



## Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva



Derechos de Propiedad Intelectual © 2009  
Jefatura de Gabinete de Ministros, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable

Está autorizada la reproducción total o parcial y de cualquier otra forma de esta publicación para fines educativos o sin fines de lucro, sin ningún otro permiso especial del titular de los derechos, bajo la condición de que se indique la fuente de la que proviene.

Jefatura de Gabinete de Ministros y la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable agradecerán que se les remita un ejemplar de cualquier texto cuya fuente haya sido la presente publicación.

No está autorizado el empleo de esta publicación para su venta o para otros usos comerciales.

Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación  
Subsecretaría de Coordinación de Políticas Ambientales  
Unidad de Coordinación de Educación Ambiental  
San Martín 451, C1004AAI  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina  
E-mail: [educación@ambiente.gob.ar](mailto:educación@ambiente.gob.ar)  
<http://www.ambiente.gob.ar>  
<http://www.ambiente.gob.ar/educacion>

Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable  
Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva  
Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, 2009  
medidas 13,5 x 21 cms.  
ISBN

Fecha de catalogación:

Diseño y diagramación: Claudio Maqueda  
Ilustraciones: Marcela Pujol  
Edición e impresión: diciembre de 2009  
3.000 ejemplares



**REPÚBLICA ARGENTINA**

**PRESIDENTA DE LA NACIÓN**

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

**JEFE DE GABINETE DE MINISTROS**

Cdor. Anibal Domingo FERNÁNDEZ

**SECRETARIO DE AMBIENTE Y DESARROLLO SUSTENTABLE**

Dr. Homero Máximo BIBILONI

**SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN DE POLÍTICAS AMBIENTALES**

Prof. Fernando MELILLO

**COORDINADORA DE LA UNIDAD DE EDUCACIÓN AMBIENTAL**

Lic. Daniela GARCÍA

**MINISTRO DE EDUCACIÓN**

Prof. Alberto Estanislao SILEONI

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN**

Prof. María Inés ABRILE de VOLLMER

**SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD**

Lic. Mara BRAWER

**INTENDENTE MUNICIPAL  
DEL PARTIDO DE LA COSTA**

Lic. Juan Pablo DE JESÚS





# VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental

*“Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales  
para la acción colectiva”*

## Coordinación General

Fernando Melillo

Daniela García

## Comité Académico Internacional

Carlos Galano

Enrique Leff

Edgar González Gaudiano,

Naná Medina Minnini

Francisco Gutiérrez Sanín

José Antonio Caride Gómez

Felipe Ángel

Eloísa Trellez Solís

Marcos Sorrentino

María Novo

Arturo Escobar

Javier Benayas

Rachel Trajber

Martha Roque Molina

Antonio Jaime Elizalde Hevia

Antonio Brailovsky

## Comité Organizador

Secretaría de Ambiente y  
Desarrollo Sustentable

Andrea Libera

Déborah Sabogal

Emilio Savastano

Guillermo Priotto

Gustavo Recalde

Juan Vitale

Lorena Schejtman

Nuria Roffe

Roberto Aruj

Silvia Alegre

Stella Maris Mangione

Ministerio de Educación

Gladys Kochen

Pablo Martín

Victoria Engels

## Colaboradores

Ana Vallone - Carla Vercelli - Carla Vitale - Diego Villaverde - Federico Biesing  
Flavia García - François Soulard - Karina Bayón - Gabriela Ferreira - Graciela Ostroski

María Borge - María José Novello - Marcelo Zetlenok - Mauricio Manzione

María Sol Azcona - Pedro Meza - Percy Nugent - Ramón Chavez - Roberto Adaro

Silvia Salerno - Valeria Malabert - Victoria Matamorro

**Consejo Editorial**

**Compilación** Daniela García

**Equipo de trabajo** Stella Maris Mangione  
Gustavo Recalde  
Andrea Libera  
Déborah Sabogal  
François Soulard  
Silvia Alegre  
Nuria Roffe  
María Sol Azcona

**Diseño y diagramación** Claudio Maqueda

**Ilustraciones** Marcela Pujol



## ÍNDICE

Prólogos ..... 11-17

### **Conclusiones del VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental**

#### POLÍTICA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

El proceso educativo y la construcción de sustentabilidad

*Carlos Galano, Enrique Leff, Antonio Elizalde,*

*José Antonio Caride, Guillermo Priotto*..... 19-32

#### PEDAGOGÍA AMBIENTAL

Territorio - Identidad - Emancipación

*Alcira Rivarosa, Daniela García, Rosa María Romero Cuevas,*

*Adriana Menegaz, Eloísa Tréllez*..... 33-44

#### LAS EXPERIENCIAS TERRITORIALES EN AMÉRICA LATINA

Compromiso, acción y cambio

*Stella Maris Mangione, Daniela García, François Soulard*..... 45-70

### **En el camino de la reflexión-acción...**

Educación Ambiental: Entre crepúsculos y alboradas desalan ambientalizadas la educación, la política y la sustentabilidad.

*Carlos Galano (Argentina)*..... 71-88

La Esperanza de un Futuro Sustentable: Utopía de la Educación Ambiental.

*Enrique Leff (México)*..... 89-112

Política y Educación Ambiental: el proceso educativo y la construcción de la sustentabilidad.

*José Antonio Caride Gómez (España)*..... 113-132



- Educación ambiental: la construcción de nuevas pedagogías.  
*Rosa María Romero Cuevas (México)* ..... 133-142
- Educación Ambiental para resistir, movilizar y transformar.  
*Carlos Surroca (Uruguay)* ..... 143-156
- Pueblo Charrúa, guardianes y guardianas de nuestra madre tierra,  
en la consolidación de proyectos plurinacionales y multiculturales  
*Evelyn Baldassari Leguizamo (Nación Charrúa)* ..... 157-166
- Educación ambiental y nuevos paradigmas: De la “otredad ambiental” a la complejidad en la formación profesional.  
*María Paz Aedo Zúñiga (Chile)* ..... 167-184
- El útero de la necesidad  
*Felipe Ángel (Colombia)* ..... 185-192
- Un acercamiento a la situación de las Políticas Públicas de Educación Ambiental en América Latina.  
*Martha G. Roque Molina (Cuba)* ..... 193-214
- Pensamiento Ambiental Latinoamericano.  
*Enrique Leff (México)* ..... 215-236
- Siete pasos para la danza de la pedagogía ambiental.  
*Eloísa Trélez Solís (Perú)* ..... 237-250

### **... y de la acción-reflexión**

- Aportes a la identidad epistemológica de la Educación Ambiental:  
Algunos análisis con las Prácticas de los Educadores.  
*Alcira Rivarosa (Argentina)* ..... 251-264
- Una experiencia de innovación educativa en Chile para incorporar el Saber Socioambiental de los Pueblos Andinos.  
*Ricardo Jimenez (Chile)* ..... 265-288

La educación ambiental en Colombia: un contexto de transforma-





cion social y un proceso de participacion en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión-acción. <i>Maritza Torres Carrasco (Colombia)</i> .....	289-312
La Agenda 21 Escolar de Barcelona: el camino hacia una escuela sustentable. <i>Hilda Weissmann (España)</i> .....	313-328
La formación del educador ambiental en las Áreas Protegidas como condición para alcanzar los objetivos de conservación <i>Margarita Alba Gamio (México)</i> .....	329-342
Centro de Saberes e Cuidados Socioambientais da Bacia do Prata Perspectiva Regional em Educação Ambiental: uma contribuição para a integração e a sustentabilidade <i>Elisabeth Carlucci Sbardelini (Brasil)</i> .....	343-349

## **Anexos**

<i>Contenido del DVD que acompaña esta publicación</i> .....	351-384
<i>Mapas de síntesis colectivas</i> .....	385-431
<i>Talleres de intercambio de experiencias</i> .....	432-435





Nos ha tocado el honor y la alegría de ser anfitriones en Argentina de este VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Como antes en México, Venezuela, Cuba y Brasil, nos reencontramos en esta suerte de corazón del pensamiento y la práctica de la educación ambiental iberoamericana.

El congreso, en sus conferencias, mesas redondas, talleres y ponencias asemeja un gran movimiento “diástole” de ese corazón. El corazón se dilata para atraer la sangre de los tejidos, como aquí convergieron educadores, académicos, organizaciones sociales y de los pueblos originarios, funcionarios públicos, con sus experiencias, sus conocimientos, sus convicciones y sus dudas, sus potencias y sus dificultades, su compromiso de siempre.

Este trabajo de compilación y síntesis que presentamos nos muestra:

Los avances de la EA, tanto en términos teóricos como en las experiencias desarrolladas; (consolidación del campo).

La transversalidad social que la EA tiene, dada por la diversidad de participantes como de experiencias presentadas (Estado, docentes, educadores populares, pueblos originarios, sindicatos, ONGs).

Las multiplicidad de enfoques y abordajes de problemáticas ambientales desde la EA.

El rol insustituible de la formación específica, la producción de materiales didácticos, el uso de las nuevas tecnologías y la constitución de redes de educadores.

La importancia del aporte de las Universidades y en particular referido a la investigación en EA.

El compromiso de los docentes que abordan la crisis am-



biental, generan procesos de integración de conocimientos escolares y se comprometen con la comunidad en la búsqueda de alternativas a los crecientes problemas ambientales.

La importancia de la EA en los espacios protegidos y la relación de estos con las comunidades aledañas, para ello la educación es fundamental.

El aprendizaje de las organizaciones ambientalistas en su larga historia de concientización y propuestas para superar las diversas problemáticas ambientales.

Los saberes de los pueblos originarios y su vínculo cultural y ético para con la naturaleza.

Y se agrega como herramienta para ese otro movimiento de “sístole”, cuando el corazón se contrae para devolver la sangre a los tejidos enriquecida, oxigenada, alimentada, que aquí se inició cuando los miles de participantes retornaron a sus lugares de vida, trabajo y lucha cotidiana, con los compromisos que asumimos como resultado de los intensos debates e intercambios:

Desarrollar, promover y potenciar programas de formación en Educación Ambiental.

Generar y distribuir libros de texto, manuales y recursos didácticos que promuevan y faciliten la implementación de la EA en el sistema educativo formal.

Facilitar la creación espacios de comunicación e intercambios de experiencias: jornadas, encuentros, talleres, congresos, así como espacios virtuales (memoria colectiva de EA).

Promover y potenciar compromisos y responsabilidades de cada sector social para con el ambiente, en particular aquellos vinculados con el mundo del trabajo y los medios de comunicación.

Atender las demandas específicas de todos los sectores involucrados con problemáticas ambientales y que realizan prácticas de EA.



Buscar junto con los organismos de Ciencia y Técnica y las Universidades los medios para la intensificación de proyectos de investigación y extensión de la actividad científica y académica.

Desarrollar programas de comunicación ambiental que faciliten el acceso a la población en general.

Promover la legislación específica que oriente y garantice los programas de educación ambiental.

Esperamos que éste sea un aporte a la conciencia ambiental planetaria y a la construcción del campo de pensamiento y acción de la educación ambiental, desde la perspectiva iberoamericana enraizada en la dimensión de transformación social, compromiso político efectivo y reconocimiento de la diversidad cultural y natural que nos identifica.

**Prof. Fernando Melillo**

Subsecretario de Coordinación de Políticas Ambientales  
Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación





La Educación Ambiental como práctica política indiscutible debe favorecer la construcción de una ciudadanía participativa que no esté condicionada por lo inmediato o el cortoplacismo, sino que se proyecte para poder iniciar procesos de cambio. Cambios tendientes a la construcción de escenarios futuros, imaginados, deseados y posibles, contruidos a partir de nuestras propias identidades y que reflejen pertenencia, alteridad y ética.

En este proceso la educación ambiental se erige como praxis social, que parte de cuestionar los modos de producción y desarrollo hegemónicos a nivel mundial, en tanto son los causantes de la expulsión de grandes sectores poblacionales de sus territorios de vida, de la degradación de la naturaleza, el cambio climático bajo un modelo que sigue contaminando, excluyendo y generando pobreza.

Este camino requiere de acciones que conduzcan a una transformación de las conciencias, un cambio en los valores que estamos sosteniendo como sociedad, un cambio en los modos de pensar y de actuar, transitando de un pensamiento simple a un pensamiento complejo. Para ello, la Educación Ambiental debe trascender las prácticas de reproducción hegemónica del conocimiento para problematizar y cuestionar la ontología del conocimiento y reflexionar acerca del sentido social y político de la Educación.

En este sentido y bajo el lema “*Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva*”, el VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental constituyó un espacio de construcción participativa, desde donde se impulsó el debate sobre cómo promover que la Educación Ambiental se constituya en una política de Estado que contribuya en la construcción de sociedades sustentables.



Con la activa participación de más de 3.000 educadores ambientales de toda Iberoamérica, se intercambiaron ideas, reflexiones y debates éticos, políticos y epistemológicos sobre estrategias metodológicas en Educación Ambiental, los aportes necesarios para la construcción de una pedagogía ambiental; las perspectivas regionales en EA y la contribución de América Latina en el contexto de la ciudadanía ambiental planetaria. Cabe destacar que todos estos debates se vieron reflejados en el espejo de las prácticas que cotidianamente se concretan en los diversos espacios de nuestro territorio.

Fundamentalmente, el VI Congreso significó una oportunidad para fortalecer los procesos educativo-ambientales impulsados desde las organizaciones de la sociedad civil, los docentes y los gobiernos, y así contribuir al desarrollo del campo de la Educación Ambiental a partir de los aportes de los educadores ambientales desde sus diferentes perspectivas y realidades, poniendo en común el entramado que configuran los avances, limitaciones y posibilidades de la EA tanto como las oportunidades, las estrategias prácticas y las recomendaciones a los gobiernos en el camino de una construcción política conjunta con los diversos actores sociales, atendiendo las particularidades locales, nacionales y regionales.

En el desarrollo de las prácticas educativo-ambientales convergen una amalgama de propuestas e ideas en proceso de construcción, desde donde se intenta resistir a las posturas hegemónicas respecto de la manera de entender y actuar ante la crisis ambiental y el deterioro de la calidad de vida. Estas prácticas representan un modo distinto de concebir el desarrollo económico y social, una alternativa para construir una sociedad basada en una ética diferente, más justa, participativa y equitativa. Una sociedad donde la legitimidad del conocimiento provenga de diversas fuentes, sea múltiple, considere a los otros, con el fin de orientar verdaderamente la construcción de una nueva racionalidad social tendiente a formas sustentables de producción y de vida.

Consideramos que pensar la Educación Ambiental en estos términos es pensar en una educación crítica y emancipatoria.





Dado que lo que buscamos son prácticas transformadoras, la EA no es neutra y arraiga en la lucha social y el compromiso político. A partir de lo compartido en este VI Congreso Iberoamericano, queda manifiesto que éste es el sentido que están adquiriendo las prácticas educativo-ambientales en cada rincón de nuestra América.

**Lic. Daniela García**

Coordinadora de la Unidad de Educación Ambiental  
Subsecretaría de Coordinación de Políticas Ambientales  
Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable





## **POLÍTICA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: EL PROCESO EDUCATIVO Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUSTENTABILIDAD**

*- Carlos Galano, Enrique Leff, Antonio Elizalde,  
José Antonio Caride, Guillermo Priotto -*

*En la primavera del Cono Sur, en tierras argentinas, debería reamanecer la Educación Ambiental, en tanto el conocimiento se desamarre de la Racionalidad Instrumental y se abran las compuertas del saber ambiental para salir de las garras del mecanicismo productivista entrópico.*

*Desde este Documento de trabajo proponemos que el 6º Congreso Iberoamericano sea la fragua de una nueva visión educativa, en la que la complejidad ambiental, transformada en Saber Ambiental, habite los recintos de las políticas educativas. La primavera estallada en el Cono Sur, se revestirá de primavera acogedora cuando resuene esperanzada, en las entrañas de la Educación Ambiental, la decisión política y epistemológica irrevocable, de acelerar la bifurcación de un tiempo que ha sido contaminado por el cortoplacismo del mercado.*

*El torbellino cultural generalizado que zarandea la época es puro saturnismo ensimismado, cuya sintomatología es la Crisis Ambiental. Crisis terminal de una etapa histórica engegueda por lo unidimensional, por el progreso sin fin y por la plasmación de un sujeto ficcional, desarticulado por las mutilaciones modernas y lanzado sin horizontes a recitar la transparencia del presente perpetuo.*

---

Participaron con sus aportes: Tissone Monica (San Clemente del Tuyú- Argentina); Parra Marina (Morón, Argentina); Gutierrez Jose Manuel (País Vasco-España); Cairedo Carmen Del Pilar (Bogota, Colombia); Jon Iturbi Astuy (Bizkaia, España); Arzamendia Raul (Santa Fe, Argentina); Norberto Pereyra (Ciudad de Buenos Aires, Argentina), Luis Lopez (Buenos Aires, Argentina).



*Los desencantos finiseculares del siglo XX y las angustias contenidas en los albores del tercer milenio realimentaron la erosión de los tiempos insustentables, avivando un fuego inacabable, cuyas chispas iniciales fueron encendidas por el abrasivo cientifismo mecanicista. A pesar de la supuesta buena salud de la Racionalidad Instrumental, columna vertebral del pensamiento moderno, por los mismos costados de sus murallas conceptuales se abren grietas que socavan los cimientos disciplinares insularizados, contruidos en el nido de los sistemas educativos actuales siguiendo el mandato disyuntivo engendrado en las antigüedades platónicas y modernizado con los arados conceptuales de Descartes y Kant, entre otros. Se perciben grietas por donde comienzan a fluir torrentes inesperados de saberes interculturales. Aguas buenas, aguas incontenibles que van bañando las orillas pedagógicas con el Diálogo de Saberes. A pesar de los celos prohibitivos, los nuevos lenguajes ambientalizados flirtean con ese espacio anti-guo-nuevo, desde principios de los '70 conocido como Educación Ambiental.*

### **I. Caminos inéditos en los albores de la Educación Ambiental: construyendo políticas educativo-ambientales**

1- Los primeros aportes de sistematización conceptual y metodológica comienzan a gestarse entre Estocolmo, Belgrado y Tbilisi, siendo esta última la de especial importancia para la difusión internacional de la Educación Ambiental, hace ya más de 30 años. Se fijaron principios innovadores e inéditos para la problemática educativa contemporánea, como la Ética de la Sustentabilidad y el abordaje del mundo como un Sistema Complejo, impregnado con el hábito de la interdisciplinariedad.

2- Posteriormente, otros afluentes enriquecieron y fertilizaron los nuevos suelos. Entre ellos, debemos destacar la saga ambiental escrita por los Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental. El hilo conductor nació y recorrió luego las tierras de México, abrevó en Cuba, se potenció en Venezuela y hace tres años se realimentó en Brasil. Ese torrente incomparable desemboca en este setiembre de 2009 en Argentina.



3- Sobre este camino ambiental y sus bordes confluyeron otros fecundos aportes. Distintas Cumbres Mundiales, particularmente la Eco 92 de Río de Janeiro y el reconocido manantial de la Agenda 21, dejaron una semántica ambientalizada propicia para la reimaginación educativa. Desde la atmósfera latinoamericana, centrando el desafío en los estudios superiores, tenemos que resaltar el I y II Seminarios de Universidad y Medio Ambiente en América Latina y El Caribe, ambos celebrados en Colombia, donde quedaron labrados como objetivos: la imperiosa necesidad de construir una visión estratégica latinoamericana sobre la cuestión ambiental, la interdisciplinariedad, como mecanismo infatigable para derrumbar la feudalización del conocimiento y los monólogos modernos practicados por los pares de opuestos “conocimiento-acción”, “sociedad-Naturaleza”.

4- En esa atmósfera se multiplicaron los cursos de grado y posgrado en los sistemas educativos iberoamericanos forjados en los postulados de la Educación Ambiental. Innumerables fueron los Congresos Nacionales de Educación Ambiental en la mayoría de los países de la región. De a centenares se cuentan las publicaciones de todo linaje sobre la cuestión. El financiamiento para investigaciones sobre impactos ambientales abordados desde los recintos universitarios no tiene parangón ni antecedentes. Algunos han repetido las exquisiteces ambientalizadas resucitando las panoplias bizantinas y los retruécanos del sexo de los ángeles.

5- Leyes de Educación Ambiental, Reformas Constitucionales durante los últimos años fueron inscribiendo en nuestras Cartas Magnas, nacionales o provinciales, en los sistemas jurídicos y en la parafernalia administrativa, el trazo ambiental y la sustentabilidad como principios rectores.

## **II. El presente en la esquina de los tiempos**

6- Pero, ¿dónde estamos? Estamos aquí. En esta esquina de los tiempos. En esta esquina con escasa visibilidad, pues la niebla del desasosiego y las brumas de la contaminación diseminada por la cultura esquizofrénica imperante opacó de modo asfixiante los aires sociales y políticos, a pesar de tanto discurso



repleto de autocomplacencias optimistas escritos en los pasillos de la academia, en escritorios gubernamentales y en poltronas de las Agencias Internacionales, que esconden las desventuras con el antídoto de la legitimación científico-tecnológica del Progreso-Desarrollo, cuya desmesura arrasa con la biodiversidad natural y la diversidad cultural. Después de décadas de generosas contribuciones “ambientalizadas”, nos encontramos inmersos en el debate sobre la viabilidad planetaria, que nos incluya a todos y todas junto con la diversidad genética, de especies y ecosistémicas, que caracteriza y potencia lo vivo. Punto crucial que se abre hacia posibilidades de futuro, que nunca será único.

7- Todos los indicadores que podamos construir, aun los de los cenáculos del Poder Hegemónico, confirman que Latinoamérica y el Caribe y el planeta en general están inmensamente más pobre que en los '70. Sus espacios han sido depredados como nunca antes. Conspicuos templos del saber mecanicista profundizaron su alianza con los poderes económicos internacionales. Nada más ver el apoyo de los centros universitarios a los Proyectos como IIRSA, Plan Puebla Panamá, la aceptación de financiamiento para emprendimientos universitarios y de investigaciones provenientes de empresas globalizadas que arrasan la biodiversidad natural y la diversidad cultural con sus explotaciones mineras y agrarias transgenizadas.

8- Iberoamérica no es la excepción del fenómeno de subordinación de la educación al núcleo fuerte del aparato tecnocientífico, al que se ofrecen privilegios inéditos y en ocasiones amparos especiales de las estructuras estatales. Sobre este paisaje anodado se desboca la tragedia, al ritmo obsceno del aniquilamiento de la interculturalidad, corazón vivificante de la Educación Ambiental. Ocurre que “un fantasma sobrevuela el planeta: el fantasma de la xenofobia”. Cada día la prensa de la región es un compendio de la exclusión, de la pobreza, del miedo, de la evaporación de identidades múltiples y ecosistemas diversos, cartografiando impiadosamente la naturaleza nuestros tiempos violentos e inciertos.

9- Los dogmas establecidos trepidan ante las turbulencias de la Crisis Ambiental. La pesadilla está presente a pesar de muchos



discursos que, en no pocas ocasiones, se revisten con ropajes supuestamente progresistas e innovadores, pero que indefectiblemente terminan por recitar el discurso de la “colonialidad del Poder, de la colonialidad del Saber y de la colonialidad del Ser”.

10- Frente a la desterritorialización del Ser acelerada en las matrices amargas de la globalización neoliberal, propugnamos acercarnos a aquellas fuentes que fueran desterradas por la visión unidimensional, y recuperar desde esas orillas a la Educación como un proceso de corrección, es decir de reaprendizaje, y no de formación, tal como lo planteaban los antiguos griegos, tan vilipendiado posteriormente en la atmósfera cartesiana de la modernidad. Derrumbar la visión lineal y mecanicista con los que la educación moderna domesticó al pensamiento con el objetivo de imponer un saber acumulativo y matematizado, en condiciones de reflejar un mundo, un orden natural y cultural cosificado. Claro que este giro del pensar abrirá vendavales. En eso consistirá el argumento de la obra que narre la confrontación con los apotegmas kantianos y sus derivaciones científicas, culturales, políticas y económicas.

11- Recuperar las aguas subterráneas de nuestras culturas originarias para que la esquizofrenia occidental, que oxidó las culturas y el Ser, con el fango de una cultura de “cosas”, se retransforme en un paisaje sustentable para que sepamos como es “*estar no más*”, según el pueblo *aymará*. Como dice Rodolfo Kush, atiza las fraguas para que una “geocultura” del hombre latinoamericano conjugue el acto de recuperación del sujeto y de sus identidades múltiples. Así, el territorio educativo que reimaginaremos desde las entrañas del 6º Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, impregnado con la savia de la Educación Popular, la Pedagogía de la Liberación, los ricos y diversos movimientos sociales de emancipación, deberían cocerse en los fuegos lentos pero inapagables de la Epistemología Ambiental, del Saber Ambiental, del Diálogo de Saberes. El 6º Congreso tiene ante sí un impostergable desafío de conocimiento. De la tragedia de los tiempos insustentables se sale únicamente despojándonos del saber racionalista y de cualquiera de sus disfraces. Se sale cruzando el debate y la construcción del conocimiento con los postulados de la complejidad ambiental.



12- Ya no hay tiempo para otra cosa. Dice Steiner: “Ya no quedan más comienzos”. *¿Y en qué otro sitio que los sistemas educativos para debatir y hacer que advenga el saber ambientalizado de la Epistemología Ambiental?* Es en ese cuenco inigualable donde anida el batifondo inexorable de la batalla cultural contemporánea. Frente a frente están la Racionalidad Instrumental y la Racionalidad Ambiental. O cambiamos de episteme o no cambia la historia y no hay cambio de la economía. Proponemos pensamientos nuevos, plurales, de alborada, desprejuiciados, interculturales.

13- Aún anida en la árida planicie de los sistemas educativos consagrados en la Modernidad Insustentable, la contaminación mecanicista que infectara a las ciencias desde el siglo XIX, con el virus indestructible del determinismo y la lógica de mercado. La profecía autocumplida de un pensamiento sofisticadamente tecnologizado sigue siendo, como lo advertimos en tanto discurso pedagógico a la moda y al servicio de cambios progresistas y aptos para la demanda del mercado, el canto de sirena que sigue considerando al mundo como inanimado, para que la ciencia y su método puedan, como dice Bunge, “amansar y remodelar a la naturaleza sometiénola a sus propias necesidades”.

### III. La voz de este Congreso: entre realidades y utopías

14- La voz de este Congreso debería tener la tonalidad de la Racionalidad Ambiental con el objetivo de reformular las tramas conceptuales de la Educación Ambiental, una fuerte definición epistemológica que le permita desanclarse de pedagogismos varios y didactismos *à la page*, a veces escondidos en los pliegues de supuestos currículos ambientalizados, aunque eternamente funcionales a la lógica del poder. Bastan ver las escenas cotidianas de nuestros países para darse cuenta que las penurias de la exclusión y las pobrezas infinitas son el único camino que pudo haber recorrido el conocimiento insustentable y la demostración palmaria de sus profecías autocumplidas. El 6º Congreso debería ser un Congreso de bordes. Y desde esos bordes, alejándose inexorablemente del centro consabido, generar el mestizaje de saberes iberoamericanos, con el objetivo de reinstalar la esperanza ase-





diada por el totalitarismo hegemónico. En esos bordes deberíamos incrustar nuestro discurso y podremos anunciar que ya no padecemos el “miedo que ha perdido la esperanza”, y de ese modo estar a tono con el desafío en los que la educación tiene un rol insustituible.

15- El desguace de nuestros ecosistemas solariegos nació en la bárbara demencia del pensamiento único y unidimensional; sus relatos simplificadores fueron conduciendo a la región por el camino inexorable de la pérdida de biodiversidad. Nuestra región latinoamericana posee 178 ecoregiones con una extensión de 29,08 millones de kilómetros cuadrados, que albergan a más del 40% de la biodiversidad natural del planeta y que ve sometido el 30 % de su territorio a descomunales procesos erosivos por la extracción intensiva de nutriente, contaminación agroquímica, fuertes procesos de salinización y desertificación.

16- A pesar de los caminos recorridos por las Políticas Ambientales, las Convenciones Internacionales, la Educación Ambiental misma, debemos decir que:

Nunca antes como ahora la concepción de conocimiento dominante ha producido con su instrumentación tecnológica productiva tanto arrasamiento de la naturaleza, una de cuyas fotografías planetarias es el Cambio Climático y la pérdida de biodiversidad cultural-natural.

Nunca antes como ahora la transgenización de la vida ha desarrollado un modelo tecnológico productivo brutal colocando en riesgo la salud, la seguridad y la soberanía alimentaria y los propios sentidos existenciales y que contaran con la coparticipación del engendro pedagógico de la modernidad.

Nunca antes como ahora, la pobreza y sus estribaciones posteriores creció de manera tan obscena, simultáneamente al crecimiento del definitivo desempleo, condenando a miles de millones de seres a la categorías de deshechos, desheredados, arrojados literalmente del paraíso terrenal.

Nunca antes como ahora, el imperio del individualismo posesivo ha producido tanto desencanto y desolación, especialmente en las ciudades, verdaderos “híbridos innombrables”, donde el cre-



cimiento del miedo y la ignorancia del otro, el no reconocimiento del otro como legítimo otro, que tan bien nos muestra Maturana, codifican el mapeamiento de la disolución política y el desconocimiento del rostro del prójimo.

Nunca antes como ahora, la desigualdad ha medrado en nuestras sociedades produciendo diferencias abismales entre los seres humanos y la hiperconcentración del poder y la riqueza hace imposible el ejercicio de la dignidad humana expresada en derechos inalienables.

Nunca antes como ahora, el teatro del mundo, prisionero de cavilaciones sin añoranzas, se ha desbarrancado en la penumbra desterritorializada del capital virtualizado, extraviándose en el laberinto de la inmediatez, para hundir en la muda aflicción a los lenguajes locales.

Nunca antes como ahora, la necesidad de una bifurcación histórica se radicaliza como cambio cultural, la encrucijada de la crisis ambiental se abre hacia territorios inéditos, cuya exploración deberemos hacer a contracorriente del discurso único, abandonando el desierto en que nos sojuzgó la razón pragmática, para que sus desterrados y silenciados recuperen la voz y resemanticen al mundo desde la sacralidad de la vida.

17- Estas tendencias urgentes, inmorales y también potenciadoras de auténticos procesos de emancipación son la oportunidad misma para futuros en los que se logren:

La simbiosis entre Educación Ambiental y Ecología Política, que ayudarán con luces descubridoras sobre las heridas abiertas en los ambientes físicos, biológicos y simbólicos de nuestra región. Ingresará a la trama curricular y a la formación en general, para revelar el modo en que el curso de los ríos, la infinitud de las pampas, las turgencias de bosques y selvas, los modos devastadores de la producción agraria y minera, la desigualdad urbana enmohecida por el consumo conspicuo y el capital inmobiliario, catapulta para hastíos infinitos y carencias descarnadas, son la expresión epistemológica de un “conocimiento que desconoce al conocimiento”.

También se deberán reconocer las huellas insustentables en



la desterritorialización material y simbólica de los pueblos originales y las culturas populares. Las palabras silenciadas por la dictadura del verbo mercadizado organizaron el territorio de la colonización depredadora. La palabra ordenadora del conocimiento conquistador y su aparato científico-político, desde sus más remotos orígenes modernos se solaza en la dominación.

Recuperar las voces originales para avanzar hacia el porvenir, como una relectura de la complejidad ambiental. El Guaraní nos da la pista para avanzar en un proceso de reterritorialización afirmado en la democratización de la región. ÑEÑÉ, en su lengua primera, arrebatada de agua y amor, significa palabra y alma. Nuevamente la palabra deberá estar embarazada del alma de la región para que podamos desembarazarnos de la racionalidad instrumental que vacía la palabra y destierra el alma.

En esa bifurcación se levanta el Pensamiento Ambiental Latinoamericano que “se constituye como la construcción teórica, inter y transdisciplinaria, que cruza de manera transversal y compleja la totalidad de las disciplinas, profesiones y prácticas cotidianas de la cultura, con el fin de construir conceptos, valores, símbolos y prácticas científicas y tecnológicas que transformen las tramas de la cultura en la urdimbre de la naturaleza hacia una sociedad ambiental que se asuma como naturaleza y que, por lo tanto, pase de una actitud de dominio, a una actitud de respeto por la vida como plétora de alteridades y de la cual, la especie humana es un hilo que participa del tejido de esa trama”. (Manizales)

Resemantizar el lugar, darle al espacio geográfico la visibilidad que sólo puede germinar desde el diálogo intercultural, anticipándose de esa manera a los sufrimientos del riesgo ecológico que se anuncia por todos los rincones como cambio climático, efecto invernadero, erosión, desertificación, deforestación, pérdida de la biodiversidad, contaminación de las aguas, los suelos y el aire, extinción de lenguas y culturas tradicionales. Desaparición de simbolizaciones más amorosas y fraternales sobre la naturaleza como hogar común de la vida.

Ambientalizar la vida en cada lugar erradicará el sentimiento de baldío que impera en la cultura del malestar permanente. Sopear las señales difusas, muchas veces meros indicios, abiertas



ante nuestras búsquedas de modo imperceptible, exige tensar la disposición intelectual y emocional para estar al acecho. Significará imbricar en las propias prácticas los mestizajes sociales y culturales. Reterritorializar en la diversidad la búsqueda de la emancipación y la libertad del Ser. La Educación Ambiental deberá recobrar la osadía del proceso emancipador latinoamericano.

Desbrozar los caminos para que por los nuevos caminos puedan resemantizarse las rutas de la filosofía, la Utopía, la Sustentabilidad y el mismo Futuro. Ambientalizar el pensamiento ambientalizando el propio concepto de Ambiente. Hasta hoy, la filosofía se ha preocupado por conocer el mundo: se trata ahora de transformarlo... habría exclamado Marx para lanzar su gran cruzada utópica en pos del socialismo, aquel que fue arrastrado por el socialismo real y fue perdiendo su halo utópico en su competencia con el capitalismo real.

#### **IV. El pensamiento ambiental: su manera de intervenir en el mundo**

18- Nosotros, desde el saber ambiental, hemos mirado al conocimiento no sólo como entendimiento de la realidad, sino como intervención en el mundo.

Desde el pensamiento ambiental latinoamericano que ha anidado en el ámbito de la educación ambiental y que es debatido en los espacios de estos Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental:

- hemos construido un concepto de ambiente;
- desde el saber ambiental, hemos emprendido una cruzada epistemológica para *ambientalizar* a las ciencias –a sus paradigmas y disciplinas–;
- más allá de la transversalidad genérica de la educación ambiental, hemos impulsado la ambientalización del currículum y de las prácticas educativas;
- hemos construido nuestra visión propia de la complejidad ambiental, más allá del pensamiento complejo;



- hemos emprendido la resistencia a la colonización de nuestros saberes y abierto el camino que va de la interdisciplinariedad de las ciencias, hacia la revalorización y emancipación de los saberes locales;

- más allá de la globalización económico-ecológica y la geopolítica del desarrollo sostenible que busca armonizar el ambiente con la racionalidad económica e instrumental hegemónica, hemos pensado una *racionalidad ambiental* capaz de abrir el camino hacia la sustentabilidad basada en una cultura de la diversidad, una política de la diferencia y una ética de la otredad, a través del diálogo de saberes.

19- Hay mucho que seguir pensando sobre estas respuestas al desafío de la sustentabilidad y sobre cómo trabajarlas y practicarlas en el ámbito educativo, sobre cómo pensar-actuar-ser en una pedagogía de la racionalidad ambiental y el diálogo de saberes. Pero en este momento tan crítico del mundo en el cual se juegan los destinos de la humanidad, nos parece que el mayor desafío es pensar un impensable: la construcción de un futuro sustentable.

## **V. Arquitectos de nuestros destinos: Encuentros-desencuentros y confrontaciones**

20- Pensar el futuro invita a repensar la utopía a preguntarnos nuevamente sobre aquel horizonte que se ha perdido en los nubarrones de la metafísica y de la ciencia que han cerrado las miras del pensamiento en la positividad del presente y de la realidad ya construida... sin percatarse muchas veces que esta realidad no es una simple generatividad de la physis, un devenir ya inscrito en el ser de las cosas de este mundo, sino resultado de la intervención del conocimiento sobre lo real.

21- La utopía, esa idea a la cual Tomás Moro dio nombre, pero no su concepto, no es la fantasía quimérica que mantiene la vida humana suspendida en la ilusión para colmar la falta en ser de la condición humana. No es el sueño que sirve para reparar el cansado cuerpo y para sublimar las represiones de la conciencia del yo; no es la realización de los deseos en lo nocturno de nuestras existencias, en el poder tecnologizado y en el consumo en el mercado.



22- Abrir el futuro implica desactivar los mecanismos que mantienen la impronta de modos de pensar y de conocer que se han institucionalizado en la sociedad e incrustado en la subjetividad de nuestro ser; significa deconstruir los paradigmas del conocimiento y sacrificar las palabras que han cristalizado en referentes inamovibles, en barreras epistemológicas e ideológicas que como represas reprimen el pensamiento nuevo y el flujo de la historia.

23- La utopía no es la quimera. Como advirtiera Mannheim, la utopía es la movilización de lo real hacia lo posible a través del pensamiento. La construcción de la sustentabilidad no es simple cuestión de mantener un optimismo en este mundo resquebrajado por la perversión de lo humano, la degradación de la naturaleza y el desasosiego de la existencia. La construcción de un futuro sustentable implica una epistemología política y una ética de la responsabilidad hacia la vida; es abrir el campo de lo posible dentro de las condiciones cósmicas, geofísicas y ecológicas del planeta vivo que habitamos, y dentro de las condiciones humanas para pensar y conducir a través del conocimiento, del saber y de la responsabilidad ética, las transformaciones posibles de la naturaleza.

24- Construir el futuro implica “activar las gramáticas de futuro”, como nos sugiere George Steiner. Y esto se traduce en el campo de la ecología política en una resignificación de los sentidos de las palabras que funcionan como andamiajes, oleoductos y caminos ya trazados desde la racionalidad moderna, que pavimentan las vías hacia abismos de insustentabilidad. Más allá de una dialéctica del no, de una contraposición de términos para bloquearle el paso a los procesos de racionalización de un mundo insustentable, se trata de construir los significados que abran las vías para la fundación de nuevos modos de pensar, de sentir y de ser; que más allá de servir al establecimiento de nuevas normas ambientales establezcan los referentes y objetivos de nuevos derechos humanos hacia el ambiente y la vida sustentable y con sentido. Es la palabra nueva que reinventa identidades y que revive a los movimientos sociales por la reapropiación de la naturaleza y de sus culturas. Es un camino que se hace al andar, pero un camino que no se hace a ciegas; un camino de manifestaciones silenciosas, pero pleno de intuiciones, plagado de palabras grávidas de nuevos



sentidos. Como cuando se resignifica el territorio, ya no como las fronteras de un estado-nación, sino como territorios de vida, ecosistemas habitados por pueblos; cuando la autonomía se convierte en reivindicación del derecho de ser, de ser diferente, del derecho a tener derechos, todo ese nuevo léxico que traza las líneas de fuerza de la ecología política y las luchas emancipatorias de los pueblos indígenas de América Latina y del mundo entero que hoy no sólo resisten a la globalización, sino re-existen, como nos dice Carlos Walter Porto Goncalves.

25- La apertura hacia la sustentabilidad es la apertura de la odisea civilizatoria hacia un mundo diverso, un mundo llevado por la heterogénesis de la diversidad, por una ontología de la diferencia y una ética del cuidado de la vida y la fecundidad de la otredad. El paso de lo uno a lo otro, de la unidad a la diversidad, implica deconstruir las ideas prevalecientes que fundaron la historia. Ya no se trata de abrirle el camino a un devenir entendido dentro de diversas visiones evolucionistas como una generatividad de la materia o el despliegue de la Idea Absoluta, como una trascendencia fenomenológica o dialéctica, una lucha de los contrarios (lucha de clases como motor de la historia), o un dejar ser al ser. La sustentabilidad se construye en el encuentro, desencuentro y confrontación de sentidos del ambiente y de lo sustentable; en las disonancias entre la racionalidad económica y la racionalidad ambiental; en las diferencias de sentidos que no habrán de armonizarse por un proyecto interdisciplinario ni consensuarse por intermedio de una racionalidad comunicativa. Es la deconstrucción de lo insustentable y la construcción de una sustentabilidad generada por un diálogo de saberes que da lugar a incluso al encuentro de otredades irreconciliables que tendrán que convivir en su diferencia.

## **VI. Abriendo las puertas al por-venir: la esperanza de nuevos horizontes**

26- Abrir las puertas al por-venir a aquello que aún no es, no es simplemente abrir la mente hacia el aún-no de la conciencia, a una conciencia ecológica, a una conciencia de especie. Lo por-venir sustentable no es la realización ya inscrita en la potencia de



lo real, de la ciencia y la tecnología. Lo por-venir se vislumbra en un horizonte. Un horizonte que no deja ver lo más allá de la línea divisoria entre el cielo y el mar. Es un cuadro de Rotko en el que la mirada ve un más allá de la tela. En ese horizonte habita el no saber, el saber por-venir más allá del conocimiento consabido, pero un saber arraigado en el mundo, un saber que transforma al mundo y se recrea en ese mismo proceso.

27- Otro mundo es posible sólo si este mundo se abre a nuevos mundos y al encuentro con otros mundos de vida. *Savoir vivre*, o *Sumak kausai* como lo llaman nuestros pueblos altoandinos, implica volver el conocimiento hacia la vida; a la conciencia sobre la condición existencial del ser humano es necesario agregar el conocimiento de las condiciones de sustentabilidad de la vida y de la vida humana en el planeta vivo que habitamos. Aprender a sostener la alegría de la vida y la productividad neguentrópica de la naturaleza, ante la muerte entrópica del planeta. Aprender a vivir en otro entendimiento del mundo, con otro conocimiento, conviviendo con otros mundos de vida, con diversas formas de ser.

28- Son estas las palabras que invitan a dialogar, a tejer los caminos hacia la sustentabilidad, en la que podamos abrazarnos, intercambiar miradas y reír a carcajadas por el gusto de la vida, aprendiendo, como dijo el poeta, a ser arquitectos de nuestros destinos.





## **PEDAGOGÍA AMBIENTAL**

### **Territorio - Identidad - Emancipación**

- Alcira Rivarosa, Daniela García, Rosa María Romero Cuevas,  
Adriana Menegaz, Eloísa Trellez -

#### **I. Hacia la construcción de una Pedagogía Ambiental**

1- En el proceso de otorgarle identidad a la dimensión ambiental como objeto de estudio/enseñanza y de debatir acerca de los sentidos de las prácticas educativo-ambientales, se va definiendo y consensuando un particular desarrollo metodológico y epistémico, se está construyendo una pedagogía ambiental.

2- La pedagogía ambiental requiere expresarse como un proceso eminentemente libertario. Necesita fusionarse con los criterios básicos de la cooperación, de la ayuda mutua, de la solidaridad entre los Seres Humanos y con la Naturaleza. De manera flexible, creativa, innovadora, con la mayor apertura hacia las expresiones múltiples de las culturas, en asocio permanente y comprometido con la diversidad natural. Ese proceso es un arte, es una ciencia, es un saber, es una brújula

3- La pregunta por la pedagogía es la pregunta por las finalidades de la educación, y es la pregunta por el sentido último de la enseñanza en la que se resignifican la forma de comprender a los destinatarios, sus modos de conocer y los saberes que se ponen en juego. Contestando el para qué, repensamos el para quiénes, el qué y el cómo.

4- La particularidad de la Educación Ambiental (EA) es que res-

---

Participaron con sus aportes: Agrícola, Graciela (Río Negro, Argentina); Alegre, Silvia Iris (Buenos Aires, Argentina); Alvarez, Adela (Tucumán, Argentina); Baña Covas, Silvia (Buenos Aires, Argentina); Dellapiana, Delia Lucía (Mar del Plata, Argentina); Dome De Klatt, Elizabeth (Buenos Aires, Argentina); Guiraldes, María Cecilia (Buenos Aires, Argentina); Kessler, Marcia (Santa Marta, Brasil); Malán, Claudia E (Río Negro, Argentina); Rodríguez, Andrés (Montevideo, Uruguay); Santillán, Claudia (Buenos Aires, Argentina); Vrotsakos, Amelia (Buenos Aires, Argentina).



ponde a la pregunta por las finalidades cuestionando el modelo de desarrollo y racionalidad dominantes, proponiendo una revisión y reconstrucción de los modos de interacción sociedad naturaleza y por lo tanto la construcción de alternativas ambientales.

5- La EA recupera las representaciones sociales para reconocer en ellas significados múltiples y develar las contradicciones entre valores, intereses, poder y racionalidad, promoviendo una práctica dialógica en el análisis de la complejidad ambiental.

6- Así, la EA cuestiona profundamente no sólo el modelo de desarrollo y crecimiento hegemónico, sino también los enfoques teórico-metodológicos con que se ha pretendido conocer y explicar la realidad.

7- El universo de lo ambiental, por sus raíces históricas, culturales, políticas, tanto como por su entramado de fenómenos biofísicos, químicos y geológicos es de una gran complejidad, por lo que requiere la construcción de nuevas formas de articularnos como seres humanos entre nosotros y con la naturaleza, y hace necesario desarrollar nuevas líneas de investigación y formación que consideren tal complejidad como reto.

8- La pedagogía ambiental tiene como desafío la construcción de una cultura ambiental, instalando la capacidad de construir compromisos entre los seres humanos, buscando la participación de los habitantes del mundo en la construcción de una nueva racionalidad, un nuevo consenso social, donde el ambiente se dé en un proceso de co-evolución que permita preservar y asegurar la sobrevivencia de la propia sociedad, siendo responsables de nuestro futuro.

9- La educación ambiental es una educación para la participación social y política. Ello requiere pensar en el conjunto de los seres humanos como personas que podemos y debemos tomar parte activa en el proceso de su propio desarrollo, como seres pensantes y sintientes, como miembros de una comunidad, de una nación; como seres humanos responsables vinculados con espacios geográficos y ámbitos históricos y culturales.

10- La Educación Ambiental tiene que atender a la formación de un pensamiento complejo, a la construcción de un tipo de co-



nocimiento que involucre la crítica y la transformación de las relaciones del humano consigo mismo, como sujeto social, de los humanos entre sí desde los sistemas de comunicación y convivencia en los microespacios de la vida cotidiana hasta los sistemas culturales, sociales, políticos y económicos y de la articulación de estas construcciones sociales con los procesos naturales.

11- La pedagogía ambiental ha de incluir, desde una perspectiva crítica, el análisis histórico tanto de las formas de organización social como de la gestación, desarrollo y permanencia de las concepciones sobre el universo, la vida, la conciencia, lo humano y las formas de apropiación-transformación de la realidad.

12- En esta pedagogía ambiental la historia deja de ser un proceso lineal unidireccional orientado y coronado por el progreso en un solo sentido. Presente y futuro pasan a transformarse en un territorio en construcción en el cual entran en diálogo y en tensión, clases sociales, etnias, nacionalidades, para superar los fundamentalismos y las dicotomías excluyentes, y donde la diversidad puesta en diálogo genera identidad, expresa y construye nuestra propia humanidad.

## **II. Fuentes del pensamiento educativo-ambiental latinoamericano**

13- La EA es un campo en construcción, que se nutre de principios y teorías metodológicas provenientes de diversas prácticas educativas, que han aportado y contribuido a la configuración de una identidad propia, siempre en la dirección de promover un aprendizaje autónomo, comprometido, contextualizado y emancipador.

14- La EA se ha enriquecido a partir del pensamiento de Educadores innovadores, multifacéticos, que si bien se dedicaron de manera diversa a la práctica y la reflexión educativas, aportaron fundamentos relevantes a los enfoques actuales de la EA en América Latina. La EA rescata temas como la conservación y protección de los recursos naturales y de los saberes asociados y el impulso dado a la educación popular en las labores de Simón Bo-



lívar; enfoques desde la geografía y la libertad aportados por Andrés Bello; la ruptura del pensamiento pedagógico europeo dominante y la propuesta de la pedagogía democrática de Simón Rodríguez articulada con las identidades propias. Recupera de José Martí su decidida vocación educativa hacia los niños y niñas, fusionada con la búsqueda del mejoramiento humano en libertad; de José Carlos Mariátegui, la inclusión de elementos sociales y económicos en la pedagogía y la pedagogía liberadora de Paulo Freire.

15- La EA ha incorporado las teorías sociológicas y educativas dentro de una perspectiva de corte crítico de Giroux; Habermas, Wegner, Tadeu da Silva; la dimensión meta analítica de Bordieu y Jodelet de quienes incorpora como herramientas conceptuales la visión de mundo, el habitus y las representaciones, para comprender los modos de pensar, percibir y comprender el mundo internalizados que se ponen en juego a la hora de problematizar la realidad, desnaturalizar lo cotidiano y construir categorías que permiten crear alternativas hacia los inéditos posibles de Freire.

### III. Identidades de la Educación Ambiental

16- Desde una perspectiva crítica, la metodología de la EA comienza a configurarse como un campo con identidad propia caracterizado por el abordaje desde la complejidad, la valoración de la diversidad, la mirada holística, la escala local-global, la recuperación de la identidad y la participación de los sujetos reales.

17- La EA recupera del campo pedagógico **la pregunta por el sujeto**, por el “quiénes”, de un modo particular y la sitúa en un lugar central aportando ejemplos para el abordaje desde la diversidad del sujeto pedagógico. Al trabajar en EA los sujetos aparecen con sus valores, necesidades e intereses, con las preguntas de lo local, de la propia historia, de su identidad, de sus problemas cotidianos y concretos. Es partir de esta diversidad que se define y potencia el proceso educativo- ambiental.

18- En el abordaje de **problemas auténticos, situados e históricos**, la EA ofrece alternativas a una mayor **dialéctica** entre lo global y lo local, el pasado y el futuro; valores y consumo, calidad



de vida y trama social.

19- Esta vinculación socio-cognitiva de los sujetos desde sus realidades cotidianas, genera una comprensión más auténtica de los conflictos y posibilita la construcción de alternativas intentando transformar esa realidad.

20- Fundamentalmente, a partir de las prácticas educativo-ambientales, la Educación Ambiental aporta experiencias reales que promueven el análisis crítico y contextualizado para poder influir y transformar la realidad y/o los sujetos, superando la reproducción del modelo hegemónico y posibilitando un cambio cultural a partir de un protagonismo activo en nuestros territorios de vida.

21- Propicia las condiciones en las que los hombres y mujeres participan de la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como seres sociales e históricos. Como seres pensantes, comunicantes, transformadores, creadores, realizadores de sueños... y capaces de construir nuevos escenarios de vida, nuevos saberes.

#### **IV. Los procesos educativo-ambientales**

22- La Educación Ambiental tiene una historia de construcción metodológica que se fue diferenciando paulatinamente de aquellas metodologías de indagación que podríamos denominar como activas, de exploración del ambiente, de sensibilización, observación y registros ecológicos, entre otras. Su configuración actual transita por una **diversificación metodológica** que incluye y combina estrategias múltiples: de análisis e identificación del conflicto ambiental; la historicidad del problema, las formas de recolección y contrastación de fuentes; la innovación experimental a partir de propuestas de intervención socio-comunitarias, caracterización y debate de resultados y proyección del problema a futuro, siempre en la perspectiva de que son las comunidades quienes deben participar de las reflexiones, la crítica y el diseño de las acciones.

23- La EA a lo largo de sus experiencias en América Latina ha sumado diversas prácticas metodológicas propias, en función de su aproximación y consideración de las diversas realidades naturales y culturales.



24- Algunos de los criterios metodológicos imprescindibles en las propuestas de EA, que **le otorgan identidad y que no deberían estar ausentes** son: la deconstrucción de lo naturalizado, de la percepción, de lo ya sabido; la recuperación histórica del conflicto ambiental; la elaboración de estrategias propositivas (¿qué habría que hacer? ¿cómo hacerlo? ¿qué diseñar o crear?, etc.) de actuación, deliberación y compromiso sociopolítico; la perspectiva anticipatoria y proyectiva de las consecuencias de nuestras prácticas culturales (apropiación económica de los recursos naturales, crecimiento urbano, consumismo, etc....) con la perspectiva no sólo de resolver problemas del presente sino justamente con la mira puesta en los futuros deseables.

25- Si bien la diversidad de problemáticas ambientales implica diversidad de estrategias metodológicas, algo que identifica a todas ellas es que debieran contribuir a que quienes participan del proceso desarrollen posicionamientos críticos, aprendiendo a participar y posicionarse en contextos particulares, comprendiendo la complejidad del entramado sociopolítico, económico y cultural.

26- En esta educación comunitaria situada, **el pensamiento, la acción y el compromiso** son ejes de trabajo para promover actitudes de sensibilización, prevención y construcción de valores orientados a defender el derecho a la vida, el respeto por la diversidad natural y cultural.

27- Este proceso de construcción de identidad metodológica, es aún joven en este campo, pero reclama para este **saber y saber hacer** ambiental, alentar la formación de una mirada crítica, holística y compleja que posibilite elaborar criterios para una particular perspectiva teórica y sociopolítica que le den sustento y sentido a las múltiples prácticas educativas.

28- Elaborar posicionamientos críticos requiere de un engraje cuidadoso y atravesado por una ética a favor de la vida y el diálogo de saberes, esto es la construcción de la capacidad, comprensión y sensibilidad del lugar desde el cual el otro y lo otro existen. Para aprender a participar, los escenarios de trabajo grupal, guiados por estrategias participativas, facilitan la explicitación y contrastación de supuestos así como la construcción de alternativas.



29- Las estrategias metodológicas son un abanico que aportan a superar problemas, pero también y muy especialmente, a optar por vías alternativas para “otro” desarrollo que considere los vínculos positivos entre la Sociedad y la Naturaleza. En este sentido, la EA no trabaja únicamente los “problemas ambientales”, sino también las “potencialidades ambientales”. No estamos aportando sólo a las soluciones, a la gestión de los conflictos ambientales, sino a la búsqueda y puesta en marcha de **procesos innovadores hacia la sustentabilidad**.

### **La Educación ambiental en y más allá de la escuela**

Los procesos educativo-ambientales trascienden los espacios escolares, reconociendo múltiples entornos que dialogan y acercan sentidos (familia, escuela, barrio, clubes, ONG, municipios, gobiernos) ofreciendo una mayor inclusión en un mundo construido con **múltiples lenguajes** y contradicciones entre las políticas del discurso y las políticas de las acciones humanas.

30- En el campo curricular, la perspectiva del paradigma pedagógico complejo favorece la incorporación de la dimensión socio-natural en las currículas, que están aún atravesadas por un largo proceso de fragmentación y “disciplinamiento” conceptual, cognitivo e institucional. En este sentido los enfoques pedagógicos de tipo globalizado, multi e interdisciplinar, cooperativo, por ejes, transversales, por áreas, posibilitan y promueven una mayor diversidad de escenarios didácticos propicios para la educación ambiental desde una perspectiva crítica.

31- Promueve **aprendizajes significativos** en tanto parte de hechos de la realidad cotidiana de los sujetos permitiendo poner en juego su trama de significados y valores, favoreciendo la aplicación contextualizada de los saberes construidos.

32- La educación ambiental ha de poner en juego la complejidad humana misma, lo que involucra la experiencia ética, estética, afectiva, imaginativa y creativa de los seres humanos.

33- En cuanto a la construcción de propuestas de enseñanza, la EA brinda ejemplos concretos de enseñanza por proyectos, por



investigación y por resolución de problemas. Ello posibilita una selección de contenidos contextualizados en función de las necesidades de la comunidad, brindando una herramienta para la construcción curricular interdisciplinaria y transversal.

34- La EA introduce en la educación formal más allá de lo interdisciplinario, una perspectiva sistémica. Allí radica el eje de la selección y profundidad de contenidos y saberes, que atiende no sólo a la **problematización de la temática ambiental**, sino a la problematización de su devenir **histórico-social**: polaridad en los intereses, polaridad en los enfoques, reduccionismo y fragmentación en su estudio, cultura, valores sociales y derechos adquiridos, prejuicios y mitos e ideológica, entre otros. En síntesis, conecta la dinámica del aula con la dinámica de la vida de la comunidad. **De-saisla el aula.**

## V. Revalorización y rescate del conocimiento socialmente producido

35- Es necesario que recuperemos, sistematicemos y socialicemos “las prácticas de educación ambiental” desde sus múltiples formatos y escenarios didácticos (formales, no formales, informales); puesto que es esa **dialéctica entre teoría, método y realidad**, la que contribuye en la demarcación y fundamentación del campo de los estudios ambientales. Es importante compilar y caracterizar esos “múltiples” procedimientos en función de “múltiples” conflictos, escenarios socioculturales y prácticas ambientales, analizando críticamente sus **potencialidades, debilidades y capacidad innovadora, propositiva y/o resolutive.**

36- Precisamente la multiplicidad de conflictos y/o situaciones ambientales reclaman “**diversidad y creatividad metodológica**”; puesto que los contextos, historias de prácticas sociales, ideológicas y capacidad política, conforman un perfil fuerte que atraviesan las identidades y vínculos con lo ambiental.

37- Una urgencia latinoamericana es sistematizar las experiencias de EA. Es preciso superar la costumbre de no escribir sobre lo que hacemos, para poder dar a conocer de manera clara y ordenada, las propuestas que se están llevando a cabo en las diver-





sas realidades y tener la posibilidad de intercambiar experiencias y aprender de unas y otras. Muchos aportes significativos son desconocidos.

38- Es una tarea central de los educadores ambientales, así como de las mismas instituciones educativas, **rescatar pedagógicamente** aquellas historias de enseñanza y de comunidades de aprendizajes sobre problemáticas ambientales, que recuperan saberes no sólo técnicos, prácticos o útiles, sino que incluyan **especialmente** en su desarrollo, el análisis de la complejidad social, los mitos e imaginarios colectivos, las actitudes y dilemas éticos, así como también las modalidades de intervención “para el cambio”, generando un verdadero diálogo de saberes.

## **VI. Construcción del conocimiento en Educación Ambiental**

39- La EA se caracteriza por poner en diálogo los ámbitos de la investigación y de la enseñanza para, desde una perspectiva dialógica, construir el conocimiento desde la propia práctica territorial.

40- Los estudios que pueden aportar datos interesantes y críticos sobre las prácticas de EA son aquellos que con complementariedad metodológica se aproximan a procesos de investigación-acción, indagación participante y cooperativa (entre sujetos y contextos), estudios de casos en profundidad, análisis de relatos y experiencias de prácticas en EA, análisis de innovaciones didácticas y estudios sobre la ecología del aula.

41- Distinguimos al campo de la EA como un campo de producción de conocimientos en el que se conjugan diversos saberes científicos, tecnológicos y populares. Desde la perspectiva crítica en la que estamos anclados, estos saberes no participan como saberes acabados y verdades a las que hay que llegar, sino como materiales de trabajo, herramientas conceptuales, teóricas, perceptuales, experienciales y vivenciales, que permiten y enriquecen la complejización de la problemática que se está trabajando como peldaño inicial para la construcción de nuevos saberes.



42- El diálogo de saberes, en el cual estamos comprometidos desde la EA, se enriquece en la apertura no solo a otros conocimientos, sino también a otras miradas, a otras sensibilidades, y a otras formas de mirar el mundo y a nuestra inserción dentro de él, superando el reduccionismo positivista que no permite aperturas hacia otras formas del conocer y que restringe la producción de conocimiento al llamado método científico.

43- Un elemento central para favorecer algún tipo de vínculos entre múltiples saberes, es prestarle una revisión crítica y analítica tanto a la dimensión histórica cultural como a la dimensión epistemológica del problema. En este marco, no sólo se articulan, sino que fundamentalmente **se resignifican** los conocimientos científicos, tecnológicos y populares.

44- La investigación en EA es un campo que requiere de un esfuerzo particularmente importante. Requerimos abrir enfoques creativos en temas clave para la EA, entre ellos: el arte y la sensibilización; los nexos entre el patrimonio natural y cultural con la interpretación y la comunicación, en procesos de sostenibilidad local; la promoción de potencialidades culturales y naturales; la recuperación, valoración e implementación de saberes locales, a partir de procesos de EA.

## VII. Dimensiones cognitivas y afectivas de la educación ambiental

45- La Educación Ambiental reconoce la desmotivación y desencanto de los procesos educativos y por ello propone la esperanza proyectual (“mirar hacia adelante”) que es la que invita a seleccionar y relacionar la diversidad de formas de pensamientos y conocimientos construidos -a lo largo de la historia humana- posibilitando combinar estratégicamente hechos materiales y espirituales, científicos y artísticos, tangibles e intangibles. Apostamos a las visiones integradoras que desde las distintas culturas originarias se tienen de los seres humanos.

46- La educación ambiental recupera el carácter simbólico, como expresión de cultura y situaciones ambientales y como manifestación de la sensibilidad y compromiso humanos, como una



manera de trascender las fronteras de la racionalidad instrumentalista.

47- Se pretende poner de manifiesto las relaciones entre imaginación y creación para pensar lo no pensado e instaurar nuevas ideas, visiones, percepciones y significados simbólicos sobre formas de vida y generar registros sobre lo ideal y lo deseado, en un diálogo entre pensar y sentir como forma integrada de comprender la realidad y la vida.

48- Poner en funcionamiento la educación integrada: conceptos, metáforas, imaginación, sentimientos, participación, debate, diversidad de pensamiento, capacidad de sentir y pensar al otro como las posibilidades de ir hacia una racionalidad ambiental, para construir trazos de un camino de transformación social. Innovar sociedades y convertir a la educación no en proceso de sometimiento y negación, sino de realización y emancipación humana, donde el ser emerge como unidad total y abierta a la otredad y el futuro.

49- Se trata de desarrollar la capacidad de emocionarse y comprometerse con la vida, como base de una nueva ética. Abrir la posibilidad de que todos seamos partícipes de la vida como arte, de la posibilidad de crear, abrir una gama infinita de posibilidades en diversos grupos de la población, ampliar así sus opciones imaginativas y fortalecer el espíritu humano.

50- Fundar la política y filosofía de la diferencia para responder: cuál es la relación del ser humano consigo mismo, cuál su relación con los otros y lo otro, y con ello responder a la necesidad de un nuevo paradigma que permita alzar nuevos vuelos en busca de la sobrevivencia y la trascendencia de los seres humanos.

### **VIII. Educación Ambiental, emancipación y organización social**

51- El conocimiento de la EA “es conocimiento en la acción”, no sólo para entender la complejidad de las problemáticas sino para modelar “alternativas de resistencia” evaluando riesgos con nuevos argumentos conceptuales y, sobre todo, “diseñando futuros



posibles". Por tanto, es impensable una EA sin **estrategias de organización** social tanto en los múltiples espacios de gestión política y educativa; para la divulgación y distribución de conocimientos; para formar en prácticas solidarias y ejercitar ciudadanía; para hacer sostenible el compromiso con el cambio que se promueve.

52- Las comunidades deben avanzar hacia la construcción de sus futuros, hacia la sostenibilidad comprendida desde sus propias realidades y culturas. Por ello, la organización, la educación popular y todos aquellos procesos orientados a fortalecer las capacidades de las poblaciones, forman parte indisoluble de la EA, y de su compromiso en la construcción de la nueva utopía.

53- La Educación Ambiental, la Educación Popular y las pedagogías críticas coinciden en desnaturalizar las representaciones sociales (las categorías de percepción, de pensamiento y acción) hegemónicas en los contextos reales de las comunidades locales, para poder problematizar y delinear caminos de acción que permitan construir realidades diferentes...los "inéditos posibles".

54- La EA promueve no sólo una nueva y más profunda formación conceptual, política y axiológica frente a los conflictos ambientales, sino que se asienta en el **derecho al conocimiento y al ejercicio democrático** de las sociedades, en donde el saber se constituye en un componente emancipatorio y una posibilidad de justicia social y sustentabilidad socio-natural. Se aproximan en este punto, estos enfoques pedagógicos, puesto que en ambos juegan un papel central el respeto y la aceptación de la multiculturalidad y propiciar la interculturalidad que desarrolla la visión del otro y de lo otro. Ambos adscriben a posiciones críticas y no ingenuas respecto del valor político del conocimiento, su uso estratégico e ideológico para el crecimiento y el desarrollo social de los sujetos pero desde una perspectiva de humanidad, solidaridad e inclusión.



## **Las experiencias territoriales en América Latina Compromiso, acción y cambio**

- Stella Maris Mangione, Daniela García, François Souldard -

### **El proceso participativo...**

Las conclusiones que en este trabajo se presentan **son un reflejo de los caminos que se están transitando en la construcción de una América diferente**, pensada a partir de los múltiples sueños de los educadores ambientales del continente, y que se concretan en las comprometidas **acciones cotidianas para una educación emancipadora, liberadora y transformadora**.

Son la resultante del registro, análisis y sistematización de lo trabajado en los 36 talleres<sup>1</sup> realizados durante el VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, donde se han abordado diferentes ámbitos de competencia y/o ejes temáticos de la Educación Ambiental (EA).

Los espacios de taller fueron pensados para **potenciar la comunicación, socialización e intercambio de experiencias en el ámbito de competencia o eje temático de cada taller**, a partir del aporte de los diversos actores sociales que están desarrollando acciones de EA en sus territorios.

Con la idea de trascender los análisis sobre el estado de situación de la EA, se promovió que cada taller se constituyera en un espacio de reflexión **sobre nuestra propia práctica, a fin de enriquecer en el intercambio colectivo nuestro pensamiento y nuestra acción**.



## La construcción colectiva

La Educación Ambiental es un proceso democrático que apunta a la construcción de un modelo político emancipatorio, basado en valores de solidaridad, cooperación y la consideración ética e irrenunciable de la participación como motor de cambio desde los diversos espacios locales. Siguiendo esta línea de pensamiento, asumimos la necesidad de potenciar la creación de espacios de taller abiertos e inclusivos, para articular saberes, buscar respuestas a la complejidad de las problemáticas ambientales y fortalecer las diferentes experiencias mediante la reflexión crítica, el debate sobre la realidad y la construcción colectiva.

Consideramos los procesos de construcción colectiva de conocimientos como una práctica social de reflexión cooperativa. El enfoque colectivo que propiciamos implica una nueva distribución del poder. En el contexto de los talleres, cada educador asumió un rol protagónico y se entrecruzaron momentos de acción y reflexión en el análisis de las propias prácticas territoriales que los educadores ambientales vienen concretando en los diversos mundos interiores de Latinoamérica.

La finalidad de esta práctica conjunta es que los diversos sujetos participantes, poniendo en valor toda su experiencia y el conocimiento de su realidad inmediata, con toda su singularidad y desordenada complejidad, se fortalezcan en el intercambio, el diálogo y el debate, a fin de generar una comprensión más profunda de los procesos de desarrollo endógeno, que se refleje en las miradas de otros actores sociales en el marco de su realidad ambiental territorial.

Para ello, realizamos un recorrido sobre lo hecho y lo alcanzado, socializando nuestras prácticas y saberes, y nos comprometimos a continuar con los diferentes procesos de cambio iniciados, nutrirlos desde las diferentes miradas y potenciar las futuras acciones como componentes principales para la generación de conocimientos, y contribuir a los procesos de cambio y transformación social en el marco del pensamiento ambiental latinoamericano.

La metodología propuesta nos permitió reunir los principales



emergentes de las experiencias de los educadores ambientales y las diferentes recomendaciones, en relación a la competencia y/o ejes temáticos que estructuró cada taller.

El trabajo realizado se desarrolló en dos instancias:

### **I- El registro de las experiencias para un diagnóstico territorial en EA: Las prácticas en territorio**

La presentación de las experiencias, proyectos o propuestas de educación ambiental en el espacio de cada taller fue registrada en planillas con la finalidad de poner en común el estado de **situación de la EA** en los diferentes contextos de trabajo.

### **II- La construcción de un Mapa Educativo-Ambiental Participativo (MEAP): En el camino de la reflexión-acción**

El MEAP es una herramienta dinámica y sistémica que permitió indagar en torno a tres ejes pensados como campos de acción. En cada campo se desplegaron en forma de fichas, las propuestas y estrategias de acción (siempre en relación con el eje estructurante de cada taller) orientadas a **fortalecer nuestras prácticas educativo-ambientales y a enunciar perspectivas de avance en el campo de la EA**.

Dadas las características fuertemente participativas del Iberoamericano, para el registro, sistematización y síntesis de las conclusiones se empleó el software libre Desmodo. El mismo fue concebido por la fundación Charles Léopold Mayer para el Progreso Humano y Exemole.

El Desmodo ([www.desmodo.net](http://www.desmodo.net)) constituye una herramienta de inteligencia colectiva que se acerca a algunos métodos de investigación científicos cualitativos y permite realizar cartografías conceptuales interactivas (ver anexo en págs. 386-431).

### **I- Las prácticas en territorio**

Las experiencias se sistematizaron durante la primera fase de los talleres por los propios participantes, utilizando una grilla de análisis basada en las siguientes 6 dimensiones conceptuales: 1. **objetivos** 2. **actividades realizadas y abordaje** 3. **estrategie**



**gias 4. relaciones entre actores 5. indicadores de logro 6. percepciones.** Esta grilla de análisis permitió explorar cada una de las acciones de EA utilizando una mirada común de un taller a otro. La lectura transversal que sigue tiene precisamente por objeto generar una visión global y su profundización, combinando los 6 ángulos de exploración mencionados.

Se trataron alrededor de 200 grillas de análisis, lo que representa en total casi 200 relatos de experiencias.

Se imponen a la lectura de los materiales recogidos **la pluralidad inconmensurable de las iniciativas.** Cada experiencia es única en sí misma; combina formas de acción que le son siempre particulares y que se arraigan en realidades ambientales y socio-culturales singulares. Esta diversidad basta para ilustrar el potencial de creatividad que está en juego en las iniciativas de EA y su arraigo en la realidad vivida de una comunidad y de un territorio.

### **Principios comunes en el corazón de la pluralidad de las iniciativas**

Es destacable **la emergencia de cinco principios comunes.** Estos principios directores aparecen como una nueva vertiente de la creatividad de las acciones de EA. La aproximación a las iniciativas, proporcionada por los testimonios de los participantes, pone de manifiesto que numerosos aspectos de la EA se organizan en torno a principios constantes. La mayoría de las experiencias recogidas en los talleres contiene en germen estos distintos principios, combinados uno con otro en grados variables. Toda la fuerza de estos principios reside en el hecho que se encuentran **de manera transversal a la mayoría de las experiencias y aparecen en cada dimensión del análisis.** Estos principios se formulan mucho más en término de **orientaciones y métodos para la acción**, que de criterios uniformes o normas de acción definidas de antemano.

#### **Principio 1: Arraigo territorial y contextualización**

Las problemáticas globales y locales encuentran un punto de





sujeción esencial en la trama territorial. El **territorio**, es el **punto de partida de las acciones de EA** ya que es por excelencia a esta escala que se construyen sucesivamente las etapas de *diagnóstico*, *visión compartida*, acción educativa y *transformación* llevadas a cabo por las iniciativas de EA. Este principio de arraigo se expresa a la vez en cada uno de los talleres tanto en los objetivos, las estrategias como en las evaluaciones de las experiencias.

En este sentido, las experiencias se sustentan en la *palabra de los estudiantes*, en las *realidades cognoscitivas y las problemáticas pendientes*, para construir un itinerario educativo, *valorizando el conocimiento de los protagonistas* (o los contenidos curriculares existentes) integrándolos al mismo tiempo a un nuevo proceso de aprendizaje.

La *falta de sentimiento de responsabilidad*, de *imaginario social*, de *percepción ambiental y herramientas conceptuales* aparecen entre los obstáculos principales a este principio. Muchas iniciativas enfrentan estos obstáculos mediante *procesos multi-formes de sensibilización y de concientización* facilitando a **una comunidad de actores** profundizar sobre aspectos de identidad y arraigo territorial.

## **Principio 2 : Co-construcción de los conocimientos e iniciativas**

Este segundo principio se destaca con insistencia en el campo de las estrategias de EA y en todos los talleres. Las iniciativas de EA se basan en procesos de **co-construcción de los conocimientos**, en mecanismos de *diálogo*, de *participación*, de *confrontación de las contradicciones*, de *descubrimiento de visiones comunes*, de *valores e identidades*, de manejo de *acciones comunes*. Sólo mecanismos de este tipo pueden - en efecto - **colocar a los participantes de un proyecto en posición de ser verdaderamente protagonistas y actores de la acción**.

Las múltiples resistencias al cambio en los ámbitos de la educación formal y de los gobiernos evidencian que estos mecanismos son necesariamente *discontinuos*, titubeantes y *parcialmente*



*planificables*. La mayoría de los términos utilizados para describir las estrategias remite a procesos que cuestionan los esquemas de *aprendizaje lineal*, el *vínculo jerárquico al saber*, la *segmentación disciplinaria* y las *verdades inmutables*. El análisis de las experiencias destaca que este modo de construcción de conocimientos requiere **innovaciones profundas en los métodos**: en particular, la capacidad de *valorizar e integrar las distintas formas del saber*, la aptitud para construir un *diálogo intercultural con la diversidad de los actores*, para construir *procesos recursivos asociando acción-investigación-reflexión*. Se visualiza la importancia de estos métodos de acción ya que se encuentran simultáneamente dentro de los objetivos, estrategias, dificultades y criterios de evaluación. Esto nos da la prueba que ellos constituyen **ingredientes orgánicos de las iniciativas de EA**.

### **Principio 3: Refundación de compromisos sociales y la responsabilidad compartida**

Una de las características principales de las iniciativas es la **profundidad y simultaneidad en varios de sus objetivos**. Éstos, combinados en grados variables según los contextos y movilizados al mismo tiempo por las experiencias de EA llevan a **construir y refundar otras formas de compromisos sociales**, tales como la construcción de una capacidad de *acción ciudadana*, la promoción de una *ética de respeto y responsabilidad*, la *evolución de las representaciones y actitudes en pos de una sociedad sustentable*, la *mejora de la calidad de vida*, la *gestión del espacio público o áreas protegidas*, la elaboración de *nuevos marcos legales y jurídicos*.

La mayoría de los obstáculos mencionados en los talleres están vinculados a este principio: la *falta de cultura de cooperación y coordinación*, las *segmentaciones institucionales*, los mecanismos de *captación del poder y jerarquía*, el *desfasaje de los ritmos de trabajo*, la dificultad del *diálogo intercultural*, y la *rigidez de los sistemas de pensamiento*.

En el contexto de una acción colectiva marcada por la *segmentación* y el *reparto de las responsabilidades*, los métodos de



acción que permiten conectar entre sí estos retos en juego, constituyen en sí una **reversión de paradigma**.

Estos objetivos son **co-productos sistemáticos de una amplia gama de actores**, no son únicamente la competencia del poder público, de las instituciones escolares, de un grupo comunitario y afirman desde el principio la **responsabilidad compartida** respecto de la problemática ambiental.

#### **Principio 4: Continuidad y seguimiento en el tiempo**

**La capacidad de una iniciativa para continuar en el tiempo** más allá de su agenda inicial se percibe en los talleres como un factor de logro. Esta dimensión temporal aparece también en los objetivos, las estrategias planteadas y en los obstáculos a las acciones de EA. Se menciona en cuanto a dos aspectos: en primer lugar está la **continuidad**, es decir el tiempo necesario para la construcción de los aprendizajes y para los vínculos sustentables de cooperación. Este tiempo es irreducible al propio ritmo de las instituciones y de los calendarios políticos. En segundo lugar aparece el **seguimiento y el acompañamiento**, es decir, el tiempo necesario para la *coordinación de los actores de las iniciativas*, a la *actualización de los objetivos y acciones programadas*, al *mantenimiento del nivel de movilización*, al *ajuste de las estrategias en función de las oportunidades*, al *acompañamiento de los esfuerzos y a la evaluación*. La *falta de tiempo y de financiación disponibles* para consagrarse eficazmente en el trabajo complejo de seguimiento y acompañamiento se señala como un obstáculo decisivo.

#### **Principio 5: Estrategia de cambio sistémico**

Este principio revela que **las propuestas de EA constituyen en sí mismas prototipos de cambio sistémico**. Este principio se expresa transversalmente y de manera implícita a los talleres, en las estrategias y los objetivos de las iniciativas: se trata de *repolitizar la acción educativa*, de *reformular las políticas públicas*, de *transformar los sistemas instituidos*.



La redundancia más o menos fuerte de estos aportes, de una experiencia a otra, ponen de manifiesto que las iniciativas logran integrar parcialmente algunos ingredientes necesarios para estos cambios sistémicos. Faltan, sin embargo, muchas otras condiciones en las iniciativas. Las mismas se expresan en el campo de los obstáculos: la *creación de proceso de sistematización / mutualización de los conocimientos*, la *elaboración de herramientas de información fiable y estructurada*, la *construcción de una visión clara del Educador Ambiental*, la *articulación de las dinámicas locales con las dinámicas regionales y continentales*.

Este principio aparece como un tema clave para numerosas experiencias de EA. La capacidad de llevar a cabo propuestas de EA desde el nivel local hasta el nivel continental remite al fin a la **capacidad colectiva para pensar y llevar adelante estrategias de cambio que tienen un carácter multidimensional y sistémico**.

**¿Qué sentido y qué alcance pueden tener estos principios comunes?**

Estos lineamientos son, por sus sentidos y su método de elaboración, la **expresión de la unidad de constantes estructurales que subyacen a la diversidad de las iniciativas de EA**. Veremos más adelante que esta relación entre **unidad y diversidad** se coloca en el centro de los trabajos en la segunda fase de los talleres. Es por la misma razón que estos principios pueden constituir una base extremadamente fértil para construir coherencias educativas en varios niveles, como por ejemplo:

los **lineamientos para concebir las políticas públicas de EA** desde el nivel local hasta el continental (los 5 principios constituyen una forma de pliego de condiciones);

la **trama de nuevos enfoques para la formación y las capacitaciones en EA** (arraigadas sobre la ida y vuelta entre acción y reflexión);

una **serie de criterios de evaluación para medir las distintas prácticas de EA**.



## **II- En el camino de la reflexión-acción**

La elaboración de los MEAP permitió contar, en cada taller, con una primera aproximación en relación a tres ejes de indagación y las acciones posibles de desplegar en cada uno de ellos: oportunidades y potencialidades, estrategias prácticas, propuestas superadoras en EA y recomendaciones:

- las oportunidades y potencialidades que **contribuyen, reorientan, refuerzan nuestra propia experiencia en EA.**

- las estrategias prácticas que permiten la **construcción de acciones colectivas concretas a nivel local en la línea temática.**

- las propuestas superadoras en EA y recomendaciones dirigidas a los gobiernos nacionales, provinciales y municipales latinoamericanos para la **implementación de políticas públicas en EA**, como una instancia superadora desde lo propositivo, que trascienda el reclamo.

Los mapas resultantes representan una forma de consenso, de perspectivas comunes a los participantes de cada taller, que debatieron, priorizaron, jerarquizaron, enunciando tres ideas por campo (a veces más).

La indagación, reflexión y análisis sobre cada uno de estos ejes se constituyó en una fase de aproximación crítica a las experiencias y permitió la construcción de estrategias de acción en el contexto del pensamiento ambiental latinoamericano.

A continuación se despliegan las propuestas y estrategias de acción para cada uno de estos tres ejes de indagación. Éstas son a su vez la resultante de la sistematización y el análisis comparativo realizado a partir de los emergentes de los diversos talleres<sup>2</sup>.

### **1- OPORTUNIDADES y POTENCIALIDADES que se visualizan para las prácticas educativo-ambientales:**

En la construcción del campo de la EA, se percibe la crisis ambiental como alternativa e inspiración, otorgando una oportunidad histórica para el fortalecimiento de vínculos solidarios y la construcción de nuevas formas de organización colectiva.



En este contexto, la diversidad de voces, el protagonismo local, la creciente percepción de las problemáticas ambientales locales, el sentimiento de pertenencia e identidad latinoamericana, los procesos de construcción colectiva enriquecen, reorientan y refuerzan nuestra propia experiencia en EA.

### **La diversidad de voces**

En todos los talleres, se torna en oportunidad profundizar el encuentro entre las diferencias y la diversidad de voces, considerando los complejos escenarios locales; repensar lo ambiental desde la diversidad como base fundamental en la emergencia de un nuevo paradigma de desarrollo, que reconsidere el reconocimiento y rescate de los saberes no sólo de los pueblos originarios y campesinos sino de la totalidad de voces.

Latinoamérica toda sufre las consecuencias del modelo homogeneizante, único, totalitario que excluye y subyuga la otredad, a la vez que transforma la diversidad en desigualdad. Es en este contexto histórico de opresión donde surge la necesidad de construir un nuevo paradigma educacional que reconozca y ponga en valor las diferentes cosmovisiones que nutren nuestra América.

*La complejidad invita a escuchar la diversidad de voces.*

*Encuentro entre las diferencias y diálogo.*

*Rescate y reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios y campesinos.*

*Intercambio de experiencias y capacitación adecuados a las necesidades de los docentes.*

*Emergencia de un nuevo paradigma educacional.*

### **El protagonismo local**

Es en el nivel local, desde los diversos territorios de vida y desde las perspectivas y percepciones de las particulares comunidades que en ellos se configuran, donde pueden generarse las condiciones para vivir en un mundo diferente. En este sentido, se manifiesta como una oportunidad acentuar el protagonismo local valorizando a los actores locales como vehículos de acción.

Así, se presentan como una potencialidad, la interacción y el



fortalecimiento de la acción comunitaria en el sentido de apropiación del espacio para la organización colectiva, la configuración de un proyecto comunitario, el ejercicio de derechos y deberes, y para la toma de decisiones. En definitiva, para transformar el territorio en función de las metas de la propia comunidad.

*Valorización de los actores locales como vehículos de acción. Ser protagonistas.*

*La interacción y el fortalecimiento de la acción comunitaria.*

*Apropiación de la normativa ambiental vigente.*

*Creciente participación y debate en la sociedad.*

*Construcción de una nueva forma de organización colectiva.*

### **La percepción de las problemáticas ambientales**

Es creciente la percepción de la comunidad en relación a los numerosos problemas ambientales que se manifiestan a nivel local, regional y mundial, así como la impostergable necesidad de introducir profundos cambios en los modelos económicos, políticos y culturales. En este contexto, se visualiza el potencial que constituye la EA para lograr un cambio transformador.

En este mismo sentido, no es menor el interés y la motivación que la comunidad tiene, demandando información y la necesidad de espacios de intercambio, formación y participación.

*Población receptiva a las problemáticas ambientales.*

*Mayor demanda social de espacios de EA.*

*Interés, motivación de estudiantes y docentes por la EA.*

### **La identidad local y latinoamericana**

Emerge como un fuerte potencial el pensarnos desde nosotros mismos, desde nuestras propias identidades. Construir a partir del sentir latinoamericano. Poner en juego lo propio para impulsar acciones de cambio en función de modelos que sean auténtico reflejo de nuestras identidades, nuestros deseos y nuestros sueños.

Ya no es posible pensarnos desde modelos exógenos que imposibilitan concebir modelos alternativos emergentes de la creatividad del encuentro de identidades y de los imaginarios latinoamericanos.



*Sentimiento de pertenencia y fortalecimiento de la identidad local y latinoamericana.*

*Identificación de lo propio: vínculo del problema con el grupo; el contexto local como recurso didáctico.*

*Construcción desde las percepciones de un colectivo social. Los valores intrínsecos de un grupo.*

*Construcción del sentir y pensar latinoamericano.*

### **La construcción conjunta...**

Hemos sido formados en el marco de un paradigma lineal, de una racionalidad científica que desconoce la complejidad ambiental. No obstante, la complejidad de lo ambiental requiere ser abordada desde el diálogo de saberes, desde procesos de construcción colectiva.

Las propias experiencias y conocimientos de la población constituyen un punto de partida para la construcción de propuestas que definan nuevas orientaciones del desarrollo hacia mejores condiciones de vida.

Para ello, es fundamental propiciar espacios de encuentro donde socializar las experiencias, la creación e interacción de redes y la articulación entre distintos actores sociales.

*Generar compromisos interinstitucionales.*

*Creación e interacción de redes.*

*Construir conocimiento, aprender, compartir.*

*Aprovechar la capacidad de innovación y la creatividad.*

*Repensarnos desde el sentir ambiental.*

*Fomentar la creación de espacios interdisciplinarios de reflexión institucional.*

*Articulación inter e intra-institucional.*

*Espacios de encuentro e intercambio de prácticas.*

## **2- ESTRATEGIAS PRÁCTICAS para la construcción de acciones locales colectivas**

Las estrategias prácticas que permiten la construcción de acciones colectivas concretas a nivel local en educación ambiental, desde lo epistemológico, arraigan en la necesidad de deconstruir los paradigmas actuales, la resistencia a los modelos hegemónicos (trabajo en cooperativas, educación para el consumo), el di-





seño de metodologías basadas en la educación popular como posicionamiento ideológico y el educar desde el arte y desde prácticas innovadoras.

Del análisis y sistematización realizados, se desprende que son numerosas las estrategias prácticas que se concretan en los diferentes territorios y que contribuyen a dar coherencia a una educación ambiental transformadora y liberadora, entre ellas la contextualización, el trabajar el sentido de pertenencia y la identidad, la planificación participativa, el trabajo intersectorial, la socialización de la información y el diálogo de saberes y la interdisciplina.

### ***Trabajar el sentido de pertenencia***

La percepción y el conocimiento que una comunidad tiene de su situación ambiental local son condiciones esenciales que permiten el posicionamiento como sujetos activos. La cultura globalizadora y homogeneizante ha desnaturalizado las relaciones del ser humano con su territorio, ignorando el valor de la identidad y el sentido de pertenencia como eje fundamental desde donde arraigar acciones transformadoras.

En este sentido, se asume la necesidad de impulsar procesos de revalorización de nuestras culturas y valores, de recuperar las identidades para protagonizar la transición hacia un nuevo paradigma, donde las personas se sientan partícipes de un espacio-tiempo común.

*Propiciar el valor de la identidad y el sentido de pertenencia.*

*Reconocimiento y apropiación del entorno.*

*Recuperación de la identidad (de género, cultural).*

*Abordaje y construcción desde lo local.*

*Contextualización de las problemáticas ambientales.*

*Contextualización de la planificación, de las intervenciones a nivel local.*

### ***La participación-acción***

Se caracteriza por la autorreflexión sobre lo que nos constituye como previo necesario de un cambio social y, en el mismo proceso de maduración colectiva, el diseño de acciones emancipatorias



propuestas por los propios implicados.

Conlleva asumir por parte de la comunidad la responsabilidad por la participación y el protagonismo en la formulación de leyes y el diseño de proyectos desde el diagnóstico hasta la evaluación para impulsar procesos de desarrollo desde lo local.

*Inclusión de la comunidad: proyectos participativos.*

*Generación de procesos de diagnóstico participativos.*

*Creación de espacios de planificación participativa que se adecuen a los contextos locales.*

*Gestión participativa para la implementación de políticas públicas.*

### **El trabajo intersectorial y en red**

Las redes representan una de las principales estrategias de trabajo colectivo. A través del intercambio en redes se potencian y fortalecen los proyectos, a la vez que muchas veces se crea un compromiso y una responsabilidad en común, *que pueden traducirse en beneficios locales y en la continuidad de políticas y programas.*

En este mismo sentido, definir acciones concretas acordes con las necesidades y realidades locales, consensuadas entre todos los actores sociales, posibilita la construcción de estrategias claves en los procesos de planificación y gestión a nivel local.

Esta definición intersectorial debe incluir la *participación activa* tanto de los miembros de la comunidad como de las organizaciones sociales, los gobiernos y las instituciones vinculadas con el desarrollo local conducentes al diseño e implementación de políticas públicas que trasciendan el orden establecido.

*Creación y trabajo en red.*

*Articulación intersectorial e interinstitucional.*

### **La socialización del conocimiento**

Como parte del proceso de construcción social de la realidad, la socialización del conocimiento es fundamental. El conocimiento es un bien social, que es necesario socializar a través de diversas estrategias de comunicación. En este sentido, se asume



que en EA trabajar con estrategias de intercambio y comunicación posibilita al mismo tiempo el acceso y la construcción del conocimiento.

Por otro lado, son numerosas y riquísimas las experiencias educativo-ambientales que se concretan en toda Latinoamérica. Consideramos que a partir de ellas se está construyendo conocimiento y es un desafío su socialización mejorando el intercambio y la comunicación. Lo novedoso en este punto es que son los propios educadores ambientales, desde su subjetividad, y desde sus propias prácticas sociales, quienes le otorgan sentido creativo y críticamente a estos procesos de comunicación al ser protagonistas de sus relatos. Ello implica una democratización de la gestión de la comunicación.

*Trabajar con estrategias de comunicación y difusión.*

*Socializar la información.*

*Mejorar el intercambio y la comunicación.*

*Optimización y alfabetización de todas las formas de comunicación desde las tecnologías hasta los sentidos.*

*Difusión y comunicación de acciones a través de medios locales.*

*Sistematizar las propuestas educativo-ambientales.*

*Comunicar e intercambiar prácticas innovadoras e interesantes.*

## **El diálogo de saberes y la interdisciplina**

La educación ambiental es diálogo de saberes. Es construcción conjunta de conocimientos a partir de la diversidad. El diálogo de saberes, al poner en juego diversas cosmovisiones, es una estrategia que enriquece el encuentro. Lo es también el diálogo interdisciplinario para ampliar y profundizar en la complejidad de lo ambiental.

Legitimar el diálogo entre las ciencias del ambiente y los saberes populares, así como el diálogo a partir de la vida cotidiana y los saberes vinculados a ella, posibilita romper nociones hegemónicas y globalizadoras para lograr una acción liberadora y emancipadora incorporando nuestras cosmovisiones y experiencias.

*Ejecutar proyectos interdisciplinarios.*

*Propiciar el diálogo de saberes y el rescate de cosmovisiones.*

*Consolidar espacios de encuentro entre docentes para reflexionar y promover cambios.*



### **3- PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES para una democracia participativa**

Las propuestas superadoras en EA y recomendaciones dirigidas a los gobiernos nacionales, provinciales y municipales iberoamericanos para la implementación de políticas públicas en EA están transversalizadas por un eje en común: la construcción conjunta, entendiendo que necesariamente las políticas públicas deben construirse a partir de las propuestas de la comunidad como única forma de poder transitar hacia un cambio social con fuerte compromiso, participación y pertenencia de todos los sectores sociales.

Estas propuestas y recomendaciones están configuradas en torno a la legitimación de la EA como política pública, la incorporación de la EA en la currícula de educación formal, el trabajo intersectorial, la formación y capacitación, el acceso a la información y participación social, y al desafío de que todas las voces sean escuchadas.

#### **Legitimar la EA como política pública**

Todos expresaron fuertemente la necesaria implementación efectiva de una política en Educación Ambiental que se configure como proyecto político pedagógico entre los diferentes organismos de Educación y Ambiente. Un proyecto político que conduzca los procesos orientados a la construcción de una racionalidad social, basada en valores de solidaridad y cooperación, respeto a la diversidad cultural, conservación de la biodiversidad, justicia social y democracia participativa.

En este sentido, resulta impostergable concretar las bases para su legitimación e institucionalización a través de programas acordes con las diferentes realidades territoriales que garanticen su continuidad, con presupuestos y recursos humanos para generar espacios propicios de reflexión conjunta entre el Estado y la comunidad, orientados a la acción y la gestión participativa del territorio.

*Plantear un proyecto político pedagógico en EA consensuado entre educación y ambiente.*

*Exigir políticas de financiamiento de la EA.*

*Consensuar un marco normativo y hacer cumplir las leyes de EA.*



*Implementar efectivamente la EA como política pública.*

*Institucionalizar la EA a través de programas con continuidad, presupuesto y recursos humanos.*

### **Incorporar la EA en la currícula de educación formal**

Son numerosas las experiencias educativo-ambientales desplegadas en los ámbitos de educación formal, realizadas a partir del compromiso asumido por directores y docentes. No obstante, es muy heterogénea la situación latinoamericana y constituye una recomendación prioritaria que estas prácticas se legitimen e institucionalicen.

Nuestros sistemas educativos formales no pueden desconocer ya la necesidad de reorientar sus diseños formativos en pos de contribuir a la construcción del camino de la sustentabilidad, desarrollando prácticas escolares que incorporen la transversalidad y la complejidad de la dimensión ambiental, ambientalizando la currícula, combinando prácticas educativas con sentido de pertenencia para cada grupo social, favoreciendo de esta manera el compromiso y la participación social, estableciendo puentes entre escuela y comunidad, y recuperando la función crítica y propositiva del conocimiento.

*Incorporar la EA a nivel curricular.*

*Definir e impulsar propuestas de formación continua en EA.*

*Orientar el enfoque educativo de las universidades hacia el compromiso social.*

### **Trabajar intersectorialmente**

El trabajo intersectorial en red implica una construcción del conocimiento no lineal que estimula lo inédito y el empoderamiento de los actores.

Por un lado, trabajar en redes cooperativas vinculando interinstitucionalmente organizaciones de la sociedad civil (OSC), sector privado, organismos gubernamentales y la comunidad, conjugando demandas, intereses y expectativas, asumiendo cada sector su responsabilidad específica y potenciando el trabajo transversal sobre un mismo desafío.



Por el otro, articular entre los diferentes organismos de gobierno favoreciendo el trabajo en redes a fin de facilitar la comunicación, ganar sinergias y estimular la creatividad para generar políticas públicas coherentes y coordinadas, poniendo en común los diferentes conocimientos institucionales según las necesidades territoriales.

*Generar políticas públicas intersectoriales.*

*Trabajar en redes cooperativas.*

*Articulación interinstitucional, organizaciones de la sociedad civil, empresas, organizaciones gubernamentales.*

*Políticas públicas que estimulen la creación y trabajo en redes.*

*Articulación entre las distintas instancias gubernamentales.*

### **Formación, capacitación y acceso a la información**

Para poder fortalecer la participación ciudadana y profundizar la democracia, resulta indispensable contar con un sistema de libre acceso a la información ambiental y espacios de formación y capacitación.

La formación, capacitación y acceso a la información ambiental es un derecho que garantiza mayores posibilidades para la acción y la participación social, para orientar la toma de decisiones, intervenir con mejor conocimiento, promover la igualdad de oportunidades, contribuir a la transformación del actual modelo de desarrollo.

*Formación continua de gestores, empresas, etc.*

*Generar espacios formales e informales de educación ambiental.*

*Generar espacios de intercambio de experiencias en EA.*

*Garantizar el acceso y la divulgación de la información ambiental.*

### **Participación social**

La participación comunitaria entendida como práctica y ejercicio democrático constituye un pilar en la construcción de una democracia participativa.

La construcción de nuevos modelos de vida es impensable sin una amplia participación social que esté constantemente indagando sobre los sentidos del cambio y las formas de transitar el camino de la sustentabilidad.



La comunidad tiene que ser necesariamente partícipe en la construcción de su propio modelo de desarrollo.

*Promover la participación activa de la comunidad.*

*Participación de la comunidad en la legitimación o cambio de las políticas públicas.*

### **Escuchar todas las voces**

La actual crisis ambiental requiere la producción de nuevos saberes. El saber ambiental no es un nuevo sector del conocimiento o una nueva disciplina, sino una problematización de todas las disciplinas y una conjunción de diversas voces y experiencias que lo nutren en la riqueza del encuentro.

En este sentido, el compromiso político con las propuestas que se generan desde las organizaciones comunitarias constituye un esfuerzo transformador ya que el conocimiento colectivo, producto de la participación social, es la base para dar respuesta a los numerosos desafíos ambientales actuales.

*Compromiso político con las propuestas que se generan desde las organizaciones comunitarias.*

*Garantía por parte del Estado del cumplimiento de los tratados internacionales, proyectos comunitarios y derechos sociales y de los pueblos originarios.*

*Escuchar y recuperar sinceramente todas las voces.*

### **PASOS Y AVANCES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL**

Es interesante rescatar algunos emergentes en el marco de los talleres que, si bien en algunos casos se plantearon en forma fragmentada y aislada, son un reflejo de los avances en el recorrido de la educación ambiental, posicionándola y caracterizándola desde lo conceptual y desde la praxis en el contexto del pensamiento ambiental latinoamericano.

En el campo del pensamiento, *la crisis, la incertidumbre y el caos en la promoción de la transformación social* se presentan como una oportunidad. Se asume la toma de conciencia de la crisis ambiental y la historia de opresión que forma parte de nuestros



pueblos, como momento histórico que favorece la emergencia de un nuevo paradigma educacional.

En este contexto, se vislumbra como estrategia práctica la necesaria deconstrucción y construcción de una nueva ética ambiental, recuperando los postulados de la educación ambiental como posicionamiento ideológico, desde donde discutir alternativas a los modelos hegemónicos de producción y de vida.

Transitamos pues hacia un nuevo modelo social sustentado en los principios ineludibles de la educación ambiental, entre ellos, la noción de ambiente que no se presenta como una externalidad, la búsqueda del desarrollo local considerando particularidades y saberes locales, la construcción de una sociedad generosa, solidaria, colectiva y fraterna, la promoción de pautas de consumo responsables, la recuperación de lo sagrado y lo espiritual, la desacralización de los contenidos universitarios para adaptarlos a las necesidades de la comunidad local, la democratización de los saberes y la priorización de lo ambiental por sobre lo económico.

Esto implica una transición hacia una consolidación de la EA como proceso político pedagógico para la transformación socioambiental y, en este escenario, la impostergable definición de una política de Estado en EA -independientemente de la gestión política- que se configure en la retroalimentación entre políticas públicas y trabajos de base comunitaria.

En el campo de la praxis, la “crisis” es inspiración para la acción y para el debate en la sociedad. Los problemas ambientales fortalecen la acción comunitaria y estimulan la construcción conjunta de conocimiento.

En este contexto, es notoria la instalación de dinámicas de trabajo que recuperan la investigación-acción participativa, valorizando a los actores locales como vehículos de acción con pensamiento reflexivo y crítico. Se evidencian numerosos procesos de autoorganización y, en este sentido, se destacan los proyectos que apuntan al empoderamiento para la toma de decisiones y a incidir en las políticas públicas, para la promoción de economías locales auto-sustentables.

Específicamente, en relación a los gobiernos, existe una fuerte





demanda de gestión participativa en la toma de decisiones. Se observa la necesidad de que se generen políticas públicas coordinadas entre Educación y Ambiente, de que se establezcan las responsabilidades jurídicas de los distintos actores y se fortalezca el marco regional del MERCOSUR.

## CONCLUSIONES FINALES

La educación ambiental aparece como una respuesta emancipadora frente al impasse de esos modelos y a una crisis de civilización. Cada uno de los talleres temáticos tiene como eje las transformaciones necesarias para que la EA se convierta en **una modalidad en sí misma de educación para una sociedad sustentable. Expresa las condiciones en las cuales la EA cobra pleno sentido, los desafíos y las rupturas que hay que superar.**

En el marco de una Educación Ambiental que no es neutra y que arraiga en el compromiso político, se evidencian tres estrategias de acción colectiva para transitar hacia una América acorde con nuestros propios sueños:

### **1. Asumir las responsabilidades y construir un actor colectivo capaz de actuar desde el nivel local hasta el nivel continental**

El desarrollo de la EA sólo puede resultar de un esfuerzo de *construcción* riguroso y colectivo y de una responsabilidad asumida por los distintos actores. Las instituciones públicas son llamadas en primer lugar a asumir esta responsabilidad, a través de la elaboración más sistémica de *políticas públicas locales y nacionales, la incorporación de la EA en los programas escolares y universitarios, la creación de marcos legales adecuados y dispositivos de financiamiento*. Los demás actores de la sociedad y los propios ciudadanos deben asumir también esa responsabilidad a través de un *mayor protagonismo social, una mayor participación ciudadana, la apropiación del espacio público y de las normas legales*.

Hay diversos factores favorables al surgimiento de esas responsabilidades. Entre ellos, la creciente *toma de conciencia* y la *demanda social* ligadas a las problemáticas ambientales. Los pro-



yectos son múltiples y se realizan mayoritariamente a *nivel territorial*, aunque a menudo de forma aislada o poco interconectada. Estas condiciones se consideran necesarias para el desarrollo de la EA, pero son insuficientes para **construir un actor colectivo capaz de elaborar un proyecto en común, organizarse y actuar desde la escala local hasta la continental**.

Las estrategias propuestas para la construcción de un actor de esa naturaleza combinan procesos de *diagnóstico participativo*, de *formación continua* y de *intercambio de experiencias*, de *articulación de estrategias territoriales*, de *integración de los esfuerzos individuales y colectivos en una movilización más amplia a escala latinoamericana*. Esas estrategias y los obstáculos señalados por el análisis de las experiencias demuestran que el hecho de construir un actor colectivo de esas características no se reduce al funcionamiento de una institución o a los métodos de trabajo individuales. En primer lugar, se trata de una **nueva capacidad para actuar sobre las problemáticas de la sociedad**, de un poder colectivo en construcción que pueda ejercerse en **distintas escalas y traspasar los límites tradicionales de la acción educativa**.

## 2. Conjugar unidad y diversidad y renovar los modos de acción colectiva

La **relación entre la unidad y la diversidad** es un elemento esencial de esta nueva capacidad. La mayoría de los talleres afirman la necesidad de *valorizar la toma de iniciativas y la diversidad* a través del *respeto de las diferencias*, la *contextualización de los proyectos de EA*, el *reconocimiento de los saberes tradicionales y las cosmovisiones* y la *consideración de los distintos puntos de vista en las políticas públicas*. Afirman, al mismo tiempo, la necesidad de **partir de esa diversidad para construir diferentes niveles de cohesión**, desde la *superación de los intereses individuales dentro de las perspectivas comunes* y la *construcción colectiva de las políticas públicas*, hasta el *fortalecimiento de las dinámicas regionales*. La prioridad central no es privilegiar exclusivamente la diversidad territorial o regional. Se trata más bien de producir, al mismo tiempo, **cohesión con mayor diversidad**, convirtiendo la relación entre esos términos



en un elemento fundamental. Dos ejemplos citados en los talleres ilustran claramente esa doble exigencia: la *elaboración regional de un tronco común de EA que respete las especificidades locales*, y la *construcción de conocimientos a partir del diálogo de saberes*. El hecho de que esa propuesta se refleje en todos los niveles de organización de la sociedad, desde la ética y los valores individuales hasta las normas y las regulaciones sociales, da muestras de su cabal **profundidad**.

Esta prioridad se inscribe dentro de **una búsqueda más amplia de nuevos modos de acción colectiva**. La lectura comparada de las experiencias de EA brinda un material extremadamente valioso para describir esas nuevas formas de actuar. Se basan en la *articulación disciplinaria y sectorial*, en la *cooperación entre actores educativos* y en la *puesta en red*, en la *creación de espacios de diálogo y participación activa*, en la *integración de las distintas formas de saberes* y en la *elaboración colectiva de conocimientos a partir de la acción-investigación* y del *intercambio de experiencias*. Las dificultades señaladas en los proyectos de EA confirman que en los hechos estas prácticas chocan con las *segmentaciones*, la *rigidez de los sistemas de pensamiento*, las *formas de ejercicio del poder*, la *acción limitada a corto plazo* y las múltiples *resistencias al cambio*. Se apoyan en realidad sobre una base ética y cultural nueva, sobre modos de conocimiento y de organización que rompen con los modelos dominantes. La **transformación de las culturas y las instituciones es, por lo tanto, constitutiva de la EA**. En este sentido, la EA contribuye plenamente a la invención de formas de democracia participativa y de nuevas regulaciones.

### **3. Construir los mecanismos de generalización y de aprendizaje a lo largo del tiempo**

Lo expresado en los puntos anteriores implica que habrá que profundizar y conducir un gigantesco **esfuerzo de aprendizaje a largo plazo**. Las iniciativas de EA y, con más razón, sus dinámicas regionales, parten de **altos niveles de innovación** y requieren de **diálogo** y de **inteligibilidad de la sociedad**. Los talleres destacan la importancia de la *creación de espacios de reflexión*, la *sistematización* y el *intercambio de experiencias*, la *investigación* y la *eva-*



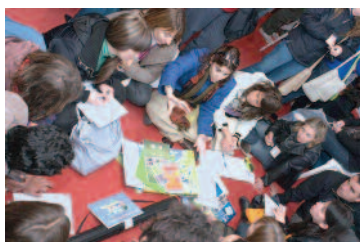
luación, la *gestión compartida de la información*. La *continuidad* también se menciona como un factor decisivo. Todos estos elementos aparecen como condiciones necesarias para **transformar la acción en experiencia, obtener de ella aprendizajes y difundirlos a escalas más amplias**. Este tipo de mecanismos son los que permiten **pasar de una sumatoria de innovaciones a un umbral crítico de generalización de las prácticas**. Sin estos procesos con continuidad en el tiempo, las iniciativas y la movilización pueden agotarse en sí mismas y no dejar huella de los aprendizajes esenciales que provienen de la riqueza de experiencias en territorio.

Este tercer eje es interdependiente de los dos primeros. La **construcción de los mecanismos de generalización y aprendizaje sostenido como proceso**, la invención de **nuevas modalidades de acción para construir los conocimientos necesarios para sociedades sustentables** y el **surgimiento progresivo de un actor colectivo organizado desde lo local hasta lo continental** son tres ejes que remiten uno al otro y se refuerzan mutuamente.

Estos mecanismos implican, de hecho, la invención de nuevas disposiciones institucionales, entre las cuales se encuentran la **cooperación** de los actores y la **articulación** del *tiempo*, de los *conocimientos* y *escalas de acción*. La **cooperación y la articulación** conectan a los actores en una perspectiva de acción común; la articulación hace que se combinen las políticas sectoriales, los sectores administrativos, los conocimientos y las disciplinas, los ritmos temporales, las dinámicas locales, nacionales y continentales.

Queda manifiesto en este VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental el nivel de innovación y creatividad que se expresan en cada una de las experiencias territoriales. Las mismas evidencian la profundidad y el sentido que están adquiriendo los procesos educativo-ambientales en la región y también la necesidad de construir auténticos procesos de generalización y ampliación a nuevas escalas. Todas ellas conllevan **el cuestionamiento de los modelos actuales de desarrollo y de pensamiento, así como el desafío colectivo en la construcción de un modelo de vida alternativo en Latinoamérica**.





## Notas

1- Salud, formación docente, formación de promotores ambientales, áreas protegidas, cuencas hidrográficas, construcción de soberanía alimentaria, movimientos sociales, impacto de grandes obras, ámbitos universitarios, problemáticas ambientales locales, regionales, experiencias lúdicas como recurso educativo, formación continua, enfoque de género, contextos urbanos, gestión y políticas públicas, organizaciones comunitarias, educación ambiental popular, consumo responsable y sustentable, pueblos originarios, sistema educativo formal, empresas, comercio justo y economía solidaria, legislación, entre otros.

2- Se reagruparon las ideas entre sí con una lógica de cercanía, convergencia y similitud. Así, de 2.000 enunciados iniciales se arribó a una síntesis de 150-200 enunciados, trabajados permanentemente en forma sistémica.





## **Educación Ambiental: Entre crepúsculos y alboradas desalan ambientalizadas la educación, la política y la sustentabilidad**

- Carlos Galano -

*Conversaciones de un abuelo con su nieto  
Casi primavera, frente al río y a la sombra de un lapacho en flor.*

*Abuelo -¿Qué te parece que es la realidad?*

*Nieto -No sé. No entiendo.*

*Abuelo - A ver, que imaginás, cómo se te cruza por la cabeza la realidad.*

*Nieto -Como un sueño, o tal vez como una pesadilla.*

*El abuelo tiene 68 años y el nieto, Santino, 5.*

### **Entre Bordes**

Celebramos el VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental con los aires primaverales del 2009, en San Clemente del Tuyú, lugar de bordes. Aquí, frente a nosotros el Océano Atlántico, se inscribe en la cuenca oceánica bonaerense, y muy cerca del linde costero marítimo, comienza la Cuenca del Plata. Esta palabra inaugural, Plata, fue impuesta por el poder colonizador apenas iniciado el S XVI, a como diere lugar imponiéndose implacablemente sobre la antigua designación geocultural de Comarca del Agua, desde siempre acuñada por los pueblos originales para significar estas regiones. Esa antigua metáfora guaraní no referenciaba solamente una lugarización euclidiana, no geografiaba reductivamente la geomorfología ortodoxa de aguas y tierras. Era palabra y alma arraigada en el espesor de un territorio gramatizando la compleja territorialidad del SER.

La estrambótica palabra inaugural, Plata, desnudaba sin amages la embriagadora sed economicista del conquistador, ca-



yendo como un rayo en día sereno sobre los humedales incomparables, subordinando la relación cultura-naturaleza al trazo racionalista en ciernes, dibujando en la superficie la marca lineal de sus urgencias mercantilistas, para dejar grabada en el ecosistema y en el tiempo, el camino devastador sin retorno que impondría desde sus dogmas para en las próximas centurias. El concepto Plata se desbordó en ríos de semen petrificado sin agua, hasta que los presagios ominosos de la primera madrugada de la modernidad, ya sin contención ontoepistemológica, abriera las compuertas del cuerpo indefenso de Abya Yala, y el coito con la Racionalidad Instrumental en germinación, pariera los destinos del pillaje y el martirio de culturas milenarias. El catecismo de La Plata contenía en todas sus gramáticas matematizadas el breviario cientificista desarrollado académicamente a partir del siglo XVII.

El sistema hídrico de la Cuenca del Plata favoreció la búsqueda y explotación minera y engendró un reordenamiento territorial a la medida de la expoliación, la misión eurocéntrica se sintetiza en una errancia sin confesiones ni moral, donde millones de seres, sacudidos por una tectónica de placas cultural sin parangón en la historia, vieron como se reorganizaban en desheredades infinitas los territorios ancestrales, desterritorializados por los afanes incontrolables del capitalismo original. Funcionó como un talismán propiciatorio para la Europa iluminada por los fragores modernizantes y se extendió luego, impulsada por la fragua goyesca del mecanicismo cientificista, en maridaje con la economía mercadizada a los formatos imperialistas “eurocéntrico y noroccidentales”, configurando, de esa manera, el núcleo duro de la Modernidad Insustentable.

La idea fuerza de la Plata, debemos tener en cuenta que no hay ninguna ingenuidad en la designación de las cosas, ya dejaba entrever desde las orillas de su brillo, el derrotero del pillaje y su especialización eterna: el modo de cómo pocos se enriquecen y como muchos se empobrecen, como tantos más apenas si pueden recorrer el camino sin retorno de ser Refugiados Ambientales, porque a medida que se desterritorializa su suelo, ofrendado en altar de beneficios colosales, santiguados con las liturgias del cientificismo y del mercado, el desarraigo cultural cosifica al ser y loazona a punto de vaciamiento, para entregarlo compulsivamente, revestido con la sutileza implacable de hacerle habitante dilecto del único paraíso,





en la anestesiada banalidad del consumismo.

El lenguaje original impuesto con bizarría colonizadora, da cuenta de la nueva cartografía del poder. Del nuevo poder epocal, de una instancia globalizadora, que en poco tiempo se vestirá con los ajuarres de la ciencia clásica, del capitalismo ataviado con el sortilegio de las leyes de mercado y de una religión cultural centrada en la fe del Progreso. El poder colonizador impone las palabras nuevas, tan modernas e incomparables, tan representativas de la cumbre civilizatoria, que naturalmente, modernamente, definen el modo de ser, aunque no sean otra cosa que la expresión frígida del desencantamiento del mundo, para que pueda reconvertirse la geografía multidimensional del ser latinoamericano, en un molde uniforme, homogéneo, donde los fragmentos dislocados se especialicen en cumplir, sin obstáculos, la extenuada hemorragia unidireccional de sus riquezas inagotables. Se labra en las heridas de tierras y aguas el único destino posible en la órbita de la racionalidad naciente, primero fagocitado en las entrañas del renacimiento, luego aprisionado por la promesas embaucadoras del iluminismo y finalmente, extorsionado por el capitalismo goyesco, para que en el interior del ser comarcal, habitado desde siempre por el bullicio de la diversidad, no pudiera tener otro futuro que un eterno presente sembrado con sombras fantasmáticas en medio de la desolación y el espanto.

La Racionalidad Instrumental, nacida en los entresijos de la Razón Cartesiana, se convirtió en la única liturgia del Progreso. El crecimiento económico, motor imparable para la ilusión del Progreso, dejó a la geografía malherida y enmudecida, al evaporarse la naturaleza del espacio, en beneficio excluyente de la ganancia del mundo moderno colonial. Repentinamente el espacio adquirió los contornos del mercado y el ser no tuvo más remedio que convertirse en un ciudadano manipulado por la *Ontología de la Trivialidad*.

### **Descolonizar el conocimiento para abrir el camino de la Educación Ambiental y de las Políticas Sustentables.**

Abya Yala gritó silencios que se tornaron ominosos. El cuerpo bello y voluptuoso de Latinoamérica y el Caribe se quedó sin alas. Se le hundieron los pechos y los pómulos. Se le aquietaron los



pies. Pero los ojos siguieron mirando y el corazón latiendo. *Aunque llegó el hambre, esa hambre que se come con la leche*, como dice E Rosenzvaig, que se olvidó la fiesta del pezón al envenenarse el cordón umbilical con la tierra. El precio de la colonialidad ha sido toda la tristeza de mundo.

La geografía de la diversidad enmudeció desdeñada por el discurso unidimensional y se entroniza el Unicato en la direccionalidad política, económica, cultural y educativa. La superficie abrigada y muy pulida por la topadora racionalista de cuando en cuando es conmovida por remezones de resistencia. Actualmente, a pesar de la resistencia y de la “re-existencia” de los Pueblos Originales, se sigue lacerando la biodiversidad con los trazos de la depredación, aunque en ocasiones puede confundirse neblinosamente el talante arrasador, por la monserga de ciertas texturas discursivas narradas sin muchos ánimos descolonizadores.

Y ahí están, desde México hasta el sur profundo, hacia todos los rumbos, visibles en el ecocidio trágico, las llagas pestilentes de la minería a cielo abierto, despanzurrando la tierra con sofisticada tecnología contaminante y asentada en una “sólida formación académica especializada”, matando las aguas y desglacializando la cordillera; ahí están los suelos aires y aguas genetizados de homogeneidad contaminante. Ejemplificativamente decimos que en la última campaña agraria se inundaron los suelos fértiles de la pampa con 780 millones de litros de agrotóxicos, endulfan en forma de glifosato, tan alabado en ciertos recintos universitarios, por los economistas neoliberales, para que implacablemente, esparcido por los barones del imperio transgenizado de la soja, pueda consolidarse el polo de poder constituido por gobernantes, chacareros, investigadores, medios de comunicación, con el fin de consolidar la omnipotencia de la razón exterminadora.

Somos testigos del desguazamiento de ríos portentosos, como el Paraná, tecnologizados sin control hasta convertirlos en cloacas eficientes, convertidos en rutas rápidas en condiciones rentables para estar a la altura del crecimiento desbocado del comercio internacional de granos y minerales y, también ahora del comercio de sus propia AGUA DULCE. Esta panacea fundada en la producción de alimentos ha sido desmentida por la OMS, quien acaba de



publicar que no sólo no se resolvió el hambre del mundo con el supuesto productivismo de alimento, sino que, simultáneamente, ha aumentado dolorosamente la desnutrición infantil.

Ahí está la geografía urbana deformada en ciudades travestidas de consumismo irracional, donde millones se hacinan en guetos miserables o en guetos de lujo, pero todos, habitan sin esperanzas, aunque seducidos y abandonados, volatilizadas por la violenta banalidad del “fascismo de entretenimientos”; por otros muchos resquicios solariegos se levantan industrias angurrientas que vomitan sin cesar el trueno de su desprecio por el ser, poluyendo lo que respiramos, lo que bebemos, lo que comemos y la propia mismidad del ser.

¿Dónde estamos? Habitando el Palacio de Cristal, diría Dostoievski, con su atmósfera cultural hegemónica convertida en una máquina abstracta, donde se envilece el ser, donde las metáforas de la vida y los rituales cotidianos fueron sometidos a la espectacularización del deseo, codificando la pulsión de vivir a una mera superficie árida, donde naufragan, sin remedio, todos los postulados iluminista, así como otros tantos relatos más recientes, incluyendo el de la educación como instrumento del progreso y herramienta para la igualdad, despeñadas en las cavilaciones sin memoria ignorando que “lo que ha ocurrido en el último siglo pasará a la memoria histórica como la época cuya idea decisiva de la guerra ya no es apuntar al cuerpo del enemigo sino al ambiente”.

Y aquí nos encontramos, en el borde de dos bordes. Vivimos en el borde de una época que comenzó a transitar con preocupación y esperanzas la cuestión ambiental por las décadas 60 y 70 del siglo XX. En 1972 Estocolmo y el Informe sobre los Límites del Crecimiento del Club de Roma representan una gestualidad epifánica. En 1977, hace 32 años se establecieron los principios de la Educación Ambiental en Tbilisi. Allí comienza una saga epocal plagada de Cumbres cuyos abordajes pusieron énfasis en la cuestión ambiental, la sustentabilidad, la población y las ciudades. Una época que legisló empeñosamente para que los sistemas jurídicos internacionales, nacionales y locales construyeran una malla protectora sobre la naturaleza. También estas últimas décadas han sido conmovidas por torrentes pedagógicos reimaginando la edu-



cación desde las costas de la ambientalización del currículo.

En esa atmósfera epocal se inscribe la saga de los Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental. 2 celebrados en México, el tercero en La Habana, el 4º en Caracas, Venezuela, el 5º en Joinville, Brasil. Y el 6º aquí, ahora mismo, en Argentina. En ese lapso se realizaron en la región congresos nacionales y regionales de Educación Ambiental y, como un hito referencial, debemos destacar los dos seminarios sobre Universidad y Medio Ambiente, celebrados en Colombia. La literatura sobre la cuestión ambiental y sobre la educación ambiental en el mundo ha sido prolífica durante este tiempo.

A 37 años de Estocolmo y a 32 años de Tbilisi la realidad, sin embargo, ha empeorado. Por ahora acudiremos a un solo indicador. En 1997, las 225 personas más ricas del mundo tenían una riqueza igual al 47% más pobre de la población mundial, es decir a 2.500 millones de habitantes. Esa tendencia sigue aumentando sin solución de continuidad. Es un proceso inigualado de enriquecimiento precipitado y empobrecimiento fulminante. Como diría GEO 2000, esto se llama el NO FUTURO. Este es uno de los emergentes de la CATÁSTROFE AMBIENTAL, en estado de centrifugación nostálgica.

Estamos en un punto de bifurcación. En el punto donde la realidad, como dice Santino, seguirá siendo una pesadilla o se convertirá en un sueño. Nos interpela, en esta coyuntura histórica, la Crisis Ambiental, una de cuyas manifestaciones en Latinoamérica es la pérdida catastrófica de biodiversidad. O seguimos transitando los caminos consabidos, siempre oscuros, iluminados por las certezas y comodidades de la Racionalidad Instrumental, naturalizada en los santuarios seculares de la academia con la literatura científica y tecnológica del despilfarro y la depredación; o en los inicios de una camino complejo, de un camino donde voces plurales se interconectan para rescribir la racionalidad y el saber desde la ambientalización latinoamericana, apostamos por la sublevación epistémica.

Serán territorios nuevos. Por cierto que deberemos estar al acecho pues serán revisitados por discursos antiguos tenazmente ocultados por el Discurso Único. Territorios nuevos configurados



como un palimpsesto, donde una de las escrituras antiguas que le dan sentido es “*epimeleia heartou*” de los griegos, *inquietud de sí, abierta a ocuparse de uno, del otro y del mundo, según dice Foucault*, tergiversada por los romanos luego, y siempre subordinada al logo délfico *conócese a ti mismo*, expresión de irrefrenable individualismo, que centurias después le cayera como anillo al cogito cartesiano. Otras de las escrituras que pueden apreciarse es la de el “*estar como*” *aymara, todavía latiendo en el alma boliviana, nutricio en la constitución y arraigo del ser indígena y mestizo del altiplano, ese estar como desde el que se cultiva una visión del mundo. Imposible de abarcar, dice Kusch, desde las categorías de la lógica aristotélica de identidad, no contradicción y tercero excluido. Su concepción del mundo se basa en la ambigüedad, simultaneidad del sí y del no, la conjunción de oposiciones, el juego simbólico, el acierto fundante, la aceptación del misterio como infinitud e indeterminación, todo cincelandando un haz como parte del vivir. También el “ñeñe” guaraní, está inscripto en el palimpsesto, y que significa tanto palabra como vida, para que la palabra sea la vida de la tierra y la vida sea la palabra del agua.*

Cual manantiales de conceptos inagotables, como vigorosos ríos de agua subterránea, esas aguas rebrotan por las grietas que la Crisis Ambiental le produce a la piel desvencijada del pensamiento mecanicista. Se hacen visibles porque se reinstalan a plena luz las literaturas oscurecidas. *Escucho a las voces, diría Faulkner*. Aún cuando todavía los ojos siguen enturbiados por las nieblas del mundo moderno en su ocaso, y la mirada sigue velada por la tristeza mutilante de razón instrumental, se escucha ya el alborozo de las nuevas emociones que entonan una música fraguándose en el pentagrama del Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Arpegios de la revolución científica contemporánea, como la complejidad ambiental, termodinámica, estructuras disipativas, neguentropía, preludios sustentables para que las nuevas miradas puedan apreciar en cabalidad el sortilegio de la voluptuosidad, y por oposición puedan desterrar los ruidos insoportables que difundiera la pesadilla de la lógica cuantificadora y su prosa horripilante especializada en narrar como nadie el festín de “la gran comilona” de la globalización insaciable. Es cierto que en el anfiteatro de estos días se respira un aire de cierta incertidumbre, aunque tam-



bién es audible el canto de los sujetos que se liberaron del yugo del discurso único.

### **Educación Ambiental: territorio de la política ambientalizada y los futuros sustentables**

*Alicia comenzó bastante tímidamente:*

*- ¿podrías decirme, por favor, qué camino debo tomar para salir de aquí?*

*- Eso depende en gran parte de dónde quieras ir, le dijo el gato.*

*- No me importa mucho dónde... Dijo Alicia;*

*- Entonces no importa mucho el camino que elijas, contestó el gato.*

*En: Alicia en el país de las maravillas. L.Carrol.*

La Educación Ambiental se vincula al camino epistemológico subversivo y no a los refriegos pedagógicos y didácticos salido de las fauces de las certezas, la Educación Ambiental impregnada por el Pensamiento Ambiental Latinoamericano se arraiga en fuentes antiguas, como aquellas resonancias de la skole y del otium, lejos de la fatigosa formación y tan cerca del reaprender, la Educación Ambiental se hace inminente cuando transita el camino de *desaber lo sabido*. A la Educación Ambiental no se llega desde las melindrosas grageas pedagógicas arrebatadas de eficacia matematizada, eso no traería más que un armazón inadecuado y un final espectral. El camino hacia la morada de la Educación Ambiental tiene el sortilegio y las convulsiones de la Subversión Epistemológica. Ese es el camino que elegimos. Impregnados de fragancias umbrosas y sueños suaves de otredades abrigadas en el cobijo de la comunalidad del ser

El camino ambientalizado no está exento de cadáveres cosificados. Son bultos petrificados que arrojará el aparato tecnocientífico de la modernidad insustentable. Ya es conocido. Por eso nuestro modo de caminar es el de un caminante que está al acecho. Que agudiza la totalidad del ser. Que vuelve a respirar la luz confiada de la tierra. La recuperación de la tradición sobre la complejidad ambiental será el acontecimiento vital que permitirá desembarazarnos del discurso hegemónico con que naturalizaron el saqueo y el genocidio. Cómo afirma Souza *“sino liberamos la epistemología, no cambiamos la historia y no se podrá liberar la economía.*



Romper el cerco que el conocimiento mecanicista le tendió al ser, urdiendo su arquitectura con la madeja de los hilos provenientes desde Platón, teñidos por Aristóteles, rehilados por Descartes, Newton, Galileo, Bacon, Kant y sus seguidores, confeccionando disfraces a veces en tonalidad positivistas, otras de color neopositivistas, en ocasiones la hechura es idealista de todas las versiones, o estructuralistas o progresistas a la page y no pocas veces de críticos dialécticos habitantes de diversos arrabales, deberá traducirse en una decisión irrevocable rebasando las fronteras infranqueables e impulsándonos a desandar la nostalgia acogedora del ahora para trasegar los tiempos inciertos de lo porvenir.

Descolonizar el conocimiento impuesto por la ciencia desmemoriada que legitimó desde todas las esquinas el ejercicio de la “*colonialidad del poder*”, e hizo partir de todos los muelles científicos, políticos, culturales, y económicos los acorazados con lo que finalmente sojuzgaron a los pueblos y domesticaron y controlaron sus subjetividades, se convierte en un desafío de pura creatividad ambientalizada.

Desmontar la “*colonialidad del saber*” urdida como una estrategia del conocimiento oficial para imponer su palabra y sus ideas, mediante la extravagancia de pronunciar una nueva primera palabra sobre las cosas viejas, de diluir con la fragmentación de fronteras la complejidad ecosistémica y cultural, y de imponer una forma de ver el mundo, con una metodología ya antigua, inaugurada en occidente por el Edicto de Constantinopla, el 28 de febrero del año 380. Siglos más tarde, durante los siglos modernizadores, el imperio de un pensamiento sobre otros pensamientos fue rehabilitado por la científicidad occidental. Sus aires de verdad absoluta, eficacia incontrastable, construyeron una visión del mundo que naturalizó el progreso y el desarrollo, entronizando a la ciencia mecanicista como verdad pontifical, venteando hacia todos los confines y ninguna parte, los saberes diferentes y las ideas emancipadoras.

Habrà que sostener con mucho brío ontoepistemológico el imperativo de deconstruir la “*colonialidad del ser*”, revestimiento ontológico de la dominación colonial en todas sus vertientes, cuya



definición se afirma en la “negación y la violencia”. Desconocimiento de la otredad y la violencia infinita convertidas, como dice Derrida “*en la violencia mayor contra la vida como una violencia industrial y científica*”. Y ha sido en la alianza tecnocientífica, donde esa violencia adquiere una naturaleza implacable para saciar su sed inagotable de biodiversidad natural y diversidad cultural.

La retroalimentación tecnocientífica devino en Crisis Ambiental. Crisis turbulenta amedrentada en el desasosiego y conturbada por las aflicciones de sus abstracciones universales y deterministas, se diluye en la polvareda del mundo economizado en retirada, dónde el único ruido que se escucha es el del reloj del corto plazo, dejando exhausto el vuelo de las palabras cuyas alas fueron cortadas por el lenguaje matematizado. El desmontaje del conocimiento cincelado por la objetividad y arrojado a la ebriedad productivista por el imperativo del mercado, comienza a erosionar los cimientos indestructibles del Palacio de Cristal.

El edificio geométrico de verdades y conocimientos inalterables, levantado con hiladas de ladrillos disciplinarizados, insularidades descontextualizadas ha estallado por la concurrencia de una doble vía: implosión interna por la ignorancia de su saber centenario y explosión externa por los avatares descontrolados del Cambio Climático. El proyecto del progreso, crecimiento económico, del llamado desarrollo con cualquiera de sus apellidos, ha sido envenenado por la contaminación de la crisis ambiental. Ya ni el discurso de la sostenibilidad puede restaurar la credibilidad en los viejos relatos modernos. Hace unos meses hasta el mismísimo Bush recurría a ese credo. Ocurre que la anatomía de la sostenibilidad tiene la vejez del Iluminismo. Su rostro está surcado por las marcas incestuosas del despilfarro y el crecimiento económico o desarrollismo le produjeron heridas que le agrietaron el alma. Será en vano que el G7, con Obama a la cabeza se esfuerce en resucitar el muerto insustentable

En definitiva la anatomía de la sustentabilidad encallada en las rocas del poder logocéntrico se nutre con los virus del Progreso y se desfonda en los subsuelos arcaicos de la filosofía racionalista y su engendo metafísico. Estos discursos de ocasión, investidos con la ilusión y la esperanza del mundo globalizado, son como el





vestido de seda nuevo de la mona, siempre queda mona.

### **Educación Ambiental y territorialización de la sustentabilidad**

Los tiempos de crisis ambiental son tiempos de bifurcación. Si la crisis ambiental es una crisis civilizatoria, como dice el Manifiesto por la Vida y si la Ética de la Sustentabilidad remite a la ética de un conocimiento orientada hacia una nueva visión de la economía, de la sociedad y del ser humano, deberemos promover, entonces, estrategias de conocimientos abiertas a la hibridación de las ciencias y la tecnología, aproximando la revolución científica contemporánea a los saberes de los pueblos originales, en cercanía con los saberes populares y locales, convirtiendo esa proximidad en una política de la interculturalidad y del Diálogo de Saberes.

Sabemos adónde terminan las bienaventuranzas de tantas cumbres borrascosas. Por decir algo, qué decir de Johannesburgo, cumbre cooptada por el empresariado sostenible de mercado; cuáles han sido concretamente las repercusiones de Metas de Milenios, programadas para quien sabe qué milenios, sobre el conjunto de nuestras sociedades y los sistemas educativos en general, de que Metas hablamos cuando nuestras tierras son laceradas por tratados de libre comercio, nombre estrambótico del libre pillaje? Podemos pensar sensatamente que un estado sometido al libre albedrío de la extorsión de la OMC, cuyos postulados se fundan en la lógica de la productividad, señuelo para cristalizar su obsesión por el gran tamaño, en el supuesto de que *“el tamaño es poder y que el volumen es éxito”*, puede diseñar un proyecto de Educación Ambiental emancipatorio? Dónde se encuentran, en que laberintos se extraviaron los beneficios sociales de tantos consejos y recetas de Agencias Internacionales, de tantas expectativas derramada por los G7, G8 y grupos por el estilo?

Los ingresos del 80% de la humanidad son más bajos que nunca, dice el PNUD. Esos millones de habitantes viven en América Latina y el Caribe, en África, en los países árabes y en Europa Oriental. Cómo dice H. *Dinamarca, ya es hora de asumir que después de siglos de modernidad la pobreza aumenta inexorablemente*. La causa porfiada del fracaso es una ética de acumulación, una ética promotora de la expoliación y el aniquilamiento cultural. Una ética que sepultó el sueño spinosiano de igualdad y que de la



mano de Kant, elevó a los altares la “metafísica de la libertad” para que pudiera exaltarse la superioridad y autonomía del hombre. Desde este carril metafísico se abre la avenida ancha de la dominación del mundo y sobre esta concepción, como dice Ángel Maya Kant “*construyó su idea de derecho y de Estado sobre la base de una libertad alienada*”. La confluencia de la “*Metafísica de la Intelectualidad*” cartesiana con la “*Metafísica de la Libertad*” kantiana, confirma la esquizofrenia cultural del mundo moderno. Los Estados Nacionales y Sistemas Educativos, particularmente la universidad, heredan y replican esta concepción.

Como diría Bárcenas aquí, en Latinoamérica es el momento justo. “ES el momento en que desnudos, nos presentamos con nuestro corazón ante la nada y la angustia, y solos nos dejamos golpear por el silencio”. Cuando vemos proyectos como el de IIRSA, Integración Interregional de Sud América, desarrollándose en varios ejes, uno de ellos el eje Hidrovía Paraná-Paraguay, ejecutándose bizarramente para superar obstáculos biogeográficos, con el objetivo de fortalecer y acercar mercados, generando impactos descomunales que degradan el ambiente, aumentan la pobreza, aniquilan la diversidad cultural y producen multitudes de Refugiados Ambientales, devastaciones naturales y sociales sin antecedentes, absolutamente todo legitimado por conocimientos mecanicistas rigurosamente científicos, fundados en investigaciones y estudios de Hidráulica, Economía, Agronomía, Geología y Mercado, no podemos dejar de recordar que “*el malestar más grave es el derivado de la vergüenza de quienes son abandonados a su infortunio*”.

En plena guerra emancipatoria, ante la voluptuosa diversidad de la región, de su riqueza fascinante, de la multiplicidad cultural, en 1828, el que fuera el pedagogo inaugural del pensamiento ambiental latinoamericano, Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, escribió, por lo que somos, por lo que podemos llegar a ser “*O INVENTAMOS O ERRAMOS*”, “*O INVENTAMOS O FRACASAMOS*”. Allí está el mandato, lo tenemos a mano, duerme tierno e intacto en la cuna de la emancipación.

Cuando un fantasma inesperado azota el escenario del mundo: “la xenofobia”, como dice Bauman. Cuando el individualismo de-



viene en imperativo categórico en cuyas aguas procelosas naufragan las barcas de la interculturalidad. Cuando el mundo se parece como nunca “a una fiesta de suicidas” y se “despeña silenciosamente hacia el pantano de la entropía”. Cuando, como dice Sloterdijk, “la academia, por su parte, navega tranquila en su barca anquilosada, movida por el desfalleciente alisio neoliberal, convencida de que poco y nada la ata al prosaico mundo latinoamericano, la academia se sueña en los amplios salones del Palacio Primermúndico, Amparada en un humanismo desfalleciente, levanta la Acrópolis de cartón piedra y pierde todo protagonismo en las ágoras Modernas imposibilitada de competir con los chillones payasos del Mercado y la estruendosa prédica evangélica”, cuando esto y mucho más ocurre, ahí, como dice Holderling “donde crece el peligro, crece lo que salva”, el desbocamiento de la racionalidad globalizada no puede producir otra cosa que el ostracismo de la vida, carcomida por su proliferación metastásica. La pesadilla desquiciada de la realidad se convierte en un simulacro crepuscular.

LA Educación Ambiental latinoamericana debe recordar los gritos inaugurales y no acallados de Chosica y Bogotá, anteriores, inclusive, a la oficialización de la EA concebida en Tbilisi. Destacamos los esfuerzos invalorable realizados en la región y en nuestro propio país para innovar en materia de Educación Ambiental desde Maestrías Posgrados, Semanarios, cátedras libres, investigaciones y acuerdos convenios entre universidades tanto locales como europeas. De todos hemos aprendido y de muchos nos hemos asombrado. No les quepa la menor duda que conocemos desde los subsuelos el Espacio de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, que hemos ido configurando en formatos de Posgrado de Especialización y Postítulos, cursados por más de 1500 docentes e investigadores de todos los niveles de la Educación y dictado en todas las regiones del país, desde el norte a la Patagonia y desde Los Andes al mar. Cómo no pregonar que la plantilla de los docentes de todos los horizontes disciplinares y arraigo regional en Argentina, se enriqueció con el saber de académicos de México, Colombia, Perú, Chile, Brasil, Uruguay, Bolivia y España.

Pensamos y hacemos desde las barricadas, desde las ausen-



cias y desde el vacío existencial expuesto por un mundo suspendido por poleas de autoconservación multiplicándose infinitamente en la fugacidad de individualismos en huida. Coincidimos con Sloterdijk cuando afirma que *vivimos una etapa de renacimiento vulgar, basado en una religión Neofatalista. Sus cátedras son los estadios de fútbol y los programas baratos de la tv. La relación con los shopping es que en estos hay más democracia. Allí Todos son perdedores.* Desde estas atmósferas se escenifica la confrontación entre la epistemología de la pesadilla moderna y la epistemología de los sueños ambientalizados.

Conocemos los acuerdos, las metas del milenio, la Agenda 21, las disposiciones y sugerencias sobre la Década de la Educación Ambiental, los Mecanismos de Desarrollo Limpio. Y de todo ello, claro que sí, deberemos ocuparnos. Pero para resolver el problema de la crisis ambiental, de esta crisis civilizatoria, de esta crisis que *es el resultado de una visión mecanicista del mundo que, ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas, está acelerando el calentamiento global del planeta. La crisis ambiental es una crisis moral de las instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida,* deberemos saltar las barricadas impuesta por el conocimiento que desconoce. Estamos en el borde y frente al abismo insondable al que se asoma el planeta azul y desde la oscuridad del fondo levantan vuelo las palabras de Ernesto Sábato *“Les propongo, entonces, con la gravedad de las palabras finales de la vida, que nos abracemos en un compromiso...sólo quienes sean capaces de sostener la utopía, serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido”.*

La velocidad entrópica disuelta en el giro cultural que nos abruma nos pone frente a la autoinvención de la cultura y de cara a un nuevo vínculo entre sociedad y naturaleza, tal como con tanta claridad lo han planteado los Encuentros de Manizales, la producción de Enrique Leff, Antonio Elizalde, Augusto Maya, Carlos Walter Porto Gonçalves entre tantos. Esta lucha se desarrolla simultáneamente a la decisión del Poder globalizado, en una pirueta de simulación monstruosa, que la pobreza, la exclusión, el mer-



cado depredador, y el aparato tecnocientífico arrasador de la vida, no existen. Hace tiempo Adorno lo había planteado *“cuanto mas completo sea el mundo de la apariencia, tanto mas impenetrable la apariencia aparece como ideología”*.

Postulamos una Educación Ambiental que suture definitivamente la escisión entre naturaleza y cultura que genere el pensamiento holístico en condiciones de promover la reconciliación con la naturaleza, la epifanía y permita renacer, como escribe P. Noquera, *El reencantamiento del mundo*. Avanzar en esa dirección es desandar por las rutas de la desposesión y la desnudez. La primera ficción que debemos desnudar, es hacer patente la obscena evidencia simuladora de la ciencia clásica, derrumbar los mitos de la epistemología estéril de la modernidad. En su afán de transparencia la articulación ficcional de lo mencionado concibió la saga cientificista con la abstracción de la medida. La Educación Ambiental para la Sustentabilidad, escrita con lenguajes emancipatorios, debe iluminar la horrenda radiografía del pensamiento científico matematizado que naturalizó la abstracción, según relata D. Yankelovitch *“el primer paso consiste en medir todo lo que se puede medir fácilmente. Eso es correcto. El segundo paso estriba en ignorar lo que no puede medirse, o darle un valor cuantitativo arbitrario. Eso es artificial y engañoso. El tercer paso consiste en suponer que lo que no se puede medir fácilmente en realidad no importa mucho. Esto es ceguera. El cuarto paso estriba en decir que lo que no puede medirse fácilmente no existe. Eso es el suicidio”*.

La Educación Ambiental para el siglo XXI debe navegar las procelosas aguas del Cambio Climático; las aguas turbias del productivismo arrasador; en medio del oleaje de un proceso poblacional en crecimiento desmedido con su polarización infame de riqueza concentrada en pocas manos y pobreza terminal, yacente en la miseria, en la inmensa mayoría; deberá sortear los obstáculos de un proceso de urbanización que convierte los manchones urbanos en “híbridos innombrables”, donde el ser evaporado en los artificios de la insularidad, es la sombra de la *“estética de la desaparición”*, *cumpléndose fatalmente el destino de ser una ciudad energúmeno*, hija putativa de la violación y la depredación a la que fueron sometidas la naturaleza y la cultura por el “capita-



*lismo energúmeno” ( R.Luxemburgo)*

Ambientalizar el currículo de la Educación Ambiental se expresa a través del retorno de los desterrados durante siglos por la razón instrumental y por los sistemas educativos aún vigentes. La Educación Ambiental emancipadora debe disputarle el saber al reduccionismo macdonilizado de los medios masivos de comunicación, cuya tendencia a la disolución política se ha desbocado impiadosamente por todos los rumbos en Latinoamérica. La técnica mass mediática impuso a golpe de vaciamiento la sensación de *“pérdida del cuerpo propio, que implica la pérdida del cuerpo del otro, todo en beneficio de una espectralidad de lo lejano” (Virilio)*. La Educación Ambiental latinoamericana debe repensar los antiguos conceptos de salud y enfermedad construidos en la Academia infiltrada por los laboratorios y por la industria biotecnológica, contando con la complicidad de la élites gobernantes de nuestros estados que miran hacia otro lado ante el saturnismo, el envenenamiento de la vida y la mortalidad descarnada originada en los procesos productivos el neoliberalismo primermúndico. Desde las voces del poder, como las del G7, a veces nos traen las falsas promesas de la novedad, pero lo que nos proponen, es una promesa centenariamente incumplida, nos traen el evangelio de una novedad que nunca llega, que nunca está y que simultáneamente se fuga hacia ningún lado, como la huida desmemoriada del olvido.

Frente a la tecnologización de la cultura y la economización de la vida la Educación Ambiental debe recordarse el imaginario benjaminiano cuando afirmaba *“toda guerra verdadera será a la vez una rebelión de los esclavos de la técnica”*. La Educación Ambiental deberá fundamentarse en una visión política emancipadora enraizada en los postulados bolivarianos, artiguistas y sanmartinianos, tal como salieron en el fragor de la lucha con el invasor, sin reinterpretaciones mediatizadas por el miedo al colonizador.

La Educación Ambiental tiene que embarrarse en los suelos conceptuales donde la disputa con el conocimiento hegemónico no tendrá retorno. La cuestión no consiste en si se puede ganar o perder, la cuestión es que no tenemos otro destino ético que el conjugar nuestro discurso con el discurso de los expoliados por la



razón instrumental. La Educación Ambiental debe abreviar en aquella semántica antigua, la de epicúreos y estoicos en la que la educación era una terapéutica. Se vinculaba a la tema de la Salud. Hoy la Educación Ambiental tiene como filosofía neurálgica la preservación de la Salud de los Ecosistemas. La Salud Ambiental involucra las relaciones culturales y naturales. El bienestar de los pueblos se vincula con el bienestar de la naturaleza. La Salud de los Ecosistemas es el paciente de mayor cuidado para la Educación Ambiental. Y desde esta perspectiva la Educación Ambiental repensará las mercadizadas conceptualizaciones de salud y enfermedad para que la fuerza de la crianza y cuidado de la vida restituyan a la vida su sentido de sacralidad.

La Educación Ambiental debe desterritorializar el lenguaje depredador, el lenguaje voraz que deja marcas insustentable en la piel de la tierra, como dice Carlos Porto, nuestros sitios lugareños han sido mancillados: “, *por la unión entre el capital agrario y el industrial, el financiero, el de las grandes empresas de mass media y el mundo técnico-científico, de organización en red, ahí está en curso el proceso de expropiación no sólo de los recursos naturales sino, principalmente, de los conocimientos de los campesinados y de los pueblos originarios, lo que implica, una vez más, desterritorializarlos, ahora por la des-localización del locus de producción de conocimiento en la relación directa con la naturaleza por y para una relación mediatizada por los laboratorios, cada vez más empresariales – finalmente, al retirar del lugar, o mejor, retirar de los hombres y de las mujeres del lugar el poder de reproducirse por medio de los propios conocimientos.*”

## Epílogo

Dónde estamos? En el sitio preciso donde debemos estar. Ante una bifurcación de los tiempos revestida de Crisis Ambiental. En estos laberintos de la historia se abren los caminos. Si miramos atrás, sabremos hacia adónde podemos ir para construir los “*inéditos posibles*”. Y para ir hacia esos futuros sustentables deberemos abreviar en el desafío que nos legó el gran Maestro Latinoamericano Simón Rodríguez en 1828 “*O INVENTAMOS O ERRAMOS*”. Les propongo amotinarnos en la fortaleza de la Ra-



cionalidad Ambiental para producir el asalto final al reducto contaminado de la Razón Instrumental, vagamente iluminado por la oscuridad de su crepúsculo. Si, es una idea. Nada más que una idea, pero como decía V. Hugo *“no hay nada más poderoso en el mundo que una idea cuyo tiempo ya llegó”*.

## Bibliografía

- Bertelotti, Ecio. (2004) La morada de la vida. Mimeo. Paraná
- Elizalde, Antonio. (2003). Desarrollo Humano y Ética para la Sustentabilidad. PNUMA. México.
- Galano, Carlos. (2004) Reflexiones para contextualizar desde la epistemología y la Pedagogía el Manifiesto por la Vida. Gráfica Alsina. Buenos Aires.
- Gonçalves, CW Porto. (2000) Geo-grafías. Movimientos sociales. Nuevas territorialidades y sustentabilidad. SXXI. México
- Kusch, Rodolfo. (2000) Obras Completas. Editorial Ross. Rosario.
- Leff, Enrique. (2004) Racionalidad Ambiental. SXXI. México.
- Leff, Enrique. (2002) Coordinador. Ética, Vida, Sustentabilidad. PNUMA.
- .Payán de la Roche, J. C. (2006) Desobediencia Vital. Salbe Ediciones. Buenos Aires.
- Pengue, Walter. (2006)- Agricultura industrial y transnacionalización en América Latina. Red de Formación Ambiental. PNUMA. México.
- PNUMA Red de Formación Ambiental. (2002) Manifiesto por la Vida. Ética para la Sustentabilidad. México
- Romero Cuevas, Rosa María. (2004) Educación Ambiental, revolución en la educación. Disertación en el 2º Congreso de Educación Ambiental de la República Argentina.
- III Seminario sobre Pensamiento Ambiental. (2007) Manizales. Colombia.
- Virilio, Paul. (2006) Ciudad pánico. Libros del zorzal. Buenos Aires.





## La Esperanza de un Futuro Sustentable: Utopía de la Educación Ambiental

- Enrique Leff -

*La libertad no sirve si no vive al borde de los límites  
donde toda comprensión se desintegra.*

*Nafragando en la filosofía intento decir en términos posibles  
lo que sólo tuviera que poder expresar la poesía,  
que es el lenguaje de lo imposible.  
(George Bataille)*

*Todo instante se halla, como no surgido,  
en el año cero del comienzo del mundo.*

*La filosofía tendrá que tener conciencia moral del mañana,  
tomar partido por el futuro, saber de la esperanza,  
o no tendrá ya saber ninguno.  
(Ernst Bloch)*

*Porque, qué es saber de la vida, y tú  
regalo de los dioses, fisonomía profética y del presentimiento,  
voz encantada que me cantas!  
(Johann Gottfried Herder)*

### **Prolegómenos a una filosofía de la esperanza de sustentabilidad**

“La misión de la filosofía ya no es entender el mundo, sino transformarlo”, habría exclamado Marx al lanzar su cruzada en pos del socialismo científico, aquel que arrastrado por el socialismo real fue perdiendo su halo utópico en la competencia con el capitalismo, en el desarrollo de las fuerzas productivas como condición de la trascendencia dialéctica de la historia, y en su profunda contradicción con la naturaleza. Esta épica utópica que buscaba la humanización de la naturaleza llevó a desnaturalizarla y objetivarla a través del conocimiento científico-tecnológico para alimentar la



productividad del capital, induciendo la destrucción de sus condiciones de sustentabilidad.

Nosotros, desde el *saber ambiental*, hemos mirado al conocimiento, más allá del entendimiento de la realidad, en sus formas de intervención en el mundo, y al saber como reinención de otros mundos posibles. Desde el *pensamiento ambiental latinoamericano* que ha anidado en el campo de la educación ambiental, hemos construido un *concepto de ambiente*; desde el saber ambiental hemos emprendido una aventura epistemológica para *ambientalizar* a las ciencias, a sus paradigmas y disciplinas; hemos impulsado la incorporación del saber ambiental en el currículum y en las prácticas educativas; hemos construido una visión propia de la *complejidad ambiental*, más allá de las ciencias de la complejidad y del pensamiento complejo; hemos resistido a la colonización de nuestros saberes y tendido el puente de la interdisciplinariedad de las ciencias hacia la revalorización y emancipación de los saberes locales y al diálogo de saberes; contra la geopolítica de la globalización económico-ecológica y del desarrollo sostenible que busca armonizar el ambiente con la racionalidad económica e instrumental hegemónica, hemos pensado una *racionalidad ambiental* que abre el camino hacia la sustentabilidad basada en la diversidad cultural, en una política de la diferencia y una ética de la otredad.

Lo anterior nos lleva a seguir pensando y respondiendo a los retos de la sustentabilidad; a como trabajar y practicar este ambientalismo crítico en el ámbito educativo; a cómo pensar-actuar-ser en una pedagogía de la complejidad, de la racionalidad ambiental y el diálogo de saberes. Pero ante el avance de la crisis ambiental, de esta crisis civilizatoria del mundo en la que se juegan los destinos de la humanidad, el mayor desafío es pensar un impensable: la construcción de un *futuro sustentable*.

La irrupción del ambiente, del saber ambiental y de la educación ambiental en el universo del conocimiento significa una revolución copernicana del saber. Pero esta vez, el descentramiento del mundo no va de la Tierra hacia la inmensidad del Universo, sino del logocentrismo de las ciencias hacia el infinito de los saberes. Si antes de Copérnico el universo era un plasma oscuro e



insondable, con la ciencia positivista los *saberes otros* fueron subyugados y extraditados hacia el espacio negro del no-conocimiento. Pero allí esperaban estos astros enceguecidos para iluminar, desde la ígnea e ignota fuente del saber ambiental un nuevo universo de saberes para derribar los muros de contención y abrir el cerco de las ciencias. La llama del saber ambiental, llama a pensar e inflama el pensamiento con un deseo de vida, de un futuro sustentable.

Avisorar el futuro invita a repensar la utopía, a preguntarnos nuevamente sobre aquel horizonte que se ha perdido en los nubarrones de la metafísica y de la ciencia que han cerrado las miras del pensamiento en la positividad del presente y de la realidad ya construida; sin percatarse que esta realidad no es una simple evolución de la materia, un devenir ya inscrito en el ser de las cosas de este mundo, sino resultado de la intervención del conocimiento sobre lo real.

Pensar el futuro es desconstruir a la economía, que desconoce a la naturaleza y que descuenta el futuro; es dar un salto fuera de la ciencia positivista, porque como habría dicho Heidegger, “la ciencia no piensa; no piensa filosóficamente”; no piensa en el sentido que reclama el desafío de la sustentabilidad. Es en este sentido que Dante, antes que Fukuyama, había anticipado el cierre de la historia al denunciar los límites del conocimiento y el cerco que erige al advenimiento del futuro.

La utopía —esa idea a la cual Tomás Moro le dio nombre, pero no un concepto—, no es la fantasía quimérica que mantiene la vida humana suspendida en una ilusión para distraer la angustia e intentar burlar la *falta en ser* de la condición humana. No es el sueño que sirve para reparar el cansado cuerpo y para liberar las represiones de la conciencia del yo; no es la realización de los deseos inconscientes en la nocturna faz de nuestra existencia a través del poder de la tecnología y el consumo en el mercado.

Ir al futuro es como emprender la odisea del espacio antes de que despunte en el horizonte la luz de una estrella aún no nacida que nos marcara el rumbo en el oscuro firmamento; como salir a circunnavegar el planeta sin saber que la Tierra es redonda y que detrás nos esperan las Indias; es ir con la pulsión de navegar, por-



que nos es más preciso que la vida, sin entender lo por-venir que nos espera, sin saber qué es ese más allá de la realidad. Así, el pensamiento vislumbra en la penumbra un futuro virtual pero posible, más allá el umbral de lo conocido, de la realidad fijada y deslumbrada por el iluminismo de la razón, de una tasa apropiada de descuento del porvenir.

Abrir el futuro implica desactivar los mecanismos que mantienen la impronta de los modos de pensar, de conocer, y de producir; de la inercia de los procesos de racionalización que se han institucionalizado en la sociedad e incrustado en la subjetividad de nuestro ser; significa desconstruir los paradigmas del conocimiento y sacrificar las palabras que han cristalizado en referentes inamovibles que han coagulado en férreas barreras epistemológicas y encubrimientos ideológicos que, como jaulas de racionalidad y represas del caudal natural, reprimen el pensamiento creativo, el potencial ecológico y el flujo de la historia hacia una sustentabilidad posible.

La utopía no es una fantasía, sino la movilización de lo real hacia lo posible a través del pensamiento y de la acción social. La construcción de la sustentabilidad no radica solamente en mantener un estado de espera optimista en un mundo resquebrajado por la perversión humana, la degradación de la naturaleza y el desasosiego de la existencia. El futuro sustentable se construye a través de una epistemología política y de una ética de la responsabilidad hacia la vida; ello implica abrir el campo de lo posible dentro de las condiciones cósmicas, geofísicas y ecológicas del planeta vivo que habitamos, y de las condiciones humanas para pensar y conducir a través del conocimiento, del saber, del sentido, del diálogo, de la responsabilidad ética y de la acción política, las posibles formas sustentables de apropiación y transformación de la naturaleza.

La productividad de la materia es movilizada u obstaculizada por las estrategias de poder en el saber: desencadenada por la fecundidad del deseo, de la alteridad, de la significación, de lo real abierto por el saber, y atravesado, bloqueado e impedido, por el conocimiento de la realidad. Del encuentro de lo real con el conocimiento y el saber emerge la complejidad ambiental, donde se rei-



nicia la *potencia de lo posible*. En este sentido apunta Ernst Bloch cuando en *El Principio Esperanza* escribe:

*Lo real es proceso [...] y, sobre todo, futuro posible [...] y posible es sólo lo condicionado parcialmente, es decir, lo todavía no determinado completa y conclusamente. Aquí hay que distinguir [...] entre lo posible sólo gnoseológica u objetivamente, y lo realmente posible [...] Realmente posible [...] es todo aquello cuyas condiciones no están todavía todas reunidas en la esfera del objeto mismo: bien sea que tienen todavía que madurar, bien sea, sobre todo, que surjan nuevas condiciones [...] con la entrada de un nuevo algo real [...] mientras la realidad no sea algo totalmente predeterminado, mientras que posea posibilidades inconclusas en nuevos gérmenes y nuevos espacios de configuración, será imposible formular una objeción absoluta contra la utopía desde el punto de vista de la mera realidad fáctica.<sup>1</sup>*

De esta manera, lo posible desde lo real se construye por lo socialmente posible, por la construcción de la utopía como un pensable, que por su acuerdo con lo real posible, moviliza la acción social hacia su potencialidad posible. Los imaginarios utópicos construyen categorías filosóficas, conceptos teóricos y saberes que fundamentan y fundan un óptico poder-ser a través de un poderlo pensar y en el poder sedimentar socialmente una racionalidad ambiental como una pléyade de pensamientos-prácticas-acciones que se orientan hacia la construcción de un futuro sustentable.

De allí se desprende el carácter procesual del saber ambiental en la construcción de la sustentabilidad: sobre lo que podemos ir sabiendo y conociendo en el proceso de creación de lo posible, de un poder-ser que pasa por lo pensable, pero también por el acuerdo de lo pensado con lo real posible, y por su viabilidad a través de la realidad social existente. Se trata pues de movilizar la potencia de lo real con las ideas justas, más que con los conceptos que representan y fijan a lo real en el presente realizado, en la cosificación y objetivación del mundo actual. Se trata de abrir lo simbólico para su reencuentro con lo real, de resignificar al mundo, de seducirlo y erotizarlo a través del saber y la palabra, para lle-



varlo al acto amoroso del reencuentro con la vida.

Lo posible que nace desde la complejidad ambiental no es el de un cambio de época porque la civilización esté grávida de mutaciones; porque hubieran madurado los tiempos, y con ello, las condiciones objetivas y subjetivas para su transformación; porque la dialéctica histórica apuntara a una resolución de las contradicciones sociales. La trascendencia no está inscrita en la inmanencia de lo real o en la intencionalidad del ser. Lo posible aparece porque el proceso civilizatorio, guiado por el pensamiento filosófico e intervenido por la ciencia, ha llevado a un *impasse*, a la insustentabilidad de la vida humana, a un imposible que hace renacer lo posible de la vida. No basta pues invocar al ser para “dejar ser al ser”: es necesario movilizar el potencial de lo real fecundado por la palabra nueva.

Para construir el futuro necesitamos activar las gramáticas de futuro, como sugiere Steiner. Ello implica, en el campo de la ecología política, activar un proceso de resignificación de los sentidos de las palabras que funcionan como nuevos andamiajes y senderos, como vías alternativas a los oleoductos y autopistas trazados desde la racionalidad moderna, que han pavimentado, concretizado y cosificado el camino hacia abismos de insustentabilidad. Más allá de la dialéctica del no, de una contraposición de términos para bloquearle el paso a los procesos de racionalización de un mundo insustentable, se trata de construir los significados que abran las vías para la fundación de nuevos modos de pensar, de sentir y de ser; que más allá de servir al establecimiento de nuevas normas ambientales –de una ética y una moral que establezca lo permitido y lo prohibido ante la naturaleza–, forjen los referentes y objetivos de nuevos derechos humanos hacia el ambiente y hacia una vida sustentable y con sentido. Se trata de reavivar la palabra para reinventar identidades y revivir los movimientos sociales por la reapropiación de la naturaleza y de sus culturas.

El futuro anuncia una conciencia emergente del aún-no que se construye discursiva y argumentativamente, apuntando hacia lo nuevo posible desde la potencia de lo real convertido en derechos del ser, del ser posible en un territorio de vida. La sustentabilidad habrá de surgir de estrategias de poder, de juegos del lenguaje,



de círculos de diálogos, pero sobre todo de la puesta en acto de la diferencia: la diferencia entre el logocentrismo científico y el saber ambiental, entre lo sustentable y lo sostenible, en la tensión de la diferencia de los seres y saberes culturales, en la otredad de las miradas, en el diálogo de saberes.

Empero, la “resolución” de esas diferencias en la construcción de la sustentabilidad no es la síntesis dialéctica de sus contradicciones. Más allá del despropósito de dar una vuelta de tuerca a la racionalidad económica e instrumental, un golpe de timón al barco para burlar la tormenta ecológica y un giro al pensamiento complejo para armonizar e integrar holísticamente las partes fragmentadas del todo social, se trata de *saber llegar al Ambiente*, que es el territorio de lo Otro: de eso otro que se abre en la disyunción de lo real y del ser, hacia una *diferancia*, que más que una alternativa, apunta hacia lo desconocido, lo impensable, lo inefable de la Otredad del Ambiente que sostiene el proceso que apunta hacia un futuro sustentable.

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”, dice el poeta; pero este camino no se anda a ciegas. Hoy caminamos en caminadoras, andamos por andaderas y andamios, gastando nuestra energía de vida en un lugar estático, sin dar un paso adelante hacia una nueva luz. El camino hacia el futuro es un sendero silencioso, pero pleno de intuiciones, plagado de palabras grávidas de nuevos sentidos: como cuando se resignifica el territorio, ya no como las fronteras de un estado-nación, sino como los territorios de vida de una cultura, como ecosistemas habitados por pueblos; cuando la autonomía se convierte en reivindicación del derecho de ser, de ser diferente, del derecho a tener derechos. La palabra nueva traza las líneas de fuerza de la ecología política, de las luchas emancipadoras de los pueblos indígenas de América Latina y del mundo entero que hoy no sólo resisten a la globalización, sino que *re-existen*, como bien dice Carlos Walter Porto Gonçalves, y como bendice la Tierra Leonardo Boff.

La apertura hacia la sustentabilidad es una nueva aurora; es el reinicio de la odisea civilizatoria hacia un mundo diverso, llevado por la heterogénesis de la diversidad y por una ontología de la diferencia; por una ética del cuidado de la vida y la fecundidad de la



otredad. El paso de lo uno a lo otro, de la unidad a la diversidad, de lo global a lo local, implica deconstruir ideas que fundaron la historia y condujeron su camino hasta la modernidad, guiadas por la idea del progreso y del crecimiento sin límites. Ya no se trata de abrirle el camino a un devenir entendido dentro de visiones evolucionistas como una generatividad de la materia o el despliegue de la Idea Absoluta, como una trascendencia fenomenológica o dialéctica por la intencionalidad del ser o de la lucha de los contrarios; o como una ecología profunda que propugna por los derechos de existencia de la naturaleza y una ontología existencial que pregona “dejar ser al ser”.

Alcanzar la sustentabilidad implica una decisión. Pero no es la elección del punto final, sino del camino que podría llevarnos a la finalidad buscada; a un fin sin fin, al camino abierto hacia el horizonte de la sustentabilidad, evitando el falso y engañoso derrotero del desarrollo sostenible. La sustentabilidad se construye en el encuentro, desencuentro y confrontación de sentidos del ambiente y de la sustentabilidad; en la disonancia entre la racionalidad económica y la racionalidad ambiental; en las diferencias de sentidos que no habrán de armonizarse por un proyecto interdisciplinario ni consensuarse por intermedio de una racionalidad comunicativa. Es la deconstrucción de lo insustentable y la construcción de una sustentabilidad generada por un diálogo de saberes que da lugar, incluso, al encuentro de otredades irreconciliables que habrán que convivir en sus diferencias.

Abrir las compuertas del por-venir, a aquello que aún no es, no es simplemente abrir la mente hacia el aún-no de la conciencia, a una conciencia ecológica, a una conciencia de especie. Lo por-venir sustentable no es la realización ya inscrita en la potencia de lo real y de la naturaleza, de la ciencia y la tecnología. Lo por-venir se vislumbra en un horizonte. Un horizonte que no deja ver lo que está más allá de la línea divisoria entre el cielo y el mar. Como en un cuadro de Rotko en el que la mirada ve un más allá de la tela; como en la poesía, en la que más allá de las cosas nombradas, se vislumbran otros mundos por detrás de las palabras. En ese horizonte habita el no saber, el saber por-venir más allá del conocimiento consabido; un saber arraigado en el ser que transforma al mundo; un mundo inédito que se recrea en ese mismo saber.





Otro mundo es posible sólo si este mundo se abre a nuevos mundos; al encuentro con otros mundos de vida y otros saberes. *Savoir vivre* es *saber llegar a ser*, volver el conocimiento hacia la vida. A la conciencia sobre la condición existencial del ser humano, a lo inconsciente y a lo no sabido, es necesario agregar el conocimiento de las condiciones de sustentabilidad de la vida y de la vida humana en el planeta vivo que habitamos. Ante el desasosiego de la existencia y la muerte entrópica del planeta, es necesario aprender a sostener la alegría de la vida y la productividad neguentrópica de la naturaleza. Es aprender a vivir en otro entendimiento del mundo, con otro conocimiento, conviviendo con otros mundos de vida y diversas formas de ser.

*Mientras hay vida hay esperanza*, reza el dicho popular. Mientras hay vida, se puede esperar que ocurra “algo”, algo inesperado, algo deseado, algo proyectado, algo programado. Mientras haya vida en la tierra, podremos pensar y construir la sustentabilidad de la vida. La esperanza es un estado de espera, de expectación; pero no la del espectador que mira contemplativamente el mundo, sino del que espera actuando hacia la realización de lo esperado. No es la espera optimista del porvenir, sino la espera activa que moviliza y precipita el advenimiento de lo deseado. Solo la esperanza activa llena la vida de las ganas de vida de donde nacen las ideas que animan al mundo, que transforman la potencia de lo real en un futuro sustentable. Ello abre el sentido más esperanzador de la esperanza. Y es el sentido de lo que hace el deseo esperanzoso de la vida. La esperanza es el deseo que mantiene viva la flama de la vida, que despierta el deseo de nuevos sentidos, que abre el pensamiento hacia nuevos modos de producción de la vida y formas de sentir la vida. En ese sentido invocamos a una reero-tización del saber como soporte de la vida sustentable.

La esperanza es la espera de un por-venir. Pero ni la filosofía metafísica ni la ciencia positivista apuntan el pensamiento hacia el futuro. Ciertamente podemos proyectar el futuro como en los estudios de prospectiva –incluso aquellos que han pronosticado una catástrofe ecológica–; se pueden invocar las profecías y las artes adivinatorias del oráculo o fantasear el futuro desde la ciencia ficción. Se puede imaginar, como lo hizo Huxley, la ironía del hombre feliz convertido en un robot del mundo tecnologizado. Pero parti-



mos del pasado como un “hechizo”, en el doble sentido de la palabra: de un mundo hecho y del efecto hechizo de lo hechizo; lo que nos remite al sentido de la predestinación del hechizo, a darnos cuenta que la hechicería de la racionalidad instrumental está en hechizar las cosas, en cosificar al mundo y en hacer aparecer una realidad como por arte de magia.

Pero hoy es necesario lanzar la mirada al futuro desde la conciencia de un punto límite: el de la supervivencia y el sentido de la vida: el de la re-existencia del ser humano. Frente a esta falta en ser, del ser para la muerte de la condición existencial del hombre que definía el sentido de la esperanza, hoy la utopía, más allá del impulso de emancipación frente a la represión del sujeto y la finitud de la existencia, se plantea ante las leyes límite de la naturaleza. Del espíritu emancipatorio-revolucionario de lo trágico del ser humano frente a los designios de los dioses y el sometimiento del ser al dominio de una racionalidad insustentable, la sustentabilidad plantea la recreación de la condición humana. George Bataille ya lo anticipaba al escribir:

*El planeta Tierra está tan atestado de muerte, de riqueza; de él se alza un grito desgarrador: la riqueza y la muerte no hacen más que lanzar sobre la Tierra un enorme grito; es la soledad que grita.<sup>2</sup>*

La vida se ha desorbitado en la economización de la vida y su encadenamiento a la tecnología. La racionalización del mundo moderno ha desnaturalizado a la naturaleza, descontado el futuro, sujetado al sujeto, olvidado al ser. La generatividad de la *physis*, el descubrimiento del ser y la coevolución etno-biológica de la naturaleza guiada por la cultura, han cedido a un desarrollo de las fuerzas creativas y productivas de la sociedad guiado por la codificación económica del mundo que hoy domina los procesos naturales, la creatividad cultural y la producción material. Más allá de la deconstrucción teórica que anuncia la filosofía posmoderna, debemos pues desactivar la racionalidad económica hegemónica y dominante. Es necesario resignificar el concepto mismo de producción y fundar la sustentabilidad en una nueva racionalidad productiva para reinscribir a la naturaleza y la cultura en una racionalidad ambiental que oriente sus potenciales ecológicos y



culturales hacia la sustentabilidad.

Más allá del estatismo de la metafísica y el fijismo de la ciencia positivista, el mundo economizado produce novedades: la epigénesis del desarrollo biológico, las mutaciones genéticas, las hibridaciones biotecnológicas, las emergencias e irrupciones de la complejidad ambiental; pero estas novedades siguen una vía de innovación trazadas desde lógicas preestablecidas y racionalidades inmovibles, que generan un mundo insustentable, que atenta contra la vida misma. Las novedades que emergen de la intervención del conocimiento científico-tecnológico producen efectos e impactos futuros que son desconocidos por la ciencia que los genera y por la economía que los impulsa, como es el caso de la transgénesis y las mutaciones inducidas por la biotecnología. Por ello, la esperanza de la sustentabilidad nace en la perspectiva de la desconstrucción de la racionalidad económica, científica y tecnológica moderna y la construcción de un futuro sustentable orientado por una racionalidad ambiental.

La sustentabilidad se forja en el encuentro y contraposición entre la ciencia funcional al capital y los saberes inscritos en una racionalidad ambiental. Más allá de la competencia entre enfoques y paradigmas de la ciencia como un proceso de producción de conocimientos que lleva a verdades superiores; más allá de que una ciencia crítica pueda desarmar la “verdad” de otra ciencia y orientarla hacia la sustentabilidad, o de una interdisciplinariedad capaz de integrar a las ciencias existentes en una ciencia de la complejidad, la sustentabilidad se abre hacia nuevos horizontes: el renacimiento de seres constituidos por saberes y su enlazamiento a través del diálogo de saberes.

El locus de la sustentabilidad está en un horizonte, donde se encuentra lo real y lo simbólico. Mas esa virtualidad topológica de la u-topía no está en esa línea divisoria del cielo y el mar. La sustentabilidad arraiga en la naturaleza, se ancla en la Tierra, encarna en nuevos territorios de vida. Los imaginarios en los que se dibujan las formas del deseo de ser se proyectan en una perspectiva de futuros posibles. En esos anhelos futuribles se vislumbran y traslucen los imaginarios desiderativos de la sustentabilidad; de la sustentabilidad global posible como resultante de la confrontación de



paradigmas científicos donde se reenlaza la cultura y la naturaleza; de las estrategias teóricas y discursivas de la sustentabilidad; del encuentro entre imaginarios distintos en un diálogo de saberes.

En ese nuevo horizonte, la producción material se genera desde las fuentes de la vida, desde los potenciales neguentrópicos que habrán de rescatar la vida de la muerte entrópica del planeta. Pero la sustentabilidad se genera también desde la autonomía del ser, desde su creatividad como procesos abiertos, no pre-determinados por una racionalidad económico-instrumental que los conduzca hacia fines pre-establecidos desde la realidad social instaurada e institucionalizada. Se trata pues de pensar la producción de futuro como una creación colectiva desde la autonomía de las culturas; de pensar la re-existencia cultural como una apertura desde el ser en la cual el ser *se-produce*, como lo hace el autor con su obra, como lo hace el actor en escena, no sólo en el sentido en que se expresa y se despliega en la interpretación de una partitura o un libreto, sino en el acto en que el ser individual y colectivo al expresarse, producen y reproducen su ser en una creación social, y desde sus identidades recreadas resuenan en los otros. Lo que implica la reescritura de las partituras que marcan los tonos y ritmos que mueven a la sociedad, para que sean las músicas que acompañan al reencantamiento y la recreación del mundo; para que sean un nuevo punto de partida de los tiempos, de contrapuntos y contratiempos en que se produce una nueva re-partición de los tiempos que confluyen en la transición histórica del mundo complejo. Pues sólo de la disonancia de estos tiempos habrán de nacer las concordias de la vida humana, más allá de las armonías del cosmos y de la geometría del universo, en las geografías de un cosmopolitanismo humano arraigado en la diversidad cultural y en nuevos territorios de vida.

“La vida es sueño”, dijo Calderón de la Barca. Sueño o realidad, se preguntaba Falstaff. Mas la realización del deseo no es el deseo realizado. La experiencia del sueño realizado no es la vivencia del sueño como deseo anticipado. Más aún, no hay vivencia sin la presencia de ensoñaciones, de recuerdos hacia atrás y hacia delante; no existe la vivencia pura sobre cuya huella aparecerían después los recuerdos y las ilusiones del reencuentro. No se saborea igual el sueño puro del deseo que las ensoñaciones que brotan y acom-



pañan la vivencia del momento. Aunque el hambre llama al encuentro con aquello que habría de satisfacerla, todo momento de realización es siempre una nueva vivencia, sobre todo cuando se encuentra con el develamiento de lo nuevo, que habrá de provocar nuevos ensueños, nuevas *saudades* de lo vivido: como el descubrimiento de un nuevo paisaje, un nuevo manjar, una nueva música o una nueva poesía; pero sobre todo en el encuentro y el reencuentro amoroso.

Con todo, la esperanza del encuentro, el anhelo del abrazo, las ganas de revivir lo vivido, no es la esperanza de un vivir soñado de algo nunca vivido, nunca antes presente, del futuro que aún no ha sido, un futuro no conocido. No se prepara el camino de la misma manera para el reencuentro de la vivencia vivida, que el derrotero hacia la realización de la utopía como un futuro inédito. Más allá de ensoñar lo vivido y de soñar el porvenir, se trata de *disoñar* el futuro, de imaginarlo y darle palabras para señalar y significar el sendero hacia lo más allá del presente. Pues no es lo mismo el goce de la tensión del tiempo en la añoranza del reencuentro, que la esperanza del encuentro con lo otro desconocido y del futuro como construcción social.

La metafísica y la ciencia fijan la mirada en el presente, en un presente ya sido, ya conocido. Y sin embargo, no tenemos conciencia del momento vivido, del instante de la existencia en el que se juega la vida. Por ello necesitamos aprender a vivir el momento; no sólo porque la vida es breve y *siempre es más tarde de lo que pensamos*, sino para hacer del instante un paso en la forja del futuro, que prepare vivencias futuras más ricas de vida. El arte de la vida no consiste simplemente en reivindicar y revalorizar la vida, la vida humana, la vida vivida. Es saber hacer de cada acto de vida un punto de apertura hacia lo no vivido, de transitar de la oscuridad del ahora presente hacia la oscuridad del futuro, incitar la creatividad orientada hacia un futuro siempre dispuesto a nuevos futuros. Como afirma Bloch, es

*situarnos en la frontera del acontecer, en la actualidad de la decisión de cada momento, en el dominio de la tendencia hacia el futuro [...pues] lo más próximo es todavía completamente oscuro, y ello precisamente porque lo más próximo es lo más*



*inmanente; en este algo más próximo se encierra el nudo del enigma de la existencia [...] El 'ahora' del existere, que mueve todo y en el que todo se mueve, es lo menos experimentado de todo; se mueve constantemente bajo el mundo. Constituye aquello a realizar que menos se ha realizado, una activa oscuridad instantánea de sí misma. De donde surge la conclusión extraña de que ningún hombre está allí verdaderamente, vive.<sup>3</sup>*

Por ello, el cuidado de la vida no es darle simplemente mantenimiento al cuerpo y al espíritu; es mucho más y otra cosa que planear nuestro futuro ahorrando la vida en el momento; o el derroche de la vida ante el sinsentido de la vida y la desvalorización del futuro. El arte de vivir hacia un futuro sustentable es hacer de cada momento de vida un instante de reinicio de la vida; que no sea el eterno retorno de lo idéntico o la dialéctica de la trascendencia que abre el devenir, sino la apertura hacia lo posible desde la fecundidad de la otredad. El instante no es un punto infinitesimal en el flujo continuo del tiempo, sino el punto en el que se abisma la vida en el éxtasis, donde se juega el ser en el encuentro con lo otro inefable: en la carcajada y el orgasmo; en la mirada lanzada al oscuro firmamento y al insondable infinito; en el cruce de miradas sin palabras, en la palabra que fulmina, que deja huellas y cicatrices en la existencia; en ese momento soberano donde impera el no saber, donde la palabra viene a taponar el vacío de la angustia que succiona la vida hacia la nada; a llamar angustia a la angustia para disolver la angustia; en el vacío inaugural de lo posible. El instante, como dijo Bataille, es siempre el delirio infinito:

*Voy en el porvenir incognoscible. Nada hay en mí que haya podido reconocer. Mi alegría se funda en mi ignorancia. Soy lo que soy: el ser en mí se la juega, como si no fuera; nunca es lo que era [...] Ser jamás significa estar dado. Jamás puedo percibir en mí eso que es reconocible y definido, sino solamente eso que surge en el seno del universo injustificable [...] Soy en la medida que me rehúso a ser eso que se puede definir...<sup>4</sup>*

Vivir el instante es hacer del presente un momento fundante de futuro, para que el futuro nos ofrezca un presente: un presente de vida para ser gozada; un futuro vívido de recuerdos actualizados; un presente que llega cargado de esperanza, de la tensión de la



espera que intensifica el momento a ser vivido y que relanza la vida hacia el futuro. Es abrir las compuertas al saber que constituye al ser; al ser que nunca es sólo un ser-ahí fijado por la realidad de sus circunstancias, la actualidad de su tiempo y el límite de sus condiciones existenciales, sino un ser-siendo-sabiendo. Es saber sembrar instantes de vida para cosechar futuros sustentables.

Mas ¿Cuándo llega el momento justo en el que el instante abre el futuro? En ese punto en el tiempo confluye el momento preparado socialmente con el instante de la decisión, del acto, de la palabra individual. Pone en la perspectiva de la vida a quién sabe esperar los momentos que no se dan solos, los tiempos que llegan porque otros han movilizad los procesos que permiten que ese momento esperado haya llegado a darse. Ello implica que más que esperar a que se produzca la totalidad social o la catarsis individual, debemos saber esperar el momento, produciendo el momento, madurando los tiempos la vida mientras transcurre la vida, preparando el mundo en el que habremos de habitar el mundo, creando las circunstancias de vida en la que habremos de manio-brar los azares y sentidos de nuestras existencias. Ello implica saber situarnos en este mundo, en este tiempo de crisis ambiental civilizatoria para desactivar las inercias y el automatismo de la vida insustentable y orientar nuestros actos de vida hacia futuros sustentables.

La construcción de la sustentabilidad no es sólo el tejido de las vidas individuales, su tiempo no es la confluencia de los tiempos personales. Las vidas que se juegan en los instantes de vida y en el horizonte de la finitud de la existencia personal se establecen en una época, en un contexto histórico y social. Los instantes personales están contenidos y preparados por procesos sociales. La sustentabilidad se abre a futuros colectivos, al futuro de la humanidad. De manera que lo que se forja en el acto, en la decisión del instante se proyecta en la construcción de un mundo futuro, en el que habrán de inscribirse las subjetividades personales en el proceso de la historia. Este es el sentido del diálogo de saberes como encuentro de otredades culturales que se establecen más allá del encuentro del yo con el tu, de la vida individual, de la cotidianidad personal. El diálogo de saberes genera así el plasma social donde se plasma la palabra nueva para darle nuevos significados al mundo.



Pues una cosa son los encuentros y desencuentros de la vida que pueden restaurarse y retejerse durante la vida, los legados que generan linajes y encajes de vida en la reproducción de la vida. Más allá de las formas como esos hilos se entretrejen en los gobelinos de una época, en modos de vida, en formas de ser y de sentir la vida; más allá de las revoluciones científicas y sociales que transforman la organización social de la vida, la construcción de la sustentabilidad implica restituir la trama de la vida, desconstruir los andamiajes y drenajes en los que fluye y se cuele la vida, destejer el entarimado acartonado de sus sentidos, sus imperativos categóricos, sus poderes totalitarios, para que los cursos y corrientes de la vida encuentren nuevos cauces, para que el oleaje de la vida suelte su esperma espumoso en nuevos horizontes, donde vuelvan a brillar las estrellas en el firmamento; donde pueda resignarse la vida y signarse un nuevo pacto social con la naturaleza. No es el destejer de Penélope en la espera de Ulises. Es la Odisea que va al horizonte destejiendo el ayer para llegar a un mañana. Donde puedan nacer otros modos de ser, el más allá del ser-sido y conocido, hacia el por venir de la vida humana en el planeta Tierra.

Las circunstancias de la vida no son las condiciones del entorno. La contingencia de la vida personal es la coagulación en el tiempo de un conjunto de determinaciones y condiciones sociales. La complejidad ambiental es la perplejidad de lo incommensurable, lo indeterminable, lo ininteligible, lo insensato; no una compleja causalidad o una simple casualidad. Más allá de lo contingente de la circunstancia, es la volatilidad de la existencia. Si el instante en que coagulan circunstancias dispersas es una casualidad única (como el *big-bang* que origina el universo o el encuentro amoroso que inaugura una vida), cómo pretender que un análisis sistémico dé cuenta de la historia?

Para construir la sustentabilidad es necesario desactivar los encadenamientos determinados de los tiempos de vida. El futuro sustentable es indecible, pero no por ello indecible, porque la decisión es la de abrirle el paso a la palabra que resignifica el mundo y que abre futuros inéditos; a las palabras que se hacen lenguas y se alargan para besar la tierra; a la percepción de nuevos horizontes que trazan itinerarios para llegar a buen puerto, para dejar





que nazcan nuevos lenguajes que reorganicen los alfabetos para rededicarse y los diccionarios para redefinirse: léxicos de una nueva Babel para habitar un mundo diverso.

El deseo es el motor que moviliza el pensamiento y la acción. Pero el deseo puro no conduce conscientemente hacia un horizonte. Este camino se hace de palabras que labran sentidos y abren senderos; o se constituyen en murallas que obstaculizan el flujo de los tiempos. Las palabras utopía, esperanza, horizonte, cima, abren el deseo y despiertan el hambre que busca algo; hacen surgir la imagen idealizada de algo, de alguien, que habrá de calmarla, pero nunca colmarla. Sin embargo, no son palabras aladas que por sí solas emprendan el vuelo hacia el futuro, el porvenir, el más allá; no indican claramente el camino a seguir ni cómo construirlo. La convocatoria a las gramáticas de futuro, al diálogo de saberes y a la fecundidad de la otredad, traza las vías de acceso, tira las líneas de tensión para escalar una cumbre, sabiendo que los peldaños están hechos de ideas, pensamientos y miradas; de palabras lanzadas hacia delante para el encuentro con lo otro.

Las palabras, al nombrar y significar a las cosas del mundo, llaman al ser. Pero no conducen necesariamente, ni aseguran, la llegada al horizonte deseado. La sustentabilidad se juega entre el bendecir y el maldecir del mundo. Por ello, suspicazmente Bataille se pregunta:

*¿Y si las frases llamaran un día a la tempestad y al desorden furioso de las masas de agua [...] a la violencia de las olas?<sup>5</sup>*

Lo vivido, lo llegado a ser, no sólo arrastra la insaciabilidad del deseo, sino que va dejando la huella de vivencias significativas que marcan la vida; de huellas ecológicas de destrucción de las condiciones objetivas de vida. La esperanza renace en un nuevo contexto ante los desafíos de la sustentabilidad. No es solo la esperanza de un mundo mejor, el hambre de futuro, el deseo de cambio, el impulso transformador ante el estatismo del mundo. La sustentabilidad surge en una situación límite: la conservación de la vida y el sentido de la existencia.

Ante este imperativo no bastan las frases incitadoras al cambio



social, a resemantizar el mundo y a formular proposiciones de futuro; no basta pasar de la anamnesis a la hermenéutica para reinterpretar lo pasado y lo existente ante la imposible ciencia del futuro y el difícil saber de lo por-venir. No basta resignificar la vida vivida hasta reinventar nuestras historias y hacer coincidir los textos de nuestras narrativas con la textura de nuestros recuerdos. Romper las inercias de ese eterno retorno para forjar futuros posibles requiere estrategias que permitan abrir y multiplicar las vías de lo potencialmente posible. Y estas vías están hechas de nuevos lenguajes, de nuevas gramáticas, de la resignificación de las cosas del mundo, de la creación de nuevos conceptos sobre lo real, de nuevos modos de pensar, nuevos modos de producción y socialización, que permiten abrir los potenciales de lo real y de un diálogo de saberes.

La posibilidad de significar y dilucidar la sustentabilidad se enfrenta a dos imposibles de decir: el futuro y el erotismo: el primero, porque al no haber sido no existe como un presente nombrable, salvo su horizonte, la sustentabilidad; el segundo, por la prohibición que lo encierra en la oscuridad de un orden inefable. A estos impensables se les puede circundar, señalar como el lugar de un posible, adornar con guirnaldas de deseos, señalarlos con metáforas e invocarlos con palabras seductoras. *La caricia no sabe lo que busca*, como apuntó Levinas; no sólo porque no tiene palabras para lo que podría encontrar, sino porque en verdad, no sabe; tiene el impulso de acariciar, más que de tocar y de coger al mundo, de aprehender y apropiarse del objeto de su deseo, que llama, que atrae, pero que es inaprensible, indecible. Es la espera de un por-venir sin plan y sin proyecto, sin contenido ni fin predeterminado; es la esperanza atenta a la fecundidad de una otredad sin preconceptos ordenadores, que fertiliza la mirada y la palabra aún no dicha desde el silencio indecible.

No existen palabras para decir lo que aún no es. La esperanza busca en la oscuridad del no saber. Lo inefable de lo que espera la esperanza se asoma en lo sublime que sólo la música sugiere. Más allá de los himnos nacionales y de los cánticos libertarios; más allá de las oraciones de paz, de comunión y redención, un sonido ha significado la esperanza desde tiempos inmemorables: el sonido del *shofar* es la eufonía de la esperanza. El shofar se hace



sonar en Rosh Hashana, el año nuevo judío, como un ritual liberador del sometimiento del pasado y de renovación de la vida. Los sonidos del shofar son “tekiá” –un sonido largo, esperanzoso–; “shevarim” o “truá” –un sonido cortado intermitente que significa rotura, aflicción, desgarramiento; las piedras y obstáculos del camino–, y nuevamente una “tekiá”. El sonido del shofar se hacía escuchar en la travesía del desierto, luego del éxodo de Egipto, para convocar al pueblo de Israel a seguir su camino hacia una tierra prometida. El shofar suena nuevamente en el Yom Kippur, el día del perdón, en que se pide a Dios que nos reinscriba en el libro de la vida.

Hasta ahora se buscó vivir bien o vivir mejor. Se cuestionaron las formas de opresión de los otros, la angustia de la vida, pero no la vida misma. Es esto lo que pone en cuestión la sustentabilidad de la vida... que haya vida. La esperanza de sustentabilidad no es sólo la esperanza de ser mejores o de la trascendencia de la vida. Es simple y llanamente saber construir un mundo donde sea posible la vida humana. Es allí donde el llamado a un futuro sustentable no sólo reclama un mundo mejor, sino *otros mundos posibles*. La esperanza de un futuro sustentable no es la esperanza de redención de las culpas ni la esperanza de alcanzar la eternidad; no es siquiera la esperanza de la tierra prometida. Es la esperanza de un futuro, de un mañana que tenga asiento en la tierra, no en el cielo; no es la llegada a un lugar asignado, sino la forja de un *lugar* en el mundo donde la vida tenga lugar. Reinscribirnos en el libro de la vida significa que la vida humana se forja en el habla y la escritura de la vida; y así se inscribe en el cielo y en la tierra. Este es el sentido de geografiar la sustentabilidad y de territorializar la racionalidad ambiental a través del diálogo de saberes.

La invitación del futuro abre así un espacio en el silencio de la vida, reordena sus circunstancias para provocar el encuentro con lo otro, que permita la reinención del mundo y del momento; para que la historia pueda ser guiada por las condiciones de la vida en su juego de circunstancias, en una conjunción de subjetividades, en el encuentro de culturas y el diálogo de saberes, teniendo a la sustentabilidad en el horizonte.



## **Pedagogía de la esperanza: utopía de la educación para la sustentabilidad**

Luego de todo lo dicho, surge una pregunta: ¿Puede practicarse una enseñanza de la esperanza, de la descolonización del conocimiento, de la desconstrucción del *logos* científico, del saber ambiental y del diálogo de saberes como una pedagogía de la liberación que conduzca por la vía educativa hacia la sustentabilidad? ¿Puede formularse una pedagogía del *saber vivir* capaz de conducir el deseo de vida, de anticipar cada encuentro con la vida, para impregnarnos de huellas de vida que alimenten nuestras saudades, para orientar el deseo hacia el reencuentro con la vida y para que cada encuentro sea cada vez más sabroso; para convertirnos en *chefs* de los banquetes de nuestras vidas y artesanos de nuestras vidas; para que cada momento sea una obra de arte, y el futuro la culminación de un futuro deseado?

Vivir de esta manera no es un simple devenir, un dejar ser al ser, una adaptación de la vida a sus circunstancias; pues el devenir como generatividad ya inscrita en la vida que se despliega sin la conciencia del momento que reinicia la aventura del ser humano, no entrafña ese saber conducir la posibilidad del ser hacia un futuro sustentable, cada vez más sabio, más sabroso, quizá más feliz. Saber vivir que implica saber convivir con los demás, saber vivir con el vivir bien de los otros. Es finalmente des-fallecer, para volver a vivir.

¿Que enseñar? Hasta ahora, la educación fue un sistema para engranar a los niños y jóvenes en un proceso de desarrollo, abrioles un espacio de realización en una sociedad establecida, la capilaridad social, la igualdad de oportunidades, el éxito profesional; capacitar a la nueva fuerza de trabajo para eficientizar el progreso, para incorporar a las nuevas generaciones a la historia de la cultura de la modernidad. La educación como aparato ideológico del Estado.

Con la crisis ambiental, lo que se cuestiona es la sustentabilidad de la vida humana, y no solo la del planeta vivo, que habrá de encontrar sus formas de adaptación de la vida a las condiciones del cambio climático. Pues junto con la crisis ambiental que pone en riesgo la vida, hoy vivimos una crisis moral que cuestiona el



sentido de la vida humana. Y esto invita no sólo a una reflexión, sino a una re-educación, a revisar desde la raíz el árbol de la vida generado por esta civilización, para conocer las causas de la crisis ecológica y de los valores que se fueron forjando paralelamente a la epistemología que ha constituido la concepción de nuestro mundo y de nuestros mundos de vida.

La pedagogía de la sustentabilidad nos invita a cuestionar la enseñanza y el aprendizaje. No sólo se trata de informar sobre la crisis ambiental y el calentamiento global, sino de desentrañar sus causas profundas. Es una práctica pedagógica, que más que impartir al alumno los conocimientos actuales y las normas sociales (y ambientales), va más allá del concepto de la educación como un *educere*, un dejar brotar el potencial creativo del alumno, esa idea de que todo aprendizaje nace de aquello que está ya inscrito en la mente (socialmente condicionada) del educando. No es sólo inducir la interdisciplinariedad y enseñar a pensar de manera compleja. Es preparar el pensamiento y la vida para lo incógnito, para pensar lo impensado, para desconstruir teórica y prácticamente el mundo, para ensayar otros modos de pensar-sentir-actuar, para escuchar lo inefable, para mirar lo otro intraducible a mi yo y al uno mismo; para enlazarse en un diálogo de saberes, donde la fecundidad no brota del juicio de la verdad probada, sino del por-venir probable.

La pedagogía de la esperanza y la utopía del futuro sustentable requieren un espacio para practicarse. La educación ambiental es el campo de estas nuevas batallas por el por-venir. Ya no son los sindicatos las escuelas de la praxis revolucionaria. Las calles son las vías de expresión de las demandas populares; pero la escuela y la Universidad deben dejar de ser los aparatos ideológicos del Estado que reproducen la realidad cosificada, para ser los campos de práctica de los sueños utópicos y las gramáticas de futuro, para ejercitar el músculo de la imaginación para idear futuros deseables y ensayar su posible realización; para desconstruir las teorías heredadas y ambientalizar a las ciencias, más que para aprender los decálogos de conocimientos anquilosados, y para encerrarnos en las jaulas de racionalidad de la ciencia normal, en las miopes miradas paradigmáticas y los egoístas intereses disciplinarios de nuestra arrogancia científica. La escuela debe constituirse en la-



boratorio del nuevo pensamiento, para aprender a formular deseos de posibles y a realizarlos, a forjar una ética de la otredad y ensayar el diálogo de saberes, a jugar con las palabras e inventarles nuevos sentidos, a echarlas al viento como palomas mensajeras hacia nuevos mundos de vida, para que renazca la esperanza y se haga vida:

Esperanza, vuelo al viento  
Viento que mueve al mundo,  
Que lanza y enlaza voces,  
Voces que son aliento,  
Hálito de vida;  
Pensamiento orgásmico que fecunda al futuro,  
Pensum que da sentido a los saberes,  
Saberes que constituyen al ser  
Matrices de una nueva racionalidad  
Que forjan nuevos mundos;  
Que nacen y renacen,  
Como frondosa floresta  
Fluir de aguas frescas que irrigan la tierra,  
Bañando territorios educativos,  
Curriculando saberes.

Parvada de cóndores que pasan cantando,  
De quetzales que revuelan enverdeciendo los cielos,  
Pájaros azules del Mayab;  
Fuego nuevo que hace arder el pensamiento,  
Soles saberes irradiando luces sobre la sombra del conocimiento;  
Fotosíntesis que cultiva la biodiversidad del continente,  
Que apaga la sed de sus desiertas tierras,  
De pueblos hambrientos de aire húmedo y de cultas semillas,  
Que devuelvan su fertilidad al suelo de la existencia,  
A la creatividad a sus culturas;  
Caricia que enciende la voluptuosidad de  
Nuestras vidas deseantes,  
Arrojo del torrente de nuestros ríos vivos hacia  
la desembocadura de nuevos mundos,  
Hacia nuevos horizontes del ser.



Caricia que busca,  
Sabiendo lo que no queremos,  
Para llamar a ser lo que no sabemos,  
Para dejar ser lo que aún no es,  
Lo que puede llegar a ser;  
Odisea hacia otros mundos posibles,  
donde sea posible soñar,  
Sueños de nuevos enigmas para descifrar,  
no para descubrir la verdad oculta,  
sino para alimentar una vida plena de sentidos y significados,  
Para reencantarnos con la vida y reerotizar la existencia humana,  
en este planeta vivo llamado Tierra.

Son estas las palabras que invitan a tejer los caminos hacia las sustentabilidades posibles; a encuentros en la que podamos abrazarnos, intercambiar miradas y reír a carcajadas por el gusto de la vida, aprendiendo a habitar poéticamente el mundo, para llegar a ser arquitectos de nuestros propios destinos y a territorializar nuevos mundos de vida.

## Notas

<sup>1</sup> Ernst Bloch, *El Principio Esperanza*, Madrid, Trotta, 2ª edición, 2007, p. 238.

<sup>2</sup> Georges Bataille, *La Oscuridad no Miente*, op. cit., p. 53.

<sup>3</sup> Ernst Bloch, *El Principio Esperanza*, op. cit., pp. 335, 344.

<sup>4</sup> Georges Bataille, *La Oscuridad no Miente*, op. cit., pp. 80-81.

<sup>5</sup> Georges Bataille, *ibid.* p. 25.







## **Política y Educación Ambiental: el proceso educativo y la construcción de la sustentabilidad**

- José Antonio Caride Gómez -

### **Sobre el poder de la política y sus prácticas democráticas**

De la política acostumbramos a decir que es el arte de gobernar la vida en común, agrandando los espacios y tiempos en los que proyectamos nuestros derechos y deberes cívicos. Y, con ellos, el propósito –irrenunciable e inconcluso– de que puedan contribuir a mejorarnos a nosotros mismos y a las realidades que nos contornan, orientando sus logros hacia metas o finalidades consideradas socialmente deseables, aunque a menudo sean objeto de controversias.

De ahí, sin duda, la cara amable de la *política* y de las *políticas* como soportes fundamentales en la articulación cotidiana e histórica de cualquier sociedad, a la que observan y en la que inscriben tratando ajustar las aspiraciones individuales con las del conjunto de la población. Sin poder obviar que sus iniciativas se remiten a principios, valores, ideologías, sistemas, estrategias, etc. de muy diverso signo, es en este escenario donde la política se nos muestra como una práctica social compleja, a través de la cual los poderes públicos legitiman su capacidad para dar respuesta a las necesidades e intereses de la ciudadanía, en diferentes ámbitos, atendiendo a distintas alternativas y circunstancias, con un enfoque global y/o sectorial.

A la política, especialmente en los últimos años, se lo pedimos todo: salud, libertad, progreso, seguridad, educación, justicia, trabajo, ocio... De ella y de quiénes la ejercen en primera persona,



de forma colegiada o corporativa –como políticos o representantes de los partidos políticos, desde las Administraciones Locales hasta los Organismos Internacionales– parece depender buena parte de lo que somos o queremos ser, en el presente y en el futuro, por mucho que se cuestionen sus resultados o se generen sospechas acerca de las verdaderas intenciones que subyacen a las propuestas y a sus consecuencias prácticas.

En este sentido, si bien coincidimos con Daniel Innerarity (2008: 78) en que la política parece debilitada ante los poderosos influjos que ejercen los flujos financieros y mediáticos, debiendo acomodarse a *“los formatos inéditos de la globalización y frente a las exigencias particulares que plantean los procesos de individualización”*, también es verdad que se ha ido abriendo a nuevas formas de configurarse, en un contexto policéntrico y de continuos tránsitos entre lo global y lo local, tratando de salvar a los Estados de su inoperancia, de su irrelevancia e ineficacia ante los múltiples problemas que desafían al orden mundial. En opinión de Innerarity (2008: 80), las formas de gobierno cooperativas están en condiciones de posibilitar la recuperación de la política y, al mismo tiempo de transformarla profundamente, porque *“lo que se ha agotado no es la política, sino una determinada forma de la política, en concreto, la que corresponde a la era de la sociedad delimitada territorialmente e integrada políticamente”*, justo cuando la sociedad del conocimiento *“opera de manera reticular y transnacional”*.

La mirada intensa que dirige la política a la sociedad, y ésta a aquella, ha acentuado en las últimas décadas la preocupación del quehacer político y de la ciudadanía por la búsqueda de soluciones que estén a la altura de los desafíos que ha de afrontar la humanidad en el nuevo milenio, ante el riesgo que supone no “lograr la sostenibilidad en un mundo cuyos recursos naturales son limitados” (Mayor Zaragoza, 2009: 45). Y, consecuentemente, no tener ni la sensibilidad ni la competencia que se precisan para combatir las incongruencias de los estilos de desarrollo conocidos o, peor aún, las indignidades que acarrea la persistente violación de los Derechos Humanos en grandes regiones de la Tierra. Un Planeta frágil en el que, como hemos expresado en otra ocasión, *“las líneas divisorias entre ricos y pobres están marcadas con gran nitidez en todo el mundo, de tal modo que sean cuales sean los*



*indicadores empleados, tienen trazos muy gruesos: la brecha entre unos y otros no sólo se mantiene sino que se ha incrementado. Y, con ella, otras desigualdades con rostros diversos según el género, la edad, la etnia, la geografía o la formación recibida” (Caride, 2009: 89).*

Poner en valor la política y sus opciones democráticas forma parte de las urgencias de nuestro tiempo, con todas las exigencias que ello comporta para la protección de las libertades y de los derechos fundamentales, que para Amartya Sen (2006) derivan en la mejora de la vida de los ciudadanos en tres planos diferentes: de un lado, el que relaciona la libertad política con la libertad humana en general, posibilitando el pleno ejercicio de sus derechos civiles y políticos en tanto que seres sociales; de otro, el que identifica la democracia como un valor instrumental mediante el que la población refuerza el alcance de las demandas (sociales, culturales, económicas, etc.) que trasladan a los poderes públicos, invocando las responsabilidades que tienen contraídas en el ejercicio de sus competencias; finalmente, la que ofrece a los ciudadanos y ciudadanas la oportunidad de aprender colectivamente, compartiendo sus percepciones y prioridades en la construcción de una sociedad que sea más justa y equitativa.

Ya no se trata, por tanto, de que la política y las acciones que se promuevan reflejen las intenciones ideológicas y morales de un partido o de un gobierno; ni tan siquiera de que en su exposición y defensa pública consigan un elevado respaldo electoral, por muy importante que éste sea para llevarlas a cabo. Además, han de ser congruentes con una determinada concepción de la sociedad y de sus modos de desarrollarse, poniendo en juego actitudes y comportamientos que invoquen los valores esenciales de la democracia y de los múltiples espacios que ésta habilita para la participación social.

Nos referimos a la democracia como un modo de estar y de ser en el mundo, mediante el que profundizar en las políticas de la vida (Giddens, 1995), y en la capacidad que éstas tienen para abordar problemas emergentes en la sociedad, muchos de ellos situados en los límites de las instituciones y de los valores de la modernidad. Problemas habitualmente complejos, como los que



afectan a la educación y al medio ambiente, ante los que los ciudadanos han de ser más conscientes y responsables, vinculando el potencial crítico de su pensamiento a las facultades de elección y realización inherentes a los estilos de vida. Al fin y al cabo, las decisiones sobre cómo vivimos en un entorno plural y cambiante como el que caracteriza nuestras sociedades, afectan no solo a cómo hemos de actuar sin también a cómo somos o queremos ser, contribuyendo de forma significativa a modelar nuestras señas de identidad personal y colectiva.

Los problemas ambientales que hemos de encarar para dejar a las futuras generaciones un mundo habitable forman parte de estas opciones, con un claro componente político y educativo; justo cuando, como recuerda el profesor Antonio Elizalde (2009: 55), ya todos comenzamos a asumir que un elemento fundamental de la sostenibilidad reside en su dimensión política: *“no hay sostenibilidad posible sin los respaldos políticos necesarios”*, por lo que resulta del todo imprescindible *“explicitar los distintos intereses en juego con relación a la sostenibilidad, así como la perspectiva de los actores sociales cuyos intereses se confrontarán en función de la sostenibilidad y de los sujetos históricos que se constituirán al calor de los conflictos a que dichas confrontaciones darán lugar”*. Hacerlo tiene connotaciones en el terreno de las ideas, pero también en el de las prácticas cotidianas, aquellas que nos afectan en el día a día y concretan nuestras elecciones en la satisfacción de las necesidades biológicas y sociales, en las que el consumo ocupa un lugar principal.

Por supuesto, también lo tienen en la educación y en las políticas que la orientan con mayor o menor conciencia de sus significados implícitos y explícitos; porque ninguna práctica educativa es aséptica, sea cual sea el ámbito en el que se inscriben (las escuelas, las Universidades, las familias, los movimientos cívicos, etc.) y las intencionalidades que la animen. Lo expresaba magistralmente Paulo Freire en un breve prólogo a un texto de Francisco Gutiérrez (1984) acerca de la educación como praxis política: *“en verdad, hay una politicidad en la educación como hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquélla y de ésta. No hay práctica educativa neutra ni práctica po-*



*lítica por ella misma. De ahí que el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se haya al servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica”.*

La política, como práctica social que nos concierne, a través de la que tomamos parte de las circunstancias que nos rodean (aún desde la indolencia, ya sea activa o pasivamente, resistiendo el empuje de los cambios o asumiendo un rol transformador), es una de las dimensiones más importantes del ser humano y de su anclaje social, a la que vinculamos impulsos y conquistas de gran trascendencia para la sociabilidad, en cuyo seno la democracia – como expresara José Luís Aranguren (1985: 155)– no es un “status” en el que *“pueda un pueblo cómodamente instalarse”* sino una conquista y re-conquista de cada día, que *“sólo a través de una autocrítica siempre vigilante puede mantenerse. Es más una aspiración que una posesión”*. En este punto, coincidiremos con Ramoneda (1999: 91), en que la democracia siempre necesita de la política y de su retorno a nuestras vidas *“si no quiere diluirse en el tecnocosmopolitismo de la globalización como un azucarillo en el café”*, para añadir que ha de ser un retorno que nos afirme en *“el compromiso con la libertad como única forma de encender señales de alarma cada vez que las aguas de la indiferencia ahogan el sentido de lo público”*.

Aunque también ha de ser el compromiso de la política con los Derechos Humanos, con la justicia, la equidad, la solidaridad, la inclusión y la cohesión social. E, inexcusablemente, con la democracia: el único sistema político que *“ofrece la posibilidad de combatir los prejuicios, incluso los propios prejuicios democráticos”* (Ramoneda, 1999: 237). Y, con ellos, también la posibilidad de posicionarse críticamente ante prácticas de largo recorrido ético y/o jurídico protagonizadas por la clase política (nepotismo, corrupción, fraude, cohecho, prevaricación, malversación, etc.), que amenazan con demasiada frecuencia la calidad de la vida democrática, por la desmoralización social que los acompaña y la desconfianza que generan hacia las instituciones en el gobierno de lo público.

Es en el retorno a la política, con el pretexto de la Educación Ambiental, donde situaremos buena parte de nuestro discurso, sin



que podamos eludir los nuevos significados que hace años aporta la cultura de la sostenibilidad a las políticas educativas y ambientales, frecuentemente aludiendo a la “Educación para el Desarrollo Sostenible”. Una circunstancia que nos permite recordar con Sauvé, Orellana y Sato (2002) las mltiples pertenencias –sociales, ambientales y educativas– a las que se han ido adhiriendo las relaciones educaci3n-ambiente, que tanto en el caso de la “Educaci3n Ambiental” como en el de la “Educaci3n para el Desarrollo Sostenible” ha dado lugar a diversas corrientes de pensamiento y de prcticas, acordes con las diferentes representaciones de la educaci3n, del medio ambiente y del desarrollo que adoptan quienes participan de sus dinmicas, también en clave poltica.

### **La educaci3n ambiental y del desarrollo sostenible en la iniciativa poltica**

La densidad de los juicios que insisten en diagnosticarnos como una sociedad de riesgos (Beck, 2002), en la que est  en juego no s3lo la supervivencia de la especie humana, sino también la perdurabilidad de los principales soportes naturales y culturales que sostienen la vida en toda su diversidad, ha aumentado considerablemente las inquietudes de la poltica por los problemas del desarrollo y, en relaci3n a ellos, por las condiciones (riqueza-pobreza, producci3n-consumo, salud, educaci3n, etc.), con una perspectiva planetaria,  tica y estratégica sin precedentes. Nunca como hasta ahora las agendas polticas que despliegan los organismos internacionales, los Estados y sus Administraciones asumieron con tanto af n su participaci3n activa en los procesos civilizatorios y lo que sus dinmicas pueden aportar a lucha por los Derechos Humanos, la preservaci3n del medio ambiente y la calidad de vida.

En este contexto, la *educaci3n*, en cualquiera de sus prcticas –dentro y fuera del sistema educativo, desde la infancia hasta la vejez, en los contenidos y en los valores que la promueven, etc.– y el *desarrollo* en sus variadas extensiones –local y global, rural y urbano, econ3mico y social, etc.– han ido ocupando un lugar simb3lico y material cada vez más relevante en la iniciativa poltica, a la que han llegado para quedarse con distintos prop3sitos e iden-



tidades; entre otras, las que respondiendo a las denominaciones de “políticas educativas” y “políticas ambientales” han situado en un primer plano del debate pedagógico-social a la *Educación Ambiental* y al *Desarrollo Sostenible*, con las múltiples trayectorias, perfiles, experiencias, etc. que vienen promoviéndose a partir de los primeros años setenta del pasado siglo.

Es entonces cuando la creciente preocupación de los poderes públicos por el medio ambiente y el desarrollo anima la convocatoria, en Estocolmo (1972), de la primera *Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano*, prolongada en las *Cumbres Mundiales sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo* de Río de Janeiro (1992) y Johannesburgo (2002), con la intención explícita –aunque reiteradamente incumplida en sus resultados tangibles– de conjugar los esfuerzos que se precisan para trabajar a favor de un desarrollo humano sostenible, local y globalmente. Dotar a los pueblos y naciones de una visión renovada del desarrollo, comprometiéndolo a los poderes públicos con la cultura de la sostenibilidad, asegurando la transversalidad de las acciones y la participación de los ciudadanos, son algunos de los referentes básicos de las actuaciones a emprender, una vez aceptado el reto de trabajar en la construcción de un futuro común, en el que se integren y armonicen los objetivos ambientales, sociales, culturales y económicos.

Esta toma de postura se proyectaría, aunque con desigual grado de convicción, en las políticas y programas que tendrán como soporte las Declaraciones y Recomendaciones emanadas de diferentes organismos internacionales, poniendo un especial énfasis en el impacto causado por la explotación desmedida de los recursos, así como en sus consecuencias para la conservación del Planeta y el bienestar vital de las personas. Así se explica la insistencia en que el objetivo central de cualquier actuación destinada a mejorar el medio ambiente tenga como consecuencia un cambio en las conductas individuales y colectivas, apelando a la responsabilidad de todos como referente ético fundamental de los valores y actitudes que se deberán adoptar (Romañá, 1996).

La importancia de sensibilizar, educar y formar a las personas para que se impliquen en los procesos que se lleven a cabo, se plasmaría literalmente en su articulado, inicialmente y durante



años invocando a la *Educación Ambiental*, con el auspicio de la UNESCO y el PNUMA, junto a un sinnúmero de organismos internacionales, nacionales, etc.; más tarde, y sin que todavía se hayan dado razones convincentes sobre el cambio de rumbo producido, trasladando las mismas o muy parecidas intenciones a la *Educación para el Desarrollo Sostenible*, en cuyo Decenio andamos desde enero de 2005. El giro paradigmático, que trasciende la terminología y los conceptos al uso, supondrá una rotación decisiva en la normatividad internacional (Sauvé, Berryman y Brunelle, 2008) que guía las políticas ambientales y educativas más recientes, al modificar sustancialmente las relaciones que se establecen en los complejos territorios de la educación, el desarrollo y el medio ambiente (Caride, 2005: 262): tres pilares básicos para hacer comprensible *“la interdependencia y fragilidad de los sistemas que sostienen la vida sobre el planeta y el capital de recursos naturales que son indispensables para la Humanidad”*.

En el interior de estas relaciones, *“la educación del futuro y el futuro de la educación”*, que diría Pedro Demo (2005) en un hermoso juego de palabras, quedará definitivamente ligada –al menos en los próximos años– a los avatares del desarrollo y las posibilidades que ofrece para hacer de la sustentabilidad no sólo un punto de partida, sino –y sobre todo– como un punto de llegada: un tiempo histórico, en el que la política y la pedagogía podrán llegar a conciliar sus expectativas, puede que con significados dispares e incluso contradictorios, comenzando por asumir los reiterados fracasos que ambas han ido acumulando durante largos años; entre otros, los que ponen de relieve la distancia que existe entre lo que se declara y lo que se cumple en materia de productividad económica y pleno empleo, de generalización del bienestar y acceso a las prestaciones sociales, de conservación y aprovechamiento de los recursos ambientales, de expansión de la sociedad de conocimiento e igualdad de oportunidades educativas, o de conquistas que apelan a la autonomía *versus* el deber o la obligación de compartir responsabilidades.

Dos ejemplos recientes, paradójicos en sus formulaciones y entre otros posibles, ilustran hasta qué punto en América Latina los avatares políticos de la “Educación Ambiental” o de la “Educación para el Desarrollo Sostenible” están lejos de determinar su nivel de





prioridad en las agendas políticas de sus Estados y/o Gobiernos.

De un lado, en tono positivo, el que emana del texto preparado por la Secretaría de Cumbres de las Américas, elaborado a modo de “Contribuciones de la Sociedad Civil” para la “Quinta Reunión de Ministros de Educación”, celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) en noviembre de 2007, que sitúa en un lugar preferente de las iniciativas políticas a promover la “Educación Ambiental” en una triple dirección: a) *“promover a través de la educación el uso responsable de los recursos naturales de la Región, inculcando este valor a través de la educación ambiental y para la salud en las instituciones educativas”*; b) *“reformar las agendas educativas a fin de que éstas incluyan el tema de la educación ambiental, iniciando desde la etapa de sensibilización y concienciación”*; y, c) *“con el propósito de medir el impacto de la calidad educativa en la protección ambiental, crear una comisión regional que estudie el vínculo de estos temas centrales al desarrollo regional”*.

De otro, como un exponente de la indiferencia no sólo hacia la “Educación Ambiental” sino también hacia la “Educación para el Desarrollo Sostenible”, el texto en el que se redactan –en su fase de debate– las *“Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”* (OEI, 2008), en cuyas páginas (más de 150) no hay una sola alusión a aquellas expresiones, ni a lo “ambiental” ni a lo “sostenible” o “sustentable”, a pesar de contemplar hasta 11 líneas de actuación en su explicitación de las metas que han de definir “hacia dónde queremos ir juntos”: comprometer a la sociedad con la educación; educar en la diversidad; extender la educación temprana; universalizar la educación básica y mejorar su calidad; asegurar que todos los alumnos alcancen las competencias básicas; incrementar el acceso de los jóvenes a la enseñanza postobligatoria; conectar educación y empleo a través de la Educación Técnico Profesional; Educar a lo largo de toda la vida; cuidar el desarrollo profesional de los docentes; contribuir a la configuración del espacio iberoamericano del conocimiento y a la investigación científica; conseguir más recursos para la educación e invertir mejor.

Una vez más, el reduccionismo de los planteamientos en los modos de entender la educación (asimilada al sistema escolar), el



medio ambiente o la falta de confluencia entre las políticas educativas y las políticas ambientales ponen de relieve como las primeras marginan o desplazan hacia un lugar residual el perfil ambiental de la Educación, mientras que las segundas pasan por alto aspectos sustanciales de la identidad pedagógica y educativa de lo Ambiental. La falta de una visión integral e integradora de ambas perspectivas evidencia la distancia que todavía existe entre las declaraciones políticas y sus realidades o consecuencias prácticas, limitando las posibilidades para que ambas se fortalezcan mutuamente.

Una expectativa que en lo que se refiere a la Educación Ambiental en América Latina parecía comenzar a encauzarse decididamente en el Resumen Ejecutivo de las propuestas del *“Programa Latinoamericano y del Caribe en Educación Ambiental en el marco del Desarrollo Sostenible”* elevado a la XIV Reunión del Foro de Ministros de Medio Ambiente [que no de Educación, al menos de forma expresa] de América Latina y el Caribe, celebrada en Panamá en noviembre de 2003, promovida por la Oficina Regional del PNUMA, teniendo como objetivo general *“establecer un mecanismo regional permanente que impulse la coordinación de políticas, estimule el desarrollo de programas y proyectos y fomente la comunicación, el intercambio y el apoyo mutuo entre los gobiernos regionales, así como entre éstos y los otros actores sociales involucrados en el desarrollo de programas de educación ambiental”*. Un objetivo para el que se planteaban cinco objetivos específicos y una serie de acciones prioritarias, que en el documento se sintetizan literalmente en:

Consolidar las políticas públicas de educación ambiental en el marco del desarrollo sostenible.

Establecer y consolidar mecanismos para el trabajo en red, promoción de la integración y aumento de la comunicación entre organismos públicos y privados de la región.

Fortalecer los aspectos conceptuales y metodológicos de la educación ambiental en el marco del desarrollo sostenible y bajo una óptica regional.

Fortalecer la capacitación y actualización continua de los edu-



cadres y otros actores involucrados en los procesos educativo-ambientales en la región.

Impulsar el desarrollo de mecanismos de financiamiento e implementación para el desarrollo del Convenio.

En todo caso, cabe señalar que en el texto no se elude un análisis crítico acerca de los logros y fracasos experimentados por la Educación Ambiental en Latinoamérica, inscritos de forma implícita o explícita en las políticas educativas y ambientales adoptadas, de modo que junto a notable *“mosaico de experiencias de gran riqueza conceptual y metodológica que han permitido un proceso importante de consolidación e institucionalización de este campo en todos los países”*, se aprecian problemas como: la existencia de vacíos y contradicciones en la utilización de conceptos y métodos, la escasa producción y distribución de materiales didácticos, la falta de apoyos económicos suficientes y sostenidos, la ausencia de mecanismos de evaluación o la falta de continuidad en los programas. En estos juicios se evidencia no solo la exigencia de un compromiso compartido en la esfera de las políticas públicas, sino también en la necesidad de fortalecer las instituciones que desarrollan tales políticas, entre ellas las que gestionan el sistema educativo, los procesos de descentralización de competencias entre los poderes del Estado y de los gobiernos locales, los procedimientos de coordinación y evaluación institucional, la participación social en la acción educativa, etc.

La importancia de estar prevenidos ante los desiguales trayectos por los que la educación podrá transitar –como “Educación Ambiental”, “Educación para el Desarrollo Sostenible” e incluso como “Educación para el Desarrollo Sostenible”– no es una cuestión menor, máxime si como afirman Sauv e, Berryman y Brunelle (2008: 49), *“a pesar de la forma atrayente y legitimadora de las autorizadas directivas internacionales y de la influencia de lo que se presenta como ‘consenso’ universal, la educaci3n es y debe seguir siendo un espacio de libertad, un espacio donde se puede y se debe explorar críticamente las numerosas dimensiones de ‘ser humanos sobre la Tierra’ o, dicho de otro modo, lo que significa ambientalmente, ser”*. De ahí la necesidad de seguir entendiendo sus respectivas propuestas como opciones políticas basadas en



valores que toman postura ante la transformación social, más cerca o más lejos de la ética ecológica que se precisa para la construcción de un desarrollo humano que sea, entre otras cosas y a pesar de sus ambigüedades, sustentable (Caride, 2005; Tréllez, 2007), una vez aceptada la insostenibilidad de los modelos de desarrollo adoptados hasta el presente. Bien es verdad, admitiendo con ello que si la sostenibilidad comporta la capacidad de vivir nuestra vida sin poner en riesgo la de quienes han de vivirla en el futuro *“implícitamente estamos definiendo un estándar de vida para las generaciones futuras (todas ellas), como mínimo igual al nuestro actualmente”* (Badía, 2009: 18).

### **De la naturaleza política de la Educación Ambiental a su consideración como una educación política**

Por mucho que puedan dar de sí los moldes de la sustentabilidad, nunca podrá obviarse que los discursos y prácticas que se hagan en nombre del desarrollo han de ser, ante todo y sobre todo coherentes, ética y moralmente en el quehacer de la política y de los políticos, así como en los fines que han de satisfacer la educación –toda educación y la educación de todos– y los educadores, sea cual sea en terreno institucional o cívico en el que desempeñen su labor.

Hablamos de una educación que además de problematizar la realidad y denunciar todas aquellas circunstancias que limitan o condicionan la dignidad humana, reivindique y contribuya a una profunda transformación de la sociedad y de sus estilos de desarrollo, habilitando nuevos cauces para la globalización y la convivencia: más libre, equitativa, solidaria, justa, democrática, pacífica, sustentable... ante los peligros que subyacen al poder expansivo de los mercados y a los insaciables apetitos de la economía neoliberal, para los que el medio ambiente siempre constituye una codiciada fuente de recursos, sujetos a procesos de negociación, persuasión, ofertas y demandas, *“cuya metamorfosis de significados y significantes crece y mengua de acuerdo con los cambiantes intereses humanos”* (Robottom, 1995: 14).

Por ello, como ya afirmamos tiempo atrás (Caride y Meira,



2001), en la medida en que la crisis ambiental no es ideológicamente neutral, ni ajena a los usos y abusos que de ella se hacen con fines económicos o sociales, la praxis educativa tampoco lo puede ser; tanto como que la política forma parte de la naturaleza misma de la educación, por lo que los problemas de la educación no son exclusivamente pedagógicos, sino esencial y radicalmente políticos (Freire, 1990), hasta el punto de sentirnos permanentemente llamados a vivir la práctica educativa siendo consecuentes con las opciones políticas –y también con las pedagógicas– a las que se remite.

Nos referimos a una situación en la que están latentes muchos de los argumentos que salen al paso de los interrogantes que se abren en este eje temático cuando se cruza la política (en un sentido amplio, que implica participación ciudadana y prácticas democráticas) con la *Educación Ambiental*; de las políticas que la expanden o contraen, que la reivindican o cuestionan, que la afirman o niegan. Puede que ese también sea, pasada la euforia, el destino de la *Educación para el Desarrollo Sostenible* y, en general, de cualquier educación que haya buscado en sus apellidos (Ambiental, Intercultural, Inclusiva, etc.) o en sus *para* (la Ciudadanía, la Salud, la Paz, el Desarrollo, etc.) compensar las limitaciones e insuficiencias que históricamente la han ido alejando modos de educar más abiertos, holísticos e integrales.

Como otras educaciones, la Educación Ambiental “*ha sido un campo en permanente construcción y lucha*” (González Gaudiano, 2008: 224), que con la emergencia de la *Educación para el Desarrollo Sostenible* se adentra en nuevos rumbos políticos, pedagógicos y sociales, que podrán ser beneficiosos si, como apunta González Gaudiano (Ibid.: 225), los contemplamos “*como una oportunidad que nos permite reactivar discusiones, incorporar nuevos enfoques, actualizar nuestras posturas*”.

Mientras tanto, más cerca de la intuición y del razonamiento que de los datos contrastados (léase investigación educativa y social, metodológica y empíricamente rigurosa), tanto en la educación como en la política –o lo que es lo mismo, las ideologías y las creencias y los valores con las que se construye el pensamiento y se interpreta la realidad–, se ponen de manifiesto apreciaciones



divergentes acerca de cómo caracterizar las actuales tendencias del desarrollo en términos socio-ambientales; y, en relación a cada una de ellas preguntas y respuestas sobre el lugar que ocupa la sostenibilidad y su educación en las agendas políticas; acerca de las relaciones establecidas o por establecer entre los poderes públicos y la *Educación Ambiental*; de la incidencia de los procesos políticos en las prioridades educativo-ambientales o de las posibilidades que éstas tienen de ser vitalizadas por aquellos; o, ya para concluir, con qué principios y objetivos deberá la *Educación Ambiental* incorporarse a los programas de las políticas públicas (locales, nacionales, supranacionales), con programas que incidan –con mayor o menor énfasis– en sus vertientes educativa, ambiental y, de ser factible, en ambas.

En este sentido, cabe señalar que todavía precisamos definir y argumentar con mayor claridad el papel de la *Educación Ambiental* en el marco de las políticas educativas y ambientales, en los parámetros de la ecología política y la ecología social, pero también en el de los discursos y las prácticas educativas, más allá de los márgenes que establece el sistema educativo y su consideración curricular. Porque la *Educación Ambiental* no puede ni debe ser un instrumento puesto al servicio de un programa político que responda a una visión predeterminada del mundo y de sus realidades, sino de análisis contextualizado de cada realidad, en un marco de objetivos plural, que esté informado por distintas visiones acerca de la educación, del medio ambiente y de las relaciones entre ambos, con los múltiples recorridos a los que dan lugar sus teorías y sus prácticas.

Sin que renunciemos a una lectura crítica de las acepciones –duras y blandas– de la *Educación Ambiental*, de la *Educación para el Desarrollo Sostenible*, del desarrollo ambientalizado, suscribimos la necesidad de una educación que no sucumba a los dictados de una política de cortas miras, que limite sus cometidos a la tarea de “educar para conservar la Naturaleza”, a “concienciar personas” o a “cambiar hábitos y conductas”. Lejos de ello, apostamos por políticas que comprometan sus líneas programáticas con actuaciones mucho más profundas y comprometidas con la transformación de la sociedad, responsabilizadas con logros que acarreen más y mejores condiciones de equidad, perdurabilidad y bienestar



en lo global y lo local.

En la dirección señalada, aún siendo conscientes de que toda educación que se precie deberá compartir estas metas, son tareas a las que ha de ser llamada expresamente la *Educación Ambiental*, y si con ello se satisfacen las apetencias del eclecticismo o de un cierto consenso, la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Una *Educación Ambiental* de la que resaltamos su enorme potencial como una práctica pedagógica y social de vocación crítica, estratégica y coherente con alternativas que asumen con todas sus consecuencias la permanente necesidad de renovar el pensamiento y la acción humana, especialmente cuando de esta renovación dependen los modos de vivir y convivir dialogando con los sistemas que sostienen la vida.

Con esta intención, tal y como se ha formalizado en la *Agenda 21* aprobada en el *Cumbre la Tierra* (Río de Janeiro, 1992), la iniciativa política de las Administraciones y de la ciudadanía no se cuestiona. Muy al contrario, se alienta y solicita como una práctica cotidiana en la que ha de reflejarse el compromiso moral, pedagógico y cívico, de las comunidades para avanzar hacia un desarrollo sostenible, socialmente equitativo, ecológicamente viable y políticamente democrático. Porque como diría Isabel Carvalho (2002: 39), la entrada de la naturaleza o del medio ambiente en el terreno de la política *“puede verse como una ampliación de la esfera pública, en la medida en que los estilos de vida, en cuanto bios, conquistan un espacio creciente como objeto de discusión política en la sociedad”*, poniendo de manifiesto sus potencialidades para iluminar nuevas rutas emancipatorias, cauces de libertad y de desarrollo humano en los que el ideario ecológico rescatará a los sujetos para la acción ambiental en la esfera pública.

No obstante, como advierte González Gaudio (2007: 170), convendrá tener en cuenta que *“educar para la ciudadanía ambiental implica combatir contra una serie de elementos contradictorios que existen en el orden en que nos desempeñamos como sujetos sociales, que nos influye sobre cómo actuar en relación con el ambiente. Un orden que no ha considerado de manera apropiada en los tiempos recientes y con los patrones de vida occidental y cada vez más globalizados, la relación con el ambiente como*



*parte de esas reglas no escritas que nos hacen ser de tal o cual modos*". La necesidad de encarar la construcción de esta ciudadanía ambiental desde una pedagogía social y política que habilite o active los componentes más críticos de una educación –también en su perfil “ambiental”– que sea mucho más consecuente con papel que le corresponde desempeñar en búsqueda de alternativas sosteniblemente viables a las crisis que ha de afrontar el mundo que habitamos. Porque, como señala Clover (2009: 82), *“la ciudadanía ambiental necesita ser un espacio donde la responsabilidad por el medio ambiente sea tomada en serio y todo el mundo sea visto como actores en términos de hacer y re-hacer sus mundos”*, en un marco que a juicio del autor ha de incluir visiones de justicia y equidad, en un marco de alianzas (de razas, géneros y países) propicias para la emancipación, el empoderamiento y la acción colectiva.

Un cometido en el que, como hemos señalado tiempo atrás, no basta con que la Educación Ambiental tenga como objetivos educar para conservar la Naturaleza, concienciar a las personas o cambiar conductas, ya que su tarea ha de ir resueltamente orientada a cambiar la sociedad, por lo que *“también habrá que asumir su caracterización como una práctica política, afirmada en valores que promuevan la transformación social, el pensamiento crítico y la acción emancipatoria”* (Caride y Meira, 2001: 10-11).

Afirmamos estos propósitos sin ambages, conscientes de que precisamos afirmarnos en los valores democráticos y de la participación como soportes principales –teóricos y metodológicos, sociopolíticos y éticos– de la Educación Ambiental y de sus políticas. Porque la Educación Ambiental es una práctica social y política, no sólo pedagógica o educativa, que debe agrandar la condición ciudadana y las virtudes cívicas, interrogando permanentemente al Estado y a los poderes públicos, así como a las relaciones que éstos mantienen con la sociedad y sus variados entornos.

Una Educación Ambiental que como se afirmara en el *Tratado sobre Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*, emanado del Foro Global reunido en Río de Janeiro en junio de 1992, asumía el compromiso trasladar a los procesos educativos el afán por crear sociedades más justas y





equitativas partiendo de que la *“Educación Ambiental no es neutra, sino ideológica”*, por lo que ha de estar basada *“en valores para la transformación social”*.

Lograrlo requiere, cuando menos, incidir en cinco ejes principales de la iniciativa política, hasta ahora poco o nada articulados, que deben suponer una nueva mirada, renovada y prospectiva, a las directrices para la acción emanadas del Foro Global reunido en Río'92. Y que, en nuestra opinión han de traducirse en actuaciones que permitan:

Promover y consolidar una democracia de “actores”, no sólo de públicos, como fundamento y soporte de los derechos educativos y ambientales.

Inscribir las políticas educativas en materia de Educación Ambiental en los márgenes de un discurso crítico-reflexivo al que acompañe una acción-movilización participativa en diferentes contextos, de alcance local y global.

Fortalecer el quehacer educativo-ambiental como una práctica social ética, ideológica y pedagógicamente comprometida con la democracia y la cultura de la sustentabilidad.

Hacer realidad los discursos, con una mayor congruencia entre lo que se declara o proclama y lo que se hace.

Repensar la educación y la política activando y articulando la iniciativa de los poderes públicos, en las palabras y en los hechos.

Al respecto, y en el escenario de la crisis socioeconómica con la que hemos iniciado el tercer milenio, con sus especificidades en los terrenos educativo y ambiental, coincidimos con Antonio Novoa (2009: 198), tanto en su apelación al pensamiento de Hannah Arendt (1957) al recordar que *“una crisis apenas se hace catastrófica si respondemos a ella con ideas preconcebidas, es decir, con prejuicios”*, como en la reivindicación de un pensamiento contemporáneo que vaya más allá de lo conocido, de modo que la acción que necesitamos en la educación y en las políticas educativas se exprese también en las utopías que tengan *“la capacidad no solo de pensar el futuro en el presente, sino también de organizar el presente de manera que permita actuar sobre ese futuro”*, que



diría Pierre Furter (1970: 7).

La cuestión de la responsabilidad colectiva ante los problemas socio-ambientales, aceptando que en el cabal ejercicio de la misma desempeña un importante papel la educación, ha dinamizado distintas iniciativas y proyectos educativos de perfil ambiental, muchos de ellos con la denominación de Educación Ambiental y la finalidad expresa de cooperar en la generación y/o mantenimiento de procesos de desarrollo sostenible, acordes con la tendencia a observar sus propuestas como una *“tarea estratégicamente decisiva no solo para el futuro del medio ambiente, sino también para el futuro de la humanidad”* (Calvo y Corraliza, 1994: 24-25); lo que explica en opinión de estos autores la creciente relevancia que adquirieron sus iniciativas *“en los organismos que promueven modelos y políticas de preservación de la vida en la tierra”*.

También deberían serlo, mucho más de lo que habitualmente demuestran, en las políticas y en los procesos educativo-ambientales, si con ellos se pretenden alcanzar metas que hagan de la construcción de la sustentabilidad una realidad tangible, significativa, evaluable, creíble... política, ecológica y socialmente.

## Referencias bibliográficas

- Aranguren, J. L. (1985). Ética y política. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Arendt, Hannah (1957): La Crise de la culture. París: Gallimard.
- Badía, J. (2009). Los retos del desarrollo sostenible. Documentación Social, nº 153, pp. 13-40.
- Beck, U. (2002). La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Madrid: Siglo XXI.
- Calvo, S. y Corraliza, J. A. (1994). Educación Ambiental: conceptos y propuestas. Madrid: CCS.
- Carvalho, I. (2002). El sujeto ecológico y la acción ambiental en la esfera pública: una política en transición y las transiciones en la política. Tópicos en Educación Ambiental, vol. 4, nº 10, pp. 37-49.
- Caride, J. A. (2005). In the Name of Environmental Education: words and things in



the complex territory of education-environment-development relations". Policy Futures in Education, vol. 3, nº 3, pp. 260-270. En: [http://www.wwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3\\_3.asp](http://www.wwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp)

Caride, J. A. (2009). Nuevas perspectivas para un futuro viable: los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Revista de Educación (número extraordinario), pp. 77-98.

Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). Educación Ambiental y Desarrollo Humano. Barcelona: Ariel.

Clover, D. E. (2009). Educación de Adultos Ambiental y Ciudadanía. En Lucio-Villegas, E. (ed.). La ciudadanía como creación política y educativa. Educando para una ciudadanía mundial. Xátiva (Valencia): Denes Editorial, pp. 79-95.

Demo, P. (2005). A Educação do Futuro e o Futuro da Educação. Campinas-SP: Autores Associados.

Elizalde, A. (2009). ¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI? La cuestión de los límites y las necesidades humanas. Revista de Educación (número extraordinario), pp. 53-75.

Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.

Furter, P. (1970). Educação e reflexão. Petrópolis-Río de Janeiro: Vozes (3ª ed.).

Giddens, A. (1995). Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península.

González Gaudiano, E. (2007). Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios. México: UANL-Plaza y Valdés.

González Gaudiano, E. (2007). Configuración y significado: Educación para el desarrollo sustentable. En González Gaudiano, E. (coord.). Educación, medio ambiente y sustentabilidad. México: UANL-Siglo XXI, pp. 213-227.

Innerarity, D. (2008). Gobernar los nuevos espacios: entre lo local y lo global. En Franzil, A. (coord.). Documentos CIDOB: Dinámicas Interculturales: Innovación, participación y proximidad. Barcelona: CIDOB Edicions, pp. 65-82. En: <http://www.cidob.org>

Novoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. Revista Iberoamericana de Educación, 49, pp. 181-199.

Organización de Estados Iberoamericanos (2008). Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenario (documento para debate primera versión). En: <http://www.oei.es/metas2021/libros.htm>

Ramonedá, J. (1999). Después de la pasión política. Barcelona: Círculo de Lectores.

Robottom, I. (1995). Environmentalism as individualism: a critique. En Bruun, B. (ed.). Research in Environmental and Health Education. Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies, pp. 7-15.



Romañá, T. (1994). Éticas ambientales: variants de la formación ambiental. *Teoría de la Educación*, nº 8, 141-150.

Sauvé, L.; Orellana, I. y Sato, M. (2002). *Textos escogidos en Educación Ambiental de una América para otra*. Québec: ERE-UQAM-EDAMZ.

Sauvé, L.; Berryman, T e B. Brunelle (2008). "Tres décadas de normatividad internacional para la Educación Ambiental: una crítica hermenéutica del discurso de Naciones Unidas". En González Gaudiano, E. (coord.). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México: Siglo XXI-UANL: 25-52.

Sen, A. (2006). *El valor de la democracia*. Barcelona: El Viejo Topo.

Tréllez, E. (2007). La educación ambiental y la construcción prospective de futuros sustentables. En González Gaudiano, E. (coord.). *La educación frente al desafío ambiental global: una visión latinoamericana*. México: CREFAL–Plaza y Valdés, pp. 257-276.



## ***Educación ambiental: la construcción de nuevas pedagogías.***

*- Rosa María Romero Cuevas -*

Quiero partir de una primera reflexión, la educación ambiental no es un tema emergente de la educación en general, no es un campo o un conocimiento particular o tema de la educación, es o debería ser una revolución de la educación para transformar el paradigma civilizatorio.

La búsqueda de la construcción de nuevos conocimientos, de nuevas formas de comunicación, de interpretación, el estímulo de los diálogos, la puesta en juego de los saberes, los sentimientos y sentidos que nos permitan redefinir y construir diferentes concepciones y formas de relación entre de los seres humanos entre sí, y con la naturaleza, es decir como dice Razo “de nuevas maneras de pensar el mundo, pensarnos en el mundo para ser”; tiene sentido si estamos de acuerdo en la necesidad radical de transformar la cultura.

Si consideramos que el ambiente se constituye por la compleja interrelación de procesos ecológicos, culturales, tecnológicos y políticos (Leff 1986), su introducción como dimensión en procesos educativos no tiene sentido sino no influye principalmente en las concepciones de formación de los sujetos, en las maneras de abordar el estudio y conocimiento de los contextos en los cuales éstos se mueven y en el papel que debe cumplir la educación.

La educación al ser simbolizada constituye espacios de muy distinta índole dependiendo del tiempo histórico-cultural, por ello el espacio educativo, es la suma de las relaciones humanas con la naturaleza, es la vida humana que las anima. La educación es presente proyectándose al futuro. Se trata de una situación única



pero repetible que debe diversificarse. Es uno y múltiple por las diversas partes que lo constituyen, el espacio educativo está dado por la sociedad que le asigna un valor. Por tanto es el espacio de un sistema de valores, atravesado por relaciones de poder.

Una de las funciones medulares de la educación ambiental, dentro de los procesos de formación de educadores, es el planteamiento de estrategias pedagógicas adecuadas para enfrentar algunos problemas centrales presentes en nuestras escuelas, donde la enseñanza se caracteriza por su a-historicidad, su fragmentación y atomización en los compartimentos estancos que son las disciplinas y donde las formas de relación con las autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia adolecen en muchos casos de prácticas autoritarias. Aunque no podemos negar que ha habido avances importantes en relación con los procesos de incorporación de la dimensión ambiental en el ámbito educativo, estos son insuficientes y unidimensionales y no alcanzan a afectar la totalidad de los procesos educativos. De tal suerte que resulta imprescindible revisar algunos de los principios conceptuales, éticos y pedagógicos de la educación ambiental y las formas en que podemos vincularlos, desde la complejidad, a las acciones y proyectos educativos que llevamos a cabo desde la escuela o desde el ámbito social e institucional donde actualmente desempeñamos nuestra labor profesional.

La educación ambiental al constituirse en crítica de la educación, recoge sin embargo su historia, abreva de principios metodológicos heredados del constructivismo, de las propuestas de diálogo, de las discusiones sobre interdisciplina, y la necesidad de enfoques transversales; construye su saber desde la complejidad y pretende la formación de un sujeto cuya ética esté definida por la participación y el compromiso; que participe de la estética de la vida y del mundo, para recuperar de capacidad de emocionarse con el hecho de la vida misma, una educación que recupere la potencialidad de la senso-percepción de todos los seres humanos y cuya política sea la inclusión de la diversidad y la democracia. La educación ambiental está interesada en la vida afectiva del sujeto como fuente de interiorización de conocimientos, compromisos y valores que permitan a los seres humanos imaginar futuros, soñar con las nuevas utopías.



Con la conciencia de que la cuestión ambiental, por sus raíces históricas, culturales, políticas, tanto como por su entramado de fenómenos biofísicos, químicos y geológicos es de una gran complejidad y de que, por otra parte, es urgente la construcción de nuevas formas de articularnos como seres humanos entre nosotros y con la naturaleza, se ha hecho necesario desarrollar, nuevas líneas de investigación y formación que consideren tal complejidad como reto para su estudio, para la intervención y para la formación de educadores.

De esta manera, si la comprensión de lo ambiental, se entiende como la relación entre naturaleza y sociedad; y esto implica tres niveles de relación: del humano consigo mismo, en tanto que la visión de él en el mundo; la relación del humano con otros, que involucra el complejo histórico-socio-cultural y el humano con la naturaleza; en términos de sus posibilidades de sustrato ecosistémico; se requiere de una nueva visión que vea al todo y su transformación, esto es, la dilucidación de los procesos naturales, los sociales, económicos y la articulación entre ellos.

A pesar de más de 30 años de discusión y acciones, lejos de que el deterioro ambiental se haya detenido o revertido, pareciera ser que éste ha alcanzado en muchos casos niveles alarmantes que amenazan seriamente la vida no sólo de diversidad de especies, sino también y fundamentalmente la de la especie humana. Sin duda esto se debe a que la problemática ambiental, se caracteriza por su globalidad y complejidad lo que cuestiona profundamente no sólo el modelo de desarrollo y crecimiento hegemónico, sino también los enfoques teórico-metodológicos con que se ha pretendido conocer y explicar la realidad.

Si lo anterior es cierto, la tarea más urgente es desconstruir y reconstruir nuestro saber y la forma en que pensamos lo que pensamos, pero además las prácticas de construcción del mismo, respecto de lo cual, todavía no existen concepciones paradigmáticas y que por el contrario genera propuestas polémicas, lo mismo de enfoques teórico-metodológicos, como de acciones de diversos grupos sociales.

En otras palabras, lo ambiental aparece como un objeto complejo, cuya comprensión requiere un enfoque holístico y acerca-



mientos epistemológicos y metodológicos que permitan aprehender la convergencia de los diversos procesos que constituyen sus problemáticas diferenciadas, demandando la articulación de diferentes ciencias, saberes y disciplinas”

La educación no es ajena a la cosmovisión hasta ahora dominante; ha contribuido con éxito a su reproducción. Pero la Educación Ambiental, a diferencia de otros ámbitos puede potenciar a través de la construcción de nuevas concepciones y formas de relación entre los seres humanos y entre ellos y el entorno natural los esfuerzos encaminados a que la perspectiva ambiental esté presente en todas las actividades humanas.

Es en este contexto de búsqueda y propuesta que se inscribe todo proyecto de la formación ambiental, que pretenda arribar a un examen crítico de las formas concretas de relación entre la sociedad y la naturaleza, de tal manera que en dicho examen se articulen las ciencias sociales, las que estudian la conformación de los sujetos y las ciencias naturales en la búsqueda de un explicación integral de la realidad y junto con ello la apertura a saberes tradicionales, que han permanecido ajenos al discurso científico y occidental, dicha tarea requiere de un engranaje cuidadoso y atravesado por una ética a favor de la vida y del diálogo, esto es la instalación de la capacidad, comprensión y sensibilidad del lugar desde el cual el otro y lo otro existen.

Lo anterior implica una formación más allá de lo interdisciplinario, que aborde el estudio de lo ambiental desde una perspectiva sistémica, que tenga que ver tanto con los procesos naturales como con las tecno-estructuras creadas socialmente desde las distintas culturas.

En tal perspectiva, la construcción de conocimientos implica trabajar varias vertientes entre otras:

*Los argumentos epistemológicos y teóricos relacionados con los procesos conceptuales y metodológicos*

*Los procesos pedagógicos y psicológicos y*

*Los argumentos socio-culturales.*

Con objeto de desarrollar formas específicas de abordar pro-





blemas de la realidad que no pueden fragmentarse.

La Ética y estética, para transformar los compromisos y concepciones del mundo, su diversidad y diferencias como riqueza, la existencia de lo otro.

El papel más relevante de la educación ambiental es la formación de una cultura ambiental, que deberá entre otras tareas instalar la capacidad de construir compromisos entre los seres humanos, se busca la participación de los habitantes del mundo en la construcción de una nueva racionalidad, un nuevo pacto social, donde el ambiente se dé en un proceso de co-evolución que permita preservar y asegurar la sobrevivencia de la propia sociedad. Es decir ser responsables de nuestro futuro.

La calidad de la educación ambiental está dada por lograr la participación social y política. Pensar en el conjunto de los seres humanos como personas que pueden y deben tomar parte activa en el proceso de su propio desarrollo, como individuos pensantes, como miembros de una comunidad, de una nación; como seres humanos responsables vinculados con espacios geográficos y ámbitos históricos y culturales.

Desde esta perspectiva asumida, la Educación Ambiental tiene que atender a la formación de un pensamiento complejo, a la construcción de un tipo de saber que involucre la crítica y la transformación de las relaciones del humano consigo mismo, de los humanos entre sí desde los sistemas de comunicación y convivencia en los microespacios de la vida cotidiana hasta los sistemas culturales, sociales, políticos y económicos y de la articulación de estas construcciones sociales con los procesos naturales. Dicho aparato crítico ha de incluir, desde esta perspectiva, el análisis histórico tanto de las formas de organización social como de la gestación, desarrollo y permanencia de las concepciones sobre el universo, la vida, la conciencia, lo humano y las formas de apropiación-transformación de la realidad.

La perspectiva adoptada lleva al planteamiento de la necesidad de construir alternativas en todos y cada uno de los ám-



bitos de la vida; así la Educación Ambiental sería motor de la construcción de nuevos caminos y simbolizaciones.

La educación debe contribuir a desarrollar, en el mismo proceso, capacidades que le permitan construir compromisos. Como el proceso que posibilita el desarrollo de formas de pensar que permiten la comprensión de las interrelaciones entre el humano, su cultura y el medio biofísico. Asimismo que propicia la modificación de actitudes, el desarrollo de nuevos saberes y criterios y la obtención de capacidades para desplegar creativamente propuestas de solución a los problemas en una perspectiva espacio-temporal, bajo la guía de un conjunto de valores éticos y estéticos. Todo ello inscrito en un proceso progresivo y constructivo de crecimiento en todas y cada una de las dimensiones humanas y en la perspectiva de un mejoramiento sustantivo de la calidad de vida.

El compromiso de hacer de la formación ambiental una educación capaz de transformar el proceso educativo mismo es compromiso ineludible para la solución de la crisis civilizatoria, sólo la crítica y construcción permiten escapar de los ideales pero al mismo tiempo encaminarse a la utopía.

La crisis ambiental nos demanda la búsqueda de nuevos diálogos, de nuevos saberes y de nuevas formas de aprehender el mundo, en este contexto es necesario preguntarnos: ¿cuál es la potencialidad formativa de la educación ambiental?, ¿puede la educación ambiental favorecer el descubrimiento y construcción de la realidad?, ¿de qué manera la educación ambiental abre la posibilidad de la comprensión del otro?, ¿puede abrir puertas a la comprensión de la complejidad?, ¿estar formado ambientalmente constituye una manera de pensar y de pensarse?, para ello debemos inquirirnos el sentido de la formación ambiental como arte de vivir en la diversidad de la vida y la cultura.

La educación ambiental pretende religar el **ser** en sus distintas dimensiones, desde nuestro punto de vista ello implica recuperar en un solo sistema: su hacer, su saber, su sentir, su crecer, su estar y su soñar, encontrar otras formas de pensar y pensarnos en nuestro mundo (Razo 1989). En este sentido Enrique Leff habla del 'saber ambiental' como un saber que restablece las vinculaciones.



## **Necesitamos:**

### **Refundar la cultura desde la educación ambiental:**

En su carácter simbólico, como expresión de cultura y situaciones ambientales y como manifestación de la sensibilidad y compromiso humanos, como una manera de trascender las fronteras de la racionalidad instrumentalista.

Las relaciones entre imaginación y creación para pensar lo no pensado e instaurar nuevas ideas, visiones, percepciones y significados simbólicos sobre formas de vida y generar registros sobre lo ideal y lo deseado.

Las posibilidades de ir hacia una cultura ambiental, como trazos de un camino de transformación social. Innovar sociedades y convertirnos, no es sólo un proceso racional sino un proceso emocional, actuante, soñador.

Desarrollar la capacidad de emocionarse y comprometerse con la vida, como base de una nueva ética.

Abrir la posibilidad de que todos seamos partícipes de la vida como arte, de la posibilidad de crear, abrir una gama infinita de posibilidades en diversos grupos de la población, ampliar así sus opciones imaginativas y fortalecer el espíritu humano.

Fundar la política y filosofía de la diferencia para responder ¿cuál es la relación del ser humano consigo mismo?, ¿cuál su relación con los otros y lo otro? (Razo 1990) Que son preguntas que han estado ausentes de la filosofía de la modernidad.

Por eso cabe preguntar desde la educación ambiental: ¿En qué consiste la nueva sensibilidad deseable de la filosofía? ¿Cabe limitarse a una mejor comprensión de la realidad? Liberar el pensamiento de la tradición filosófica, siguiendo los objetivos de la Carta de Belgrado generar los compromisos éticos, políticos y estéticos pensar una nueva forma de cultura, una comunidad basada en la racionalidad ambiental, que involucra generar nuevas formas de comunicación y convivencia que no asfixien a la persona con sus singularidades en el espacio de lo idéntico y aislado. En otras palabras es tarea de la educación ambiental generar los compromisos de una sociedad que habrá de ser crítica de lo existente y



creativa con el porvenir.

Se requiere la adquisición de nuevas relaciones educativas, de métodos que permitan a los participantes identificar sus problemas y proponer caminos para su solución; posibilidad de imaginar lo no dado, lo por construir, el futuro.

Explorar la posibilidad que da la reflexión colectiva, la experiencia crítica de lo dicho, la apertura a propuestas de solución a través de la participación en la investigación; que permiten trabajar con los conflictos, aprender nuevos lenguajes e interiorizar los contenidos teóricos, así como habilidades y conceptos complejos que requieren una integración de orden psicológico.

También se contempla la participación en el desarrollo personal y social, tomando como base la relación existente entre afectividad y la acción.

La indagación y trazo de caminos para potenciar la capacidad humana de crear y perseguir intereses comunes. Estrategias para incorporar las comprensiones y compromisos colectivos a la construcción social de las coordenadas que dirijan a la comunidad hacia un futuro deseado.

La promoción de procesos para disparar a la práctica los proyectos comunitarios, lo más difícil es mantener activos estos proyectos, y así contribuir a la formación de ciudadanos responsables consigo mismos, con su grupo social y su entorno natural.

Sólo así podrán orientarse, con base en las características de cada grupo, a facilitar la comprensión de los factores críticos implícitos en cada caso y a mediar, enfocar y estructurar la reflexión para la construcción colectiva de las acciones a emprender.

Pero su formación deberá ser además pedagógica, pues necesitará trascender las corrientes científicas y educativas establecidas para actuar desde posturas éticas, estéticas y políticas.

El trazado de las rutas hacia una nueva utopía, hacia futuros alternativos, nos indica la necesidad de rupturas y de creación de caminos convergentes, signados por la integración, la solidaridad y la sensibilidad.



Se requiere avanzar hacia nuevas miradas que nos conduzcan a transformaciones de tipo cultural, para construir una vida nueva, donde reconstruyamos las relaciones con la Naturaleza y entre nosotros y nosotras. En donde se retome y renueve el concepto de comunidad humana y solidaria.

Se trata pues, de la búsqueda no solo de la autosuficiencia, sino de la iniciativa y control locales, lo que requiere de la participación comunitaria y la búsqueda de la conciencia ciudadana de promover las actitudes y aptitudes creadoras de las comunidades.

Se pretenden procesos formativos nuevos, perfilados como aquel arte educativo que tiene como reto, según Freire (1996), propiciar las condiciones en las que los educandos ensayan la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como seres sociales e históricos. Como seres pensantes, comunicantes, transformadores, creadores, realizadores de sueños... Y capaces de construir nuevos escenarios de vida, es decir la tarea de la educación ambiental es enseñar a pensar desde los códigos culturales a los que pertenecemos y desde la perspectiva de la equidad en la diversidad cultural para generar nuevos saberes.

## Notas

1 Carlos Razo Horta, en los debates sobre el contenido de la dimensión ambiental introdujo por primera vez estos tres niveles de relación como necesarios para comprender la problemática ambiental.

2 Leff, E.- *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. México, Ed. S.XXI 1986 p.10





## **Educación Ambiental para resistir, movilizar y transformar**

- Carlos Surroca -

### **Introducción**

La crisis ambiental que vivimos es, antes que nada, una crisis social provocada por el modelo de desarrollo productivo/tecnológico, basado en la lógica de crecer o morir. El modelo de desarrollo actual ha demostrado ser insustentable y nos ha llevado a una crisis de civilización que se pone de manifiesto en fenómenos como el cambio climático, la depredación de los bienes de la naturaleza, de las culturas y comunidades que históricamente emergieron de esta.

Ante esta crisis tenemos que preguntarnos ¿Cómo RESISTIR, MOVILIZAR Y TRANSFORMAR desde la Educación Ambiental?

### **Aportes de la educación popular a la pedagogía del desarrollo sustentable**

El paradigma sigue siendo el desarrollo sustentable (como lo entendemos desde Amigos de la Tierra) y la educación es un proceso estratégico marcado por principios pedagógicos que deben orientar la práctica educativa. La Educación Popular ha construido durante décadas sólidos conceptos vinculados a la filosofía, la pedagogía y las herramientas metodológicas, por esta razón, la Educación Ambiental, puede encontrar en esta una fuente de aprendizaje y de inspiración para no caer en el error de hacer educación en ecología.

Damos algunas pistas a modo de orientación:



- Orientar las experiencias hacia la transformación de las realidades existentes.

- Privilegiar el intercambio de saberes, la investigación-acción-participante y la investigación académica que está al servicio de las causas populares.

- Abordar la temática ambiental en el marco del conocimiento científico, teniendo en cuenta las relaciones complejas del medio natural sin centrarnos únicamente en los aspectos de "la naturaleza" en detrimento de los socio-culturales, políticos e ideológicos.

- Promover la investigación y elaboración propia de cada educador, vinculando teoría y práctica. La práctica sin un marco (teórico, político y estratégico) es como un barco sin rumbo y sin timón.

- Construir procesos continuos y sistemáticos que incluyan espacios de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo, de la organización o de la comunidad ; una pedagogía que confronte la práctica con la teoría, que sistematice, que informe e interprete para llevar dicha práctica a nuevos niveles de comprensión. "Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría sobre la práctica".

Una práctica de educación popular no trata solamente de dar " cursos " de política a la base, ni elaborar complejos textos, ni siquiera sacar a las personas por largos períodos para ser formadas en su practica; por el contrario, se trata de tomar la propia realidad (y la practica transformadora sobre esa realidad) como fuente de conocimientos, como punto de partida y de llegada permanente, recorriendo dialécticamente el camino entre la práctica y su comprensión sistemática, histórica, ecológica, ambiental y científica...

La Educación Popular concibe el acto educativo como un acto de transformación, no es entendido como un hecho escolar en el que, el que sabe (aunque sea de " política " ) informa y " educa " al que no sabe; se trate de un proceso continuo y sistemático de interacción entre práctica y teoría, impulsado y acompañado por compañeros (por iguales) que tengan mayor nivel y capacidad de análisis, reflexión e información.

La Educación Popular y la Educación Ambiental tienen fuertes coincidencias, ambas se plantean reestablecer lo emocional y lo





racional, intentando desarrollar vínculos

que articulen el hacer de los diferentes actores sociales. Cuando, desde la educación ambiental hablamos de reconstruir las relaciones entre la humanidad y la naturaleza, no es otra cosa que poner en su lugar la idea de la escala humana en confrontación con el modelo neoliberal, que entre otras cosas, promueve el anonimato y el individualismo.

## **Educación ambiental para el desarrollo sustentable**

### **La pedagogía del ambiente y la pedagogía de la interdisciplinariedad**

La educación ambiental y la educación popular (con muchos aspectos en común, como señalábamos), conllevan una nueva pedagogía, que surge de la necesidad de orientar la educación dentro del contexto social (local, nacional y regional) y en la realidad ecológica y cultural donde se sitúan los sujetos y actores del proceso educativo. Implica la formación de conciencias, saberes y responsabilidades que se van moldeando a partir de la experiencia concreta con el medio físico y social, buscando desde allí soluciones a los problemas ambientales locales, por esta razón rechazamos las concepciones homogéneas de la realidad.... imitando a trasladando recetas generadas por los países del norte.

Una pedagogía del ambiente implica enseñanzas que se derivan de las prácticas concretas que se desarrollan en el medio y que supone también un equilibrio entre la teoría y la praxis, pero esto no quiere decir caer en el empirismo o en el pragmatismo.

La pedagogía del ambiente implica tomar al ambiente en su contexto físico, biológico, cultural y social, como fuente de aprendizajes, como una forma de concretar las teorías en la práctica a partir de las especificidades del medio.

A la vez, la interdisciplinariedad es fundamental, el enfoque holístico permite romper la parcialización y la super especialización del conocimiento ayudando a promover una visión más integradora del mundo, abierta hacia la complejidad de los fenómenos de la realidad



### **Desde la perspectiva del saber ambiental**

Debemos impulsar la construcción de un saber ambiental en y desde la comunidad. Basado en la revisión y revalorización de las prácticas culturales locales para rescatar, reconstruir o proponer modos de interacción (sociedad-naturaleza sustentables), acorde a las necesidades de sus propios actores.

Es necesario fortalecer el campo de la educación y los valores que en él se promueven en el marco de una ética ambiental que se nutra en los valores de solidaridad, honestidad y justicia social.

### **Características de un proceso de educación Ambiental a través de las Organizaciones de la Sociedad Civil**

Este proceso de RESISTIR, MOVILIZAR Y TRANSFORMAR implica una FORMA DE PROCEDER, sin importar el aspecto en el que ponemos énfasis porque cuando resistimos movilizamos y cuando transformamos resistimos.

- La Educación Ambiental como la Educación Popular parten desde la práctica, debe ser apropiada a la realidad de cada región, debe tener en cuenta los aspectos de la vida cotidiana, respetando tradiciones y costumbres y debe conocer a fondo los recursos naturales o medios de sustento de la región.

- Debe enfocar los problemas y las soluciones alternativas de acuerdo a las condiciones de vida posibles en cada pueblo.

- Los educadores de todos los niveles deben ser personas de la misma región, para comprender mejor y más profundamente la realidad local y poder adaptar sus pedagogías a esas realidades.

- Es importante adaptar los sistemas de educación tradicional, para tener una mejor comprensión de la diversidad cultural y de las sociedades en general. La realidad uruguaya marca un mojón importante en este proceso.

- La educación no debe ser una copia de otros sistemas, debe tener en cuenta idiomas, dialectos, costumbres y la vida tradicional de cada región.



- Tener en cuenta los aspectos políticos, económicos y ambientales de todas las regiones del país.

- Desde las organizaciones sociales debemos desarrollar y revisar las metodologías de trabajo..., teniendo la virtud de ser flexibles para adaptarlas sobre la marcha.

- Las empresas y el estado tienen "medios" y tienen medios de comunicación. No hay educación sin COMUNICACIÓN. Tener en cuenta que comunicamos lo que hacemos más que lo que somos y que el fin es la transformación social. Los medios (web, radio, afiches, folletos, libros, cd, dvd, etc ) son las herramientas que están a nuestro alcance para hacerla posible:

Algunos aspectos de las comunicaciones que debemos tener en cuenta:

- Todas las edades.

- Definir INTERCONEXIONES entre todas las organizaciones que tenemos coincidencias.

- Buscar convergencia tecnológica que permita crear formas de comunicación vinculadas a las formas tradicionales.

- Promover la formación grupal y establecer dinámicas grupales para los espacios de discusión, integración y autoperfeccionamiento, con la finalidad de lograr la elaboración de teorías a partir de la práctica vista como un proceso de acción-investigación-acción.

- Realizar talleres con técnicas vivenciales y participativas, que permitan reconocer emociones, identificar conflictos, planificar estrategias y buscar de solución.

- Sistematizar las experiencias significativas.

- Incentivar lo lúdico / recreativo

- Construir colectivamente un proyecto educativo donde las experiencias y saberes previos de todos sean valorados, dando espacios para el reconocimiento de las diferencias.

- Cuando las Organizaciones Sociales tenemos acceso al ámbito de la educación formal debemos hacer aportes desde nuestras



experiencias, trasladando y enriqueciendo con propuestas temáticas y enfoques multidisciplinares tal como es la realidad, cuestionando el modelo de desarrollo, promoviendo la diversidad, el respeto por el ambiente y las personas.

- Aportar información, temas y conceptos al plan de estudio, mostrando la transversalidad de la educación ambiental en todo el programa.

- Revalorizar el juego como situación de placer y aprendizaje. Aprendemos a jugar y jugando aprendemos, reinstalando la alegría y el error como posibilidad de aprendizaje.

## ¿Por qué RESISTIR, MOVILIZAR Y TRANSFORMAR?

### RESISTIR

Podemos decir que la resistencia empezó hace 517 años y que una vez que se instaló el capitalismo en América esa resistencia fue tomando distintas formas. La capacidad que tengamos para resistir determinará las posibilidades reales de transformar esta realidad. VER GALEANO- úselo y tírelo

Resistir supone esencialmente estar activos y alertas, aunque sepamos que muchas cosas no podemos cambiarlas. Se trata de un estado de ánimo, un acto de predisposición, un compromiso. Resistir es AGUANTAR pero también ARRIESGAR. Resistir es intercambiar fuerzas y también flexibilidad. Significa soportar ahogos, flaquezas sabiendo que la meta es clara y si no somos nosotros.... otros llegaran.

Estamos obligados a resistir debido a la sistemática destrucción del patrimonio de los pueblos y la desigual distribución de los costos ecológicos del crecimiento. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora a la diversidad cultural y desconoce al OTRO (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al sur), mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentable que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización.

Resistimos **valorando la diversidad, la biodiversidad, las di-**



**ferencias, la formación, la autoestima individual y colectiva, la búsqueda de identidad, re-establecer la dignidad, son propósitos concretos del quehacer educativo.**

Resistimos porque estamos también ante la creencia mística que el desarrollo tecnológico todo lo puede y todo lo resuelve y que el mismo logrará un uso más racional de los recursos naturales del planeta para poder seguir produciendo bienes y servicios; por el contrario, entendemos que el único camino posible es la transformación desde las mismas raíces de la sociedad.

**Resistimos porque estamos inmersos** en una crisis social y ambiental de carácter global donde las desigualdades sociales son el foco central de la crisis planetaria.

**Resistimos para movilizarnos** y nos movilizarnos para resistir. Intentando... desde nuestro trabajo en la sociedad civil.... Independientemente de cada partido político e intentando concretar propuesta activas hacia el desarrollo local.

**Resistimos porque necesitamos concientizar** a la sociedad civil y a sus organizaciones sociales, porque ese proceso de conciencia es un proceso de sensibilización, de visión y perspectiva de futuro

**Resistimos si somos coherentes** y si somos concretos y eficaces. Resistimos siguiendo la máxima ecologista de los 90: Actuar localmente y pensar globalmente. Como educadores ambientales ayudamos a resistir a otros siempre que sepamos ver el medio vaso lleno y sembremos esperanza.

**Resistimos si nos organizamos**, si construimos alianzas estratégicas.... Si sabemos escuchar e interpretar la realidad...lo que es...y no lo que quiero que sea.

Resistimos si reflexionamos la práctica de cada día, si sistematizamos y si, fundamentalmente, mantenemos nuestra mente joven para poder entender a los jóvenes.

**Resistimos si nos comprometemos** con un discurso coherente aunque nos ganemos por eso enemigos, aunque la prensa pocas veces nos de espacios y si somos creativos para encontrar alternativas en la comunicación.



**Resistimos si estudiamos y nos cultivamos**, si verificamos nuestras fuentes de información y si nos apoyamos en el conocimiento científico confiable y comprometido con la realidad

## MOVILIZAR

Estamos movilizados cuando pasamos al terreno de lo concreto y construimos propuestas, que sólo llevándolas a cabo sabremos si son útiles y eficaces

Estamos movilizados cuando nos manifestamos, opinamos y exigimos esperar a que otros actúen nosotros.

Nos movilizamos cuando dejamos de lamentarnos y cuando a pesar de todos los inconvenientes, contratiempos, e injustitas buscamos y promovemos soluciones.

Nos movilizamos cuando abordamos los problemas reales (cotidianos) pero con una visión abarcativa, vinculando lo local, lo nacional y regional, teniendo en cuenta siempre la perspectiva global, el encuentro de saberes y la acción multidisciplinaria.

Nos movilizamos a través de la educación ambiental si creemos que el acto educativo es mucho más que un conjunto de herramientas didácticas pero mucho menos que un vehículo de soluciones mágicas.

Estamos movilizados cuando motivamos acciones y cuestionamos la indiferencia.

Nos movilizamos en todos los niveles (personal, familiar, local, barrial, comunitario) y siempre construyendo alianzas con organizaciones sociales

Los procesos educativos ambientales promueven la participación de los ciudadanos en la construcción de nuevas actitudes y criterios en la toma de decisiones para la autogestión comunitaria en el marco de una ética de la sustentabilidad más justa, participativa y equitativa.

Desde nuestras prácticas educativas debemos promover la activa participación ciudadana, revalorizando las diversas pautas cul-



turales, intereses, motivaciones y necesidades a través de diferentes estrategias ya sea desde el ámbito de la educación formal, no formal, e informal.

**Nos movilizamos si promovemos la participación ciudadana como un hecho político y no como mera presencia estética. La participación implica DECIDIR y no simplemente la ocupación de un lugar o de ser meros objetos de consulta.**

Es necesario fortalecer el campo de la educación y los valores que en él se promueven en el marco de una ética ambiental que se nutra en los valores de solidaridad, honestidad y justicia social.

## **TRANSFORMAR**

Para transformar se requieren: Contenidos, herramientas y estrategias.

Transformar a todo nivel y en todos los niveles. Desde las organizaciones de la sociedad civil proponer e impulsar políticas públicas, sabiendo que de por sí, la educación no cambia nada, lo que cambia son las decisiones que tomamos cuando nos educamos.

Transformar promoviendo programas de Educación Ambiental para la sustentabilidad, creando "laboratorios" y "observatorios" orientados a la construcción de alternativas y futuros escenarios.

Transformamos escuchando, motivando, reflexionando, comunicando, educando.

Transformamos cuando construimos procesos de formación y capacitación dentro de una perspectiva política con sólido arraigo en los movimientos sociales y en los sectores sociales más afectados por el modelo actual de desarrollo; si se articulan acciones entre las organizaciones y se comparten espacios de intercambio y elaboración de propuestas.

Transformamos cuando aplicamos metodologías liberadoras que despiertan la crítica y la autocrítica, que incentivan a aprender y des-aprender.

Transformamos si somos concretos, sencillos y coherentes.



## **Estrategias de las organizaciones sociales a través de la Educación ambiental y la comunicación**

Estrategias:

-Crear los canales de comunicación adecuados a las necesidades y cultura de las comunidades.

-Crear mecanismos de retorno a través de canales de comunicación

-Promover un lenguaje común entre los grupos que apuestan al desarrollo así como entre las comunidades en que se trabaja.

-Promover el establecimiento de una red de información con base en la riqueza de las tradiciones verbales y no verbales.

-Considerar la documentación, no simplemente como una herramienta de la educación ambiental, sino también como receptáculo de experiencias importantes para el desarrollo de la comunidad.

-Poner en consideración la información como uno de los instrumentos para el conocimiento liberador.

-Promover la democratización y la desmitificación de los medios de comunicación

-Desarrollar una comunicación apropiada e innovadora con calidad, estimulando la participación popular durante todo el proceso.

-Facilitar una corriente de información entre las regiones, pueblos y culturas.

-Promover la creación de puentes que ligen distancias físicas y sociales que separan a los pueblos y las culturas.

-Contribuir para crear condiciones adecuadas al fortalecimiento de las luchas contra las redes de información manipuladas por corporaciones transnacionales y sus representantes locales.

-Contribuir para el fortalecimiento de los grupos sociales más oprimidos de la sociedad a través de la búsqueda de ciudadanía, libre expresión, independencia, género, y libertad de expresión.





-Estimular el rescate de la identidad cultural y las diferentes culturas.

### **El educador ambiental, su rol y marco de acción**

El trabajo y la acción del educador se desarrolla en el marco de la vida cotidiana, ámbito en el cual la persona juega un rol de mediación y protagonismo entre lo individual y lo social; es el espacio donde la persona se apropia de sus capacidades fundamentales, sus afectos, sus modos de comportamiento, trascendiendo su misma persona y el entorno.

EL rol del educador es operar a nivel comunitario potenciando las capacidades de las personas, vinculando instituciones, tejiendo alianzas (departamentales, familias, escuela, sindicatos, campesinos) en los distintos lugares donde realiza su intervención.

El educador surge, entre otras razones, por la necesidad de acercar los conocimientos científicos, técnicos y sociales, relacionados en nuestro caso con el Medio Ambiente, en una estrecha relación con individuos, grupos o comunidades. Es también un facilitador de aprendizajes, un provocador, investigador y explorador de los procesos vividos por el grupo en su medio físico y social, acercándose a éste con una idea o propuesta de trabajo, aportando conocimientos básicos de ecología, y de las Ciencias Sociales y económicas. El educador interviene activamente y se compromete en las acciones, incluso compartiendo aspectos de la vida cotidiana.

El educador somete las iniciativas del desarrollo al interés social, y trata de adaptar las tecnologías a las características de los sistemas locales de producción. Por esta razón, son educadores y actores locales los vecinos, campesinos, etc organizados que intentan solidariamente mejorar la calidad de vida de un barrio, una localidad o su comunidad.

El educador aporta valores, la autoestima, creatividad, compromiso colectivo, solidaridad activa, el respeto por la diversidad, la diferencia, la tolerancia pero también ( en algunos casos) la intolerancia, la fraternidad, esencial en tanto educador.



Un educador acompaña, propone, interviene, orienta, observa, sintetiza, evalúa, cuestiona, motiva, escucha, interpreta...

### **Herramientas a tener en cuenta**

Toda actividad educativa se expresa a través de formas y medios. Las técnicas no tienen un fin en si mismo, son herramientas que ayudan a transmitir mensajes, conceptos y propuestas.

No hay recetas, lo que puede ser útil y adecuado para una comunidad en Bogotá puede no serlo para otra en Buenos Aires. Se trata de explorar, crear y recrear.

### **Herramientas de comunicación visual**

A-Imágenes: pintura, murales, fotografías, posters, afiches, afiches vivos.

B-Literatura: Fotonovelas, historietas, calendarios, volantes, cuentos, periódicos, periódicos mural, libros, reportajes, teatro, novelas, revistas

C-Audiovisuales: video cassettes, dvd, cd, cine, documentales,

### **Herramientas de comunicación vivencial**

A-Fiestas y eventos: Religiosos, fechas patrias, actos políticos, marchas y movilizaciones, carnavales, festivales, ferias, kermeses, concursos, eventos deportivos, intervenciones urbanas, acciones directas, acontecimientos y fechas tradicionales (día mundial del agua, del medio ambiente, etc)

B-Dinámicas: De presentación, animación, abstracción, comunicación, organización y planificación, dinámicas para análisis político, etc.

Teatro: Popular, mimo, sociodrama, teatro progresivo, teatro bus, teatro invisible, títeres.

### **Herramientas de comunicación auditiva**

A- Radio novela, radio teatro. Radio internet, radio parlante, radio foro, radio plaza, materiales en cd, casetes testimoniales y foros.



## **Bibliografía y documentos consultados**

- Educación Ambiental, una demanda del mundo hoy (Marcel Achkar, Ana Domínguez, Fernando Pesce, Ignacio Martínez, Carlos Surroca) El Tomate Verde ediciones. Uruguay
- Ecoestética, cultura y minería- Doc. Juan Almendares (Amigos de la Tierra de Honduras)
- Manual de Educación Ambiental y Medio Ambiente (Rita Gutiérrez, Carlos Céspedes, Carlos Surroca) REDES/ Amigos de la Tierra-Funcase. Uruguay
- ¿ Es posible el desarrollo sostenible y sustentable con la Minería?- Doc. Juan Almendares
- Educación Ambiental (Gonzalo Abella, Carlos Mora, Ramón Fogel) Intercontinental editora- Paraguay
- Notas sobre Cultura y Sociedad- Hacia nuevas orientaciones en Educación Popular. (Cristina Oholeguy, José Luis Rebelato, Víctor Giorgi).
- Transformar para educar (Carlos Nuñez H.) Imdec- México
- Declaración de Buenos Aires. Encuentro de PNUMA- Noviembre 2005
- Conversando con educadores- Paulo Freire- Montevideo- Uruguay. Año 1989
- Análisis y Reflexiones (Plan de cierre Mina San Martín- 2007- Dr Juan Almendares
- Documentos preparatorios y documentos elaborados durante el Encuentro de COMUNICADORES de Amigos de la Tierra Internacional, realizado en Swazilandia entre el 5 y el 10 de Noviembre de 2007.
- Documentos elaborados por organizaciones de la Sociedad Civil de toda Latinoamérica, reunidos para evaluar la marcha del decenio de la Educación Ambiental, en las oficinas de UNESCO en Santiago, durante Enero de 2009





## *Pueblo Charrúa, guardianes y guardianas de nuestra madre tierra, en la consolidación de proyectos plurinacionales y multiculturales*

- Evelyn Baldassari Leguizamo -

Los Pueblos Originarios llevamos 517 años de lucha y resistencia por nuestros territorios, han pasado siglos de terror, de sangre, de violencia y de despojo, clamamos desde lo más profundo, **respeto**.

Pero los pueblos originarios también sabemos, que nuestras luchas y que los resultados de las mismas son inherentes a la complejidad histórica de los vínculos del Ser Humano con sus pares y con la Naturaleza. Por un lado la prepotencia, el destrato, la impunidad, y por otro lado el diálogo, la fuerza, la unión entre hermanos y hermanas de diferentes pueblos y sectores de éstas sociedades, colonizadas hasta lo más profundo.

Quiero decir con esto que ni las luchas, ni los diálogos que hoy convocamos son nuevos, tienen más de 500 años. En nuestros tiempos actuales el sistema capitalista continúa promoviendo políticas represivas, criminalizando las luchas de los pueblos originarios, entregando los bienes naturales a través de tratados de libre comercio, megaproyectos y militarización entre otros. El sistema capitalista y civilizatorio continúa socavando nuestros pueblos y naciones.

Por ello siempre apelamos a la **claridad**, no solo de pensamiento, sino de una forma mucho más imprescindible, apelamos a la **claridad del espíritu y a la memoria: Sepé Oyendau**.

Los pueblos originarios también heredamos una forma de ver y de entender el tiempo.



Existe una lógica circular del tiempo, no vemos el transcurso del tiempo de forma lineal en donde los hechos se explican arbitrariamente a forma de causas y consecuencias. El tiempo visto no solo de forma circular sino también espiralada nos permite mayor capacidad de visualizar los hechos, nos amplía las posibilidades de entender y más aún si éste espiral toma tres dimensiones y con ello profundidad.

Los ancianos charrúas dicen: “Hay que aprender a ver, a leer los hechos, para poder saber. Y para ello no se puede detener el tiempo, que debe considerarse en constante movimiento para poder ENTENDER.

### **COSMOVISIÓN, LENGUA, TIERRA Y TERRITORIO.**

Los charrúas somos los “guardianes de la tierra”, cuidamos con gran respeto la vida en la tierra pues somos parte de ella, somos hermanas y hermanos de los árboles, de los espíritus de nuestro monte, de la hermosa luna, del sol, del agua, de la tierra. Nuestra supervivencia como especie depende de que encontremos el lugar adecuado en éste complejo equilibrio natural. Encontrar éste lugar tiene que ver con la voluntad y con los deseos que tengamos como seres vivos de abrimos a la experiencia de la vida, amando con intensidad cada momento que transcurre, viviendo bien.

La lengua de un pueblo expresa y refleja su cosmovisión. El lenguaje y el pensamiento se construyen recíprocamente. La lengua transmite la sabiduría ancestral a la vez que se nutre de los nuevos Saberes que surgen en el desarrollo histórico- cultural de la comunidad. El lenguaje condiciona el vínculo que el niño tendrá con el entorno del cual forma parte, la tierra. Mantener vivas éstas lenguas, implica la transmisión de éstos Saberes ancestrales, que pierden sentido en la traducción, pues no se trata solamente de una traducción de palabras, sino de una forma de ver y de entender el mundo, son complejidades que no se pueden traducir en el lenguaje de otra subjetividad diferente y no existen comparaciones posibles, es algo así como dos paradigmas científicos, aspectos de uno no pueden ser explicados con el lenguaje del otro, así de complejo es.



El pueblo charrúa de esto sabe bastante, pues la estrategia del Estado recién fundado en el Uruguay alrededor del año 1832, implicó no solo la masacre, el genocidio, sino también el etnocidio, lingüicidio y el culturicidio, fue tan eficaz, que como medida principal de éste incipiente terrorismo de estado, se separaron a todos los sobrevivientes, sobre todo a madres de sus hijos y de ésta forma la posibilidad de transmisión de cosmovisión, lengua y cultura aparentemente son inciertas, se han dormido por un tiempo, esperando momentos menos adversos.

Para los pueblos originarios el trabajo colectivo es fundamental. Existe un **Sentido Comunitario** fuerte, que también es transmitido desde una Cosmovisión y reforzado por una noción de **Territorio**. Éste sentido involucra no solo a las personas, sino a todo el entorno. El sentido comunitario **se construye** y para ello es necesaria una comunidad que guarde y que transmita constantemente Saberes ancestrales, además de una voluntad por construir y mantener dicho sentido de comunidad. En una comunidad cada persona es única y diferente y tiene algo muy valioso para aportar al colectivo. El sentido horizontal es inherente a la forma de organización social del Pueblo Charrúa. No hay unos superiores a otros, cada uno cumple una función valorada por el grupo y ninguna actividad es más importante que otra, pues todas se complementan y son recíprocas.

Otro aspecto no menos importante lo constituyen los vínculos que se construyen en una comunidad. Primero que nada, mencionar que un pueblo o comunidad, debe asegurar la génesis y mantenimiento de los vínculos intergeneracionales, pues es uno de los factores claves en la transmisión y aprendizaje de una historia y una cultura, y si además lo hace desde el uso activo de una lengua, también se asegura la transmisión de nociones fuertes que hacen a una comunidad: Tierra, Territorio, Cosmovisión, Espiritualidad..., podríamos asegurar que la sustentabilidad de la transmisión de Saberes se encuentra en el fortalecimiento y en la defensa de los vínculos tempranos que el niño establece con sus pares y con sus ancianos. Para los pueblos originarios éste aspecto es fundamental, en el sentido de que la sobrevivencia de nuestra cosmovisión depende de que como pueblo logremos garantizar la transmisión de Conocimientos Ancestrales, así como la génesis



de conocimientos nuevos, dinámica que garantiza un lugar y un reconocimiento particular del Conocimiento Ancestral como eje fundamental de la llamada occidentalmente “Sociedad de Conocimiento”.

Los jóvenes de varios Pueblos utilizamos un término, que alude a la noción de Conocimiento. Ésta palabra es “**cosmocimientos**”, y ello implica un vínculo sumamente complejo, rico y diverso del ser humano como ser vivo con el cosmos, esto le permite mayor entendimiento de la complejidad y de la fragilidad de los vínculos entre los seres vivos. Preferimos ampliar la noción de **conocimiento**, hacia una forma de ver y entender más integradora y acorde con la naturaleza.

Los charrúas son conocidos como un pueblo de la pradera, lo cual implica una forma de relacionarse con el medio característica propia, diferente de los pueblos de la selva y de la montaña. El pueblo Charrúa siempre pudo observar el cielo completamente, la inexorable belleza de noches estrelladas y furiosas tormentas unidas a una noción constante del horizonte, libre de barreras visuales, atardeceres en el agua o la tierra, le han regalado por siempre un fuerte sentido de **Libertad**, una de las características más notables del Pueblo Charrúa y ligado a esto, la lealtad, la fortaleza, el respeto por la palabra dada caracterizan a un Pueblo que jamás negoció y ha defendido a punta de dolor el territorio Ancestral que le fue legado y del cual se ha convertido en guardián.

## COMPLEJIDAD Y PROBLEMÁTICA.

Decir que somos hijos e hijas de la Madre tierra, es una visión que nos han legado, que hemos heredado, la dificultad la encontramos en términos educativos, ante la cuestión:

¿Como asumimos el papel histórico que nos toca jugar, si no son claras nuestras nociones, si no existe un sentido comunitario construido a partir de una cosmovisión, a partir de un territorio que es asumido colectivamente en la construcción de la subjetividad que implica que me sienta parte de ese entorno?

En primer lugar, cuándo se trata de “**Multiculturalidad**” existe





un problema ligado a una deformación semántica, es decir a la construcción de sentido que hacemos de la lengua, entonces para los pueblos originarios que se hable de multiculturalidad a veces implica una minimización, pues para los gobiernos multicultural alude simplemente al aporte cultural de los pueblos, muchas veces entendido como el “folclore” de los pueblos, nos vestimos diferente y hacemos música que nos caracteriza, limitando la participación y el diálogo a éstos acotados aspectos.

Por ello debemos insistir en el reconocimiento de los pueblos como naciones y apelar a conformar “Estados Plurinacionales”, que implica “...El reconocimiento de diversas identidades culturales que coexistimos como pueblos originarios, que incluye una democracia comunitaria, en donde la educación, la salud, la espiritualidad, las lenguas y las relaciones de convivencia comunitaria son horizontales, también son formas de conocimientos ancestrales de autonomía, autogobierno, autodeterminación y libre determinación que nos llevan al buen vivir”.

Por otra parte es imprescindible hoy visualizar los territorios ancestrales de los pueblos como tales y no como meras divisiones y fronteras políticas que hacen que la nación charrúas por ejemplo se encuentre en “Argentina”, “Uruguay” “Brasil” y “Paraguay”, pues las divisiones arbitrarias de los países debilitan el sentido y el sentimiento de Nación, y dificultan su pervivencia.

*Extraído de la declaración política del II encuentro de niñez y juventud del Abya Yala.*

Otro problema bien concreto consiste en que los sistemas educativos impuestos desde el capitalismo y el neoliberalismo no son adecuados a nuestra cosmovisión ni responden a nuestras prácticas y necesidades, pues el conocimiento se transmite de forma fragmentada. Por ello creemos indispensable orientar nuestros esfuerzos en la descolonización del saber y la revalorización de nuestras formas ancestrales de transmisión del conocimiento.

Posiblemente para este modelo hegemónico capitalista el debilitamiento de las identidades culturales de los pueblos originarios no importe, para la lógica capitalista los objetos valen bastante más que la historia y la vida de las personas que los producen.



A partir de aquí surgen algunos elementos que son mojoneros en la superación de la problemática que se da a la hora del diálogo de Saberes.

En primer lugar, esclarecer la voluntad que existe en nuestras sociedades tan colonizadas, saber la **intención** de que halla o no diálogo y en que términos. Éste aspecto es claro en Uruguay y no solo en lo que respecta a la construcción de espacios locales sino y de una forma mucho más problemática en lo que respecta a los ámbitos nacionales.

Uruguay por tratarse de un territorio pequeño, abarcable, permite una visualización rápida de las grandes diferencias que existen entre el campo y la ciudad, entre los pueblos y el mismo campo. La forma en que han crecido las ciudades y sobre todo la capital, Montevideo, nos han enfrentado históricamente a problemas tanto en la ciudad como en el resto del territorio. Mientras en la gran ciudad cada vez más poblada, aparecen problemas asociados a la calidad de vida, la vivienda, la salud, el trabajo, los campos quedan vacíos, existen miles de hectáreas vacías, en manos de muy poca gente, susceptible de explotación indiscriminada y extranjerización. La ciudad crece dejando en los márgenes a más población en estado de pobreza y el campo agoniza sin manos que trabajen y cuiden la tierra. Este aspecto explica en parte la dificultad a la hora de buscar la participación y la construcción de espacios colectivos en defensa de la vida, la salud, la educación, etc. pero de todos modos éste escollo está siendo superado, pues está apareciendo, se comienza a gestar la muy necesitada noción de Comunidad, lo que ha permitido a diferentes actores sociales y movimientos sociales a dialogar y a definir expectativas y políticas, o sea formas de lograr cometidos en torno a mejorar la calidad de vida. Y aquí es donde aparece en primer plano la función Educativa, como prioridad en la construcción colectiva de un mundo más justo, más equitativo, más sustentable y respetuoso del medio y del entorno.

Aquí es donde el pueblo charrúa a través de los distintos grupos y comunidades ha hecho su participación más importante hasta el momento. Partiendo de la idea de que un pueblo sin Identidad está peligrosamente cerca del fin, nos hemos dedicado a la



búsqueda y reafirmación de nuestra identidad. Los Uruguayos comenzamos a visibilizar alternativas en la solución de nuestra “crisis de identidad”, pues la fractura intencionada de nuestra memoria nos ha sumido por mucho tiempo en una búsqueda de raíces en las cuales encontrarnos. Ésta tarea fue pensada y llevada adelante principalmente a través de la herramienta educativa. Decidimos comenzar desde el principio de la vida a generar la actitud necesaria en la búsqueda de identidad.

Consideramos que un pueblo con identidad es un pueblo libre, que decide conocer que decide respetar y que decide crecer. Creemos que fortalecer la identidad está en la clave de la solución de los grandes problemas que enfrentamos a diario, desde los planos más generales hasta el plano del barrio, de la familia y la cotidiana complejidad individual.

Las verdades aportan a la construcción de la identidad, y una vez que éstas son propuestas en distintos ámbitos, obligan al debate, al diálogo y a la construcción colectiva.

Por otra parte, la revalorización de las culturas originarias desde el discurso y en los hechos desde los sistemas educativos, ayudará a la recuperación del orgullo y la autoestima en niños y jóvenes que están proclives a la alienación de culturas foráneas, impuestas desde los medios de comunicación, quedando expuestos a la fragmentación individual, colectiva y del entorno.

Además revalorizar las distintas culturas originarias, promoverá a que las futuras generaciones recuperen valores que se están perdiendo y respeten la diversidad cultural en un marco pleno de tolerancia y respeto.

## **RECONSTRUYENDO Y DEFENDIENDO LA VIDA**

La piedra guarda la memoria de los pueblos, son entidades espirituales que nos guían hacia la verdad, solo basta con escuchar atentamente. Pero sobre todo es la gente sencilla la que guarda la memoria que transmite generosamente, a través de cuentos y leyendas. Pero también está el aporte de gente de ciencia que se ha dedicado a estudiar, a encontrar y a dar explicacio-



nes, aportando luz sobre éste universo tan complejo que por un tiempo nos ha sido negado. Redescubrirlo, encontrar nuestras raíces, ha implicado dolor y mucha convicción. Ésta tarea ha involucrado a multiplicidad de actores del ámbito formal de educación como del ámbito familiar y cotidiano, docentes, investigadores, comunicadores, movimientos sociales y culturales, en fin gente enamorada de su paisaje, que algo le ha estado contando, le ha movilizado a buscar, a dialogar y a descubrir que la vida puede más.

Los estados deben buscar visibilizar a los originarios pues los pueblos originarios vienen con una propuesta clara y con un discurso que no busca el conflicto, sino en espíritu de compartir los Saberes que nos han transmitido nuestros ancestros, la receta para preservar la vida en el planeta

Para los Charrúas como para la mayoría de los pueblos originarios la palabra del anciano fue fundamental, así como la plena conciencia de que el vínculo del anciano y del niño fue motor dinámico de transmisión cultural y de construcción de identidad.

Más de quinientos años de dominio colonial han producido un hecho desgarrador en el proceso de génesis, formación y de transmisión intergeneracional de la memoria.

Por ello la importancia de resignificar y de revalorizar el lugar que tienen éstas franjas etéreas en la producción de subjetividad para una comunidad, y lo que es más importante aún el gran valor que tiene el vínculo dinámico de abuelas, abuelos y niñas, niños.

Otro aspecto no menos importante lo constituye la resignificación y revalorización del relato oral como herramienta fundamental y sobre todo como forma de vínculo. Si bien en el presente la importancia del lenguaje audiovisual se ha vuelto muy grande, no debemos subestimar otras formas de comunicación. El relato oral es riquísimo, la escucha, los sonidos, las pausas, los silencios, los diferentes tonos, las palabras utilizadas, crean un ambiente por demás propicio para desplegar capacidades cognitivas, la imaginación, la curiosidad, el descubrimiento, factores fundamentales para aprender, conocer y que solo son posibles a partir de un vínculo. La memoria histórica jamás tiene sentido si es solo individual,



requiere de experiencias y prácticas sociales y comunicativas intra e inter generacionales, requiere del encuentro ( no del acuerdo ) con otros que posibilitan un protagonismo , conocimiento y posterior defensa colectiva , activa de nuestra memoria e historia.

En cada paso que demos en términos educativos, debemos apelar a nuestra capacidad de generar expectativas, dando lugar al asombro, al encanto del descubrimiento. Solo de ésta forma tan básica de redescubrimiento, de asombro, de apreciación de la belleza, nos estaremos acercando a lo que necesitamos, o sea a amar nuestro entorno, a amar la vida en armonía. Luego viene todo lo demás, que deviene de forma natural, del amor que nos invade, el cuidado de los lugares compartidos, el amor por los montes y el amor por los parques, la valoración del agua la comprensión y el acercamiento a la complejidad. La recuperación de los sentidos, escuchar y valorar el vasto universo sonoro del cual formamos parte, valorar el silencio tanto como el sonido. Procurar el buen vivir en armonía natural.

Con respecto a la construcción de sentido de comunidad debemos ejercitarnos en aspectos más básicos, desde la niñez, como por ejemplo la importancia de generar espacios de juego colectivo, procurando la expresión de sentimientos y emociones, la valoración y el disfrute de las manifestaciones artísticas propias y de los otros, los vínculos corporales consigo mismo y con los otros, el espacio ocupado por el propio cuerpo y el de los otros.

También debemos apelar a la expresión como forma de generar espacios de estímulo, en éste re-aprendizaje de vínculo y de respeto, propiciando la imaginación creadora, el goce por la producción y expresión creativa, la exploración de distintas producciones y manifestaciones artísticas, la percepción del espacio en quietud y en movimiento.

Como educadores y educadoras, en éste proceso de resignificación y descolonización del saber o de los Saberes, hay que empezar de cero, apelando al valor de la palabra, a la solidaridad, al pensamiento crítico, al pensamiento creativo, a la escucha comprensiva, a la formulación de preguntas, al planteo de opiniones, a la resolución de problemas cotidianos en forma autónoma a través del dialogo, a la explotación de las posibilidades de represen-



tación y comunicación de la lengua oral y escrita y a la exploración en diferentes formas de expresión del lenguaje.

Resignificar y revalorizar implica, aprecio por la memoria oral como recurso transmisor de la cultura, el conocimiento y respeto de las normas y la participación en su construcción. La valoración y el respeto a las formas de vivir diferentes a las propias y la inquietud por conocer y comparar diferentes formas de ver y entender el mundo.

Según la forma de ver del Pueblo Charrúa hay aspectos esenciales desde donde debiera partir todo espacio de gestión educativa, estos aspectos son, el valor de la circularidad como modelo de producción de conocimientos y la horizontalidad que permite la total movilidad de pensamiento y asegura la real construcción colectiva.

Quedan esperanzas y nos guían nuestras abuelas y abuelos, trayéndonos memoria en cada soplo de viento, en cada roca que rueda, en cada ser del monte, la hermosa luna camina hoy nuestros pasos, en éstos tiempos en que todo parece necesitar un viento de renovación, de nacimiento. Nacerá un mundo más justo, depende de todas y de todos los que así queremos que suceda.

Los pueblos originarios resisten, el Pueblo Charrúa resiste y no lo hace por desencanto, sino por amor.



## **Educación ambiental y nuevos paradigmas: De la “otredad ambiental” a la complejidad en la formación profesional**

- María Paz Aedo Zúñiga -

Los años recientes son escenario del surgimiento de un “sentido común” cada vez más extendido sobre la crisis ambiental, económica y energética de nuestra civilización occidental, cuyos impactos se aprecian a escala global y amenazan, de evidente, el equilibrio ecosistémico que sostiene la vida –nuestra vida- en el planeta. El más reciente informe del Intergovernmental Panel on Climate Change, ha facilitado la aceptación en todos los sectores sociales del cambio climático como fenómeno de origen antrópico y no un “mito” ecologista ni un “ciclo natural” esperable para la época. La gravedad de la “cuestión ambiental” ha dejado de ser una preocupación secundaria a los problemas del desarrollo para constituirse en un desafío ineludible del desarrollo mismo.

A propósito de esta constatación, surgen iniciativas –algunas más tempranas que otras- en todos los sectores políticos, académicos y de la sociedad civil, para revertir la tendencia que, a ojos vistas, amenaza colapsar nuestro cotidiano *habitar*. Todas forman parte del entramado de soluciones posibles para construir, *ahora sí*, un mundo más justo, sustentable, equitativo, integrador, *grato* para todas y todos. Intención y apuesta que parece sostener las inspiraciones de cambio y desarrollo en todas las épocas y sociedades, desde el surgimiento de las primeras comunidades nómades hasta la actual “era de las comunicaciones”. Cada sueño, cada esperanza humana, parece inspirada en el anhelo de mayor bienestar –para mí, mis pares y/o la sociedad en su conjunto-, una utopía cuyo horizonte –siguiendo a Galeano - sirve para caminar.



Sin embargo, observando el camino recorrido por nuestra civilización y considerando el actual estado de cosas, no podemos dejar de preguntarnos hacia dónde llevan nuestros pasos y de qué se trata este bienestar que buscamos. Desde que la razón cartesiana se irguió como fundamento interpretativo y explicativo de la realidad occidental, se ha expandido y asentado la noción de “progreso y bienestar” de nuestras sociedades a partir del control, apropiación y comprensión de los “secretos de la naturaleza”. Naturaleza esquiva en su complejidad, pero llana a la observación inquisitiva, que sólo consigue apropiarse -infeliz sino- de fragmentos inseparables de la perspectiva del observador. Pese a sus restricciones, la reunión de fragmentos nos ofrece una ilusión de totalidad que conforma paradigmas (perspectivas y criterios de verdad) consensuados por la comunidad científica y los diversos sectores de la sociedad, en un camino que entendemos de progreso y desarrollo. En nuestra civilización, donde hemos erguido al mercado como el principal sistema articulador de relaciones sociales, el paradigma que ha cobrado mayor fuerza y prestigio es el de crecimiento económico sostenido, como definición del camino para *vivir mejor*, y como imperativo lógico que debe adoptar cada sociedad, comunidad y persona, acusando de obstáculos al progreso –marginales, ingenuos o equivocados- a quienes no pueden o no desean participar de este camino,

Tal como denuncia el análisis de género al referirse a la interpretación cultural de las diferencias sexuales (donde la definición de “lo femenino” se refiere a dimensiones de la vida humana invisibilizadas e inferiorizadas como una “otredad” respecto a “lo masculino”), la perspectiva de la sustentabilidad, en su crítica al paradigma de desarrollo vigente, cuestiona la relación de “otredad” entre naturaleza y cultura<sup>1</sup>. Nuestra civilización ha asociado el mundo del cuerpo y el territorio a la amenaza de lo salvaje, que es preciso *domesticar* por medio del análisis científico y el dominio político, económico y social, para beneficio de las sociedades humanas, el progreso de la razón y la expansión del conocimiento. No es de extrañar que uno de los padres de la ciencia, Francis Bacon, reconociera la necesidad de “extraer” los secretos de la naturaleza para subyugarla y participara de la Orden de la Santa Inquisición<sup>2</sup>. De este modo, la razón se irguió como la manifiesta-





ción superior de la perfección creadora, en el tránsito del pensamiento religioso al secular<sup>3</sup>. Y tal como se suponía de la gracia divina, sus posibilidades de expansión eran *infinitas*.

Este paradigma sostiene –aun con distinta intensidad y énfasis– la mayoría de las soluciones a la crisis civilizatoria que surgen del mundo académico, político y social, des-territorializado y separado del mundo espiritual y emocional<sup>4</sup>. La formación académica reproduce el sueño de la razón y produce monstruos –conocidos pájaros de Goya–: en particular, el pensamiento económico neoliberal, que promueve el crecimiento sostenido en un planeta limitado, asumiendo la inevitable expansión demográfica y las crecientes demandas de bienestar. Este modelo promueve el bienestar por medio de la creación continua de satisfactores poco sinérgicos para satisfacer necesidades básicas (televisión para el ocio, ropa y productos de marca para la identidad, comida chatarra para la subsistencia, fútbol de espectáculo para la pertenencia<sup>5</sup>), insertándonos en una espiral de producción y consumo accesible para un sector minoritario de la población y que nos tiene al borde de un desastre ecológico de proporciones bíblicas. Toda una paradoja, si se piensa, para un mundo secular que prometía un bienestar jamás conocido por antiguas civilizaciones. Particularmente en América Latina, históricamente rezagada de las ventajas prometidas por la civilización occidental, esta paradoja nos recuerda la imposición de un modelo ajeno al territorio, a las comunidades, a las cosmovisiones de este lado del mundo.

*Una hermosa narración del escritor alemán Heinrich Böell, “Anécdota para socavar la moral del trabajo” (1963), nos habla de un pescador que yacía tranquilo en su barca tras una buena pesca. A su lado llega un turista con su cámara, que le reprocha el descanso y le insta a seguir trabajando, para tener más peces que vender en el mercado y con las ganancias obtenidas, comprar un mejor bote, luego una lancha, luego una flota, luego un helicóptero, para convertirse en el principal empresario de la zona. “¿Y después?”, pregunta el pescador. “Después podría sentarse aquí en el puerto tranquilamente, bostezar al sol... Y contemplar este magnífico mar”, dice el turista. “Pero si eso ya lo hago ahora”, dice el pescador, “estoy sentado en el puerto, durmiendo. Su clic (de la cámara) es lo único que me ha molestado”<sup>6</sup>.*



## El problema de las soluciones

Mientras los gobiernos intentan abordar los desafíos ambientales mediante políticas públicas y marcos regulatorios sin afectar el interés de las empresas que sostienen los índices de crecimiento, el mundo científico y académico se esfuerza por desarrollar tecnologías capaces de reducir los “costos ambientales” del crecimiento, utilizar fuentes energéticas alternativas y aumentar la eficiencia en el uso de los recursos naturales. A nivel de políticas públicas, las evaluaciones de acuerdos internacionales sobre estas materias reconocen avances en ciertas áreas (inclusión de nociones de responsabilidad ambiental en la gestión empresarial, definición de áreas ecosistémicamente relevantes para su resguardo, acuerdos de producción limpia, oportunidades de transferencia tecnológica, implementación de institucionalidad y marcos normativos ad hoc, etc.). Sin embargo, en todos los espacios de evaluación de estas convenciones es posible advertir que las sociedades humanas están, todavía, lejos de alcanzar un modelo de convivencia acorde a las premisas de la sustentabilidad social, ambiental, económica y política que promueven acuerdos como la Agenda 21. Lejos, por tanto, de un acuerdo común en torno a un nuevo paradigma de comprensión y convivencia de las sociedades humanas.

En el campo de la educación, la transversalización de temáticas ambientales –principalmente, gracias a la insistencia y esfuerzo de académicos, docentes, organizaciones sociales y algunos sectores gubernamentales-, pasan a constituir parte importante de las actividades extraprogramáticas en las escuelas y de los programas de investigación, especialización o electivos en las universidades; pero aún no son integrados con la misma fluidez en la enseñanza de historia, ciencias, economía, arte u otras especialidades, cuyos fundamentos permanecen relativamente estables incluso al integrarse bajo nuevas denominaciones (lenguaje y comunicaciones, comprensión del medio, etc.).

Por su parte, las organizaciones y movimientos sociales no consiguen posicionar alternativas convocantes y atractivas para una transformación profunda en las pautas de convivencia y desarrollo que permean a los distintos sectores de la sociedad. Las ini-



ciativas urbanas que promueven sistemas de transporte no contaminantes, uso de fuentes renovables no convencionales, huertos locales, redes de intercambio en base al trueque, monedas alternativas o economía solidaria<sup>7</sup>, son todavía muy marginales dentro de la corriente mayoritaria de desarrollo urbano; y la alternativa del mundo campesino, en defensa de la soberanía alimentaria, promoviendo procesos de reforma agraria y resistiendo una industrialización que amenaza la sobrevivencia de las comunidades rurales e indígenas<sup>8</sup>, no logran sensibilizar a la población urbana, reducir el avance de los grandes emprendimientos en sus territorios ni evitar la migración a las ciudades de sus poblaciones más jóvenes, en busca de *mejores* oportunidades –con magros resultados-. Los Foros Sociales y las Cumbres de los Pueblos abundan en procesos de articulación, propuestas e iniciativas de cambio, pero reconocen escasos avances en la concreción e incidencia política de sus agendas.

Para una creciente mayoría, la promesa del vivir mejor en esta civilización es cada vez menos utopía y más irrealidad; encima, el miedo asociado a la sensación de crisis invita a buscar la “salvación” por todos los medios y a cualquier costo, ejerciendo más presión sobre el planeta y por tanto, agravando la crisis<sup>9</sup>. Por tanto, es urgente preguntarnos cómo podemos abordar este desafío sin reproducir, en el seno de las soluciones, los problemas que pretendemos resolver.

Esta paradoja es fruto del paradigma desde donde formulamos la problematización. Si las soluciones ofrecidas aspiran a conseguir un resultado (*crecer* para vivir cada vez *mejor*), la forma de alcanzar este resultado pasa por construir diagnósticos, metodologías y evaluaciones de impacto más precisos y eficientes de las condiciones actuales a fin de proyectar mejores opciones de futuro. Esta es la lógica cartesiana clásica, que sostiene la formación profesional en nuestros países, trascendiendo las diferencias religiosas o políticas que sustentan las universidades y centros de formación. Los estudios de ingeniería, ciencias, economía, pedagogía y demás especialidades, se centran en la entrega de herramientas para el desempeño eficiente en un espacio fragmentado y amenazante por medio de la competencia<sup>10</sup>. El desempeño de estos profesionales, en el corto plazo, contrasta con la comple-



alidad de una realidad desafiante y mutable, generando rupturas de sentido resueltas con un dejo de cinismo o frustración en el desempeño laboral, con un sabor amargo ante la insuficiencia del desempeño propio y del limitado campo de acción, sobre el que apenas cabe una remota incidencia. Si bien el pensamiento científico y académico ha logrado incorporar el dilema del *sujeto* en la comprensión de la realidad, entendiendo la indisolubilidad del vínculo entre la perspectiva del observador y la realidad observada (por tanto, ya no objetivable, medible, proyectable en forma determinista), aún no se ha instalado en el desempeño profesional la apertura a la complejidad que supone convivir en una realidad mutable.

Dicho de otro modo, seguimos tratando de sostenernos en la búsqueda de la certeza para resolver nuestros problemas, sabiendo que esta verdad –por subjetiva y cambiante– es inasible. La consecución de carreras profesionales, desde el pregrado hasta el postgrado, está atravesada por la frustración y la competitividad: todo estudiante sabe que para obtener su grado necesita destacar sobre los demás y que sus reflexiones serán plasmadas en una tesis insulsa, relegada a los archivos de alguna biblioteca universitaria. La creatividad y la belleza están fuera del ejercicio profesional: así lo evidencia nuestra arquitectura de viviendas estándar, nuestra ingeniería para el control de los recursos, nuestra pedagogía para el aprendizaje de *competencias*, nuestra psicología centrada en contener y reinsertar sujetos en el mundo conocido. La creatividad en el desempeño profesional, fundamental para el buen ejercicio, es relegada a lo anecdótico: ¿quién se atreve a confesar que encontró la solución a un desafío racional en un sueño, en un momento de ocio, placer o juego?

Quizás nuestro problema se encuentra tan cerca, tan dentro de nuestra mirada, que resulta transparente al paradigma que habitamos. Diversos autores del mundo de las ciencias y la filosofía convergen en reconocer en nuestra crisis un problema ontológico y no sólo epistemológico; necesitamos no sólo mejores herramientas y metodologías, sino una transformación profunda de nuestra percepción del mundo. Es nuestra percepción de la realidad la que está en entredicho; de allí surge nuestra sensación de *insuficiencia* y *miedo*. Por esto, no es suficiente formar mejores profesionales. Necesitamos revisar el sentido de las disciplinas, sus fundamen-



tos, la realidad que hemos construido con ellas, la disposición emocional que promueven, el territorio que construyen y que sostiene nuestro mundo. Dicho de otro modo, necesitamos transitar desde disciplinas fragmentarias, asentadas en el paradigma cartesiano y orientadas al “progreso”; hacia nuevas aperturas que integren y trasciendan esta perspectiva.

### **De la otredad ambiental a la complejidad territorial**

En el paradigma del pensamiento complejo y la visión holística, es posible encontrar claves interpretativas que podrían devolvernos la esperanza de una vida buena, hoy. Una de ellas es la noción de *oscilación y reciprocidad* que caracteriza la experiencia vital. Esta perspectiva nos invita considerar el planeta como un espacio de abundancia, donde cada fragmento no suma la totalidad, sino más bien, en cada perspectiva, en cada expresión de la vida, reside la pauta de la totalidad, marcada por la transformación y el cambio, por los ciclos inmanentes a la vida, aun cuando nos resulten difíciles de advertir o prever. Por tanto, cada proceso creativo y vital coexiste el recogimiento y expansión, la siembra y el fruto, el cuidado y el desapego. Todas estas relaciones configuran lo que podemos entender por nuestro cuerpo y territorio.

Esta mirada permite reconocer en la economía de mercado sólo una de las tendencias de la oscilación, donde está presente la *escasez* a resolver por medio de la *competencia* dentro de un tiempo y una realidad acotados a la suma de partes. Por esta, y por las razones antes citadas, es fundamental resituar la economía capitalista como un campo de interpretación más –no predominante- en la interpretación y construcción de la realidad<sup>11</sup>.

En las cosmovisiones indígenas de la región latinoamericana, los ecosistemas se refieren a los “territorios de relaciones” –palabra que más se acerca a su definición de espacio socioambiental-, basadas en la reciprocidad entre comunidades y la naturaleza, conformándose el territorio según el alcance de dichas relaciones. De esta manera, las posibilidades de desarrollo se asocian al enriquecimiento y expansión de las relaciones de reciprocidad, generando abundancia creciente. Esta definición es muy distinta de la defini-



ción de “ambiente y recursos” en el mundo de la escasez, que acuñan las sociedades industrializadas y en proceso de industrialización. El centro de la atención, en esta otra perspectiva, está en la búsqueda de relaciones que enriquezcan a las partes, en un territorio constituido por tales relaciones<sup>12</sup> -donde la cultura es inseparable del espacio físico-. El patrimonio cultural, como es el caso del conocimiento de plantas medicinales y sus propiedades, permite aumentar las posibilidades de la naturaleza para beneficiar la salud de las personas, quienes a su vez tienen la responsabilidad, con sus conocimientos, de proteger y resguardar la existencia de dichas plantas. La agricultura e incluso la caza y recolección (en comunidades amazónicas) se entiende como un proceso de intercambio que incrementa la disponibilidad de alimentos para quienes comparten el territorio. El desafío de la sociedad humana sería, por tanto, sostener la continuidad de la vida y la existencia de relaciones dinámicas y creativas como expresión de la vida misma; entendiendo los ecosistemas como espacios de *abundancia y dinamismo* que es posible incrementar por medio de la *cooperación*, a fin de asegurar a todos y todas el disfrute de los bienes comunes<sup>13</sup>.

Esta relación de reciprocidad entre entorno y sociedad, en el campo de las pedagogías, tiene su expresión en los aportes a la transgresión de la distancia entre el aula y la experiencia cotidiana como espacio de construcción de realidad. La historia no puede construirse como aprendizaje significativo y proceso dinámico si se basa en la reconstrucción de efemérides distantes de la experiencia. Tanto Freire como Vigotsky ofrecieron en el siglo pasado su aporte al proceso educativo como proceso vital y político. En el campo de las ciencias sociales y en la teoría de sistemas de la segunda cibernética, cobraron relevancia los conceptos de “mundo de la vida” y “mundo a la mano” para referirse a la construcción *cotidiana* de la realidad y su influencia-resonancia en el entorno. La pedagogía del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, es una experiencia que se acerca a esta intención: en las escuelas de los asentamientos, los educadores relatan la historia de su comunidad en la obtención de tierras, la historia del Movimiento y sobre éstas, la historia de Brasil e historia social latinoamericana.

En el campo de la biología -importante para la comprensión y



construcción del *cuerpo y el territorio* -, las investigaciones sobre neurociencias nos confirman que existe una relación ineludible entre el sujeto biológico y su entorno<sup>14</sup>. Adicionalmente, los estudios sobre neurogénesis reconocen que el entorno puede crear o restringir las conexiones neurales de un individuo<sup>15</sup>. De este modo, es posible afirmar que la naturaleza es modificada e interpretada por la convivencia y simultáneamente, la convivencia es influida e interpretada desde las disposiciones biológicas<sup>16</sup>: en una cultura orientada a la competencia, la disposición biológica favorable a la empatía puede reducirse hasta representar una cualidad casi perdida.

Por su parte, en el mundo de la física, existen diversos enfoques -desde la física cuántica- que evidencian la indisoluble relación sujeto que observa y realidad (Erwin Schrödinger), la reversibilidad, las estructuras disipativas (Ilya Prigogine), la similitud entre las estructuras fundamentales de lo vivo y lo inerte, la predominancia de las probabilidades y la frágil distinción entre onda y materia (David Bohm), por citar algunos ejemplos. Todos estos autores están ausentes de los estudios básicos de la realidad material y por tanto, la visión del mundo que reconoce la permeabilidad de esta realidad también está ausente de la reflexión cotidiana en los espacios de aprendizaje. Las implicancias de esta perspectiva serían fundamentales para la comprensión de la realidad dinámica y la conciencia de las posibilidades de cambio, donde la distancia mente-materia (y su contradicción) es sólo una ilusión: la mente sería tan concreta como mental la materia. La realidad depende, en esta lógica, de la elección, el azar y la posibilidad, *simultáneamente*.

Reconocer las posibilidades y perspectivas que *ya existen* en las diferentes cosmovisiones, disciplinas y campos de aprendizaje, permitiría diluir los límites de la fragmentación y acoger:

la posibilidad de cambio para una vida buena, en nuestros territorios de abundancia;

la crisis como oportunidad para la reconciliación con nuestro cuerpo y nuestro territorio, transformando el *miedo* a la naturaleza en *ternura* por la vida



la fuerza de la influencia recíproca y la cooperación entre las personas, las comunidades y el planeta, trascendiendo la competencia.

el sentido de nuestro habitar el mundo y reconocimiento de nuestra sutil influencia en la compleja trama de la vida, trascendiendo la frustración, el dolor y el miedo a la pérdida de nuestras certidumbres.

Sin embargo, la conversación entre disciplinas para hacer del aprendizaje un proceso presente y no un destino donde llegar por medio de alguna estrategia –como la transversalización de objetivos y contenidos ambientales–, pasa también por acoger alguna perspectiva que incluya y trascienda los enfoques actuales, no como un nuevo mapa de significados, sino más bien como un señuelo, una candelilla en un camino brumoso. Con este fin, dentro del Programa Doctoral donde participo, estamos promoviendo una tesis grupal<sup>17</sup> sobre procesos de integración y trascendencia en el aprendizaje, considerando cuatro dimensiones básicas del habitar: racional, emocional, corporal y social. La propuesta sugiere “reconocernos” en los espacios que habitamos con mayor frecuencia para acceder, por medio del aprendizaje en estas cuatro dimensiones, a experiencias más complejas y ricas en el habitar humano.

### De la “multidisciplinariedad” a la integración/trascendencia

Una confusión recurrente, heredada del paradigma cartesiano, es asimilar la conciencia a la razón (cogito ergo sum). Por ello, la educación (y todos los sistemas de planificación, evaluación e implementación de aprendizajes formales) se centra prioritariamente en los **procesos racionales** propios de los saberes lógico-lingüísticos y científicos. Sin embargo, podemos advertir que la conciencia humana supone al menos otras tres dimensiones:

La conciencia **afectiva y la emocional**; esto es, la capacidad de encuentro con otros significativos y válidos, tanto como el posicionamiento de las personas como entidades autónomas, seguras de sí mismas y con el tiempo, capaces de reconocerse como parte de una red creativa y contendora, que comprende desde el individuo, la familia, la comunidad, la sociedad y el planeta, hasta





el universo completo.

La conciencia **física, corporal y territorial**, como lugar desde donde se crea y se construyen los cimientos concretos de las vidas humanas.

La conciencia **social**, el espacio de interacción con otros/as, que en distintos enfoques teóricos se relaciona con el ejercicio de ciudadanía o en un sentido más amplio, de **actoría** como una dimensión fundamental del aprendizaje para la convivencia en sociedad.

Es posible identificar distintos ciclos de aprendizaje expresados en cada una de estas dimensiones: el desarrollo identitario, la integración en comunidad, la participación social y la conciencia planetaria, donde cada ciclo “integra y trasciende” los aprendizajes del anterior, tratándose más bien de un proceso de expansión antes que de superación o crecimiento. Por ejemplo, en la construcción de identidad, necesitamos integrar el pensamiento concreto (dimensión racional), expresar emociones básicas (dimensión emocional), conformar un “ego” diferenciado (dimensión social) y aprender nociones básicas de cuidado del propio cuerpo y del entorno inmediato (dimensión corporal-territorial). Sucesivamente, el tránsito por los diferentes ciclos supone nuevos aprendizajes dentro de las cuatro dimensiones descritas, que se asientan sobre los aprendizajes precedentes, hasta alcanzar un estado de conciencia planetaria en lo colectivo, trascendente en lo corporal, complejo en lo racional y fluido en lo afectivo (disolución del ego y conciencia del yo profundo e inmanente al todo, que podemos concebir como una forma de aprendizaje espiritual)<sup>18</sup>. El siguiente diagrama -propone un esquema de “estadios de aprendizaje” en las diferentes dimensiones propuestas.

Con este esquema es posible observar el desenvolvimiento de personas, las organizaciones e instituciones. ¿Se reconoce la importancia de las relaciones interpersonales, de la experiencia cotidiana, de la alimentación y el espacio físico laboral, además de la producción de bienes y servicios? ¿Reconocen su incidencia en el espacio societal y en el planeta? ¿Están en la



dialéctica del opresor-oprimido, en el pensamiento sistémico de la relación entre partes, o se reconocen como espejo y reflejo del universo?

Pero tratándose de una “candelilla para el camino” y no de un “mapa del territorio”, este esquema necesita ser observado en su profundidad: esto es, concibiendo cada anillo como un ciclo, integrado y trascendido en el siguiente; y cada dimensión relacionada indisolublemente entre sí, por medio de cada ciclo. Las categorías interior-exterior y masculino-femenino se refieren a los ámbitos en que nuestra civilización localiza las respectivas dimensiones (cuerpo y emociones asociadas a lo femenino y la experiencia interior; sociedad y razón asociadas a lo masculino y la experiencia exterior). Del mismo modo, cada dimensión está asociada a un elemento, que constituye la base de referencia del pensamiento científico occidental, derivado de la alquimia. Y la alquimia, a diferencia de la ciencia, confía en la posibilidad de *transmutación*.

Considerar el aprendizaje como proceso de transmutación, nos invita a pensar que el cambio paradigmático se manifiesta no sólo como un cambio de la forma, sino de la sustancia que sostiene al aprendiz, sea éste una persona, una comunidad, un pueblo o la civilización toda. Observando los procesos de cambio epocal, podemos entender que el nuestro cuerpo y nuestro territorio se han *transmutado* junto a nuestras disposiciones emocionales, nuestra forma de pensar y coexistir, cambiando también nuestro mundo; aunque nuestra genética, nuestro fenotipo y nuestro planeta permanezcan relativamente estables. El tránsito de un estadio de conciencia a otro, puede ser reconocido por quien lo experimenta como la conversión en “otra persona”, y no sólo una persona distinta. Algunas experiencias en el tratamiento de la violencia intrafamiliar, cuando la víctima de maltrato consigue habitar un espacio emocional distinto, son percibidas de esta manera: ya no es víctima, es otra persona. Así también sucede en los cambios de época: nosotros y nuestro mundo somos sustancialmente distintos que nuestros ancestros cazadores-recolectores y su mundo. ¿Un cambio ontológico puede ser entendido como un cambio de sustancia? A quienes sostenemos esta apuesta, nos gusta pensar que sí.

Junto con ofrecernos un panorama del “estado del arte” de las



personas y de las organizaciones, esta propuesta ofrece algunas pistas para atender las oportunidades de cambio entre ciclos y a través de las dimensiones, a la manera de “expansión” en los estadios de conciencia<sup>19</sup>, reconociendo que la conciencia se expresa en estos cuatro elementos, concebidos a la manera de los antiguos alquimistas y de muchas comunidades originarias. Confiamos en que estos saberes y su actualización (esto es, su propia integración y trascendencia), nos ayuden a acoger la oportunidad de cambio paradigmático que nos ofrece la crisis civilizatoria actual.

### **Desafíos para el aprendizaje en un nuevo paradigma**

En el espacio de la educación, la contradicción y la fragmentación transversalizan los procesos y clausuran las preguntas desde donde podrían emerger otras perspectivas. Si la meta es el buen rendimiento cognitivo, no hay tiempo para las artes. El ejercicio físico no tiene relación con la ética. La filosofía no tiene relación con el funcionamiento de un centro de estudiantes. La escucha no es una estrategia de aprendizaje necesaria para el educador, sino para el estudiante. La física no tiene relación con la música. El trabajo doméstico no tiene relación con la economía y por tanto, no es una “carrera” a seguir ni cabe ser aprendido por todos. El ocio no tiene que ver con las matemáticas. El reciclaje no tiene que ver con la fe. Es incompatible ser madre con la prosecución de estudios de calidad y un buen desempeño laboral. La democracia no tiene que ver con la cocina. El ejercicio de la sexualidad está en contradicción con la libertad. Las ciencias sociales no tienen relación con el cambio climático. Y así sucesivamente.

No es de extrañar, por tanto, que asumida la necesidad de abordar la cuestión ambiental en los procesos educativos, la urgencia se centre en la inclusión de contenidos, metodologías y actividades -agregando carga a los ya abultados curriculums por especialidad- con insuficientes resultados. En los espacios de formación profesional, tampoco es de extrañar que los estudiantes cuestionen los aportes a la reflexión por “alejados de la práctica”, o las nuevas prácticas por “eludir” la reflexión sobre problemas de fondo, como he escuchado más de una vez en mi desempeño docente.



Revisando en profundidad los principios orientadores que abren la mirada planetaria y el pensamiento complejo, vemos que necesitamos promover una nueva experiencia del habitar un mundo dinámico, recreado en y por nosotros a cada momento.

De esta reflexión podemos desprender muchas nuevas preguntas. Cuando estudiamos ciencias y biología, ¿estamos hablando de la interacción, del movimiento, de la reciprocidad, de la influencia sutil, de la resonancia? Cuando estudiamos física y matemáticas, ¿conocemos las leyes del caos, el tiempo lineal y el cíclico, la incertidumbre, los fractales, la sincronía, los atractores? Cuando estudiamos economía, ¿conocemos el aporte del trabajo reproductivo, las economías solidarias, la importancia del cuidado, de la reciprocidad, del ocio creativo, del regalo? Cuando estudiamos ciencias sociales, ¿estamos reconociendo ciclos o crisis de término? ¿Estamos ofreciendo una lucha incansable por la competencia, o un camino hacia la cooperación? ¿Estamos creando una sociedad de posibilidades o de restricciones? ¿Qué disposición emocional aportamos a la movilización, a la organización, a la transformación social? ¿Qué entendemos por libertad, elecciones, aperturas, posibilidades? ¿Conocemos la historia de nuestro barrio, o las especies del territorio en que vivimos? ¿Qué sabemos de energías renovables y uso eficiente? ¿Qué sabemos del agua como territorio y derecho colectivo, además de recurso vital? ¿Qué sabemos de los monocultivos, la explotación minera, la acuicultura industrial? ¿Qué entendemos por derechos humanos, derechos colectivos, derechos territoriales? ¿Dónde *aprehendemos* lo sublime y trascendente de la belleza? ¿Qué lugar le damos a la ética y la estética en nuestro cotidiano? ¿Dónde conversamos sobre cuestiones vitales, transformaciones irreversibles, desapego, trascendencia? ¿Dónde aprendemos y cuáles son los principios que nos sostienen? ¿Qué realidad estamos creando con nuestras afirmaciones y certezas? ¿Cuál es nuestra herencia?

Siempre, aún más cuando estamos en crisis, tenemos a mano la oportunidad de experimentar la transmutación. De nosotros depende esta posibilidad.

*“Un árbol tan corpulento que son precisos*



*ambos brazos para rodearlo  
empieza como un minúsculo brote.  
Una azotea a nueve pisos de altura  
parte de un cubo de tierra.  
Un viaje de mil leguas  
comienza con un paso”.*

*Tao Te King*

*Traducción Luis Racionero*

## Notas

1 Novo, María: La mujer como sujeto, ¿utopía o realidad? Revista Polis nº 6, vol. 2. Universidad Bolivariana.

2 Capra, Fritzjof. El Punto Crucial. Ed. Troquel, 1992.

3 Un bello análisis de este proceso se encuentra en Tarnas, Richard, “Cosmos y Psique”. Ed. Kairós, 2006.

4 Es posible interpretar esta separación como fruto de la instalación de la filosofía cartesiana, que escinde los tres principios platónicos: lo bello, lo bueno y lo verdadero, relegando el mundo interior (lo bueno y lo bello) a la religión y las artes; y el mundo exterior (lo verdadero) a las ciencias (Fuente: Wilber, Ken. “Breve historia de todas las cosas”. Ed. Kairós, 1997.

5 Esta reflexión se apoya en la Teoría de Desarrollo a Escala Humana propuesta por Elizalde, Hoppenhayn y Max Neef (1993).

6 Böell, Heinrich. Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral, Mayo de 1963 ([www.uni-flensburg.de/asta/pol\\_kultur\\_anekdote.htm](http://www.uni-flensburg.de/asta/pol_kultur_anekdote.htm)).

7 Por citar algunas: La Red Latinoamericana de Economía Solidaria; las Asociaciones de Comercio Justo; el Programa Cono Sur Sustentable; la Alianza por un Comercio Justo y Responsable; Amigos de la Tierra; Jubileo Sur; FASE, REBRIP;, etc.

8 Una de las principales redes que trabajan en esta dirección es la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo, asociada a la red mundial Via Campesina.



9 En Chile, un ejemplo claro de esta tendencia es la política energética actual. Siendo Chile un país altamente dependiente de combustibles fósiles importados, los bloques políticos mayoritarios proponen, ante un escenario de mayor restricción, la construcción de centrales nucleares –en un territorio sísmico- y centrales termoeléctricas en base a carbón –a pesar de la urgente necesidad de reducir las emisiones de carbono para atenuar el efecto invernadero-.

10 En Chile, es significativa la amplia oferta laboral orientada profesionales egresados de las ingenierías, para desempeñarse en sinnúmero de cargos públicos y privados relacionados con la gestión y la producción, incluso en áreas tradicionalmente asociadas a profesionales de las ciencias sociales, como los recursos humanos.

11 La bióloga Elizabeth Sahtouris propone un desarrollo evolutivo de la conciencia planetaria, pasando de la competencia individual (presente en los órganos y las especies) hacia la cooperación (presente en los ecosistemas complejos y las asociaciones de especies). Contrario a la teoría darwinista, Sahtouris propone que es la cooperación y no la competencia la que asegura el éxito de un mayor número de especies (Fuente: Sahtouris, Elizabeth: "Gaia, la tierra viviente". Ed. Planeta, 1995)

12 Fuente: Echeverri, Juan Álvaro. "Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza, ¿diálogo intercultural?. En: "Tierra Adentro: Territorio Indígena y Percepción de Entorno". Surrallés y García (editores). Editorial IWGIA, Grupo Internacional de Trabajo sobre Comunidades Indígenas. Dinamarca, 2004.

13 Se podría argumentar que estos principios están presentes en comunidades indígenas aisladas y lejanas al contacto con Occidente; y que esta complementariedad en las relaciones no explica los conflictos entre comunidades, siendo más bien una interpretación de "tipo ideal" inexistente. Sin embargo, muchos de estos principios están presentes en las declaraciones de las comunidades indígenas ante la amenaza de megaproyectos e incluso permean el discurso de sectores oficialistas donde tienen participación, como es el caso de Bolivia y las declaraciones del presidente Evo Morales en torno a la aspiración del "vivir bien". Muchos de los conflictos entre comunidades tienen que ver con el daño en el alcance de sus territorios y relaciones asociadas, no con la falta de espacios. Quizás con este enfoque sea posible entender por qué comunidades que disponen de muchas hectáreas de tierra (y no pocas veces, sin agua) se sienten hacinadas y empobrecidas.



14 Pinel, J. Biopsicología. Ed. Prentice Hall. 2001.

15 Toro, Cecilia. Fundamentos biológicos de la biodanza. Archivo Biblioteca Programa Magíster y Doctorado en Educación, Mención en Aprendizaje Transformacional. Universidad Bolivariana.

16 Wilber, Ken. Breve Historia de Todas las Cosas. Ed. Kairós.

17 Integrado por Claudio Vistoso, Magíster en Pedagogía Social y Director del Colegio Albert Schweitzer, Sabine Kohler, Presidenta de la Corporación Educacional Albert Schweitzer; Sebastián Zulueta, Director de la Fundación América Solidaria y académico de Aprendizaje en Servicio de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Hugo Ávila, presidente de Hábitat Para La Humanidad Chile y miembro del Consejo Administrativo de la Fundación Educativa de Desarrollo Económico y Social; Soledad Elizalde psicóloga laboral, y la autora.

18 Este principio de unicidad, propio de la filosofía oriental, es descrito por Ken Wilber, op.cit.

19 Nótese la distinción entre expansión y crecimiento. La expansión hace referencia a la integración y trascendencia en múltiples dimensiones y posibilidades; mientras que el crecimiento, aplicado al campo del conocer, hace referencia a la acumulación de información. Aquí radica la diferencia fundamental entre la educación como traspaso de información y el aprendizaje como proceso creativo.

### **Referencias bibliográficas.**

Bohm, David (2003). Ciencia, orden y creatividad. Ed. Kairós

Capra, Fritzjof (1992). El Punto Crucial. Ed. Troquel

Novo, María. (2003). La mujer como sujeto, ¿utopía o realidad? Revista Polis, Universidad Bolivariana. Vol. 2, nº 6.

Pinel, J. (2001). Biopsicología. Ed. Prentice Hall.

Sahtorius, Elizabeth (1995): "Gaia, la tierra viviente". Ed. Planeta.

Schrödinger, Erwin (1999). Mente y Materia. Colección Metatemas. Ed. Tusquets.

Surrallés y García (editores) (2004). Tierra Adentro: Territorio Indígena y Percepción de Entorno". Ed. IWGIA, Grupo Internacional de Trabajo sobre Comunidades Indígenas.

Tarnas, Richard (1998), "Cosmos y Psique". Ed. Kairós.

Toro, Cecilia. Fundamentos biológicos de la biodanza (2006). Documento de trabajo.



Wilber, Ken (1997). Breve Historia de Todas las Cosas. Ed. Kairós

Otros autores de referencia:

Edgar Morin

James Lovelock

Ilya Prigogine

Rupert Sheldrake

Jorge Wagensberg





## EL ÚTERO DE LA NECESIDAD

- Felipe Ángel -

El útero del pensamiento ambiental latinoamericano ha sido la necesidad. Necesidad no solamente de afrontar las problemáticas ambientales sino, también, la de parecernos a nosotros mismos, la de buscarnos. Al enfrentar la fisonomía del horizonte de la relación entre lo humano y lo ecosistémico, es decir la base sobre la cual se configuran las diferencias entre las distintas civilizaciones además de la causa de las problemáticas ambientales, nos encontramos con un territorio que nos educó para la diversidad, en la diversidad y desde la diversidad. Ese estado de ánimo, libertario en cuanto otorga la autonomía de pensar a quienes sienten el mundo de una particular manera, sesudo ya que no esquivamos el pensamiento universal ni nos regodeamos únicamente con sus limitaciones, se nos propuso vida, se nos convirtió en vivencia. Aprendimos que el encanto de la necesidad reside en la casa del esfuerzo. Allí, en esa vivencia, hemos morado en los últimos años.

Sé que estas palabras te llegarán desde lejos. Lo sé porque a mí me llegaron así. Pero no se trata de lo unívoco de la lejanía sino de su multiplicidad. Lejanías varias: lejanía síquica, lejanía a través del tiempo, lejanía dentro del espacio. Síquica porque quien atiende el cauce de su llamado ya no navegará en los ríos que le han sido propios sino que, tras lento y pavoroso proceso de convencimiento, tendrá que pronunciar su nombre de manera novedosa. Lejanía a través del tiempo ya que llevamos más de dos siglos en los cuales la avaricia indus-



trializó la depredación. Lejanía en el espacio porque estas palabras vienen desde los polos peluqueados de su cabellera de hielo, desde los bosques talados en el sureste asiático, desde los potreros asfixiados con bovinos domesticados o desde los desiertos tan nuevos que siguen sin estrenar. La noción que nos llega desde la diversidad de la lejanía es sencilla: la crisis ambiental se enfrenta a una sin salida.

Arriesgaré unos minutos de esta conferencia a estipular algunas pautas de esa vivencia. En particular para mencionar el agrado que ha acompañado la verificación de que las temáticas ambientales en esta última década irrumpieron en la conciencia colectiva global. Comerciantes, taxistas, artistas, enamorados o no, políticos y economistas, tenderos y hasta los héroes míticos de las historietas infantiles, todos a una, como en Fuenteovejuna, saben de la importancia de los problemas ambientales. Para que esto haya sucedido así, ¿qué tanto ha sido el aporte de los educadores ambientales, del pensamiento ambiental y, en términos generales, del movimiento ambiental? ¿Hemos sido nosotros los generadores de este cambio? Oh, hemos estado allí, hemos sido generosamente recompensados por la alegría que habita en ello pero no se nos puede escapar que nuestro mejor esfuerzo nos vio ruborizarnos ante su precariedad. En esta toma de conciencia global el movimiento ambiental ha contribuido pero no ha sido el factor determinante. ¿Qué, pues, generó este cambio de mentalidad? Fijémonos en esto: nosotros contamos con el mejor aliado argumental, con el más hábil de todo cuanto sirve para convencer: contamos con los hechos. Han sido los hechos, los desastres en los cuerpos de agua, el mal aliento del aire, el derretimiento de los polos y de los nevados, la merma de la biodiversidad, los deslizamientos en zonas pobladas, las inundaciones, etc., lo que ha inclinado a millones de personas hacia la percepción de la importancia de las temáticas ambientales. Contamos, sin duda, con el mejor de los aliados: el curso de la realidad misma. Pero esto nos crea un dilema. Preferiríamos no tener ese aliado puesto que su presencia indica que las cosas van mal. Eso significa que no hemos logrado influir lo suficiente en la gestión ambiental.



Algunos de los más avezados pensadores ambientales latinoamericanos han llegado a la conclusión de que la presente civilización, el actual estilo de vida, derrotará ya no sólo a los mecanismos de la naturaleza, sino que, pavorosa y simultáneamente, derrotará a la humanidad, a su numerosa diversidad a través del transcurso de los tiempos en procura de la habitabilidad de los lugares. La derrotará al romper los mecanismos mediante los cuales funciona la Madre Tierra. Dos o tres generaciones se auto otorgaron, ¿qué digo? Nos auto otorgamos el derecho de consumir los recursos naturales, de acabar con ellos. Esto ha sucedido en un lapso que impresiona por su brevedad; comienza cuando la bomba atómica toca el pavimento de una calle de Hiroshima, en agosto de 1945. Esa imagen muestra dos acontecimientos: primero, que la domesticación de la Madre Tierra estaba completa. Hasta el átomo sucumbía ante el afán domesticador de los humanos. Hemos domesticado no únicamente el agua, el metal, los bovinos, la flora, sino que en el pecado, en la noción de pecado, resumimos nuestra entelequia domesticadora y eso que no consideramos pecado el arrojar ante una población inerme un átomo domesticado en forma de bomba, la bomba atómica. Segundo, que la forma de domesticación no era propiamente propicia para guardar un inteligente respeto por los mecanismos de la Madre Tierra.

El espíritu que anima el ambientalismo no es otro que aquel que lleva en sí la inclinación por no evadir los hechos. Y esto sucede no sólo respecto del ámbito del ecosistema, de la contaminación de los lagos, de la desaparición de una u otra especie, del calentamiento global, etc., sino que, igualmente, ya que es una manera de estar presente en el mundo, sucede respecto de la vida cotidiana, respecto de los amores o de la irónica matemática de nuestros flacos bolsillos de ambientalistas; respecto del escondido regocijo que nos da el simple ver el mar o de la pérdida de algún paraíso personal ido en un rostro que no volvió a sonreírnos. Ese íntimo hábito de no evadir lo que dicen los hechos acata su vigencia y nos señala el momento del movimiento ambiental que hoy vivimos. La educación ambiental, no toda ella pero sí una gran parte, la hemos dedicado a la sensibilización de la ciudadanía, a su concientización. Esto



se concibió como una primera fase, indispensable para llegar a una segunda, que consiste en un cambio de actitudes. Estamos, por decirlo así, en el final de la primera fase. Los hechos realizaron nuestro trabajo de sensibilización, de concientización. Los ambientalistas hemos contribuido, ya lo anoté, pero el salto cualitativo de la última década no hubiera sucedido de haber sido generado solamente por nuestra labor. Por ende, la educación ambiental debe enfrentar este nuevo escenario. Sugiero que la educación ambiental dedique parte sustantiva de sus esfuerzos a dotarse de una cercanía al pensamiento ambiental.

La educación tradicionalmente ha sido considerada como algo cuyos mecanismos empiezan y terminan en lo humano. La educación ambiental considera inadecuada esta perspectiva.

Educar de esta manera, empezando y terminando en lo humano, es de la entraña del acaecer de la Modernidad. Educamos para el autismo colectivo. Autismo que para lo humano se escenifica en no comprender su relación con lo ecosistémico. Relación ya no tangencial sino consustancial. Lo humano referido exclusivamente a lo humano deviene un autismo colectivo, donde lo humano pretende relacionarse sólo consigo mismo.

El sistema educativo de la Modernidad se caracteriza por tratar de sacar al ser humano de la naturaleza. Numerosas consecuencias se derivan de lo dicho. Una de ellas consiste en que la separación de lo humano con respecto a la naturaleza, se convierte en un eje que posibilita la especialización actual, casi fanática por estar autoimpedida para escuchar los otros saberes. No para oírlos sino para escucharlos. Es decir, autoimpedida para incluir las conclusiones de otros saberes dentro del saber de la especialización de uno.

La educación es teleológica porque se educa para una determinada relación de lo humano con el ecosistema. La educación es de época, puesto que se basa en los valores y conocimientos validados por tal o cual época en su práctica diaria. De época implica no sólo la temporalidad sino la espacialidad. Es decir, en el fondo sólo existe la etnoeducación. Que



haya sido una sólo de las etnoeducaciones desplegadas, una sólo por diversos continentes, no invalida mi argumento. Tampoco el hecho de que haya sido en muchas ocasiones arbitraria y violentamente impuesta. Por el contrario, fortalece el análisis de la educación en las regiones del llamado Tercer Mundo. No hay forma de desconocer de que se trata de una clase de educación nacida, fortalecida y desplegada a partir de una específica concepción del mundo en una civilización determinada en un momento dado: la de Europa de los siglos XVIII y XIX. Lo fortalece porque convierte en necesario un análisis más profundo sobre un punto esencial: ¿es toda la educación igual en cualquier civilización, raza o tiempo? ¿Hay en la educación una corriente central que la hermana en su diversidad o son diferentes la educación de la Costa Pacífica colombiana, basada en las tradiciones afrocolombianas con respecto a la educación de la Cordillera Central, basada en la tradición indígena, y cada una de estas, a su vez, es distinta si la comparamos con la educación formal de las ciudades, basada en la tradición occidental?

Quizá el hecho mismo de referirnos a todas con la misma palabra, "educación", no sea indiferente al asunto. El ser humano, todo él, es educación.

¿Qué es felicidad? ¿Qué es progreso? ¿Qué es placer? ¿Qué es familia? ¿Qué me es permitido hacer y qué no? En fin, incluso estos contenidos educacionales no institucionalizados, para no hablar ya de los institucionalizados, pasan por un hecho innegable: hay un acompañamiento en el proceso de aprendizaje. A esto llamo educación: al acompañamiento al proceso de aprendizaje. La educación es connatural a lo humano. No existe lo humano sin educación. Lo humano es lo único que depende, ya no sólo individual sino también colectivamente, de la formación que recibe después de nacer. Por eso su proceso de aprendizaje lo lleva a la autonomía individual con mucho retraso con respecto a la fauna. Por eso su proceso de aprendizaje se inclina únicamente ante la muerte. Lo último que aprendemos a conocer es el gesto del rostro de la muerte. Fuere la civilización, el lugar o el momento que fuere, hay un hecho que los traspasa a todos: la educación. Tal o cual, esta



o aquella, vaya y venga, pero no cambia lo central: se produjo el hecho educacional.

Distintos ritmos gobiernan los varios ámbitos del saber, con diferentes avances en los procesos de cada uno de ellos. En términos generales podríamos percibir que en ciencias naturales, tanto por la fragilidad en recursos económicos como por capacidad tecnológica, no hemos innovado, salvo la propuesta de la Nueva Biología de Humberto Maturana. Hemos, eso sí, conocido cada vez más nuestro territorio, elaborando no poca parte de nuestras peculiaridades simbólicas mediante el encuentro con la majestuosidad de esta biodiversidad. El aporte latinoamericano a la historia del pensamiento se ubica dentro de las ciencias sociales. En filosofía se recuperó la Filosofía de la Naturaleza; recuperado la vocación de su origen con la filosofía del agua de Tales de Mileto. Vocación relegada por Nietzsche, pauperizada desde 1800 por la primacía de Kant, el dolor de Husserl y la triquiñuela de Heidegger e ignorada desde ciertas perspectivas posmodernas. En sociología nos hemos reconocido en la noción de espacio y replanteado la definición de desarrollo al enfrentar tanto su sustentabilidad como lo propiciador de su habitabilidad. En historia el avance repercute en moldear un nuevo gesto en el rostro de nuestras identidades; identidades urdidas lejos del viejo estilo de glorificar la infatuación de los héroes sino, mejor, sobre la imbricación de los pueblos con su territorio. En educación hemos cooptado y cincelado los aportes de los distintos saberes según su lugar dentro de la "topografía epistemológica". Queda pendiente la deuda con la propia educación como un saber en sí mismo; preguntarnos, por ejemplo, cuál es la escuela pedagógica propicia, si conviene una amalgama o si hemos de crear una nueva; preguntarnos por qué en nombre de la transversalidad curricular se le niega a la educación ambiental un espacio dentro del pensum, en un ejercicio plano de lógica formal según el cual lo uno niega lo otro. En ciencia existe un consenso para rechazar la racionalidad científica imperante, punta de lanza de no pocas problemáticas ambientales. Esto ha abierto varias puertas, desde aquel extremo que niega la validez misma de la ciencia hasta aquella otra orilla que le quita los abismos eli-



tistas al mostrar que el escenario del método de la ciencia incluye conocimientos comunitarios, oficios prácticos, saberes campesinos y ancestrales. A partir de la diversidad de este mapa gnoseológico afianzamos nuestra confianza. El pensamiento ambiental latinoamericano se resiste al unanimismo. En la solidez de sus diferencias reside la vitalidad que lo sustenta.







## **Un acercamiento a la situación de las Políticas Públicas de Educación Ambiental en América Latina<sup>1</sup>**

- Martha G. Roque Molina -

### **Contextualización ambiental de la Región Latinoamericana:**

La Región ha transitado por una compleja historia política, desde el “Plan Cóndor” y las dictaduras de los años 70 hasta el reciente y creciente movimiento popular de la última década por la lucha contra la pobreza, por la conquista de la justicia y equidad social y la democracia participativa<sup>2</sup>, lo que no es ajeno a la historia del desarrollo de la política ambiental latinoamericana y consecuentemente de la de Educación Ambiental (EA).

Cualquier análisis necesariamente tiene que pasar por el análisis del contexto económico, que se erige como determinante del sistema en su conjunto. Actualmente el mundo reconoce que enfrenta una grave crisis económica, pero dos décadas atrás ya se reconocía la existencia de una crisis ambiental; y por su persistencia y evolución y la insuficiente conciencia y acción humanas para mitigarla y revertirla, también se declara en crisis la EA.

Muchos expertos y analistas plantean que la Educación está en crisis, que la EA está en crisis, pero realmente se trata sólo de manifestaciones de la crisis global que enfrenta la civilización humana.

No se puede salir a flote de la crisis en una esfera de manera aislada, por su carácter sistémico, por la complejidad del Planeta - Mundo, y por su globalidad, fenómeno este último que ha venido evolucionando desde tiempos inmemoriales y adquirido desde finales del siglo XX un desarrollo monumental gracias al desarrollo

---

Centro de Información, Gestión y Educación Ambiental (CIGEA) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) de la República de Cuba.



tecnológico -fundamentalmente de las comunicaciones y la informática-; y por otra parte ha significado un enorme factor de desarrollo humano.

Pero a pesar de la globalidad de la crisis y de la interdependencia que existe entre todos sus componentes y factores, hay uno que es el elemento principal y desencadenante que es el sistema económico capitalista, y en las últimas décadas su modelo neoliberal que ha disparado la crisis, que según CEPAL<sup>3</sup> es la peor desde la gran depresión de los años 30 del siglo pasado. Pero es de importancia crítica entender que el impacto del sistema capitalista no queda en lo económico, sino que alcanza todas las esferas de la vida humana: la plataforma política, los problemas sociales y su *dimensión ambiental*.

La economía latinoamericana llega a este momento de crisis con unos indicadores de desarrollo humano, que si bien no son los peores del Planeta, ofrecen un cuadro muy difícil para nuestros pueblos; que se contraponen al progreso de las políticas ambientales y educativas; con una fortaleza<sup>4</sup> relativa dada por la disminución de la deuda externa en los últimos años y con un alto nivel de reservas internacionales que le permitirá mitigar parte de las repercusiones pero sólo por un tiempo, mientras que no podrá evitarse el aumento del desempleo, la disminución de las remesas, la caída del volumen de comercio internacional y un marcado deterioro de los términos de intercambio de los productos básicos<sup>5</sup>; lo que favorecerá el deterioro del Medio Ambiente e implicará entre otros males la disminución de las inversiones en general, obviamente en especial aquellas áreas que no constituyen prioridad, como es el caso de la EA.

El modelo capitalista neoliberal ha desatado y acelerado geoméricamente los problemas ambientales; los relacionados con los desequilibrios de la biosfera y los relacionados con los desequilibrios de la sociedad, en ambos casos hasta límites muy peligrosos, los cuales sabemos que son inseparables.

La complejidad de la problemática ambiental global, la crisis económica; la crisis estructural, la crisis generalizada, la crisis ambiental, se expresa y agudiza a través de la singularidad local latinoamericana



Entre los problemas ambientales que han evolucionado hasta límites muy peligrosos y que amenazan con agudizarse en los próximos años, se encuentran el cambio climático, la escasez de agua potable y de otros recursos naturales próximos a agotarse y para los cuales la ciencia y la tecnología no ha encontrado soluciones viables para sustituirlos; la escasez de alimentos y paradójicamente su utilización para otros fines como la producción de energía; la acelerada pérdida de la biodiversidad, la deforestación, la desertificación y la sequía, la producción y dificultades para la destrucción segura de desechos peligrosos, el aumento de la producción de armas, especialmente las de exterminio en masa, cada vez más sofisticadas, así como su potencial utilización en la conquista del acceso a recursos naturales escasos; el deterioro de la calidad de vida humana, indisolublemente unido e interdependiente de los demás problemas mencionados que en su conjunto constituyen el desafío ambiental global que enfrentará la humanidad.

La evolución de la situación política y social que es decir ambiental, de la región y las demandas sociales actuales exigen la transformación radical de las constituciones y los planes nacionales de desarrollo, según el Estado de Derecho,<sup>6</sup> que haga posible a su vez la transformación de las leyes y las políticas, como condición para lograr la soberanía de cada nación sobre sus recursos naturales y el establecimiento de los derechos inalienables de sus poblaciones sobre el agua, los bosques, los recursos mineros y recursos naturales en general, los cuales en muchos casos se encuentran privatizados y en poder de transnacionales; así como la conquista de democracias participativas y de oportunidades para alcanzar una calidad de vida digna y equitativa para todos.

Nuestra Región, aún cuando es rica en recursos naturales, la mayoría de nuestros países se encuentran entre los desaventajados económicamente y en el momento actual en una situación de vulnerabilidad frente a poderosas transnacionales, dueñas de una parte importante de nuestro patrimonio natural y cultural y frente a países poderosos que poseen bases militares estratégicamente posicionadas en nuestros territorios.



### **Evolución del proceso de institucionalización del Medio Ambiente, su influencia en las políticas públicas de Educación Ambiental.**

Las políticas públicas contribuyen a establecer y normar formas de organización social, a promover el progreso y desarrollo humano y la protección y conservación del patrimonio natural y cultural.

Las políticas se sustentan en la legislación y se implementan a través de estrategias y planes de acción y se complementan con la actividad regulatoria y de control.

La articulación entre las políticas ambientales con las leyes: Marco Medio Ambiente; La Constitución, Ley de Inversión Extranjera., otras. Las que tenga que ver con la privatización del patrimonio por nacionales o extranjeros, etc.

Gracias al impulso de la UNESCO y de otras Organizaciones regionales, de la participación protagónica de los educadores ambientales y también del avance de institucionalización del medio ambiente y de la EA, en las últimas dos décadas se ha desatado en todo el mundo, pero particularmente en nuestra Región, un efecto multiplicador significativo de la EA, extendiéndose en toda la geografía latinoamericana, registrándose avances importantes -en el plano teórico, metodológico y práctico- independientemente de grandes carencias de recursos, falta de apoyo institucional, limitaciones conceptuales y un contexto socioeconómico desfavorable en la mayoría de los países, entre otras problemáticas, lo que por otra parte explica las insatisfacciones de gran parte de los educadores ambientales latinoamericanos.

Estos obstáculos y limitaciones están fuertemente condicionados por las políticas públicas, y estas a su vez por los modelos y estructuras económicas y políticas gubernamentales.

Son múltiples los factores que condicionan la evolución de un proceso tan complejo como lo es la EA; uno de ellos lo constituye las *políticas públicas*, en el contexto de la institucionalización del Medio Ambiente.

Resulta de interés conocer cómo éstas han evolucionado,



cómo se ha comportado en los diferentes países, qué obstáculos ha enfrentado y qué éxitos pueden reconocerse; qué debería fortalecerse y qué debería transformarse para los próximos años, especialmente ante el desafío analizado. Como ya se ha apuntado, este proceso evoluciona y se desarrolla en articulación y condicionado por el modelo económico, y el poder político.

Por su amplitud y complejidad esta modesta contribución requiere de la complementariedad de otros estudios y otras miradas de la comunidad educativa latinoamericana.

### ***-Introducción de la dimensión ambiental en las Constituciones:***

Hace 30 años no existía política ambiental en América Latina. La celebración de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano en 1972 jugó un importante rol en el inicio del proceso de institucionalidad del Medio Ambiente. América Latina.

En los 70s<sup>7</sup> comenzó un proceso incipiente de institucionalización de la protección del Medio Ambiente, introduciéndose reformas ambientales en cuatro de las Constituciones anteriores a 1972 (Ecuador, Cuba, Perú y Panamá); posteriormente más de 18 países han promulgado nuevas Constituciones, entre ellas las más recientes, las de Bolivia, Venezuela y Ecuador, en las que la protección del medio ambiente, la soberanía sobre los recursos naturales y la aspiración de alcanzar un desarrollo sostenible para sus sociedades constituyen objetivos fundamentales, destacándose la de Bolivia que introduce expresamente elementos éticos de respeto a la Tierra, a la Pachamama.

Este “enverdecimiento”<sup>8</sup> de las constituciones permitió en ese momento histórico la creación de nuevos espacios políticos para nuevas demandas sociales y ente ellas la protección del Medio Ambiente y la EA de la sociedad.

### ***-Aprobación de Leyes Ambientales:***

**Período 1974-1990.** En esta década fueron aprobadas leyes



consideradas ambientales en México (1971); Venezuela y en Ecuador (1976), así como el Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente en Colombia (1974). En los años 80 continúa el proceso de institucionalización, aprobándose leyes de Medio Ambiente según la secuencia: Brasil en 1981, México por segunda vez en 1982, Cuba en 1983 y Guatemala en el 1986. En Perú se aprobó el “Código del Medio Ambiente y los Recursos Naturales” en 1990.

En todos estos casos se introducen preceptos sobre EA, aunque las leyes brasilera y cubana fueron las más avanzadas conceptualmente, considerando el momento histórico en que fueron promulgadas.

**Período 90- 2009** Después de la Cumbre de Río, se produce una inflexión positiva en la tendencia de institucionalización de la atención al medio ambiente, en primer lugar a través de la elaboración de Agendas XXI Nacionales, que incorporaron de forma más o menos explícita elementos de EA, siguiendo la estructura de dicho documento, cuyo capítulo 36 está dedicado a la *educación, la concientización pública y la capacitación*; y en segundo lugar, muy aceleradamente, otras acciones más sustantivas como la aprobación de Leyes Generales Marco de Medio Ambiente, las cuales establecen la creación de estructuras estatales y facilitan el desarrollo de políticas e instrumentos de política para la implementación de la de EA.

Se aprobaron Leyes Generales Marco de Medio Ambiente en la siguiente secuencia: En 1992 Bolivia; 1993, Colombia y Honduras; 1994, Chile (modificada en 2007); 1995, Costa Rica; 1996, Nicaragua; 1997, Cuba (por segunda vez); -1998, Panamá y El Salvador; 2000, República Dominicana, Uruguay y por tercera vez México; 2002, Argentina y en 2006 Venezuela por segunda vez. No han formulado una Ley Marco sobre Medio Ambiente Ecuador, Paraguay y Haití.

En todas las Leyes Generales Marco de Medio Ambiente analizadas se incorporan obligaciones sobre EA, con diferentes grados de prioridad creando las condiciones jurídicas para el establecimiento de las políticas de Educación Ambiental.



Sin embargo para el ejercicio de una política de Educación Ambiental se requiere que las leyes Marco de Medio Ambiente establezcan claramente:

- Los principios, los conceptos y los fines que orientan la política de EA, en una relación coherente con los establecidos en la propia ley sobre Medio Ambiente y Desarrollo.

- La organización estatal rectora y de la aplicación de dicha ley en lo que a EA se refiere.

- Las obligaciones y prerrogativas de la Organización rectora con relación al resto de las Organizaciones del Estado, de las Organizaciones y Empresas Económicas y Financieras tanto públicas como privadas, de los Medios de Difusión, de las Organizaciones de la Sociedad Civil y de la ciudadanía.

- Las obligaciones de las demás Organizaciones Estatales

- Las obligaciones específicas de las Organizaciones Estatales de Educación.

- Las obligaciones y derechos de los ciudadanos.

- La obligación del Estado de financiar dicha política

De no especificarse estos aspectos en la ley marco sobre EA, resulta muy difícil establecer e implementar una política mínimamente eficaz sobre EA. Lamentablemente lo más general es encontrar alusiones y débiles indicaciones de carácter general.

### ***-Instrumentos de Implementación de la EA: La formulación de Políticas y Estrategias:***

Han formulado políticas de EA según la siguiente secuencia: Ecuador en 1994, Guatemala en 1996; Perú en 1999; Colombia en 2002; y Chile y Panamá<sup>9</sup> en 2009. Han trazado Estrategias: Venezuela en 1990; Cuba en 1997; República Dominicana en 2004; Costa Rica en 2004; México en 2006; y Argentina en 2008; Brasil aprobó una Ley de Educación Ambiental y un Programa Nacional en 1999; con lo que se sitúa como líder en la Región en el campo de las políticas de educación ambiental.



Algunos países han actualizado sus Políticas y Estrategias como son los casos de México, Colombia y Guatemala, o se encuentran en pleno proceso de actualización, como es el caso de Cuba.

Sin dudas se han dado importantes pasos en la Región en cuanto al carácter participativo del proceso de institucionalización de la Educación Ambiental.

En la mayoría de los países donde se han elaborado Estrategias o formulado Políticas, han organizado procesos de construcción colectiva, a través de talleres participativos con diferentes grados de representatividad; por ejemplo, se han organizado por Regiones en Chile, por Instituciones en República Dominicana, por Provincias y Sectores en Argentina y Cuba, por Estados en México, entre otros.

Estos procesos, si bien han sido muy positivos, en la mayoría de los casos la muestra ha estado compuesta fundamentalmente por maestros, profesores, decisores y representantes de organizaciones de la Sociedad Civil, que en su inmensa mayoría son profesionales; grupos que resultan imprescindibles para la consulta; pero que excluye a la población no profesional que representa la mayoría, limitando el acceso a ejercer el derecho a opinar sobre algo que de hecho es un bien público.

La experiencia de Chile en su recientemente aprobada Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable en el año 2009, salvó esta limitación al someter a consulta popular el documento, a través de los medios de difusión masiva, sin embargo, aún aplicando la iniciativa chilena, aparece otra dificultad aún para Chile: considerando el índice de pobreza, más de un millón de personas no participaría, ya que es difícil que estén en condiciones y se interesen por opinar sobre las políticas de EA; lo mismo sucedería con los demás países del área que exhiben cifras aún mayores, excepto Argentina, Uruguay y Cuba.

Según esta perspectiva la participación efectiva no sólo depende de los métodos técnicos que se apliquen en la consulta; se trata de una problemática que es mucho más compleja; es necesario considerar las condiciones sociales de cada país para en-





contrar la fórmula más adecuada, aunque es obvio que la verdadera solución está condicionada por la eliminación del flagelo de la pobreza y la inequidad y que la Educación Ambiental como factor de transformación de la conciencia social tiene en ese proceso una gran responsabilidad.

### ***-Estructuras Institucionales para la Gestión Pública de la EA (GPEA):***

En las Leyes Marco, generalmente se establece la creación de estructuras gubernamentales de Medio Ambiente y en algunos de EA<sup>10</sup>. Hay algunos casos en que aunque no cuentan con el mandato de la Ley, cuentan con estructuras e instrumentos para la implementación de la EA como es el caso de Ecuador.

La fortaleza de estas estructuras, dadas por la posición que ocupan en el aparato del Estado y por tanto la capacidad para la toma de decisiones, condicionan el proceso de Integración de la dimensión ambiental en los procesos educativos.

Por su complejidad e integralidad, tanto la gestión ambiental, como la de EA, para ser efectivas requieren de la participación de todas las esferas de actividad institucionales y de la sociedad, bajo la responsabilidad de todos los Organismos del Estado y de la Sociedad Civil. Los Ministerios o Secretarías de Medio Ambiente se encuentran en una posición horizontal con respecto a los demás Organismos del Estado, es decir, estos últimos no se les subordinan, por lo que ambos poseen el mismo nivel de autoridad y de los que depende para desarrollar su actividad. Desde el punto de vista formal, esto no favorece su gestión. En algunos países se han creado mecanismos legales que fortalecen su autoridad para determinadas acciones; por ejemplo, para la gestión de Cuencas Hidrográficas, para la gestión pública de EA, entre otros.

De acuerdo con la posición que ocupan las estructuras de GPEA en estos Ministerios o Secretarías, pudiera pronosticarse que países como Brasil, México, Venezuela y República Dominicana, que ubican las unidades organizativas de EA en el segundo nivel de dirección, posean una situación ventajosa respecto otros que la colocan más distantes del primer nivel de dirección, lo que



podiera interpretarse como un indicador de prioridad otorgada por sus gobiernos a dicha actividad. En este sentido, Chile por ejemplo parece estar en una situación muy ventajosa, ya que la CONAMA se subordina al Presidente de la Nación, lo que en teoría debiera conferir mayor autoridad y posibilidades de acción e impacto a la GPEA.

### ***-Obstáculos y Limitaciones en la Implementación de la GPEA.***

En América Latina y el Caribe la GPEA en la mayoría de los países es responsabilidad de los Ministerios del Ambiente lo que se establece en las Leyes marco de Medio Ambiente, así como las estructuras y funciones correspondientes.

Estas estructuras tienen las funciones de promover, facilitar, orientar, dirigir y/o controlar la incorporación de la dimensión ambiental en los procesos de educativos<sup>11</sup>,

La GPEA se ejecuta a través de la coordinación interinstitucional e intersectorial y el trabajo conjunto, de manera que los resultados están condicionados por la participación y aportes que logren implementar y desarrollar, conjuntamente con las demás instituciones, lo que depende del carácter de integración que se logre entre los Sistemas Nacionales de Educación, los Programas de las Organizaciones de la Sociedad Civil, Las direcciones de las Empresas de la Economía, los sectores del arte, la cultura, y el sector privado con las políticas y/o Estrategias Nacionales de EA.

La gran mayoría de los países realiza actividades conjuntas relevantes con los Ministerios de Educación y otras instituciones, como México, Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Colombia, Cuba, entre otros, pero aún esta integración no es sistemática y además resulta insuficiente a escala regional.

Los obstáculos están dados por intereses sectoriales, territoriales y profesionales, y porque se carece de una legislación fuerte que conceda la prioridad necesaria a la EA, y se exprese entre otras cosas porque las estructuras correspondientes, posean el poder de decisión suficiente que les permita ejercer su au-



toridades en la medida necesaria para fortalecer las relaciones de coordinación y ejecución en interés del cumplimiento exitoso de los planes y estrategias.

Los Ministerios de Educación constituyen una de las instituciones de mayor relevancia, por su autoridad sobre los Sistemas Nacionales de Educación, que abarcan un volumen considerable de población y grupos etáricos claves, de importancia crítica para el desarrollo de los países.

Como se ha dicho, en la mayoría de las Leyes Marco de Medio Ambiente se establece la obligación de incorporar la dimensión ambiental en el Sistema Nacional de Educación, sin embargo, esto no ocurre en la mayoría de las leyes Generales de Educación<sup>12</sup>, observándose falta de coordinación entre ambos Organismos.

En la práctica, los decisores de los Ministerios de Educación no se sienten legalmente obligados a seguir las orientaciones de Ministerio del Ambiente a través de la autoridad de EA, debido en unos casos a que no se aprovechan las prerrogativas que ofrecen las leyes marco de Medio Ambiente y en otros la ley es débil y ofrece pocas posibilidades de accionar con ese propósito; Situaciones que desfavorecen la gestión pública de la autoridad ambiental y en consecuencia el proceso de EA.

En algunos países se han aprobado otros instrumentos para la proyección de acciones educativas conjuntas entre la autoridad de educación ambiental y los Ministerios de Educación y otros organismos e instituciones, como Acuerdos, Convenios, etc. que es cierto que contribuyen a la integración de acciones, pero generalmente tienen un carácter no vinculante y por lo general tienen contenidos y duración limitadas, resultando insuficientes para una gestión pública integradora, participativa y eficaz.

### **- Insuficiencias de la GPEA <sup>13</sup>**

*A continuación se presenta una reflexión tomando como criterio:* carencia de un marco de referencia; prevalencia de prácticas disciplinarias; descontextualización de las acciones educativas; no pertinencia de los procesos de comunicación so-



cial y financiación:

No se ha logrado fundamentar un Marco Teórico Referencial único para la Región: Aunque en estas décadas se ha profundizado y avanzado en el desarrollo teórico-metodológico de la EA, este desarrollo ha estado limitado a profesionales y académicos fundamentalmente, a escala nacional se reitera en los informes institucionales y otras fuentes, que falta “conceptualización”<sup>14</sup>. Es decir, no se dispone de un marco referencial consensuado sobre la EA para desarrollar el proceso nacional de EA, que oriente la acción desde el punto de vista ético, político-ideológico, conceptual, metodológico y práctico a escala de Región. Se requiere profundizar en la elaboración y fundamentación científica de una Educación Ambiental latinoamericana, y de sus funciones como factor de desarrollo humano para la transformación del ser humano en un mejor ser humano y como instrumento para alcanzar un desarrollo sostenible para nuestros pueblos.<sup>15</sup>

Prevalen las prácticas disciplinarias: Aún reconociendo experiencias valiosas, de algunos Centros y Universidades que han desarrollado metodologías; a pesar de que hace décadas se discute, se profundiza y se realizan actividades de entrenamiento interdisciplinario, todavía sigue siendo una utopía la generalización de un pensamiento y acción interdisciplinario como condición para favorecer la EA, las estructuras administrativas, académicas, comunitarias y mentales siguen siendo esencialmente disciplinarias como hace 30 años.

En este sentido, la proyección del proceso educativo, y del esfuerzo institucional aún no logra la suficiente integridad que el contenido de la EA demanda por su carácter complejo y dinámico; sucede lo mismo con las prácticas no problematizadoras. Por ejemplo: La metodología de Proyectos, resulta excelente complemento del proceso educativo integral, pero por su naturaleza, generalmente dirigidos a objetivos puntuales, descontinúan sus esfuerzos cuando termina el financiamiento; sin embargo ha sido y sigue siendo profusamente utilizado, muchas veces condicionada la elección de los objetos, más por el perfil profesional de quien lo



coordinará, que por una necesidad educativa identificada; sin formar parte de un Programa o Estrategia integral con objetivos de largo plazo.

La descontextualización de la realidad: También se identifica como un rasgo negativo del proceso de EA latinoamericano, la omisión de lo que está sucediendo en el orden político en tiempo real en el continente.

*“La educación es un proceso que deviene en movimiento político (...) no es posible hablar siquiera de una dimensión política de a Educación, porque toda ella es política”.* como explicaba P. Freire<sup>16</sup>, y la problemática ambiental también tiene un profundo carácter político. La educación, la educación ambiental es por naturaleza transformadora de la sociedad; pero para que pueda cumplir este rol, es necesario que se aborde de manera directa los intensos procesos políticos y las contradicciones ideológicas que vive hoy América Latina, en el contexto de las luchas por la justicia y la equidad social, y por las democracias participativas, lo que de hecho es inseparable de la problemática ambiental.

La educación es imprescindible para lograr los cambios que tracen el camino para un desarrollo sostenible y por tanto las políticas deberán ser consecuentes en este sentido.

La descontextualización no se expresa solo con relación al escenario social, es también con relación a la dicotomía y contradicciones entre una educación basada en las consecuencias y la ignorancia de las causas; esto no se da de manera clara y directa sino de forma subliminal que es lo más generalizado y más perjudicial; por ejemplo se promueve una EA para el desarrollo sostenible, pero dejando intacto el modelo económico capitalista, o cuando se promueve el consumo sostenible y no se descubre que lo que se consume, ha sido previamente producido o importado, luego controlar el consumo es importante, pero no suficiente, ni lo más importante.<sup>17</sup>

No pertinencia de los procesos de comunicación social en apoyo a la EA. Desde la preparación de la Cumbre de Río 92, se produjo un vertiginoso proceso de difusión de los temas



ambientales por los Medios de comunicación masiva, lo que intrínsecamente involucró a la EA, sin embargo, en general tales procesos de comunicación se han caracterizado por la falta de coordinación por parte de las autoridades ambientales con los medios y la ausencia de una visión estratégica de largo plazo, por tanto desvinculados de objetivos identificados y establecidos institucionalmente; lo más común es que en vez de que estas autoridades logren relaciones de coordinación y compromiso por parte de los Medios, aquellos acuden a la institución ambiental para buscar información sobre lo que ellos deciden publicar, pero lo más importante es que, excepto honrosas excepciones, los medios responden a intereses del mercado, de firmas comerciales o de transnacionales en el contexto de la ideología neoliberal dominante.

No obstante, los mecanismos de comunicación se han desarrollado extraordinariamente, permitiendo la comunicación horizontal y alternativa a los medios oficiales; a educadores, mujeres, indígenas y la población en general, quienes han contribuido positivamente al desarrollo de este proceso comunicativo aunque de forma no institucional a favor de la EA.

Insuficiente financiación de la EA. Este dato no forma parte de las estadísticas oficiales. A escala nacional debe estar incluido en el presupuesto de Medio Ambiente. Evidentemente en la mayoría de los países la inversión en EA ha sido insuficiente o nula para programas integrales, sistemáticos y que lleguen a todos los ciudadanos. El apoyo regional proveniente de organismos financieros como el BM y el BID han sido lo suficientemente exigüos y selectivos para considerarlos insignificantes. Organismos Internacionales como UNESCO, en la etapa en que el PIEA funcionó durante casi una década, brindó un apoyo que puede considerarse significativo, si se considera que incluyó todas las Regiones, desagregando el esfuerzo hacia acciones de desarrollo nacional, incluyendo Cuba. Actualmente parece ser que la política actual de la UNESCO, con relación al Programa Internacional de Educación para el Desarrollo Sostenible, se dirige fundamentalmente a eventos regionales y la producción de materiales para fortalecer la concepción cuyo nombre lleva su Programa.



La Red de Formación Ambiental, se constituye en el Programa más relevante con que ha contado la Región desde su creación en 1981. Coordinada por PNUMA ha funcionado con el apoyo financiero de los propios gobiernos, pero no de forma sostenida por todos los países, especialmente los más desaventajados económicamente. Las gestiones del PNUMA de búsqueda de financiamiento con el Comité Técnico Interagencial (CTI) según mandato del Foro de Ministros de Medio Ambiente, gestiones que durante años no dieron los resultados esperados, ya que según ese Organismo, el tema no ha estado entre las prioridades de los miembros del CTI.

### **Retos de las políticas públicas de EA para el futuro inmediato**

Cualquier reflexión de cómo enfrentar un desafío futuro, comienza por identificar errores, insuficiencias, limitaciones y obstáculos propios de la gestión humana y del contexto; pero especialmente las causas que los han generado. El breve análisis presentado sobre el proceso de institucionalización de la EA latinoamericana, en los últimos 20 años, constituye una modesta contribución a ese fin.

Fortalecer la integración latinoamericana Enfrentar el desafío futuro con éxito, depende de que los latinoamericanos podamos integrarnos y esto es válido en todas las esferas. Es necesario avanzar en las alianzas vs diferencias en los aspectos conceptuales, dado el impacto negativo que esto causa en los procesos políticos y de gestión educativa.

Fortalecer la institucionalización latinoamericana de la EA, en su formulación e implementación; se ha analizado que una debilidad identificada es la falta de unidad conceptual y de acción al interior de los países y a escala regional; en este sentido, la comprensión del papel del modelo económico y de la problemática social en la evolución de la problemática ambiental y de EA, y su articulación e interdependencia debe ser esencial en la formulación e implementación de políticas para la educación de los hombres y mujeres latinoamericanos para que puedan enfrentar



el desafío ambiental global.

Fortalecimiento del PLACEA en el marco del Foro de Ministros de Medio Ambiente y del Programa de la Red de Formación Ambiental en dependencia de las decisiones y acciones futuras del PNUMA en este sentido; Fortaleciendo además la presencia de los Ministerios de Educación. La GPEA Latinoamericana debe apoyar e integrarse al Proyecto Latinoamericano y Caribeño de Educación Ambiental; (PLACEA) legitimado por los Ministros de Medio Ambiente y construido colectivamente por 19 países que juntos elaboraron sus bases organizativas en Isla Margarita en 2004 y coordinado actualmente por Brasil; bajo la concepción de una GPEA; construida colectivamente y basada en nuestras condiciones más autóctonas. No permitir que los esfuerzos nacionales y regionales se atomicen en la profusión de nuevas iniciativas que demanden la dispersión de los esfuerzos humanos, institucionales y financieros. Promover y fortalecer las alianzas y apoyo mutuo con otras acciones regionales e internacionales y programas nacionales y locales

Apoyar las acciones del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS). Promover la participación en las acciones del DEDS considerando la relevancia de dicho Programa y su orientación hacia la integración con otros programas educativos en marcha, desde posiciones soberanas.

Apoyar la Red de Educadores Latinoamericana (REAL), Fortalecer la REAL desde el seno de la sociedad en unidad con el PLACEA desde los gobiernos, de modo que se complementen y fortalezcan mutuamente. La REAL La Red de Educadores se encuentra en proceso de construcción y tendrá su primer esfuerzo en el VI Congreso Iberoamericano próximo a celebrarse en Argentina.

Gestión de apoyo financiero para el PLACEA: Organizar regionalmente la gestión de apoyo para el PLACEA y otros programas nacionales con Organismos Regionales que potencialmente pueden contribuir y que lo integran nuestros Gobiernos como son el Grupo de Río, MERCOSUR; Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), Alianza Bolivariana de las Américas, (ALBA)





Sistema de Integración Centro Americano (SICA), y la Organización de Naciones del Caribe (CARICOM).

Enfrentemos desde nuestra labor educativa los obstáculos económicos, estructurales, axiológicos, ideológicos, epistemológicos, políticos y metodológicos, que limitan el avance en la práctica de las metas de la educación (ambiental) con una orientación hacia el desarrollo humano, que requiere del desarrollo económico, sobre otras bases diferentes a las del capitalismo neoliberal.

Se requiere una legislación que establezca las responsabilidades de los distintos niveles estatales y grupos sociales, así como del aparato instrumental y la capacidad institucional para la regulación y el control de las acciones estratégicas; en que puedan sustentarse políticas públicas coherentes.

Se requiere coherencia política, epistemológica y pedagógica, capacidad para establecer relaciones interdisciplinarias y multi-sectoriales para estar en condiciones de organizar y dirigir conscientemente los procesos educativos nacionales eficazmente, basados en las ciencias psicopedagógicas.

## **Conclusiones**

1-Orientemos las políticas hacia el rescate del aporte de las culturas de nuestros pueblos originarios y su modo de relación con la naturaleza, en el contexto y las condiciones de nuestra época, para avanzar en la construcción de una cultura ambiental latinoamericana y caribeña

2-Las políticas públicas de EA deben sufrir transformaciones que les permitan reorientar e impulsar los procesos educativos hacia la transformación del hombre latinoamericano del siglo XXI, para hacerlo capaz de enfrentar el fuerte desafío ambiental de manera comprometida y contribuir a la transformación del Mundo en un Mundo mejor.

3-Integrémonos:



- Complementando las debilidades de los otros con nuestras fortalezas;
- Complementando nuestras debilidades con las fortalezas de los otros;
- Fortaleciendo lo que nos une y respetando y tolerando lo que nos diferencia.

## Notas

1 Se está desarrollando la investigación "Diagnóstico y Caracterización de la Educación Ambiental en América Latina" (DCEAAL-1), desarrollada por el CIGEA, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba en 20 países. Participa un Equipo Multidisciplinario de investigadores cubanos y latinoamericanos. El trabajo que se presenta se basa en algunos resultados preliminares obtenidos en este estudio, en el cual la autora es la investigadora principal, así como en la sistematización de su propia experiencia.

2 Democracia participativa se refiere a un modelo de organización política de gobierno que promueve y facilita a los ciudadanos su capacidad de asociarse y organizarse para el ejercicio de su participación efectiva y directa en las decisiones públicas, incluyendo amplios mecanismos plebiscitarios.

Ocampo, J. A (2009) Documentos y publicaciones. Revista CEPAL No. 97

3 Esta fortaleza es relativa, ya que se expresa en términos comparativos con relación a otras áreas geopolíticas pero también a los países latinoamericanos entre sí; se sabe que los promedios esconden las desigualdades, y estas son grandes en la Región. Entre los países más desaventajados está Cuba; con condiciones extremadamente desiguales en el comercio internacional, ya que como es conocido este país está excluido de "la ayuda para el desarrollo", no dispone de créditos de las instituciones de Bretton Woods y se encuentra bloqueada desde hace más de 50 años por el país más poderoso del mundo: EEUU.

4 Ocampo, J. A (2009) Documentos y publicaciones. Revista CEPAL No. 97



5 Esta fortaleza es relativa, ya que se expresa en términos comparativos con relación a otras áreas geopolíticas; pero también a los países latinoamericanos entre sí; se sabe que los promedios esconden las desigualdades, y estas son grandes en la Región. Entre los países más desaventajados está Cuba; con condiciones extremadamente desiguales en el comercio internacional, ya que como es conocido este país está excluido de “la ayuda para el desarrollo”, no dispone de créditos en las instituciones Bretton Woods y se encuentra bloqueada desde hace más de 50 años por el país más poderosos del mundo: EEUU.

6 Op. Cit. Pág. 9.

7 Estado de Derecho (ED), está formado por dos componentes: el Estado (forma de organización política) y el Derecho (conjunto de normas que rigen el funcionamiento de la sociedad), el poder del estado esta limitado por el derecho, el ED supone que el poder surge del pueblo quien elige a sus representantes para el gobierno. WWW: Definición. De/Wikipedia, la enciclopedia libre.htm

8 La Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Humano, celebrada en Estocolmo en 1972 jugó un importante rol como catalizador de este proceso.

9 En los 90, Brañez, R. se refirió a este proceso como “Enverdecimiento de las Constituciones”

10 En el caso de Panamá, el Instrumento aprobado se denomina: Política de la Cultura Ambiental. Entrevista a la Lic. Lourdes Lozano. Directora de Cultura Ambiental de la Autoridad Nacional de Panamá.

11 Las denominaciones de estas estructuras son: Chile: La Comisión de Nacional de Medio Ambiente (CONAMA); Guatemala: La Comisión Nacional del Ambiente (CONAMA); Paraguay: La Comisión Nacional del Ambiente (CONAM); Perú: La comisión de Medio Ambiente (CONAM).

12 Estas son funciones propias de las estructuras de EA, que puede variar de un país a otro.

13 Fueron analizadas las Leyes de Educación Nacionales de 13 países y solo en Argentina, Ecuador y Perú se encontraron referencias sobre EA.

14 Por razones de espacio, en el contexto de la complejidad, multidimensionalidad de los procesos educativos de EA y desde esa perspectiva la enorme responsabilidad que reviste la GPEA, solo se



abordan algunas de estas dimensiones y de manera breve. La elección de las que se presentan se basó en la mayor frecuencia de su abordaje por parte de gobiernos y educadores en el estudio de referencia.

15 Basado en los Informes al “I Simposio de países Iberoamericanos” como por ejemplo de Argentina, Colombia, Perú, Republica Dominicana.

16 Roque, M (2006a) La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible desde una perspectiva cubana.

17 Torres R. M. (s/f) Un Encuentro con Paulo Freire. En Selección de Lecturas sobre Metodología de la Educación Popular. CIE Graciela Bustillos. Asociación de Pedagogos de Cuba. La Habana. Pág.

18 Roque, (2004b) Estrategia Educativa para la Formación de la Cultura Ambiental de los Profesionales Cubanos de Nivel Superior.

## Bibliografía

Brañez, R. (s/f): El desarrollo ambiental latinoamericano y su aplicación. Informe sobre los cambios jurídicos después de la Conferencia de Medio Ambiente y Desarrollo. Río 92. (s/e)

González, A. (2006): Estrategias regionales de educación ambiental en América Latina y el Caribe: sueños, avances y atascos hacia una acción en común. Conferencia presentada en III Congreso Internacional de Educación Ambiental, Granada, 27 al 30 de septiembre 2005. En Revista Futuros No. 12 <http://www.revistafuturos.info>

González, E; et Al (2000): La Educación Ambiental en México: Logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio. Informe presentado en el I Simposio de Países celebrado en el marco del III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca de México. Caracas.

Mininni, N; Toste de Aquino, A. L. (2000): Educación Ambiental en Brasil. Informe General. Informe presentado en el I Simposio de Países celebrado en el marco del III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Ministerio de Medio ambiente de Brasil. Caracas.

Chávez, J; Delors, G; Suárez, A (2009): Conferencia sobre Principales Corrientes y Tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica. Congreso Pedagogía '09. La Habana.

Castillo, L (2000): La educación Ambiental en Nicaragua. Informe presentado en el I Simposio de Países celebrado en el marco del III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Ministerio de Medio ambiente y de los Recursos naturales de Nicaragua. Caracas.



Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva

Roque, M. et al (2008): *Compilación de Leyes Generales Marco de Medio Ambiente en América Latina y el Caribe*. La Habana.

\_\_\_\_\_ (2009): *Compilación de Políticas y Estrategias de Educación Ambiental de América Latina*. La Habana.

\_\_\_\_\_ (2009): *Compilación de Leyes Nacionales de Educación*. La Habana.

\_\_\_\_\_ (2009): *Compilación de Programas y Proyectos de Educación Ambiental en América Latina*. La Habana.

\_\_\_\_\_ (2009): *Institucionalización del Medio Ambiente en América Latina*. En *Diagnóstico y Caracterización de la Educación Ambiental en América Latina*. (DCEAAL-1) Informe Preliminar. La Habana.

Jiménez, G; et al (2000): *El estado de la educación ambiental en Costa Rica*. Informe presentado en el I Simposio de Países celebrado en el marco del III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Ministerio de Ambiente y Energía de Costa Rica. Caracas.

República Bolivariana de Venezuela (2000): *La Educación Ambiental en Venezuela: Avances y retos para un Nuevo Milenio*. Informe presentado en el I Simposio de Países celebrado en el marco del III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Caracas.

República de Argentina (2000): *Ponencia Nacional República Argentina*. Informe presentado en el Simposio de Países celebrado en el marco del III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Caracas.

Ried L., A; Weinstein C, M.; Pérez, V (2000) *Ponencia Nacional Chile*. Informe presentado en el I Simposio de Países celebrado en el marco del III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. CONAM Chile. Caracas.

Roque M. (2006): *Para la Formación de una Cultura Ambiental*. En *Educación*. No. 117 Enero-Abril. La Habana.

\_\_\_\_\_ (2007): *La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible desde una perspectiva Cubana*. Conferencia Magistral. Congreso de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. PNUMA, UNESCO, CITMA. La Habana. Formato Digital. CD. ISBN 978-959-282-056-2

Roque M; et al (2003): *Cuba: Informe Nacional al II Simposio de Países Latinoamericanos*. IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, Cuba. La Habana.

Varela, F; et al (2003): *La Educación Ambiental en República Dominicana: Una tarea impostergable*. Informe presentado en el II Simposio de Países celebrado en el marco del III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Secretaría de Estado de Medio Ambiente de República Dominicana. Caracas.

Solano, D (2000): *Educación Ambiental en el Perú*. Estudio de Caso. CONAM Perú. Caracas.



Torres, M (2000): La educación Ambiental en Colombia. Un proceso en permanente construcción. Informe presentado en el I Simposio de Países celebrado en el marco del III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Ministerio de Educación de Colombia. Caracas.

Presidencia de la República (2000): Política Ambiental del Paraguay. Asunción.

Páez, G; Gamarra de Fox, I; Vera, S; Coronel, M (2004): Educación Ambiental como línea estratégica dentro de la política ambiental nacional del Paraguay. Secretaría del Ambiente de Paraguay. Asunción.



## Pensamiento Ambiental Latinoamericano

- Enrique Leff -

### La Cuna y los Primeros Pasos

En tiempos recientes, y cada vez de forma más frecuente, ha empezado a rondar por nuestras mentes y a instalarse en nuestros deseos una pretensión: la de ser creadores de un pensamiento propio. Empezamos a escribir en nuestros textos, a inscribir en nuestros programas educativos y a manifestar en nuestras acciones ambientalistas, la aspiración a dar a nuestro pensamiento ambiental la certificación de una denominación de origen: Latinoamérica.

Más allá del orgullo que entraña tal ambición, bastaría una reflexión crítica elemental para hacernos una pregunta obligada: ¿Qué sería lo propio de ese pensamiento que hiciera de tal pretensión una aspiración legítima, en el deseo de construimos un pensamiento que nos diera identidad frente a la crisis ambiental global?

Esta aspiración tiene la mayor relevancia, cuando desde una visión crítica sobre la sumisión y dependencia de América Latina (como del Tercer Mundo) al centro organizador del mundo desde la economía globalizada, en tiempos recientes se viene organizando una reflexión sobre *La colonialidad del saber*<sup>1</sup>, y sobre la posibilidad de *Conocer desde el Sur*<sup>2</sup>. Allí se desarrollan argumentaciones sobre la forma como las ideas eurocentristas (desde la fundación de la filosofía griega hasta el pensamiento posmoderno), así como los paradigmas dominantes del conocimiento científico y las tecnologías modernas, fueron y siguen siendo incor-

---

Este texto no pretende ser un análisis comprehensivo que haga justicia y genere un consenso sobre la definición y sobre los principales aportes al pensamiento ambiental latinoamericano, que incluya todos los nombres de tantos autores, tantos textos y tantas prácticas que están sembrando los territorios de vida de la sustentabilidad. Este es apenas un recuento inicial y personal –quizá demasiado personal–, cuya única intención es marcar algunos hitos y puntos críticos que abran el camino a una amplia investigación sobre la forja y el desarrollo de este pensamiento, en el campo de la historia ambiental latinoamericana.



poradas a nuestras sociedades a través de la Conquista, la Colonia y la Globalización, colonizando nuestros modos de pensar y nuestras formas de vida, y propiciando como reacción la emergencia de un saber y una cultura política emancipatoria. Mas el saber estratégico que permitiría destrabar y liberarnos de las relaciones de dominación, de explotación, de desigualdad y de exterminio, si bien busca reconocer y emancipar a los saberes y formas alternativas de vida negadas y declaradas inexistentes por los paradigmas dominantes, no implica necesariamente una comprensión “desoccidentalizada” del mundo, es decir, la reconstrucción de los saberes y de otra racionalidad desde los “saberes del Sur”, la cual pudiera desconstruir al sistema-mundo globalizado y construir otros mundos posibles.<sup>3</sup> La construcción de una globalización contrahegemónica, fundada en las diferencias y especificidades de cada región y de cada pueblo no solo parte de un ánimo emancipatorio, sino de sus raíces ecológicas y culturales. Es desde allí donde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano aporta una mirada original que abre las puertas a “El Siglo Americano de Nuestra América”.

No podría quedar inadvertido que parte constitutiva de esa colonialidad eurocéntrica es el logocentrismo de las ciencias que ha puesto a debate el pensamiento posmoderno, en sus efectos objetivadores del mundo y concentradores del poder, vinculados con la centralidad geopolítica a la cual está asociada la degradación socioambiental de los países “periféricos”. Sin embargo de ese análisis crítico y de ese deseo emancipatorio –incluso de la emergencia de nuevos actores sociales que encarnan esa resistencia–, no se desprende ni define un pensamiento sociológico y una epistemología propias. Es desde la radicalidad epistemológica del concepto de ambiente, que nace de la crisis ambiental como punto límite de la racionalidad dominante, de donde surge un saber ambiental emancipador, arraigado en los potenciales ecológicos y la creatividad cultural de los territorios del Sur.

La globalización contra-hegemónica –la desconstrucción de la fuerza unidimensional opresora de la diversidad, de la diferencia y de la otredad, que nace del poder de lo Uno, lo Universal y lo General, de la Idea Absoluta y la Totalidad Sistémica, hoy globalizado bajo la dominancia de la racionalidad económica–, exige un descentramiento epistemológico, una revolución copernicana del





saber que mire desde fuera al pensamiento que insiste en colocarse en el centro del universo de la vida humana. Este punto de anclaje fuera del sistema es el ambiente: el concepto epistemológico de ambiente. Sin embargo, la nueva racionalidad ambiental no podría ser un paradigma absolutamente externo, una epistemología ambiental que nazca de “algo” –un ser, un territorio, un orden, un espacio– intocado por la totalidad que lo ha negado y trastocado. La racionalidad ambiental se forja en la deconstrucción del pensamiento metafísico, científico y posmoderno; de la territorialización de la diversidad, la diferencia y la otredad; sobre la base de los potenciales ecológicos y de los saberes culturales que habitan los territorios del Sur. De allí nace y desde allí reivindicamos el pensamiento ambiental latinoamericano.

Desde principios de los años 70 y en el contexto de la teoría de la dependencia, se viene indagando y proclamando en los medios académicos y políticos la necesidad de producir un conocimiento científico y tecnológico propio, de aplicar y adaptar la ciencia y la tecnología a los problemas nacionales, incluso de reconocer y revalorizar los saberes indígenas. Pero no es de esos saberes autóctonos y tradicionales, ni de una simple aplicación y adaptación de la tecnociencia del Norte y de las directrices de la geopolítica global del desarrollo sostenible, de donde ha brotado el pensamiento ambiental que proclamamos latinoamericano.

Si no se trata solamente de la apropiación de una lógica de las ciencias, de un pensamiento ecológico o de una estrategia de “desarrollo sostenible” que se ha venido configurando fuera de nuestros territorios; si no es una mera aplicación y adaptación de los paradigmas, los métodos y los programas de investigación de la ciencia “normal”, ¿Qué sería lo original y lo propiamente “latinoamericano” de ese pensamiento? Que elementos se conjugan en las fuentes y raíces propias en la forja del pensamiento ambiental latinoamericano? Seguramente estas preguntas habrán de generar respuestas diferenciadas por parte de los precursores, los autores y los actores que se identifican con este pensamiento.<sup>4</sup>

Es posible hacer un ejercicio hermenéutico para rescatar desde una mirada ambientalista a autores latinoamericanos que pudieran inscribirse como precursores del ambientalismo, por enlazarse en



su vena de pensamiento y a través de un cuerpo de preceptos, de principios y de formulaciones en el tejido discursivo de un pensamiento ambiental que hoy reivindicamos como propio. Desde las afirmaciones de Martí, “No hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza” o “Las trincheras de ideas son más fructíferas que las trincheras de piedra”<sup>5</sup>; desde el marxismo latinoamericano de Mariátegui, que reivindicaba la economía comunista indígena que le permitía un bienestar material gracias a la organización colectivista de la sociedad incaica, hasta la pedagogía de la liberación de Paulo Freire como precursora de la pedagogía de la tierra y de la ecopedagogía que hoy sostienen Leonardo Boff y Moacir Gadotti, podemos reconocer un linaje de pensamientos “ambientalistas”, que han arraigado en nuestros territorios de vida.

Desde que emerge la crisis ambiental a escala mundial, hacia principios de los años 70, un grupo de intelectuales y académicos fueron atraídos por los vientos y mareas de esas nuevas ideas y propuestas, en torno a las cuales comenzó a darse un movimiento crítico y una respuesta desde América Latina. La publicación de *Los Límites del Crecimiento*<sup>6</sup>, que anunciara por vez primera la catástrofe ecológica que se avecinaba, América Latina dio una respuesta propia. Un estudio conducido por Amílcar Herrera cuestionaba: *¿Catástrofe o Nueva Sociedad?*<sup>7</sup> Se argumentaba que la degradación ambiental no tenía por causa fundamental el crecimiento demográfico ni estaba determinada de manera lineal por el crecimiento económico, sino que dependía fundamentalmente de un modelo de desarrollo, y que las formas y grados del deterioro ambiental estaban asociados con la distribución desigual del ingreso y con las formas de la pobreza.

Ya para la Conferencia de Belgrado en 1975 que anticipó a la Conferencia de Educación Ambiental celebrada en Tbilisi, Georgia, en 1977, se celebraron reuniones preparatorias en América Latina, de donde nacen las primeras reflexiones sobre una educación ambiental en la que confluía el pensamiento ecológico y complejo emergente y se reclamaban nuevos enfoques y métodos interdisciplinarios para la comprensión y resolución de los problemas socioambientales emergentes.



En 1978, siguiendo el rol pionero del pensamiento económico latinoamericano de la CEPAL, inaugurado por Raúl Prebisch, Osvaldo Sunkel y Nicolás Gligo convocaron a un grupo de intelectuales, incluidos ecólogos pioneros del campo ambiental y economistas de la escuela cepalina a reflexionar por primera vez sobre la problemática ambiental en un proyecto intitulado “Estilos de Desarrollo y Medio Ambiente en la América Latina”, que se desarrolló entre 1978 y 1980. Este estudio propició un seminario del mismo nombre celebrado en Santiago de Chile en noviembre de 1979 patrocinado por CEPAL y el PNUMA. Una selección de estos estudios fue publicada por el Fondo de Cultura Económica en dos volúmenes en 1980 con el título *Estilos de Desarrollo y Medio Ambiente en la América Latina*, que constituyó una obra pionera en la reflexión sobre la dependencia y nuevos estilos de desarrollo desde la perspectiva ambiental.

Los años 80 fueron particularmente prolíficos en activar un pensamiento ambiental y plasmarlo en una serie de textos fundamentales. Es imposible dar cuenta de la amplia literatura generada en estos años. Baste como muestra apuntar algunas publicaciones que siguieron a estos primeros impulsos y que fueron clave en la formación de una generación de pensadores y administradores ambientalistas. Entre ellas cabe señalar obras pioneras respaldadas por CEPAL, PNUMA y CIFCA, como *Expansión de la Frontera Agropecuaria y Medio Ambiente en América Latina*, publicado en 1983; *La Dimensión Ambiental en la Planificación del Desarrollo*, publicado en dos tomos en 1986 y 1988. Más adelante, siguiendo esta línea de investigación para el diagnóstico y prospectiva ambiental, así como de gestión de la sustentabilidad ecológica del desarrollo, se publicaron los resultados del proyecto “Prospectiva Tecnológica para América Latina” y de las investigaciones realizadas por el Grupo de Análisis de Sistemas Ecológicos durante los años 80 con el título *El Futuro Ecológico de un Continente: una visión prospectiva de la América Latina*. Anticipando una temática que 20 años después habría de convertirse en uno de los problemas más críticos del mundo y de América Latina, la Comisión de Desarrollo Urbano y Regional de CLACSO habría de publicar en 1985 el libro *Desastres Naturales y Sociedad en América Latina*.

En México, entre los años 1987 y 1989, la Fundación Universo



Veintiuno promovió y financió la publicación de una colección de 8 libros que habrían de ser fundamentales para el diagnóstico y la gestión ambiental en México. Estos comprendieron los siguientes temas: Derecho Ambiental; Manejo de los Desechos Industriales Peligrosos; Calidad y Cantidad del Agua; Salud Ambiental; Contaminación del Aire; Producción Rural y Alternativas Ecológicas; Fauna Silvestre y Áreas Naturales Protegidas; y Población, Recursos y Medio Ambiente.

América Latina ha seguido paso a paso la transformación civilizatoria desencadenada por la crisis ambiental, en un ritual reflexivo, de apropiación e identificación crítica. Así en 1982, el CIFCA promovió una reflexión sobre el significado y trascendencia en Iberoamérica de la Cumbre de Estocolmo.<sup>8</sup> En 1987 fue publicado el Informe Brundtland con el título *Nuestro Futuro Común*, trazando los ejes de una nueva geopolítica del desarrollo sostenible que daría lugar 5 años más tarde a los *Principios de Río* y al programa ambiental denominado *Agenda 21*. En ese momento, un grupo de intelectuales de América Latina, con el apoyo del PNUD y del BID prepararon un documento que marcaba las posiciones de América Latina, y llevaba por título: *Nuestra Propia Agenda*.

En estas publicaciones puede percibirse un ánimo de respuesta desde América Latina a las formulaciones y propuestas que vienen configurando la agenda global del desarrollo sostenible, en una perspectiva crítica y propositiva desde diversos espacios institucionales, misma que paradójicamente habría de irse diluyendo en el tiempo con la institucionalización misma del campo ambiental. El pensamiento ambiental latinoamericano que se va configurando en un repensar el mundo desde las raíces ecológicas y culturales de nuestros territorios, nace de un debate en el campo del pensamiento mismo, de las maneras en que se expresa la crisis ambiental y en el terreno de las estrategias de poder y de poder en el saber en que se debaten los sentidos del ambientalismo y de la sustentabilidad.

La alarma ecológica resonó con las campanadas de nuevas revoluciones del pensamiento de los años 60. *Los Límites del Crecimiento* se publica en 1972, apenas un año después de la publicación de *El Proceso Económico* y *la Ley de la Entropía* en el que



Nicholas Georgescu Roegen cuestiona el divorcio de la economía de sus bases ecológicas y termodinámicas de sustentabilidad. Es el momento en que se debate la crisis de la razón y del conocimiento, el paso del estructuralismo al post-estructuralismo y a la filosofía de la posmodernidad; la irrupción de los paradigmas de la complejidad, de los enfoques sistémicos, del pensamiento ecologista y de los métodos interdisciplinarios. Esas revoluciones del pensamiento se fueron filtrando hacia nuestra cultura académica. Sin embargo, las ideas que más impacto tuvieron en ese primer momento sobre las políticas económicas y el pensamiento ambientalista fueron las formuladas por el discurso del ecodesarrollo.<sup>9</sup>

Las primeras propuestas sobre el ecodesarrollo encontraron en América Latina un territorio propicio para su promoción. Estas estrategias del ecodesarrollo fueron expuestas por su mayor proponente, Ignacy Sachs, quien fuera uno de los principales artífices de los debates y propuestas presentadas en la Conferencia de Estocolmo sobre Medio Ambiente Humano, con lo cual no sólo se difunde a nivel mundial la alarma ecológica, sino que se promueven los primeros esfuerzos de concertación para desarrollar políticas que permitieran enfrentar la emergente crisis ambiental incorporando la “dimensión ambiental” en las prácticas de planificación de los gobiernos.

En el seminario que desarrollaba Ignacy Sachs en la École Pratique des Hautes Études de París en esos años circulaban numerosos alumnos provenientes de América Latina (yo mismo entre ellos), que habríamos de retornar a nuestros países influenciados por estas nuevas ideas, que más allá de sumarse a las expresiones de los movimientos contraculturales de los años 60, anunciaban una *crisis civilizatoria*. Muchos de nosotros habríamos de reinsertarnos en el medio académico y político, desde donde se promovieron esas ideas. El propio Ignacy Sachs consideraba a América Latina la región potencialmente más fértil para acoger sus propuestas y durante los años 70 viajó a varios países –principalmente a México y a Brasil, país en el que tenía vínculos de segunda ciudadanía– para promover el ecodesarrollo. Así, en México se organizó en 1973 un seminario al más alto nivel gubernamental durante la gestión del Presidente Echeverría, en el que participaron varios altos funcionarios de su gobierno.<sup>10</sup> De ese encuentro



habría de surgir la iniciativa de creación del Centro de Ecodesarrollo, donde se desarrollaron las primeras investigaciones orientadas a diagnosticar los problemas socio-ambientales del país y a generar propuestas para un desarrollo acorde con las condiciones ecosistémicas y socioambientales de México.

El ecodesarrollo habría de ser el principal motor que llevó a promover un amplio estudio diagnóstico y de proyecto de políticas públicas denominado “Sistemas Ambientales para la Planificación”, en Venezuela, del que habría de surgir el primer Ministerio del Ambiente en 1978. Estos procesos significaron de muchas maneras la aplicación, definición y adaptación de los principios del ecodesarrollo a una incipiente planificación ambiental del desarrollo, que implicaban considerar las particulares circunstancias socio-ambientales y económico-políticas y habría de animar la creación de grupos académicos universitarios, siendo el más destacado la Asociación Brasileña de Investigación y Enseñanza en Ecología y Desarrollo (APED) en Brasil.

### **Las Raíces Epistemológicas: La Fragua del Concepto de Ambiente**

Al mismo tiempo, se inicia un proceso más crítico de asimilación y creación del concepto de ambiente que habría de ir dando su identidad propia al pensamiento ambiental latinoamericano. Cuando emerge la problemática ambiental y se cuestiona al crecimiento económico y a la economía misma por su incidencia y responsabilidad en la degradación ambiental, la economía responde afirmando que “el ambiente es una externalidad del sistema económico”. En su afán justificatorio, la economía confiesa su falla fundamental: el haberse constituido en franco divorcio y desconocimiento de las condiciones naturales, ecológicas, geográficas y termodinámicas dentro de las cuales opera; es decir, sus condiciones de sustentabilidad. Con ello emerge una primera noción del *ambiente* como el espacio de articulación entre sociedad y naturaleza, situación a la que nos habría llevado la disyunción entre el objeto y el sujeto del conocimiento, la dualidad mente-cuerpo, la separación entre ciencias nemotécnicas y ciencias sociales.



Una indagatoria más atenta sobre la constitución de las ciencias como estructuras conceptuales construidas en torno a un objeto-núcleo de conocimiento, habría de llevarnos a comprender el espacio de exclusión que ocupa el ambiente en el universo de las “formaciones centradas” de las ciencias modernas. Siguiendo a Georges Canguilhem y a Jacques Derrida se desprende una indagatoria epistemológica que habría de ser particularmente fructífera en la forja de la identidad del pensamiento ambiental latinoamericano. A partir de las perspectivas del racionalismo crítico francés, de Gaston Bachelard a Louis Athusser y a Michel Foucault, fue posible iniciar una reflexión epistemológica en la que se fue definido el ambiente como la *otredad* de la racionalidad científica dominante, más allá de las perspectivas holísticas que venía configurando las teorías sistémicas y el pensamiento ecologista emergente. De esta manera fue posible trascender una concepción meramente empírica y funcional del ambiente, como el medio o entorno de una población, de la economía y de la sociedad. Más allá de identificar las causas económicas, políticas y sociales vinculadas a un conjunto de problemas socioambientales –la contaminación, la deforestación, la degradación ecológica, la erosión de los suelos, el calentamiento global– esta mirada epistemológica trascendía la postura de las teorías de sistemas y de las visiones holísticas que conducían a un voluntarismo de integración interdisciplinaria de las ciencias existentes para resolver el fraccionamiento del conocimiento que aparecía como una causa asociada de la crisis ambiental.

El ambiente no era pues el punto de unión de las disciplinas fragmentadas y centradas en sus objetos autónomos de conocimiento; no era una simple “dimensión ambiental”, que siguiendo los enfoques vectoriales y factoriales, ecológicos y cibernéticos, pudiera internalizarse dentro de los enfoques sistémicos y las prácticas de planificación dentro de los paradigmas establecidos de conocimiento o servir como hilo unificador capaz de tejer la transversalidad de “lo ambiental” a través del cuerpo disgregado del conocimiento.

El ambiente se configuraba en un campo de externalidad al logocentrismo de la ciencia, como lo “otro” de las teorías científicas constituidas. Desde esa posición, el *saber ambiental* emergente



problematiza a los paradigmas “normales” de las ciencias y promueve su transformación para generar ramas ambientales del conocimiento. En este sentido, la epistemología ambiental va más allá de las propuestas de interdisciplinariedad que pretenden inducir una hibridación entre las ciencias naturales y sociales con unas supuestas ciencias ambientales emergentes, o crear nuevas disciplinas y métodos transdisciplinarios capaces de abordar los problemas socioambientales complejos emergentes.<sup>11</sup>

Estas nuevas perspectivas epistemológicas surgieron en América Latina; no se produjeron en Europa como un desarrollo del racionalismo crítico francés en el paso de la *episteme* estructuralista hacia la *episteme* ecologista naciente. A pesar de sus indudables sintonías con el pensamiento complejo que surgía en esos tiempos en la obra de Edgar Morin, la producción del concepto de ambiente fue adquiriendo una identidad propia.

Fue propiciadora de estas reflexiones y producciones teóricas una *inquietud epistemofílica* que, al adquirir un carácter colectivo, fue conduciendo una serie de reflexiones teóricas y proyectos de investigación. De esta manera, desde la Asociación Mexicana de Epistemología organizamos un *Primer Simposio sobre Ecodesarrollo*, realizado en la UNAM en noviembre de 1976. Allí confluyeron científicos de muy diversas disciplinas para reflexionar y debatir la forma como la crisis ambiental emergente podría relacionarse con sus campos de conocimiento. Este resultó un primer foro en el cual se expresó la idea de que la crisis ambiental era decurrente de las formas de conocimiento, de la racionalidad económica, del logocentrismo de la ciencia. Aunque la propuesta pareció descabellada a los filósofos y epistemólogos allí presentes (entre los cuales se encontraba Mario Bunge), esta inquietud mostró con el tiempo su resiliencia y su pertinencia.

En esos años fue creado el Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales (CIFCA), por un acuerdo del Gobierno de España y del PNUMA, que se convirtió en la institución que desde su fundación y hasta su desaparición a fines de 1983, fue quizá la que con más fuerza estimuló el desarrollo de un pensamiento iberoamericano y latinoamericano a través de los seminarios que organizó y de sus publicaciones. Entre estos seminarios,





a los cuales eran convocados muchos académicos latinoamericanos atraídos por la cuestión ambiental, fue incluido el tema de la “Articulación de las Ciencias para la Gestión Ambiental”. El interés en esos debates llevaría a formular un proyecto de investigación durante los años 1981-1983, que concluyó con la publicación del libro *Los Problemas del Conocimiento y la Perspectiva Ambiental del Desarrollo*.

Esta fue la primera puesta a prueba de esa indagatoria epistemológica –que fue sobre todo una producción conceptual– mostrando la fecundidad de mirar a diferentes disciplinas desde la óptica y la perspectiva del saber ambiental. Junto con el desarrollo de nuevos enfoques de los sistemas complejos y de un análisis crítico de la articulación de las ciencias y de la interdisciplinariedad, comenzaron a fertilizarse campos incipientes y teorías innovadores en los dominios de la economía, de la ecología, de la antropología, de la arquitectura, de la sociología rural y del derecho, y de problemáticas aplicadas como el urbanismo, el manejo integrado de recursos y la planificación del desarrollo. Este libro abrió las vías a un nuevo proyecto enfocado hacia las ciencias sociales y la formación ambiental a nivel universitario, cuyos textos fueron publicados en 1994 con el título de *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*.

La indagatoria epistemológica, que parte de ese concepto crítico de ambiente habría de sembrar una semilla que fertilizaría el campo del ambientalismo latinoamericano. Ello condujo a todo un recorrido teórico que llevó a una revisión crítica de muchos de los teóricos más importantes de la modernidad, de Kart Marx y Max Weber, a Martin Heidegger, Emmanuel Levinas y Jacques Derrida para atraer esos pensamientos y transformarlos desde las raíces de la ecología y la cultura de los territorios latinoamericanos. Esta odisea epistemológica que fue transitando del ecomarxismo hasta una revisión de la ontología existencial, no implicó un mero arraigo del pensamiento europeo en tierras americanas. Las teorías surgidas en Europa fueron transformadas desde una mirada crítica que nace de las fuentes de los potenciales ecológicos y de la diversidad cultural de nuestro continente y fue fertilizando los nuevos campos de la ecología política en América Latina. El concepto de *ambiente como potencial* es típicamente y propiamente latinoame-



ricano. De ese campo epistemológico surgieron propuestas propias sobre la *complejidad ambiental* –más allá del pensamiento complejo y de las ciencias de la complejidad–, y a transitar de la crítica de la interdisciplinariedad y de las teorías de sistemas, hacia el diálogo de saberes para sembrar sustentabilidades.<sup>12</sup>

Una clara marca de identidad del pensamiento ambiental latinoamericano proviene de la demarcación entre ambientalismo y ecologismo. En América Latina existe un cuerpo vigoroso de ecólogos que han venido haciendo valiosas contribuciones a la ciencia ecológica y a las políticas ambientales de la región; al mismo tiempo se ha organizado un amplio movimiento ecologista que en muchas de sus propuestas y acciones no son claramente distinguibles de los ambientalistas. Sin embargo, aún siendo el ambientalismo más marginal y menos visible en los campos académicos, es de allí donde surge y se afianza la radicalidad de un pensamiento destructor.

Entre las vertientes del ecologismo que han influido en el ambientalismo latinoamericano hay que mencionar las siguientes: el pensamiento de la complejidad (Edgar Morin), la ecología profunda (Arne Naess), la ecología de la mente (Gregory Bateson), el ecoanarquismo (Murray Bookchin), el ecomarxismo (James O'Connor), la economía ecológica (Joan Martínez-Alier), la Teoría de Gaia (James Lovelock) y la trama de la vida (Fritjof Capra). Al mismo tiempo debemos reconocer vetas propias que han tenido sus fuentes de creatividad y de prácticas en territorios latinoamericanos, entre los que se encuentra la metodología de la investigación interdisciplinaria las teorías de sistemas complejos de Rolando García<sup>13</sup>; en el campo de las ciencias cognitivas, la *auto-poiesis* de Francisco Varela y Humberto Maturana, que ha trascendido las fronteras de la región y ha inspirado la ética ambientalista de varios autores latinoamericanos; el concepto de *desarrollo a escala humana* de Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde y Martin Hopenhayn; la ecología social desarrollada por el CLAES; la fundación de una historia ambiental latinoamericana<sup>14</sup>; el desarrollo de una metodología para el desarrollo y aplicación de cuentas del patrimonio ambiental de América Latina<sup>15</sup>; la propuesta de un nuevo paradigma productivo fundado en una productividad ecológica-tecnológica-cultural –una nueva economía



fundada en una productividad neguentrónica— como base de sustentabilidad de una racionalidad ambiental.<sup>16</sup>

La epistemología ambiental permite una demarcación entre estas vertientes del ecologismo y el ambientalismo latinoamericano, desde donde es posible marcar la diferencia entre el concepto de sustentabilidad y el discurso del desarrollo sostenible. Así, en el contexto de los discursos de la descolonización del conocimiento, la externalidad y radicalidad del concepto epistemológico de ambiente ofrece un punto de apoyo para la desconstrucción de la racionalidad insustentable de la modernidad y para la construcción de una racionalidad alternativa: una racionalidad ambiental.<sup>17</sup>

### **Cultura, Territorio y Sustentabilidad**

Una de las vertientes más ricas del ambientalismo latinoamericano es el estudio de las relaciones entre cultura y naturaleza. Frente a las perspectivas que se fueron delineando en el Norte, desde las diferentes ecosofías, la ecologización de la economía y las innovaciones tecnológicas orientadas a la desmaterialización de la producción, en América Latina va cobrando fuerza una visión de la sustentabilidad fundada en la relación que guardan las sociedades tradicionales, indígenas y campesinas, con su ambiente. Más allá de una cultura ecológica genérica, y de la necesidad de dar sustentabilidad a las sociedades rurales, se plantea la idea de un desarrollo sustentable fundado en el conocimiento y los saberes culturales sobre la riqueza biológica y los potenciales ecológicos de la región.<sup>18</sup>

Estas investigaciones y prácticas sobre el manejo cultural de la naturaleza se han alimentado de una rica tradición de estudios etnobotánicos, etnoecológicos y agroecológicos, que van de los estudios de John Murra sobre los pisos ecológicos de los incas; los textos pioneros de Ángel Palerm y Eric Wolf sobre las culturas y los potenciales ecológicos de Mesoamérica; las investigaciones sobre los agroecosistemas de México de Efraín Hernández Xolocotzi. Wolf y Palerm, publicaron en 1972 un texto que vendría a inspirar una nueva mirada sobre las civilizaciones mesoamericana-



nas –que bien podríamos extender a todo el trópico latinoamericano y de los países del Sur–, en que el “desarrollo” aparece fundado en su potencial ecológico.<sup>19</sup> Desde allí, se va prefigurando el ambiente como un potencial y no como los costos ambientales del desarrollo, visión que predomina en los acercamientos economicistas del Norte. Si la riqueza y diversidad cultural del Sur y los territorios sudamericanos fue caldo de cultivo de las mejores teorías antropológicas y de la cultura académica de las etnociencias (de Claude Levi-Strauss a Philippe Descola), los estudios etnoecológicos abrieron perspectivas para ir más allá del estudio de la cultura en sí, de la cultura como objeto de indagatoria etnológica, para considerarla como un patrimonio biocultural de las poblaciones indígenas y fuente de nuevas perspectivas de sustentabilidad.<sup>20</sup>

De allí ha derivado uno de los campos prácticos más promisorios para el arraigo en la tierra y en las prácticas de sustentabilidad de ese pensamiento ambiental latinoamericano. Me refiero a las teorías y prácticas de la agroecología y la agroforestería, que se han convertido en un campo de debates teórico-prácticos en el terreno de la ecología política, en la confrontación de los modelos productivistas con estas nuevas estrategias de una agricultura sustentable, que están constituyendo nuevos paradigmas y actores sociales en la construcción de la sustentabilidad.<sup>21</sup>

Aquí se plasma la propuesta teórico-filosófico-política de construcción de una racionalidad ambiental en un campo práctico, donde el potencial ecológico, la productividad tecnológica y la creatividad cultural se amalgaman en nuevas estrategias agroecológicas y agroforestales, en un diálogo de saberes entre las ciencias ecológicas y agronómicas con los saberes indígenas y campesinos, en un proceso de reapropiación cultural, técnica y social de la naturaleza. De allí emergen movimientos sociales y estrategias de manejo conservacionista y productivo de los potenciales ecológicos y la diversidad biológica orientados por los principios de autonomía política y de identidad cultural como las reservas extractivistas de los seringueiros en Brasil, las prácticas de la forestería comunitaria de México, el manejo cultural de la biodiversidad del Proceso de Comunidades Negras de Colombia, y de tantos otros procesos agroecológicos y agroforestales emergentes en diferentes territorios culturales en América Latina.



Por su parte, la geografía ofreció también un campo innovador para mirar las relaciones entre cultura y naturaleza, partiendo de las condiciones ecológicas y de los problemas críticos de las poblaciones latinoamericanas, de donde surge una escuela de geografía ambiental donde destacan los nombres de Josué de Castro y Milton Santos. A este campo se han visto atraídos nuevos enfoques de la antropología cultural y de la geografía ambiental por la territorialización de prácticas de sustentabilidad y una política de la diferencia,<sup>22</sup> y en estudios y proyectos de emancipación cultural y reapropiación de la naturaleza, que van desde los pueblos Mapuche del sur del continente hasta los Comcaac del norte árido de México, de los ecosistemas amazónicos y de los cerrados de Brasil, de los ecosistemas tropicales a los áridos y templados, de los montañosos a los acuáticos (de los cultivos de altura a la acuicultura y las pesquerías comunitarias), en la construcción de la sustentabilidad desde el ser de los pueblos indígenas de América Latina.

La filosofía ambiental ha sido otro campo fértil del pensamiento ambiental latinoamericano, luego que fuera inaugurado por el uruguayo Daniel Vidart, quien en su refugio político en Colombia publicara en 1986 *Filosofía Ambiental: epistemología, praxiología, didáctica*. Este campo de reflexión filosófica anidó sobre todo en los Institutos de Estudios Ambientales (IDEA) que empezaron a establecerse en las universidades colombianas luego del Primer Seminario sobre Universidad y Medio Ambiente, celebrado en Bogotá en 1985. Desde la creación del IDEA en la Universidad Nacional de Colombia, la construcción de un Pensamiento Ambiental ha sido una de sus tareas prioritarias, como respuesta al reduccionismo ecológico y tecnológico del estudio de los problemas ambientales y de sus soluciones. Esta fuente del pensamiento filosófico ambiental fue anidando en las universidades colombianas y extendiéndose hacia diferentes espacios de actuación a través de una Red de Nodos de Pensamiento Ambiental impulsados por un programa de formación liderado desde la sede Manizales de la Universidad Nacional de Colombia.

Si toda Filosofía Ambiental decurrente de una ecosofía se propone superar la herencia de la metafísica, del cartesianismo y el kantismo, del positivismo y el neopositivismo, la filosofía ambiental



latinoamericana busca ser un pensamiento incluyente, integral y holístico que arraigue en los ecosistemas donde habitan las culturas con sus cosmovisiones y sus filosofías de vida; se abre al pensamiento desde el otro y lo otro; a una ética de la tierra, de la sustentabilidad y de la vida que permita religar la naturaleza y la espiritualidad de los pueblos;<sup>23</sup> una filosofía que, de los presocráticos a los filósofos modernos, recupere “La Razón de la Vida”; que permita el reencantamiento del mundo.<sup>24</sup>

### **Educación Ambiental**

El sistema educativo es un campo privilegiado para la transformación civilizatoria que exige la construcción social de la sustentabilidad. Si bien la educación ambiental no ha conseguido transformar los regímenes educativos institucionales en América Latina y sigue siendo marginal dentro de las prioridades de la Comunidad Educativa, al mismo tiempo es el espacio donde con más fuerza y claridad ha anidado, donde se recrea y propaga, el pensamiento ambiental latinoamericano. Este espacio se viene articulando desde las Redes Nacionales de Educación Ambiental y ha construido los Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental como rituales de reencuentro, reafirmación y proyección de los procesos educativos y formativos. Más allá de su trascendencia en el establecimiento de leyes, políticas y estrategias nacionales de educación ambiental, los actores de estos procesos han generado un verdadero movimiento social a favor de la educación ambiental, más allá de las instituciones y junto con las políticas públicas y los espacios de actuación en que se desarrollan. Lo que otorga su identidad a estos procesos y a sus actores es el concepto de ambiente que funda el pensamiento ambiental latinoamericano. Sólo desde esa definición crítica del ambiente ha podido establecerse las posturas críticas que le impide verse seducido y sucumbir a los embates de la “educación para el desarrollo sostenible”.

En ese movimiento de la educación ambiental están articuladas redes nacionales y regionales de educadores, así como sistemas de posgrado en ambiente y sustentabilidad. Pero quizá el proceso más significativo en este espacio fue el emprendido por la Confe-



deración de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, que generó una revolución pedagógica movilizada por el saber ambiental. A través de la Carrera de Especialización de Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable de la Escuela Marina Vilte de CTERA, se ha formado una generación de educadores en un proceso que irradia hacia la sociedad argentina, siendo una de las manifestaciones más ejemplares e inéditas de la capacidad transformadora del pensamiento ambiental latinoamericano.

Estos procesos han insemñado también nuevos espacios inéditos. En esta filosofía fue creado en noviembre de 2006 el Centro de Saberes y Cuidados Socioambientales de la Cuenca del Plata, que en una alianza estratégica entre la empresa Itaipú Binacional, los Ministerios de Medio Ambiente y grupos selectos de la ciudadanía ambiental de los 5 países miembro –Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay–, y a través de una estrategia de educación y capacitación ambiental, basada en la metodología de círculos de aprendizaje permanente, pretende formar 4,500 actores socioambientales hasta el 2010, capaces de arraigar proyectos de conservación, cuidado y producción sustentable en esos vastos, fértiles y frondosos territorios.

### **Redes y Asociaciones Ambientalistas Profesionales**

El pensamiento ambiental latinoamericano se ha venido forjando y filtrando en diferentes campos disciplinarios e institucionales en los que se han formado identidades profesionales y reconfigurado comportamientos y prácticas que han alimentado a movimientos sociales. Una manera de aquilatar el asentamiento, sedimentación y arraigo del pensamiento ambiental es a través de la constitución de asociaciones, sociedades y redes, como lugares de articulación de debates, de procesos institucionales y de acciones sociales, entre los que cabe destacar el establecimiento y funcionamiento de los siguientes espacios:

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS)

Centro Latinoamericano de Desarrollo Sustentable (CLADES)



Centro Latino Americano de Ecología Social (CLAES)

Foro Latinoamericano de Ciencias Ambientales (FLACAM)

Grupo de Trabajo de Ecología Política (CLACSO)

Red Iberoamericana de Economía Ecológica (REDIBEC)

Red de Pensamiento Ambiental

Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología (SOCLA)

Sociedad Latinoamericana y Caribeña de Historia Ambiental (SOLCHA)

La Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe fue establecida en 1982 como un programa regional de cooperación entre gobiernos, universidades, centros de capacitación, sistemas educativos, asociaciones profesionales y organizaciones de la sociedad civil para la promoción de la educación, la capacitación y la formación ambiental en la región. Además de colaborar con varias de los centros, asociaciones, redes y sociedades profesionales, la Red establecida en el PNUMA acompañó el establecimiento de Redes Nacionales de Formación Ambiental, como fue el caso de la Red Colombiana o la Red de Formación e Investigación Ambiental en Guatemala, así como numerosos cursos regionales de formación en temas críticos del ambientalismo latinoamericano, en los campos de la agroecología y la agroforestería, de la educación ambiental, de la economía ecológica y del comercio y el medio ambiente.

A través de esta Red se desarrolló un amplio programa editorial que incluyó una serie sobre Pensamiento Ambiental Latinoamericano, en la cual se difundió el pensamiento de un grupo de sus mayores proponentes.<sup>25</sup> Este pensamiento fue sintetizado en el *Manifiesto por la Vida. Por una Ética para la Sustentabilidad*, elaborado por un grupo de pensadores como una contribución de América Latina a la Cumbre de Medio Ambiente y Desarrollo de Johannesburgo, y que se ha convertido en un ideario de diversos procesos educativos y políticos en América Latina.<sup>26</sup>

Así se ha venido conformando un pensamiento ambiental latinoamericano, un pensamiento con identidad propia que está arra-





gando en los territorios de vida de sus pueblos y naciones, en nuestros sistemas educativos, que está fertilizando nuevos modos de producción y nuevas formas de convivencia basadas en la cultura de los potenciales ecológicos de la región y en una ética del cuidado de la vida.

Empero, el pensamiento ambiental tiene una deuda que saldar y un camino que recorrer.

La deuda es la de construirse en un diálogo plural, directo y estrecho con los saberes indígenas y populares de los pueblos de la región. Sólo de la puesta en práctica de ese diálogo habrá de emerger una ética política de la diferencia que oriente la reapropiación cultural del patrimonio común de la humanidad; una gestión democrática y participativa que no podrá remitirse a un régimen totalitario de significación: ni la mercantilización de la naturaleza, ni un régimen ecológico, ni un sentido genérico del ser y una conciencia de especie que generalice las visiones e intereses diferenciados por la naturaleza y por la vida, ni una racionalidad hegemónica o dominante para saldar y consensuar en un saber de fondo las solidaridades que habrán de fraguarse en esas diferencias, sin amalgamas posibles, en esas otredades irreductibles en un sentido común que no sea el de la apertura civilizatoria a un futuro llevado por la heterogénesis de la diversidad biocultural.

El camino es el que abre el pensamiento al abrir los sentidos y orientar las acciones que arraigan este pensamiento –que se nutre de la savia de los saberes culturales y de los potenciales ecológicos de la región–, en la tierra, que los incorporan en hábitos y comportamientos, que los encarnan en sentimientos y razonamientos, y que generan un movimiento de transformación social que va constituyendo nuevos territorios de vida y definiendo el horizonte de un futuro sustentable.

## Notas

1 Cf. Edgardo Lander (ed.) (2000), *La colonialidad del saber*, Buenos Aires, CLACSO/UNESCO.

2 Boaventura de Sousa Santos (2008), *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*, Buenos Aires: CLACSO/CIDES-



UMSA/Plural Editores.

3 Pues no basta invocar y proclamar una globalización contrahegemonica que nazca en los márgenes de la cultura eurocéntrica que constituyan una “conciencia centrífuga de oposición”, un “máximo de conciencia de incompletitud de la cultura occidental... para que la transformación social deje de ser pensada en términos eurocéntricos.” (Ibid, p. 187).

4 No me corresponde discernir quien forma parte de esta cofradía de ambientalistas. Lo que me deja en libertad de narrar mi propia historia –mis visiones y convicciones–, para dejar que los otros, de dentro y de fuera, puedan a su vez discrepar, disentir y diferir. Esta es la riqueza de la democracia cognitiva y del diálogo de saberes que reivindica el pensamiento ambiental latinoamericano.

5 Cf. José Martí (1963), *Obras Completas*, La Habana: Editorial Nacional de Cuba.

6 Meadows, D.H., D.L. Meadows y J. Randers, J. (1972), *Los Límites del Crecimiento*, FCE, México.

7 Amílcar O. Herrera, et al. (1976). *Catastrophe or new society: a Latin American model*. Ottawa, IDRC.

8 Diez Años después de Estocolmo: Desarrollo, Medio Ambiente y Supervivencia, CIFCA, Madrid, 1983.

9 Ignacy Sachs (1974), “Ambiente y estilos de desarrollo”, *Comercio Exterior*, vol. 24, No. 4, México. Un balance sobre el legado de Sachs y el ecodesarrollo puede encontrarse en

10 Puede encontrarse un registro de este seminario en el número temático de la revista *Economía Política*, No. 41, “Medio Ambiente y Desarrollo: estrategias para el tercer Mundo”, IPN, 1973. Un balance sobre el legado de Sachs y el ecodesarrollo en Brasil puede encontrarse en Paulo F. Vieira, et al. (Org), *Desenvolvimento e Meio Ambiente no Brasil. A Contribuição de Ignacy Sachs*, Editora Pallotti/APED, Florianópolis, Brasil.

11 Cf. Enrique Leff, “Sobre la Articulación de las Ciencias en la Relación Naturaleza-Sociedad”, en Leff, E. (Ed), *Biosociología y Articulación de las Ciencias*, UNAM, México, 1981.

12 Cf. Enrique Leff (2006), *Aventuras de la Epistemología Ambiental. De la Articulación de las Ciencias al Diálogo de Saberes*, Siglo XXI Editores, México.



13 Tiene razón Rolando García al reclamar que “el método” ha sido aporte de sus investigaciones, que son un aporte propiamente latinoamericano, y no las que en nombre de Edgar Morin llevan ese título, y que toda justeza académica, corresponden más al campo del pensamiento ecológico y de la complejidad.

14 Cf. Guillermo Castro (1996), *Naturaleza y Sociedad en la Historia de América Latina*, CELA, Panamá.

15 Héctor Sejenovich y Guillermo Gallo Mendoza (1996), *Manual de Cuentas Patrimoniales*, México: PNUMA / Fundación Bariloche / Instituto de Economía Energética.

16 Enrique Leff, *Ecología, Capital e Cultura: a Territorialização da Racionalidade Ambiental*, Vozes Editora, Petrópolis, Brasil, 2009.

17 Lo que está en disputa no es sólo los sentidos posibles de la sustentabilidad como un juego de lenguajes y una dialéctica de racionalidades. Lo que allí se pone en juego son las posibles construcciones de futuro. Así, ante la racionalidad diatópica y la sociología de las ausencias propuesta por Boaventura de Sousa Santos, con el propósito de reconocer saberes y experiencias diversas ocluidas por la racionalidad metonímica, y para dar fuerza a la proliferación de alternativas mediante su “traducción”, la racionalidad ambiental ofrece un punto de anclaje para la desconstrucción epistemológica de la racionalidad universal dominante y el logocentrismo de las ciencias, proyectándose hacia la construcción de un mundo sustentable donde se articulan diferentes matrices de racionalidad en un diálogo de saberes y de prácticas arraigadas en los potenciales ecológicos y la creatividad de los pueblos. Ello abre una política de la convivencia de diversidades, donde no hay traducción posible. El diálogo de saberes que se establece desde la racionalidad ambiental acoge una ontología de la diferencia y una ética de la otredad, en la cual hay encuentros, sintonías, empatías y solidaridades –incluso interpretaciones recíprocas e hibridaciones culturales– en la diversidad y la diferencia, pero donde sus “isomorfismos” no llevan a una traducción en la que pudiera recuperarse un ideal de retotalización del mundo –del conocimiento y de los mundos de vida–, como lo prometen las teorías de sistemas, o en el nivel de los consensos sociales, la racionalidad comunicativa de Habermas. El principio de otredad conduce a una nueva ética política de la convivencia entre diferencias y otredades irreductibles a la unidad e incluso a la comprensión del otro.

18 Cf. Enrique Leff y Julia Carabias (Coordinadores) (1993), *Cultura y Manejo Sustentable de los Recursos Naturales*, 2 volúmenes,



CIICH-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, México.

19 Eric Wolf y Ángel Palerm, "Potencial ecológico y desarrollo cultural en Mesoamérica" en *Agricultura y Civilización en Mesoamérica*. México, SepSetentas, No. 32, 1972.

20 Cf. Víctor Manuel Toledo (1994), *La apropiación campesina de la naturaleza: un análisis etnoecológico*, Tesis de doctorado, UNAM, México; Eckart Boege (2009), *El Patrimonio Biocultural de los Pueblos Indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*, Instituto Nacional de Antropología e Historia/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México.

21 Cf. Miguel Altieri (1987), *Agroecology: the scientific basis of alternative agriculture*. Boulder Co., Westview Press; Laksmi Krishnamurthy y Marcelino Ávila (1999), *Agroforestería Básica*, PNUMA, Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe, *Textos Básicos para la Formación Ambiental*, No. 3, México.

22 Cf. Carlos Walter Porto Gonçalves (2001), *Geo-grafías. Movimientos Sociales, Nuevas Territorialidades y Sustentabilidad*, México, Siglo XXI Editores; Arturo Escobar (2008), *Territories of Difference. Place, movements, life, redes*, Duke University Press, Durham & London.

23 Leonardo Boff (1996), *Ecología: grito de la tierra. Grito de los pobres*, Madrid: Trotta; Leonardo Boff (2001), *Ética Planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.

24 Augusto Ángel Maya, *La Razón de la Vida*, 11 volúmenes, Universidad Nacional de Colombia, Cuadernos de Epistemología Ambiental, Bogotá, Colombia; Patricia Noguera (2004), *El reencantamiento del mundo. México-Manizales: PNUMA-Universidad Nacional de Colombia*.

25 Cf. [www.pnuma.org/Red de Formación Ambiental/Publicaciones](http://www.pnuma.org/Red de Formación Ambiental/Publicaciones)

26 Cf. [www.pnuma.org/Manifiesto por la Vida](http://www.pnuma.org/Manifiesto por la Vida).



## “SIETE PASOS PARA LA DANZA DE LA PEDAGOGÍA AMBIENTAL

- Eloísa Tréllez Solís -

La Pedagogía Ambiental como concepto puede llevarnos a multitud de aproximaciones. Sus expresiones son tan numerosas como lo han sido las experiencias educativas ambientales llevadas a cabo en los 34 años transcurridos desde la muy conocida reunión mundial en Belgrado de 1975, donde se aprobaron los principios, metas y objetivos de la Educación Ambiental, los cuales fueron complementados y fortalecidos en la reunión de Tbilisi de 1977.

En estas tres décadas y algo más, la diversidad de los enfoques, de las acciones y de las metodologías aplicadas ha sido realmente interesante. En particular, Iberoamérica ha mostrado una singular creatividad, que se expresa en una danza, que responde, como lo diría el extraordinario músico y compositor venezolano Simón Díaz, a la música expresada en la geografía, los paisajes y las culturas de esta región del mundo.

Así como tenemos los joropos del llano, que manifiestan la inmensidad de sus horizontes, contamos con las singularidades de altura de los huaynos andinos, con los rítmicos taquiraris de las selvas, con la dulzura de los vales que recorren los andes y las costas, con las cuecas y los tangos moviendo los sentidos y los sentimientos, la samba aportando su vital energía, así como el flamenco o las gaitas ibéricas y los fados llenos de dulce nostalgia.

Con esa misma diversidad, la educación ambiental iberoamericana conforma una coreografía hermosa y vibrante, a la cual pueden insertarse algunos pasitos de danza, para sumarlos a sus ritmos y cadencias.

---

Física, ambientalista y educadora ambiental hispano-colombiana, residente en Lima. Preside la Asociación Cultural Pirámide. Asesora de la línea de Educación y Comunicación Ambiental del Componente Conservación de Recursos Naturales del Programa de Desarrollo Rural Sostenible PDRS, de la GTZ, en el Perú.



Son siete los pasos de danza que quiero proponer para fusionarlos con el movimiento que llevamos en estos tiempos, con las maneras y miradas de cada uno de los grupos humanos que caminamos juntos en estas tareas de vida. Siete pasos que forman parte de la genial y múltiple coreografía de nuestros tiempos educativos...

Estos siete pasos de danza tienen nombres diversos y expresan sentidos, ritmos y sentires.

Son ellos: el colibrí, el tiempo, el retorno del desgajamiento, la ayuda mutua, la e-moción, el buen humor y la ternura, y la escucha del amor.

## **PASO 1. EL COLIBRÍ**

*Los colibríes*

*baten las alas 75 veces por segundo,  
su cuerpo parece estar suspendido en el vacío,  
revolotean y vuelan hacia atrás, hacia delante,  
con la cabeza hacia abajo, hacia arriba, o en picado.  
Su vibración produce un sonido tipo susurro.  
Su forma de aleteo configura un  $\infty$ .*

Abordar el tema de la pedagogía ambiental incita a pensar en nuestro rol como educadores y educadoras ambientales en esta maravillosa Iberoamérica, en nuestras “pretensiones” de acompañar procesos y de abrir las puertas hacia una mirada positiva y constructiva que aporte elementos, así sean diminutos, que contribuyan “en algo” a la creación de un mundo mejor.

Pero, ¿cuál es ese aporte? De qué dimensiones estamos hablando cuando realizamos, una y otra vez, acercamientos verbales o acciones específicas que consideramos pueden ser formas de contribución a esa meta. ¿Cuál es nuestra opción real, nuestros tiempos y vivencias, nuestras ilusiones y caídas, nuestros avances y retrocesos?

Sin duda, es el colibrí quien nos da su ejemplo, a partir del conocido cuento popular:



*“Había una vez un pequeño colibrí que vivía en un bosque. Un día se desató un incendio, no sabemos si fortuito o por manos desalmadas. Los animales del bosque salieron corriendo, asustados ante el peligro inminente. En su huida vieron a un colibrí que en lugar de salir, retornaba al bosque con una gota de agua en el pico. Hubo una risa general: ¿Acaso crees que con una gota podrás apagar el incendio?. – Yo... hago lo que puedo, contestó el colibrí.”*

El colibrí tiene mucho que enseñarnos. Su vuelo semeja el infinito, sabe volar hacia adelante y retroceder si es necesario, adecuarse a los tiempos y a los vientos, se sabe liviano y libre, y por ello no carga con pesares ni cadenas, le resultan claros y sencillos sus aportes, con una gota o con el polen que traslada de forma amorosa y desprendida. Es multicolor y sensitivo, disfruta los momentos y nos susurra sus mensajes imperceptibles, diminutos y profundos.

Gandhi señalaba:

*“Casi todo lo que realice será insignificante, pero es muy importante que lo haga”.*

El abordaje hermoso e intenso de la vida y de nuestra misión, vista como una gota que conforma la infinitud en los niveles galácticos o microscópicos.

## **PASO 2. EL TIEMPO**

*Así como el aire es la atmósfera del cuerpo  
Así el tiempo es la atmósfera de la mente  
(Pensamiento maya)*

¿Qué nexos tenemos entonces con el infinito, con las dimensiones del Espacio y del Tiempo?

El manejo del tiempo, la velocidad impuesta por la sociedad contemporánea ha tenido como resultado que nos hayamos detenido sin darnos cuenta, que cesemos en el deseo de movernos y



que confundamos los espacios y los tiempos. Nos distraemos y no nos encontramos en el aquí y menos en el ahora. El ahora se confunde y se distorsiona.

Paul Virilio señala que: “existe otra ecología (...) que es la contaminación de las distancias. El fin de los umbrales, la compresión temporal. La sustancia del mundo no se halla amenazada únicamente por la contaminación y polución del aire, del agua, de la fauna y de la flora. También hemos de habérnoslas con una contaminación del tamaño del espacio del mundo, por la compresión del tiempo. Ésta se basa en la supresión de los umbrales del tiempo a través de la aceleración de la comunicación y de los medios de transporte”.<sup>1</sup>

Según María Novo,

*“el problema del tiempo comienza a ser central en nuestras sociedades, no solo en lo que respecta al replanteamiento de las horas que dedicamos a las distintas actividades, sino también a la forma en que gestionamos el tiempo, la aceleración, la prisa o el sosiego que imprimimos a nuestro quehacer diario (...). La velocidad es un elemento clave que de la mano del modelo moderno del mundo, ha ido acuñando en nuestras sociedades estilos de vida muy agresivos para la Naturaleza, e incluso para nosotros mismos. Recuperar el “tempo” de la Naturaleza significa abrir paso a una existencia consciente y responsable.”*<sup>2</sup>

Quienes manejan el Tiempo, manejan nuestra vida, nos esclavizan. Debemos avanzar hacia la autodeterminación, gestionando de manera individual nuestro propio tiempo y buscando el aporte de colectivos armoniosos. Estamos viviendo a mayor velocidad, la presión por los logros inmediatos es mayor, pero nos paralizamos frente a los computadores o televisores creyendo que ahorramos tiempo y que “viajamos” a otros espacios, perdiendo las posibilidades de disfrutar de los contactos directos y de las sensaciones y vivencias cercanas y sencillas. En síntesis, corremos sin avanzar.

Los famosos *Hombres Grises* encargados de robar el tiempo en la conocida novela de Michael Ende “Momo”, mostraban, a tra-





vés de uno de sus agentes, las maneras de “ahorrrarlo”:<sup>3</sup>

*Querido amigo —contestó el agente, alzando las cejas—, usted sabrá cómo se ahorra tiempo. Se trata, simplemente, de trabajar más de prisa, y dejar de lado todo lo inútil. En lugar de media hora, dedique un cuarto de hora a cada cliente. Evite charlas innecesarias. La hora que pasa con su madre la reduce a media. Lo mejor sería que la dejara en un buen asilo, pero barato, donde cuidaran de ella, y con eso ya habrá ahorrado una hora. Quítese de encima al periquito. No visite a la señora Daria más que una vez cada quince días, si es que no puede dejarlo del todo. Deje el cuarto de hora diario de reflexión, no pierda su tiempo precioso en cantar, leer o con sus supuestos amigos. Por lo demás, le recomiendo que cuelgue en su barbería un buen reloj, muy exacto, para poder controlar mejor el trabajo de su aprendiz”.*

Estas frases expresan las formas de secuestrar el tiempo que los Hombres Grises aplicaron en aquella población, llevando a todos los habitantes a un extremo de esclavitud y deterioro. Pero uno de sus personajes, Beppo Barrendero, nos da una señal sobre el ritmo y la mirada en su labor cotidiana, del hacer y del ahora, pues cuando sabe que tiene muchas calles por barrer, no mira el final, y nos indica la clave fundamental: “A cada paso, una inspiración, y a cada inspiración, una barrida. Paso – inspiración – barrida...”.

El concepto del Tiempo se interpreta en toda la historia, para converger en un símil central:

*“Cada ser humano tiene su propio tiempo. Y sólo mientras siga siendo suyo se mantiene vivo”<sup>4</sup>*

### **PASO 3. EL RETORNO DEL DESGAJAMIENTO**

*Eso que llena el Universo lo considero mi cuerpo  
y eso que dirige el Universo lo veo como mi propia naturaleza”  
Antiguo Poema Chino de Chan Tzu*

El Maestro Jorge Uribe Sáenz, destacado investigador español



de origen colombiano, está construyendo las bases de la llamada *Teoría del Desgajamiento*. Esta teoría expresa que la actual situación que vivimos los seres humanos, así como nuestras actitudes y acciones destructivas y depredadoras, se vinculan a la separación, a la ruptura que hemos provocado en nuestra relación con la Naturaleza. En uno de sus textos inéditos, señala:

*“Los seres humanos se han independizado de la Naturaleza, y al hacerlo se han desgajado. Es como si nos saliéramos de la órbita y camináramos hacia la nada. El olvido de que pertenecemos a un Todo es el origen del Yoísmo, sea, es el fundamento de la “ilusión” de independencia, que generalmente asociamos a separación-desprendimiento. Se puede ser independiente sin des-prenderse. Cada rama de un árbol crece independiente, pero sin arrancarse, sin dejar de pertenecer al árbol, al bosque, al campo, al Todo.*

*El desgajamiento hace que dejemos de sentirnos parte del Todo y esa falsa ilusión de independencia (producto del egoísmo) además de una inmensa soledad, genera el des-interés por algo que parece estar tan lejos que no nos incumbe.*

*Es porque hemos olvidado que son las raíces de donde provenimos y que nos han permitido crecer y alejarnos, y en el nuevo afán de poseer hemos perdido la fortuna de ser poseídos por el Todo. Mientras sigamos empeñados en ignorar las raíces, porque no se ven (o porque las encubrimos) no conseguiremos un desarrollo verdaderamente sostenible. No podremos ayudar al Todo si nos quedamos fuera, ignorando que somos y formamos parte del Todo.*

*Sólo nos podremos unir si reconocemos nuestra pequeñez que es donde justamente está nuestra grandeza. No existiría la playa si no fuera por la unión de millones de granitos de arena que sólo quieren ser eso. Ninguno pretende ni desea ser playa. La vida consiste en transitar por una playa infinita donde se van encontrando cosas que nadie mira, a las que sin embargo podemos darles su valor, o tal vez, descubrirlo”<sup>5</sup>*

La *Teoría del desgajamiento* del Maestro Uribe plantea posibles rutas de reinserción al Todo, optando por una mirada dual y cons-



tructiva, que nos muestra que cada uno puede aportar y en ese sentido todos podemos ser importantes y necesarios, desde diversas formas y con distintos matices.

Se trata de buscar y encontrar el camino de regreso al Todo. Es una tarea para cada uno de nosotros, seres humanos que deseamos caminar por una ruta hacia mejores y mayores logros en los procesos educativos ambientales.

Necesitamos trazar senderos creativos, que partan de nuestro propio interior, hacia el camino de retorno. Sólo así podremos compartir y mostrar, a modo de brújula poética y amorosa, algunos pasos y orientaciones del regreso, dirigiendo nuestras voces, escritos y sentimientos a aquellas personas que nos escuchan y que desean acompañarnos en los procesos de mejoramiento ambiental, en la construcción de la nueva utopía, por medio de una pedagogía que debemos fundamentar en la esperanza.

En el transcurso de nuestro camino por la playa infinita, seguiremos descubriendo, sintiendo, valorando...

#### **PASO 4. LA EVOLUCIÓN Y LA AYUDA MUTUA**

Con el 200 aniversario del nacimiento de Charles Darwin, hemos retomado en este año 2009 las ideas básicas de la Teoría de la Evolución, examinando de nuevo sus fundamentos y principales planteamientos.

En este sentido, es interesante recordar al investigador ruso Piotr Kropotkin, quien con base en diversos estudios realizados en Siberia, publicó el libro *La Ayuda Mutua: un factor en la evolución*, en el cual dio respuesta al llamado "darwinismo social" de la época. En la Introducción a este libro, Kropotkin planteó el eje de su pensamiento, afirmando que la evolución ha surgido de procesos de cooperación. En la conclusión de su libro, indica<sup>6</sup>:

*Al mismo tiempo, otra fuerza activa -la ayuda mutua- ha sido relegada hasta ahora al olvido completo; los escritores de la generación actual y de las pasadas, simplemente la negaron o se burlaron de ella. Darwin, hace ya medio siglo, señaló brevemente la importancia de la ayuda mutua para la conserva-*



*ción y el desarrollo progresivo de los animales. Pero, ¿quién trató ese pensamiento desde entonces? Sencillamente se empeñaron en olvidarla. Debido a esto, fue necesario, antes que nada, establecer el papel enorme que desempeña la ayuda mutua tanto en el desarrollo del mundo animal como de las sociedades humanas. Sólo después que esta importancia sea plenamente reconocida será posible comparar la influencia de una y otra fuerza: la social y la individual.*

Este reconocimiento de la importancia trascendental de la cooperación entre los seres humanos, en su proceso evolutivo, se aúna con la imagen de nuestros pensamientos y sentimientos realimentados y convergentes con los de otras personas, que ejercen su influencia y nos acompañan desde sus distintas vertientes. Cada individuo forma parte de ese Todo que se va realimentando a partir de sus mismas raíces.

En investigaciones mucho más recientes, a partir de estudios microbiológicos, han surgido confirmaciones y seguimientos de esta teoría de la Ayuda Mutua. La Dra. Lynn Margulis en uno de sus trabajos indica que

*“La competencia en la cual el fuerte gana, ha recibido mucha mejor prensa que la cooperación. Pero ciertos organismos superficialmente débiles han sobrevivido formando parte de entidades colectivas, mientras que los presuntamente fuertes al no haber aprendido el truco de la cooperación fueron arrojados a la pila de residuos de la extinción evolutiva”*<sup>7</sup>

Así pues, toda vida aparece como una forma de cooperación.

En este sentido, nuestro retorno al Tronco, es parte de un regreso solidario y convergente con las relaciones constructivas hacia el conjunto de los demás seres humanos. Un reconocimiento de la vida como parte de un proceso evolutivo y de cooperación, al cual la Naturaleza nos convoca, expresando la necesaria inserción al Todo.

## **PASO 5. LA E-MOCIÓN**

*“La razón, para no extraviarse,*



*debe dejarse guiar por la luz del corazón”.*

*Al-Gazzali<sup>8</sup>*

La palabra emoción proviene del latín *motere* (moverse). Es lo que hace que nos acerquemos o nos alejemos de una determinada persona o circunstancia. Por lo tanto, la emoción es una tendencia a actuar.

Al recibir informaciones sobre las situaciones ambientales, no siempre se desemboca en una intención hacia la acción. Requerimos movilizar internamente otros mecanismos de sensibilidad que nos impulsen a modificar nuestras conductas, o bien a replantear nuestra mirada sobre los sucesos del entorno, de una manera crítica y creativa.

La sensibilidad y la emoción se convierten en elementos centrales para los procesos educativos, y en ese sentido precisamos el apoyo de las artes que nos pueden acompañar de manera imaginativa y sensible hacia otras formas de ver y sentir la vida: la música, el teatro, la danza, las artes pictóricas... son puertas abiertas que nos hacen movilizar nuestro ser interior, que endulzan y ponen color y sabores infinitos a nuestras vivencias y cotidianidades.

Nos acercan a la profundidad de nosotros mismos, y nos llevan de la mano hacia la Naturaleza y a la intensidad de nuestro ser natural, a la vibración del Universo y al sentido de nuestra existencia.

Cuando intentamos acompañar a grupos humanos en procesos educativos ambientales, debemos partir de los abordajes significativos que para nuestra vida han ido sucediéndose, y por los cuales llegamos a la certeza de nuestro nexo maravilloso, de nuestra integración armónica y única con lo natural, con el Universo, con la totalidad. Es una conducción y un acompañamiento que nos lleva a nosotros mismos y a la Naturaleza.

En sus remotos orígenes griegos la expresión pedagogo se relacionaba con aquellos esclavos que tenían como tarea la de llevar a pacer a los animales, luego los esclavos se encargaron de llevar a los niños a la escuela. En uno y en otro caso se hacía referencia a una conducción y acompañamiento hacia la consecución de ali-



mentos, tema que puede tener connotaciones de diverso tipo: la comida y el sustento.

Se trata entonces de llevar, de acompañar, de conducir a las gentes, niños, niñas, jóvenes y adultos, hacia el logro de un alimento, de un sustento para la mente, para el espíritu. Un sustento nutritivo, orientador y, sobre todo, sensibilizador y emocional.

Llevar-los e insertarse en una búsqueda en la cual la compañía es *sólo* eso, estar al lado, conducir en algunos momentos, para que transiten múltiples caminos hacia el encuentro de los pastos más diversos y se nutran de ellos, sin exclusiones ni imposiciones.

Es una búsqueda de la real identidad, de la profunda integración del Ser Humano con la Naturaleza. Como dice Eckhart Tolle:

*“Dependemos de la Naturaleza, no sólo para la supervivencia física.*

*La necesitamos para que nos enseñe el camino a casa”*<sup>9</sup>.

## **PASO 6. EL BUEN HUMOR Y LA TERNURA**

Durante muchos años, se ha mantenido una cierta tendencia en la educación ambiental relacionada con las “acusaciones” (que no es lo mismo que las denuncias). Con un permanente estado de zozobra, de temores y peligros que nos acechan.

Es decir, se ha tendido a poner en evidencia aspectos negativos y conductas nocivas relacionadas con el ambiente, que en sí misma es una tarea obvia y natural. Pero seguramente ha habido un exceso, hasta el punto en que mayoritariamente se centran los procesos educativos en los “problemas” y sus eventuales soluciones, y menos frecuentemente en las potencialidades y los buenos hábitos.

De este modo se ha ido constituyendo un enfoque de negativismo, de planteamientos relacionados con el NO: No cortes, no quemes, no contamines, no botes basura, no gastes mucha agua, no, no... Lo cual agota y finalmente, puede llegar a producir sentimientos de culpabilidad antes que acciones constructivas.



El humor es un elemento que requerimos poner en un lugar importante en nuestros procesos educativos. El origen latino de la palabra *humor*, lleva a la comprensión de algo líquido, que posteriormente los griegos llevaron al mundo de la medicina, con Hipócrates, y luego los romanos, con Galeno. Lo curioso de esta versión es que consideraron como Buen Humor, el balance adecuado entre cuatro tipos de humores o líquidos predominantes en el cuerpo: la sangre o bilis roja (los sanguíneos), la bilis amarilla, la bilis negra (de ahí vienen los melancólicos) y la flema (los fleumáticos). Y era sinónimo de Buena Salud.

Es preciso construir procesos positivos, partiendo de un humor bueno, de un sentido equilibrado de la vida, abordando elementos creativos para la construcción de la esperanza, de la nueva utopía. Dejando de lado los negativismos, los catastrofismos. Asumiendo el humor y la risa como elementos de una vida sana y plena que nos conduce a tareas constructivas.

En todo ello, requerimos disfrutar y vibrar con y desde la ternura, en una complicidad sencilla y alegre. Como decía el filósofo y escritor Ralph Emerson:

*“En el instante en que damos rienda suelta a nuestra ternura, la Tierra sufre una metamorfosis”.*

Estamos a tiempo de re-orientar la vida, de transformar-nos, de re-encaminar nuestros pasos hacia un futuro diferente, sustentado en la ternura, excluyendo las miradas de dureza y de mal humor.

Y lo podemos hacer desde la visión del bien-estar, del estar bien con nosotros y nosotras mismas, del estar en paz y ser solidarios con la Naturaleza, de abordar los procesos conflictivos desde perspectivas sanas y convergentes, confiando y caminando en la formación de los nuevos caminos, con una sonrisa tierna, con buen humor y humor bueno.

## **PASO 7. LA ESCUCHA DEL AMOR**

*Respira profundamente y permanece en silencio,  
mientras percibes el fluir de tu propia existencia como un río,*



*en el que tu alma nada libremente con alegría". (Vesta)*

Debemos escuchar y escucharnos. Disfrutando y nutriéndonos mutuamente, en un proceso de amor a la Naturaleza y a los Seres Humanos en su conjunto.

¿Qué es el silencio? Es el lugar, es el espacio donde se abren las diversas posibilidades. El silencio le traza caminos y reinterpreta las palabras, enmarca la música y sitúa las sensaciones vibratorias desde el fondo de las energías existentes o por aparecer.

Hemos olvidado el placer del silencio, inmersos en cotidianidades bulliciosas, de ruidos sin fin, de sonidos estridentes que no nos permiten pensar ni encontrar la paz. Que nos impiden concentrarnos y gozar de los sonidos sencillos y armoniosos de la Naturaleza.

En el silencio está también la capacidad de la escucha. De escuchar-nos, con atención y respeto. La posibilidad de intentar comprender al otro y a la otra, desde una perspectiva de amor.

Es preciso mejorar la capacidad de comprensión de los saberes del Otro e iniciar diálogos que se conviertan paso a paso en la construcción colectiva de nuevos conocimientos, provenientes de la articulación entre nosotros, y entre las ciencias "clásicas" y los saberes tradicionales, los conocimientos locales y las percepciones grupales ligadas con las distintas culturas.

En la escucha está la base de una relación armoniosa entre los seres humanos, y también con la Naturaleza. A ella debemos escucharla y re-conocernos como parte del Todo. Necesitamos que la Naturaleza nos ayude a re-conectarnos con nuestro ser interior. Y en ese proceso, comprender a plenitud nuestro papel como seres sociales y naturales, para actuar en consecuencia.

*El silencio y la escucha.*

*El pensamiento construido entre nosotros y la acción participativa.*

*El Universo engranado en un movimiento y actividad sin fin, en una danza cósmica.*





*El Universo, visto como una telaraña dinámica.*

*El movimiento y el ritmo de la Naturaleza, como parte de sus propiedades esenciales.*

*El conocimiento, como escucha poética de la Naturaleza.*

*La armonía entre ciencia, filosofía y arte.*

*La danza de la pedagogía ambiental y sus pasos creativos.*

*Y este Planeta cobijándonos, a la espera de que lo escuchemos y actuemos con Amor.*

Deseo finalmente invitar a los ponentes que ayer en la Conferencia Central nos hablaron sobre “Política y Educación Ambiental, hacia la construcción de la sustentabilidad”, para que dancen con nosotras, que nos referimos a la pedagogía ambiental, articulando procesos filosóficos y políticos con la acción educativa y creadora. En una danza nueva, armoniosa y futurista, con los “siete pasos” y las miradas plenas de ternura. Recordando al gran poeta argentino y universal Roberto Juarroz, que en uno de sus Poemas Verticales, nos decía:

*“Pensar entre dos, como si hacer el pensamiento fuera igual que hacer el amor”*

¡Construyamos juntos la nueva utopía, en un abrazo solidario de sentimientos y acción!

## **Notas**

1 Virilio, P. (2000) Entrevista “Una súbita detención de por vida en la prisión temporal del mundo” Revista Nihilismo y Crítica, Et Cétera, No. 4.

2 Novo, M. (2006) El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa. UNESCO, Pearson Prentice Hall, Madrid.

3 Ende, M. “Momo” (1985). Ed. Alfaguara, Madrid.

4 Ende, M. Ibid.



5 Uribe Sáenz, Jorge. (2007- 2009). "Textos inéditos". Madrid.

6 Se puede leer el texto completo de La Ayuda Mutua, en:

<http://www.solidaridadesrebeldes.kolgados.com.ar/spip.php?article137>

7 Margulis, L.; Sagan, D. (1986) "Microcosmos". Summit Books. New Cork.

8 Al-Gazzali. (2002) "La alquimia de la felicidad". Ed. Sufi, Madrid

9 Tolle, Eckhart. "(2005) Una Nueva Tierra", Ed. Norma. Bogotá.



## **Aportes a la identidad epistemológica de la Educación Ambiental: Algunos análisis con las Prácticas de los Educadores.**

- Alcira Rívarosa -

Una larga historia de trabajo en docencia e investigación educativa nos ha permitido elaborar algunas interpretaciones y cuestionamientos que a modo *de ideas fuerza y dilemas* han sostenido nuestros objetivos de estudio. En este texto deseamos compartir algunos aportes e interpretaciones en torno a múltiples programas y prácticas docente en Educación Ambiental (EA) en la que los educadores apuestan a innovar para un *cambio* cultural y la construcción de *otras* ciudadanías.

Los análisis que hemos realizado sobre estas prácticas, han sido muy enriquecedores no solo para revisar e innovar modelos de enseñanza y de formación docente, sino como *nuevos insumos teóricos*, para aportar criterios y teorías a la identidad epistemológica de la Educación Ambiental.

Como modelo dialéctico de investigación, nos parece central la búsqueda de otras interpretaciones (conocimientos y estrategias) que construimos a partir de analizar las hipótesis didácticas que elaboran los docentes, desde sus historias escolares y/o en instancias de formación y revisión de su práctica educativa.

Precisamente, es a partir de esos relatos e historias didácticas narradas por sus educadores -en diversidad de geografías y escuelas- que hemos podido reconocer algunas novedades, así como plantearnos algunos interrogantes que se constituyen en una invi-

---

Este escrito es una síntesis y construcción colectiva de investigación y formación de un equipo de trabajo cooperativo (PIIAC. Programa de Investigación FCEFQ y Naturales.UNRC). Didáctica y Epistemología de las Ciencias.Dep de Cs. Naturales.UNRC.



tación a seguir buscando, a saber: *¿Qué dimensiones y enfoques se deberían priorizar en nuestras prácticas de Educación Ambiental? ¿Qué prácticas de EA desafían lo instituido y la necesidad de cambio? Y, ¿Qué sentidos ofrece la EA para la formación de ciudadanía?*

En una primera instancia presentaremos las tensiones que surgen entre los enfoques ambientales y las nuevas demandas educativas. Luego compartiremos algunos diálogos con nuestros estudios e indagaciones, intentando construir de este modos, otras referencias teóricas respecto del *enseñar, aprender y pensar las prácticas* de EA.

### **-Algunos desafíos...**

Los programas educativos en torno a la Educación Ambiental (EA) ha puesto en evidencia un abanico muy diverso de propuestas educativas que poseen dos indicadores comunes: uno, refiere a lograr una mayor vinculación entre el conocimiento sobre el ambiente con estrategias que posibiliten una mayor *equidad en la distribución de la riqueza natural y cultural* y, el otro indicador, refiere a la urgencia de *adquirir un nuevo enfoque en el cómo pensar los conflictos ambientales proyectando acciones de mayor ética e inclusión ciudadana* (Gutierrez, 1994; Gaudiano, 1999, Butch, 1999).

Es una tarea central de las instituciones y educadores, comprometerse a *rescatar pedagógicamente* aquellas historias de enseñanza y prácticas educativas sobre problemáticas ambientales que incluyan *especialmente* en su desarrollo, el análisis de la complejidad socionatural, los mitos e imaginarios colectivos, los dilemas éticos y los estilos culturales que han posibilitado cambios o resistencias.

Es en esta línea, que intentamos *recuperar escritos y potenciar* educativamente esas prácticas de EA, bajo el supuesto que una *diálctica entre teoría, método y realidad*, puede contribuir a elaborar otros criterios pedagógicos y nuevas fronteras disciplinares para el campo de los estudios ambientales. Cobra por tanto centralidad, caracterizar esos procesos educativos, analizando críticamente sus potencialidades, sus obstáculos y compromiso con la innovación.



Por otra parte, sabemos hoy que frente a la diversidad de conflictos y situaciones ambientales es necesario incluir una mayor “*diversidad y creatividad metodológica*”, como estrategia que permita analizar enfoques, comprender historias de prácticas y cualificar propuestas educativas. Asumir una multiplicidad metodológica, implica otras formas de estudio complementarias, que posibiliten elaborar nuevas argumentaciones de mayor confiabilidad pedagógica respecto de las propuestas tradicionales en Educación Ambiental.

Las problemáticas ambientales generadas por el desarrollo socio histórico y cultural de los pueblos, involucran en la actualidad una profunda interrelación entre los *fenómenos naturales, las prácticas culturales, las tecnologías y las tramas de conflictividad*. Estas relaciones evolutivas y dinámicas, reclaman a los educadores de una revisión crítica respecto de qué conocimientos hay que seleccionar y enseñar en estos nuevos contextos y, qué estrategias y actitudes promover, para desempeñar *un mayor protagonismo político como ciudadano (y sujeto) del mundo*.

Sabemos que son las relaciones entre *sociedad y naturaleza* las que delimitan una variada gama de impactos – sustentables y/o irreversibles en el tiempo- que dan vida y contenido al concepto de *Ambiente*; haciéndose necesario un aprendizaje continuo para comprender -y actuar- en esta compleja interacción de los sistemas naturales y culturales.

Como ciudadanos, entender la complejidad de los problemas nos enfrenta con un nuevo *analfabetismo y confusión* informativo-educativa, que cuestiona y pone en duda el valor del conocimiento científico disponible para ofrecer explicaciones y soluciones. Algunas de esas contradicciones se evidencian en: la idea de un progreso social ilimitado, de certezas infinitas, con mayor calidad de vida para todos y con una fuerte manipulación ideológica y económica sobre los productos intelectuales (Morín, 2002; Hodson, 2003).

En este marco es que sostenemos que para aproximarse a otro formato de lectura de estas tramas ambientales, no alcanza con la simple información y concientización de los problemas ambientales. Es preciso construir *estrategias intelectuales, conocimientos y modelos de acción* que permitan actuar informada y racional-



mente en pos de favorecer procesos de sustentabilidad comunitaria (Ramos y Tilbury, 2006, Rivas et al, 2006) La apuesta invita a volver a aprender a *ver situaciones y conflictos* ambientales desde nuevas categorías y con conocimientos que complementen los saberes heredados y otros validados por las mismas historias sociales.

Este abordar las situaciones problematizando el conocimiento y las prácticas culturales, se enmarca, dentro de una línea que estudia la importancia de los contenidos y su significado alfabetizador. De hecho, en la Conferencia Internacional de Educación Ambiental celebrada en Tbilisi en el año 1977 ya se afirmaba que una formación ambiental no puede ser impartida bajo la forma de '*lecciones*' en donde la continuidad temática está rigurosamente programada por adelantado e impuestas por los profesores.

En esta misma línea, Hodson (2003) sugiere que para aprender a "construir nuevos argumentos y accionar político" es necesario que nuestros jóvenes tengan la oportunidad de *confrontar auténticos problemas* mundiales con saberes múltiples y de validaciones complejas, científicas, tecnológicas, históricas, artísticas o medio ambientales. Anclando de este modo, los contenidos escolares- abstractos y descontextualizados- en contextos de relevancia social o personal, despertando la curiosidad y el interés, educando en el riesgo y en la creatividad para pensar escenarios posibles.

El actual desafío educativo en nuestra escolaridad (primaria, secundaria, universitaria) requiere hoy más que nunca, de un compromiso ético en los procesos de comprensión *auténtica* sobre el conocimiento y su problematización, promoviendo prácticas de argumentación crítica y participación ciudadana competente (Wegner 1998) y acercando el mundo real, a un nuevo *alfabetismo de la reflexión y la acción*.

Sostenemos de este modo, como responsabilidad compartida (con otras instancias sociopolíticas y económicas) que somos los educadores los que debemos ofrecer novedades en los escenarios educativos a las nuevas generaciones, incorporando la *conflictividad ambiental* como movilizadora de nuevos sentidos, tanto curriculares, como psicosociales y políticos.



### **-Dialogando con algunos resultados.**

Una amplia historia de trabajo con docentes (1994-2008) nos ofreció una excelente oportunidad para proponer y promover otros esquemas de formación que intentaran provocar “rupturas” en los modelos conceptuales y actitudinales clásicos desde donde se abordan los problemas ambientales y sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dicha estrategia se sustenta básicamente en promover *la construcción de otros criterios intelectuales y éticos* que posibiliten la *re-escritura de historias naturalizadas* de prácticas en EA. Utilizando para ello, fuertes contrastes con *otras lecturas* culturales y biográficas escolares que son generadoras de *conflictos* y de *contradicciones* ideológicas respecto de lo ambiental.

A lo largo de nuestros estudios (con maestros y educadores, niños y jóvenes, universitarios y profesionales) hemos podido identificar dos cuestiones interesantes: a) caracterizar los abordajes educativos al problematizar situaciones *ambientales* y b) categorizar potencialidades pedagógico-didácticas de las propuestas, aportando conocimiento tanto para la revisión de las prácticas docente, como para la elaboración de secuencias didácticas o propuestas curriculares. (García, 2004; Rivarosa, 2000).

Los abordajes desde *la conflictividad ambiental* posibilitan innovaciones en las prácticas porque:

- Se desnaturaliza la realidad, planteando situaciones y/o problemas que pueden constituir un “fin” en sí mismo (convertirse en objeto de aprendizaje) o en un “medio” para la consecución de otros conocimientos.

- Se pone en debate las particularidades y dilemas de las problemáticas, *complejas, abiertas, cambiantes*, que no poseen una solución única y satisfactoria.

- Promueven procesos de reflexión e investigación continua, poniendo en juego la inventiva y la creatividad, actitudes imprescindibles para hacer frente a una realidad llena de incertidumbres.

- Para abordarlos y/o resolverlos se hace preciso *combinar conocimientos*, cotidianos, populares, artesanales y científicos,



siendo imprescindible recurrir a formas diversas de interpretación, disenso, enfoques y perspectivas.

- Se posibilita la inclusión de criterios de *sustentabilidad* para los análisis de la complejidad y la proyección temática del conflicto, tanto cognitivamente, como social y políticamente: comprender, argumentar reflexionar proponer, crear, actuar.

- Promueve de planteamiento curriculares integrales (no disciplinar únicamente) que los considere *como ejes organizadores* del currículum, pues las situaciones de conflicto ambiental hacen referencia a ámbitos muy diversos de la actividad humana (salud, consumo, contaminación, gestión de recursos, desigualdades sociales, etc.)

- Demandan de fuertes tramas con los intereses y las preocupaciones de los sujetos, puesto que son problemas *significativos y funcionales* para la vida presente y futura de las personas ( y pueblos)

- Atendiendo a su conflictividad, su delimitación *debe incluir* el sentido social y político de la vida cotidiana, movilizandando además contenidos culturales relevantes.

Es interesante analizar que la potencialidad problematizadora de los conflictos ambientales, ofrece un desafío tanto, para la delimitación de metas educativas, como para aprender la convivencia ciudadana. Por ello, que una iniciación a su comprensión debe de promoverse incluyendo situaciones y problemas reales (próximos o lejanos) que permitan explorar los sistemas de la biosfera en íntima asociación con las múltiples actividades culturales desplegadas por sus habitantes.

Desde otras lecturas e interpretaciones realizadas sobre las historias y secuencias de prácticas (lo que "*hacemos en nuestras aulas y porqué lo hacemos*") también hemos podido identificar algunas dificultades recurrentes, que demandan de procesos iterativos de reflexión y revisión de dichos modelos de enseñanza.

Algunas de esas dificultades (Rivarosa y Perales, 2006) podemos caracterizarlas del siguiente modo:

Los contenidos sobre problemáticas ambientales se presentar





generalmente como “*hechos*” y “*naturalizados*” en su configuración conceptual.

Las situaciones ambientales adolecen de *historicidad* y *contextualización* en la realidad cotidiana, local, global o de interés particular para los sujetos alumnos.

Las estrategias de enseñanza *reducen* el potencial cognitivo de los aprendizajes a procesos simples y rutinarios, sin incluir que en el marco de la complejidad, se necesita estrategias que posibiliten la argumentación crítica, el debate ideológico, la divergencia y el pensamiento proyectivo.

El saber axiológico, los valores, costumbres y creencias, aunque suelen enunciarse, *no poseen* el papel relevante que desempeñan en la inclusión del otro ( los otros), las identidades y las prácticas culturales.

En la configuración de la situación problemática, *suelen estar ausentes* las referencias a contextos sociohistórico, anecdóticos y narrativos, que permiten comprender cómo surgió el conflicto, que dimensión se seleccionó, cómo se van estableciendo acuerdos y discrepancias.

Esta pobremente representada, *la responsabilidad ética* (deberes y derechos) en el accionar democrático y ciudadano. Generalmente subyace la idea de que “la solución” a estos problemas está en “los otros”, entendiendo por “otros” solo a los que gobiernan, los que toman decisiones políticas y económicas, planifican estrategias, etc.

De este modo, una diversidad de lecturas y análisis de las propuestas de educadores, nos permitieron avanzar en pensar y discutir respecto de *¿Qué dimensiones y enfoques deberíamos priorizar en nuestras prácticas de Educación Ambiental?* y *¿Cómo promover nuevas prácticas de EA?*

### **-Algunas interpretaciones para la práctica educativa.**

Focalizando en la tarea formativa de los educadores, nos enfrentamos al desafío de diseñar alternativas a las prácticas habi-



tuales y a sus razones ideológicas, promoviendo escenarios de reflexión y estudio en donde los educadores ambientales deben realizar un proceso de revisión de su *propia práctica pedagógico ambiental*. Incluyendo centralmente el análisis de sus propios discursos teóricos y concepciones, sobre las que argumentan sus prácticas, su pensar y hacer didáctico.

Desde una perspectiva de corte crítico, decimos que un factor clave para promover cambios, consiste en *problematizar las realidades ambientales* develando los contrastes y actitudes, los valores y los criterios de racionalidad implícita. De esta manera, al hacer evidente dichas contradicciones, se promueve una práctica dialéctica que incluye necesariamente en el análisis, los abordajes interdisciplinarios inherentes a la complejidad ambiental.

Para ello, utilizamos a modo de espejo, el planteo de situaciones locales, reconocidas, próximas al contexto y la historia de los sujetos, como puente de articulación en *reconocer problemas de la realidad*; buscando de este modo, problematizar y diversificar los conocimientos ya disponibles para abordar su comprensión y argumentación.

Los problemas que se discuten y trabajan con los educadores, son *situaciones ambientales próximas a la cultura local* ( en su mayoría) atendiendo en su análisis a las prácticas de los sujetos en su lugar, el territorio local, lo urbano, las zonas rurales, serranas, industriales, turística y de inmigrantes, vinculado a la cultura del trabajo, situaciones de pobreza-salud-costumbres; las prácticas de campo y de ciudad; los cambios de vida en el barrio; el agua y la energía, el ambiente y su gestión política etc.

Hemos comprobado que cuando nos enfrentamos a reconocer situaciones de conflicto ambiental en los espacios sociales habituales, se promueve un compromiso de “*experimentación*” y “*hermenéutica*” con el propio lugar que permite además, pensar de modo estratégico y proyectar alternativas de resolución respecto de situaciones que hoy *no tienen* solución.

En este mismo sentido, es posible identificar que el progreso en los niveles de conocimientos y de compromisos argumentales, se sitúa en la *metacognición* sobre las propias teorías y el saber



práctico, que al operar transformaciones se vuelve fuente de contrastación para el mismo sujeto. Por ello, sostenemos que la efectividad de la acción, está fuertemente ligada a la posibilidad de situar como proceso compartido *a la reflexión, la toma de conciencia y la problematización* de los contextos habituales en donde se transita.

Por otra parte, esta dinámica de trabajar sobre los problemas “propios”, torna más significativa una lectura dialéctica entre lo global y lo local, el pasado, el hoy y el futuro, calidad de vida y entorno social, promoviendo de este modo, una mayor participación de “inteligencias y creatividades” en la búsqueda de alternativas posibles; aproximando de este modo, la realidad socio-natural al contexto de argumentación escolar.

Estos enfoques ofrecen además, la alternativa de promover una mayor vinculación contextual y socio-cognitiva para los aprendizajes de los sujetos, que al resolver situaciones reales y/o hipotéticas, ven ejercitando estrategias de mayor argumentación política sobre sus derechos y deberes ciudadanos.

En esta misma línea, es imprescindible incluir el diálogo con el saber *histórico y político* del conflicto ambiental; permitiendo comprender mejor con dicho análisis el *porqué y para qué* venimos interviniendo en los espacios naturales, atendiendo a intereses, a diversidad de posiciones, científicas, ideológicas, tecnológicas, culturales, religiosas o económicas.

### **-Otras estrategias para la reflexión**

La diversidad de estrategias metodológicas implementadas en esos espacios de formación (juegos, dramatizaciones, poemas, películas, relatos, imágenes, etc) acompañan los objetivos de desestructurar las miradas habituales sobre las situaciones ambientales, promoviendo un mayor *perspectivismo* en los modos de entender las relaciones con el mundo.

Incluir la conflictividad ambiental implica desde estos enfoques promover en los docentes, una doble *vía intelectual-afectiva* que suscite en ellos imágenes e impresiones y, que movilice afectos y



actitudes, promoviendo de este modo, el encuentro de múltiples subjetividades entre las ideas, las emociones y los sentimientos involucrados.

Esta dinámica que combina criterios (histórico, metacognitivo, contextual, dilemático, afectivo, axiológico) intenta recuperar saberes múltiples, creencias, prejuicios, percepciones y emociones de las personas y de los grupos para la comprensión de lo ambiental.

Esta estrategia de trabajo, posee una potencialidad adicional, al ofrecer una alternativa diferente para pensar y construir capacidades para la acción y la transformación de escenarios culturales. Y de este modo, contribuir a la construcción de conocimientos alternativos que permitan *mirar y mirarse en el re-conocimiento* de los problemas, su devenir histórico y su proyección educativa (Caride y Meira, 2001).

Es en este proceso que se van redefiniendo, una *amplia diversidad de conflictos* culturales en vínculos con lo natural, que atraviesan las rutinas cotidianas, las historias y prácticas sociales que legitiman los discursos argumentativos sobre lo que *hacemos* con nuestro ambiente y, lo que *deberíamos* hacer.

Por otra parte, hemos analizado que darle sustentabilidad a las propuestas de EA requiere de una *dimensión espacio-temporal* en su estudio, que suele golpear con las estructuras y los tiempos institucionales que hemos escolarizado (materia, área, organización curricular). Pero que ofrece como contraparte, una puerta interesante para promover otras comunidades de prácticas docentes, de vínculos diferentes con el *saber* (otras disciplinas), con los *otros* (sujetos e instituciones múltiples) y con el *enseñar y el aprender* (otros formatos de *actividades e intereses*).

De este modo, hemos podido identificar que el poder otorgarle otros sentidos y valores a la actividad cognitiva y epistémica de los contenidos ambientales, permite que surjan nuevos discursos argumentativos, se incluyan y articulen estrategias de comprensión con otros conocimientos, historias y subjetividades (barrio, consejo, familia, vecinos, ONG, pueblos). Y en esta misma línea, creemos además, que transversalizar las propuesta en EA y, hacerlas sustentables temporalmente, promueve el desafío de ampliar ho-



rizontes y alfabetizaciones para la vida más allá de las escuelas.

Apostando de este modo a educarnos en los *saberes* y *actitudes* cooperativas entre sujetos e instituciones, que son las que posibilitan la democratización y construcción auténtica de proyectos de transformación cultural.

A modo de síntesis, y sin reducir lo complejo del hecho educativo, compartimos algunas premisas que pueden acompañar con otros sentidos las propuestas de educación ambiental, a saber:

*Educación en el riesgo y la incertidumbre:* abordar situaciones reales o hipotéticas, conflictos o dilemas sobre *la calidad de vida y ambiente* de los sujetos.

*Educación en un pensamiento proyectivo:* una alfabetización para ejercer el derecho ciudadano, comprender y actuar modificando los espacios culturales

*Educación para una democracia cognitiva:* nuevos modos de leer y entender los problemas, enfoques integrados, transversales, complementarios

*Educación para lo posible:* desafiar la creatividad y la innovación, experimentando con los inéditos posibles y el diseño de alternativas de solución.

*Educación en la alegría:* combinar el intelecto con el sentir, las sensibilidades, el placer y el estar con otros.

*Educación en la sustentabilidad:* que trasciendan los espacios institucionales y los tiempos académicos de las escolaridades.

### **Y para seguir pensando....**

Nos parece muy interesante y prometedor, el conocimiento que se construye a partir de analizar los proyectos en Educación Ambiental que justifican los educadores desde sus historias escolares y/o en instancias de formación y revisión de su tarea educativa.

La posibilidad innovativa de las prácticas en E A, se potencian cuando se promueven nuevos saberes y enfoques desde *las si-*



*tuaciones ambientales*; donde los abordajes complementarios e integradores (disciplinas y estrategias) se configuran en una alternativa interesante no solo para delimitar de modo diferente los conflictos y dilemas, sino porque torna visible las biografías culturales y la necesidad de inteligencias múltiples para plantear acciones democráticas.

No alcanza con solo identificar los problemas, se hace necesario transitar y reflexionar sobre otros formatos de prácticas de enseñanza y aprendizaje, con estrategias diversificadas, con modelos más solidarios, de otro accionar democrático y acompañados de una mayor humildad: *saber que no sabemos, saber que no podemos solos, saber que necesitamos de otros.*

Nuestra escritura atrevida y abierta lejos de ofrecer conclusiones pretende ser una sugerente invitación a todos los educadores que quieran sumarse a configurar una nueva agenda de la Educación Ambiental y puedan re-crear desde cada lugar sus “propios textos” desde sus historias de educación ambiental.

En este sentido y parafraseando a Jorge L Borges sentimos que más que orgullosos por lo que hemos escrito sobre este tema, nos complace (mucho más) todo lo que hemos podido leer sobre lo que *escriben y hacen* nuestros educadores ambientales.

### **Bibliografía de referencia:**

-Astudillo,C ; Rivarosa,A y Astudillo,M ( 2003) Comunidad de aprendizaje : un proyecto colectivo para el abordaje de problemáticas socio-ambientales en la escuela. Rev. Topicos en Educación Ambiental Vol.5 N 13. pp. 8-23.

-Buch,T (1999) La alfabetización científica y tecnológica y el control social del conocimiento. REDES,Vol VI.119-136.

-Caride,Juan y Pablo Meira (2001 ) Educación Ambiental y Desarrollo humano. Edit. Ariel Educación.

-García, J.E (2004) Educación Ambiental constructivismo y complejidad. Diada: Sevilla.

-Gaudio, Edgar (1999) Otra lectura a la Historia de la Educación Ambiental en América Latina y el Caribe. Rev. Tópicos en Educación Ambiental. 1( 1) México



Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva

-Gutiérrez Perez, José (1994 ) Enfoques teóricos en Pedagogía Ambiental : hacia una necesaria fundamentación teórica y metodológica de las prácticas educativas. Rev. de Educación Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada España. N 7.

-Hodson, D (2003) Towards a phylosophically more valid science curriculum. Science Education, 72(1),19-40

-Morín, E (2002) La cabeza bien puesta Bases para una reforma educativa. Edit. Nueva Visión.Bs.As.

.-Ramos, M.J y Tilbury,D ( 2006) Educación para el desarrollo sostenible¿nada nuevo bajo el sol?.Consideraciones sobre cultura y sostenibilidad. Revista Iberoamericana de Educación. Nro 40 ISSN: 1681-5653

-Rivarosa, Alcira (2000) La evolución de la cultura ambiental desde una nuevo paradigma educativo. Rev. Ciencia, Cultura y Sociedad Educación para el Desarrollo Sustentable. 1.1 Ctera-Fundación Charles Mayer París.

-Rivarosa, A y J. Perales, 2006. La resolución de problemas ambientales en la escuela y en la formación inicial de maestros»Rev. Iberoamericana de Educación.Nro.40 -MONOGRÁFICO: Educación para el desarrollo sostenible

-Wenger, E. ( 1998) Communities of Practice Cambridge University Press, Cambridge, UK, 318 pp.







## *Una experiencia de innovación educativa en Chile para incorporar el Saber Socioambiental de los Pueblos Andinos*

- Ricardo Jimenez -

*kachkaniraqmi*  
*Aquí estamos, todavía somos*

### **Conversando lo evidente**

Inscrita dentro de la totalidad de la crisis civilizatoria actual, y en indisoluble interacción con ella, la creciente “crisis medioambiental”, puede ser nominada más descriptivamente como una crisis “socio ambiental”, en el sentido que se trata esencialmente de un choque, tensión e inadecuación de las sociedades humanas en su relación con el resto del medio ambiente, naturaleza o cosmos. La cual se inserta en el conjunto más amplio de múltiples tensiones y choques entre las propias sociedades humanas, que hacen crujir las estructuras y relaciones entre Estado y mercado; entre actores civiles y públicos; entre fenómenos de carácter global o regional y abordajes limitados nacionalmente; entre urgencias de inclusión y persistentes procesos excluyentes; etc.

Simultáneamente, y esto es de la mayor importancia, estos fenómenos problemáticos generan las posibilidades (más aún, muchas veces lo imponen) para el surgimiento de nuevas formas de pensar y hacer, tanto política como social y culturalmente. Actores sociales de diversa índole llevan adelante prácticas y reflexiones de re-creadas formas de saber y hacer sociales, que enriquecen un acumulado global, regional y local en el que conviven consensos comunes con diferencias y particularidades específicas.

---

Coordinador de la Cátedra de Integración Suramericana de la Asamblea Ciudadana Cono Sur. Miembro de la Red Carta de Responsabilidades Humanas, Grito de los Excluidos, y Proyecto Carta Mundial de Migrantes.



## La iniciativa

Parte de estas re-creaciones la constituyen los procesos de re-construcción de la memoria, del saber, y de las formas de pensar y de conocer propias de cada específico tiempo y espacio, de su particular devenir histórico.

Una de estas re-creaciones es la del saber y hacer socioambiental ancestral y permanente de las comunidades andinas. Saber y hacer re contruidos que se recogen como insumo para una innovación temática curricular escolar, que busca aportar a la formación de alumnos de tres escuelas de Santiago de Chile, caracterizadas por alto porcentaje de alumnado inmigrante andino,<sup>1</sup> desde los ejes de la integración regional suramericana, y la pertinencia cultural y socio ambiental.

Se trata de escuelas que ya desarrollan desde hace años buenas prácticas de inclusión hacia éstos,<sup>2</sup> no sólo en la dimensión de acceso al sistema, a través de especial dedicación y seguimiento a la tramitación de disposiciones administrativas especiales, sino también en políticas escolares que apuntan a la inclusión educativa intercultural, tales como actividades de permanente coordinación para actividades cívicas culturales del colegio con asociaciones de migrantes y consulados pertinentes; simbología bi o multi nacional: himnos patrios, banderas, escudos, etc; política de convivencia escolar de superación de conductas discriminatorias a los inmigrantes; permanente incorporación de manifestaciones interculturales familiares en actividades escolares, especialmente folclóricas y gastronómicas.

Sin embargo, los propios profesores y directivos de estos colegios han expresado públicamente la limitación de estos elementos y han solicitado a entidades públicas y civiles apoyo para avanzar a una política integral, especialmente en los propios contenidos curriculares de lo que se enseña en las aulas a partir del Programa oficial de estudios.

Conjuntamente con estos desafíos, las escuelas presentan la oportunidad de un espacio privilegiado para la promoción del conjunto de la comunidad escolar, inmigrante y chilena, puesto que involucra, a través de los niños, al conjunto de la familia, y la con-



cepción misma de docentes y directivos sobre diversos temas, entre ellos, muy señaladamente la integración suramericana y lo socioambiental.

En ese contexto, tras una serie de diálogos críticos, incluyentes y participativos, se creó una “Comisión Técnica Asesora” de las tres escuelas para crear, de acuerdo a la normativa legal y técnica que lo permite, un “Programa Propio de Estudios”, en base a la pertenencia cultural y en complemento riguroso de los lineamientos legales, administrativos y técnicos que rigen el sistema educativo.

Este Programa propio de los tres colegios se definió como un nuevo ramo de “Historia de la Integración Suramericana”, cuyo contenido fundamental fuera el rescate de la rica y permanente, aunque silenciada e invisibilizada, memoria de integración continental de los pueblos, para ponerlo en la enseñanza oficial. Como una forma de extender y hacer incluyente la memoria y la identidad, “matando la discriminación desde dentro”, en vez de limitarse a su sola denuncia como negativa, dejando sin piso ni fundamento la exclusión y oposición entre los alumnos suramericanos, aportando en contrario elementos de común-unidad, de integración en un conjunto definido y distinguible aunque internamente diverso.

Ello incluía muy señaladamente el saber y hacer socio ambiental de los pueblos andinos, en el antiguo espacio del Tahuantinsuyu, actual Suramérica, especial, aunque no exclusivamente, los actuales Perú, Bolivia, Ecuador, y en el sur de Chile.

Al mismo tiempo, cumplía centralmente el requisito administrativo legal de ser pertinente a los contextos culturales de los establecimientos, y ejercía la realización de preceptos constitucionales del país e internacionales, emanados de las Naciones Unidas, en el sentido que: *“La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados”*.<sup>3</sup>

Por razones de viabilidad, el nuevo ramo se limitó, en esta primera etapa pionera, a los séptimos básicos (con alumnos de alrededor de 12 años de edad). Puesto que involucraba la creación



del Programa, los contenidos, la factibilidad administrativa y económica, la elaboración de textos, materiales, metodologías, etc. Un desafío ambicioso e inédito en el país.

De ser aprobado por el Ministerio de Educación de la zona (en octubre próximo debe ser presentada la propuesta), el nuevo ramo sería general y obligatorio para todos los séptimos básicos de las tres escuelas, en adelante. Esta experiencia inédita podría ser extensible a otros cursos (hacia abajo y hacia arriba de la malla curricular escolar) y otras escuelas (se sabe al menos de otras 20 de las mismas características sólo en Santiago).

La propuesta encontró el respaldo y patrocinio de treinta entidades consulares, internacionales, públicas y civiles, que firmaron un compromiso solemne y público para su realización. Siendo además motivo de cobertura de medios de prensa comunitarios inmigrantes y espacios académicos especializados.<sup>4</sup>

Como equipo de trabajo operativo para la elaboración y realización de la propuesta se conformó una "Comisión Técnica Asesora", integrada por tres tipos de actores:

- Funcionarios públicos del Ministerio de Educación de la zona de los colegios, quienes aportan la experticia técnica y legal imprescindible, y de la División de Organizaciones Sociales – DOS del Gobierno, quienes aportan sus experticias en Diversidad y No Discriminación.

- Directores y profesores de historia de los tres colegios.

- Representantes de organizaciones de la sociedad civil especializados, tales como el Programa Andino para la Dignidad Humana – PROANDES, la Secretaría Ciudadana de Migrantes en Chile, la Carrera de Historia de la Universidad Arcis, y la Cátedra de Integración Suramericana de la Asamblea Ciudadana Cono Sur.

En una primera etapa, la voluntad de los directores de las escuelas, así como el apoyo de los patrocinantes, permitió a la Comisión garantizar la viabilidad económica de su implementación, definiendo las horas anuales del nuevo ramo, los recursos para costearlas, y a los propios profesores de historia de las escuelas para impartirlo, previa capacitación.



En la actualidad, se encuentra elaborando el Plan y Programa, los materiales y metodologías del nuevo ramo, teniendo como plazo octubre próximo para la presentación final de la propuesta a consideración del Ministerio de Educación zonal.

### **El aporte del saber y hacer socioambiental andino**

La preocupación crítica moderna por el medioambiente, iniciada a mediados de 1950 por algunos investigadores y la de Naciones Unidas a partir de 1968,<sup>5</sup> ha producido un rico acumulado de reflexiones críticas, teorías alternativas y Pactos Internacionales, que sirven de insumos a la educación ambiental formal en todos los países del mundo.

Esto es sin dudas importante. Sin embargo, dada la innegable magnitud de la crisis socioambiental y la todavía muy rebasada educación ambiental en el sistema educativo formal de los países latinoamericanos, resulta útil revisar otras fuentes posibles a fin de enriquecer la formación de ciudadanos para una urgente nueva relación entre sociedad y medioambiente. Sobre todo, si se toma en cuenta que esa preocupación crítica moderna por el medioambiente es producto y está condicionada por la misma sociedad moderna que ha provocado y mantiene contumazmente esta crisis. Lo cual impone la pregunta por la lógica o racionalidad socioambiental profunda que hace persistir la crisis a pesar de su evidencia.

La cultura de los pueblos andinos de Suramérica, en tanto ajena y opuesta a la lógica y racionalidad occidental moderna que subyace a la crisis, constituye un saber ancestral y permanente que, aunque negado y silenciado, contiene valiosos aportes para responder a esa pregunta y aparece como fuente alternativa para la formación de nuevos ciudadanos, a través del sistema educativo formal; objetivo que forma parte del proyecto de nuevo ramo.

### **La dificultad epistemológica**

Aún cuando los contenidos, materiales y metodologías del nuevo ramo son irrenunciablemente sencillos y pedagógicos,



como no pueden dejar de serlo, tratándose de niños de alrededor de 12 años de edad, la re-construcción seria y rigurosa de las dimensiones socioambientales de los pueblos y comunidades andinas, tanto ancestrales como permanentes hasta hoy, presentan una enorme dificultad de entrada, de carácter epistémica, es decir, desde dónde, desde quién, y cómo, se busca conocerlas, re-construirlas, pensarlas.

Se trata del esfuerzo adicional, lleno de riesgos, que implica re-construir lo que ha sido descalificado, negado, invisibilizado y silenciado, tanto teóricamente como en la práctica histórica, por las formas de conocimiento y de pensar hegemónicas.

El “otro” que se busca re-construir, en este caso, lo andino, fue considerado una forma de barbarie, de ignorancia, de estado de naturaleza, casi al borde de lo no humano.<sup>6</sup> Se trata de la “colonialidad”, entendida esencialmente como la relación de hegemonía y dominación cultural, mental, que está ligada pero es distinguible y más profunda que la dominación política y económica (colonial).<sup>7</sup>

Las culturas y comunidades andinas son una de muchas realidades, de totalidades sociales y cosmovisiones perdidas por la supresión y marginación; activamente producidas como “no existentes” o “no importantes”, “atrasadas”. Se les nombró y midió desde los parámetros hegemónicos, diferentes, ajenos y contrarios. Muchos de los registros históricos que nos quedan, y a los cuales estamos obligados a recurrir, son en sí mismos visiones tergiversadas, coloniales, negadoras.<sup>8</sup> Peor aún, aunque contemos con la permanencia de muchas de estas culturas y comunidades, las propias estructuras teóricas y analíticas desde las que inevitablemente hacemos buena parte de la re-construcción corresponden a las de esa razón hegemónica y negadora en la que nos hemos formado académicamente desde hace siglos, tendiendo a reproducir esa ceguera y sordera epistémica.

Adicionalmente, es un hecho, que vale incluso para la realidad europea, que los conceptos actuales pierden significados y utilidad, en la medida que investigamos realidades hacia atrás en el tiempo. Conceptos como economía, productividad, desarrollo, educación y muchos otros, que hoy nos parecen naturales y evidentes, pierden todo significado antes de la época moderna incluso en la



misma Europa.<sup>9</sup>

Ello impone el esfuerzo incesante de autorreflexión crítica, de autovigilancia epistémica. Requiere un doble trabajo de descolonización, de las fuentes de las que estudiamos y de las matrices de conocimiento con que las pensamos y que nos habitan. Conjuntamente, exige un principio de prudencia y des-prejuicio, evitando al máximo posible concepciones analíticas a priori que arriesguen a perder la autenticidad, complejidad y riqueza de realidades inéditas y únicas, en tanto totalidades aisladas, paralelas y autónomas en su dinámica histórica respecto de las hegemonías. En suma, se trata de encontrar nuevas estrategias de conocimiento que no sean en sí mismas estrategias de dominación.

Re-construir con rigor de autenticidad las culturas y comunidades andinas, representa de hecho una traducción de un mundo a otro, del andino al occidental moderno, con la dificultad de que uno de los mundos ha estado largamente negado y silenciado y ha de traducirse su silencio, buscando en el camino el mecanismo de traducción que garantice la mínima e irrenunciable horizontalidad entre ambos.

En ese sentido, y más allá de la vigencia y aporte que de hecho representa la relación socioambiental de las culturas y comunidades andinas, la descolonización del saber que implica su re-construcción, su recuperación y reivindicación como un “otro” creador de conocimiento, legítimo y útil, en dialogo horizontal con el conocimiento occidental moderno, resulta en sí mismo un ejercicio de emancipación integral y de ética de la responsabilidad, un proceso de renovación.

En términos históricos, se trata del Sur como símbolo de la negación, la exclusión y el sufrimiento humano, fundamentado y justificado a partir de haber impuesto como “universal”, en última instancia por la violencia,<sup>10</sup> la razón de una realidad particular, local y específica, la de la modernidad occidental europea. Pero también como símbolo de emancipación integral, por lo que no es casual que encuentre también una dimensión específicamente socioambiental.



## Los nombres, el espacio, el tiempo

La expresión más inmediata de esta tensión colonialidad / descolonización aparece en el lenguaje. Nombrar las cosas, y medirlas, es un primer y fundante acto teórico. Y los conquistadores europeos nombraron la realidad americana desde su matriz cultural. Un sacerdote jesuita español, precursor del naturalismo en la región de Perú en época de la colonia se preguntaba: *“Cómo sea posible haber en las Indias animales que no hay en otra parte del mundo”*. La paradoja de que aquella zoología única fuera nombrada con nombres ajenos e impuestos, la constata en carta al rey de España: *“A muchas destas cosas de Indias, los primeros españoles les pusieron nombres de España”*; señalando específicamente esta tensión teórica cultural en el campo de las ciencias: *“Quien por esta vía de poner sólo diferencias accidentales pretendiere salvar la propagación de los animales de Indias, y reducirlos a las de Europa, tomará carga, que mal podrá salir con ella. Porque si hemos de juzgar a las especies de los animales por sus propiedades, son tan diversas que quererlas reducir a especies conocidas de Europa, será llamar al huevo, castaña”*.<sup>11</sup>

Es el caso de las culturas y comunidades andinas, cuya mayor expresión fue el Tahuantinsuyu, su compleja organización y diversidad interna fue asimilada por los europeos a su categoría de “imperio”. El abismo entre el pensamiento andino y el europeo impidió a estos últimos imaginar o comprender una cultura radicalmente distinta a la que, por otra parte, sólo miraban con interés de saquear, explotar o evangelizar por la fuerza. Hoy se sabe con certeza que la categoría de “imperio” no interpreta, ni corresponde, ni resulta útil a la específica y particular realidad andina.<sup>12</sup>

Tahuantinsuyu significa “las cuatro regiones unidas entre sí”. Teniendo como punto de partida el Cusco, eran: Chinchaisuyu, hacia el norte hasta el actual Quito; Collasuyu hacia el Sur incluyendo los actuales Bolivia y Chile hasta el río Maule (zona Mapuche); Antisuyu hacia el este a las alturas andinas y las zonas de selva amazónicas; y Contisuyu, hacia la costa y abarcaba un amplio territorio costero de los actuales Perú, Bolivia y Chile.

Bajo esa organización general, convivieron al menos un centenar de diversos pueblos y se superpusieron en forma compleja





autoridades étnicas, estatales y comunales. El Tahuantinsuyu que encontraron los conquistadores europeos, aún cuando estaba bajo administración y hegemonía de los Incas era la síntesis y el acumulado de veinte mil años de evolución de la diversidad de pueblos andinos.<sup>13</sup>

Aún cuando se discute respecto de una descripción y periodización histórica de esta realidad, resulta útil la hipótesis que señala la existencia de tres grandes culturas federadas panandinas: Chavín, Tiwanaku y Tahuantinsuyu, las cuales están intercaladas por periodos en que predominan ordenamientos étnico regionales de carácter local. La hipótesis fundamental, en que se cruzan los estudios del clima andino en el largo plazo<sup>14</sup> con estas alternancias, muestra que las federaciones panandinas coinciden con tres momentos de fuerte resecaamiento y enfriamiento climático: a) Hace 4000 años – Chavín, b) Hace 2700 a 2000 años – Tiwanaku, c) Hace 700 años – Tahuantinsuyu.

En coherencia con los principios básicos de flexibilidad y adaptación que inspiran a todas las culturas y comunidades andinas, parece ser que estos periodos de aumento de hielos en las cumbres andinas imponía, como mecanismo de adecuación, la formación compleja y contradictoria de ordenes sociales que, siendo estatales, jerárquicos y con relaciones de dominación y conflicto, conservaban sin embargo los principios fundamentales de la reciprocidad / redistribución social y el equilibrio armónico con el medio ambiente. De allí la afirmación de que la miseria y la agresión al medio ambiente son “artículos de importación europea” en Nuestra América.

En lo concreto se trataba de grandes migraciones humanas de los pueblos desplazados de los pisos ecológicos más altos por el aumento de las nieves andinas, que se trasladaban como pueblos agricultores y ganaderos generando disputas, violentas o no, y finalmente armonizaciones, más o menos impuestas, con los otros pueblos de los pisos ecológicos más bajos, justamente en la forma de las federaciones panandinas. Cuando estos largos periodos de enfriamiento y resecaamiento pasaban, los pueblos desplazados retornaban a sus pisos ecológicos en altura, aún después de cientos de años, y se restablecía la convivencia de los ordenes étnico



regionales de carácter local, disolviéndose la federación.<sup>15</sup>

En el mundo vivo andino todo es presente, todo es natural e immanente. No hay separación entre lo abstracto y lo real, es decir, el símbolo y los nombres son tan reales y materiales como cualquier otro ser. El tiempo pasado y futuro existen sólo en el presente, para el presente y por el presente, son actualidad. Es un tiempo cíclico, no circular, no repetitivo, sino renovado, siempre con variaciones cósmicas y telúricas. Las personas en el Tahuantinsuyo, según los cronistas tempranos españoles, desconocían su edad, en los términos occidentales de magnitud de años. En cambio, se clasificaban por ciclos de edad en relación a la capacidad productiva, desde los bebés: uaua / llullac uarmi uaua, hasta los ancianos: rocto macho / punoc paya.<sup>16</sup>

Su centro ordenador era la dinámica agroastrológica, es decir, mantenían una profunda observación y armonía con los ciclos astrológicos en directa relación con los ciclos agrarios. Se trataba de un saber y un hacer acumulado en miles de años que tenía por finalidad mantener y acrecentar el flujo de la vida, el equilibrio, la reciprocidad y la conversación entre todos los seres.

Así lo testimonian innumerables y magníficos complejos rituales, destinados justamente al imprescindible saber agroastrológico. En la llamada “piedra de los pocitos” (piedra plana de lámina tallada) del complejo Chavín de Huántar, en Ancash, sierra norte del Perú; en la “Portada del sol” (bloque de piedra labrado de más o menos 4 por 3 metros) en el complejo Tawanaku del altiplano boliviano; en el “altar mayor” del quoricancha (centro ceremonial inca del sol en el Cusco, Perú); y en el “Mulluqmarca” (calendario ritual agroastrológico) en los torreones del complejo Saqsaywaman, cerca de la ciudad del Cusco; y en cientos de otros sitios similares, queda de manifiesto el preciso y profundo saber astrológico agrario que se fundía, en sacralizada armonía, con el flujo y reproducción de la vida agraria.

### **Los principios esenciales**

El carácter aislado, paralelo y autónomo de la realidad andina, respecto de las demás realidades planetarias en general y europea



en particular, determinó una específica e inédita cosmovisión que es plausible de describirse a partir de algunos principios esenciales.

Se trata de un mundo vivo, vivificante y en permanente flujo, con ciclos que siendo permanentes no necesariamente son iguales, donde hay lugar para lo inesperado, lo insólito y lo contradictorio, que se toma con naturalidad y familiaridad, se “digiere”, se incorpora en la lógica y dinámica andina.<sup>17</sup> A diferencia del pensamiento occidental moderno, no se trata de un mundo, una naturaleza y un medio ambiente “objeto” con el cual el sujeto humano se relaciona, sino de un mundo que es en sí mismo sujeto, más claramente, ser vivo, persona, y donde todo lo que lo integra es a su vez sujeto, ser vivo y persona, incluso los suelos, las aguas, las piedras, los cerros, las neblinas, las lluvias, los astros, los antepasados, las huacas (seres espirituales), y por supuesto los seres humanos, animales y plantas.<sup>18</sup>

Esto impone una consecuencia que separa radicalmente el pensamiento andino del pensamiento occidental moderno: la cultura, entendida como toda producción simbólica o material del ser humano, es aquí una dimensión de todo en el mundo. Una piedra tiene cultura, y un río, una llama y el ser humano. Al contrario del occidente moderno, no existe estandarización, ninguna chacra, ni planta, ni piedra, ni río, ni lluvia, ni viento es igual a otro, cada llama o alpaca, cada planta, es una persona diferente a las demás, en relación y conversación (observación profunda, integral).

No existe tampoco nada fuera de lo evidente, no es concebible nada “sobrenatural”, las huacas (espíritus presentes) son parte del mundo real y vivo como todo lo demás. Las sociedades andinas eran una totalidad indisoluble, integrada, de las dimensiones sociales, políticas, económicas y espirituales.

Los seres vivos del mundo vivo andino pueden distinguirse en tres tipos de comunidades: las humanas (compleja diversidad de cientos de etnias, ordenes comunales, locales y estatales), las de la Sallqa o naturaleza (Pachamama), y la de las huacas o deidades espirituales (antepasados, apus o espíritus del cerro, de los astros, etc.).



El espacio local, étnico regional, inmediato en que se relacionaban cotidianamente las tres comunidades era el Ayllu, fuente fundamental de la vida y la armonía, que se mantuvo primordial, por debajo y más allá de los ordenes estatales panandinos y que hasta hoy logró “digerir” las encomiendas y reducciones españolas, las haciendas, cooperativas y empresas transnacionales de las repúblicas, mostrando una vitalidad imbatible.<sup>19</sup>

La relación esencial que mantiene unido el mundo es la incomplitud, equivalencia y reciprocidad de todos los seres. En radical diferencia con el pensamiento occidental moderno, el ser humano no tiene ningún estatuto de superioridad sobre los demás seres del mundo andino. Es tan incompleto y tan equivalente como todo lo demás, por lo que le resulta imprescindible relacionarse, en igualdad de condiciones, con todo lo demás. Todo lo demás necesita de igual manera del ser humano. No caben, no son concebibles en el mundo andino las relaciones de dominación y exclusión, o de superioridad de algún ser sobre los demás, ni de parte de los seres humanos, ni de ningún “dios” (al estilo del Génesis bíblico judeo cristiano occidental).

Las tres comunidades se necesitan, reciprocán y conversan entre sí. La comunidad humana, por ejemplo, pregunta (observa, respeta la armonía) al cerro si es posible hacer en su ladera un canal de riego o un andén para chacras. La comunidad de huacas, no sólo beneficia a la humana brindando los ciclos agrarios, sino que también necesita de ella; por eso, los seres humanos, por ejemplo, ayudan al sol con el rito de darle chicha cuando éste está más débil al finalizar el invierno, existiendo incluso “huertos sembrados de maíz para el astro”<sup>20</sup>, y dan agradecimiento a la Pachamama cada vez que beben un líquido, arrojando un poco al suelo; ritos que la mirada occidental moderna malinterpreta como “adoración” al sol y a la tierra, pero que son formas de reciprocidad y conversación entre la comunidad humana y la de las huacas.<sup>21</sup>

Para el pueblo Mapuche, en el actual sur de Chile (y de Argentina), el kultrung constituye el símbolo más importante y sagrado, es una especie de tambor que percute la “machi” (sabia, medium) en cuya superficie se ven los “cuatro puntos de la tierra” “Meli Wixan Mapu”, que no son, como a veces equivocadamente se



cree, los 4 puntos cardinales occidentales, sino los cuatro puntos de todo el planeta, y entre los cuales el oriente, de donde nace el sol, es la fuente de energía primaria de la vida, es el “norte” o punto primero. El mapuche habita en el centro y la superficie del kultrung es sólo un recorte de la mitad de la esfera que es todo el planeta, por eso los mapuche sabían que el mundo era esférico y se asombraron de la ignorancia de los españoles que venían descubriendo recién esta verdad. Y sabían, cientos de años antes que Copernico, que esta esfera planetaria se movía alrededor del sol, celebrando el “wexi pantu” la nueva salida del sol, el 24 de junio, en que la tierra alcanza su punto más lejano al sol y empieza su nuevo acercamiento, es el año nuevo mapuche (y de todos los pueblos indígenas de Nuestra América); día que los españoles, en su mirada colonial interpretaron como la celebración de San Juan.

De esta cosmovisión profunda de interrelación y equilibrio del mundo vivo, donde el ser humano es sólo una persona más entre todas las de la creación, surgió la indomable resistencia al invasor y destructor español que, no sólo exterminaba la vida del mapuche sino el equilibrio mismo del universo, y que llevó a los mapuche a imponer su autonomía al imperio europeo durante toda la colonia. Un ejemplo de ello, es el de la muerte de Pedro de Valdivia, conquistador y “fundador” español de Chile, derrotado y capturado por “Lefraru Antu Kona”, (Lautaro, en versión españolizada), “águila combatiente del sol”, genial estrategia y combatiente de la vida. Valdivia fue juzgado por un consejo de “lonkos”, “cabezas” (autoridades), y condenado a muerte, más que por sus daños al propio pueblo mapuche, a los causados a la madre naturaleza, donde por ejemplo los españoles quemaban grandes extensiones de bosques para despejar tierras, crimen horroroso e inconcebible para los mapuche.<sup>22</sup>

### **La materialidad de la vida**

Desmintiendo el prejuicio que caricaturiza la preocupación por el medio ambiente como la exigencia de “no comerse una manzana, si ésta no cae por sí sola, de madura, del árbol”, las culturas y comunidades andinas hicieron un uso intensivo y extensivo del medio ambiente en plena armonía y equilibrio con el mismo. Lo-



grando mayor producción alimenticia de la que se obtiene en la misma zona en la actualidad.<sup>23</sup>

Miles de kilómetros de andenes y terrazas agrícolas construidas en escarpadas laderas cordilleranas y planicies como ocurre, por ejemplo, con los “waru-warú” (andenes almácigos) que cubren un total de 82.000 hectáreas alrededor del lago Titicaca, e innovaciones como las “Qocha”, lagunillas artificiales que almacenan el agua de lluvias y fungen como chacras hundidas para agricultura de secano; su variable tamaño iba de los 2 a los 2.800 metros cuadrados y se encuentran hasta casi 4.000 metros de alturas, siendo aún hoy día utilizadas por los campesinos.<sup>24</sup>

Guardaban la inmensa productividad en “Colca” (depósitos), para cuya conservación supieron aprovechar factores climáticos, los vientos, la arena y la altura para mantener fresco y sin insectos los alimentos, vestimentas, mimbres, etc.<sup>25</sup>

Agregaron a ello, sistemas hidráulicos complejos con canales subterráneos y plataformas elevadas,<sup>26</sup> llegando incluso a realizar grandes obras para el combate de sequías, tales como abrir lagunas en la alta cordillera (para lo cual se unían diversos pueblos costeros y serranos). Y el uso intensivo de la navegación y la pesca, existiendo testimonios de que llegaban a contar con “cien mil balsas en la mar”.<sup>27</sup>

La ganadería de camélidos andinos, que se sabe estaba extendida prácticamente por todo el actual Perú, alcanzaba enormes proporciones y elevaba el nivel de vida general, con la lana, el cuero y la carne de llama, usada también para el transporte, y su excremento seco como combustible, y las finas lanas de alpaca y vicuña, que eran cazadas, trasquiladas y liberadas en su hábitat natural para no disminuir su número.

Existieron intensos intercambios a través del trueque por equivalencias establecidas, ya que no existían ni la moneda ni el mercado, aunque sí la especialización de muchos oficios, tales como pescadores, ganaderos, orfebres, ceramistas, tejedores, servidores del culto a las huacas, astrólogos, administradores, contadores y muchos otros, incluso los llamados “mercaderes”, especie de distribuidores, agentes de intercambios de productos.



Incluso su arquitectura, monumental y extendida, sobre la base de la especialización de miles de años y el trabajo masivo por “mitas” turnos, fue paisajista y ubicaron las estructuras en armonía e identificación con el medio ambiente, como en Machu Pichu, Pisac, Guamán Marca en el valle de la Convención en Perú, entre muchos otros.<sup>28</sup>

De extraordinaria fuerza simbólica y social, al tiempo que de permanencia y actualidad, resulta el Qhapaq Ñan, la red de Red de túneles, caminos, puentes, escalas, terrazas, tambos (especie de posadas u hosterías),<sup>29</sup> y Colca (depósitos) del Tahuantinsuyo. Era el acumulado de 20.000 años de trabajos de los diversos pueblos andinos. Siendo responsabilidad de cada comunidad étnico regional su construcción y mantenimiento, durante los periodos de predominio de esa forma de gobierno, y del Estado, a través del diseño y ejecución de grandes obras por “mitas” (turnos) de trabajo, cuando predominaban las federaciones panandinas. Bajo la última administración inca, llegó a tener cerca de 6.000 kilómetros de extensión desde Colombia hasta el Maule en Chile, y 30.000 kilómetros cuadrados totales de superficie conectada, incluyendo diversos pisos ecológicos, en costa, sierra y selva, hasta 5.000 metros de altura. En el Qhapaq Ñan, aunque se llegó a contar con un idioma general común (runa simi), se conservaron todos los diversos idiomas y culturas.<sup>30</sup> En la actualidad los Estados de Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Argentina y Chile, a quienes une el Qhapaq Ñan, impulsan su declaración como patrocinio cultural de la humanidad para el año 2011.<sup>31</sup>

Combinaron diversas formas de propiedad, siendo la predominante el ayllu, la propiedad comunitaria étnica regional, que poseía tierras, aguas y pastos, muchas veces distribuidas en diversos pisos ecológicos, distantes hasta a un día de camino, para que así todo ayllu pudiera contar con la mayor variedad de productos agropecuarios. Siguiendo las alturas andinas, desde la costa a las sierras y selvas, variaban drásticamente los microclimas y condiciones geográfico agrícolas o pastoriles, y los pueblos andinos supieron aprovechar al máximo y con flexibilidad para la adaptación todos ellos. Existiendo una trashumancia limitada, establecimientos de colonias y enclaves, y la combinación de “pueblos fijos” y “estacionales” o “por turnos”, entre ellos.<sup>32</sup>



En cada ayllu todo hombre del común poseía un “tupu” de tierra y con cada nuevo hijo le era aumentada su parcela. El “tupu” como medida de superficie era de extensión relativa, variaba con el tiempo y esfuerzo necesarios para recorrerlo, por ejemplo, si era un tupu de subida era más grande que si era plano; y con la calidad del suelo, por ejemplo, era más grande si necesitaba más descanso la tierra, etc. Se trataba de una unidad de medida centrada en la equivalencia y armonía, siempre suficiente para la alimentación y la buena vida.

Esto les permitió desarrollar excedentes que por un complejo sistema de reciprocidad y redistribución hacía desconocer la miseria en aquellas culturas.<sup>33</sup> Por el contrario, los españoles se asombraron en sus primeros contactos por el estado general de buena salud, nutrición y vestimenta de la población. Incluso las personas que por cualquier motivo no eran ni serían ya materialmente productivas: ancianos, minusválidos, enfermos, etc., podían desarrollar actividades adaptadas a su circunstancia: transmitir la experiencia, cuidar ganado, ovillar lana, etc. siendo en cualquier caso responsabilidad de la comunidad, de modo que se les atendía para que nada les faltaría. Testimonios de los primeros cronistas españoles muestran el nivel de bienestar alcanzado. En Chucuito, Perú, por ejemplo, un hombre del común podía poseer mil cabezas de camélidos (hoy es una de las zonas pobres del actual Perú).<sup>34</sup>

## Vigencia

La importancia del saber y hacer medio ambiental de las culturas y comunidades andinas, en el conjunto más amplio de los pueblos indígenas, es creciente y ya no resulta fácil subestimarla. La humanidad toma conciencia del hecho objetivo y crucial que las mayores reservas de biodiversidad del planeta han sido conservadas por estos pueblos “bárbaros” e “incivilizados”, a pesar y en contra del “civilizado” progreso científico del occidente moderno, que casi con seguridad las habría exterminado si hubiera podido hacerse con ellas. Adicionalmente, mientras los pueblos indígenas lograban con su resistencia conservar este tesoro de esperanza vital para la humanidad todo, al mismo tiempo el occidente mo-





dero civilizado creaba los horrores atómicos, químicos y bacteriológicos que podrían exterminar la vida humana por completo.

La crisis civilizatoria actual, que es la crisis de esa “civilización” occidental moderna hegemónica, vuelve objetivamente vigentes y acuciantes los saberes alternativos de estos pueblos, donde se aunaban la justicia social y ambiental como soporte de la armonía y equilibrio del mundo y el cosmos todo, teniendo como eje el flujo de la vida y la crianza de la felicidad.

## Notas

1 Escuelas “República de Alemania”, “de Panamá” y “de Israel”, que oscilan entre un 30% y un 51% de alumnos provenientes de países de la Comunidad Andina de Naciones – CAN, mayoritariamente peruanos, ecuatorianos, colombianos, bolivianos y argentinos. Chile vive actualmente su mayor magnitud absoluta de inmigrantes: cerca de 320.000, y del 2% de la población total (Departamento de Extranjería Chile. 2008) y el mayor crecimiento intercensal de su historia: 75% de 1992 a 2002 (Instituto Nacional de Estadísticas. Chile). Cerca del 70% es de origen regional, el 60% de países fronterizos. Datos disponibles del año 2005, mostraban a 18.446 alumnos extranjeros en colegios del país, de ellos el 85.5% se encontraba bajo alguna forma de subvención y/o administración pública (MINEDUC 2005).

2 Aunque se valora altamente la consideración de género, como no existe en el idioma castellano una expresión que haga referencia a ambos sexos, y para evitar el uso de expresiones que resultan engorrosas para ello en textos largos, cuando se hace referencia a ambos sexos se usa el masculino.

3 Observación General N° 13 del Comité de DESC del 21° período de sesiones, 1999. 6, c, d. También el Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales – PIDESC de Naciones Unidas de 1966, arts. N° 13, 1 y N° 13, 3. La Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1.989, art. 12, n° 1; art. 29, n° 1, literales b, c y d; art. 31, n° 2. La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares de Naciones Unidas de 1.990, art. 12.4. Y los principios consagrados para la educación en la Constitución Política del Estado de Chile, art. 10, párrs. 1° y 6°.



4 Por ejemplo, fue expuesto en la U. de Chile: [http://www.csociales.uchile.cl/noticias/2009/foro\\_migrantes.html](http://www.csociales.uchile.cl/noticias/2009/foro_migrantes.html) y cubierto en Periódico de la comunidad inmigrante: <http://www.solonoticias.cl/pagina.php?id=471>

5 Las Naciones Unidas consideraron los asuntos del medio ambiente por primera vez en el 45º período de sesiones del Consejo Económico y Social (resolución 1346 XLV. 30 - 7- 1968, recomendó que la Asamblea General convocara una conferencia de las Naciones Unidas sobre “los problemas del medio humano”, celebrada finalmente en 1972). El mismo año se publica el texto clásico que abre la línea ideológica del “Desarrollo sustentable”: Meadows, Donotella y Otros. Los límites del crecimiento. Reporte para el Club de Roma. Universe Book. Nueva York. 1972. Existen antecedentes anteriores, por ejemplo: Odum, Eugene. Fundamentos de Ecología. W. B. Saunders. Filadelfia. USA. 1953. En español: Editorial interamericana. 1972.

6 Tuvo que transcurrir casi medio siglo después de la llegada de los europeos a Nuestra América, para que sus habitantes fueron reconocidos finalmente como auténticos “seres humanos”, aunque en estado de barbarie e in civilización, con apenas “razón necesaria” (incompleta) y sin “potestas” (capacidad y derecho a ser libres), por la Bula Papal del 9 de junio de 1537 (Sublimis Deus de Paulo III). Para la época del predominio del pensamiento cientificista, incluso un discurso emancipatorio y crítico como el del “Manifiesto Comunista”, publicado por Marx y Engels en 1848 compartía la misma visión: “Merced al rápido perfeccionamiento de los instrumentos de producción y al constante progreso de los medios de comunicación, la burguesía arrastra a la corriente de la civilización a todas las naciones, hasta las más bárbaras... Del mismo modo que ha subordinado el campo a la ciudad, ha subordinado los países bárbaros o semibárbaros a los países civilizados, el Oriente a Occidente”.

7 De Sousa Santos, Boaventura. Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria. UNMSM – Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global. Perú. 2006. Quijano, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En: Edgardo Lander (Ed) La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales-perspectivas latinoamericanas. CLACSO. Buenos Aires. 2000.

8 En el caso del Tahuantinsuyo, se trata de al menos 18 cronistas tempranos españoles, y 3 cronistas incas pero ya asimilados en buena medida a la mirada europea, que constituyen fuentes obligadas, pero que imponen la revisión crítica de sus miradas mediadas por objetivos prejuicios y malinterpretaciones culturales. Rostworowski, María. His-



toría del Tahuantinsuyo. Instituto de Estudios Peruanos. Perú. 1988. Pág. 54.

9 Illich, Iván La crítica radical de la empresa escolar. En: Opciones N° 13. Suplemento de El Nacional, México 1992.

10 En Nuestra América, el etnocidio (asesinato masivo de alrededor de 50 millones de indígenas y el secuestro y esclavización de alrededor de 20 millones de afrodescendientes) se fundió con el “epistemiocidio”, el exterminio simbólico de estos pueblos como productores de conocimiento. En el actual México se realizaron “autos de fe”, donde se procesó, sometió a tormento, colgó y quemó en la hoguera a miles de indígenas, cientos de ellos niños, por “hechicería, blasfemia e idolatría”; se destruyeron 5.000 esculturas, 13 altares, 197 vasos, y 27 “códices” (pergaminos con escritura) mayas, todos únicos en su especie. En el actual Perú, tras la rebelión de Tupac Amaru II, derogaron la centenaria estructura de liderazgo de los “curacas”; prohibieron la enseñanza del quechua y sus obras teatrales, la investigación sobre los incas y hasta la novela “los Comentarios reales de los incas” de Garcilazo; se ordenó la destrucción de las indumentarias indígenas y de los “quipus”, sistema milenario de cuerdas de lana o algodón con nudos de colores y trozos de maderas, que registraban la matemática y la técnica de memoria histórica de esa civilización. En Brasil, se prohibieron las cosmovisiones Umbanda, Yoruba, Candomble, Santería; y la “capoeira”, forma de combate de los esclavos angoleños, camuflada de danza para evadir el control esclavista, devenida en profunda expresión espiritual libertaria, fue prohibida y severamente castigada. Jiménez, Ricardo. El largo parto de un pensamiento propio. Historicidad y generalización ahistórica en América Latina. RUTA – CCB Bolivia – Centro de Estudios Mariátegui. Bolivia. 2007. Págs. 23 a 25.

11 De Acosta, Jose. Historia natural y moral de las Indias. 1550 - 1990. (Libro IV, Capítulo 36) Fondo de Cultura Económica. México. 1940.

12 Rostworowski, María. Op. cit. Págs. 15 y 16.

13 Sólo en el Tahuantinsuyo, convivían entre otros: alancunas, ayarmacas, aymaras, azángaros, bracamoros, collas, paucarcollas, tuncollas, hatun collas, collaguas, calancus, cayambis, cañaris, caranquis, cantas, cavana condes, cochasquis, collects, conchucos, chachapoyas, chancas, charcas, chaquis, chichas, chinchas, chimus, chiriguanas, chucuitos, chunchos, chupaychos, guancayos, guambos, guarcos, guayacondores, huancas, huancavilcas, huamallas, incas, lucanas, lupaças, manosuyos, mañaris, mapuche, mochicas, optaris, otavalos, pacajes, panataguas, pifos, pinahuas, quitos, quivis, soras,



urus, yauyos y yanaximes. Cieza de León, Pedro. Del señorío de los incas. 1550. Ediciones Argentinas Solar. Buenos Aires. 1943. La Gasca, Pedro. Descripción del Perú. 1549. Revista del Archivo histórico del Guayas. N° 9. Guayaquil, Ecuador. Junio de 1976. Lumbreras, Luis. De los orígenes del Estado en el Perú. Milla Batres Editor. Lima, Perú. 1972.

14 Abcy, María Dados sobre as mudancas do clima e vegetacao de amazonia durante o Cuaternario. Acta amazónica. Año 10, N° 4. Págs. 920 a 930. Brasil 1980. Thompson y otros. A 1500 year record of tropical precipitation in ices cares from the Quelqaya ice cup Perú. Science 299. Págs. 971 a 973. USA. 1985.

15 Grillo, Eduardo; Valladolid, Julio; Rengifo, Grimaldo y otros. ¿Desarrollo o descolonización en los Andes? Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas – PRATEC. Perú 1993.

16 Gonzales, Diego. Vocabulario de la lengua general de todo el Perú. Llamada quechua. 1608. Instituto de Historia. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. 1952. Palomino, Cerrón. Panorama de la lingüística andina. En: Revista Andina. Año 3. N° 2. Cusco, Perú. Diciembre de 1985. Curiosamente, en el runa simi (idioma “general” del Tahuantinsuyo, derivado del quechua), todas las categorías de ciclo de vida estaban distinguidas en femenino y masculino, distinción simbólica en el lenguaje que es actualmente bandera de la lucha por la igualdad de género en el mundo occidental, especialmente en el idioma español.

17 Así ha ocurrido con la religión católica, cuyas figuras centrales: Cristo, la virgen María y los santos, han sido “digeridos” en el mundo vivo andino como personas en la comunidad de huacas (seres espirituales), y como tales forman parte de las ceremonias, fiestas, conversaciones y reciprocidades, junto a las huacas ancestrales, apus de los cerros, de la papa, etc. Grillo, Eduardo y otros. Op. Cit. Págs. 13 y 185.

18 Una muestra de esto lo constituye el denominado “Obelisco Tello”, una huanca (piedra simbólica) hallada en el norte de Perú y correspondiente a la cultura panandina Chavín (de hace 4000 años); en ella todos los seres (humanos, animales, plantas, cerros, aguas, astros, etc.) tienen ojos, oídos y boca; son seres vivos que reciprocán y conversan. Grillo, Eduardo y otros. Op. Cit. Pág. 81 a 83.

19 Grillo, Eduardo y otros. Op. Cit. Pág. 203. Rostworowski, María. Op. cit. Págs. 68, 69 y 76.



20 Así lo relata entre otros, un cronista temprano español. Pizarro, Pedro. Relación del descubrimiento y conquista de los reinos del Perú. 1571. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú. 1978. Pág. 92.

21 “Quisera esclarecer algunos conceptos de que nosotros no adoramos, los aymaras no adoramos, nosotros con nuestras vacas hacemos una reciprocidad, en aymara se llama hacemos ayni, hacemos minka, como yo lo puedo hacer aquí con el hermano o lo puedo hacer con cualquier otro. Nosotros no adoramos, es decir esa es la lógica occidental de que nosotros estuviéramos adorando a las piedras, a la Pachamama, a los achachilas, esa es una visión muy falsa; nosotros, como son nuestros mayores, les hacemos el ayni, nos minkamos, porque la Pachamama nos da el fruto y nosotros tenemos que retribuirle”. Testimonio de Ramón Conde, catequista católico aymara. En: Van den Berg, Hans. La tierra no dais no más. Los ritos agrícolas en la religión de los aymara cristianos de los Andes. Center of Latin American Research and Documentation. Netherlands. 1989. Pág. 217.

22 Antileo, Alihuen. En: Cátedra de Pueblos Indígenas. Universidad Arcis. Santiago de Chile. Clase de septiembre de 2009.

23 Grillo, Eduardo y otros. Op. Cit. Págs. 222 a 232. Rostworowski, María. Op. cit. Pág. 251.

24 Rosas, Jesús El sistema de cultivo en Qocha. En: Andenes y camellones en el Perú andino. Ministerio de la Presidencia. CONCYTEC. Perú 1986. Mitchell, William. La agricultura de riego en la sierra central de los Andes: implicaciones para el desarrollo del Estado. En: La Tecnología en el mundo andino. (Selecc. Y preparc. Lechtman, Heather y Soldi, Ana María). Universidad Nacional Autónoma de México. México. 1981.

25 Solo en el centro administrativo de Huánaco Pampa del Tahuantinsuyo, al centro de Perú, se encontraron más de 2000 colca. Morris, Craig. Tecnología y organización inca del almacenamiento de víveres en la sierra. La tecnología en el mundo. UNAM. México. 1981. Bonavia, Duccio. Los Gavilanes. Mar, desierto, oasis en la historia del hombre. Corporación Financiera de Desarrollo S.A. Cofide. Instituto arqueológico alemán. Lima, Perú. 1982.

26 La Cumbe, sistema de regadío de 84 kilómetros, hasta la ciudad de Chan Chan, en Trujillo Perú, es el más grande. Farrington, Ian. Irrigación prehispánica y establecimiento en la costa norte del Perú. En: Tecnología Andina. Comp. R. Ravines. IEP. Perú. 1978. Ravines, Roger y Solar, Félix. Hidráulica agrícola prehispánica. Allpachis N



15. La agricultura andina II. Cusco, Perú. 1980.

27 Rostworowski, María. Op. cit. Pág. 269.

28 Gasparini, Graciano y Margolies, Luisa. Arquitectura Inka. Centro de investigaciones históricas y estéticas. Facultad de arquitectura y urbanismo. Universidad Central de Venezuela. Caracas. 1977.

29 Se trataba de lugares donde había “todo para la vida” dispuestos a cierta distancia (variable según el esfuerzo necesario para recorrerla) para que todo viajero pudiera descansar, beber, comer y ejercer la reciprocidad espiritual con las huacas; por eso, los españoles construyeron muchas veces sobre esos lugares sus iglesias, con el fin de quebrar violentamente la anterior espiritualidad e imponer la nueva religión católica. Un ejemplo de ello es la actual Catedral de Santiago de Chile erigida exactamente sobre uno de los tambo del sur del Qhapaq Ñan.

30 Lajo, Javier. Qhapaq Ñan: la ruta inka de sabiduría. Editorial Abya Yala. Ecuador. 2006. Varios autores (Coordinación: Caraballo, Ciro y Sanz, Nuria). Tejiendo los lazos de un legado. Qhapaq Ñan. Camino principal andino. Hacia la nominación de un patrimonio común, rico y diverso, de valor universal. UNESCO. Perú. 2004. Un muy buen sitio web sobre el Qhapaq Ñan en: [http://www.tiwanakuarqueo.net/7\\_flash/qapaqnan/qapaqnan.html](http://www.tiwanakuarqueo.net/7_flash/qapaqnan/qapaqnan.html)

31 El “Proyecto Qhapaq Ñan” había registrado hasta el año 2004, 65 cuencas hidrográficas, 735 sitios arqueológicos, e identificado 16.000 comunidades. Instituto Nacional de Cultura. Gaceta Cultural del Perú. N°2. Lima, Perú. Marzo de 2004. Pág. 6.

32 Murra, John. El “control vertical” de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas. Tomo II. Perú. 1972.

33 Mientras la redistribución era un mecanismo de reparto vertical, la reciprocidad era horizontal, ambas encontraban innumerables, diversas y complejas formas a lo largo de todos los Andes, como la forma esencial de relacionamiento social, aún por encima y en interacción de las relaciones de conflicto y dominación. Murra, John. Formaciones económicas y políticas del mundo andino. Instituto de Estudios Peruanos. Lima, Perú. 1975. Murra, John. La organización económica del Estado Inca. Siglo XXI. México. 1978. Rostworowski, María. Reflexiones sobre la reciprocidad andina. Revista del Museo Nacional. Tomo XLII. Lima, Perú. 1978. Rostworowski, María. Estructuras andinas del poder. Ideología religiosa y política. Instituto de Estudios Peruanos. Lima, Perú. 1983.



34 Informe de la visita de Garci Diez de San Miguel en 1567 a la provincia de Chuchito. En: Rostworowski, María. Historia del Tahuantinsuyo. Instituto de Estudios Peruanos. Perú. 1988. Pág. 254.







# **LA EDUCACION AMBIENTAL EN COLOMBIA: UN CONTEXTO DE TRANSFORMACION SOCIAL Y UN PROCESO DE PARTICIPACION EN CONSTRUCCION, A LA LUZ DEL FORTALECIMIENTO DE LA REFLEXION ACCION**

- MARITZA TORRES CARRASCO -

## **UN MARCO GENERAL**

Entre los grandes temas que hacen parte de las preocupaciones del mundo actual, la pobreza, la violencia y el ambiente, han venido haciendo emergencia, a través de las problemáticas que generan y de sus impactos en las correspondientes dinámicas naturales y socioculturales, ocupando no solo la reflexión de científicos, académicos, humanistas y políticos, entre otros, sino también la orientación y proyecciones de las agendas internacionales, que los han ido posicionado como prioridades básicas y fundamentales a atender, desde sus enfoques más, o, menos críticos, y sus apuestas estratégicas para los diferentes propósitos del desarrollo.

Visto así, las preguntas que hoy se plantean los ciudadanos de Colombia, no son distintas de las que en estos momentos recorren el mundo; y no tendría por qué ser de otra manera, pues no solo se ha globalizado la economía, lo mismo ha ocurrido con gran parte de los problemas socioculturales: crisis ambientales, empobrecimiento de las poblaciones y crisis de valores, por mencionar algunos, que son y deberán seguir siendo por mucho tiempo, asuntos de las agendas centrales de los países “pobres” y “ricos”, ya que afectan de manera conflictual y crítica las realidades de unos y otros.



En este contexto las acciones que se han venido adelantando en Colombia, a través del proceso de elaboración e implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental (1992 – 2007), han concentrado sus esfuerzos en la construcción de estrategias que propendan por la profundización en el conocimiento de estas realidades. Enfatizando, por supuesto, en el reconocimiento de las dinámicas propias de sus problemáticas ambientales y en la comprensión de que para la solución de las mismas (o al menos, para aproximarse a la posibilidad de contribuir en buena medida a ella), se hace indispensable la apertura y consolidación de un espacio de reflexión y acción permanentes, para avanzar hacia un nuevo ethos y una nueva cultura. Espacio este, en el cual la educación debe ser reconocida y valorada como la estrategia fundamental de cambio y la Educación Ambiental ubicada entonces, como un discurso crítico de la cultura y de la educación convencional, y como posibilitadora de transformaciones profundas de la realidad ambiental nacional.

Lo anterior entendiéndolo que la mención de un nuevo ciudadano o de un cambio cultural, no significa una ruptura radical con el pasado y que es urgente darle nueva vida a valores fundamentales, en el contexto de una cosmovisión secular, para iniciar el camino de una reinención colectiva de las formas de leer la realidad, de participar, de hacer la gestión, de organizar la planeación, de ejecutar las diversas actividades del desarrollo del país, y, en un contexto más general, de establecer relaciones no solo entre los individuos y los colectivos de una comunidad, sino de interactuar cualificadamente con el sistema natural en el cual desarrollan y re-actualizan su vida. Esto, desde una concepción de sostenibilidad que ubique como elementos centrales de proyección, la vigencia y la permanencia, de nuestra diversidad tanto natural, como sociocultural.

## **UNOS RETOS PARTICULARES**

Desde este planteamiento, entonces, la Política Nacional de Educación Ambiental ha puesto sobre el tapete retos muy importantes para los diferentes sectores del desarrollo del país, que tienen como marco fundamental, la construcción de una cultura



ambiental ética y responsable frente al manejo de la vida, en todas sus formas y en general frente al manejo del ambiente; respetuosa de la diversidad nacional y que incorpore una visión de territorio para la cual la sostenibilidad de los contextos naturales y sociales, a nivel regional y local, sea un desafío, y los propósitos de desarrollo sostenible tengan como principio básico la equidad, y sean acordes con las dinámicas socioculturales del país.

Para avanzar en este marco se impone, como horizonte educativo, la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas, con capacidad para comprender las dinámicas de contexto, en las cuales se encuentran inmersos y desde las cuales construyen su mundo, así como para reconocerse como parte integral del ambiente y de sus problemáticas y como parte también, de sus posibles soluciones. Ciudadanos y ciudadanas preparados para la participación crítica y responsable en la toma de decisiones, y por ende, en la gestión ambiental; respetuosos de sí mismos, de los otros y de su entorno; tolerantes, solidarios y hábiles en la búsqueda de consensos para la resolución de conflictos; con un alto sentido de pertenencia a su región y a su país, y con claridades sobre su papel en la construcción de la nueva sociedad, en la cual todos los Colombianos estamos empeñados.

En este sentido, desde las diferentes estrategias educativo – ambientales que se han venido desarrollando a lo largo y ancho del país, se ha reiterado permanentemente el supuesto, contenido en la política, que hace referencia a que el logro de estos propósitos está estrechamente relacionado con nuestra capacidad de movilización colectiva, de asumir la responsabilidad de la ciudadanía, de participar en la búsqueda de consensos para nuestras acciones y proyecciones, de desarrollar actitudes flexibles y de presentar una gran disposición para aprender del contexto (conocimiento significativo) y aprehender las realidades ambientales propias, a partir del fortalecimiento de la relación: participación, apropiación.

La participación aquí, debe ser entendida como un proceso pedagógico, que permite no solo la comprensión de una concepción amplia de la democracia, sino también la construcción de estrategias que la hagan viable. Esto, sin duda, implica el desarrollo permanente de un principio de inclusión en todos los procesos



formativos, orientado a fortalecer la convivencia armónica de los diferentes grupos sociales y por tanto, a cualificar positivamente sus interacciones con los ecosistemas en los cuales generan sus propias dinámicas. Vista así, ella señala caminos que deberán ser contruidos colectivamente y de manera sistémica, desde la familia, la escuela, el trabajo, la calle, el barrio, la localidad, entre otros, y el Estado, sin duda alguna.

Es en este contexto, entonces, en el que la educación ambiental en Colombia, se ha venido posicionando como una invitación a reinventar el , papel de padres, maestros, alumnos, trabajadores, vecinos, gestores y tomadores de decisiones, entre otros, a perfilar una ética de la convivencia y de la responsabilidad; una ética ciudadana que reconozca la pluralidad (nuestro carácter multiétnico), y por consiguiente, facilite una comunicación fértil y fluida, que contribuya de manera importante en la apertura de caminos y aproximaciones a la sostenibilidad ambiental y a los cambios fundamentales que hoy requiere el país.

### **UNA POLITICA NACIONAL DE EDUCACION AMBIENTAL COMO PROCESO Y COMO INSTRUMENTO ESTRATEGICO.**

Tomando como base lo planteado en párrafos anteriores, para Colombia ha sido fundamental el proceso participativo a través del cual se ha venido avanzando en la formulación, implementación y sistematización de la Política Nacional de Educación Ambiental, la cual ha sido el resultado del esfuerzo conjunto de los ministerios de Educación Nacional y de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial y que implica en sus propósitos, no solo al sector formal de la educación, sino además, a los sectores no formal e informal, desde sus intencionalidades de fortalecimiento del Sistema Nacional Ambiental, SINA (que convoca a los diferentes actores y sectores del desarrollo nacional).

La política busca, de esta manera, proporcionar un marco conceptual, estratégico y proyectivo, para la Educación Ambiental en Colombia, así como coordinar acciones con todos los actores sociales y sectores, y en todos los ámbitos y escenarios del desarrollo, en los cuales se dinamiza la temática particular. Como se



ha venido planteando, ella tiene la intencionalidad mayor de contribuir en la reconstrucción de la cultura y de acompañar sus avances hacia una ética ambiental, en el marco de la sostenibilidad en la cual viene empeñado el país. Vale la pena precisar aquí, que derivado de su enfoque y proyecciones, la política no intenta homogeneizar el trabajo de los diversos actores (institucionales y otros), sino orientar, con base en la concertación, las acciones que se desarrollen en el campo específico, con miras a organizar y poner en marcha un sistema que permita lograr el impacto social esperado, en términos del mejoramiento de la gestión ambiental y desde una propuesta de gran envergadura, como es la educativa ambiental.

## **A NIVEL DE PROCESO**

### **Contexto general**

El proceso de construcción de este instrumento político, desde el año de 1992, ha atravesado por diferentes etapas y ha hecho especial énfasis en la discusión conjunta y el trabajo sobre el terreno, con todos aquellos actores sociales implicados, directa o indirectamente, en la problemática particular, para lograr que la Educación Ambiental sea una realidad en el país. En este sentido, se ha preocupado siempre por reconocer los esfuerzos y experiencias de diferentes organismos de carácter gubernamental y no gubernamental, que de tiempo atrás, han venido realizando acciones tendientes a racionalizar las relaciones de los individuos y de los colectivos humanos con el medio natural; sin olvidar la importancia de tomar como referentes generales y particulares, las políticas que al respecto se han venido formulando, tanto a nivel internacional como nacional, entendiendo que el carácter complejo de la problemática ambiental rebasa las fronteras locales y nacionales y se sustenta en una concepción del mundo como sistema y como globalidad.

En este marco, desde sus inicios el mencionado proceso ha incorporado como eje fundamental de su quehacer, el ejercicio permanente de una lectura crítica – sistemática - de las realidades ambiental y educativa (locales, regionales y nacionales), asociada



a los aprendizajes y retroalimentaciones constantes de quienes se han venido vinculando a su dinámica de trabajo ; razón por la cual se ha visto en la necesidad de acudir a estrategias de intervención – investigación, abiertas, que le han permitido asimilar los aciertos y desaciertos, los momentos de perplejidad e incertidumbre, así como los momentos de enriquecimiento conceptual y de seguridad en la realización y proyección de acciones concretas, ubicando con mayor claridad los logros y dificultades para avanzar en la vía de los cambios esperados. Todo ello, inherente a las dinámicas de construcción colectiva y de movilización de actores y escenarios sociales, desde las intencionalidades de fortalecimiento de la participación y, desde luego, de apropiación de las realidades ambientales de contexto.

Dichas estrategias han ubicado a la *Reflexión - acción* como herramienta esencial de su trabajo, en el marco de la investigación crítica; posicionando esta última, como altamente pertinente para el logro de los propósitos de construcción de la política, en razón a que como bien lo afirma Sauvé L. (1996)<sup>1</sup>, desde su fundamentación conceptual en ella *“El saber se construye socialmente y está en función del contexto histórico, social y ético, en el cual se elabora”*; a la vez que *“es coadministrada por los diferentes actores de la problemática y se preocupa por el empoderamiento de los mismos”*, lo cual sin duda ha servido de escenario no solo para la obtención e interpretación de información sobre las problemáticas educativo ambientales, a nivel nacional y territorial, sino también para el reconocimiento y la movilización de actores sociales y para la profundización en el conocimiento contextual particular, en términos de identificación y comprensión de las dinámicas socioculturales en relación con el desarrollo local.

Este trabajo ha sido de gran relevancia para la consolidación del proceso de construcción de la política y para avanzar hacia el logro de resultados, en lo concerniente a las intencionalidades de las diferentes etapas de desarrollo del mismo. Es decir, en lo relacionado con la obtención de información importante para el análisis de situaciones y problemáticas ambientales particulares, y la identificación de necesidades formativas y de gestión para su transformación; para una lectura crítica del estado del arte de los proyectos y actividades educativo ambientales que se adelantan



a nivel local (visiones, concepciones, estrategias pedagógico – didácticas e impactos), y la identificación de sus necesidades de acompañamiento conceptual, metodológico y estratégico, en el marco de los propósitos de reorientación de su desarrollo, en términos de significación y pertinencia contextual ( comprensión de problemáticas ambientales específicas y avances para los cambios actitudinales y valorativos, requeridos en la cualificación de las interacciones: sociedad –naturaleza -cultura); para la identificación no solo de los actores sociales y los escenarios implicados con el desarrollo ambiental ( institucionales, organizacionales y otros) y, por ende, con la educación ambiental, en los diversos contextos socioculturales del país, sino sobre todo, de sus posibilidades de asociación para los procesos de negociación y concertación de acciones y con miras a fortalecer el trabajo interdisciplinario y transversal (desde sus intereses, prácticas de participación e ideas y necesidades de proyección). Todo esto, sin lugar a duda, ha jugado un papel fundamental para la elaboración de un diseño conceptual y estratégico flexible, que hoy hace parte de la Política de Educación Ambiental, y que busca adecuaciones para avanzar hacia su incorporación efectiva en las dinámicas del desarrollo nacional.

Este proceso ha sido posible gracias al acompañamiento permanente del Programa Nacional de Educación Ambiental, del Ministerio de Educación Nacional, el cual se ha ido constituyendo en un instrumento importante de coordinación del sistema educativo con el sistema ambiental (SINA) y con otros sistemas, asociados a la investigación e intervención de problemáticas particulares.

### **Etapas de desarrollo**

El proceso de construcción de esta política comienza ,entonces, con la **etapa de exploración (1992-1994)**, que permitió adelantar un trabajo de indagación orientado a detectar los diversos enfoques, concepciones y visiones de la educación ambiental, a través del reconocimiento de proyectos, propuestas y actividades en el tema específico, puestos en marcha en su momento, por las instituciones, organizaciones y otros (de carácter gubernamental y no gubernamental), en los ámbitos, local, regional y nacional;



Continúa con la **etapa de profundización (1994-1995)**, desde la cual se enfatizó de manera importante, en la reflexión teórico – conceptual, a propósito no solo del manejo de la información obtenida, sino principalmente, de la metodología de trabajo y de los requerimientos conceptuales, contextuales y estratégicos, para superar los obstáculos, que en materia de educación ambiental se venían identificando, desde el ejercicio permanente de exploración. Igualmente, durante su desarrollo, fue abriendo espacios para la elaboración de una propuesta técnico - política, que se ha venido enriqueciendo y que ha servido de marco para la consolidación del enfoque de intervención investigación, al cual se ha hecho alusión en párrafos anteriores.

Uno de los mayores logros de esta etapa, ha sido el de la inclusión de la educación ambiental en la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación); la cual en el artículo 5, inciso 10, define como uno de los fines primordiales de la educación “La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica...”. Ese mismo año, el decreto 1860 de 1994 reglamenta la ley 115, e incluye, entre otros aspectos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) cuyos componentes pedagógicos ubican el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), como uno de los ejes transversales del currículo, y coordina los acuerdos necesarios para firmar e impulsar el decreto 1743 de 1994 (instrumento político fundamental para la educación ambiental en Colombia), que institucionaliza el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, fija criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal, y establece los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente, para todo lo relacionado con el proceso de consolidación de la educación ambiental. Esto se fortalece de alguna manera, con el Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo de 1994: “Colombia al filo de la oportunidad”, ya que este presenta, con miras al siglo XXI, los medios para que la educación contribuya a la formación de personas que participen activamente en el desarrollo, y ofrece un marco conceptual que garantiza el





desarrollo de la axiología de la educación ambiental

Las dos etapas descritas, evidentemente, le imprimen una dinámica importante a la **etapa de proyección (1995 hasta hoy)**, que desde el análisis cualitativo y proyectivo de la experiencia, se abrió paso, con la formulación, difusión e implementación de los primeros lineamientos formales de Educación ambiental en Colombia. Es a través de ella que se ha continuado con el desarrollo del proceso de construcción colectiva, sin abandonar el camino de la reflexión crítica<sup>2</sup> necesaria, para el fortalecimiento conceptual, metodológico y estratégico del tema, en todas sus dimensiones. Producto entonces de lo anterior, y de los acuerdos establecidos entre los sectores ambiental y educativo para la institucionalización de la educación ambiental, en 1996 se da lugar a un trabajo más sistemático y secuencial de estos lineamientos, con la implementación del Proyecto *“Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y media, en las zonas rurales y urbanas del país”*, que hoy se encuentra en su quinta fase y que ha dado lugar a la concertación permanente entre los niveles nacional y territorial, para la ejecución conjunta de proyectos y de actividades, orientados a la inclusión de la educación ambiental en los diferentes ámbitos del desarrollo (Institucional, municipal, departamental y nacional).

## **A NIVEL INSTRUMENTO**

### **Contexto particular**

El proyecto arriba mencionado, se ha venido constituyendo en una herramienta favorable para la sostenibilidad del proceso educativo ambiental, en todo el territorio nacional; ha sido puntal importante para el acompañamiento, seguimiento y sistematización del proceso y ha permitido realizar algunos estudios exploratorios con intencionalidades de avance en la lectura del estado del arte de la educación ambiental. Algunos de estos<sup>3</sup>, en su momento, contribuyeron definitivamente en la toma de decisiones, por parte de los Ministerios de Educación y de Ambiente, Vivienda y Desarrollo territorial (2000 – 2001), para revisar y ajustar los lineamientos y llevarlos a la formulación y aprobación de la Política Nacional



de Educación Ambiental (2002).

Para la formulación conceptual estratégica de este instrumento político, se retomaron los espacios abiertos por el Plan de Apertura Educativa, la Constitución Nacional (1991), el Documento CONPES sobre política ambiental (1991 y 1994), la ley de creación del Ministerio del Medio Ambiente (1993), la ley General de Educación (1994), la Política nacional ambiental (1995), el documento “El Salto Educativo” (1994), el documento “Colombia: al filo de la oportunidad” (Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1994), el Plan decenal de educación (1996), el Plan Nacional de Desarrollo “Cambio para construir la paz” (1998), el Plan Nacional para la Prevención y Atención de Desastres (1998) y el Plan Estratégico de Educación (2000-2002), entre otros. Igualmente, como marco analítico y proyectivo, se retomaron también los nudos críticos (dificultades) identificados a través del desarrollo de las diferentes etapas (1992- 2002) del proceso, y que a pesar de todos los esfuerzos políticos y técnicos en el tema aún están presentes en las acciones educativas denominadas ecológicas o ambientales, ejecutadas en contextos locales, regionales o nacionales; ellos se expresan de la siguiente manera:

#### *EN LO CONCEPTUAL*

Ausencia de una conceptualización clara con respecto al ambiente y a la educación ambiental, lo que ha llevado a la formulación de objetivos demasiado generales y al desarrollo de estrategias imprecisas (dirigidas a la realización de acciones puntuales y aisladas), desde las propuestas o proyectos, que se implementan, lo cual no permite el logro de los impactos requeridos, en materia de formación para un manejo adecuado del ambiente.

Dificultad en el cambio de mentalidad requerido, para hacer posible la apropiación de una conceptualización a propósito de la construcción del conocimiento, del diálogo de saberes y de la comprensión de la problemática ambiental, tanto en la escuela como en los diversos ámbitos y escenarios educativos (ausencia de un ejercicio interdisciplinario permanente por parte de los docentes y dinamizadores ambientales).



Concentración de los trabajos educativo – ambientales en aspectos estrictamente ecológicos (naturaleza), dejando de lado los aspectos culturales y sociales, que hacen parte integral de la problemática ambiental, lo que dificulta el desarrollo de la concepción de visión sistémica del ambiente en los procesos formativos.

Tendencia a trabajar el tema ambiental, casi exclusivamente, desde los problemas (vistos como crisis agudas e insalvables de los sistemas naturales), situación que ha permitido que se promueva una visión catastrófica del futuro del país y del planeta. Rara vez se han trabajado las potencialidades de los Ecosistemas existentes en el país.

Dificultad para construir propuestas que conduzcan los proyectos educativos concebidos o ligados directamente a la intervención ambiental, hacia proyectos de investigación en educación ambiental, que redunden en beneficio de la cualificación de los sistemas formativos para la construcción de una cultura ética en el manejo del ambiente.

Problemas en la apropiación social del conocimiento y la información, derivados de estudios e investigaciones ambientales. Esto se debe en parte a la escasa difusión que hacen las instituciones u organismos responsables de la producción de los mismos, lo que se traduce en ausencia de un lenguaje pedagógico y didáctico, que permita el acceso de los individuos y de los colectivos a este conocimiento e información (indispensables para cualificar los procesos de comprensión de la realidad ambiental).

#### EN LO CONTEXTUAL

Descontextualización de las acciones realizadas en materia de educación ambiental, debido a que en la mayoría de los casos dichas acciones no parten de los diagnósticos o perfiles ambientales regionales, o locales, ni se relacionan con los planes regionales u otros instrumentos de planeación (POT, Planes de Desarrollo, Planes Trianales de las Corporaciones Autónomas y Planes de Gestión Ambiental Regional, entre otros). Aquí también se detecta la ausencia de proyección de la visión sistémica del ambiente a los análisis de los problemas ambientales.



Debilidad al explicitar la relación entre la problemática ambiental y las actividades productivas nacionales, regionales o locales, lo cual ha llevado a no considerar las conexiones entre ambiente y desarrollo, fundamentales para la comprensión de las propuestas de sostenibilidad ambiental a nivel educativo.

Poco trabajo educativo sobre la realidad ambiental urbana y excesivo énfasis en la relación *ambiente - entorno rural*, en las diferentes acciones, propuestas, proyectos y otras actividades que tienen que ver con la educación ambiental.

Desarticulación de las iniciativas relacionadas con la reducción de riesgos y atención de desastres y los proyectos educativos ambientales, desde una mirada integral, en donde los desastres sean entendidos como problemáticas que son producto de desequilibrios en las relaciones entre el ambiente natural y sociocultural.

Descoordinación en las acciones que adelantan las diferentes instituciones, grupos u organizaciones, con competencias y responsabilidades tanto en lo ambiental como en la educación ambiental, lo que ha traído como consecuencia la duplicación de esfuerzos, la poca racionalización de los recursos existentes y la atomización de las actividades.

#### EN LO OPERATIVO

Debilidad o escasa implementación de proyectos o programas de capacitación y formación (sistemáticos y secuenciales), orientados a la cualificación de los diferentes actores que conforman el SINA, en materia de conceptualización y contextualización de la educación ambiental. Esto trae como consecuencia la aplicación de concepciones y de proyecciones diversas (contradictorias y en ocasiones opuestas), en las acciones que estos actores desarrollan en la temática particular, contribuyendo así a la atomización y los bajos impactos en la construcción de una cultura ambiental en el país.

A pesar de que los Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental (1994) han hecho posible el desarrollo de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), en las instituciones edu-



cativas del país, todavía no logran posicionarse de manera clara en su estructura curricular. En ocasiones, a través de estos proyectos se propicia el desarrollo de actividades ambientales en educación formal, por fuera de la escuela y en el contexto de las llamadas actividades extracurriculares. En este sentido, se nota una falta de claridad en la ubicación de los procesos pedagógico-didácticos, como factores clave en el campo axiológico de la educación ambiental y en la transformación de la dinámica educativa del país.

Poco resultado en las acciones de capacitación que ha emprendido la Universidad para incorporar la dimensión ambiental, desde la transversalidad de la temática, en sus procesos de formación, investigación y extensión (ejes fundamentales de su quehacer) y particularmente en aquellos aspectos relacionados con los procesos de formación de docentes. Esto, por supuesto, afecta el desarrollo que requiere la educación ambiental entendida como formación integral.

Reconociendo los avances desde la implementación de los Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental, promovida por el MEN y el MMA, es importante enfatizar que aún es necesario el fortalecimiento de equipos (actores) departamentales de carácter interinstitucional e intersectorial – CIDEA- (a los cuales se hará referencia expresa en apartes posteriores), que puedan contribuir en el proceso de descentralización de la educación ambiental, a través de su inclusión directa en las preocupaciones de los diferentes Planes de Desarrollo, tanto local como regionalmente.

Debilidad en la formación de la sociedad civil, en lo que a las normas, las políticas y los mecanismos de participación, relacionados con la problemática y las diversas dinámicas ambientales, se refiere.

Este panorama permitió confirmar la necesidad de emergencia, profundización y ampliación del planteamiento conceptual y el diseño estratégico (promovidos a través de los lineamientos educativo ambientales), en la formulación de la política,



contextualizándolos en un marco de competencias y responsabilidades propias de la dinámica del Sistema Nacional Ambiental, con el fin de avanzar, de manera más contundente, en el logro de los impactos esperados en cuanto a la organización coherente de la educación ambiental, y su inclusión en los diferentes sistemas organizacionales, institucionales, intersectoriales y otros, se refiere. Entendiendo, que esto es vital para la apropiación y adecuación del tema a las necesidades locales (dinámicas naturales y socioculturales); propósito fundamental de la descentralización y autonomía regional del tema en el país.

### **Referentes conceptuales**

Como consecuencia de lo anterior, en lo referente al marco conceptual, la Política centra su atención en la necesidad de fortalecer, en todos los espacios formativos y de gestión, a) *una visión sistémica del ambiente*, que permita comprenderlo como el resultado de las interacciones sociedad – naturaleza – cultura, b) *una concepción de educación ambiental*, que desde las intencionalidades *de formación integral*, haga énfasis en la necesidad de poner en interacción permanente las diferentes dimensiones del desarrollo humano, para la comprensión de problemas sistémicos y complejos, como son los ambientales, c) *un enfoque pedagógico - didáctico* constructivista, que permita avanzar hacia la resignificación de las realidades ambientales, enfatizando en el diálogo de saberes y conocimientos (Científicos, tradicionales y cotidianos , entre otros), relevantes para la lectura crítica de los contextos particulares, y d) *una concepción de sostenibilidad* que permita realizar lecturas encaminadas a la búsqueda de los elementos, que en la construcción cultural den cuenta de la *vigencia*, la *permanencia* y la propia *viabilidad*, no solo de los diferentes grupos humanos, sino también de la multiplicidad de formas de vida que interactúan con ellos , en sus contextos espacio-temporales; ya que estos elementos, son la base fundamental del concepto de sostenibilidad ambiental y, por consiguiente, deben ser pilares de la construcción de modelos de desarrollo adecuados a las necesidades de la gran diversidad natural y sociocultural del país.



Además, desde el mismo marco, este instrumento político promueve el desarrollo de componentes conceptuales de carácter estratégico, como son: a) *una aproximación interdisciplinaria*, que abra espacios para el ejercicio de la interpretación y argumentación requeridos para la comprensión de las problemáticas ambientales, b) un *concepto y un ejercicio permanente de transversalidad*, que enfatice en la exploración profunda de los marcos en los que se producen los conocimientos y los saberes, se configuran los sistemas de participación y apropiación, se producen y proyectan las políticas y las acciones que orientan el desarrollo local y regional, y que dinamizan los diálogos de representaciones y de maneras de ver el mundo e interpretar la realidad desde contextos naturales y socioculturales particulares, pilares de construcción de modelos de desarrollo adecuados a las necesidades de la gran diversidad natural y sociocultural del país, c) *un enfoque de investigación*, que ubique la reflexión crítica como instrumento importante para la codificación y decodificación permanentes y, por supuesto, de análisis y síntesis, en la lectura de contextos, en la construcción de explicaciones y en los procesos de comprensión de los problemas ambientales particulares, sin perder de vista la situación global de los mismos, ni el desarrollo de una visión integradora y de proyección a la resolución de problemas, y d) *un trabajo sistemático de intervención*, desde proyectos y acciones encaminadas a transformar positivamente situaciones ambientales concretas, que permita la consolidación de un trabajo armónico entre los actores implicados en ellas; reconociendo que sus competencias, responsabilidades, necesidades, aspiraciones e intereses individuales y colectivos, generalmente están asociados a sus ideas sobre el desarrollo.

Desde estos planteamientos, Los conceptos de participación, apropiación y gestión, constituyen para la política, uno de los ejes centrales para las intencionalidades educativas, cuyo horizonte ubica la formación para la ciudadanía (responsabilidad para la toma de decisiones), como un reto importante en las acciones de proyección requeridas para la transformación de las realidades y la sostenibilidad ambiental.



### **Referentes estratégicos**

En cuanto al marco estratégico y buscando contribuir en la superación de los diferentes nudos críticos, mencionados con anterioridad en este documento, la política plantea las siguientes estrategias (cada una de las cuales para su implementación debe incorporar los diferentes aspectos e intencionalidades del marco conceptual) : 1) fortalecimiento de los Comités técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), 2) inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal (PRAE), 3) Inclusión de la dimensión ambiental en la educación no formal (PROCEDA), 4) formación de educadores y dinamizadores ambientales, 5) diseño, implementación, apoyo y promoción, de planes y acciones de comunicación y divulgación, 6) fortalecimiento del Sistema Nacional Ambiental (SINA), en materia de educación ambiental. 7) Promoción de la etno -educación en la educación Ambiental, 8) impulso a la incorporación de la perspectiva de género en la educación Ambiental, 9) promoción y fortalecimiento del servicio militar ambiental, y 10) acompañamiento a los procesos de la educación ambiental para la prevención y gestión del riesgo, que promueva el Sistema Nacional de atención y prevención de desastres naturales (SNAPD).

Finalmente, en este aparte, es importante destacar, que tanto los planes de desarrollo (2002 – 2006) “Hacia un estado comunitario” y (2006 – 2010) “Estado comunitario: Desarrollo para todos, como el plan : Visión Colombia II Centenario 2019 (propuesta de política de estado), ubican la implementación de esta Política Nacional de Educación Ambiental , como acción importante para el fortalecimiento de la capacidad de gestión y la articulación de los diferentes actores que integran el SINA en cada ámbito territorial (Sostenibilidad Ambiental), y que además, en el marco de sus apuestas de calidad y pertinencia, incorporan la Educación Ambiental como una herramienta relevante para la generación de procesos formativos que redunden en beneficio no sólo del desarrollo de competencias científicas en lo natural y lo social, para la comprensión de la problemática ambiental del país, sino fundamentalmente de competencias ciudadanas que propendan por el desarrollo de capacidades y habilidades para la vida, en una sociedad cada vez más armónica en sus relaciones socio-culturales con la naturaleza.





## **PRAE, PROCEDA Y CIDEA: ESTRATEGIAS CENTRALES PARA INCORPORACION DE LA DIMENSION AMBIENTAL EN LA EDUCACION NACIONAL.**

Desde los marcos que se han venido planteando, la inclusión de la dimensión ambiental en el sector formal, de la educación en el país, entonces, debe partir del reconocimiento de la problemática ambiental local y de la formulación de proyectos integrales e interdisciplinarios que permitan, desde la escuela, lecturas contextuales para la comprensión de la misma y para la ejecución de acciones, orientadas a la búsqueda de soluciones compartidas y de posible aplicación y proyección, por parte de todos aquellos que están involucrados en misma. Proyectos estos, fundamentales, para la movilización de la acción local.

Visto así, es claro que la incorporación de la educación ambiental en el currículo no se desarrolla, a través de una materia más, ni a través de una cátedra, de una disciplina o, de acciones aisladas, no inscritas dentro de un proceso secuencial y permanente de formación. Ella, en la reforma educativa, está concebida desde la visión sistémica del ambiente, desde la investigación pedagógica y didáctica para la comprensión y acción sobre problemas de diagnóstico ambiental particular y, desde la idea de formación de dinamizadores ambientales, en el marco de procesos de cualificación conceptual, metodológica y estratégica, para lo pertinente.

En términos generales, la propuesta educativo – ambiental para el sector formal, se puede sintetizar en los siguientes tópicos: a) trabajo por problema ambiental a través de Proyectos Ambientales Escolares (PRAE); b) construcción de escuela abierta, con importante énfasis en la proyección comunitaria; c) formación permanente de maestros, agentes educativos y dinamizadores ambientales, a través de la formación - investigación; d) Construcción de currículos que ubiquen la problemática ambiental de contexto, como factor importante de flexibilización, e) formación para el trabajo intersectorial, interinstitucional e intercultural f) Formación para el trabajo transversal e interdisciplinario (Construcción de procesos multidimensionales) y g) Formación para la comprensión de la problemática intercultural, entre otros.



En este contexto, Los PRAE, se pueden entender como proyectos transversales, que desde la institución escolar, se vinculan a la exploración de alternativas de solución de una problemática y/o, al reconocimiento de potencialidades ambientales particulares locales, regionales y/o nacionales, lo cual les permite generar espacios comunes de reflexión, para el conocimiento significativo, para el desarrollo de criterios de solidaridad, tolerancia (respeto a la diferencia), búsqueda del consenso y autonomía; preparando para la gestión, desde una concepción de sostenibilidad ambiental. Ellos, para el fortalecimiento de sus propósitos, se dinamizan en el marco conceptual planteado en la política, por lo cual deben estar ligados al contexto natural, social y cultural, particular, fortaleciendo el sentido de pertenencia y contribuyendo a la construcción de criterios de identidad, desde las intencionalidades de construcción de una ética ambiental.

Concebido así, El PRAE se constituye en una herramienta importante en la apertura de espacios para el desarrollo de la intervención – investigación, si se tiene en cuenta que el objeto del mismo, es la formación para la comprensión de las problemáticas y/o potencialidades ambientales, a través de la construcción de conocimientos significativos que redunden en beneficio de la cualificación de las actitudes y de los valores, para un manejo adecuado del ambiente.

Es importante precisar aquí, que aunque los Proyectos Ambientales Escolares, se vienen implementando con resultados significativos desde las Instituciones Educativas, en diferentes regiones del país, aún presentan algunas dificultades para la comprensión de problemáticas ambientales y su incidencia en la cotidianidad de las comunidades, así como la manera de incorporarlas integralmente en el quehacer de los Proyectos Educativos Institucionales. Esto derivado quizá de la vigencia de una cultura escolar que adolece, entre otros, de: a) un escaso conocimiento de las realidades ambientales de contexto, lo cual genera conflictos en los procesos de construcción de conocimientos significativos y de su proyección a un trabajo transversal e interdisciplinario tanto al interior de la institución, como con los actores externos que entran en contacto con ella, desde intereses comunes en el tema., b) ausencia de un trabajo serio y riguroso para la gestión, no solo técnica y financiera



, sino fundamentalmente para la gestión del conocimiento, c) una formación específica de poca calidad, en las diferentes áreas del conocimiento que hacen parte del plan de estudio, d) ausencia de posibilidades para un trabajo hermenéutico, que ponga en diálogo a las diferentes disciplinas, conocimientos y saberes (científicos, tradicionales, y comunes), desde fenómenos y/o problemáticas vitales y cotidianas, e) permanencia de enfoques de formación científica y tecnológica, en los que se da prioridad a los resultados y no a los procesos; se transmite sin adecuación contextual y con muy poca relevancia para la significación permanente de la realidad, f) debilidad en la formación humanística y social, y g) un abandono de la escuela, de su rol como institución social, en la recreación permanente de la cultura.

La reflexión permanente sobre estas dificultades ha sido planteada, en los diferentes eventos y espacios formativos, y de debate, que se han venido consolidando en las diversas localidades del país, y que convocan a los docentes vinculados a los PRAE, así como a los agentes educativos y dinamizadores ambientales, asociados a su desarrollo. Este ejercicio ha dado lugar, en los últimos dos años, a un trabajo de sistematización de experiencias significativas, del cual se esperan resultados que muestren caminos viables para la construcción de concepciones educativas, relacionadas con el carácter integral de la educación ambiental, indicios de avance en la detección de visiones pedagógicas y didácticas y de procesos interdisciplinarios, factibles de desarrollar en la escuela, de construcción de currículos flexibles alrededor de las problemáticas y/o potencialidades ambientales y de acciones de proyección comunitaria orientadas a fortalecer la concepción de escuela abierta (factores que favorecen el trabajo interinstitucional e intersectorial de las instituciones educativas), y los mecanismos que facilitan la implementación de la concepción de gestión de los PRAE y su incorporación en las dinámicas del desarrollo local.

### **Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental - PROCEDA**

En cuanto a la educación no formal y dentro de la misma visión



que fundamenta los desarrollos contextuales y conceptuales de la Política de Educación Ambiental en Colombia, se plantean los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDAS), como estrategia importante para el trabajo comunitario en el campo de la problemática ambiental. Estos proyectos están íntimamente relacionados con la transformación de las dinámicas socioculturales de las diferentes colectividades de una comunidad local, alrededor de la intervención ambiental. Desde su concepción, se ha buscado la asociación de esta estrategia con el desarrollo de los PRAE, con el fin de buscar la complementariedad en los procesos formativos y de capacitación de las comunidades, y por ende, la sostenibilidad de las acciones de intervención orientadas a contribuir, en la construcción de alternativas de solución a problemáticas ambientales particulares.

### **Comités técnicos interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA -**

Se deben entender, aquí, como los mecanismos fundamentales de gestión de la Educación Ambiental, responsables de aunar esfuerzos conceptuales, metodológicos, financieros y de proyección, y orientados por ende, a la definición de planes cuyo objeto central sea la contextualización de la Política Nacional de Educación Ambiental y la adecuación de sus grandes propósitos a las necesidades de la gestión ambiental, en los diferentes ámbitos territoriales, con miras a participar efectivamente, en las transformaciones culturales requeridas para avanzar hacia el manejo sostenible del ambiente. Ellos se constituyen así, en la estrategia por excelencia, de descentralización y autonomía de la educación ambiental en el país.

Dichos comités, están conformados por técnicos, especialistas en educación ambiental, delegados de las instituciones y organizaciones, con competencias y responsabilidades en materia de Educación Ambiental, a nivel municipal y departamental (instituciones del sector ambiental, del sector educativo, y de otros sectores del desarrollo, bien sea de carácter gubernamental o no gubernamental), que se organizan alrededor de Estrategias, Planes de Desarrollo y/o Políticas Departamentales y locales de Edu-



cación Ambiental, concertadas, para ser desarrolladas a corto, mediano y largo plazo. En este sentido se estructuran y coordinan, alrededor de planes de acción o agendas de trabajo conjunto, que permiten la operativización de sus propósitos.

Estos mecanismos, buscan contribuir, en la desatomización de la educación ambiental en el país. Es decir, disminuir las acciones aisladas y descontextualizadas que en el tema específico, desarrollan instituciones u organizaciones u otros, y que en ocasiones traen como consecuencia la aplicación de concepciones y acciones contradictorias y opuestas, a las necesidades de los diagnósticos ambientales locales; influyendo de manera directa, en los bajos impactos de la Educación Ambiental para la construcción de una cultura ambiental en el país. Igualmente, buscan avanzar en la organización de sistemas de gestión de la Educación Ambiental, de carácter interinstitucional e intersectorial, factibles de incorporar en la gestión intrainstitucional (Planes de Gestión de las Corporaciones Autónomas, de las Secretarías de Educación y de las demás instituciones y organizaciones que conforman el CIDEA) y a la vez, en los correspondientes instrumentos del desarrollo territorial, con el fin de avanzar hacia la sostenibilidad de la Educación Ambiental.

Los Comités desarrollan una gama importante de actividades que buscan poner en interacción los intereses, las estrategias, planes, programas, proyectos y otros, de sus instituciones u organizaciones, a través de sus planes de acción, y en la actualidad, desde el Plan de Desarrollo de la Educación Ambiental, que han venido preparando con el objeto de incorporar el tema particular en todos los ámbitos del desarrollo territorial: Planes de Desarrollo y Gestión Institucional, Planes de Desarrollo Municipal y Departamental, y Planes de Ordenamiento Territorial, entre otros; aproximándose así, a una concepción sistémica de la gestión y proporcionando elementos para su operativización (intra e interinstitucional). Para esto, han logrado ubicar como eje fundamental de su quehacer, una estrategia de capacitación – formación, orientada al empoderamiento (capacidades para posicionarse como agentes de cambio, transformadores de las realidades ambientales) de actores y escenarios de la Educación Ambiental, con fines de apropiación de sus propios desarrollos técnicos y políticos, en el marco



de sus intencionalidades de proyección.

En éste proceso, han venido diferenciando las competencias y responsabilidades propias de dos espacios a saber: a) uno común, desde el cual generan sus instrumentos de acción y proyección; y b) uno propio, de las instituciones a las cuales pertenecen, y que confluyen en el espacio común del comité, precisando que en el primero, dichas competencias y responsabilidades están asociadas a su rol como asesores permanentes (de los tomadores de decisiones, y de los ejecutores de propuestas educativo – ambientales), para la contextualización, conceptualización, diseño estratégico, gestión y sistematización de procesos, encaminados a fortalecer la Educación Ambiental, en el ámbito territorial que representan; mientras que en el segundo, ellas se asocian directamente al fortalecimiento del tema, al interior de sus instituciones y en el área de influencia de las mismas. Esto, en el marco de las necesidades de construcción del concepto de transversalidad que debe acompañar la gestión de la Educación Ambiental.

Apoyar e impulsar, entonces, la organización de Sistemas Territoriales de Educación Ambiental en el marco del SINA, procurando consolidar su estructura intersectorial e interinstitucional y su orientación desde las Políticas Ambientales, Educativas y de Educación Ambiental, es uno de los propósitos fundamentales de los mencionados CIDEA, favoreciendo dinámicas que permitan avanzar hacia la flexibilización y descentralización de las mismas, en el marco de la autonomía regional y de acuerdo con los contextos ambientales particulares.

Su proceso de fortalecimiento en los correspondientes departamentos y municipios entonces, debe posicionarlos como a) Unidades de Descentralización y de Autonomía de la Educación Ambiental; b) Unidades de Gestión Departamental Local y Regional; c) Unidades o núcleos de investigación (Reflexión Crítica Permanente sobre el quehacer y los propósitos de la Educación Ambiental - Marco del Desarrollo); d) Núcleos orientadores de las Políticas de la Educación Ambiental a nivel regional y por tanto conectores con las Políticas Nacionales y con las localidades; y e) Asesores permanentes de las Autoridades de Planeación y de los Entes de Planeación.



Es importante aclarar, que estas tres estrategias (PRAE, PROCEDA y CIDEA), se presentan para conocimiento y reflexión en este documento, en razón a sus desarrollos y alcances en lo que hace referencia a la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, sin desconocer desarrollos y avances de las demás estrategias planteadas en el marco estratégico antes mencionado. Ellas dejan ver como esta política, compartida por todos los sectores del desarrollo y acompañada por los Ministerios de Educación y de Ambiente, Vivienda y desarrollo Territorial, se constituye en el horizonte para las transformaciones fundamentales, que las circunstancias actuales del país exigen para la construcción de una sociedad más equitativa y justa, que haga sostenible no solo nuestros Recursos Naturales, sino una dinámica sociocultural respetuosa del otro en la diversidad y reconocedora de su papel creativo, innovador y transformador, desde su accionar en espacios y tiempos concretos, sin olvidar sus referentes importantes en la globalidad.

### **Notas**

1- Citada por Torres, M, en el documento :Reflexión – Acción, el diálogo fundamental para la Educación Ambiental.

2- Ella ha estado presente en todas las etapas del proceso, permitiendo en cada una, el desarrollo un trabajo de exploración y profundización permanente. Es en esta etapa que se formaliza la investigación que hoy es el objeto fundamental de la tesis de doctorado: “La relation entre l’appropriation de l’Education Relative à l’Environnement et la participation à des projets d’actios locales: Le cas Colombien”; proyecto de investigación actualmente en proceso, (Departamento de Ciencias del Ambiente, de la Universidad de Liège, Bélgica).

3- Exploración investigativa, sobre los proyectos ambientales escolares 1998 – 2000. Resultados de las mesas de trabajo interinstitucionales de Educación Ambiental 2000 – 2001. Los dos realizados en 14 de los 32 departamentos que conforman el país.

### **DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Apoyo al fortalecimiento de la educación ambiental en el departamento de Córdoba.



Bogotá, D.C. Colombia (2007). Textos, Maritza Torres Carrasco, en colaboración.

L'éducation relative à l'environnement à Colombie: Un contexte de participation et de projection pour Le renforcement de l'action locale. Texto, Maritza Torres Carrasco, en Education relative a l'environnement. Revue: Regards, Recherches, Reflexions, Montreal, Canadá (2004).

Política Nacional de Educación Ambiental. Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente. Bogotá, D.C. Colombia.2003

Reflexión-Acción: El Diálogo fundamental para la Educación Ambiental. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. C. Colombia. 2002. Textos, Maritza Torres Carrasco.

La Dimensión Ambiental: Un reto para la educación de la nueva sociedad. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. C. Colombia. (1996). Textos, Maritza Torres Carrasco.

Además de los anteriores se revisaron algunos documentos de trabajo, elaborados desde el programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación de Colombia.





## **La Agenda 21 Escolar de Barcelona: el camino hacia una escuela sustentable**

- Hilda Weissmann -

En febrero del 2001, convocábamos a la primera edición del programa Agenda 21 Escolar (A21E).

Se concretaba la idea de un proyecto educativo dirigido a los centros escolares de todas las etapas, que actuase en consonancia con el proceso de elaboración de la Agenda 21 de la ciudad. A través del programa, las comunidades educativas de los centros se implicarían en un movimiento ciudadano destinado a diagnosticar, aportar soluciones y asumir compromisos para hacer una ciudad más sustentable, comenzando por el entorno más inmediato, es decir, por la propia escuela.

Así, germinaba la A21E, en un espacio conceptual situado en la intersección de dos grandes esferas: un proyecto educativo y una Agenda 21 Local. Por una parte, el programa promovía la consiguiente innovación en la institución escolar. Pero por otra, se insertaba en el movimiento ciudadano de definición e implementación de un camino de transformación de la ciudad.

Contemplábamos a las escuelas e institutos como un elemento importante de la vida ciudadana, no sólo por su función educativa sobre el alumnado, también por el efecto multiplicador y ejemplar que tiene en otros colectivos de la comunidad: las familias, el personal no docente, los vecinos, etc.

Éramos conscientes que un proceso ambicioso de cambio y de mejora continua, como el que proponíamos, no se desarrolla sin un gran esfuerzo por parte del profesorado. Por ello diseñamos un programa en el que los elementos dirigidos a estimular y motivar



se combinaban con servicios y recursos destinados a dar un sólido soporte al profesorado.

De esta manera, además de una oportunidad para la implicación cívica, la A21E se convertía en un instrumento para promocionar los proyectos innovadores de educación ambiental que se desarrollaban, desde hacía años, en diferentes escuelas de la ciudad.

### **Transformar la escuela hacia la sustentabilidad**

La Agenda 21 Escolar nace de la voluntad política de extender la idea de la sustentabilidad y las buenas prácticas sustentables en la ciudad de Barcelona a través de la participación activa de los centros educativos.

El programa confía en la educación como una de las vías para crear cultura de sustentabilidad porque confía en la capacidad de generar cambios positivos en la manera de pensar, de sentir y de actuar de las personas y también en la manera de funcionar de las instituciones.

Promociona la innovación educativa impulsando una revisión en profundidad de los planteamientos y las prácticas educativas que provoque cambios reales en los centros y en su entorno. No es una propuesta de acción puntual sino que invita a los participantes (alumnado, profesorado, familias y otros miembros de la comunidad escolar) a emprender un proyecto a medio y largo plazo.

La educación ambiental es entendida como un proceso orientado a estimular la conciencia y el interés por las cuestiones socio-ambientales y su problemática global y a fortalecer la capacidad de las personas para trabajar individual y colectivamente en la solución de los problemas actuales y en la prevención de los que puedan venir. No se trata de una educación para comprender y admitir sino para comprender y actuar.

Con el apoyo de este programa, las escuelas analizan los conflictos de su entorno, plantean visiones alternativas, participan en la solución de los problemas diagnosticados y convierten este proceso de análisis y acción en un recurso educativo. De hecho, no



sólo dentro de la escuela sino también fuera de ella, caminar hacia la sustentabilidad es un largo proceso de aprendizaje.

### *Más allá del medio ambiente*

Transformar la escuela hacia la sustentabilidad no significa añadir nuevos contenidos al currículum, sino que contemplamos con una nueva mirada el funcionamiento del conjunto del centro educativo. Hablamos de lo 'que' enseñamos y aprendemos (objetivos educativos, enfoque del currículum) y del 'como' lo hacemos (metodología), pero también del 'dónde': del contexto físico (la gestión de los recursos y del entorno) y del clima social (que deriva de las formas de organizarnos y de la manera de relacionarnos). Y en cada uno de estos tres planos se plantean grandes retos.

La primera sorpresa de muchos de los centros que se adhieren al programa es descubrir que las temáticas que nos interesan van más allá de lo que habitualmente se entiende por 'ambiental'. En efecto, por poco que nuestra percepción se amplíe desde los síntomas a las causas, tomamos conciencia de que tras los conflictos ambientales subyacen cuestiones socioeconómicas, políticas y culturales, y que todos los grandes problemas -la pobreza, el consumo dilapidador, la degradación ambiental o los conflictos entre grupos humanos- están íntimamente interconectados.

Enseguida advertimos que este enfoque - más amplio - tiene importantes consecuencias en la definición de los objetivos educativos. Decimos que la educación debe ayudarnos a entender mejor el mundo en que vivimos para poder encarar la complejidad de sus problemas y construir democráticamente soluciones bien informadas. Hablamos, pues, de aprender a tomar decisiones relativas al desarrollo, a la convivencia o a la calidad del entorno que construimos entre todos. Resulta fundamental que no hemos de limitarnos a comprender los procesos ecológicos, sino que nos interesamos, sobretudo, por aquellos que protagonizamos como humanos. Para saber buscar los cambios positivos que nos conviene, no sólo debemos conocer mejor nuestro ambiente, sino que, sobretudo, debemos aprender -constantemente-, sobre nosotros mismos, nuestro potencial, nuestras limitaciones, nuestras relaciones, nues-



tra sociedad. Si tradicionalmente hablábamos de educación ambiental 'en el medio, sobre el medio y a favor del medio', ahora añadimos 'sobre las personas' y, obviamente, 'a favor de las personas'. El fruto de nuestro trabajo educativo será el impacto sobre las personas. Solo a través de él podremos lograr un impacto sobre el medio.

Abundando en esta lógica, seguramente el gran cambio para los centros participantes en el programa es internalizar la idea de que el objetivo no se limita a cambiar comportamientos (ahorrar energía, reciclar el papel, respetar a los animales) sino que apunta a capacitar para el análisis crítico del entorno y el diseño y desarrollo de acciones alternativas. Capacitar, que significa ser capaz (conocimientos e instrumentos necesarios) y también sentirse capaz (ánimo y control suficiente para comprometernos en la acción).

#### *De la transmisión a la participación*

Trabajar para una escuela más sustentable significa revisar viejas prácticas que pudieron ser útiles en el pasado pero que ya no lo son en el presente y es probable que no lo sean en el futuro. Si se trata de reinventar maneras de vivir, es seguro que deberemos aplicar esfuerzos a la renovación de la institución escolar. Pero adoptar una nueva aproximación al conjunto del centro no supone en ningún caso comenzar desde cero, sino avanzar desde lo que estamos haciendo, consolidando lo que funciona y revisando lo que sea necesario para fortalecer la coherencia entre el discurso y la práctica. Lo que sí nos exigirá con seguridad es estar dispuestos a cambiar.

Nuestra propuesta metodológica, ratificada por múltiples experiencias positivas de los centros, se basa en la resolución colectiva de problemas concretos. La clave es la participación de los alumnos en proyectos reales de transformación del entorno que, a la vez que forman criterios de actuación, constituyen en sí mismos una experiencia exitosa. El propio proceso es la lección. Y la experiencia positiva de haber mejorado nuestro entorno nos hace sentir con el ánimo necesario y el control suficiente para comprometernos de nuevo en la acción consciente. El centro escolar es el primer



‘ambiente’, que hacemos entre todos y que, por tanto, podemos también ‘rehacer’ conscientemente con el objetivo colectivo de mejorarlo con criterios de sustentabilidad.

Cuando se piensa en qué aspectos del entorno se pueden analizar para mejorar, hay una gran tendencia a elegir todo lo que hace referencia a ‘ambientalizar’ el centro. Ciertamente, una parte del trabajo consiste en analizar la manera como la escuela gestiona los recursos naturales (agua, energía, materiales, residuos) y el entorno (biodiversidad, patrimonio), en decidir conjuntamente qué acciones se pueden llevar a cabo para optimizarla y en implementar las mejoras que hemos decidido emprender. Algunas escuelas hacen este trabajo de forma muy completa e incluso acaban adoptando algún sistema de buena gestión ambiental, a veces con certificaciones de calidad. No obstante, ésta es solamente una parte de la tarea.

Desde el programa A21E nos esforzamos en ayudar a los equipos educativos a preguntarse cuáles son los aspectos del contexto escolar, además del entorno físico, que pueden ser mejorados para avanzar hacia la sustentabilidad. Convencidas de que sólo en la medida en que somos capaces de construir mentalmente un futuro deseable estamos en condiciones de empezar a luchar por él, trabajamos con el profesorado para construir una visión de ‘escuela sustentable’ a partir de las imágenes que cada uno tiene. El ejercicio es rico e inspirador.

La visión de una escuela más sustentable incluye un ambiente armónico y estimulante, que motive el aprendizaje, que propicie el desarrollo de la autonomía personal y el pensamiento crítico. Pensamos en una escuela que ayude a desarrollar habilidades para la toma de decisiones y el trabajo en equipo y que premie la cooperación. Imaginamos una escuela más democrática, que invite a participar, que anime al liderazgo y que reconozca el valor de la implicación de todos y cada uno. Deseamos una escuela abierta a su entorno, que salga a buscar y a ofrecerse, capaz de trabajar en redes de aprendizaje y de acción.

### *Aproximación a una definición del programa A21E*



Para ordenar las ideas y subrayar los principales aspectos en relación a los contenidos de nuestro proyecto, podríamos decir que se trata de:

- un proyecto a medio y largo plazo
- de transformación de la propia escuela
- que parte del deseo que construir una escuela y una sociedad más sustentable
- a través de formar personas que sean capaces y se sientan capaces de transformar su realidad.

Para ello

- se esfuerza en la progresiva comprensión y adopción de criterios de sustentabilidad
- suscita la participación de todos los componentes de la escuela, en particular del alumnado
- organiza un aprendizaje participativo, que estimule en los alumnos el pensamiento crítico, la adopción de perspectivas múltiples, la deliberación y la negociación y que genere el hábito de la toma de decisiones individuales y colectivas
- atiende cuidadosamente el clima educativo y está alerta a los mensajes del currículum oculto.

*Esa escuela*

- está abierta al mundo, sabe que la clase va más allá de las paredes del centro, aprovecha los recursos del exterior y se proyecta positivamente hacia su entorno a la vez que procura disminuir su huella ecológica.
- es consciente de lo mucho que nos queda por aprender y busca con interés oportunidades de formación profesional
- desarrolla procedimientos de seguimiento, reflexión y evaluación que alimenten sus acciones futuras: la escuela no es sólo el centro donde se va a aprender, es también una organización que aprende.



## **Acompañando la evolución de los centros**

### *Un plan de trabajo*

La A21E propone un esquema de trabajo sencillo y flexible. Pretende ser útil para que cada centro pueda organizar su propio itinerario, progresando a su ritmo y estilo. No hay un único “listón” a superar: cada escuela, cada comunidad educativa fija sus propios objetivos y metas en función de sus posibilidades y del deseo y capacidad de generar cambios.

Adherirse al programa supone en primer lugar presentar un proyecto anual completando un formulario donde exponer las temáticas sobre las que girará el proyecto durante el próximo curso escolar, anticipar el número de personas y colectivos que se implicarán y como se organizarán, enunciar los objetivos específicos y las acciones a realizar y prever los recursos que se necesitarán para llevarlas a buen puerto. El proyecto no deja de ser una hipótesis de trabajo que a lo largo del curso se irá desgranado y ajustando.

Los objetivos y acciones que cada centro programa pueden responder a cinco ámbitos de actuación:

#### *Motivación: preguntarse*

Acercarse a la idea de escuela sustentable resulta una empresa más o menos compleja en función de la disponibilidad de los diferentes colectivos que conforman la institución y la de cada persona en particular. Un primer paso para generar cambios es promover acciones cuyo propósito sea favorecer el interés, el compromiso y la participación de la mayor parte de personas y grupos que conforman la comunidad escolar.

Para lograrlo los centros crean espacios y ocasiones para interrogarse sobre el propio entorno: qué les agrada, que desean cambiar, quienes asumirán dicha responsabilidad, por qué vale la pena implicarse, cómo lo harán... Son ocasiones para dialogar y expresar las propias percepciones y opiniones, detectar y ser conscientes de lo que hemos de aprender, comprender, modificar, consensuar, tolerar, asumir...

#### *Diagnostico: analizar*



Estar motivado y ser capaz de preguntarse acerca de los principales problemas del centro es sin duda un buen comienzo. Sin embargo es preciso dar un paso más. Se trata de describirlos, de determinar que dimensión tienen y tratar de comprender cuáles son las causas que los provocan. Para ello tendrán que medir, calcular, preguntar, observar sistemáticamente, investigar, comparar y establecer cuáles son los puntos fuertes y los débiles.

Los aspectos a diagnosticar son diversos y pueden ser abordados de manera sucesiva, por ejemplo:

- evaluar el *proyecto y el desarrollo educativo*, es decir, la filosofía del centro, los valores, actitudes, normas o comportamientos que - en relación al cuidado del entorno y a la solución o prevención de sus problemáticas – forman parte del ideario explícito o implícito de la escuela. Se trata de detectar los aspectos positivos sobre los que quisiéramos profundizar y las posibles carencias, incoherencias o puntos conflictivos que quisiéramos modificar.

- evaluar *el proyecto y el desarrollo curricular*. Se trata de averiguar en qué medida se favorece en los alumnos la adquisición de conocimientos que ayuden a la comprensión de las cuestiones socioambientales y sus problemáticas y a la toma de decisiones, actuaciones y actitudes que aseguran una adecuada gestión de nuestro entorno. También se evalúan los estilos de enseñanza y de aprendizaje para analizar el grado de coherencia con la filosofía del centro, en qué medida ayudan al desarrollo de la capacidad de expresar y defender las propias ideas, escuchar las de los otros, formarse opiniones razonadas, trabajar cooperativamente, asumir responsabilidades o participar en la toma de decisiones y en la gestión y las relaciones con el exterior del centro.

- el ideario del centro se manifiesta también en un determinado modelo de *organización* y en *el clima social* del centro. Evaluar la calidad de las relaciones entre las personas, el respeto de las diferentes opiniones y creencias así como las oportunidades para la participación y la comunicación, son factores claves en la medida que pueden crear u obstaculizar una atmósfera de aprendizaje y de convivencia estimulante para el alumnado, para los profesores y otros miembros de la comunidad educativa.





- finalmente se trata de analizar la *gestión de los recursos materiales y funcionales de la escuela*. Ciertamente el desarrollo de actitudes y criterios está relacionado con lo que se enseña y con el modo en que se lo enseña, pero también tiene que ver con lo que se aprende fuera del curriculum formal a través de la observación y de las vivencias que tienen lugar dentro y fuera del aula y muy especialmente en el modo en que se gestionan en el centro los recursos materiales y funcionales, es decir, las características y el estado general del edificio y de los espacios exteriores, la gestión de los recursos y de los residuos o la política del centro en materia de movilidad.

#### *Plan de acción: toma de decisiones*

El paso siguiente es elaborar un plan de acción, lo que significa identificar qué cambios se quieren introducir y cómo se van a realizar de una manera realista.

#### *Intervención: actuar*

Organizar y poner en práctica el plan de acción contando con la cooperación de la comunidad educativa, es la próxima etapa que abordan los centros: pasar a la acción poniendo en práctica lo que se ha aprendido.

#### *Evaluación: revisar y ajustar*

Evaluar, tanto el proceso como los resultados alcanzados, es un compromiso que asumen todos los centros independientemente de los objetivos específicos y de las acciones que han llevado a la práctica. La evaluación, entendida como proceso de regulación, se convierte en una potente estrategia capaz de ajustar y realimentar el programa en todos sus alcances, así como el deseo de continuar ampliando y profundizando el proceso de mejora.

#### *Un proceso en espiral*

Un indicador del grado de compromiso que van adquiriendo los centros es la permanencia en el programa. De hecho, es poco significativo el número de escuelas que dejan de presentar su pro-



yecto anual y, por el contrario, observamos cómo van profundizando en las temáticas que abordan y van ampliando año tras año los ámbitos de acción y las propuestas de mejora.

Cuando un centro ha programado y desarrollado 5 proyectos anuales le ofrecemos la posibilidad de pasar a una nueva modalidad de participación, consistente en la realización de una memoria del quinquenio y la presentación posterior de un proyecto trienal.

Realizar una memoria que abarque y resuma 5 cursos escolares es una oportunidad que pocos rechazan ya que supone – además del reconocimiento del trabajo realizado – la posibilidad de analizar los procesos y los resultados que transformaron un proyecto en un programa y muy especialmente reflexionar sobre los logros y las dificultades, analizar las razones de ambas y formular algunas hipótesis que les servirán de guía para ajustar su tarea a lo largo de los 3 próximos cursos.

Para facilitar la elaboración de dicha memoria y del nuevo proyecto, ofrecemos a los centros un instrumento con un conjunto de criterios de evaluación y una escala cualitativa y descriptiva de indicadores de logro, de modo que todas las escuelas se pueden ver reflejadas. Esta herramienta les ayuda a definir en qué punto del desarrollo se encuentran y así hallar la dirección hacia donde quieren y están dispuestas a avanzar.

### *Seguimiento y servicios*

Para estimular, orientar y dar apoyo a los centros, la A21E pone a su disposición una serie de servicios de diferente carácter. Servicios que las escuelas agradecen y suelen aprovechar y que comparten un marco de referencia común que, entre otros valores, les permite sentir que forman parte de un proyecto colectivo. Todos ellos animan a ser utilizados respetando la voluntariedad, el grado de compromiso, el estilo y ritmo que cada centro escolar puede y desea imprimir a su programa:

- un servicio permanente de información telefónica y telemática,
- comunicación regular a través de un boletín electrónico quincenal y de la página web del programa,



- un servicio de formación permanente que ofrece cursos, seminarios, talleres, charlas y encuentros de intercambio para el profesorado, las asociaciones de madres y padres, alumnado y personal no docente,
- seguimiento del proceso y asesoramiento técnico y pedagógico, personalizado y continuo,
- propuestas de trabajo y recursos específicos de diferentes instancias municipales,
- la dinamización de grupos de trabajo,
- un Centro de Documentación de Educación Ambiental con materiales informativos y recursos didácticos de consulta y préstamo,
- oportunidades para formar parte de una red de centros y
- ayudas económicas para la propia gestión del programa.

#### **4. Evaluando resultados**

##### *La respuesta de los centros*

Si medimos el éxito de la A21E en términos cuantitativos, podemos afirmar que la respuesta fue entusiasta desde el primer momento y que el crecimiento ha superado nuestras previsiones. En el curso 2001/2002 participaron 69 escuelas e institutos y actualmente (curso 2009-2010) lo hacen de manera activa 264 centros de educación infantil (0-3 y 3-6), primaria, secundaria obligatoria y post obligatoria, ciclos formativos y de educación de adultos, de todos los distritos de la ciudad. Estas cifras representan el 37% del conjunto del sistema educativo de la ciudad (pública y privada).

Al finalizar cada curso escolar evaluamos, entre otros aspectos, el grado de aceptación y aprovechamiento de los servicios de soporte que ofrece el programa. Éste es un indicador que cobra sentido en tanto que los únicos compromisos ineludibles son presentar un proyecto antes del inicio del curso y una memoria al finalizarlo. Como señaláramos en párrafos anteriores, el respeto por el ritmo y estilo de cada centro es uno de los ejes fundamentales del pro-



grama. Aspectos que no deben confundirse con “dejar hacer” ya que una de las estrategias formativas que utilizamos es ayudar al profesorado a tomar conciencia del reto y compromiso que supone aprender a pedir ayuda, definirla, consensuarla, aprovecharla, hacerse cargo de la misma.

Utilizando criterios e indicadores previamente definidos y de carácter público, evaluamos y asignamos un valor numérico a la demanda y aprovechamiento de cada uno de los servicios y recursos que ofrecemos: qué solicita cada centro, como lo utiliza, si acepta o genera demandas, de qué tipo, etc. Algunos ejemplos son la asistencia a las ofertas formativas (total y promedio respecto a la oferta), la frecuencia con la que comunica espontáneamente al resto de los centros participantes el desarrollo de algunas de sus acciones, los contenidos de las demandas, el grado y tipo de implicación del alumnado en la gestión de la A21E del centro, etc.

Al analizar los niveles de logro en cuanto a la calidad de los programas y los avances que demuestra cada escuela en función de los objetivos que nos hemos formulado, identificamos tres tipos de centros:

Centros de tipo A: son centros que se comportan de manera autónoma y que integran en su práctica, en la gestión del centro y en el desarrollo curricular una filosofía acorde con los principios de sustentabilidad. Lo hacen de manera natural y consensuada pudiendo afirmarse que su ideario forma parte ya del tejido institucional. Son centros que ya llevan 5 o más cursos desarrollando la A21E, abarcan un amplio abanico de temáticas, suelen contar con un equipo directivo que vela por la coherencia entre lo que dicen querer hacer y efectivamente hacen. El alumnado juega un rol protagonista y suelen implicarse otros colectivos de la comunidad escolar. Generalmente demandan más información que formación, están en cambio muy dispuestos a establecer redes con otros centros e intercambiar experiencias.

Centros de tipo C: son centros ubicados en el extremo opuesto. Algunos han iniciado durante ese curso la A21E y a una buena parte de ellos les lleva un largo período comprender y asumir lo que conlleva la participación en un programa abierto. Les resulta difícil pedir ayuda y la mayor parte de sus demandas se centran en



recursos prácticos y ejemplos de actividades para introducir mejoras en la gestión ambiental del centro. Suelen centrarse en la enseñanza de nuevos comportamientos (hábitos) y la participación más activa y real está en manos del profesorado. Cuando llevan 2 o más cursos, solemos percibir etapas de avances, seguidas de otras de menos cambios. La evolución del programa depende de personas puntuales y no del consenso institucional. Si esa o esas personas continúan en la escuela, el programa avanza, si por alguna razón, marchan y no son reemplazadas por otros profesionales de perfil semejante, el programa se estereotipa.

Centros de tipo B: suele ser el grupo más numeroso y de comportamiento más heterogéneo. Un buen signo es cuando dan señales de que algo no va bien o no les acaba de satisfacer en su A21E y responden positivamente a las propuestas formadoras o de intercambio de carácter más pedagógico que técnico. Hay dos indicadores inconfundibles: empiezan a ampliar el espectro de temáticas y el grado y manera de involucrar al alumnado en la coordinación del programa. Es un salto cualitativo. Un cambio que valoramos especialmente, es el hecho de pasar de una *memoria* fundamentalmente descriptiva a una verdadera autoevaluación, analítica y con finalidad reguladora.

### *Logros e inercias*

Cuando tomamos algo de distancia y reflexionamos sobre los logros e inercias de las escuelas, somos conscientes de que la mayor parte no son privativas de nuestro programa, sino que corresponden a aspectos comunes a cualquier programa innovador que pretenda repensar y dar un carácter transformador a la escuela. Pero si que es posible identificar algunos aspectos específicos de la A21E, ejes a lo largo de los cuales deseamos movernos hacia el polo positivo, a pesar de las inercias que tiran hacia el opuesto. Vale la pena que los enunciemos:

- el grado de convencimiento de que una educación que potencia una auténtica autonomía y participación es una de las claves para la formación de un ciudadano crítico y comprometido con la realidad
- la facilidad (o dificultad) para delegar una porción del poder



- todo cambio es vivido como un reto que ilusiona (o por el contrario genera temor y refuerza los mecanismos de control)

- se vela por la coherencia entre el discurso y la práctica (o se admiten acríticamente estrategias educativas y modelos de organización heterogéneas y contradictorias entre sí)

- se modela una escuela que enseña a plantearse preguntas (más que ofrecer respuestas elaboradas) y se potencian estrategias que ayuden en la búsqueda de respuestas creativas (más que fomentar cambios de comportamientos prescritos)

- se tiene el convencimiento de que las soluciones a los conflictos socio-ambientales han de ser iniciativas y esfuerzos colectivos (más que individuales) y la escuela genera una cultura social basada en la cooperación y la comunicación.

Hacia allá vamos, sin prisas pero con el timón bien orientado.

#### *Lo que ha sido útil*

La experiencia de estos años de funcionamiento del programa también nos permite detectar y valorar algunas características y factores que han actuado positivamente. Son aspectos que han sido importantes para garantizar la relevancia, la efectividad y la longevidad de nuestro programa.

*El compromiso compartido.* Destacamos en primer lugar la importancia de disponer del marco de referencia que aporta el *Compromiso Ciudadano por la Sustentabilidad*, del cual compartimos sus objetivos y que nos hace sentir parte de una empresa colectiva en la que están enrolados los centros educativos de todas las etapas y también otros actores ciudadanos: empresas, universidades, asociaciones, sindicatos, el propio Municipio, etc. Las escuelas valoran el hecho de saber que no están solas y que lo que realizan tiene un significado colectivo que comparten con otras instituciones y otras personas.

*Una opción voluntaria.* Otro punto fuerte es el hecho de que enrolarse en la A21E es un compromiso voluntario, lo cual no entra en contradicción con el hecho de que se haga una activa difusión



del programa y se estimule la participación de las escuelas, tanto desde la propia coordinación del programa como desde la administración educativa y en especial desde ámbitos más cercanos al profesorado como son los Centros de Recursos Pedagógicos y los Distritos Municipales.

*Cada centro, un proyecto.* Entre los aciertos metodológicos señalamos el hecho de que cada escuela elabore su propio itinerario, según el punto de partida que ellas mismas definen y que depende de las características del centro, sus posibilidades o su grado de compromiso. La ausencia de propuestas estándar otorga autonomía a los centros, permite la adecuación al propio contexto y refuerza su responsabilidad, así como la autenticidad y la utilidad del proceso que desarrollan.

*Seguimiento del proyecto y apoyo al profesorado.* El acompañamiento de las escuelas, el asesoramiento personal y la orientación del desarrollo de los proyectos paso a paso, es el factor más decisivo en el éxito del programa. Desde el mismo momento de su creación hemos visto que el soporte externo a los equipos educativos es un elemento fundamental para reforzar su competencia profesional y su protagonismo en la transformación de la escuela.

*Profesionalidad y continuidad de la Coordinación.* La integración de un equipo estable y multidisciplinar de coordinación, formada por expertos en los campos educativo y ambiental resulta muy importante para asegurar miradas diversas y complementarias frente a cada nuevo reto y otorga la tranquilidad y contención necesaria para la innovación y el desarrollo progresivo del programa en el cual están embarcados los centros.

*Soporte político y coherencia institucional.* Finalmente, señalamos el valor de un impulso institucional global y coherente, especialmente entre las políticas educativas y de sustentabilidad.

## **5. Reflexiones finales**

Progresar en la educación por la sustentabilidad conlleva dificultades y esto no debe sorprendernos. Es bueno tener presente que estamos proponiendo un doble cambio de paradigma. Por un



lado, se trata de ensanchar las ideas tradicionales de la educación ambiental - preservar los sistemas naturales y conservar los recursos a través de una buena gestión ambiental - para abarcar 'sustentabilidad' de manera más holística: no sólo debemos luchar contra la idea de la infinitud de recursos, sino que debemos hacer frente a muchas otras ideas insustentables. Por otro lado, estamos proponiendo una nueva visión de la educación que no consiste en transmitir conocimientos y enseñar comportamientos idóneos, sino en fortalecer las capacidades de cada uno para asumir nuestras responsabilidades en dar forma al futuro. Hablamos de desarrollar competencias, no de cambiar comportamientos. Un enfoque bastante distinto, que a menudo cuesta adoptar.

Tal como decíamos al principio, evolucionar hacia una sociedad más sustentable es un largo proceso de aprendizaje, en el cual un programa como el nuestro puede pretender, únicamente, suscitar las ganas de caminar, sugerir itinerarios y suministrar avituallamiento.

Pero en el platillo contrario de la balanza están los pequeños cambios reales, logros auténticos que un programa, aunque modesto, es capaz de impulsar. Cambios en el profesorado, en el alumnado y en los centros y cambios incluso en el propio municipio impulsor del programa. Frente a la complejidad de la administración municipal de una gran ciudad, dudamos a veces que sea posible contrarrestar tendencias y vencer inercias. En nuestro caso, algunos avances concretos auspiciados desde el programa (mecanismos de comunicación y coordinación entre departamentos, implementación de proyectos piloto, introducción de criterios de sustentabilidad en los contratos de limpieza y comedores, etc.) nos han demostrado que también una gran organización es capaz de aprender.

En ello nos seguimos empeñando.





## *La formación del educador ambiental en las Áreas Protegidas como condición para alcanzar los objetivos de conservación*

- Margarita Alba Gamio -

*“Amo el canto de zenzontle  
pájaro de cuatrocientas voces,  
amo el color del jade  
y el enervante perfume de las flores,  
pero más amo a mi hermano: el hombre.”  
Netzahualcoyotl, Rey de Texcoco*

### **1. Un breve recorrido**

#### *Del decreto a la educación ambiental*

Se cuenta con registros del cronista mestizo Fernando de Alva Ixtlilxóchitl que explican como el Rey Nezahualcóyotl construyó jardines donde se albergaban diversas especies de plantas y animales de otras regiones, protegió los bosques de su reino, limitó la obtención de leña y la caza de animales, designó cerros cuyas plantas y animales sólo se podían tomar para la celebración de ciertas festividades y ritos. En Texcoco y Chapultepec todavía existen varios ahuehuetes que al día de hoy nos recuerdan la presencia indígena. (De la Maza, 1998).

No fue sino hasta el siglo XIX, donde se observa una preocupación por la creciente degradación de los bosques. En 1876, la zona conocida como el Desierto de los Leones sitio donde se asentó por más de 200 años la orden de los Carmelitas Descalzos, fue expropiada *“debido a la importancia que revestían para la ciudad de México, los bosques y numerosos manantiales que en esa zona se originaban”*. (De la Maza, 1998).

Miguel Ángel de Quevedo al ver acabado el extenso bosque de una pequeña localidad llamada Real del Monte, promueve en

---

Trabajó en organizaciones ecologistas del estado de Quintana Roo, en el área de educación ambiental. Ha coordinado diversos proyectos relacionados con la educación ambiental basados en metodologías participativas y de planeación.



1894 la protección del Monte Vedado del Mineral del Chico que se convierte en la primera área natural protegida de México, mediante un decreto presidencial. (Melo, 1978). Veintitrés años después promueve el decreto del Parque Nacional Desierto de los Leones, aduciendo principalmente a *“la belleza natural del paisaje y el interés histórico de los vestigios que en él se encuentran”*. (De la Maza, 1998).

Durante la administración de presidente Lázaro Cárdenas, en 1937 se impulsa el decreto del Parque Nacional a las Lagunas de Chacahua, en Oaxaca, por causas, *“estéticas, utilitarias, culturales e históricas”* y se explica la preocupación por *“...la actividad humana de depredación de las especies cuya despiadada persecución ha sido tan intensa en los últimos tiempos”*. (De la Maza, 1998).

A partir de Chacahua se decretaron varias reservas con el principal propósito de resguardar los recursos naturales disponibles para las futuras necesidades de la creciente nación.

La educación empieza a tener cabida hasta 1946 con las palabras del Dr. Enrique Beltrán, quien desde la mirada de la biología da particular atención a los problemas concretos de los recursos naturales y apunta *“la urgente necesidad de buscar un mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo de México para poder pensar en el cuidado y protección de los recursos naturales”*. Treinta años después Miguel Álvarez del Toro, sin estudios formales establece la importancia de lo que hoy se conoce como biodiversidad, pero principalmente porque involucra al ser humano en el problema y su solución. Crea una reserva-zoológico regional con especies locales, promueve actividades de educación ambiental (EA) en las escuelas de la zona y es el primero que incorpora la interpretación en zoológicos.

La llegada a México de corrientes naturalistas y materiales de educación para la conservación que venían de otros países, principalmente de Norteamérica, donde la preocupación estaba centrada en la conservación de reservas cerradas y deshabitadas, va conformando una EA en las áreas protegidas (AP) de México que a la fecha todavía se observa.



### *La institucionalización del tema ambiental*

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano realizada en Estocolmo en 1972 representa un inicio para observar al ambiente de manera distinta: ambos, el ambiente natural y el creado por el ser humano, son esenciales para el bienestar de las personas. En el documento<sup>1</sup> que emana de esta conferencia se señala la importancia de una labor educativa.

Con la creación de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE) en 1982, se formaliza una subsecretaría para atender todo lo relacionado con la “ecología”; nace el Instituto Nacional de Ecología; se crea una dirección para albergar al Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SINAP). Es sin duda en la década de los 80 cuando observamos interés por el tema ambiental; la participación de la sociedad se hace presente a través de la integración de grupos ecologistas que en la escena nacional e internacional sitúan la problemática “ecológica” en el ámbito de lo cotidiano. Finalmente, en 1984 se crea la Dirección de Educación Ambiental y cuatro años después se publica la Ley General de Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente (LGEEPA).

En la década de los 90, el tema ambiental nuevamente logra posicionarse cuando desaparece la SEDUE y nace la Secretaría de Desarrollo Social. Con ella surge el Instituto Nacional de Ecología, la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente y la Comisión Nacional para el Uso y Conocimiento de la Biodiversidad. En 1995 se inaugura la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (Semarnap). Con ella nace el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable y el Consejo Nacional de Áreas Naturales Protegidas que junto con el SINAP formulan un órgano desconcentrado de la Semarnat para la atención de todo lo relacionado con las áreas protegidas del país que llega con el nuevo siglo: la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (Conanp).

Las actividades de la recién creada Conanp estuvieron centradas en atender todos los temas para regularizar los decretos de AP hechos años atrás, aspectos administrativos, operativos y técnicos de la institución. En el marco de la planeación institucional,



lo social estaba presente de una forma marginal. Se pensaba en la participación como el hecho de involucrar a la gente que residía adentro de las AP en los trabajos de conservación pero sin un análisis de la pobreza y las causas que provocaban la problemática. El turismo aun no representaba un aspecto preocupante y la EA era vista como un tema ajeno a los puntos centrales de las AP.

Es lógico pensar que durante la planeación de la Conanp, en un ámbito de biólogos, resultaba absurdo incorporar a la EA y disponer de recursos para el tema. Primero, porque el educador ambiental no se había logrado posicionar como integrante del equipo de trabajo en las AP; segundo, porque la EA se ha visto más como un acto de recreación que un hecho educativo, y tercero, porque habiendo otras dependencias del gobierno dedicadas a lo educativo, en algún momento se podría incluir.

Como ya se señaló la EA en AP adquiere una tendencia naturalista, de corte conservacionista, que promueve la importancia innegable de los procesos ecológicos, que busca la protección aislada de especies carismáticas, defiende la belleza escénica del paisaje y observa al ser humano como el causante de los problemas ecológicos. Entender al ambiente en toda su complejidad, como un todo donde lo natural y lo configurado por el ser humano interaccionan, ha sido un concepto difícil de asimilar por la mayoría de los educadores ambientales. De ahí que muchas de las acciones educativas hayan centrado sus objetivos en actividades concretas como la reforestación, separación de basura, limpieza de parques, etc. y promover en ellas la sensibilización.

## **2. Intervención educativa entre el 2005 y el 2006<sup>2</sup>**

Bajo la premisa que en prácticamente todas las AP de México encontramos personas, es obligado pensar que se requiere un trabajo dirigido a ellas y un educador con ciertos conocimientos, habilidades y sensibilidad que le permitan interactuar con las distintas características y necesidades de la gente para realmente tener un impacto sobre los objetivos de conservación, de lo contrario estaría actuando en lo que llamo la entelequia de la conservación<sup>3</sup>.

A finales del 2004, se hace un sondeo para saber qué pasaba



en las AP en torno al tema educativo, desde las oficinas centrales no se sabía que sucedía en las AP, al parecer sólo los mismos actores lo tenían claro. Desde este momento se les llamó educadores ambientales, lo fueran o no, aunque para muchas personas hablar de EA era jugar con los chicos al aire libre, dar una plática, convocar a una limpieza de playas, hacer bonitos dibujos, reforestar 1000 árboles, repetir la clase de ciencias naturales con otras palabras. Todo esto con una buena dosis de sensibilización y carente de reflexión.

### *El Cuestionario.*

Aprovechando la red electrónica de la Conanp se enviaron 70 cuestionarios dirigidos a los directores y a los responsables de los programas educativos en las AP. De los cuales fueron contestados 23.

De la información relevante que se obtuvo los educadores ambientales manifestaron que en las AP existe un abanico de sujetos que inciden de una u otra forma en las reservas. Estos se asignaron en tres grupos de atención<sup>4</sup>:

Personas que residen en las AP o en sus áreas de influencia, que utilizan una parte de los recursos de la reserva para su sobrevivencia, sus técnicas de trabajo son tradicionales y no han variado sustantivamente, pero pueden resultar agresivas para la conservación de los ecosistemas.

Personas que aprovechan comercialmente los recursos naturales y los ecosistemas de la reserva para la extracción directa de materia prima o a través de la oferta de servicios, que pueden o no residir en las AP. Antes del decreto de la reserva este grupo no requerían permisos especiales para desarrollar su actividad. En ciertas AP este tema ha generado graves problemas y provocado enfrentamientos entre a la gente y las autoridades.

Las personas que visitan las AP es un grupo que va en aumento, sus intereses y características son diversos. Su permanencia en el sitio depende fundamentalmente de la oferta con la que cuenta la reserva, tanto en actividades, como en infraestructura.



Podemos decir que el turismo alternativo engloba muchos de estos servicios.

Aunque estos grupos pueden o no coexistir en la reserva es innegable que tienen necesidades distintas, por tanto requieren diferentes formas de atención y maneras de aproximación educativa.

Con el cuestionario también se quiso conocer la procedencia del campo disciplinario de los educadores ambientales y los referentes adquiridos en sus estudios técnicos o profesionales para suponer cómo entienden la EA. No fue una sorpresa encontrarnos que el 50% eran biólogos, porcentaje que aumenta si se integran carreras como agronomía y zootecnia.

El resultado del “origen disciplinario de los educadores ambientales” arrojó que el 6% provenían del Turismo, el 6% de Estudios Latinoamericanos, de Agronomía el 5%, de Zootecnia el 5%, de Geografía el 5%, de Pedagogía el 5%, de Literatura Dramática el 5%, Planificación del Desarrollo el 5%, y Biología el 58%.

Respecto a la pregunta abierta en cuanto a los principales objetivos de los programas de EA en Áreas Protegidas, los mismos están centrados en tres categorías: Participación de la población 44%, Concientización 27%, Formación de una cultura ambiental 18% y Otros 11%.

Otra pregunta muestra la disposición presupuestal anual que hace el director del AP para el trabajo educativo. De la mayoría de las AP analizadas, 6 reciben más de 100,000 pesos anuales, 5 AP abajo de los 100,000 pesos y 9 AP no registraron nada, suponemos que se debe a que no saben cuál es la cantidad asignada al tema educativo, se usa discrecionalmente o no hay presupuesto para tal efecto. Para obtener el promedio presupuestal anual del recurso asignado se dejaron fuera 3 AP por el monto alto que registran<sup>5</sup>.

#### *Primer Encuentro Nacional de Educadores Ambientales en AP<sup>6</sup>*

Para verificar la presencia de los educadores ambientales y sus programas en las AP se buscó la manera de organizar un Primer Encuentro a finales del 2004 en Pátzcuaro, Michoacán. Es im-



portante hacer notar que aun cuando las autoridades de la Conanp no habían mostrado interés por el tema, el evento lo vieron con ojos complacientes. No se recibió apoyo logístico ni económico pero tampoco se preguntaron quién o para que se hacía.

Llegaron alrededor de 40 personas representando un gran abanico de, intereses, concepciones educativas, formas de trabajo, profesiones, etc. que estaban atendiendo el tema en las AP. De los asistentes sólo 19 habían contestado el cuestionario.

A la luz de las participaciones y los trabajos de los asistentes se observó un nivel de formación expresado de la siguiente manera:

- A - Experiencia 3%
- B - Formación con poco apoyo 11%
- C - Ciencias naturales, Referencia Escolar 42%
- D - Temas ambientales, Referencia Escolar 36%
- E - "No pero sí". "Tal vez"8%

El grupo "A" presenta una formación afín al trabajo educativo (pedagogía, educación, comunicación) elabora programas y proyectos, se plantea objetivos y metas, ha asistido a talleres o cursos y ha leído textos o artículos para formarse, tiene años de experiencia y es un educador ambiental; el grupo "B", cuya formación no está ligada a los temas educativos pero tiene sensibilidad y claridad sobre el tema, recibe poco apoyo para desarrollar su programa de EA. Hay poco interés para formarse como educador, desempeña otras tareas en el AP, generalmente relacionadas con la biología; el grupo "C" tiene cierto conocimiento sobre el tema educativo, más por intuición y por su experiencia como alumno que como educador, está relacionado con la biología, centra su interés en repetir la clase de ciencias naturales con creatividad, el objetivo de su trabajo está en concientizar a las personas, su mayor interés es sensibilizar a los sujetos y muestra preocupación por su formación como educador; el "D" es muy similar al anterior, con tendencia a enseñar y concientizar, pero con la diferencia que aborda no sólo los temas característicos de las ciencias naturales, incorpora una mayor reflexión sobre temas sociales y también está



muy interesado en su formación como educador. Finalmente, tenemos al grupo “E” que muestra indecisión, desarrolla algunas actividades como recorridos y pláticas sobre la reserva como un servicio más, llegó al evento por instrucción de su director más que por un interés propio, se define como biólogo y no como educador, no sabe si quiere formarse como tal, por ello lo llamamos un “no pero sí”.

Se requiere centrar el trabajo de formación en los grupos C y D donde el interés es manifiesto y hay una disposición favorable para aprender nuevas cosas. Los integrantes del grupo A marchan de forma independiente, su presencia es importante porque se pueden convertir en los líderes para apoyar, impulsar y conducir acciones de formación; el grupo B se puede definir como posible aliado pero tiene un director “problema”<sup>7</sup> que será difícil convencer y su participación estará sujeta a la capacidad de gestión que pueda tener. Finalmente, al grupo E hay que *dejarlo sin soltarlo*, para que en algún momento defina sus intereses de anexarse o no al proceso.

La demanda más recurrente de esta reunión fue solicitar el reconocimiento y valoración del trabajo de los educadores por parte de los directores y del equipo de la reserva. También de las autoridades de la Conanp. Se solicitaron espacios de formación; fortalecer la EA en las AP y contar un documento rector que les dijera “por dónde vamos”.

Para finalizar el encuentro se generó un documento al que se llamó la Declaración de Pátzcuaro, donde fundamentalmente se pide reconocimiento y respeto al trabajo que desarrollan. Este documento es la primera comunicación que se establece con la autoridad de la institución y da cuenta de la existencia de una parte del equipo de trabajo.

### *Compromisos establecidos en el Encuentro*

La Red de los educadores ambientales, la página electrónica, la participación en la Revista Electrónica Entorno, continuar con las reuniones y poner la Declaración de Pátzcuaro en el escritorio del Presidente de la Conanp fueron los compromisos del Encuentro.





Cuando la lista de correos de educación ambiental estaba circulando en la red, el presidente de la Conanp solicitó que se cambiara el nombre de educación ambiental a educación para la conservación, con el argumento que en la Conanp no se hacía educación ambiental.

### *Lineamientos Estratégicos de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable*

Los educadores ambientales que participaron en el Encuentro demandaron la elaboración de un documento que orientara el rumbo de la EA y que fuese un instrumento sencillo y de fácil acceso para los profesionistas no especializados en EA: *“algo que podamos tener a la mano para consultar, algo como un cartel”*. Ante esta situación se optó por el diseño de un cartel adaptando la matriz utilizada en el Programa de EA del Lago de Pátzcuaro, desarrollada por el Centro de Estudios Sociales y Ecológicos, A.C.

Esta matriz se enriqueció y modificó a lo largo de tres reuniones regionales con los educadores ambientales de la Conanp hasta concluir el cartel llamado “Lineamientos Estratégicos de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable”, que se puede consulta en la página <http://educacionparalaconservacion.conanp.gob.mx>

Este documento propone elementos de reflexión sobre el contexto del AP, muestra la diversidad de los sujetos con los que se puede trabajar, alinea los objetivos institucionales, con varios ejemplos de posibles acciones que se pueden realizar. El propósito del documento es ofrecer elementos al educador ambiental que inicia y que está ajeno al tema educativo, a fin de que cuente con elementos básicos para elaborar su Programa de EA, en tanto inicia su proceso de formación.

### *Programa de Conservación y Manejo*

Es importante la apertura que se dio para participar con el grupo que elaboró los términos de referencia del Programa de Conservación y Manejo (PCyM). Este documento permitirá unificar



el índice que debe contener el PCyM de las AP que se revisa cada cinco años.

En el Subcomponente de Cultura se incorporaron nuevas categorías y se hace una breve explicación de lo que se entiende por cada una. Esto con el propósito de unificar el lenguaje y facilitar la comprensión de este apartado.

Las categorías que quedaron plasmadas son las siguientes:

Participación\*

Educación para la conservación

Capacitación para el desarrollo sostenible

Comunicación, difusión e interpretación ambiental\*

Uso Público, recreación y turismo

### *Diplomado*

Junto con la Universidad de Guadalajara se conceptualizó la elaboración de un diplomado a distancia, cuya flexibilidad permitirá que los educadores puedan atender al curso desde el sitio de trabajo y sólo asistir a un par de reuniones presenciales. Es necesario redefinir el perfil del educador en las AP, y en la medida de lo posible considerar contenidos pertinentes y realmente útiles para su trabajo.

### **3. Retos en la formación del educador ambiental en AP**

A partir de los trabajos anteriores y la presencia que adquirió la EA en la institución se obtuvo presupuesto para desarrollar el Programa Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad y siete programas estatales. Entonces es necesario:

Reconocer la realidad en la que vive el educador en las AP para apoyarlo, si es necesario, en la elaboración de Subprogramas en el seno de reserva.

- Aplicar el Programa y que se le dé seguimiento al trabajo.
- Sistematizar una parte del proceso o algunas actividades
- Un educador ambiental bien formado puede modificar la per-



cepción que tiene un director acerca de la EA y también puede rectificar las suposiciones equivocadas sobre lo que se cree que es la educación en AP. Los resultados de programas bien fundamentados y bien elaborados, permiten obtener beneficios y se reconocen fácilmente. Sólo un reducido grupo de educadores de la Conanp tiene una formación sólida que facilita la participación en la planeación del trabajo anual, la gran mayoría sólo lleva a cabo actividades y eventos a lo largo del año.

El educador ambiental requiere identificar el nivel en el que se encuentra su formación, en cuanto a sus conocimientos, capacidades, habilidades e intereses para promover sus estudios en espacios formales, a través de tutorías o saber buscar información para abatir las necesidades cotidianas.

Al considerar los distintos niveles de formación de los educadores ambientales en AP será necesario definir etapas: formación, profesionalización y actualización. Los contenidos para cada etapa deberán estar relacionados con el perfil del educador que se quiere formar y el grado de avance.

Una queja recurrente en las AP es que se cuenta con poco personal y que hay mucho trabajo que hacer, el contratado como educador a veces tiene que cubrir varias tareas. Si hay suerte, la principal será el tema educativo. En esta tarea los resultados que aportan los educadores no se perciben como efectivos o de impacto.

Una forma certera de avanzar es incorporar al equipo de trabajo a una persona con orientación social, que mediante estrategias educativas participe con la gente para allanar el camino antes de iniciar acciones de orden técnico.

La formación de un responsable o coordinador del área educativa en las direcciones regionales puede resultar un apoyo para enlazar a los educadores situados en las reservas y facilitar procesos de formación regional.

El educador formado deberá ser profesional en su trabajo para:

- Participar en la planeación del trabajo del AP
- Conocer aspectos básicos del trabajo en AP [Programa Operativo Anual]



- Incidir en el Programa de Conservación y Manejo
- Ofrecer propuestas claras, medibles, realistas
- Elaborar programas en el mediano y largo plazos
- Presentar resultados concretos y objetivos
- Evaluar los resultados, no suponer ni creer, y
- “luchar” por su formación...

## Conclusión

Si hoy es un hecho que en las AP de México confluyen varios grupos humanos que han sido denominados como los que residen en las AP, los que aprovechan los recursos de las AP y los que visitan las AP, cuyas características e intereses son distintos, no es posible que los intereses de estos grupos y los objetivos de conservación estén encontrados y generen conflictos. Para concertar estas dos posturas, una respuesta es la elaboración de programas educativos que atienden las características y necesidades de cada grupo.

Si estos programas de trabajo pueden contribuir al logro de los objetivos de conservación, ofrecer nuevos aprendizajes y promover cambios para transformar la realidad en la que viven las personas hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa seguramente se podrán *“poner las áreas protegidas en el corazón de todos los mexicanos”*.

Entonces, la formación del educador ambiental en AP se torna como un aspecto fundamental. La responsabilidad de formar educadores está en la institución, pero no queda únicamente en los directivos, el educador tiene que *“luchar”* por su formación, y para ello, es necesario ofrecer espacios flexibles, de fácil acceso, pero sobre todo espacios que reconozcan la realidad que vive el educador y ofrezcan contenidos y los elementos que verdaderamente le permitan transformar su realidad.



## Notas

1 Específicamente en el Principio 19 de la Declaración de Estocolmo.

2 Los datos de este apartado están tomados de Alba (2007). Incorporación de la educación ambiental en la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas de la Conanp.

3 No me refiero a la entelequia como un concepto filosófico sino como aquello que no existe, una mera abstracción sin fundamento, una farsa que se supone existe.

4 Se consideró importante hacer una agrupación de las personas que afectan directamente una reserva y lograr con ello una mejor caracterización. También se detectaron otros grupos cuya relación con la reserva es de forma indirecta, como son los gobiernos estatales y locales, empresas, iglesias, etc.

5 Una recibe apoyo de una fundación internacional; otra de una asociación civil mexicana en alianza con una empresa cervecera y la última tiene una campaña del Orgullo, también con una organización extranjera.

6 Al rededor de 1997, desde el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (Cecadesu) y el Instituto Nacional de Ecología, cuando el SINAP era una dirección de área, se hace un primer encuentro para reunir a los responsables del tema educativo en las AP, en la estación biológica Las Joyas en la Reserva de la Biosfera Sierra de Manantlán en el estado de Jalisco. No se dio seguimiento al proyecto por falta de interés.

7 El director "Problema" es poco o nada flexible, incapaz de inventar nuevas propuestas, se limita a lo que dice la norma. No hay solución porque se resisten a cualquier cambio, a menos que sea una instrucción superior.

## Bibliografía consultada

Alba Gamio, A. Margarita (2007). Incorporación de la educación ambiental en la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas de la Conanp. Informe de actividades profesionales para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. UNAM

DE LA MAZA, Roberto y Javier (1998). Historia de las Áreas Naturales Protegidas de México. Programa agua, medio ambiente y sociedad; Documento de trabajo Núm. 5; Colmex/Fundación Gonzálo Río Arronte, IAP y UNAM, México.D.F.



MELO G. C., (1977). Desarrollo de los Parques Nacionales Mexicanos. En: Serie Varia, Instituto de Geografía, UNAM. México.

UNESCO, (1993). Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. En Boletín No 31. Proyecto principal de Educación para A. Latina y El Caribe. S de Chile.



***Centro de Saberes e Cuidados  
Socioambientais da Bacia do Prata  
Perspectiva Regional em Educação  
Ambiental: uma contribuição para a  
integração e a sustentabilidade***

*- Elisabeth Carlucci Sbardelini -*

O Centro de Saberes e Cuidados Socioambientais da Bacia do Prata nasceu no marco atual do desafio global atual, que colocou o Planeta Água em Assembléia Permanente, na qual governos, sociedade civil organizada, grupos econômicos com responsabilidade socioambiental, instituições acadêmicas e outras buscam soluções para os grandes desafios enfrentados pela humanidade, entre os quais se destacam as mudanças climáticas e a escassez de água boa (ou a má gestão da abundância). No intuito de contribuir nesta busca foi proposto um Centro dos Saberes e Cuidados Socioambientais da Bacia do Prata.

**Antecedentes**

A gênese do Centro de Saberes e Cuidados Socioambientais da Bacia do Prata está estreitamente ligada ao Primeiro Fórum Internacional “Diálogos do Prata” realizado em Foz do Iguaçu em 2005, que teve como um dos desdobramentos a ideia da criação de um centro para a Bacia do Prata ligado ao novo pensamento socioambiental.

A partir de então, diálogos diversos ocorreram especialmente durante o Fórum Mundial da Água, no México (março de 2006) e



o V Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental, em Joinville (abril 2006).

No entanto, é no Primeiro Encontro de Especialistas em Educação Ambiental da Bacia do Prata, em Foz do Iguaçu (agosto de 2006), que este processo culminou com um Pacto dos participantes( transcrito no Documento-Base que fundamenta o projeto do Centro), em torno de três grandes propostas e compromisso: a) Ação regional socioambiental na Bacia do Prata; b) Educação regional socioambiental na Bacia do Prata; c) Criação de um Centro de Saberes e Cuidados Socioambientais da Bacia do Prata.

Em novembro de 2006 nascia o Centro de Saberes, por meio de um Acordo de Cooperação Técnica, Científica e Financeira, assinado pela Rede de Formação Ambiental para a América Latina e Caribe do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente-PNUMA; Itaipu Binacional; Fundação Parque Tecnológico Itaipu; Ministérios/Secretarias de Meio Ambiente e de representantes da Sociedades Civas da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai, além dos Ministérios de Educação do Brasil e do Paraguai, todos integrando seu Conselho Diretor.

### **Fundamentos: concepção, eixos matriciais e objetivos**

No Projeto do “Centro Regional Ambiental da Bacia do Prata”, a partir do desenho conceitual, que reconhecia a necessidade de construir um sentimento de pertencimento e identidade com a Bacia, sustentadas na água como tema gerador e na Bacia como território operacional; disponibilizar informações e saberes ambientais, garantindo seu acesso público e sua difusão; educar para a responsabilidade e cidadania ambiental sustentada, para a participação em observatórios e monitoramentos ambientais; e construir coletivamente a cultura e a democracia da água e do ambiente na bacia.

A partir disso, foram propostos cinco eixos principais, sendo, a água como tema gerador; a bacia como território operacional; o pensamento ambiental como marco conceitual da ação; a educação ambiental como mobilizador social e a construção coletiva de conhecimentos, ações e organização.





Estes eixos são o marco conceitual que estruturam o conjunto de ações ambientais na bacia. O Pacto definiu também os objetivos do Centro de Saberes:

a) Ser suporte para a construção coletiva de conhecimentos, ações e organização socioambiental na Bacia do Prata, identificando e estabelecendo mecanismos de articulação, cooperação e facilitação de sinergia entre diferentes atores sociais;

b) Ser um espaço promotor de encontros, diálogos, pesquisas e estudos, capaz de gerar informações e formação socioambiental, nas modalidades, tornando-se referência nesses temas;

c) Estimular e facilitar o intercâmbio de saberes, experiências e práticas referentes ao uso e manejo sustentável da água e de outros recursos da Bacia do Prata, constituindo-se como um espaço de apoio para uma Rede de Educação Ambiental na Bacia do Prata.

Nesse contexto, o Conselho Diretor propôs um desenho estratégico para as áreas de atuação do Centro: Ação Socioambiental Regional, a Educação Socioambiental Regional e o Fortalecimento Institucional com governança em rede.

### **Ação Socioambiental Regional**

Dar visibilidade à interdependência dos processos e interações que ocorrem no território (suas tendências e consequências), para o conjunto mais amplo possível dos atores sociais, ambientais e econômicos da Bacia, por meio de um processo de cultura democrática da água e do ambiente.

### **Educ-ação Socioambiental na Bacia do Prata**

A partir de sua opção pela Educação Socioambiental Regional na Bacia do Prata, o Centro escolheu iniciar um processo formativo concebido especificamente para assegurar o enraizamento da educação ambiental no território.

Os conceitos de Educação Ambiental contidos na Carta da



Terra, no Tratado de Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, no Manifesto pela Vida e outros documentos, apontam para a necessária revisão dos paradigmas contemporâneos, inclusive, no que se refere à Educação Ambiental, que deve assumir que “somos todos educadores e aprendizes”.

Neste sentido, é importante incorporar o conceito de *Aprendizagem Transformadora Através da Ação Ambiental* e criar as interfaces necessárias com a Ação Ambiental Regional com o instrumental próprio da Educ-Ação Ambiental, largamente praticado em várias iniciativas, particularmente através de processos de pesquisa-ação-participante relacionados com outras formas de produção e diálogos entre os saberes ambientais.

“Ao mesmo tempo, com uma argumentação biofísica – a da bacia hidrográfica do rio da Prata – o processo formativo do Centro de Saberes e Cuidados Socioambientais se propõe a lidar com as várias realidades, naturezas, ambientes, pessoas, leituras e visões de mundo circunscritas a um território pretensamente identitário”.

Nesse sentido, o Centro de Saberes optou pela metodologia dos Círculos de Aprendizagem Permanente – CAPs -com vistas a garantir a capilaridade necessária ao processo participativo, por meio do qual se pretende abranger progressivamente todo o território da Bacia. e propos como objetivo geral:

“Desenvolver um Programa de Educ-ação Ambiental na Bacia do Prata na perspectiva da Aprendizagem Transformadora em estreita ligação com a Ação Ambiental Regional, transcendendo a delimitação político geográfica dos países e tornando-se um movimento de articulação e formação continuada e permanente para a sustentabilidade no território da Bacia.”

No contexto da missão global da Educação Socioambiental Regional do Centro, cada Círculo de Aprendizaje tem funções específicas:

**CAP I:** Conselho Diretivo, Comitê Gestor, Assessores Técnicos e Secretaria Executiva (conceber, implantar, acompanhar e avaliar o processo de formação socioambiental - 20 pessoas)□



**CAP II:** gestores e técnicos representantes dos governos, sociedade civil, comunicadores e universidades (coordenar, implementar, monitorar e avaliar os processos - 35 pessoas)□

**CAP III:** Formadores socioambientais de instituições governamentais, da sociedade civil e de ensino superior (tutorar a formação de comunidades de aprendizagem socioambiental - 150 pessoas)□

**CAP IV:** Comunidades de aprendizagem com saberes, ações e produtos de comunicação socioambiental (formar comunidades de aprendizagem que valorizem seus saberes e práticas e se capacitem para produzir novos saberes)

### **Educação Socioambiental no Território Brasileiro da Bacia do Prata**

Os Círculos de Aprendizagem I e II do Brasil construíram o projeto “*Formação de Educadores e Gestores de Políticas Públicas de EA na Bacia do Prata*”, que tem como território as sub-bacias do Paraguai, Paraná e Uruguai. todas situadas no ambiente brasileiro da Bacia do Prata, abrangendo oito estados(RS, SC, PR, SP, MT, MS, GO, MG)□ e o DF.

Seguem seus objetivos:

-Contribuir para a criação e incremento do sentimento de pertencimento e identidade com a Bacia do Prata.

-Propiciar a análise crítica das sociedades contemporâneas em seus modos de produção e consumo e o exame de alternativas educacionais e ambientalistas voltadas à construção de sociedades sustentáveis.

-Estimular e apoiar a construção de conhecimentos sistematizados sobre a Bacia do Prata e sobre suas sub-bacias, microbacias e territórios diversos que nelas interagem.

-Fomentar a potência de ação dos participantes no sentido de promoverem a educação socioambiental e políticas públicas com ela comprometidas, em toda a Bacia.



-Promover o aprendizado de repertórios diversos no campo educacional e ambiental em suas interfaces econômicas, sociais, culturais, geográficas, biológicas e em especial na educação ambiental, popular e da aprendizagem participativa.

-Contribuir com o processo de união sulamericana a partir da água, numa perspectiva democrática, inclusiva, integradora e sustentável.

Assim as ações do Processo Formativo do Centro contribuirão com o processo de implementação do Plano Nacional de Recursos Hídricos-PNRH, com destaque para as ações, que tratam de capacitação, educação ambiental, mobilização, comunicação social e difusão de informações em gestão integrada de recursos hídricos.

### **Considerações finais**

O processo formativo concebido e elaborado pelos CAPs I dos cinco países, que integram o Centro de Saberes e Cuidados Socioambientais da Bacia do Prata, em 2007, chegou à constituição do grupo do CAP II no final do mesmo ano, consolidando seu papel estratégico. Em 2008, foram realizados dois módulos de formação, com os quais se deu início ao processo de aprendizagem nos cinco países da Bacia do Prata.

Em 2009 estão sendo implementados os processos formativos dos Círculos de Aprendizagem Permanente III em cada país da Bacia, por meio de seminários abertos, encontros presenciais e à distância, bem como por trabalho pessoal e coletivo em campo. Esta etapa deverá culminar com o início das comunidades de aprendizagem ao longo do território envolvidas em projetos de intervenção sociopedagógica do CAP IV, processo que deverá transcender o ano de 2010, com aproximadamente 4500 pessoas participando do processo.

Por tratar-se de um processo participativo, os momentos de início de cada Circulo são consensuados com os respectivos CAPs em encontros presenciais, com a necessária flexibilidade de encaminhamentos diante da diversidade de situações vividas nos di-



ferentes países envolvidos.

A sistematização do processo como um todo , parte da aprendizagem dos diferentes Círculos de Aprendizagem Permanente, é uma possibilidade de desenvolver a reflexão/ação necessária em iniciativas como esta, na qual que o diálogo entre saberes e cuidados socioambientais é a tecnologia de ponta.

### **Bibliografia consultada**

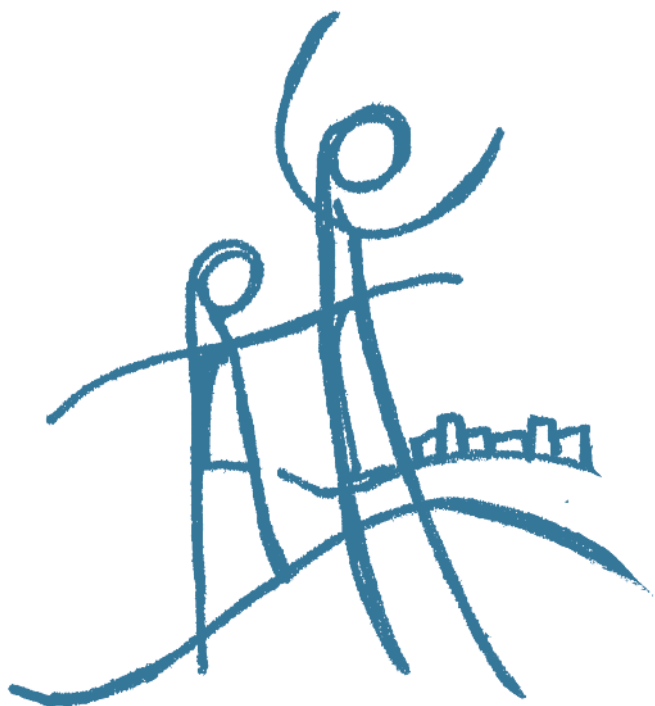
Conhecimentos e Cuidados em Diálogo: produção coletiva dos especialistas participantes do Encontro de especialistas em Educação Ambiental : texto-base de criação do Centro de Saberes-2006

Projeto político-pedagógico do Centro de Saberes- produção coletiva do Círculo de Aprendizagem Permanente I( CAP I ) integrado pelos cinco países

PAULA, Franklin Junior – Mapeamento Preliminar para o processo formativo na Bacia do Prata

Viezzler , Moema-: Educação Socioambiental na Formação da Ética do Cuidado - texto de apoio aos Processos de Círculos ou Comunidades de Aprendizagem- 2008





*El DVD que acompaña la presente publicación contiene los textos completos de las conferencias, mesas redondas y trabajos presentados en los talleres de intercambio de experiencias (ver detalle a continuación). Incluye además documentos, videos y fotos de las distintas actividades organizadas en el marco del VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental.*

## CONFERENCIAS CENTRALES

*Política y Educación Ambiental: el proceso educativo y la construcción de sustentabilidad.*

• **Enrique Leff**

La Esperanza de un Futuro Sustentable: Utopía de la Educación Ambiental.

• **Carlos Galano**

Educación Ambiental: Entre crepúsculos y alboradas desalan ambientalizadas la educación, la política y la sustentabilidad.

• **José Antonio Caride Gómez**

Sobre el poder de la política y sus prácticas democráticas.

*Estrategias metodológicas en Educación Ambiental: construcción de la pedagogía ambiental.*

• **Eloísa Tréllez Solís**

Siete pasos para la danza de la pedagogía ambiental.

• **Rosa María Romero Cuevas**

Educación ambiental: la construcción de nuevas pedagogías.

• **Alcira Rivarosa**

Aportes a la identidad epistemológica de la Educación Ambiental: *Algunos análisis con las Prácticas de los Educadores.*

*Perspectivas regionales en Educación Ambiental: la contribución de Iberoamérica en el contexto de la ciudadanía ambiental planetaria.*

• **Isabel Martínez**

Las Perspectivas Regionales en la Educación Ambiental: La contribución de Iberoamérica en el contexto de la ciudadanía planetaria.

• **Dimas Floriani**

Obstáculos para la implementación de políticas de Educación Ambiental.

• **Elisabeth Carlucci Sbardelini**

Centro de Saberes e Cuidados Socioambientais da Bacia do Prata - Perspectiva Regional em Educação Ambiental: uma contribuição para a integração e a sustentabilidade



## MESAS REDONDAS

*Educación Ambiental en el Sistema Educativo Formal: nivel inicial, primario y medio.*

### **Ricardo Jimenez A**

Una experiencia de innovación educativa en Chile para incorporar el saber socioambiental de los pueblos andinos.

### **Maritza Torres Carrasco**

La Educación Ambiental en Colombia: "un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión - acción".

### **Hilda Weissmann**

La Agenda 21 Escolar de Barcelona: el camino hacia una escuela sustentable.

*EA y Áreas protegidas: contribución para el cambio de actitudes en la relación entre las culturas y la naturaleza.*

### **Margarita Alba Gamio**

La formación del educador ambiental en las Áreas Protegidas como condición para alcanzar los objetivos de conservación.

### **Pilar García Conde**

Reflexiones sobre la práctica, en las Áreas Protegidas de la Región Centro de los Parques Nacionales Argentinos.

### **Rosendo Martínez Montero**

Antecedentes y desafíos de la interpretación del patrimonio en Cuba.

*La Interculturalidad y el Diálogo de Saberes en la construcción colectiva de escenarios locales sustentables.*

### **Carlos Razo Horta**

La interculturalidad y diálogo de saberes como abordaje para la construcción colectiva de escenarios locales sustentables.

### **Evelyn Baldassari Leguizamo**

Pueblo Charrúa, guardianes y guardianas de nuestra madre tierra, en la consolidación de proyectos plurinacionales y multiculturales.

*Pensamiento Ambiental Latinoamericano y Década de la Educación para la Sustentabilidad.*

### **Felipe Ángel**

El útero de la necesidad.

*Políticas Públicas en Educación Ambiental: rol y responsabilidad del Estado en su promoción.*

### **Martha G. Roque Molina**

Un acercamiento a la situación de las Políticas Públicas de Educación Ambiental en América Latina.

*Educación Ambiental y las Organizaciones de la Sociedad Civil: su contribución al desarrollo local.*

### **Carlos Surroca**

Educación Ambiental para resistir, movilizar y transformar.





**Elba Stancich**

Entendiendo la educación ambiental como accionar político.

*Educación Ambiental en la Formación Docente en el marco de la Complejidad Ambiental.*

**Rosa María Romero Cuevas**

Educación Ambiental y formación de docentes. ¿Posibilidad de transformar la Escuela?

*Educación Ambiental en la formación profesional desde las múltiples dimensiones para el abordaje de las problemáticas ambientales.*

**María Paz Aedo Zúñiga**

Educación ambiental y nuevos paradigmas: De la "otredad ambiental" a la complejidad en la formación profesional.

*La integración de la Educación Ambiental en el espacio de las Universidades. Investigación y extensión en Educación Ambiental.*

**Dimas Floriani**

La integración de la Educación Ambiental en el espacio de las universidades. Investigación y extensión en Educación Ambiental.

*Educación y Comunicación Ambiental, el derecho a la Información Ambiental para la acción.*

**Ricardo de Castro**

Retos y oportunidades para una nueva comunicación ambiental.  
*Pensamiento Ambiental Latinoamericano:*

*aportes desde las diferentes visiones que nutrieron la perspectiva latinoamericana en Educación Ambiental.*

**Guillermo Castro**

Nuestra América: el camino al mundo nuevo.

**Enrique Leff**

Pensamiento Ambiental Latinoamericano

**Ana Patricia Noguera de Echeverri**

Pensamiento Ambiental Latinoamericano: aportes desde las diferentes visiones que nutrieron la perspectiva latinoamericana en Educación Ambiental.



## TRABAJOS PRESENTADOS EN TALLERES

### APORTES DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A NUEVAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO LOCAL

#### **María Belén Aliciardi**

La necesidad del debate bioético ambiental en la educación argentina para el logro de un desarrollo sustentable

**Aracelis Arana, Vanesa Mariño, Es-meya Díaz, María Ángela Flores**  
MERCADANDO LA SUSTENTABILIDAD. Una propuesta comunicacional para la participación del colectivo

#### **Adriana Cafferata, Mariana Rosso, Lorena Martínez**

Parque Nacional Monte León y las comunidades vecinas, Comandante Luis Piedrabuena y Puerto Santa Cruz, provincia de Santa Cruz

#### **Marília Camhelutti, Luciana Regina Swiderski Egewarth, Marcos Roberto Tiso, Luiz Fernando Caldeira Ribeiro**

Coletivo Educador do Território Portal da Amazônia

#### **Helena Beatriz Capella da Silva, Edson Roberto Oaigen, Altyvir Marques Lopes**

EDUCACIÓN AMBIENTAL: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL, SUS RELACIONES TEMPORALES CON LA EDUCACIÓN Y PRINCIPALES ACONTECIMIENTOS EN EL MUNDO

#### **Gecilane Ferreira, Germano Guarim Neto, Hélio Marcio Gonçalves da Silva, Reginaldo Vieira da Costa**

O saber e o fazer da Comunidade Ribeirinhos "Vila Berrante" (Mato

Grosso-Brasil): Revelando Indicadores Educativo-ambientais

#### **Renata Fronza Saraceni, Zysman Neiman**

Diagnóstico preliminar da Investiga-ção em Educação Ambiental das atividades de ecoturismo no Brasil

#### **Paloma Gallegos Tejeda**

Agricultura Urbana y Calidad de Vida en El Edén Orgánico de Lomas del Paraíso 2004-2009 (Guadalajara, Jalisco, México)

#### **Luciano Iribarren, Virginia Gómez, Horacio Sirolli, Diego Vargas, Fabio Kalesnik**

Reserva de Biosfera Delta del Paraná: capacitando para la producción sustentable

#### **Cristina Esther Juliarena de Moretti**

Brandsy, una propuesta ambiental informal diferente

#### **María Ester Leiva**

Construcción de la SUSTENTABILIDAD LOCAL desde la E.A. Sierra y Laguna de los Padres

#### **Daisy Azucena Magaña Mejía, Patricia Alvarado Portillo, Dante Ariel Ayala Ortiz**

MODELO DE AUTOEVALUACIÓN AMBIENTAL PARA PLANTELES EDUCATIVOS. EL CASO DEL JARDÍN DE NIÑOS "MADRIGAL DE LAS ALTAS TORRES" DE CAPULA, MUNICIPIO DE MORELIA, MÉXICO

#### **Altyvir Marques Lopes, Helena Beatriz Capella da Silva, Edson Roberto Origen**

AS CONDIÇÕES AMBIENTAIS DO MERCADO QUATRO EM ASUN-



CIÓN/PYCOM RELAÇÃO AO SANEAMENTO BÁSICO E A QUALIDADE DE VIDA EM RORAINÓPOLIS/RR - BR

**María Elena Perdomo López**

La educación ambiental en comunidades pesqueras de la región norcentral de Cuba

**Juan Carlos Poblet, Mariela Ambrustolo, Néstor Maceira, Armando Poblet, Atilio Roberto Barrag, Juan Carlos Fraiz, Osvaldo Fernández, Cristina Cufre, Fausto Gez, Clelia Voullioz, Marcela Boullion, Ana Fernández**

El Consejo del Ambiente Balcarce (CAB)

**Enrique Richard**

CUANDO LA CARENCIA DEL COMPONENTE AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN CONDICIONA LA SUPERVIVENCIA DEL SER HUMANO. ESTUDIO DE CASO: CURICHÓN, UN POBLADO EN EL INTERIOR DE UN ÁREA NATURAL PROTEGIDA DE AMAZONÍA (DPTO. DE PANDO) BOLIVIA

**Carlos Martín Tellechea, Sergio Alejandro Quintero Blanco**

Construcción participativa de los PEI escolares ambientales (Inicial, EPB y ESB), del Partido de Pergamino

**Paula Werber, Walter Maciel, Cecilia Iriarte**

La historia desde el presente

### *COSMOVISIÓN Y SABERES AMBIENTALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS*

**Fernanda Alexandre, Sandra de Fátima Oliveira**

AS MUDANÇAS AMBIENTAIS NO

RIO CALDAS - GOIÁS - BRASIL E AS AÇÕES PARA SUA CONSERVAÇÃO

**Graciela del Valle Argañaraz, Irma del Valle Delgado**

Taller: Vida en la Naturaleza

**Janete Calmon de Araujo**

Educação ambiental e religiosidade: a contribuição do candomblé jeje na formação do sujeito ecológico

**Ana Dumrauf, Adriana Menegaz**

Construyendo un curriculum intercultural a partir del diálogo de saberes

**Gecilane Ferreira, Aila Oliveira Serpa, Arinos Oliveira Serpa, Joantan Fernandes Rocha Reis, Reginaldo Vieira da Costa**

Trilha Interpretativa - Proposta de Educação Ambiental Utilizando o local e conhecimentos das crianças da Aldeia Wederã. Terras Indígenas Pimentel Barbosa/Brasil – Etnia Xavante

**Sandra Gabriela Gigli; Bibiana María Graziottin, Silvia Beatriz Musso**  
EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA REVALORIZACIÓN DE NUESTROS PUEBLOS ORIGINARIOS

**Gilberto González Rodríguez, Sergio Alvarado Casillas, Lidia Susana Ibarra Sánchez, Ofelia Pérez Peña, Víctor Antonio Vidal Martínez**  
LA EDUCACION AMBIENTAL Y LA CONSERVACION DE MAICES NATIVOS. LOS SABERES INDIGENAS HUICHOLAS (WIXARIKAS) DE NAYARIT, MÉXICO

**Luis Alejandro Lasso Gutiérrez**  
MEMORIA, MITO Y EXPERIENCIA COMO FUNDAMENTO PARA PROCESOS DE EDUCACION AMBIENTAL CON COMUNIDADES TRADICIONALES



**Catherine Ramos García**

Tejiendo cosmologías: Educación ambiental en contextos interculturales, el caso del clima, y los ciclos naturales ligados al sol y a la luna

**EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO**

**Paola Gastezzi Arias**

Educación ambiental para mujeres microempresarias: proceso clave para el desarrollo de un centro de acopio de desechos sólidos domiciliarios

**EDUCACIÓN AMBIENTAL EN CONTEXTOS URBANOS**

**Thiago Allis, Heloana Giraldeia, Raquel Formaggio Patrício**

Educação Ambiental e Patrimônio Ambiental Urbano: estudo de caso da cidade de Sorocaba (SP), Brasil.

**Mônica Alves Pupe, Flora Zeltzer, Maria Inês Burger, Juliana Alves dos Santos, Andréia Vargas dos Santos**

Saída de Campo: leitura da realidade ambiental na Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul - Brasil.

**Victoria Caamaño, Silvia Bellavitta, Alicia Bidondo, Carlos Saullo, Carlos Fleixas, Hugo González, Guillermo Rodríguez Romar, Gladys Tavella, Ariel Ares, Maximiliano Peyreya, Sebastián Ramírez Pudelka, Ezequiel Rigueti, Iván Salomón, Nicolás Vicente Perez, Nicolás Zanfi**  
Un Ambiente urbano Sustentable, ¿Una Utopía?

**Amanda Jiménez Aceituno, María José Díaz, Diego García, Concepción Piñeiro, Javier Benayas**

LOS EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL MEDIO URBANO: ESTUDIO DE CASO DE LA CIUDAD DE MADRID

**Aline Gevaerd Krelling, Daniel Assis Freitas**

BOSQUE PEDRO MEDEIROS: CONSTRUINDO UM ESPAÇO PERMANENTE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Ariel Luis Lucero, Rubén Morales, Micaela Cecilia Roma, Horacio Manuel Trotta**

Experiencia de Formación de Recursos Humanos para la Conservación de la Fauna: "El Curso de Capacitación para Auxiliares de Zoológicos"

**Florencia Mancini, Mónica Sosa, Lara Heidel**

Talleres de Ecología y Ambiente dirigido a niños de 6 a 12 años

**Florencia Sayago, Sofía Santillán**

Plan Piloto de Separación Domiciliaria y Recolección Diferenciada de San Miguel de Tucumán

**Irene Beatriz Vila, Patricia Herrera**

La aplicación de la permacultura en el ámbito urbano

**EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL NIVEL INICIAL**

**Adhemar Gimenes Ferreira, Isabella Maria Quintanilha de Sá**  
Educação Ambiental na Educação Infantil

**Claudia Elena Malan, Guillermo Na-**



**vone, Gabriela Mónica Agrícola**

Educar y reciclar en nivel inicial, para generar conciencia ambiental

**André Luiz Portanova Laborde**

A Sociologia da Infância no fluxo da Educação Ambiental: refletindo acerca de estratégias de visibilidade das crianças no continente adulto-acadêmico

**María Paula Pose, Verónica Fernández, Carolina Varela**

GESTIÓN DEL AMBIENTE Y EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA EN EL MUNICIPIO DE TANDIL, PROVINCIA DE BUENOS AIRES

**Alicia Salcedo, Carolina Roselli, Rosa Derienzo**

POSIBILIDADES Y OBSTÁCULOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL JARDÍN DE INFANTES. El juego como recurso superador.

**Felipe Alonso Do Santos, Susana Inés Molon**

RELAÇÕES DE SABERES E RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS NA SALA DE AULA DA ESCOLA DO CAMPO

**Elisa Arau**

CONOCIMIENTO Y CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE DESDE EL NIVEL INICIAL, EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA PROVINCIA DE RIO NEGRO

**Andressa Lemos Fernandes**

ENTRELAÇAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL NIVEL MEDIO**

**Eduardo Alvarado Villalobos, Francisco Javier Acosta Collazo**

EL SERVICIO SOCIAL COMO ESTRATEGIA PARA LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

**Adriana Anzolin, Paula Mantel Amari**

Programa de Educación Ambiental en Escuelas Secundarias Toyota Argentina "Semillas de Cambio"

**Nora Indiana Basterra, Liliana Gabriela Torres, María Virginia Appendino, Erica Peralta, Alfredo Rosa, G. Nolte, D. Lopez, Gabriel Vallejos Diaz**

La Gestión de los residuos sólidos Urbanos en la Escuela

**Marcus Vinicios Benachio, Adairlei Aparecida da Silva Borges, Renata Geniany S. Costa, Marlene T. M Colesanti**

UM ESTUDO DO PERFIL AMBIENTAL DA ESCOLA ESTADUAL SEGISMUNDO PEREIRA, UBERLÂNDIA / MG.

**Sergio Benitez Thiele**

Proyecto de Educación Ambiental - El Ambiente Urbano

**Deise Keller Cavalcante**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DE MINAS GERAIS

**Claudia Rosana Chapitel, Virginia Analia Michel, Luis Alberto Chapitel**  
Estrategias Metodológicas para desa



rollar un tema en enseñanza en Geografía.

**Javier Clúa**

PROPUESTA DE AMBIENTALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LAS ESCUELAS AGROPECUARIAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

**Edith Colman, Silvia Vargas, Ricardo Garbe**

Salud y medio ambiente en Castelar Sur

**Maria Paula Darwich, Guillermina Oliva, Hector Massone**

Análisis de contenidos ambientales del Área Ciencias Naturales en el marco de la Ley Federal De Educación y la nueva Ley General DE EDUCACIÓN DE LA REPUBLICA ARGENTINA

**Lidia Maria de Almeida Plicas**

PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - SP - BR

**Vanesa Demianiuk, Margarita Ortiz, Alicia Camors**

Concepciones de Educación Ambiental de estudiantes del nivel medio

**Maria Beatriz Junqueira Bernardes, Diego Sulivam de Jesus Alves, Eliane Franco**

Pedagogia de projetos e Educação Ambiental: o relato de uma experiência

**María del Carmen Maimone**

Ambiente, enseñanza y diversidad cultural

**Maria Gabriela Martin, Mara Olavegoascochea, Laura Perticarini, Irma Alcaraz, Ana Biagioli, Laura Corroux, Marcelo Salica, Daniel Vales**

CONCURSO EN CONMEMORACIÓN DEL DÍA MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE

**Araceli Mar Mateo, Sonia Melgarejo, Teresita Boni**

Mediación a la carta

**Ruben Mario del Valle Menso, Norma del Valle Cappri, Diego Rafael Murua**

La Temática de Desastres Naturales en la Educación Ambiental como eje de Articulación entre el Sistema de Educación Superior y el de Educación Media

**Néri Olabarriaga**

A dimensão ambiental na metodologia de aceleração de aprendizagem

**Patricia Mónica Sartor**

Educación ambiental, retención escolar y construcción en la diversidad

**Linda Aide Vargas Torres, Elizabeth Torres Garcia**

Estancias de Aprendizaje; Precursoras para la Educación Ambiental

**Javier Garcia Gomez, Pilar Punter Chiva, Montserrat Ochando Pardo**

Las actitudes de los alumnos de enseñanza secundaria ante el cambio climático

**Luciano Iribarren, Ruth Josiowicz, Leonor Bonan**

Campamentos científicos: experimentar y valorar un área natural protegida

**Mariana Saidón, Pablo Ariel Ursul**

Educación Ambiental orientada a la Enseñanza Media. Dificultades Evidenciadas y Propuestas para Sortearlas.

**Lorena E. Bogos, M. Teresa Gamito**



La educación ambiental como herramienta de inserción escolar

**EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL NIVEL PRIMARIO**

**Nelci Aparecida Abrao**  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS

**Gabriela Carina Barrios, Adriana Libertad Santiago, Mariela Alejandra Miranda**  
Todo verde

**María Alejandra Basili, Gabriela Betina Bergas, Graciela Mónica Schaffli, Laura Martini, María Silvia Reche**  
Sembrando futuro

**Adairlei Aparecida da Silva Borges, Marcus Vinícius Benachio, Renata Seniany S.Costa, Marlene T.M. Cole-santi**  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ATITUDES E HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Janaina Boschilia**  
O papel do Capital Social em projetos de Educação Ambiental nas Escolas da Rede Municipal de Ensino em Curitiba/PR

**Claudia Mónica Campos, Silvia Greco, Juliana Nates Jimenez, Petra Lindemann-Matthies**  
Los niños de Mendoza: ¿qué especies conocen y de dónde las conocen?

**Kimara Carballo Pérez, Jaime Eduardo Pefaur, Margarita Tovar García**  
EDUCACIÓN AMBIENTAL A PARTIR DE LA CONSERVACIÓN DE LA FAUNA VENENOSA

**Claudia Rocha Moretti Lorena, Ze-naide Oliveira Dos Santos, Maria Inês Soares Costa Neves**  
Ensino Científico como Instrumento na Educação Ambiental

**H. COITIÑO, V. DE SOUZA, M. FERREÑO, F. HOFFMAN, H. LENA, A. LIGRONE, E. ROCHA, V. VILLALBA**  
PICA-POR-TODOS: LA CIENCIA COMO VÍNCULO ENTRE LA ESCUELA Y EL ENTORNO

**Luciana De Jesus Jatobá, Laésse Venâncio Lopes**  
REDE VIT@L ARARAQUARA: EDUCAR AMBIENTALMENTE ATRAVÉS DA TECNOLOGIA

**Gabriel de Melo Neto, José Henrique Rodrigues Stacciarini**  
DEZ ANOS DE UMA (IR)REALIDADE: As Práticas pedagógicas de Educação Ambiental na segunda Fase do Ensino Fundamental das Escolas públicas Municipais da Cidade de Catalão (GO), frente a Lei Federal 9.795/1999.

**Diana Maria Di Lascio Yañez, Noris Margarita Bañez Lopez**  
Programa niñas y niños por un ambiente sano

**Adriana Amalia Nieves Galan, Zoraya Noemí Reinaudo, Andrea Fabiana Delfino**  
"NUESTRO BOSQUE DE CALDEN"

**Samantha Kennedy, Paola Gastezzi, Lucrecia González, Nancy Orias, Juan Carlos Zuñiga, Marielos Muri- llo, Carlos Andrés Fernández**  
Juntos por el agua

**José Manuel Gutiérrez Bastida**  
LA EVALUACIÓN EN LA AGENDA 21 ESCOLAR DEL PAÍS VASCO



**José Manuel Gutiérrez Bastida, Aitor Albizu Intxausti, Gurutzne Basterretxea, Soraya Bastida**  
PROPUESTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

**Angelina Lidia Illescas, Ana María Barreneche, Marcelo Loaiza**  
Estudio de las representaciones sociales acerca de la concepción de ambiente sostenida por maestros y maestras de escuelas primarias de la Provincia del Neuquén

**Juana de Morán, Dina Castillo, Alejandra Michel, Cristina Torres, María del V. Pérez**  
CONOCIMIENTO SOBRE EL AGUA EN COMUNIDADES EDUCATIVAS DE ALTA MONTAÑA

**Adrián Lezcano**  
La Biblioteca como una herramienta de Educación Ambiental en el Nivel Primario de las Escuelas Rurales

**Bibiana Marcela Portillo, Carina Lucia Motta, Mariela Roxana Lobarbo**  
Ambientalizar las ciencias

**Walter Maciel, Christian González**  
"PARQUES NACIONALES: LEELOS, CUIDALOS, DISFRUTALOS"

**Maria Inês Soares Costa NEVES, Claudia Rocha Moretti LORENA, Ze-naide Oliveira DOS SANTOS**  
PROJETO REFLORESTE VIDA – UMA NOVA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MUNICIPAL DE MOGI DAS CRUZES

**Valdir Nogueira, Sônia Maria Marchiorato Carneiro**  
Educação geográfica na formação da cidadania socioambiental

**Margarita Cristina Ortiz, María Alicia Pesce, Flavia Sandra Elizabeth Blanco**  
Representaciones sociales de docentes de los niveles primario y secundario en torno a la Educación Ambiental

**Luciano Andres Pereyra, Lisandro Casas, Lisa Merlo**  
Colegio Club Estudiantes de la Plata; Diez años de Educación Ambiental

**María Josefa Rassetto, Néldia Zapata, Alida Abad, Graciela Mabel Maldonado**  
Perspectiva ambiental e investigación escolar en el nivel primario. Un estudio del PCB.

**Maricel Ricotta, Sonia Falconi, José Luis Vesprini**  
EL MÉTODO CIENTÍFICO EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

**Fernando Roberto Rios**  
ARTE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL - PRÁCTICAS SENSIBLES

**Moises Rodriguez Alvarez, Lucila Olivares Torres**  
PROPUESTA METODOLOGICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA NIÑOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I. E. N° 56044 DE COMBAPATA – CANCHIS. CUSCO. PERU.

**Verónica Rojas Mujica, Ana María Pfeifer, Ximena Rosales Neira, Alexandra Martínez Pinilla, María Verónica Lyon**  
Proyecto "Conociendo Nuestras Aves Costeras"

**Anibal Javier Sattler, Pablo Humpola, Viviana Martín, Griselda Pelt-**





**zer, Alejandra Depaoli**

"Escuelas Promotoras del Cuidado Ambiental: Trabajemos por una Comunidad Saludable"

**Silvia Liliana Senatore, Sandra Verónica Bellino**

Para la EA, no hay fronteras

**Silvia Liliana Senatore, Sandra Verónica Bellino**

ECO ¡OJO! Blog de detectives ambientales

**Rita de Cássia da Luz Stadler, Raquel Cristina Serafin Menegazzo**  
ANÁLISE E REFLEXÃO DA POLUIÇÃO AMBIENTAL, POR MEIO DE LEITURA/COMPREENSÃO DE TEXTOS: por alunos do ensino médio

**Esperanza Terrón Amigón**

EDUCACIÓN AMBIENTAL. PROCESO SOCIAL DE ELABORACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

**Fernanda Venterim Pacheco, Vagner Viana Silva**

A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O AQUECIMENTO GLOBAL

**Vagner Viana Silva, Lia Maria Teixeira de Oliveira, Viviane Cristina Silva Lima, Rosilene Lima da Silva**  
A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM CASO PARADIGMÁTICO DE UMA ESCOLA DA BAIXADA FLUMINENSE

**Analia Beatriz Villagrán**

Entre la Escuela y el Basural. Aportes para una Pedagogía basada en la educación ambiental.

**EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EMPRESAS PRIVADAS Y PRES-TATARIAS DE SERVICIOS PÚBLICOS**

**Lázaro Lorenzo Betancourt Pineda, María Elena Cruz de la Cruz, Luis Alberto Pichs Herrera**

Un Programa de Educación Ambiental dentro de la Gestión Ambiental Empresarial. Estudio de caso en el CIGET Cienfuegos CITMA Cienfuegos

**Melissa Dietrich da Rosa**

EDUCAÇÃO E GESTÃO: ATENUANDO RUPTURAS E FORTALECENDO O CAMPO AMBIENTAL

**Lilia Garcia Bazterra, Diego Maximiliano García, Guadalupe Fernández**

Educación y nuevas tecnologías al servicio de la capacitación en Medio Ambiente en empresas privadas

**Sonia Elisabeth Gittlein**

Eventos sostenibles

**Sergio Mogliati, Carina Guaragna**

La educación y la comunicación como herramientas no estructurales para la gestión del agua

**Sonia Rosales Romero**

La educación ambiental en el discurso del sector empresarial

**María Inés Sánchez de Pinto, Emilse Jorge de Cuba, Soledad Roman**

RELACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA FRUTIHORTÍCOLA: UNA EXPERIENCIA DE CONCIENCIACIÓN Y CAPACITACIÓN AMBIENTAL

**EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESPACIOS PROTEGIDOS**

**Victor Bedoy Velázquez, Aurea Es-**



**trada Esquivel, Claudio Alejandro Sales Sandoval, Harumi Rayas Arrazate, Ricardo Alonso Soto, Javier Reyes Ruiz, José Camilo Rivera Campos**

Estrategia metodológica utilizada en el Programa de educación ambiental para el Sitio Ramsar Laguna Huizache-Caimanero, Sinaloa, México

**Natalia Braum, Marta Maria Da Silva, Mara Bilhalva Braum, Walter Nisa-Castro-Neto**

Educação Ambiental com a comunidade escolar do entorno do Parque Natural Municipal Tupancy, Arroio do Sal, RS

**Carmen del Pilar Caicedo**

AULAS AMBIENTALES UNA ESTRATEGIA DE EDUCACION AMBIENTAL PARA LA CIUDAD.

**Silvana Miriam Cinti**

"REVALORIZACION DEL PATRIMONIO CULTURAL DE LA RESERVA NATURAL BAHIA BLANCA" Historia Ambiental

**Cynthia Dabul, Bárbara Saulesleja; Natalia Fracassi, Laura Cymlich, Liliana Goveto**

CAMPAÑA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL "GURÍ VUELVE A LAS ISLAS"

**Silvia Graciela De Marco, Laura Vega, Patricio Bellagamba; Sergio Bazzini**

Biodiversidad local y contexto en una reserva urbana: Una guía fotográfica para el reconocimiento de ambientes y especies como herramienta de educación ambiental.

**Regiane Avena Facó, Zysman Neiman**

Programa de Interpretação e Educação Ambiental através de uso de sis-

tema de sinalização no Parque Nacional das Emas – Goiás – Brasil

**Celia Garayo Silva, Gregorio González Inchausti**

Educación Ambiental en zona de influencia a la Reserva San Rafael

**Pilar García Conde, Encarnación López, Mariana Minervini, Marcelo Zanello**

Experiencia de planificación educativa en los Parques Nacionales de la Región Centro de Argentina

**Tiago Juliano, Eduardo Takeshi Hattori**

Proposta Metodológica de Educação Ambiental para o Parque Estadual de Campos do Jordão

**Ana Linares**

La educación ambiental como una alternativa para la conservación de los recursos naturales de La Laguna de Tacarigua, Estado Miranda. Venezuela.

**Eduardo S. López-Hernández, Leticia Rodríguez Ocaña, Ana Rodríguez Luna**

UN PLAN DE INTERPRETACIÓN DE LA NATURALEZA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SUSTENTABILIDAD DEL ECOTURISMO EN EL DESARROLLO DE VILLALUZ, TACOTALPA. TABASCO

**María L. Machado, Fernanda Menvielle, Walter Maciel, Marta Galeano**  
RESTAURACIÓN DEL PASTIZAL PAMPEANO CON PARTICIPACIÓN DE LA ESCUELA LOCAL Otamendi - Buenos Aires - ARGENTINA

**C.S. Martinez, M.S. Rossi, M. Martinez, P. Kauffman, J. Chiardola**  
ECOREGIONES, BIODIVERSIDAD Y



AREAS PROTEGIDAS DE LA PROVINCIA DE ENTRE RIOS. Etapa II

**Mayara Roberta Martins, Thais Felipe Rosa, Samuel Coelho**

TURISMO E EDUCAÇÃO: PROGRAMA EDUCATIVO DE VISITA GUIADA À FAZENDA DE IPANEMA (IPERÓ-SP-BRASIL) PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

**José A. Moncada, Jesús Aranguren, Yanis Nieto, Aura Bentti, Nila Pellegrini**

HUMEDALES EN LAS ALTURAS: EXPERIENCIA DE CAPACITACIÓN Y PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LOS HUMEDALES ALTOANDINOS VENEZOLANOS

**Luis Fernando Navarrete Sanchez, Evelin Villarreal, Ernesto Parilli, Yosser Gavidia-Flores, Kenji Navarrete**

El Vivarium BIOREPTILIA del Zoológico de Las Delicias (Maracay, Venezuela), un espacio vivencial para la Educación Ambiental.

**Paula Daniela Werber, Alejandro Nebbia, Graciela Emilia Sanchez Reiche**

Educación Ambiental en el Parque Nacional Lago Puelo

**Pedro Armando Noguera**

Senderos Interpretativos de bajo impacto ambiental en la Reserva Natural Villavicencio. Mendoza. Argentina.

**Marcos Matías Reyes, Daniela Caldentey, Lautaro Córdoba**

LA EDUCACION AMBIENTAL EN LAS AREAS NATURALES PROTEGIDAS. EXPERIENCIA EN LA RESEVA NATURAL PARQUE LURO, PROVINCIA DE LA PAMPA, ARGENTINA.

**Sandra Evangelina Sánchez, Matilde Elisabeth Encabo, Daniel Paz Barreto**

Interpretación en la Naturaleza como actividad turística para la Conservación

**Eliana Torres, Esmeya Díaz, Roxy Pérez**

La visita guiada: Estrategia para valorar el Parque Universitario como espacio para la Sustentabilidad en la Universidad de Carabobo. Estado Carabobo – Venezuela

**Maria Soledad Vázquez**

La Educación Ambiental en la Administración de Parques Nacionales: una descripción de las actividades educativas publicadas por el organismo en los '80, '90 y 2000

### *EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS*

**Alexandre José Diehl Krob, Patricia Vianna Bohrer, Sofia Zank, Julia Rovena Witt, Renata Caron Viero**

O monitoramento de resultados da educação ambiental como estratégia para sua inclusão em políticas públicas e ações institucionais

**Liliana Alvarez**

Las escuelas bioclimáticas y su importancia ambiental

**Carlos Mikolic, Matilde Anido**

Educación Ambiental en la Gestión y Políticas Públicas gracias al uso de tecnologías de la información

**Maria Cristina Batocchio, Marta Guilherme Siviero Pires, Raul Reis Amorim**

PROTÓTIPO DE UM SISTEMA ESPE-



**CIALISTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Gustavo Blanc**

PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA PROVINCIA DE MENDOZA – REPÚBLICA ARGENTINA

**Carlos Brizuela**

La educación ambiental en el sistema educativo

**Marilene de Sá Cadei, Lara Moutinho da Costa, Andrea Rosa Bello**  
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AGENDA 21 ESCOLAR: POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICIPAÇÃO

**Adriana Elisabet Chanampa**

Programa Institucional de Formación y Educación Ambiental en la Gestión Pública

**Antonio Ciancio, César Mackler, Ricardo Biasatti, Mónica Mussetti, Héctor Sejenovich, Mariel Rapalino**

La Educación Ambiental como herramienta transversal para una gestión participativa orientada a la sustentabilidad-Santa Fe-Argentina

**Antonio Da Silva Ferro**

DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO QUALITATIVO SOBRE A PESCA ARTESANAL NO MUNICÍPIO DE SALINÓPOLIS-PA

**Jamile de Almeida Marques da Silva, Monique Pacheco Duarte, Rosilana Marinho Veronesi, Reinaldo Luiz Bozelli, Laís Maria Freire dos Santos, Marcela Siqueira Farjalla**  
Visão de Meio Ambiente e Problemas Socioambientais de um Grupo da Sociedade Civil e do Poder Público

**María José Díaz González, Amanda Jimenez Aceituno, Rocío Martín Herberos, Javier Benayas**

Los puntos fuertes y débiles de los procesos de participación ambiental entendidos como procesos de aprendizaje

**José Marcelo Diberto**

Educación Ambiental: ¿Pedagogía de la demanda vs. Políticas de la proclama?

**Jéssica Do Nascimento Rodrigues, Mauro Guimarães**

Representações Sociais na Construção de Políticas Públicas de Educação Ambiental no Município de Mesquita (RJ)

**Leonardo Domingues Costa, Caetano de Oliveira, Diego Vichelo Rodrigues Pereira, Tarcis Gomes Parajara**

CURSO DE EXTENSÃO ECOSSOCIAL: AGENTES DE REFLORETA-MENTO

**Fábio Dos Santos Miranda, Adilson Dos Santos Miranda, Aní Cátia Giotto**

Educação Ambiental no Brasil: conservadora ou transformadora?

**María Fernandez Arribas, María Muñoz Santos, Javier Benayas del Álamo**

Educación Ambiental en Puerto Rico. Diagnóstico para elaboración de una estrategia nacional de educación ambiental.

**Valeria Fuentealba, Rodrigo Arrue, Gabriela Omegna**

SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICACION AMBIENTAL DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES



**Gladys de los Santos Gomez**

"El Estado y las organizaciones de la sociedad civil mancomunados en la promoción de la educación ambiental"

**Maria Teresa de Jesus GOUVEIA, Elza Neffa, Fatima Branquinho**

A participação como diretriz-mãe da Educação Ambiental na gestão ambiental pública brasileira. Antecedentes na gestão de Áreas Protegidas

**Amanda Jiménez Aceituno, Mireya Palavecinos, Rocio Martín, Concepción Piñeiro, Javier Benayas, D. García**

Excrementos caninos en los parques, calles y plazas de la ciudad. Un problema de conducta social y gestión ambiental urbana

**Alfredo Maggiorani, Noris Bañez**

Estrategia Nacional de Educación Ambiental y Participación Comunitaria de la República Bolivariana de Venezuela

**Fabio Margarido Pereira**

El Teatro Infantil Lobo Guará de la Policía Ambiental en la Capital Federativa del Brasil.

**Fabio Margarido Pereira**

O museu ambiental Capitão Cunha Gomes da Polícia Militar Ambiental da Capital da Republica Federativa do Brasil.

**Beatriz Mello de Albuquerque, Maria Angela Mattar Yunes**

INSERÇÃO ECOLÓGICA NO SERVIÇO DE ENFRENTAMENTO À VIO-LÊNCIA, ABUSO E EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: REFLEXÕES ACERCA DAS INTERAÇÕES DOS TRABALHADORES SOCIAIS E AS FAMÍLIAS ATENDIDAS

**Nicolás Minetti, Patricia Zubeldía**

Programa Uruguay Clasifica - Ministerio de Desarrollo Social, Montevideo, Uruguay. El rol de las y los clasificadores como agentes de educación ambiental

**Maria Cristina Muñoz**

Gerenciadores: uma estratégia de aproximação e descentralização no desenvolvimento de projetos de educação ambiental. Oficina: "Educação Ambiental em Gestão e Políticas Públicas"

**Marina Roxana Polito, María Isabel García Ilvento, María Fernanda Páez**

La Educación Ambiental como Acción Estratégica para el desarrollo de actitudes ambientalmente responsables

**Renel Prospere, Daniela Conceição**  
HAITI UM PAÍS EM BUSCA DE (RE) AFIRMAÇÃO: POLÍTICA, ECONÔMICO E AMBIENTAL: NESTE CENÁRIO QUEM AJUDA QUEM?

**José Ramon Reta**

EDUCACION AMBIENTAL EN EL SERVICIO DE AGUA POTABLE: GOBERNANZA Y SOSTENIBILIDAD

**Sonia Rosales Romero**

La gestión ambiental ante la prensa escrita

**Pablo Sessano**

LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL 2006/07 EN LA PROVINCIA DE BS. AS: UN EJEMPLO DE AMPLIACIÓN DEL COMPROMISO PÚBLICO CON LA GESTION Y CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL PRESENTE.

**Barbara Milene Silveira Machado**

Educação Ambiental e os livros didáticos da disciplina de História no Brasil



**Carla Siqueira Campos, Washington Ferreira, Anabel Lima, Manuela Pereira**

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE A BIO E SÓCIODIVERSIDADE: DESAFIOS E SOLUÇÕES NECESSÁRIAS

**Edith Susana Carrizo, Domingo Raúl Tello, Elda Ruth Flores**

PLAN DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PERMANENTE 2009

**Claudio Tuis, María Cristina Luchetti, Liliana Vazquez, R. Introcaso, Nélide Da Costa Pereira, Elda Tancredo**

Educación, Legislación y Gestión Ambiental del Territorio

**Daniela García, Stella Maris Mangione, Déborah Sabogal, Lorena Schejtman, Gustavo Recalde, Silvia Alegre, Andrea Libera**

La Educación Ambiental como Política de Estado en la República Argentina

### *EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LAS ORGANIZACIONES COMUNITARIAS. EDUCACIÓN AMBIENTAL POPULAR.*

**Claudia Rocio Ávila Narvaez, Cecilia Márquez Rodríguez, Oswalth Manuel Basurto Bravo**

EDUCACIÓN AMBIENTAL CIENTÍFICA Y POPULAR.

**Gínia César Bontempo, Raquel Gonçalves Arouca, Silvia Nassif Del Lama**

Educación Ambiental e Mobilização Social nas Igrejas Evangélicas Brasileiras

**Sandra Silvana Botasi, Andrea Bea-**

**triz Iturregui**

El Parque Zoológico, como aula verde, para el desarrollo de un Proyecto Educativo

**Alexandre Cougo de cougo, Cleuza Maria Sobral Dias**

Narradores do mundo: as infinitas vozes em educação ambiental

**Marcelo Raúl Díaz, Paula Raquel Ruggeri**

Instalación Integral de Aprovechamiento Energético: Biogás y Energía Solar Térmica en Valle Grande Jujuy.

**Graciela Beatriz Enriques**

Hacia una Educación Popular, Urbana y Ambiental

**Flora Zeltzer; Maria Inês Gomez Burger; Ione Bruhn Gutierrez; Mônica Alves Pupe; Claire Viegas**  
PROGRAMA de EDUCAÇÃO AMBIENTAL VOLTADA PARA A PRESERVAÇÃO E RECUPERAÇÃO DA BACIA DO RIO DOS SINOS

**Alice Fogaça Monteiro, Victor Hugo Guimarães Rodrigues**

AS HISTÓRIAS QUE OS PESCADORES NÃO CONTARAM: CONSTRUINDO SONHOS E NARRATIVAS ATRAVÉS DAS VIVÊNCIAS DO GRUPO DE ARTESÃS DA BARRA

**Valéria Viana Labrea, Maria de Fátima Makiuchi, Izabel Zaneti, Nádia Kornijezuk, Leila Chalub**

A ECOLOGIA DOS SABERES E COMUNIDADES APRENDENTES: A REINVENÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

**Eduardo S. López-Hernández, Ana Rosa Rodríguez Luna**

Centro Holístico Mundo Sustentable  
Modelo de educación ambiental para



el desarrollo humano sustentable en la zona indígena Yokot' an de Tabasco, México.

**María Cristina Muñoz**

Sala Verde Pindorama: um impulso nas atividades dos coletivos educadores na região bragantina. Oficina: "Educação Ambiental e Organizações Comunitárias. Educação Ambiental Popular"

**Mariela Pinto, A. Torres, G. Briceño, A. Maldonado, V. Maldonado**

La educación ambiental como vía para la transformación cultural de la visión que se tiene sobre el ambiente

**Eduardo Puente Pardo, Eduardo**

**Salvador López-Hernandez**

estación de un Modelo de Educación Ambiental para la sustentabilidad en el Trópico Húmedo: El caobanal.

**Cristina Quintas**

La educación ambiental como herramienta para la Gestión Integrada de la Zona Costera, experiencias en Uruguay

**Rejane Holandina Reuter, Luiza**

**Melo, Elias João De Melo, Eder Cagliani**

CRIAÇÃO DE UM JOGO COMO INSTRUMENTO DE APOIO AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESTÍMULO AO CRIAÇÃO DE UM JOGO COMO INSTRUMENTO DE APOIO AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESTÍMULO AO COOPERATIVISMO SOLIDÁRIO: uma experiência da Cresol Luís Alves

**Felipe Reyes Escutia, Mónica Pérez Muñoz, Gabriela Trujillo Rodríguez, Luis Rico García Amado, Sara Barrasa**

Saberes ambientales y sustentabilidad

en comunidades campesinas en reservas de biosfera, Chiapas, México

**Alessandro Sampaio Cunha, Edmilson Vilas Boas Conceição Júnior, Maria de Fátima Pereira do Nascimento**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: DIALOGANDO, CONSTRUINDO E ARTICULANDO FORÇAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NA CIDADE DE MANAUS – COLETIVOS EDUCADORES

**Patricia Mónica Sartor**

Conciencia Ambiental: horizontalidad y empoderamiento de la comunidad

**Eduardo Oscar Vargas, Hugo Daniel**

**Ruidias, Iván Gastón Otiñano**

GRUPOS AMBIENTALES: "Una Estrategia para la Promoción y Protección Ambiental"

*EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA EL CONSUMO SUSTENTABLE Y RESPONSABLE*

**Vera Lucia Gainssa Balinhas**

Estudantes significam o consumo no espaço-tempo escolar

**Pablo Chamorro, Eva Saldaña**

Estrategia educativa de consumo responsable de Greenpeace España

**Lisbeth Oliveira, Vivian Cândida Maia**

Por uma agricultura sustentável e consumo consciente

**Lenin Oviedo, Evelin Villareal, Luis**

**Navarrete, Ernesto Parilli, Yosser**

**Gavidia-Flores, Juan Diego Pa-**

**checo, David Herra-Miranda, Kenji**



### Navarrete

¿Quién realmente necesita ser educado ambientalmente, el turista o el operador?: El Turismo de observación de delfines en Golfo Dulce Costa Rica

### EDUCACIÓN AMBIENTAL POR CUENCAS

---

#### Marília Andrade Torales, Paulo Renato Thiele, Joao Alcione Sganderla Figueiredo, Gabriela Francisca Martins de Lima

O estado da arte da educação ambiental na região do Vale do Rio dos Sinos (RS-Brasil): possibilidades e desafios para PARA A PROTEÇÃO, O USO E O CUIDADO COM OS RECURSOS HÍDRICOS

#### Carlos Anido

Educación Ambiental en calidad de aguas en los Centros comunales zonales en el marco de la Agenda Ambiental 21 de Montevideo.

#### Irene Carniatto, Nivaldo Rizzi

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA PRESERVAÇÃO DE RECURSOS HÍDRICOS: COMPREENSÃO COLETIVA DO AMBIENTE DA MICROBACIA SANTA ROSA, NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL, PARANÁ, BRASIL

Mariano Jäger, Patricia Ynsfran, Amelia Vroutsakos, Cecilia Pellizzari  
2as OLIMPIADAS AMBIENTALES DE LAS CUENCAS MATANZARIACHUELO Y RECONQUISTA DEL CO-  
NURBANO BONAERENSE 2009

Edgar Jaimes, José Mendoza, Yalitza Ramos, Neida Pineda  
METODO MULTIFACTORIAL- PARTICIPATIVO PARA LA EVALUACIÓN DEL DETERIORO AMBIENTAL EN DOS SUBCUENCAS DEL ESTADO

### TRUJILLO, VENEZUELA

#### Eugenia Soledad Massone, Cecilia Iglesias

EcoTK del Plata

#### Silvana Vitorassi, Valéria Casale, Leila Alberton

Programa de Educação Ambiental da Itaipu Binacional: em busca da sustentabilidade

### EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EL ENFOQUE AGROECOLÓGICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE SOBERANÍA ALIMENTARIA

---

#### Darcy Margarita Carrero de Cuello, Rafael Useche Colmenares, José Gregorio Prato

"Gestión Ambiental en el Circuito Agro Productivo del Café, Municipio Junín, Estado Táchira" Venezuela.

#### S.M. Mangione, M. Martínez Borda, M. Fondevila, M. Castro, C. Del Blanco, M. Miranda, S. Cappa, C. Rabus, A. Taladriz

Unidad Demostrativa Agroecológica, un espacio de construcción colectiva desde la Educación Ambiental en el ámbito municipal.

#### Armando Poblet, Juan Carlos Poblet.

Educación alimentaria y ambiental: una construcción colectiva.

### EDUCACIÓN AMBIENTAL, SU CONSTRUCCIÓN DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

---

Patricia Vianna Bohrer, Alexandre Diehl Krob, Julia Rovena Witt, Renata Caron Viero, Luana Osório





**Frantz**

Ação Cultural de Criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica: a metodologia de educação ambiental da ONG Curicaca

**Laura Canciani, Carina Alejandra Cassanello, Aldana Telias, Pablo Sessano**

Reivindicaciones ambientales y prácticas político - pedagógicas: la relación entre educación ambiental y lucha social

**Cooperativa Encuentro de Educadores Populares Ltda.-CTA**

Educación Popular Ambiental y Auto-gestionada

**Antônio Marcos da Silva, Petra Sanchez Sanchez, Norberto Stori**

Educação Ambiental Não-Formal e Transformação Social: O Projeto Campus das Artes

**Amanda Fernandes Camargo do Nascimento, Michèle Sato**

Aproximações gerais sobre o estado da arte do Coletivo Jovem de Meio Ambiente de Mato Grosso

**Marina Battistetti Festozo, Juliana Pereira Neves, Lucas André Teixeira, Jorge Sobral Maia, Marília Freitas de Campos Tozoni Reis**

A íntima relação entre Participação e a Educação Ambiental

**Reneida Aparecida Godinho Mendes, Nina Paula Laranjeira**

Mobilização social como estratégia de Educação Ambiental

**Ana María Sáez, Mirta Izquierdo, Graciela Ostroski**

"La educación es la fuerza del futuro, la investigación su soporte y la sustentabilidad el verdadero cambio".

**EL ROL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL ANTE EL IMPACTO DE LAS GRANDES OBRAS**

**Marina Reina Gonçalves, Adalton Cerqueira de Argolo, Luciana Heleno Vergueiro, Eduardo luorno de B.R.Da Silveira**

RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM OS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS DA IMPLANTAÇÃO DE LINHAS DE TRANSMISSÃO

**Mariza Goulart, Aline Ferrari**

Programa de Educação Ambiental da LT 500 kV Itaberá-Tijucu Preto III

**Amanda Nascimento da Silva, Lidianne Fernandes Luz, Renata Czykiel, Mariana de Souza Proença**  
Curso de Mediadores Ambientais: Programa de Educação Ambiental (PEA) da Usina Hidrelétrica (UHE) Monjolinho, no rio Passo Fundo, Rio Grande do Sul/Brasil

**EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ÁMBITOS UNIVERSITARIOS**

**Ofelia Agoglia**

Reflexiones sobre los fundamentos teóricos de la Educación Ambiental. Contribuciones desde las Ciencias Sociales

**André Luiz Portanova Laborde, Humberto Calloni**

Pesquisa em Educação Ambiental: Fundamentos e princípios epistemológicos ao redor da religião – Imersão cultural junto os Devotos Hare Krishna

**Nora Indiana Basterra, María Virginia Appendino, Erica Silvana Peralta, Gabriela Liliana Torres,**



**Alfredo Rosa**

Cátedra Libre de Educación para el Desarrollo Sostenible: Nuevos espacios en la Universidad

**Nora Indiana Basterra, Erica Peralta, Arturo Borfitz, Liliana Torres, Virginia Appendino**

Proyecto de Ambientalización Curricular en la UNNE y Facultad de Ingeniería

**Nora Indiana Basterra, Liliana Gabriela Torres, Maria Virginia Appendino, Erica Silvana Peralta, Alfredo Rosa**

ECOCAMPUS UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

**Marcelo Ximenes Bizerril, Ludmila Gualberto Andrade, Daniel Oliveira Souza, Michelle Lacerda Coutinho, Dulce Maria Sucena da Rocha, Ícaro Alexandre Pereira**

Projeto Nosso Campus: uma experiência de implantação da educação ambiental em um campus universitário em formação

**Patrícia Bohrer, Alexandre Diehl Krob, Andreas Kindel**

Trocas de saberes cruzando o conhecimento científico e o popular na construção de novas perspectivas regionais de sustentabilidade

**Alicia Irene Bugallo, Mónica Bado, Ana Zapata Álvarez**

Investigación y docencia para la formación ambiental del ingeniero civil; experiencias integradoras en la UTN-FRBA

**Alejandra Carbajo, Juan Ignacio Gonzalez Mazziotti**  
CONTRIBUCIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA AMBIENTAL A PARTIR DE UN TALLER DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA SOBRE CAM-

BIO CLIMÁTICO, OZONO Y EDUCACIÓN AMBIENTAL POPULAR

**Daniel Rubens Cenci, Douglas Roessler, Francesca Werner Ferreira**  
A ARTICULAÇÃO DE SABERES METODOLÓGICOS E POSTULADOS TEÓRICOS PARA UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL

**Denise Gamio Dias, Avelino da Rosa Oliveira, Carlos Roberto da Silva Machado**  
A NATUREZA DOS PARADIGMAS NA ATUALIDADE

**Leonardo Domingues Costa, Catiene De Oliveira, Diego Vichelo Rodrigues Pereira, Tarci Gomes Parajara**  
CURSO DE EXTENSÃO ECOSSOCIAL: AGENTES DE REFLORETA-MENTO

**María Luisa Eschenhagen**  
¿Se ha logrado la integración de la educación ambiental en las universidades, especialmente en las Ciencias Sociales?

**Miguel Angel Fantini, Elsa Susana Sotorres, Vanina Rodríguez**  
Seminario de Evaluación de Impacto Ambiental y Gestión de Riesgos de Desastres

**Carmen Cristian, María Elena Febres-Cordero**  
Red de Homólogos de Ambiente: una propuesta de ecologización de las Universidades confiadas a la Compañía de Jesús (AUSJAL)

**Yenny Constanza Román Núñez**  
SISTEMA AMBIENTAL UNIVERSITARIO: MODELO DE ORGANIZACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE LA DIMENSIÓN AMBIEN-



TAL EN LA EDUCACION SUPERIOR

**María Angela Flores Paez, Esmeya Coromoto Díaz**

De la Educación Ambiental a la Educación para la Sustentabilidad: Ideales y desafíos en la Educación Superior

**Mercedes Gallegos, Diana Dilascio, Noris Bañez**

EXPERIENCIA PARTICIPATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**Pablo Gavirati, Pablo Gregorio, Bernardo Sampaolesi, Pamela Sioya, Melisa Watanabe**

¿Hacia una universidad interdisciplinaria?

**Mayanín González Gutiérrez**

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL EJE ARTICULADOR SOCIAL PROYECTO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE GRADO GESTIÓN AMBIENTAL DE LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA, SEDE CARACAS.

**Pablo Danilo Humpola, Anibal Sattler, Beatriz Bot, Viviana Martín, Alejandra Depaoli**

LA PROBLEMÁTICA DEL AGUA SUBTERRÁNEA: DIAGNÓSTICO E IMPLEMENTACION DE ACCIONES TECNOLÓGICAS Y EDUCATIVAS

**María Beatriz Junqueira Bernardes, Valéria Guimarães de Freitas**

**Nehme, Anaisa Moreira Firmino.**  
Educação Ambiental: ressignificar o pensar ecológico

**María Julia Kristensen, Ana Cristina Ulberich, Javier Bravo**  
EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPA-

CIÓN: UNA EXPERIENCIA DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO

**Luis Alejandro Lasso Gutiérrez, Marina Bustamante Ribeiro, Luiz Renato D'agostini**

A perspectiva do Bom desempenho ambiental no cerne de processos de educação ambiental

**Patricia Silva Leme, Marta Casado, Gabriela Otero, Oswaldo Massambani, Javier Benayas**

APROVECHANDO SINERGIAS EN LA AMBIENTALIZACIÓN DE CAMPUS UNIVERSITARIOS: Proyecto de Cooperación entre la USP Recicla (Universidad de São Paulo, Brasil) y la Oficina Ecocampus (Universidad Autónoma de Madrid, España)

**Estela Mónica López Sardi, Darío Jayme**

Instrumentos de Gestión de Residuos Urbanos: Clasificación y Reciclado de la Basura

**Estela Mónica López Sardi, Pamela Estrella Ramos, Marcos Sagardia, Alejandro Suarez Toro**

Aspectos legales y técnicos de un relleno sanitario

**Verónica Marcela Luján**

Estrategias metodológicas en Educación Ambiental. Una propuesta sobre la construcción de una experiencia de aprendizaje participativo en EA en el nivel universitario

**Angela Maria de Carvalho Maffia; Elias Silva, Laércio Antônio Gonçalves Jacovine**

MEIO AMBIENTE E CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: COMO CONCEBEM E ATUAM DISCENTES UNIVERSITÁRIOS

**Ana Beatriz Maldonado**



LA SALIDA DE CAMPO COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LA REFLEXIÓN EN TORNO A LA CALIDAD AMBIENTAL Y LA CALIDAD DE VIDA EN UN EJE PATRIMONIAL DE LA CIUDAD DE CARACAS

**Leticia Marius, Neveska Rodríguez**  
Trabajo comparativo de la percepción, uso e importancia del ambiente en el personal docente, administrativo, de servicio y estudiantes adscritos a la Universidad Católica "Andrés Bello" de los núcleos Caracas y Coro.

**Paulina Moya, Nadia Festante, Alejandra Bárcena**  
"Mundo microscópico": Propuesta educativa para la observación de material biológico a escala microscópica destinada a público en general, en instituciones públicas

**Grupo de Estudios en Conservación y Manejo, Universidad Nacional del Sur (GEKKO)** Jardín Botánico Pilla-huincó: construyendo puentes entre la gente y la naturaleza

**Zysman Neiman, Isabela Barbosa Frederico**  
Excursões no Ensino Superior: experiências propulsoras dos ideais da Sustentabilidade?

**Javier Martín Ordoqui**  
EDUCACIÓN AMBIENTAL Y GOBERNABILIDAD PARA EL TURISMO DE SOL Y PLAYA EN MAR DEL PLATA, PARTIDO DE GENERAL PUEYRREDÓN

**Sonia Palma, María Elizabete Oliveira**  
ENTRE ÂNCORAS E VÔOS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ALIADA À POÉTICA SURREALISTA  
**María Alejandra Parda, Amelia Rosa**

**Reinoso**  
EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACION PROFESIONAL UNIVERSITARIA

**Bernardo Pascual, Mariela Ambrútolto, Marina Migueles**  
EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN INGENIERIA

**Clarisy Cristina Pereira, Francielen Kuball Silva, Ingrid Ricken, Fátima Elizabeti Marcomin**  
PERCEÇÃO AMBIENTAL À LUZ DOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO UNIVERSITÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*.

**Elba Pescetti, Ariel Dominguez, Ever Tallei, Alejandra Galera, Irma Morales, C.Robledo, G. Illanes, P. Conti**  
PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL sobre "AVES MIGRATORIAS"

**María Paula Pose, Ana Cristina Ulberich, María Julia Kristensen, Ayel Larsen, Cristian Aldanondo**  
LA INTERPRETACIÓN AMBIENTAL COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: SENDERO "HUELLAS PIONERAS", TANDIL, BUENOS AIRES.

**Ana María Raimondo, Carina Figueroa, María Gracia Ayroldi Chenot**  
Experiencia Universitaria en la puesta en práctica comunitaria de proyectos de Educación Ambiental formal y no formal. El caso del Parque Interjurisdiccional Marino Costero Patagonia Austral - Chubut - Patagonia Argentina.

**Felipe Reyes Escutia**



Perspectivas docentes y expectativas estudiantiles en procesos de formación ambiental universitaria en Chiapas

**Alejandro Daniel Ríos, Marcos Mauricio Ceconello, Marcela Blanca Colombo**

Análisis de una experiencia en curso: el Proyecto plataformas educativas virtuales para la formación superior en desarrollo rural sostenible

**María Isabel Rivas Marín**

La educación ambiental dentro de la metodología de aprendizaje activo como estrategia para el desarrollo sostenible

**Aníbal Javier Sattler, Pablo Danilo Húmpola, Viviana Elina Martín, Griselda Mabel Peltzer, Alejandra Depaoli**

Contextualización de la problemática ambiental en los Proyectos Educativos Institucionales en Escuelas de Gral. Ramírez: Acciones educativas para un crecimiento sustentable

**Jorge Sobral da Silva, Lucas André Teixeira, Juliana Pereira Neves, Marina Battistetti Festozo, Diana Fábio la Moreno Sierra**

Construindo a cidadania na integração Universidade e Escola através da educação ambiental crítica

**Mellisa Koch Fernandes de Souza Nogueira, Adriana Ribeiro Ferreira, Eneida Martins, Ana Maria Charnei**  
BIOEXPOSIÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Alba Leonilde Suarez Arias**

LA EDUCACION AMBIENTAL EN LA TITULACIÓN DE TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE QUINDIO

(COLOMBIA)

**Aldana Carla Telias**

La investigación en Educación Ambiental en la universidad Argentina: debates y reflexiones en torno a un área de vacancia

**Barbara Vieira de Souza, Liliane Caprilhone Carniere Auwerter**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EM UMA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA

**Alcira Villagra de Gamundi**

Experiencias y reflexiones desde la Cátedra Libre de Educación Ambiental

**Marco Antonio Zapata**

DIAGNOSTICO DE LA GESTIÓN DE RESIDUOS SÓLIDOS URBANOS DE LOS MUNICIPIOS DEL ALTO VALLE DE LAS PROVINCIAS DE RÍO NEGRO Y NEUQUÉN

### *EXPERIENCIAS EDUCATIVO-AMBIENTALES VINCULADAS A CONFLICTOS AMBIENTALES*

**Andrea Camardelli, Virginia Cornalino, Mónica Miranda**

Áreas Protegidas y Conflicto Ambiental: Humedales de Santa Lucía

**Matilde Cobeñas**

Calidad del Agua de consumo en la localidad de América, provincia de Buenos Aires

**Silvia Beatriz Cuadra, Erica Barragan**

Todos al cuidado del agua

**Judite Guerra, Teresinha Guerra, Alvaro Heidrich**



CONFLITOS NA PROTEÇÃO LEGAL DAS ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE EM ASSENTAMENTOS RURAIS DO BIOMA PAMPA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

**Daniel Eduardo Gutiérrez**

CONFLICTOS AMBIENTALES Y LA ÉTICA AMBIENTAL EXPERIENCIAS PARA LA REFLEXIÓN

**Marciléia Oliveira Bispo, Sandra De Fátima Oliveira**

TERRITORIALIDADES, REPRESENTAÇÕES E CONFLITOS - UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Magda Pereira Pinto, Vera Lessa Catalão, Rosana Carneiro F. Medeiros**  
A IMPORTÂNCIA DA ECOLOGIA HUMANA NO PROCESSO PEDAGÓGICO: NOVOS OLHARES PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Andrea Rabinovici, Danielle Cotrin, Juliana Florenzano**

Participação e protagonismo em uma Universidade através do diálogo: Grupo de Diálogo Socioambiental da UFSCar, Campus Sorocaba, SP, Brasil

**Catherine Ramos García**

Territorios anfibios en la educación. La relación de la educación y los conflictos ambientales en el bajo Sinú

**Carolina Varela, Verónica Fernández, Héctor Creparula**

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESCUELAS RURALES: DESTINO DE ENVASES VACÍOS DE AGROQUÍMICOS

**EXPERIENCIAS EDUCATIVO-AMBIENTALES VINCULADAS A PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES LOCALES**

---

**Dante Andrés Barbero, Gabriela Beatriz Álvarez**

ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA CONCIENCIACIÓN DE LOS PERJUICIOS OCASIONADOS POR EL TRÁNSITO VEHICULAR

**Claudia Adriana Bevilacqua**

Forestación urbana en zonas costeras arenosas. El caso de Mar de Ajó, Partido de La Costa, Prov. de Buenos Aires, República Argentina

**Verena Böhme, Mariela Gazzola, Pablo González Mesples**

La escuela protege el ambiente

**Hermila Brito Palacios, Sandra Luz Toledo González**

GESTIÓN DEL SABER AMBIENTAL A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓN Y USO DE ESTUFAS AHORRRADORAS DE LEÑA COMO UNA TECNOLOGÍA ALTERNATIVA PARA COCINAR EN COMUNIDADES RURALES DE JALISCO, MÉXICO.

**Rachel Bucio Yañez, Mario del Roble Pensado Leglise**

"La experiencia de un Programa de Educación Ambiental en Xochimilco"

**Manuela Carmona, Ivana Tapia, Bet-sabe Zanlongo, Carmen Pugliese**

Mi ciudad sustentable

**Lídice Castro Serrano**

Los Centros de Creación de Capacidades para el Manejo Integrado de Zonas Costeras (CCC-MIC) en el ecosistema Sabana-Camaguey



**Silvana Miriam Cinti**

PONGAMOS LOS PIES SOBRE LA TIERRA

**Francisco Javier Conde González**

Proyectos de Alfabetización Ecosófica en la Sierra de Santa Catarina en la Ciudad de México

**Cynthia Dabul, Carlos Fernandez Balboa**

Tu papel es importante

**Andrea Fabiana De Aureli, Bruno Luis Sack, Franco Lautaro Arnaudo**

Mejorando nuestro suelo I y II

**Marlene Teresinha de Muno Cole-santi, Valéria Guimarães de Freitas Nehme, Anaisa Moreira Firmino**

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FATOR DE GERAÇÃO DE RENDA COMPLEMENTAR PARA CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

**Julia Delgado, Lilibiana Lozano, Laura Siciliano, Bibiana Chavez**

Vivero Forestal Escolar en Territorio Pewence

**Margarida V. Maia dos Santos, Natilene Mesquita Brito**

A PERCEÇÃO AMBIENTAL EM RELAÇÃO AO RIO ANIL DE ALUNOS DA UNIDADE INTEGRADA PROFESSORA ZULEIDE BOGÉA DO BAIRRO DO ANIL, EM SÃO LUIS, MA.

**María Belén Erro, Valeria Claudia Priotto, María del Carmen Lucero**

Agroquímicos, un peligro inminente

**Rodrigo Fariña, Emilse Merida, Jose Segovia, Kristina Kockle, Alejandro Bodrati**

Aplicando la educación ambiental para la conservación de especies amenazadas en un ambiente antropizado: la

selva Atlántica en Misiones, Argentina

**Mara Agripina Pereira Ferreira**

Ecogato: Una experiencia onírica en Educación Ambiental

**Ani Cátia Giotto, Fábio dos Santos Miranda; Mariana Lopes Ferraz, Adilson dos Santos Miranda**

Lições e experiências do Projeto "Reciclando idéias"

**Aldo Mario Giudice, Hugo Campos**

LA IMPORTANCIA DE LOS PÓSTERES ESCOLARES EN LA DOCUMENTACIÓN DE FENÓMENOS AMBIENTALES: ANÁLISIS DE LA PÉRDIDA DE AGUA DEL HUMEDAL DE LA RESERVA ECOLÓGICA COSTANERA SUR.

**C. Gloriant Salas**

Programa de Gestión Ambiental Participativo del Liceo Bolivariano "Sanare", Municipio Andrés Bello Estado Lara

**Alejandra Kolbe**

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA PILOTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CENTRO DE REHABILITACIÓN MANUELA E. GANDARILLAS, EN LA CIUDAD DE COCHABAMBA-BOLIVIA

**Luis Henrique Luchetta**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANÁLISE GEOSISTÊMICA DA TRAGÉDIA AMBIENTAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA NO BRASIL EM 2008

**Alexandra Martínez, Ximena Rosales, Verónica Rojas**

Diagnóstico Ambiental de la Cuenca del estero Collico, a través del estudio de variables ecológicas, realizado por estudiantes de escuelas aledañas



**Segundo Alberto Martinez**

Trabajando formamos conciencia

**María Cristina Martorelli, Susana Laurini, Susana Streisys**

El Monte Ribereño, un lugar para conocer, visitar y aprovechar

**Victoria Massola, Victoria González Carman, María Celeste Inchaurrega, Martín Sotelo, Diego Albareda, Lucrecia Díaz, Andrea Cuesta**

Educación Ambiental no formal como herramienta para la conservación de las Tortugas Marinas y su ambiente en la Reserva Natural Uso Múltiple Bahía Blanca, Bahía Falsa, Bahía Verde (Provincia de Buenos Aires – Argentina)

**José Alberto Miglio**

Por una Ciudad Limpia

**Elaine Mitie Nakamura; Roberta Alencar; Guilherme Gomes, Eduardo Paulo Pires**

Discutiendo Plano Diretor de Florianópolis: a prática dentro da sala de aula do Instituto Carijós Pró-Conservação da Natureza.

**Eduardo Paviotti, Gabriela Barolo, Beatriz Cisneros**

Conversión de residuos plásticos en recursos de utilidad para la comunidad

**Wilson Zaidan Junior, Homero Nunes Pereira, Andre Henrique Pacheco**

A MODERNIDADE SOBRE A MONTANHA: Turismo e Educação Ambiental no estudo de caso de Lapinha da Serra

**Verónica Ríos, Laura Cymlich**

La Educación como herramienta para la conservación y el cuidado del ambiente

**Patricio Guillermo Roulier Pazos, Catherine Solange Roulier**

E-waste "Valorando Tecnologías"

**Blanca Santamaría Ramírez, Oswaldo Escobar Uribe, Rafael Tona-tiuh Ramírez Beltrán**

"La mujer indígena, sus saberes tradicionales y la educación ambiental: una intervención educativa en la cuadrilla Guadalupe Amuzgos, Oaxaca 2006-2007"

**Santiago Villa, Henny Margoth**  
UNA REFLEXIÓN ECOLÓGICA Y CULTURAL DE LOS HUMEDALES EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ D.C. (Colombia)

**Joao Daniel Simões Pires, Rodrigo B. Merege, Luis Sergio Philippi**

Construção de Subsídios para o Plano de Saneamento Ambiental: A experiência do Diagnóstico Socioambiental participativo

**Anabela Torres, Yamileth Pinto, Mariela Uzcategui**

Experiencias de Organización Comunitaria para la Educación Ambiental  
Caso: Consejo Comunal Quinta Loma de Las Tunitas Estado Vargas Venezuela

**Martha Tristão**

AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS PRATICANTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS PRATICADOS, VIVIDOS E CONSTITUÍDOS

*EXPERIENCIAS EDUCATIVO-AMBIENTALES VINCULADAS A PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES REGIONALES*

**Victoria Caamaño, Alicia Abraham, Marta Scott, Ezequiel Santillán, Her-**





**nán Santillán, Maximiliano Villarreal**

Un circuito turístico patrimonial como símbolo de sustentación socioambiental

**Sergio Cardoso de Moraes, Marildes Dos Santos Reis**

CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DA PESCA ARTESANAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA CONTRIBUINDO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Mariana de Souza Proença, Ros-sano André Dal-Farra, Eduardo Ubel Oslaj**

PERCEPÇÃO E CONCEPÇÃO DOS EDUCANDOS REFERENTE À FAUNA E FLORA NATIVA COMO TEMÁTICA INSERIDA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Miguel Gallardo, Daiana Meloni**

La Educación Ambiental incorporada a un Instituto Técnico de Nivel Superior en la provincia de Río Negro

**María da Aparecida de Oliveira Hinsching, Giovana Kátie Wieche-teck, Olívia Mara Savi Busch, Ana Karla Pazda**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BACIA HIDROGRÁFICA DO MANANCIAL ALAGADOS-PONTA GROSSA/PR-BRASIL

**Juliana Nates Jiménez, Claudia Campos, Petra Lindemann-Matthies**

Conocimiento, percepción y apreciación de los niños y adolescentes acerca de la biodiversidad de Valle Fértil (San Juan, Argentina).

**Andréa Diana Oberherr, Liane Reichert Klein, Moisés Teixeira Peixoto, Cristiane de Freitas Pfluck, Fabiana Haubert**

Trilhas Ecológicas Como Instrumento de Educação Ambiental

**Marlene Maria Osovki Curtis, Vinicius Ortiz de Camargo, João Carlos Bernardes** SUSTENTABILIDADE DE COMUNIDADES INDÍGENAS E RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL EMPRESARIAL

**Elisabet Rossi, Adriana Del Moral**

Ambientalizar el currículo, una posibilidad de repensar nuestras prácticas educativas

**Andrea Ventura, Florencia De Brasi, Viridiana González**

APORTES DESDE LOS ACTORES SOCIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ETICA AMBIENTAL ANTE EL MONOCULTIVO

**V. Pereyra Zanón, M. Silvestri, S. Carbajal, L. Paz, N. P. Santanatoglia**

Cambios fisicoquímicos en peras y manzanas: Un trabajo interdisciplinario.

**FORMACIÓN DE EDUCADORES Y PROMOTORES AMBIENTALES**

**Miguel Angel Arias Ortega**

Educación Ambiental y Sociedad Civil en México: Los educadores

**María Paula Bertolini, Clarice Neves Francisco, Cynthia Dabul**

Formación de educadores ambientales para la conservación de la Reserva Natural del Iberá, Corrientes, Argentina

**Luciana Falcon Cassini, Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis**

Pensando a formação/identidade de Educadores Ambientais a partir de suas trajetórias.



**Olga Beatriz Farias, María Fernanda Gauna**

Programa "Capacitación de Docentes como agentes multiplicadores en el desafío de la concientización ambiental". Ciudad de Neuquén – Argentina

**Lívia da Silva Ferreira, Cândida Maria Cunha Melo, Laísa Maria Freire dos Santos, Marcela Siqueira Farjalla, Reinaldo Luiz Bozelli**

Desenvolvendo os Grupos: uma experiência em pólos de Educação Ambiental do Projeto Pólen.

**Mauro Guimarães**

Processos Formativos em Educação Ambiental: a práxis de intervenção pedagógica

**Katya Isaguirre, Jose Thomaz Mendes Filho, Regiane Borsato**  
MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS NA CONSTRUÇÃO DO SABER

**Antonio Lojero Ruaro**

Actuar o educar: ya no hay dilema. El teatro en la formación de promotores ambientales

**Luis Henrique Luchetta**

Formação Continuada de Educadores Ambientais Mediada por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs)

**Márcia Moreira de Araújo, Martha Tristão**

Educação Ambiental na formação docente aliada aos desafios da sustentabilidade emancipatória numa simbiose com a pesca

**Fatima Elizabeti Marcomin, Ana Waley Mendonça, Luiz Alberto de Souza Marques, Katia Terezinha Mateus Mazucco, Silene Rebelo**

**PERCEÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NO COMPLEXO LAGUNAR DO SUL DO ESTADO DE SANTA CATARINA - BRASIL**

**Regina Lúcia Muniz Ribeiro, Natilene Mesquita Brito, Ozelito Possidônio de Amarante Junior**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Paola Maia Lo Sardo, Sara Monise Oliveira**

Ações de Educação Ambiental do Projeto Água Quente: Arborizando As Ruas Da Bacia!

**Daniela Paez**

Plan de Capacitación, Difusión y Concientización 2009

**Patricia Pruner, Omar Machado, Daniela Aignasse, Diego Müller, Guadalupe Villanova**

ECORREGIONES DE ENTRE RÍOS, CONOCER, VALORAR, PRESERVAR

**Flávia Nascimento Ribeiro, Martha Tristão**

A Educação Ambiental numa biorregião: a formação de educadores/as ambientais

**Carlos Vales Vázquez, Araceli Serantes Pazos**

Balance de ocho años de trayectoria de un centro de referencia en educación ambiental

**Eduardo A. Vallarino, María G. Pujol, Noelia De Ada, Micaela Vouilloz, Matilde Cavalli** Cambios locales soluciones globales Proyecto La ciencia hace escuela



**Kátia Janaína Zanini, Beatriz Osório Stumpf, Janete Rotta Antunes, Daniel Araujo, Clorildes Lessa da Silva, Carolina Siega**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: um diálogo relacionado à elaboração de projetos no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil.

*FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS NIVELES TERCIARIO Y UNIVERSITARIO*

**Marisabel Aguirre de Santana**

Mi Pequeño Planeta. 20 Años de Experiencia en Educación Ambiental

**Raul Reis Amorim, Maria Crizalda Ferreira-Santos, Regina Célia de Oliveira, Archimedes Perez Filho, Ednice de Oliveira Fontes**

A COSTA DO DESCOBRIMENTO (BAHIA-BRASIL) COMO CENÁRIO NO ESTUDO DO AMBIENTE COSTEIRO: uma proposta de atividade de campo teórico-didática

**Maria Cristina Aranda Batocchio, Raul Reis Amorim, Marta Siviero Guilherme, Marco Roberto Pires, João Luis Pegoraro,**

O Uso de Recursos Audio-Visuais Na Formação de Educadores Ambientais: Aplicações Práticas

**Diana Fabiola Moreno Sierra, Jandira Liria Biscalquini Talamoni, Leonardo Fabio Martinez Perez**

SENTIDOS DE PROFESORES EN EJERCICIO SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL: UN ESTUDIO EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA

**Alessandra Buonavoglia Costa-**

**Pinto, Sandro Tonso**

Potência de Ação e Cardápio de Aprendizagem: uma análise preliminar do COEDUCA (Coletivo Educador Ambiental de Campinas), Brasil

**José Coccaro, Stella Ramírez**

¿Desde dónde, cómo, para qué, para quiénes y con quiénes pensamos el ambiente?

**Carlos Lasta, Eleonora Veron, Aye-len Mutti, Emiliano Gonzalez, Mariela Kogan**

Educación Ambiental Costera. Proyecto Piloto en Escuelas del Partido de la Costa, Buenos Aires, Argentina

**Cauê Lima Canabarro, Susana Inês Molon**

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES GRATUÍTOS LIGADOS A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE.

*LEGISLACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL*

**Carolina López Flores**

El Derecho a la Educación Ambiental en la Legislación argentina: una cuestión de Derechos Humanos

*MATERIALES DIDÁCTICOS Y EXPERIENCIAS LÚDICAS COMO RECURSO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL*

**Luisa Ackerman**

Cuando las Ciencias Naturales son Educación Ambiental



**Maritza Acuña**

La música como estrategia para la concientización ambiental

**Alexandra Chaska Samorani, María Gabriela Aimaretti, María Lucía Oberst, Paola Della Valle, Romina Granda, Horacio Boraso**

APORTES DE LA PEDAGOGIA LUDICA AL CONSUMO RESPONSABLE

**Jesús Aranguren, José Alí Moncada, Carlos Lugo, David Rivas**  
GUÍA PARA PEQUEÑOS TURISTAS RESPONSABLES: MATERIAL DIDÁCTICO PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EL TURISMO SUSTENTABLE

**Cynthia Dabul, Mariela Reiman**  
Los artículos de naturaleza como herramienta de aprendizaje y participación para los niños

**Paulo Diaz Rocha**  
ARTE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O QUE É E PARA QUE SERVE?

**Patrícia Vianna Bohrer, Alexandre Diehl Krob, Renata Caron Viero, Luana Osório Frantz**  
Jogos e brincadeiras na educação ambiental: a arte de cativar para as descobertas que mudarão nossa percepção de mundo

**Maria Angélica Fernández García**  
Aportes a la divulgación de alternativas agropecuarias, con fundamento en estrategias de educación ambiental, para el control de erosión en los municipios trabajados por el proyecto Cheuca-Procas

**Mariela Frase, Gabriela Gorriti**  
Proyecto de un taller de Educación Ambiental en el marco de la Biología de la Conservación, destinado a personas sordas e hipoacúsicas.

**Pedro Furtado, Mariza Goulart**  
SEGREGAÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS A BORDO DO NAVIO SÍSMICO M/V WESTERN PATRIOT

**Sara González, Patricia Rey, Valentín De la Concepción, Silvana Basile, José Cóccharo** La Rayuela del agua

**Cristian León, Verónica Sapino**  
Desde el Suelo pensemos en el Medio Ambiente

**Emmanuel Miranda, Alejandro López, Alejandro Mir, Daniela Mercáu**  
H2O(NO) Cuando la contaminación del agua deja de ser ficción

**Cristina Silvana Martínez, Sabina E. Olmos, Gonzalo Benitez, R. Maida, D. Reca, Pagnoni**  
AULA DE SONIDOS Y TEXTURAS

**Carolina Miranda, Verónica Sarli**  
Estrategia lúdica en programas de educación ambiental (PEA).

**Fabiola Moreno Cañadas**  
TRAS LA HUELLA DEL CARACOL: UNA APROXIMACION DE LA CLASE DE CIENCIAS DESDE LAS INTERACCIONES.

**Yolanda Sarmiento Sarmiento, Diana Carolina Páez Moreno**  
PROYECTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y BIOETICA PARA LA CUENCA DEL RIO APULO.

**Ana Karla Pazda, Rita da Luz Stadler, Márcia Regina Carletto**  
BARALHO ECOLÓGICO: A ELABORAÇÃO DE UM JOGO DE CARTAS PARA CONTRIBUIÇÃO NO ENSINO DAS RELAÇÕES ECOLÓGICAS.

**Cristina Quintas**  
Educación Ambiental a través del juego: Ambientarte.



**Susana Renjel Encinas**

Plaguicidas, salud y medio ambiente.

**Maya Ribeiro Baggio, Fabricio Flores Nunes, Ninna Granucci, Afonso Celso Dias Bainy, Fernanda R. Melo**

Vida de Esgoto: o uso da história em quadrinhos na Educação Ambiental.

**Fundación Nueva Acrópolis**

Sonrisa Naciente

**Maria Lourdes Tarnowski**

MULTIDIMENSIONALIDAD DE LO REAL, LA LITERATURA FANTÁSTICA COMO PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA COMPLEJIDAD.

**Guilherme Trópia, Artur Querioz Guimarães, Flávia Elizabeth de Castro Viana**

Analisando o discurso ambiental e científico no material didático "Protocolo para avaliação de rios e lagoas" utilizado em projetos de Educação Ambiental em Minas Gerais, Brasil.

**María Ytati Valle**

Museos, un recurso para la educación ambiental.

**Aurelice Vasconcelos, Claudia Pato**  
ECOBRIQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL - UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

**Gustavo Horacio Vera**

A.G.U.A. Enseñanza de contenidos ambientales a partir de Personajes en Dibujos Animados.

**Evelin Villareal, Luis Fernando Navarrete, Lenin Oviedo**

GUÍA ILUSTRADA DE LOS RECURSOS PESQUEROS MARÍTIMOS DE VENEZUELA, CON UN ENFOQUE DE INTERPRETACIÓN AMBIENTAL.

**REPENSAR LA SALUD DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL**

**Clara Victoria Amaya Gómez, Juan Carlos Correa Senior**

FORMACIÓN DE LÍDERES JUVENILES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ENTORNOS SALUDABLES

**Mari Gemma De la Cruz, Isanete Geraldini Costa Bieski**

JARDIM MEDICINAL – EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SAÚDE NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA - FITOVIVA

**Jarlan Batista Gonçalves, Edson Roberto Oaigen**

OS IMPACTOS AMBIENTAIS E À SAÚDE HUMANA NO MERCADO MUNICIPAL No 4, EM ASSUNÇÃO – PY E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**Ana Lacerda**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PLANTAS MEDICINAIS EM DIFERENTES NÍVEIS DE REALIDADE

**"Payasos Unidos" (María Griselda López, Maximiliano López)**

Ser de Agua

**ORGANIZACIÓN Y ESTRATEGIAS DE REDES**

**Elda Tancredi; Nélide da Costa Pereira; Pablo Albertti; Walter Giribuela; Jorge Martínez; Diana Schulman; Claudio Tuis; Cecilia Poggi; Cristina Luchetti; Rosana Zanca; Vanina Turco; Alejandra Valverde**

Apuntes para la reflexión sobre propuestas de acción colectiva: el estudio de la organización y estrategias de las



redes epistémicas ambientales como insumos para el fortalecimiento de la incidencia de las redes nacionales en el proceso de toma de decisiones.

**Amanda Fernandes Camargo do Nascimento**

O Coletivo Jovem de Meio Ambiente de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil à luz da Teoria da Dinâmica de Grupo

**Pablo Meira Cartea, Lucía Iglesias da Cunha, Miguel Pardellas Santiago**

EL PROYECTO FÉNIX: DINAMIZANDO LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA

**Néri Olabarriaga**

EDUCADORES AMBIENTAIS EM REDES: ESTRATÉGIA EDUCATIVA

**Araceli Serantes Pazos**

Redes por la calidad: como lo están abordando los equipamientos españoles para la educación ambiental

**Valéria Viana Labrea**

CARTOGRAFIA SUBJETIVA DA REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA REDE

**Carmen Zamudio Rodríguez**

RED DE EDUCADORES AMBIENTALES DISTRIALES – READ

*POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ÁMBITOS DE GOBIERNOS MUNICIPALES*

**Vladimir Wolz, Andrés Rodríguez**

Propuesta de Educación Ambiental 2009-2010 para la Cuenca del Arroyo Carrasco

**Raúl Arzamendia, Nerina Romero**

"Empecemos por Casa" - Organización

de los Residuos Sólidos Domiciliarios del Palacio Municipal de la Ciudad de Santa Fe

**José Luis Fuentes Torres**

PROGRAMA CALENDARIO AMBIENTAL

**Juan Javier García, Sebastián Matías Denis, Graciela Pelayo, Juan Fernando García**

POLITICA PUBLICA INTEGRAL DE EDUCACION AMBIENTAL

**Cristina Esther Juliarena de Moretti**

UN DAÑO AMBIENTAL: UN PROYECTO DE ORDENANZA DESDE UNA CIUDADANÍA AMBIENTAL RESPONSABLE

**Natalia Johanna Langer**

UN MUNICIPIO PEQUEÑO, UNA GRAN CONCIENCIA AMBIENTAL

**Elza Neffa, Antonio Carlos Ritto**

ALMAS - Alternativas Metodológicas em Ambiente e Sociedade

**Ricardo Ramírez Maciel, Elba Aurora Castro Rosales**

MODELO PARA EL ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN INSTITUCIONES GUBERNAMENTALES

**Mariel Rapalino, Amelia Reinoso**

EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA PODER CONVIVIR: EJERCIENDO EL DERECHO A LA CIUDADANÍA AMBIENTAL

**Adriana Reyes, Keissy Díaz, Nora Bustamante**

ACOMPAÑAMIENTO SOCIOAMBIENTAL AL PROYECTO DE SANEAMIENTO DE LA CUENCA DEL RÍO SAN PEDRO, ESTADO MIRANDA-VENEZUELA

**María Pia Santarelli**



Programa de Educación Ambiental  
"Luján: nuestra casa, nuestro ambiente"

*PROGRAMAS DE FORMACIÓN  
CONTINUA: POSGRADOS Y  
POSTÍTULOS EN EDUCACIÓN  
AMBIENTAL*

---

**Aline Pinto Amorim, Ana Paula Pohren, Barbara Milene Machado, Cláudia Adriana Rocha Teixeira, Cláudio Tarouco de Azevedo, Daniele Barros Jardim, Diana Paula Salomão de Freitas, Fernanda Ciandrini de Mendonça, Flavia Luce Maisonnave, Ivonne Rodriguez, Leonir Claudino, Luciana Sereneski de Lima, Luciane Marques Dilli, Lucilaine dos Santos Oliveira, Zélia de Fátima do Couto**  
I Encontro de Diálogos pela Educação Ambiental: resultado de um processo de discussões no PPGA/FURG-RS/BRASIL

**Eduardo S. López-Hernández, Josefinia Campos Cruz, Carlos D. López Ricalde**  
DISEÑO CURRICULAR DE LA MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION AMBIENTAL EN LA UNIVERSIDAD JUAREZ AUTÓNOMA DE TABASCO, MEXICO

**Rosely Aparecida Liguori Imbernon, Maria Inês Soares Costa Neves, Maria Cristina Mota de Toledo, Roberto Ortiz, Lorena Duleba Wania, Claudia Rocha Moretti, Zenaide Oliveira dos Santos**  
Educação Ambiental e Educação Científica na Formação de Educadores no Ensino Público

**José Humberto Làrez Hernández**  
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CONTEXTO VENEZOLANO: SU

MARCO JURÍDICO Y ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL CAPITAL HUMANO DOCENTE.

**Cristina Silvana Martinez, Zulma Treboux, Lía Zanini, Laura Mendez**  
ESPECIALIZACION SUPERIOR EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

**Adriana Menegaz, Silvana Cordero, Adriana Mengascini**  
Sistematización de una experiencia de educación ambiental en la formación docente continua: representaciones, ambiente y análisis colaborativo.

**Antonio Fernando Silveira Guerra, Mara Lúcia Figueiredo, Yara Christina Cesário Pereira, Luiz Henrique Luchetta, Raquel Fabiane Mafra Orsi**  
DA AMBIGUIDADE ENTRE CONCEITOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE NA REGIÃO SUL DO BRASIL

*SABER AMBIENTAL, LÓGICA  
CAMPESSINA Y MOVIMIENTOS  
SOCIALES*

---

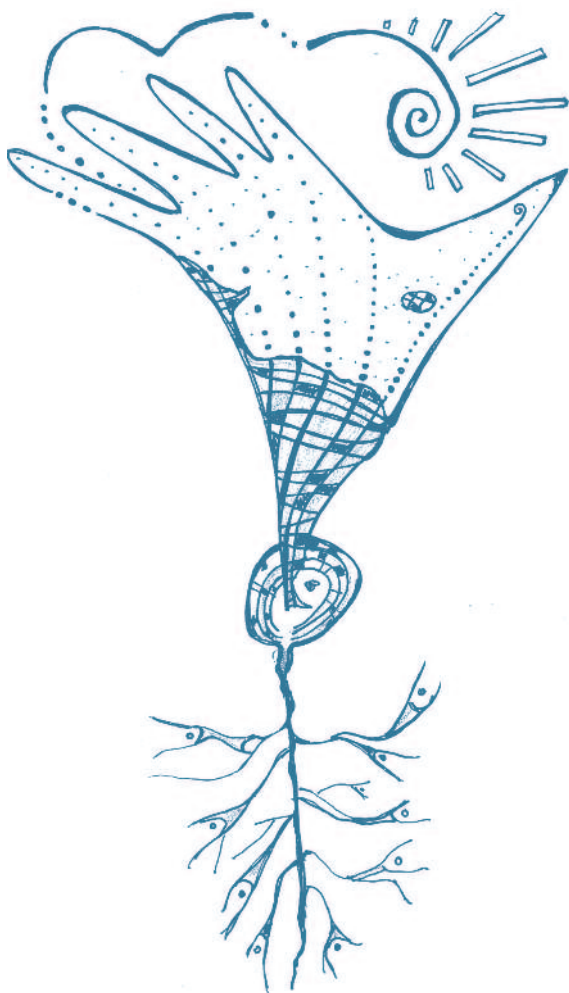
**Norma Michi, Javier Di Matteo**  
La tierra es para el que la trabaja y la cuida. Prácticas cotidianas de EA en el MOCASE VC

**Douglas André Roesler, Daniel Rubens Cenci**  
O contexto ambiental nas racionalidades e práticas administrativas dos agricultores familiares: um estudo na Região Metropolitana de Curitiba-Paraná-Brasil





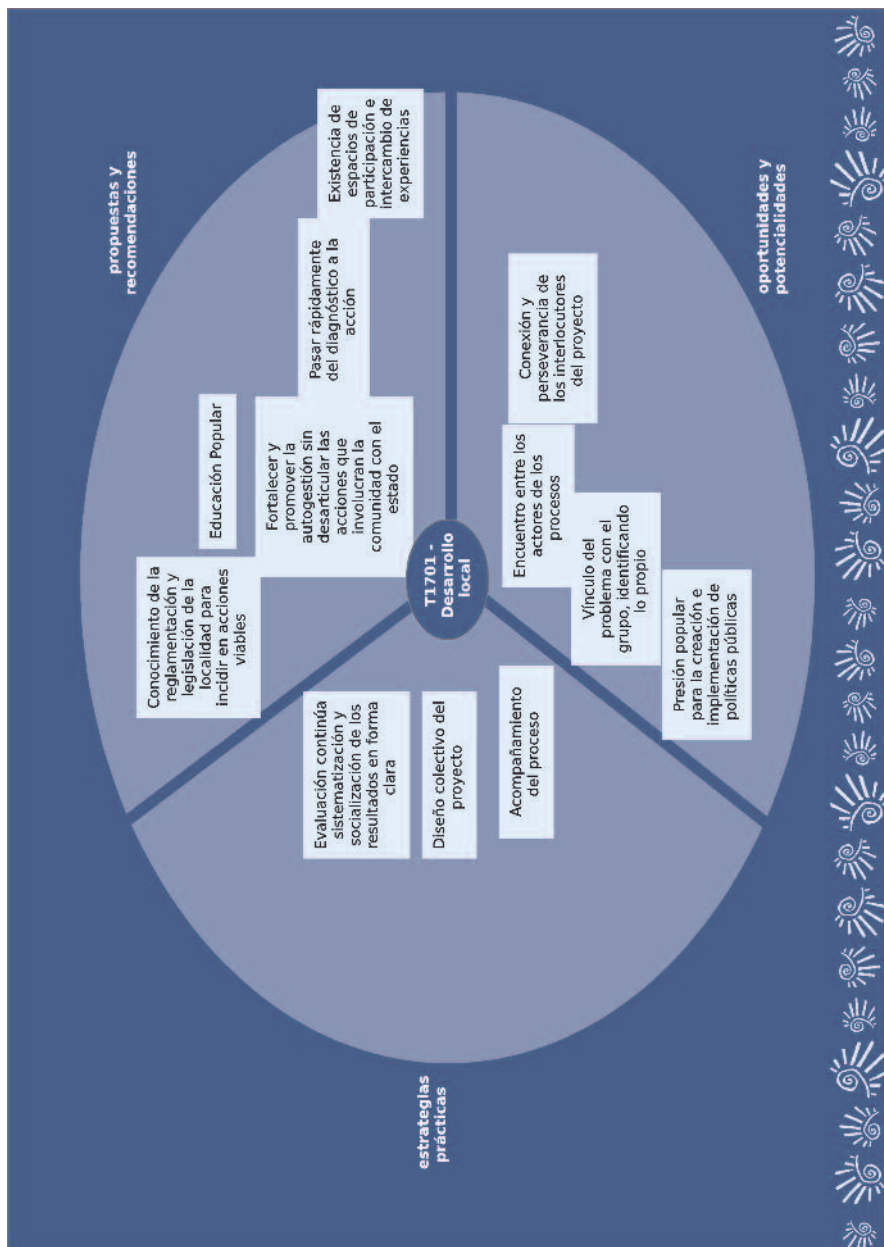
**Anexo**  
**Mapas de síntesis colectivas**  
**Talleres de intercambio de experiencias**

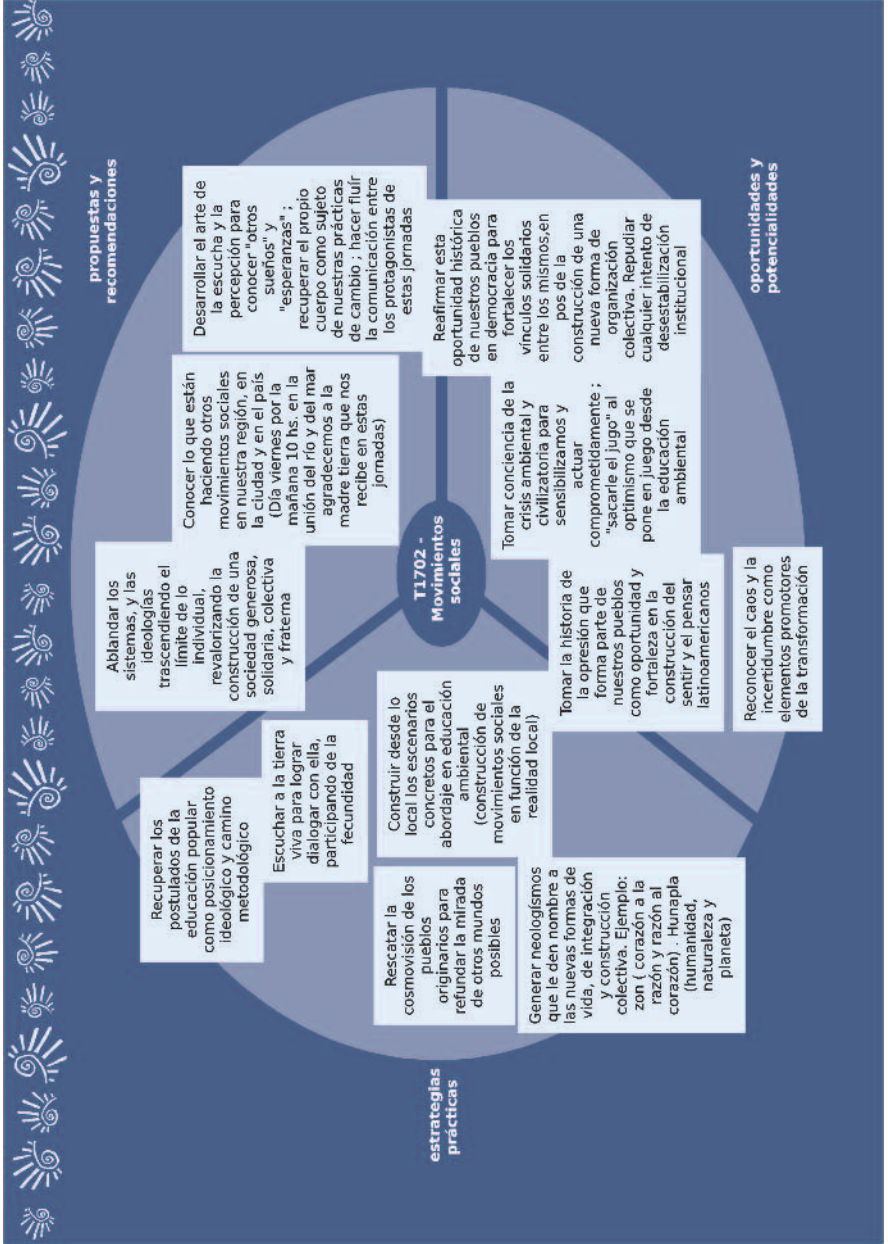


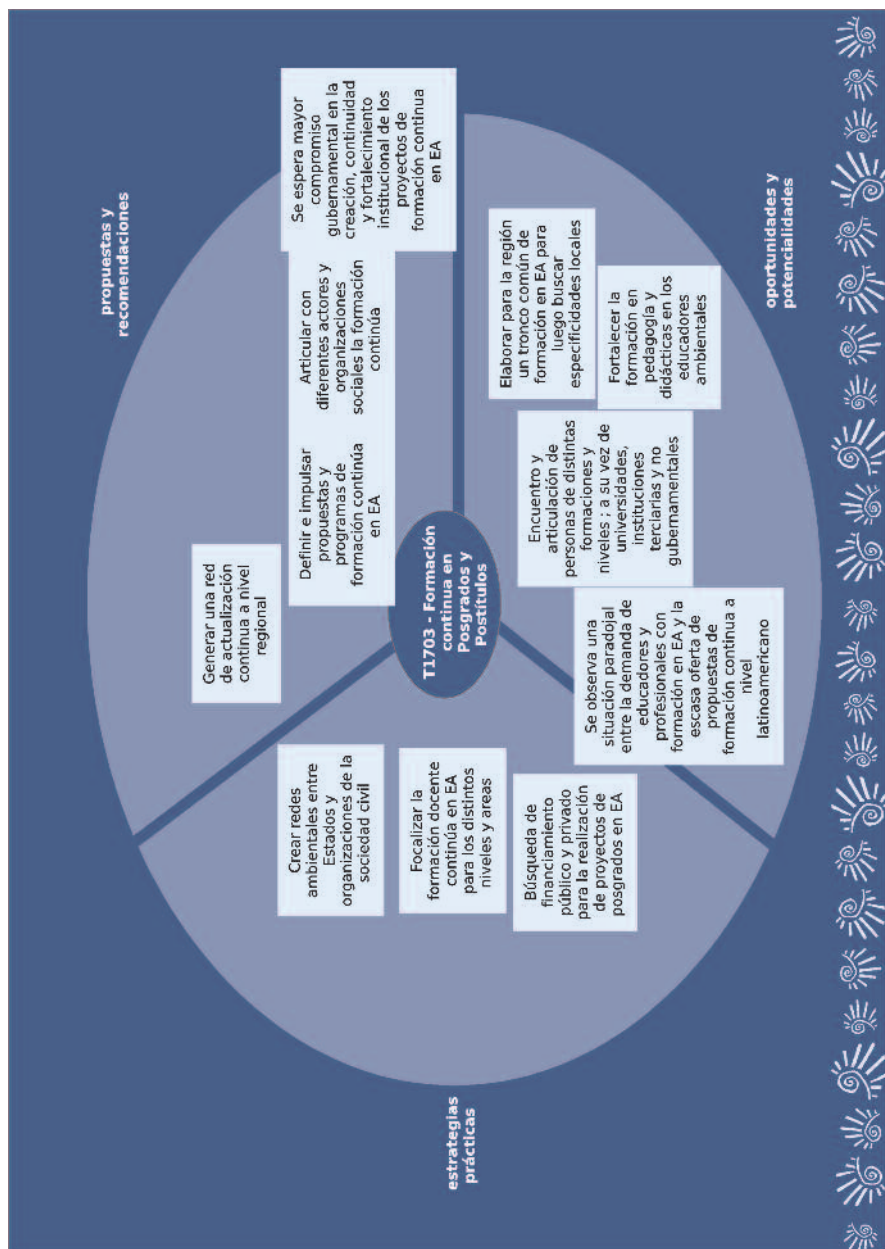
- Los mapas de las páginas 387 a 416 corresponden a los mapas iniciales (primer nivel de síntesis) elaborados por los participantes en el marco de los talleres.

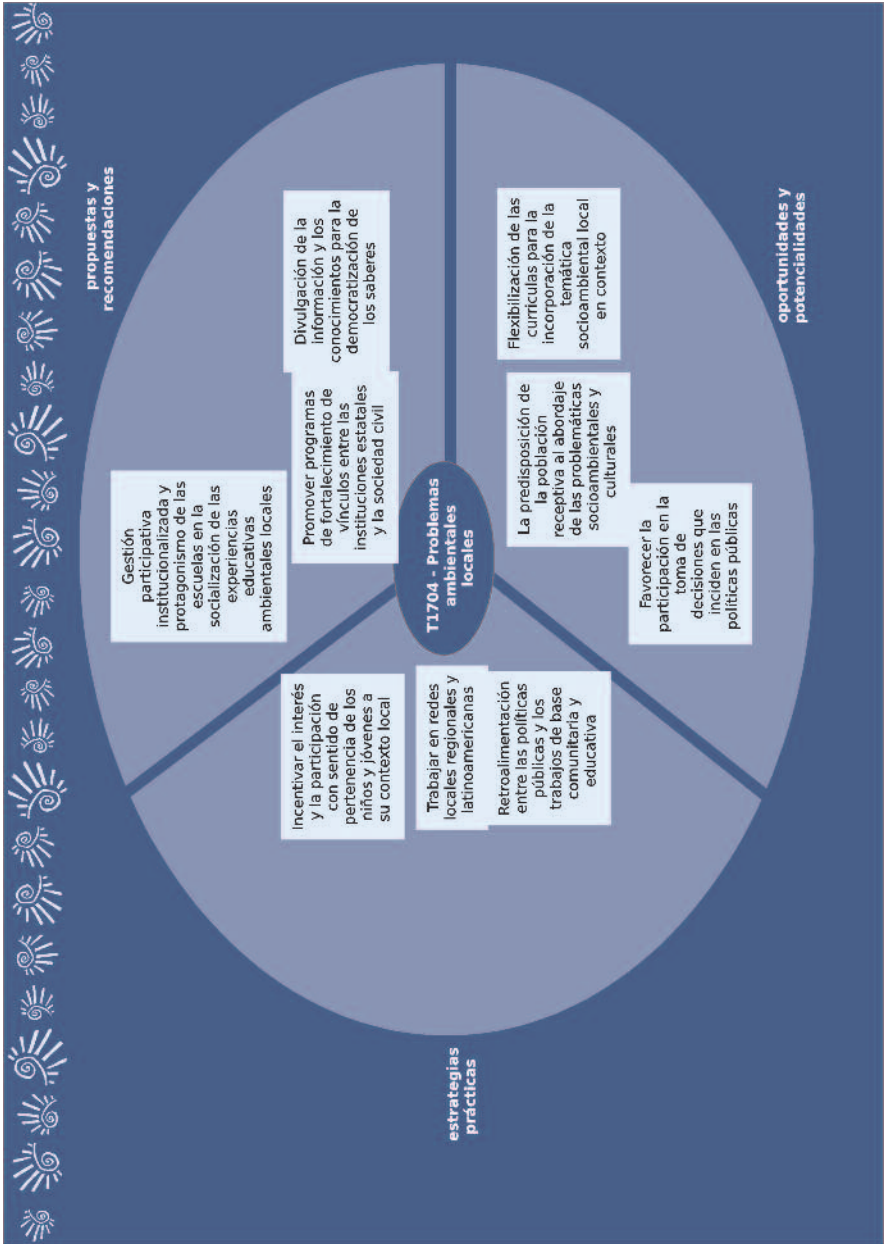
- Los mapas de las páginas 417 a 431 constituyen un segundo nivel de reorganización, en el que los campos de análisis se ubican en el centro del mapa. Este cambio en la mirada posibilita trabajar sistémicamente en torno a cada campo de análisis.

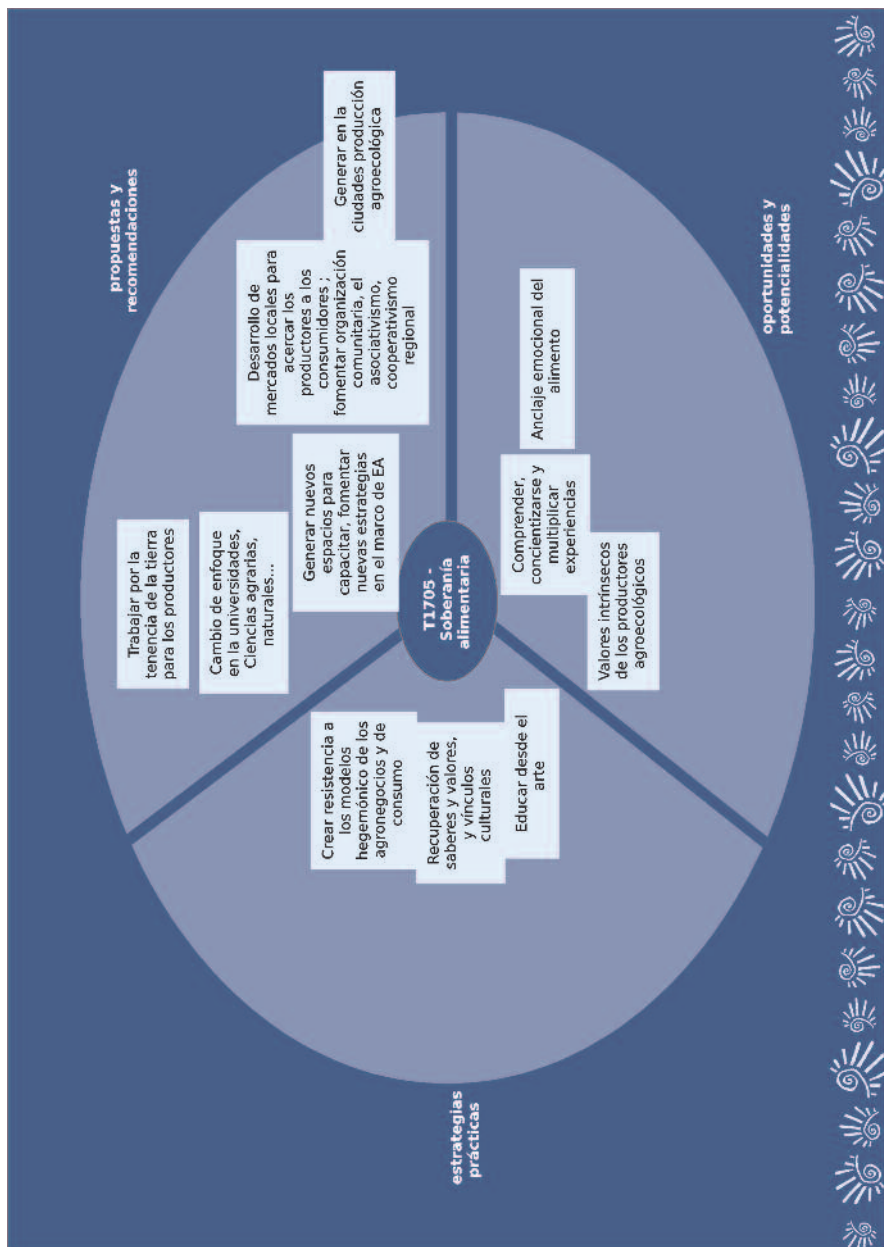
Por razones de espacio se eliminaron algunos enunciados en ciertos mapas muy saturados gráficamente

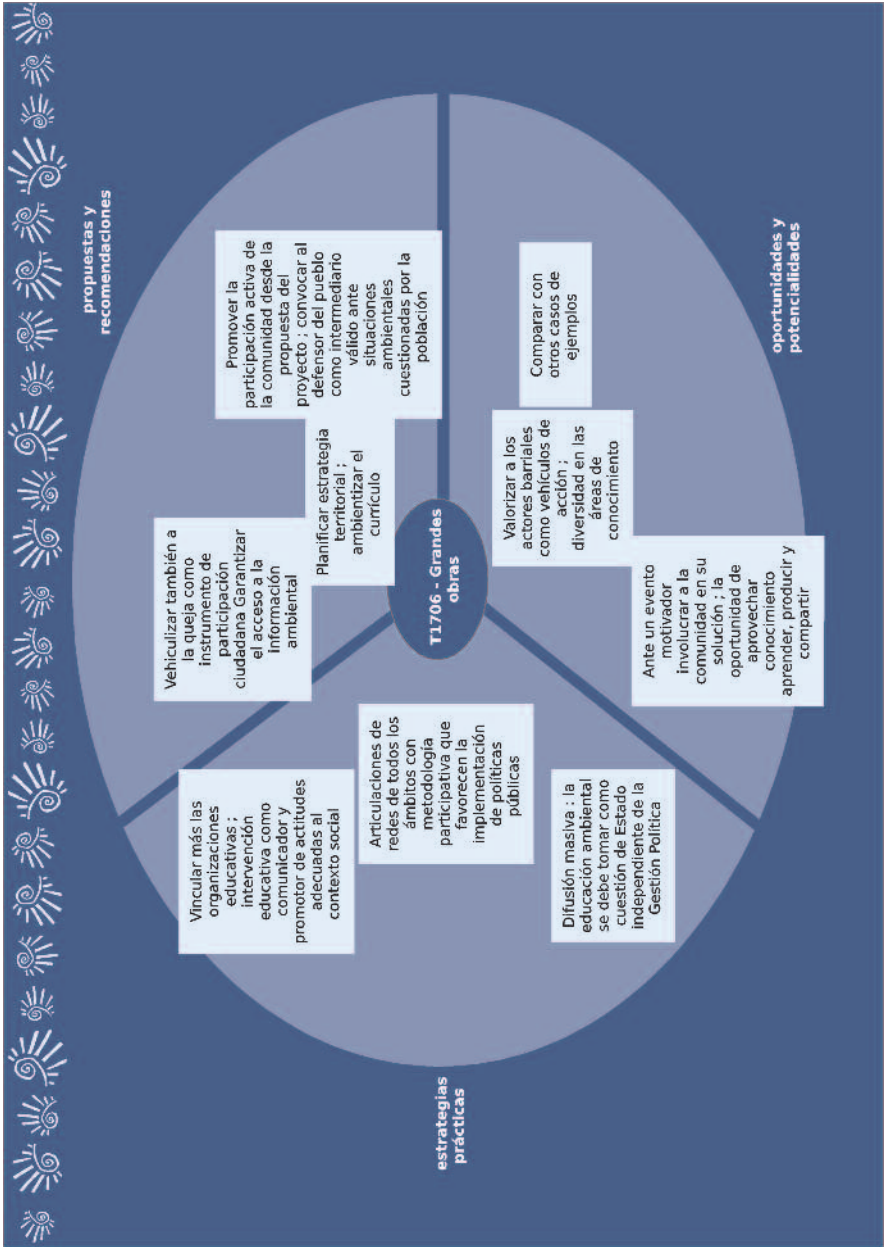




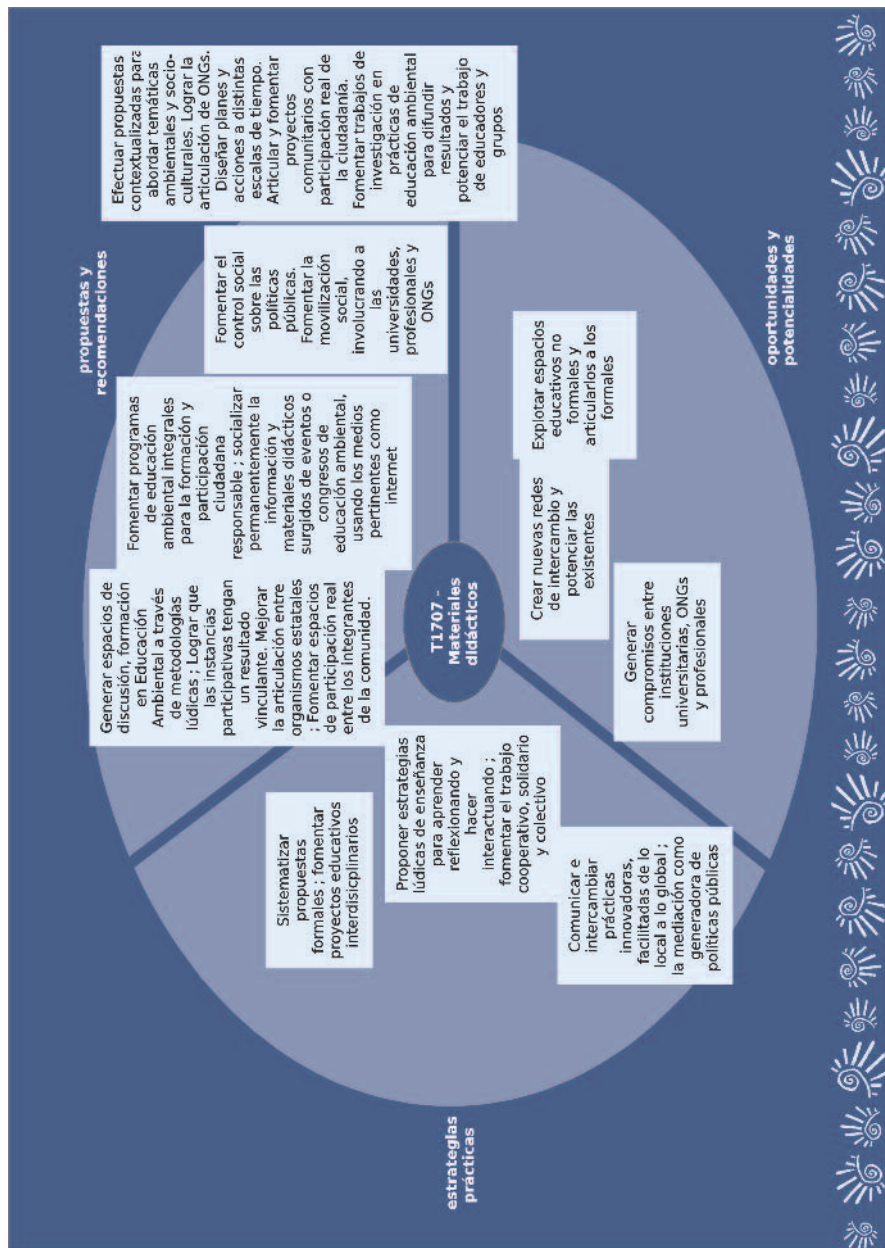


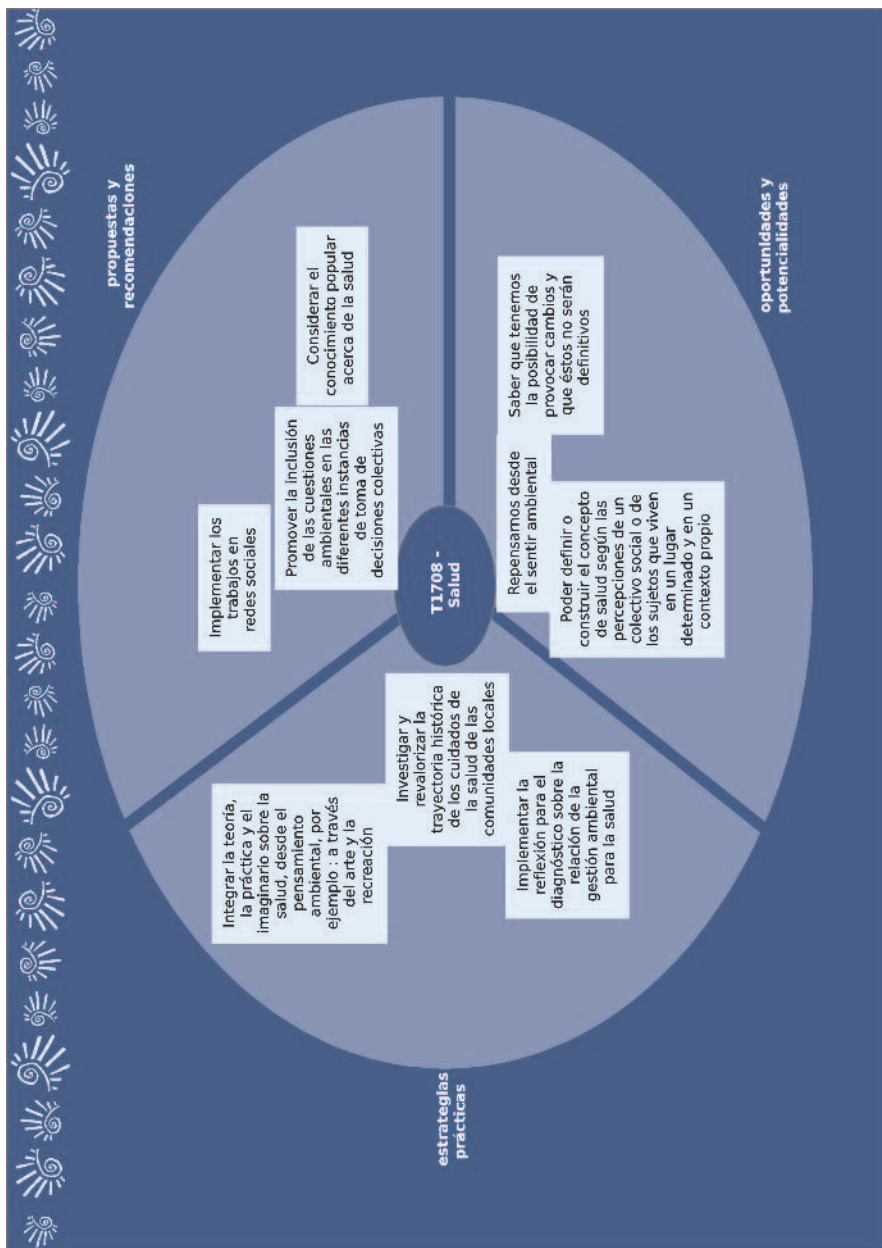


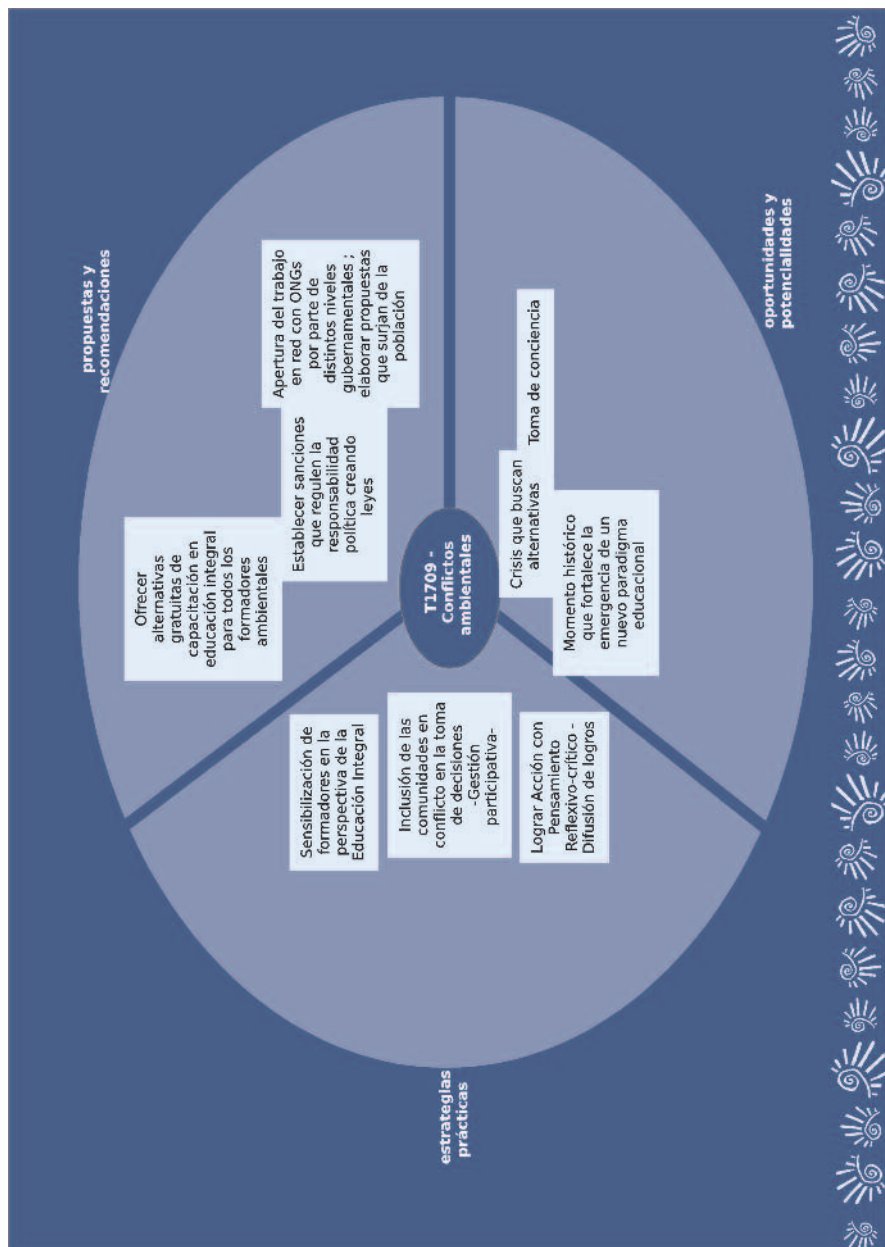


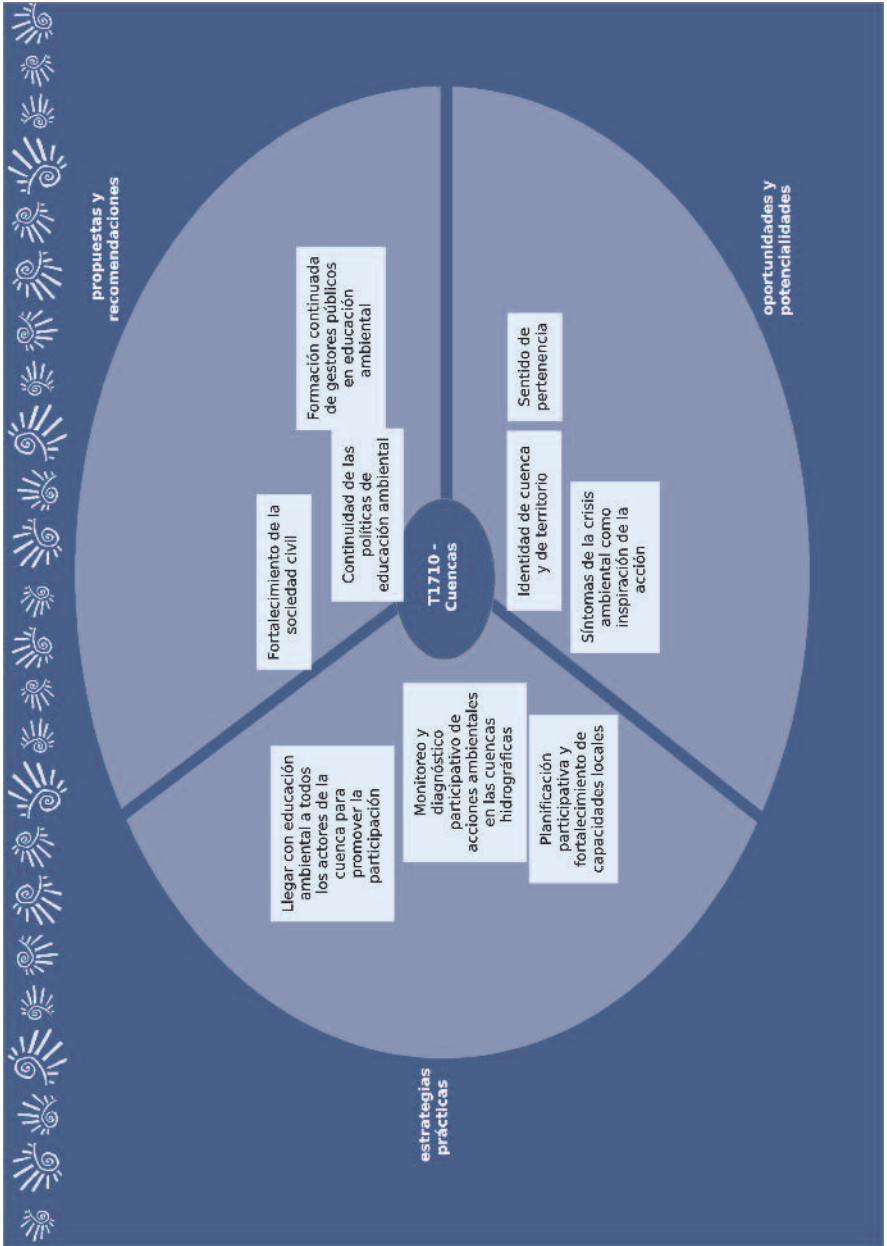


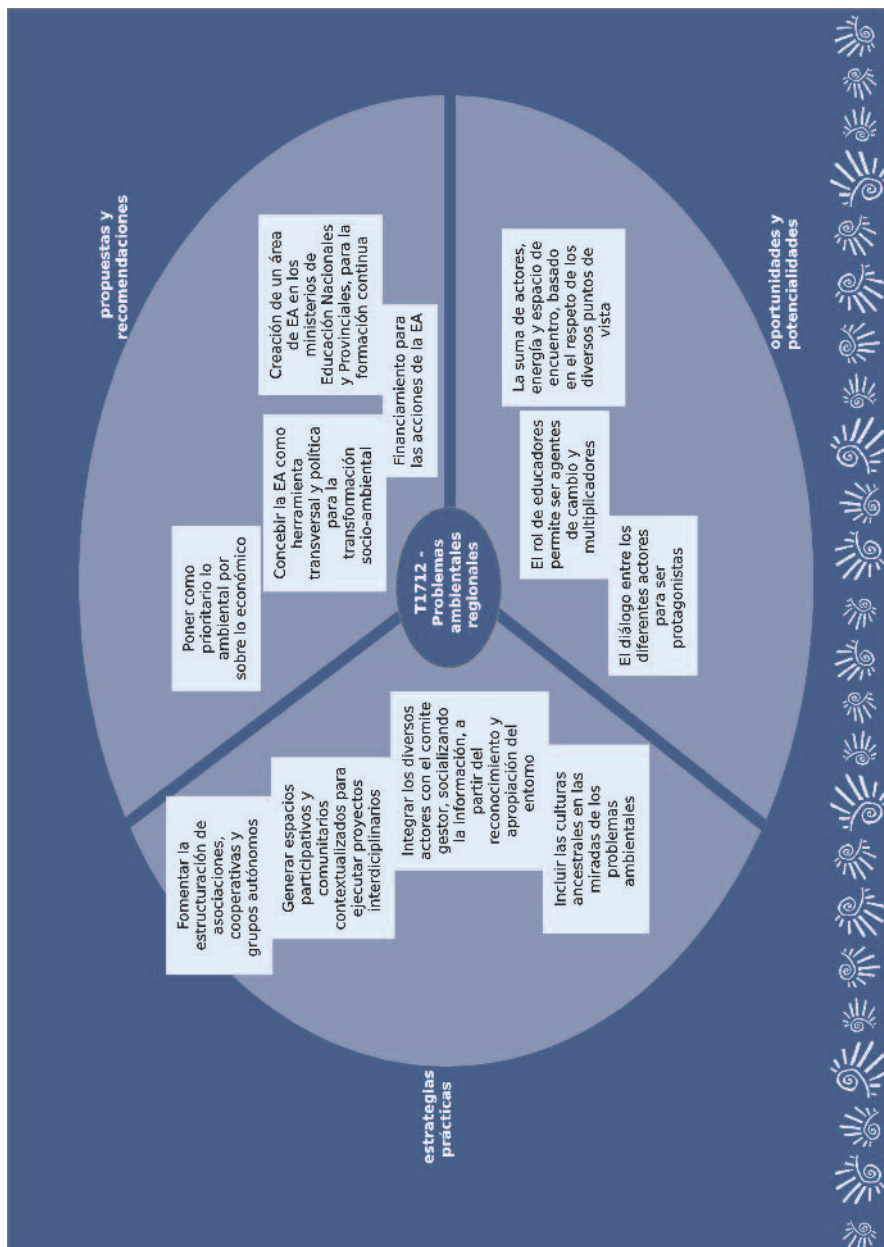


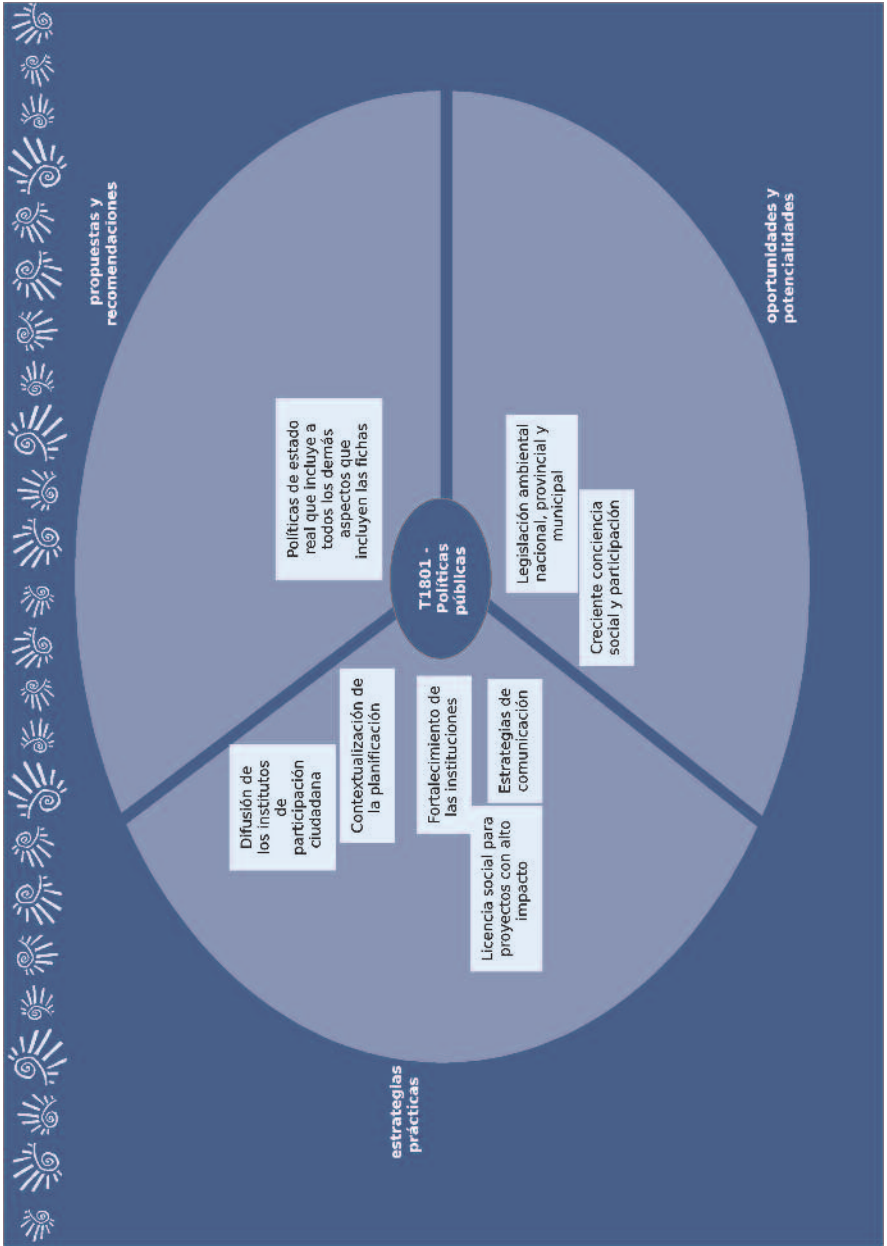


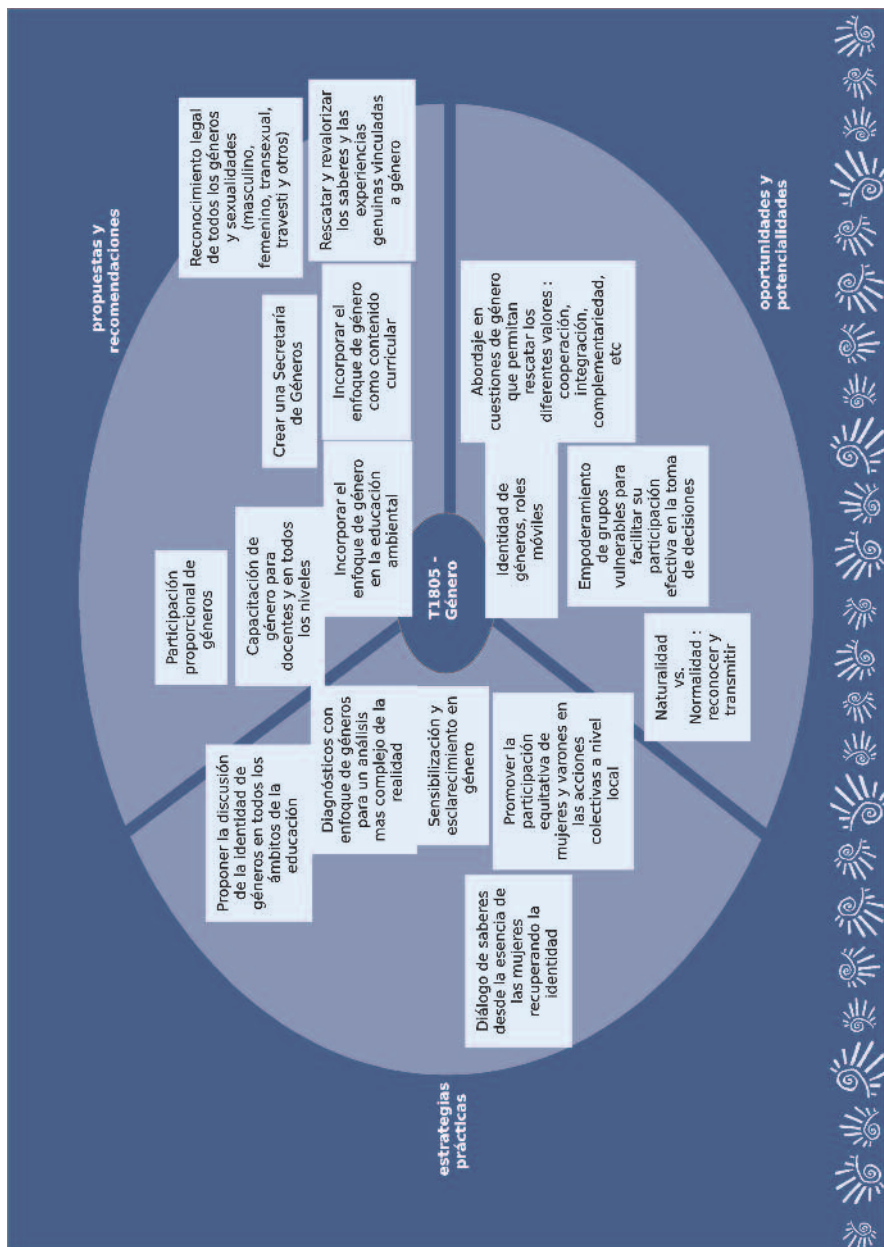


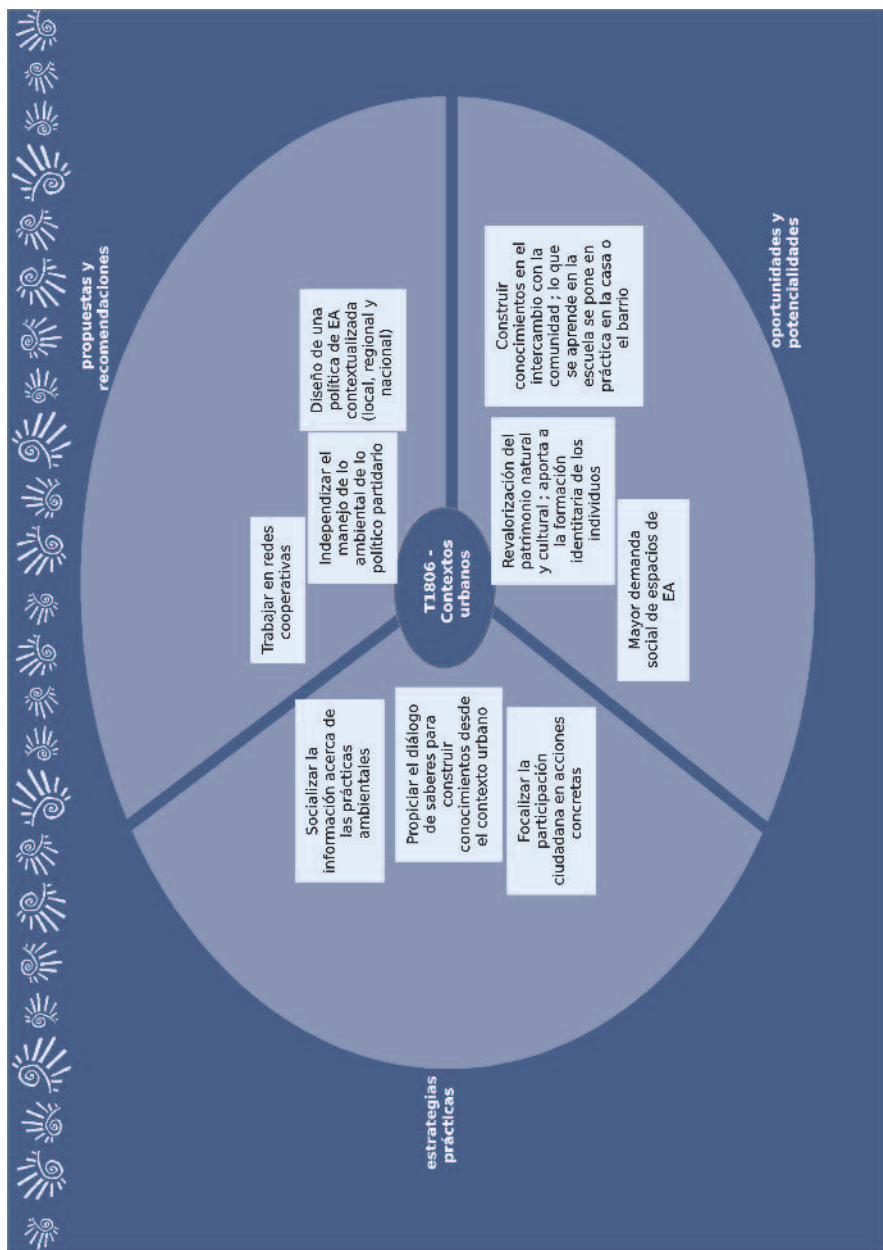




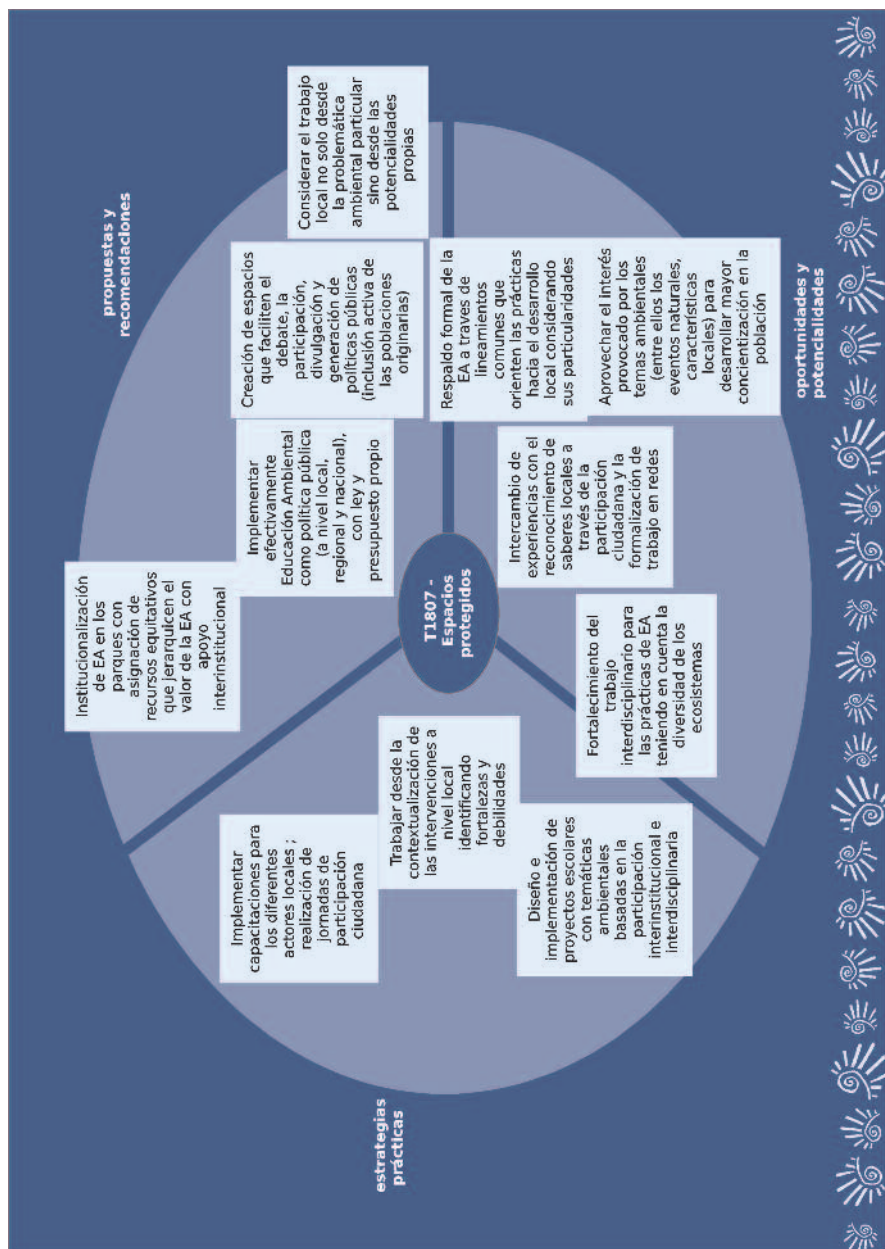


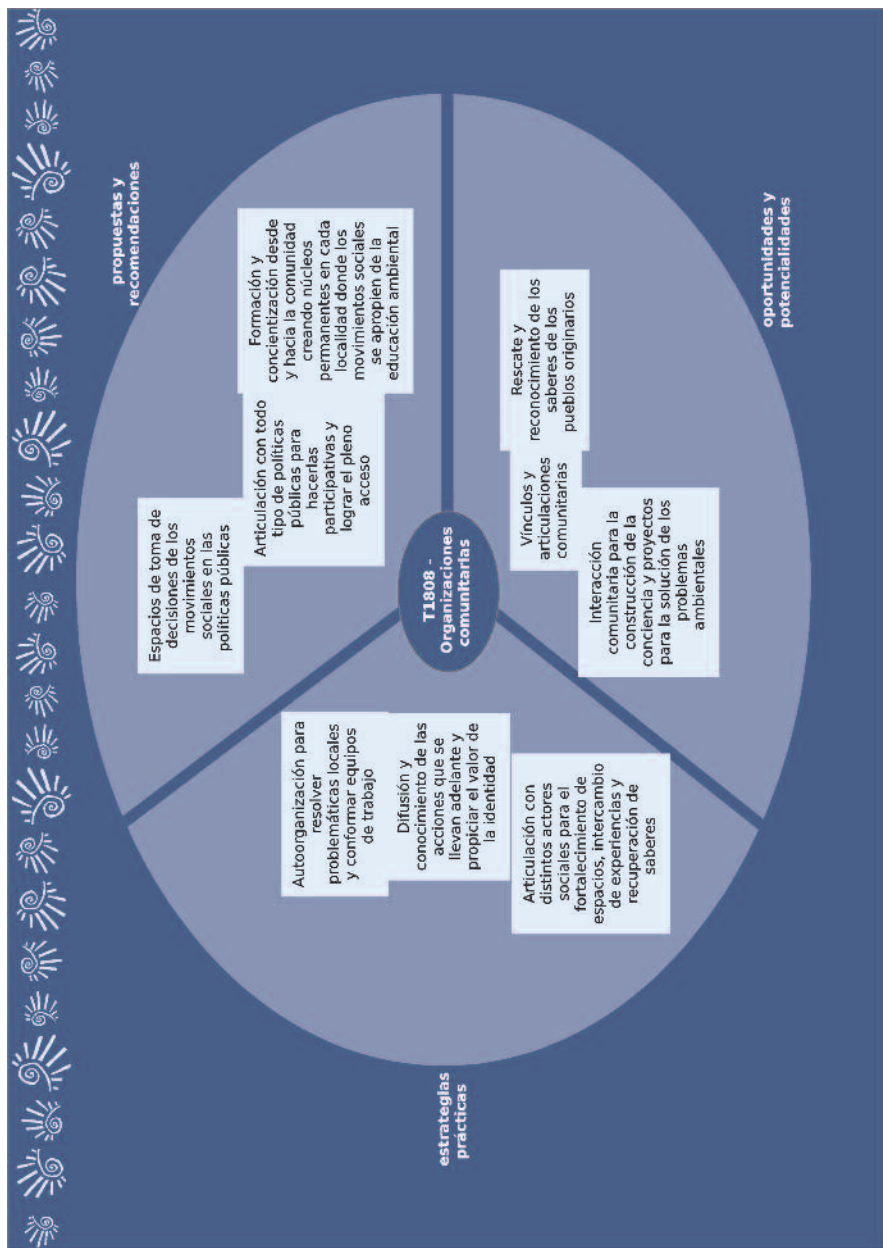


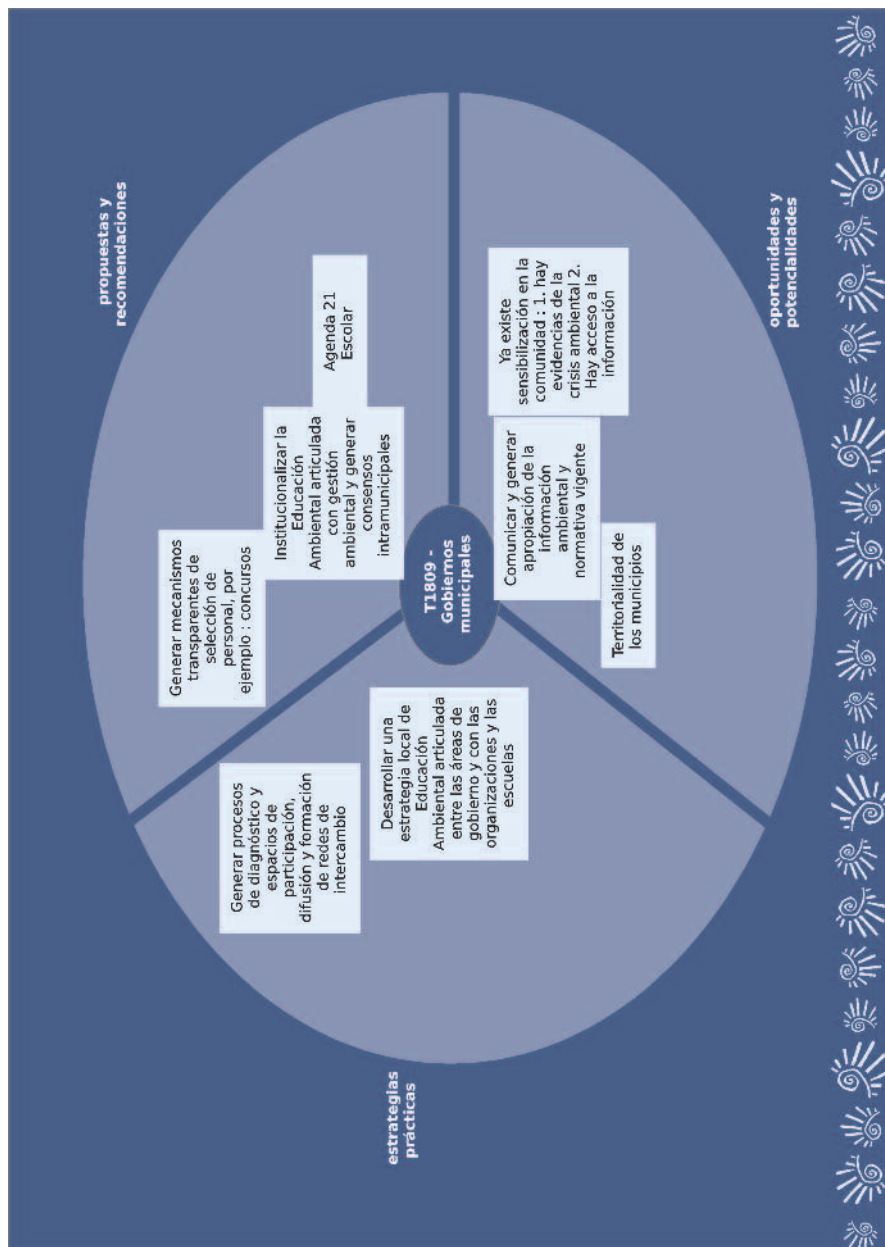


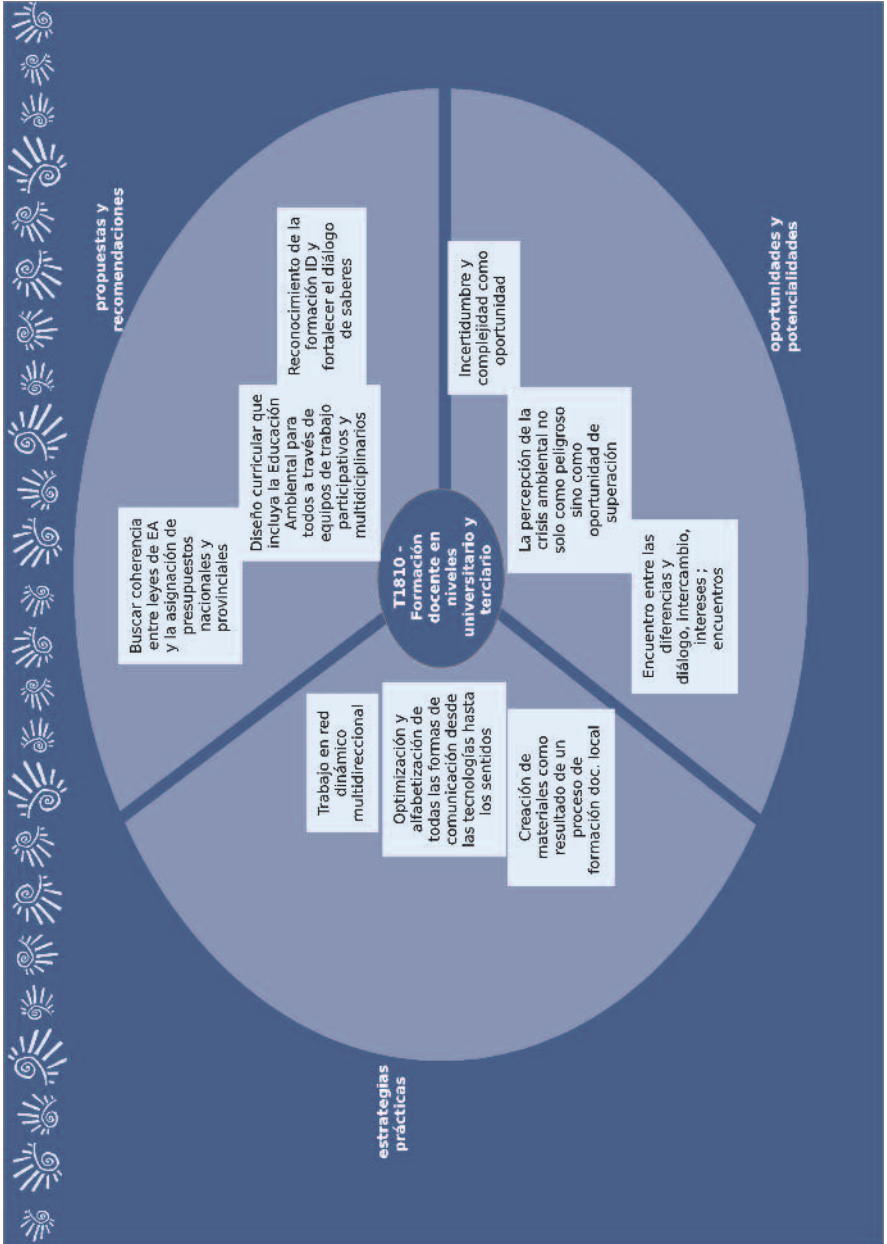


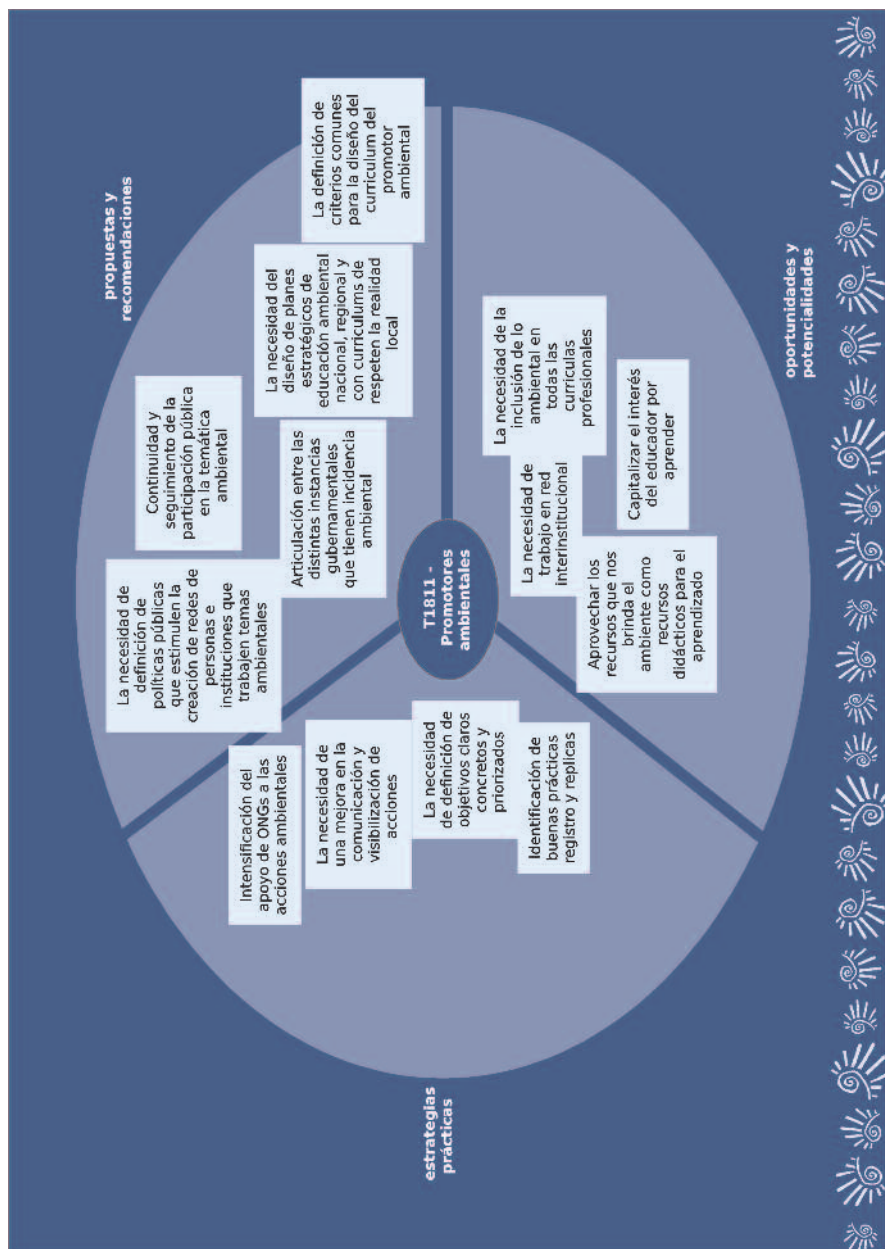


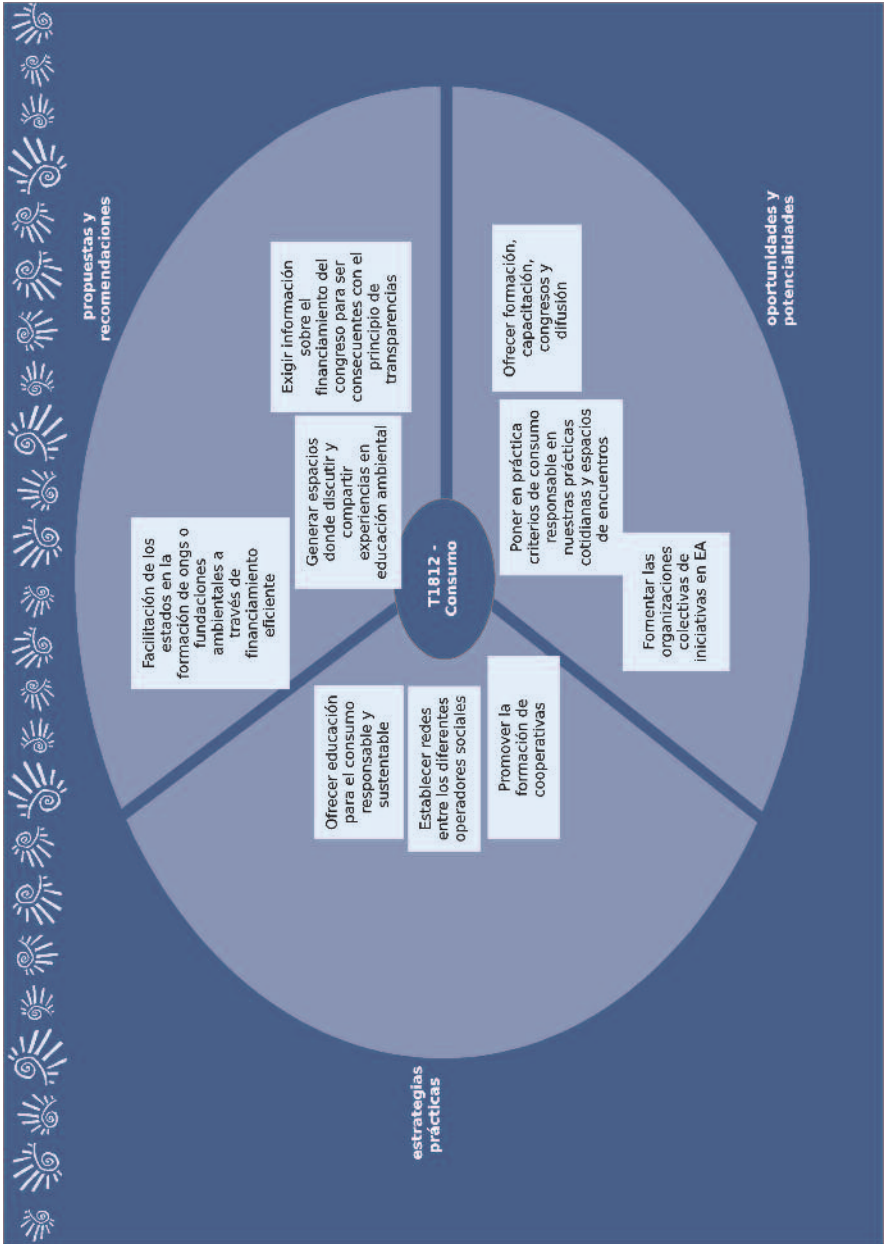


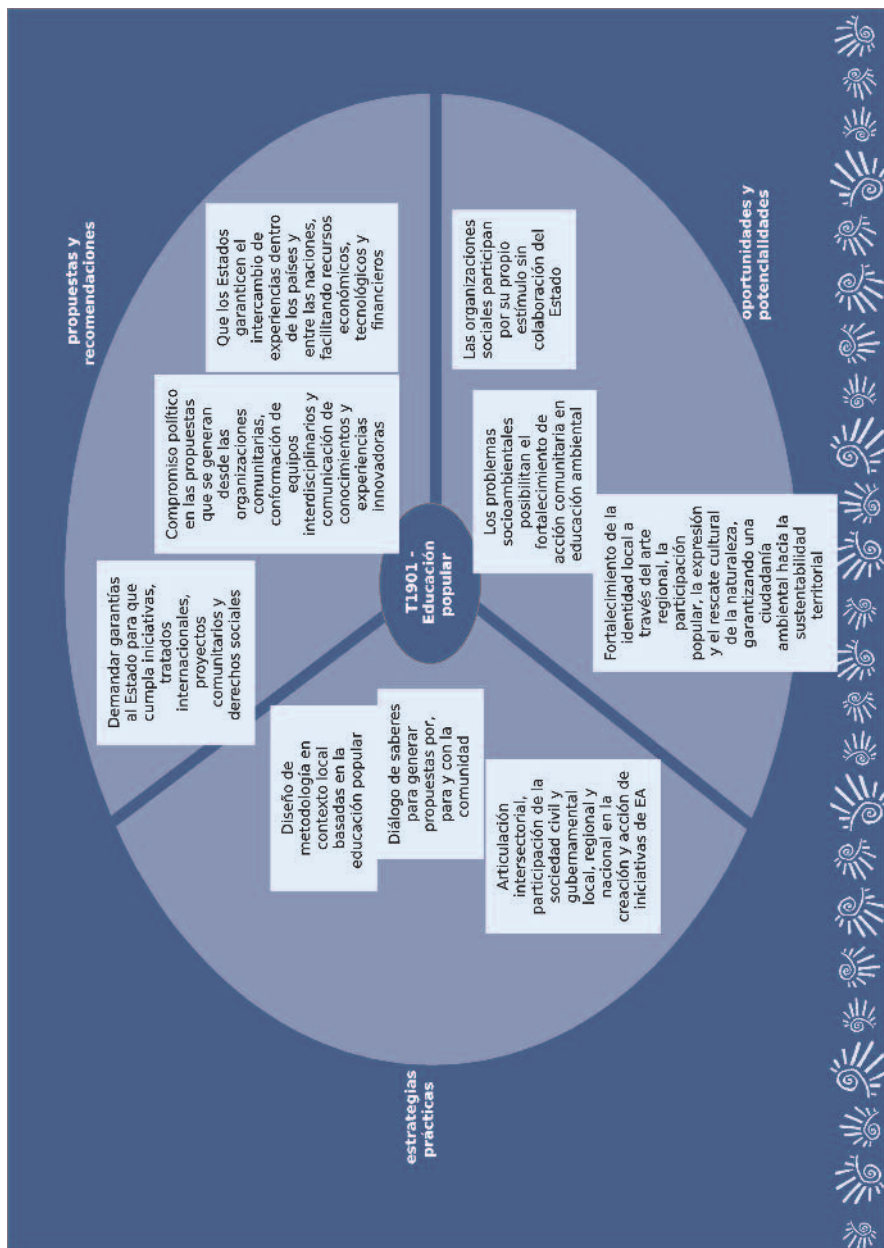


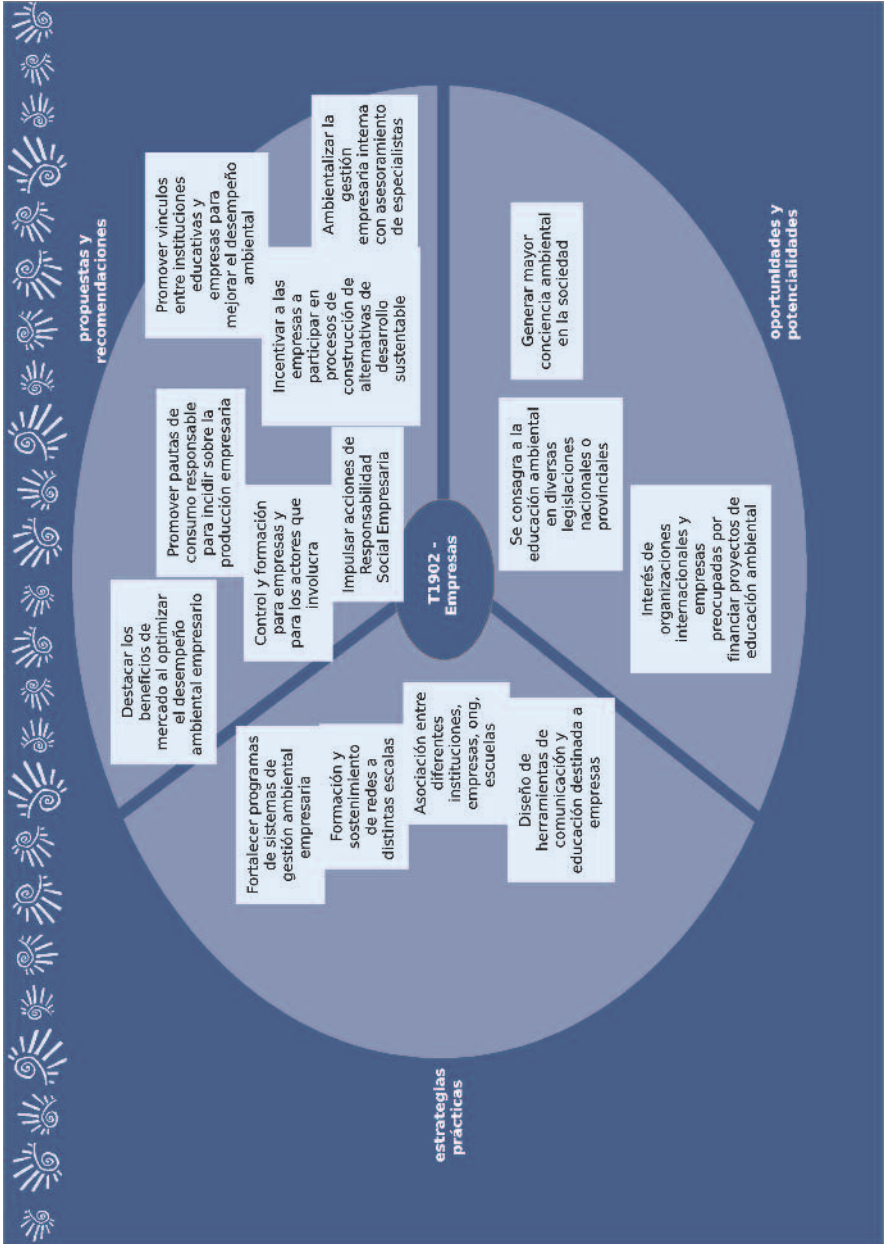




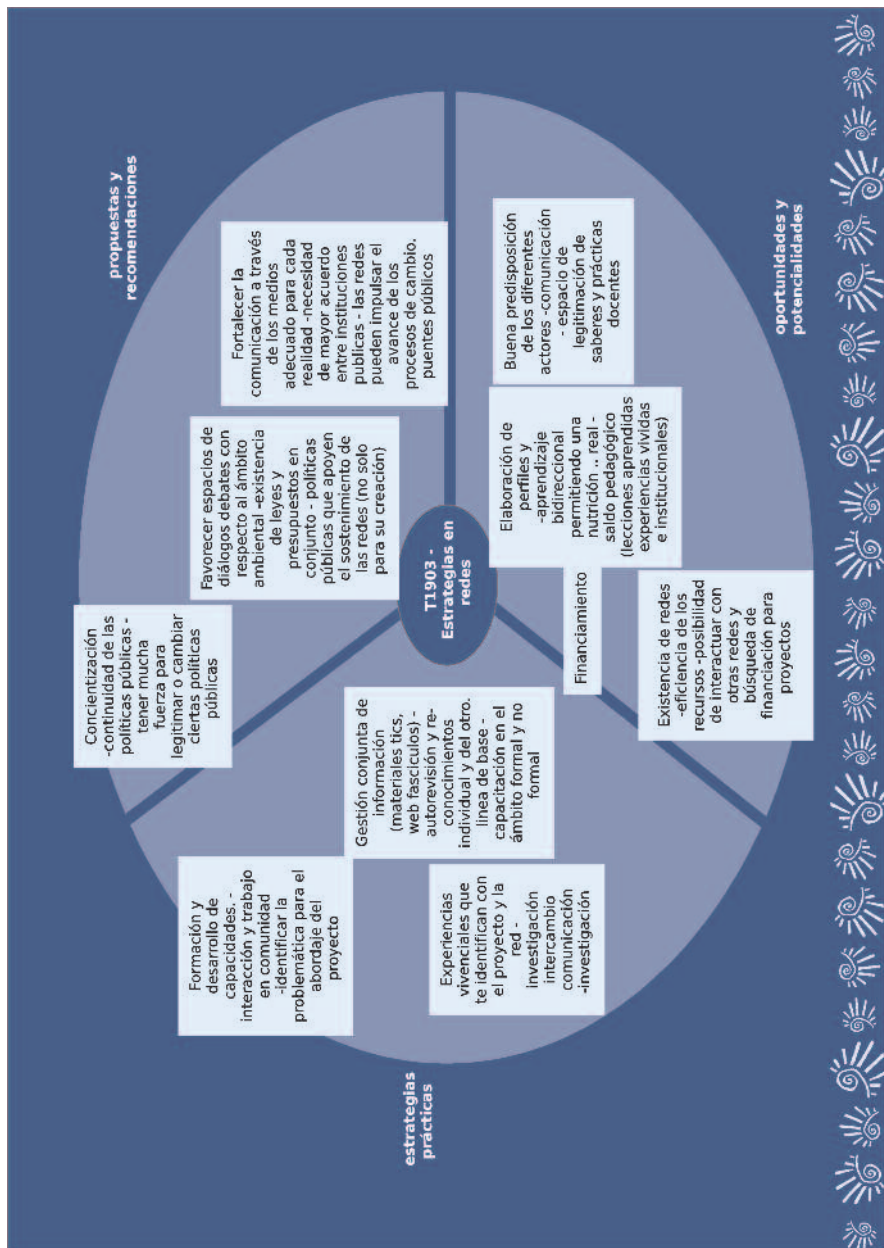


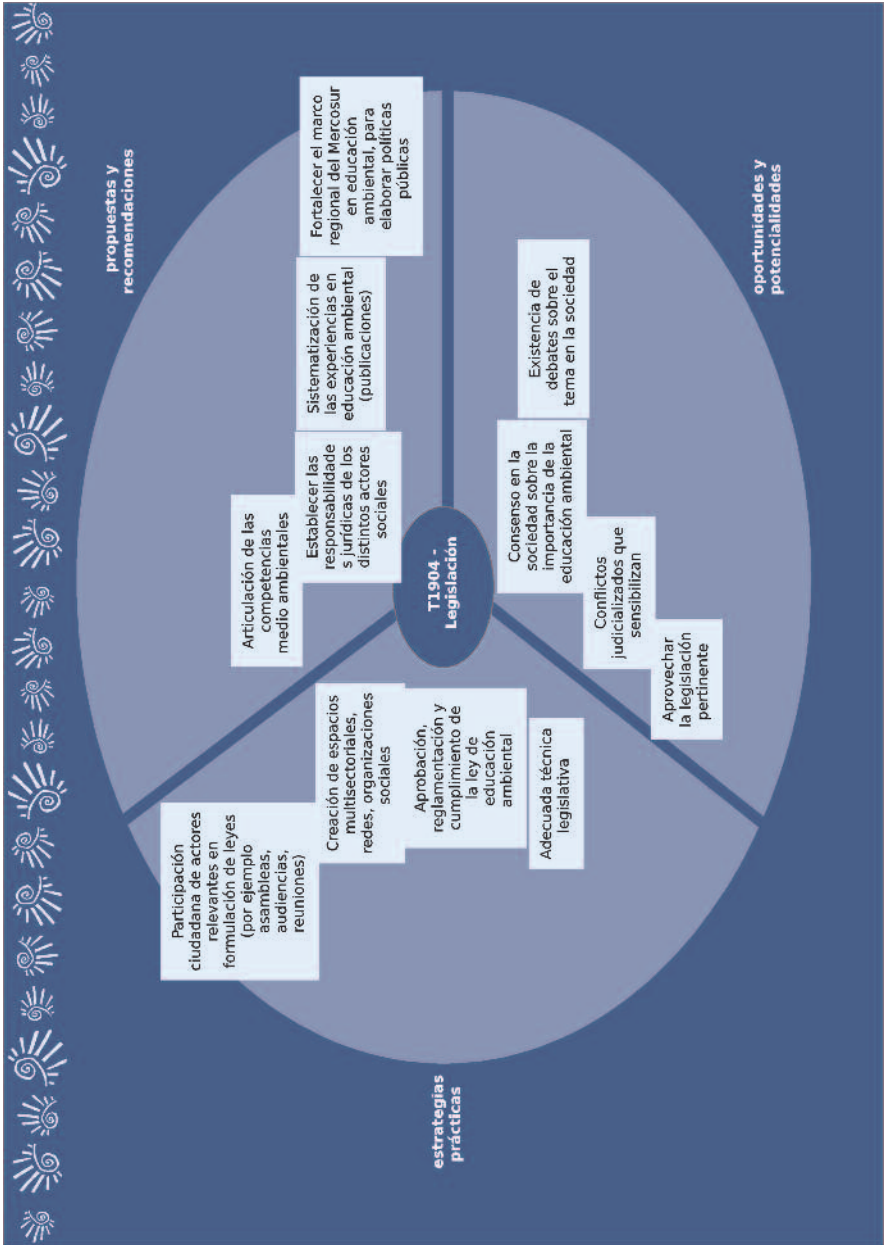


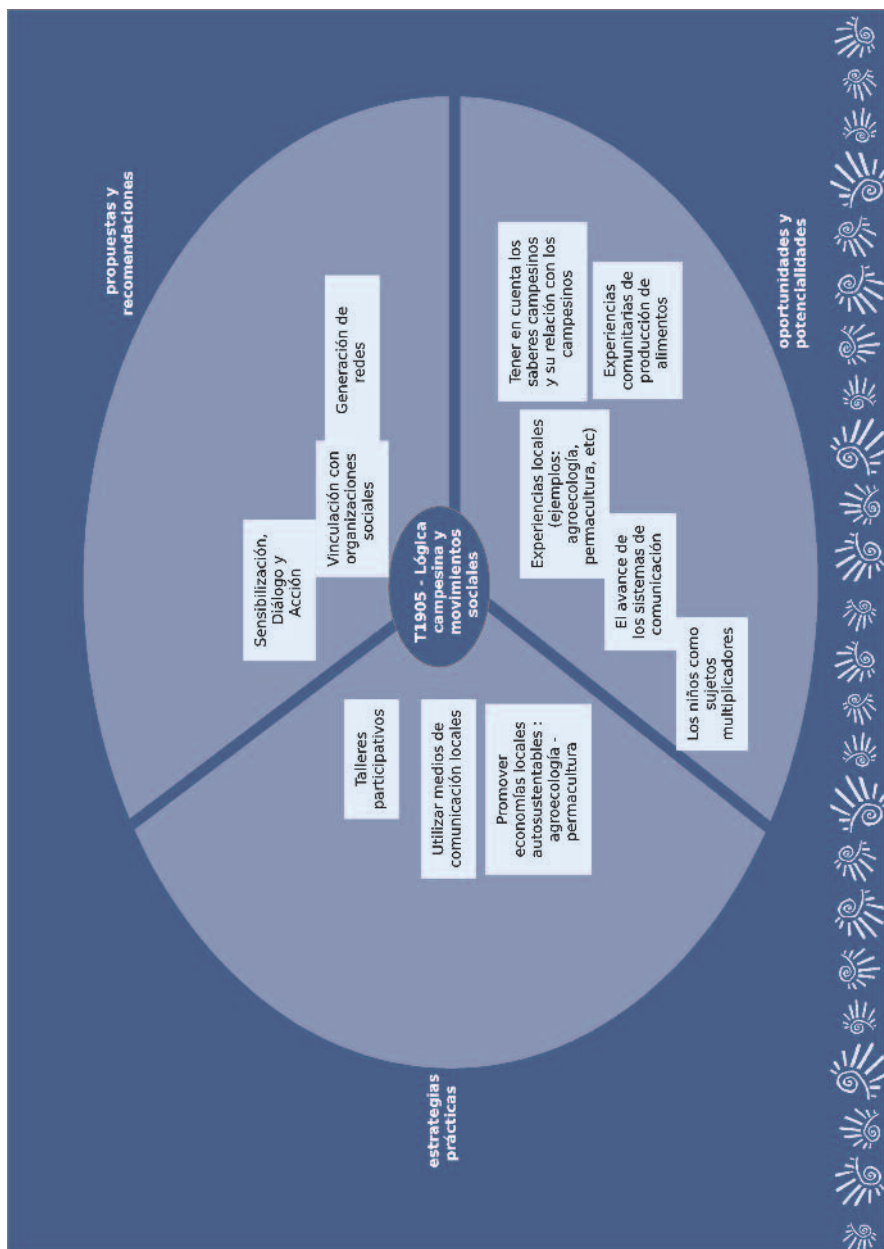


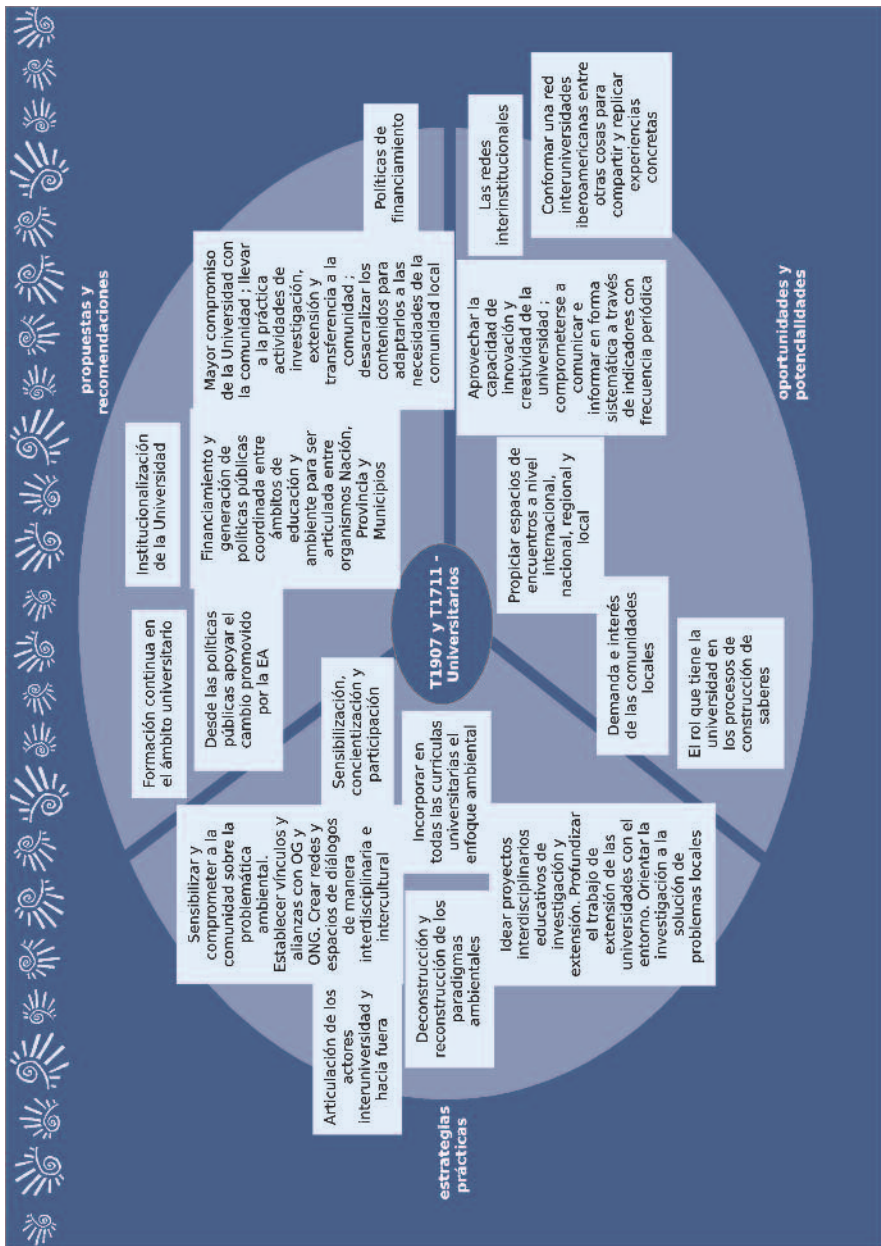


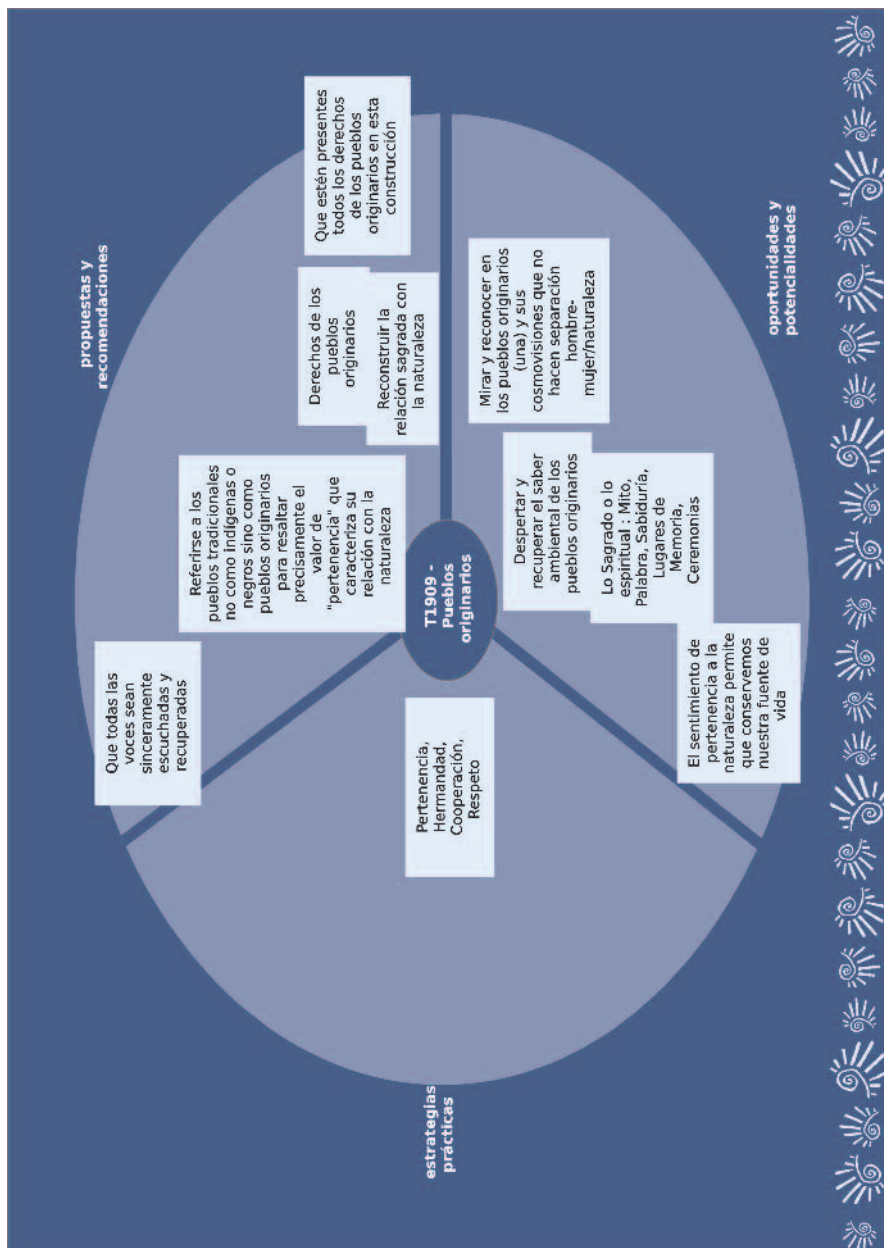


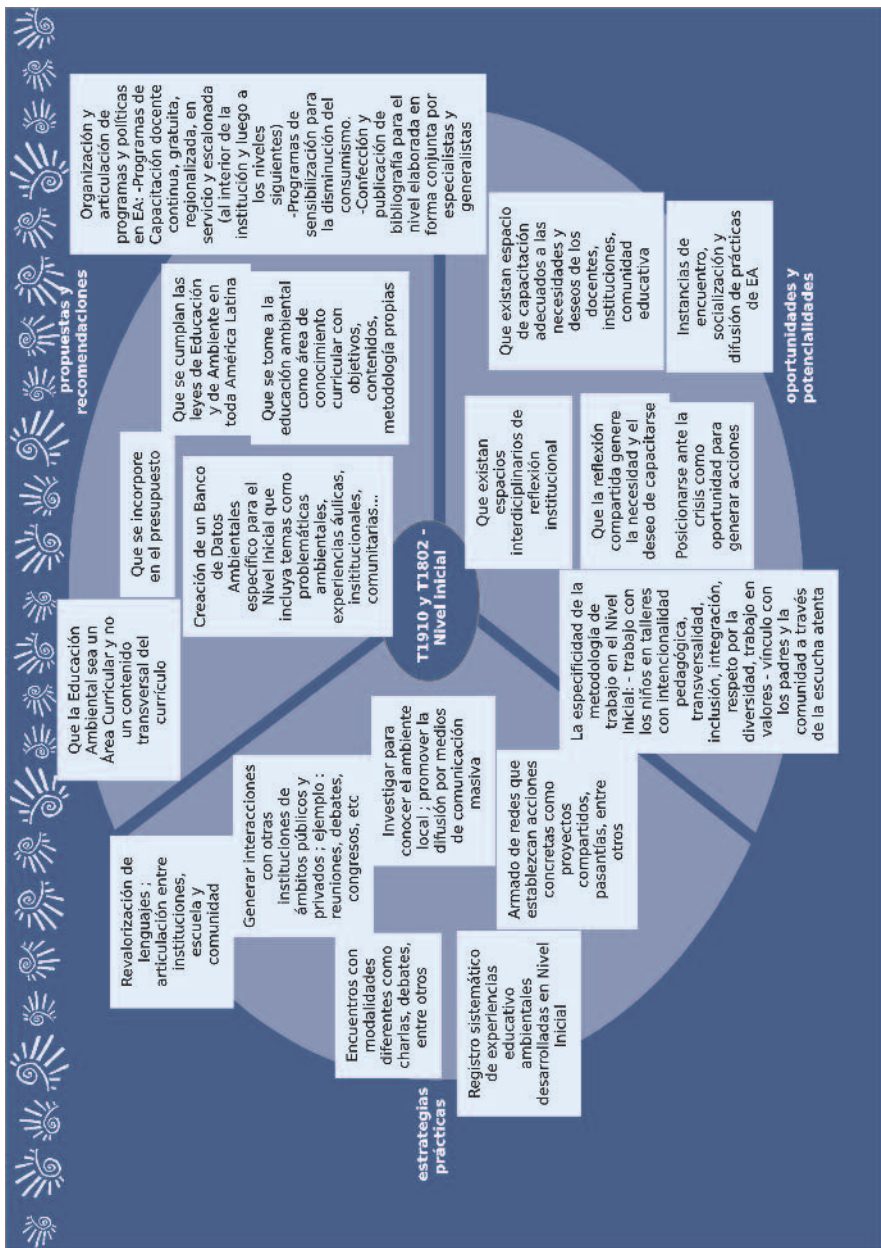


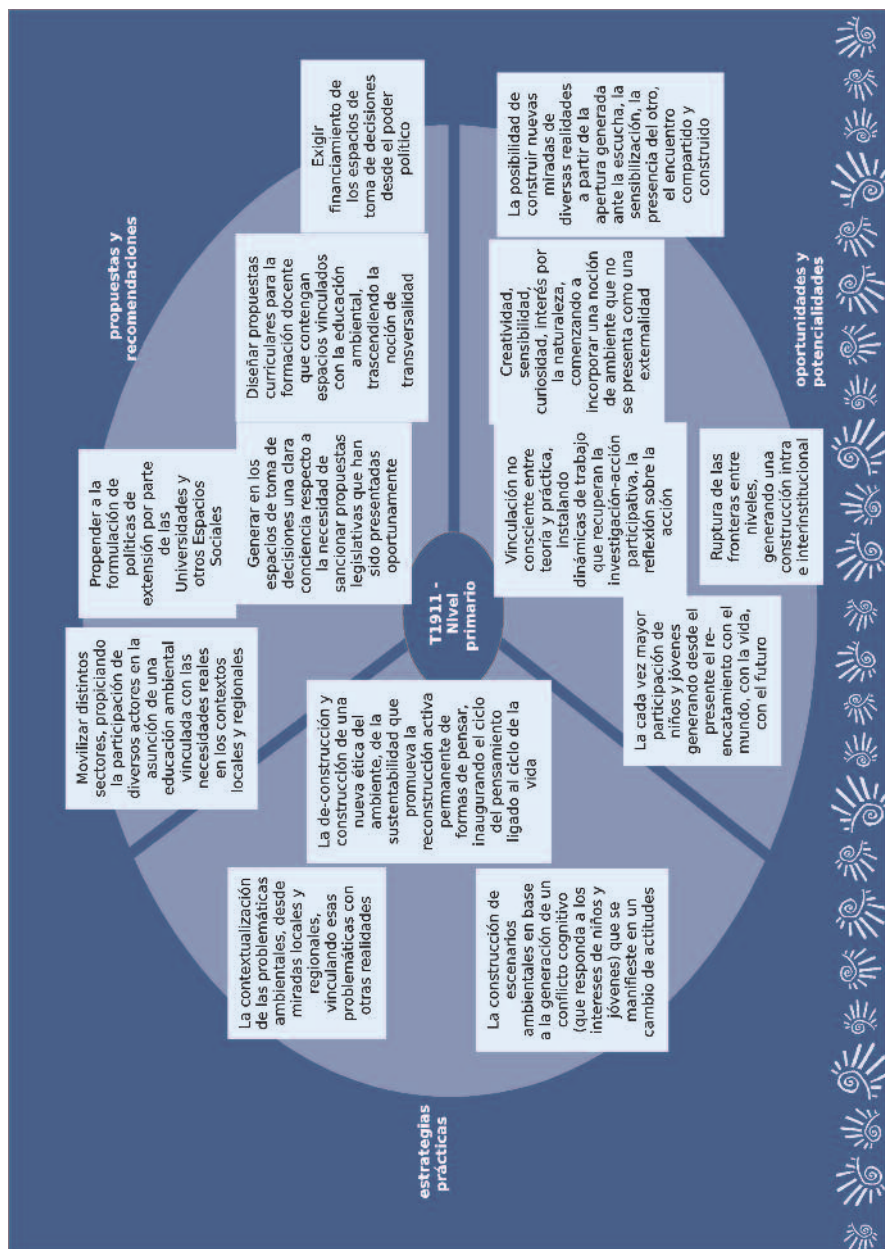


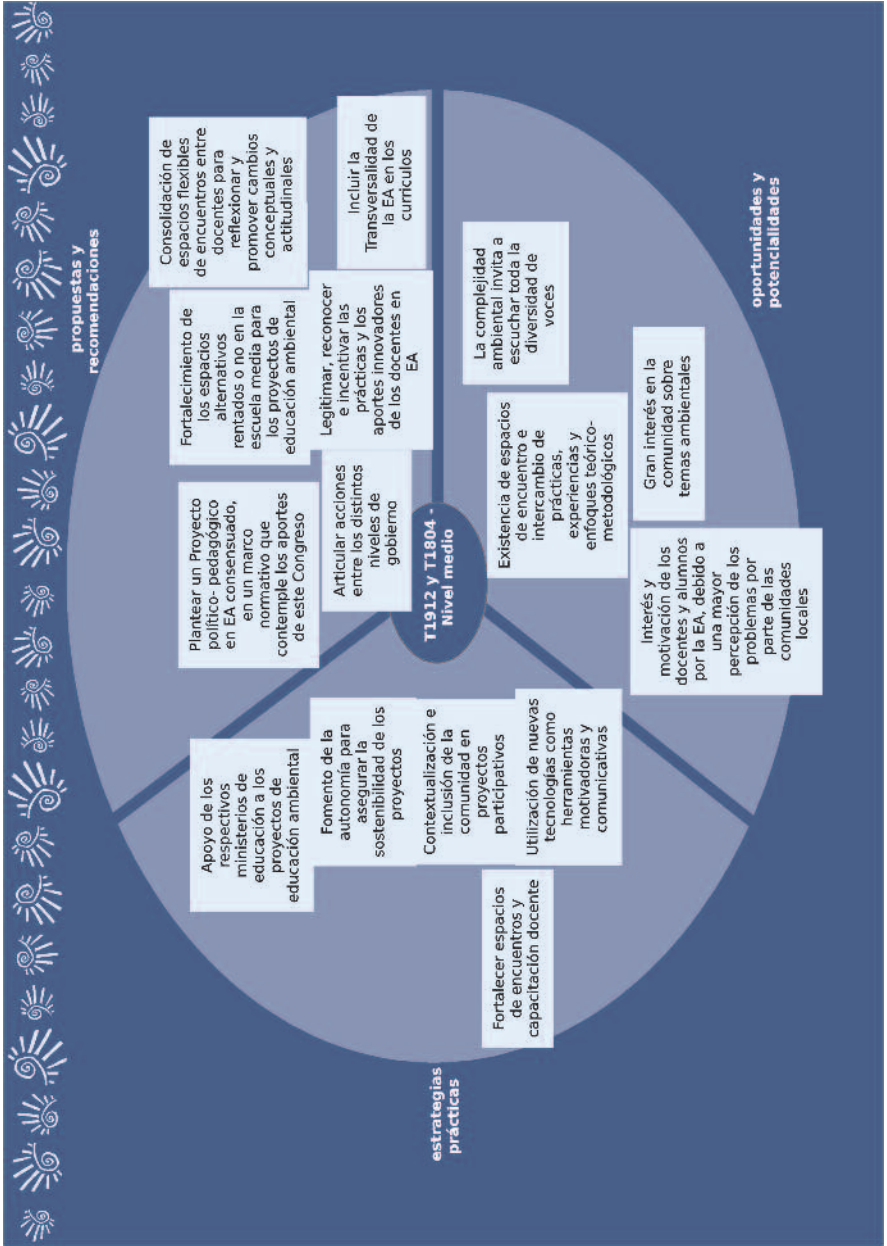






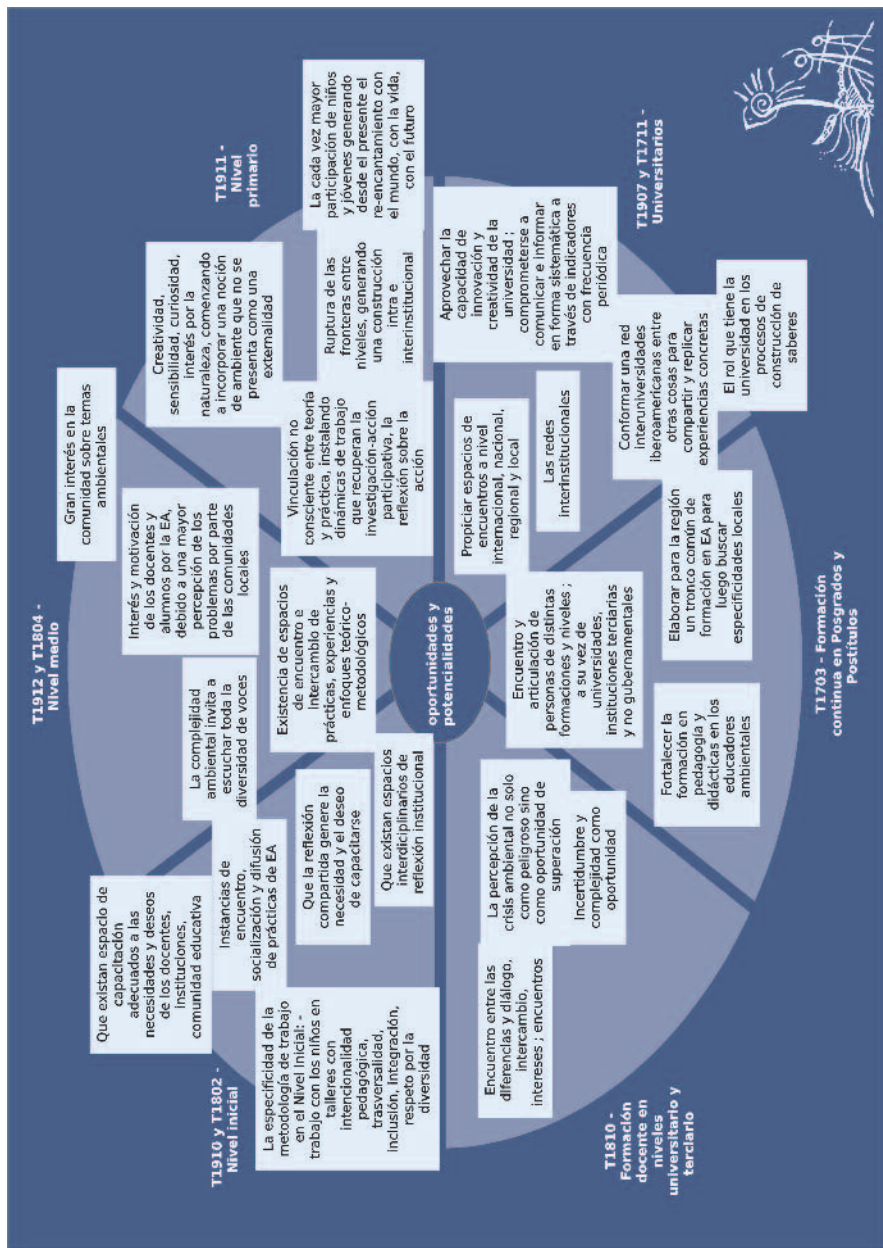


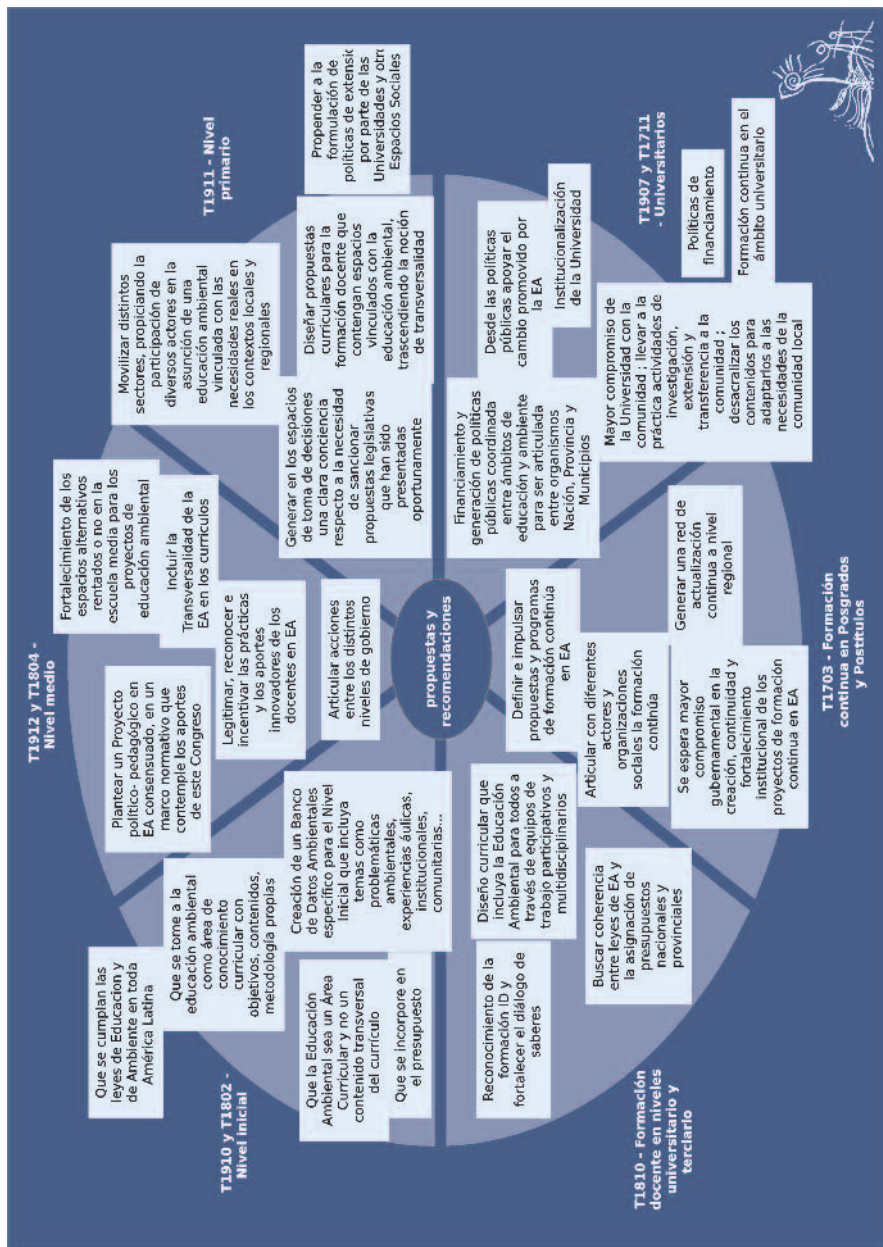


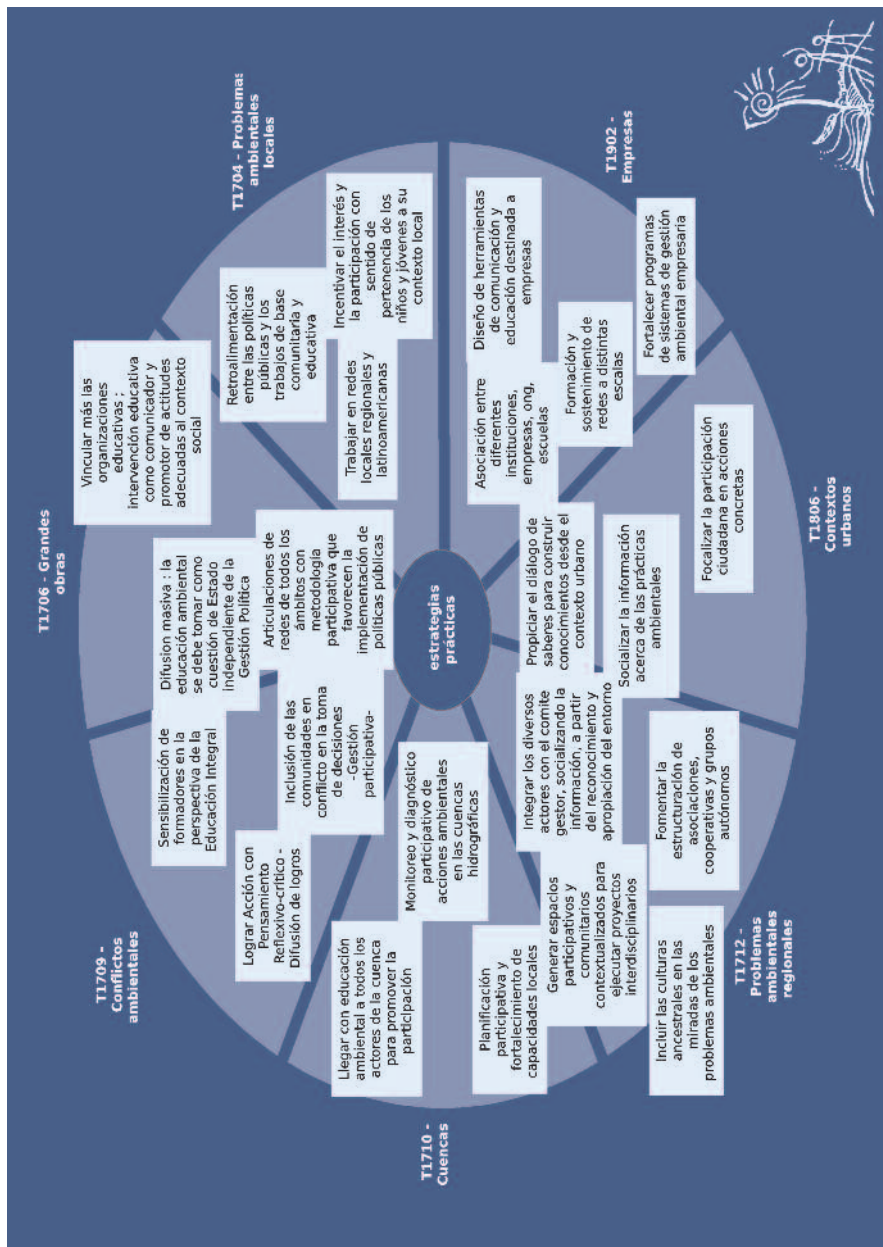


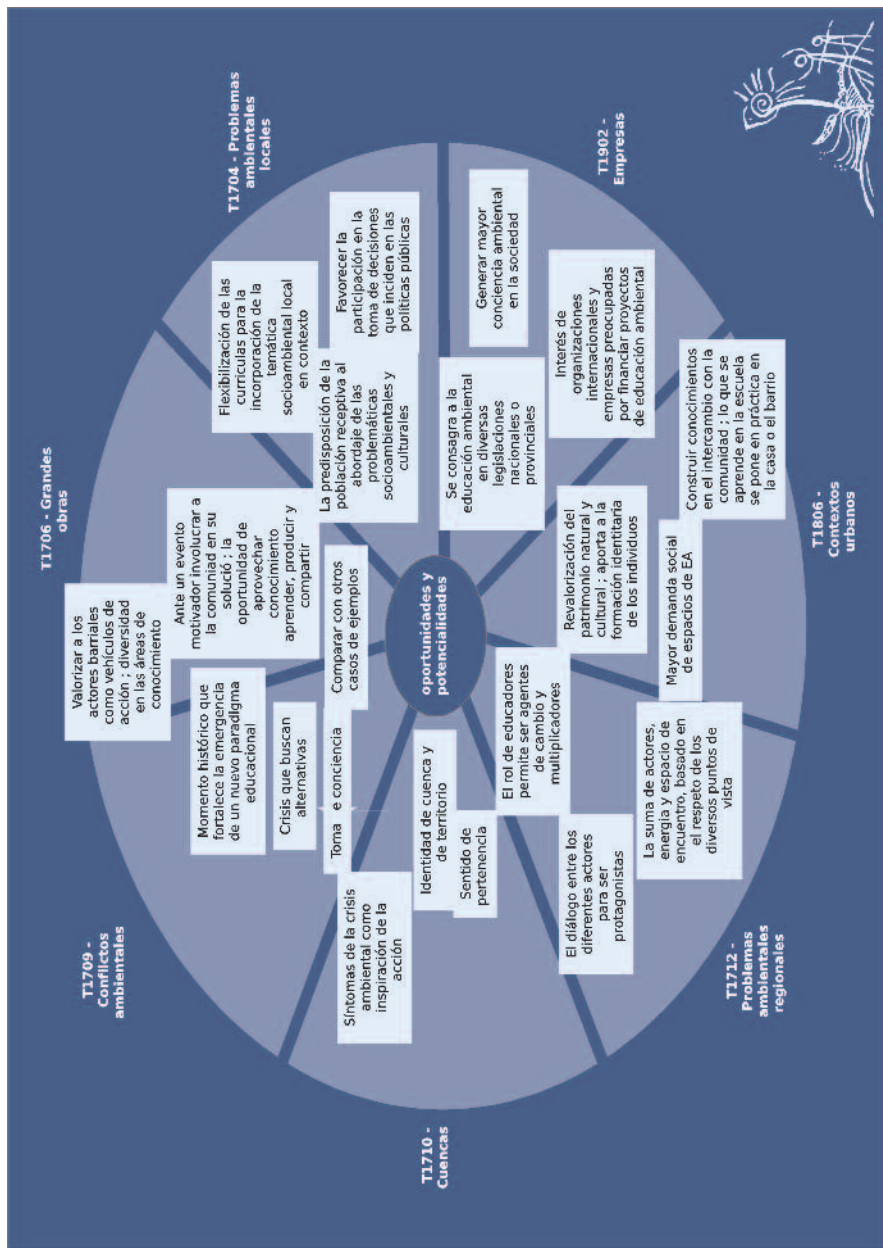


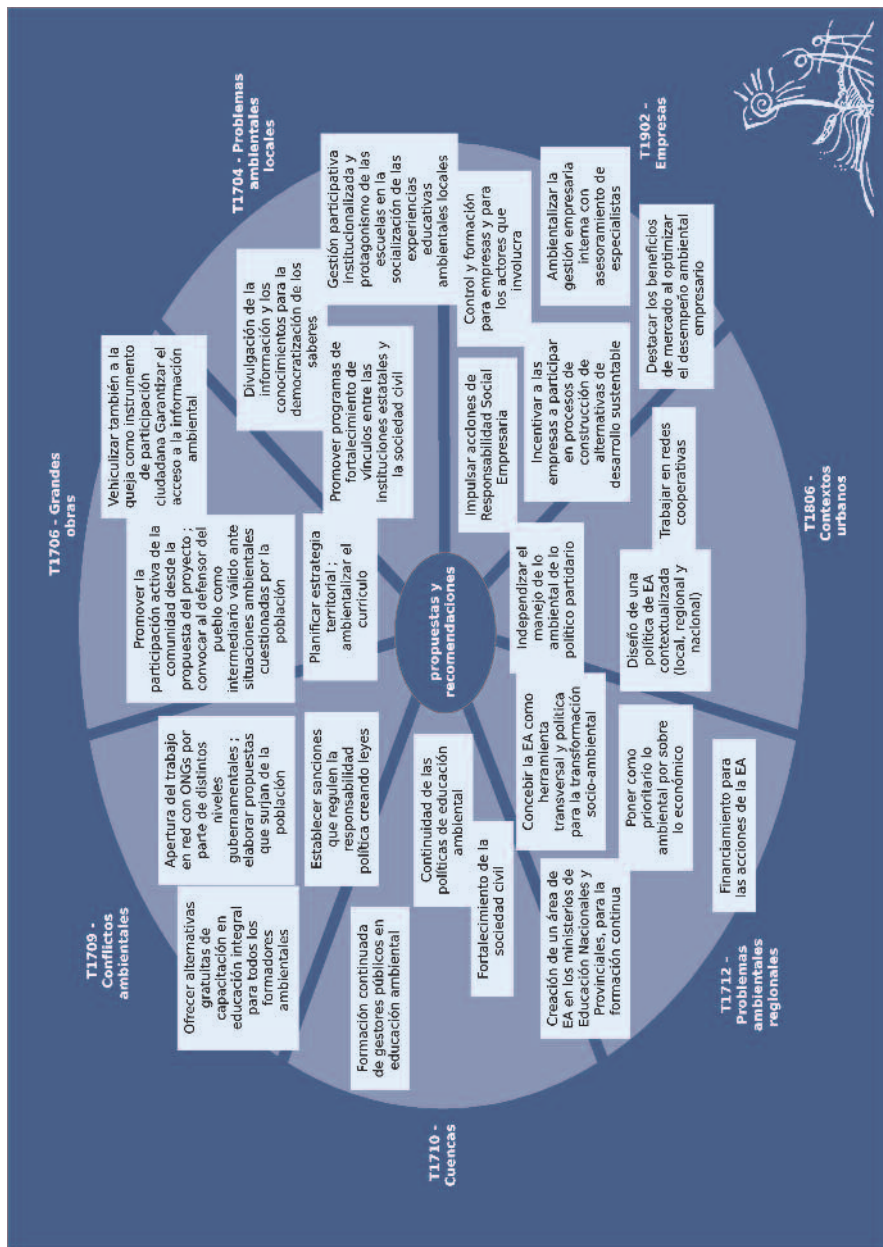




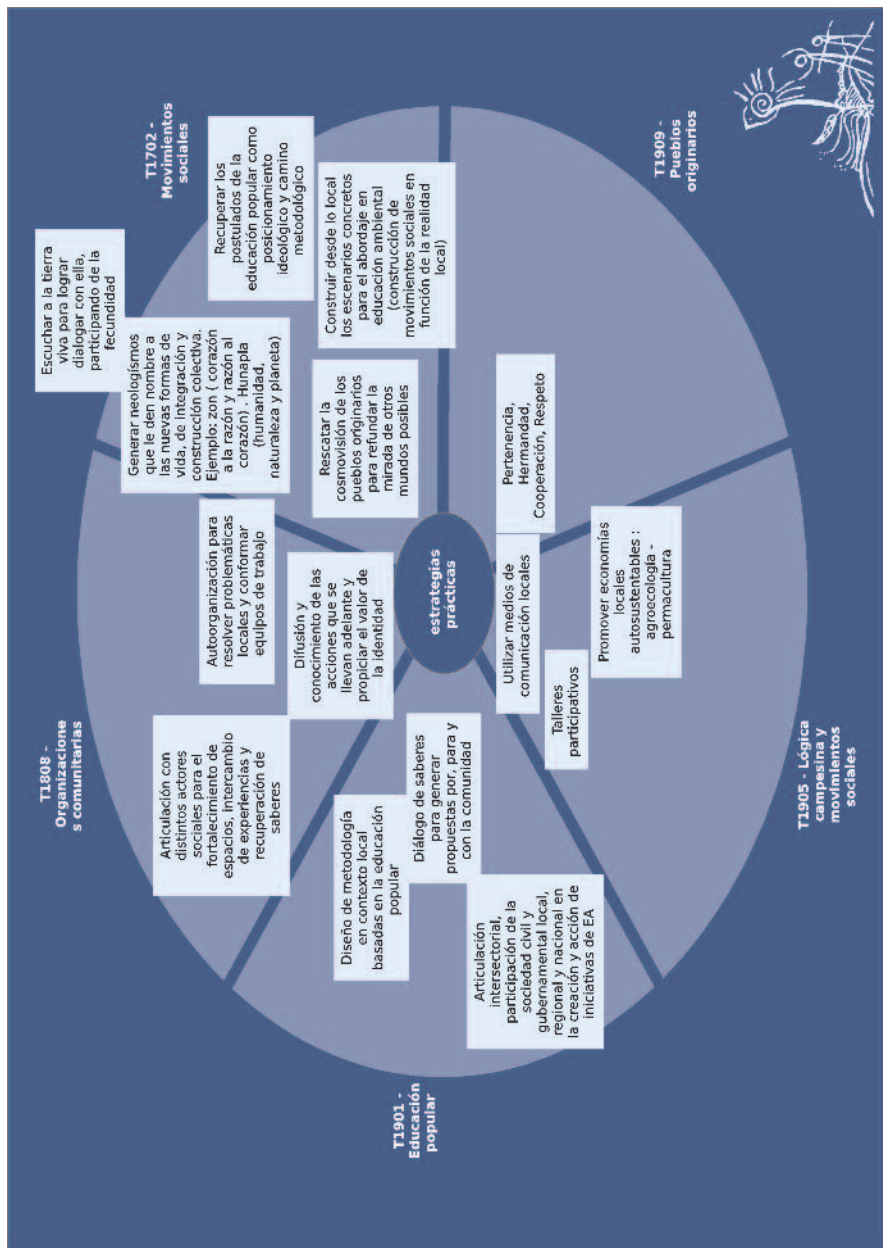


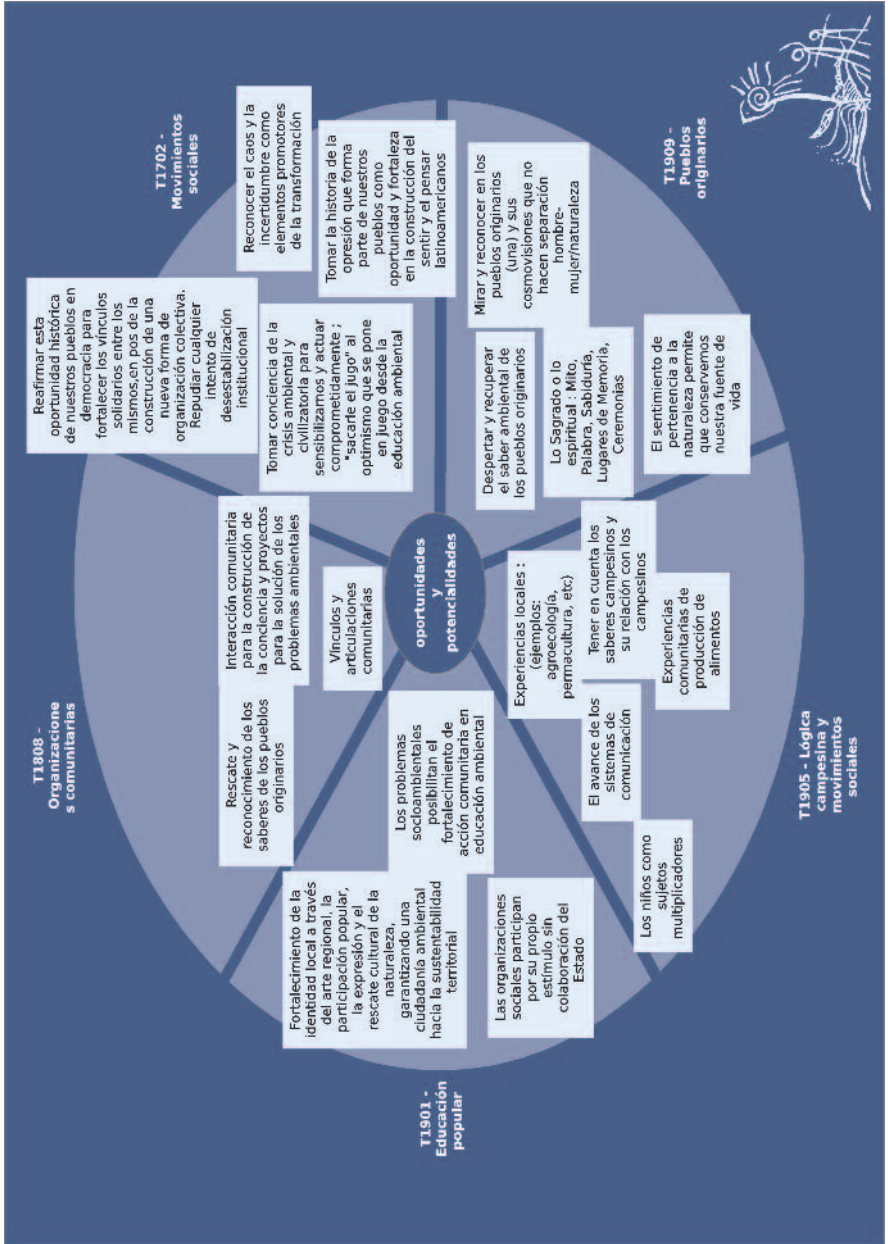




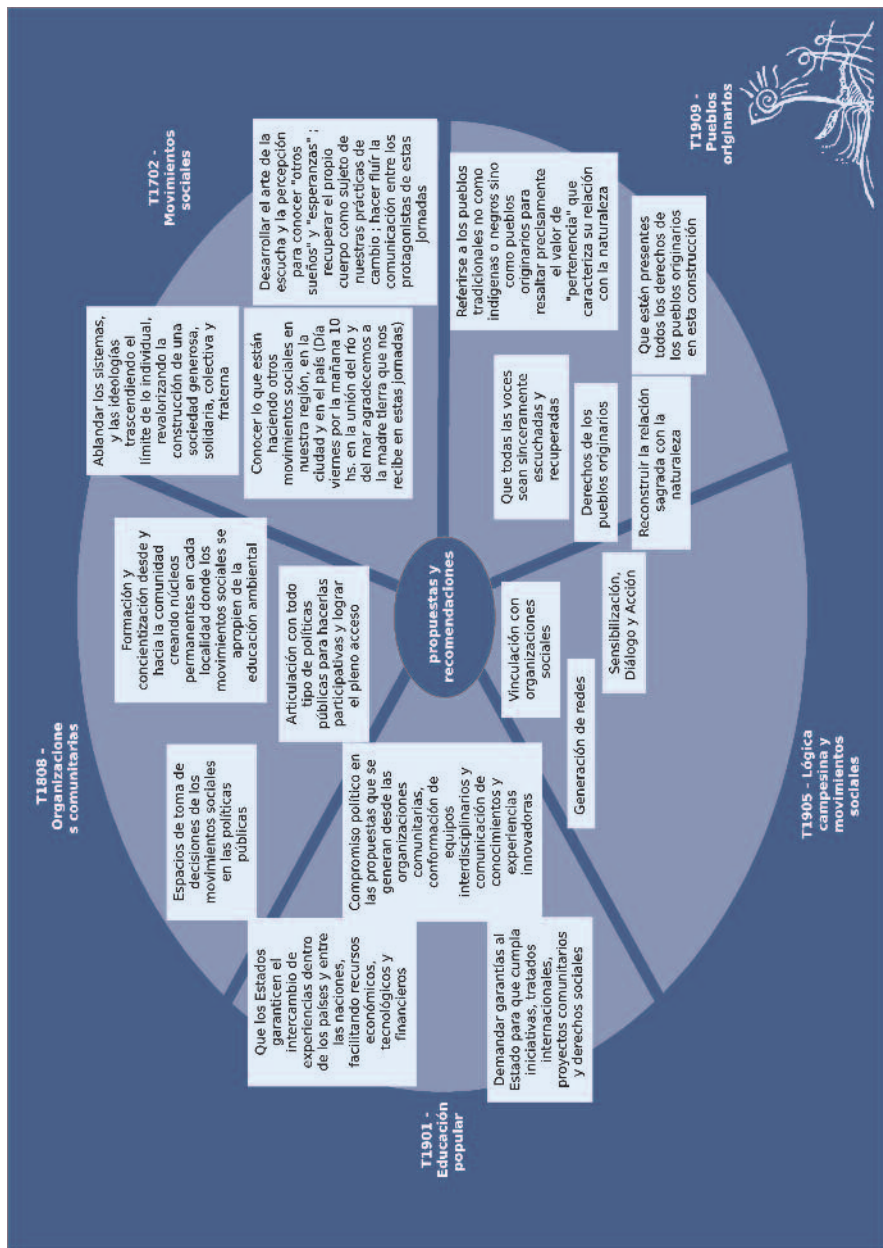


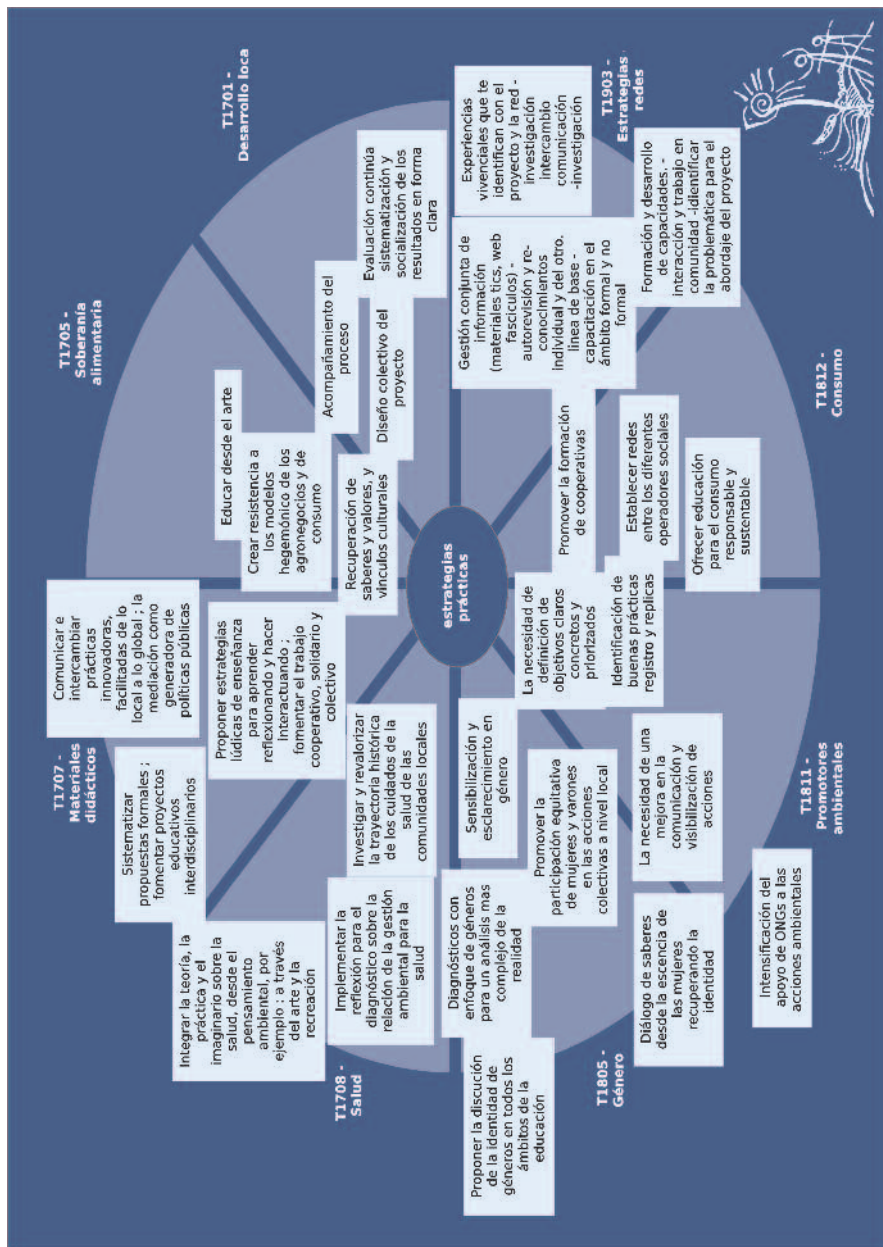
Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva



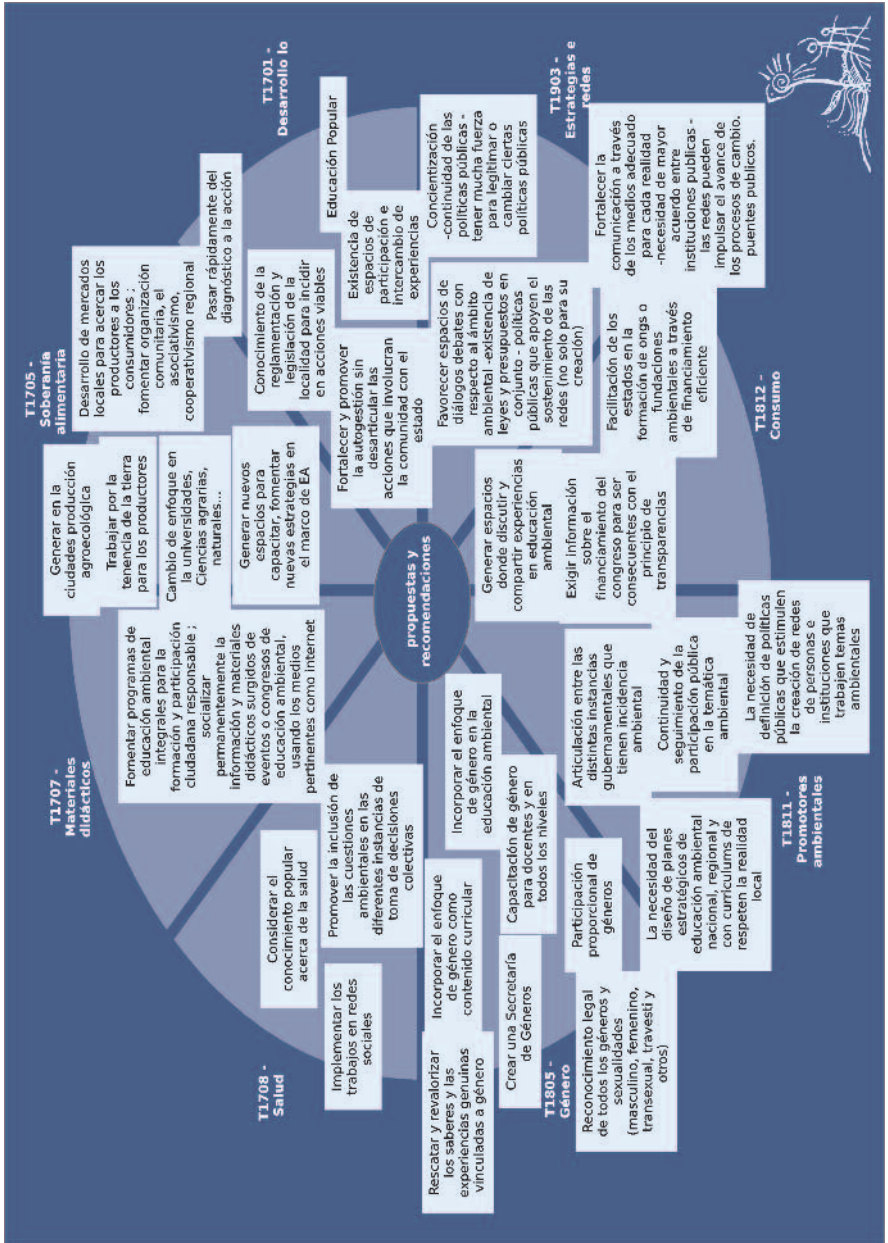


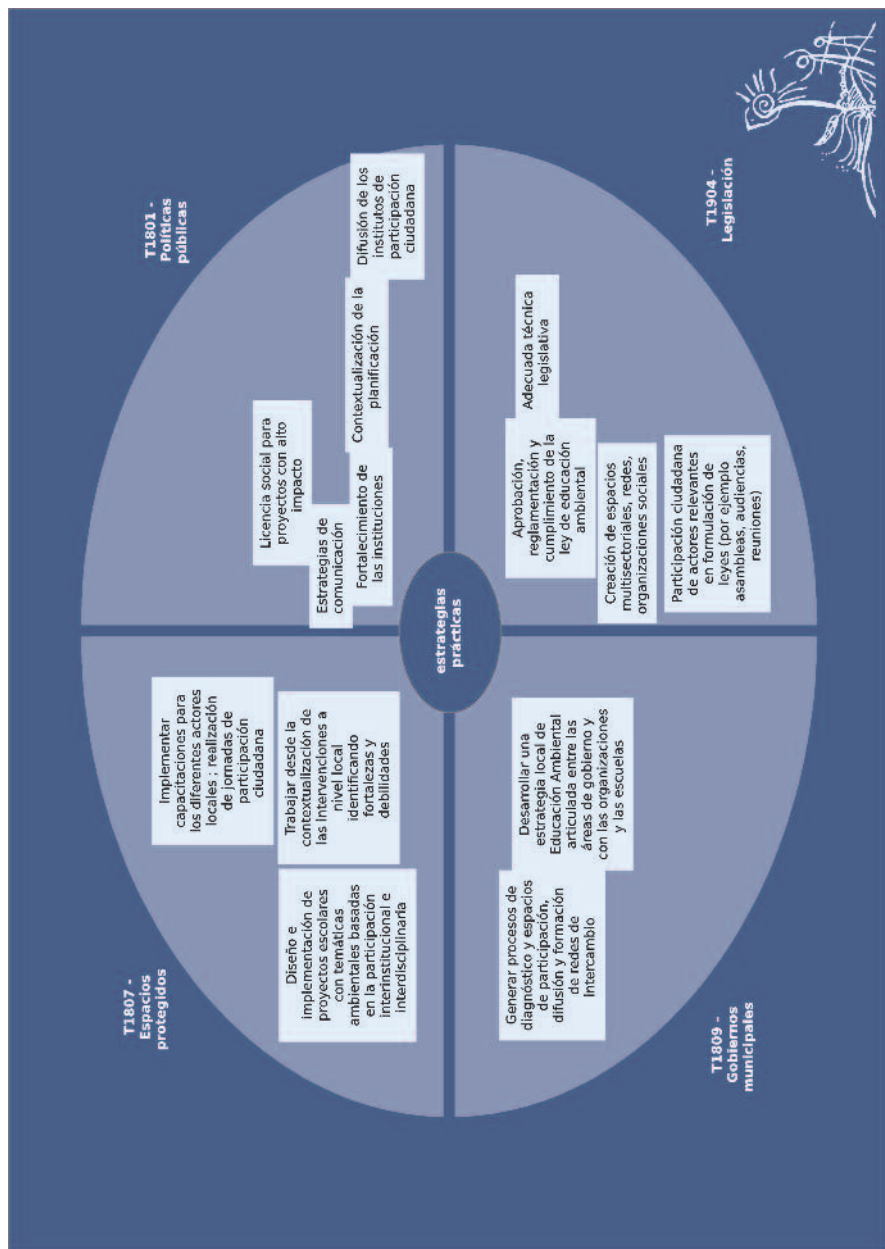


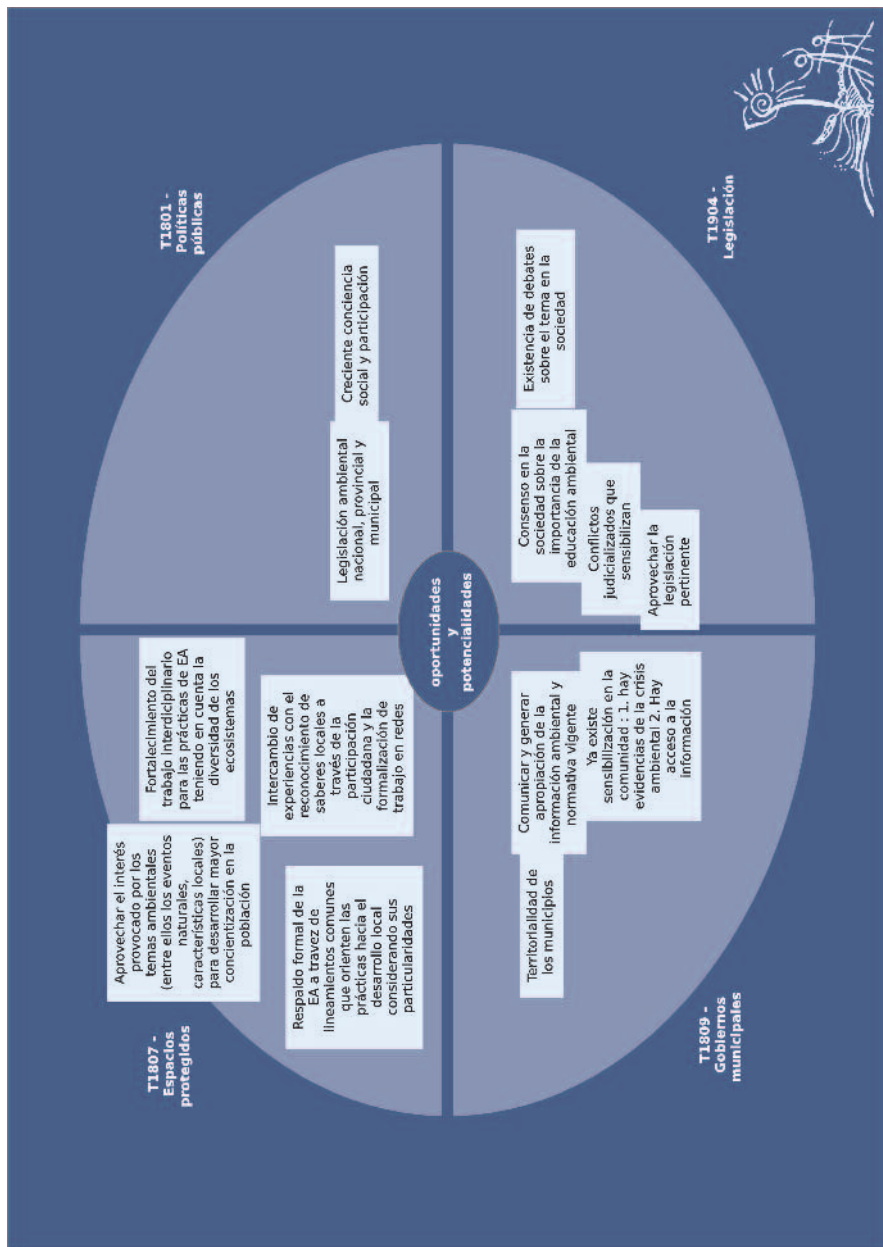




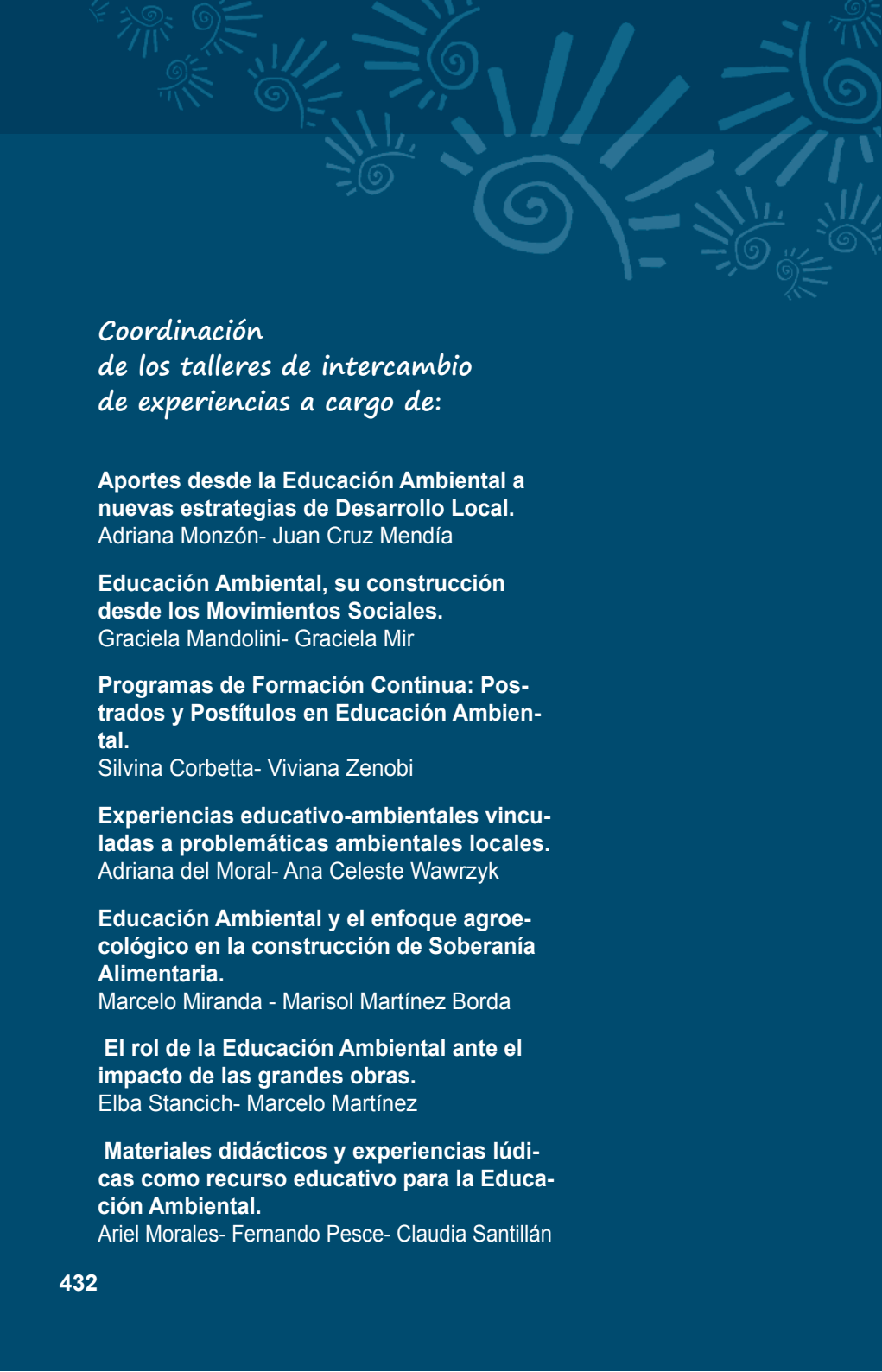












*Coordinación  
de los talleres de intercambio  
de experiencias a cargo de:*

**Aportes desde la Educación Ambiental a nuevas estrategias de Desarrollo Local.**

Adriana Monzón- Juan Cruz Mendía

**Educación Ambiental, su construcción desde los Movimientos Sociales.**

Graciela Mandolini- Graciela Mir

**Programas de Formación Continua: Pos-trados y Postítulos en Educación Ambiental.**

Silvina Corbetta- Viviana Zenobi

**Experiencias educativo-ambientales vinculadas a problemáticas ambientales locales.**

Adriana del Moral- Ana Celeste Wawrzyk

**Educación Ambiental y el enfoque agroecológico en la construcción de Soberanía Alimentaria.**

Marcelo Miranda - Marisol Martínez Borda

**El rol de la Educación Ambiental ante el impacto de las grandes obras.**

Elba Stancich- Marcelo Martínez

**Materiales didácticos y experiencias lúdicas como recurso educativo para la Educación Ambiental.**

Ariel Morales- Fernando Pesce- Claudia Santillán





**Repensar la salud desde la Educación Ambiental.**

Damián Verzeñassi- Martín Stella

**Experiencias educativo-ambientales vinculadas a conflictos ambientales.**

Teresa Malalán- Pía Santarelli

**Educación Ambiental por cuencas.**

Ramón Vargas- Nidia Piñeyro

**Experiencias de Educación Ambiental en ámbitos universitarios.**

Avelina Alonzo- Ana Dominguez- Ana Prieto-  
Laura Dalerba

**Experiencias educativo-ambientales vinculadas a problemáticas ambientales regionales.**

Eduardo de la Iglesia- Tatiana Mange

**Educación Ambiental en la Gestión y Políticas Públicas.**

Mónica Musetti- Cristina S. Martínez

**Educación Ambiental en el Sistema Educativo Formal: Nivel Inicial.**

Doly Sandrone- Alejandra Guido - Adriana Menegaz- Jimena Gato

**Educación Ambiental en el Sistema Educativo Formal: Nivel Primario.**

Norma Banchio- Evelina Zeballos- Daniel Ferro- Diana Durán- Ana María Sáez



**Educación Ambiental en el Sistema Educativo Formal: Nivel Medio.**

Nancy Fernández- Arturo Lucero- Juan Pablo Pelotto- Ana Vallone

**Educación Ambiental desde el Enfoque de Género.**

Rosa Meza Moyano- Mirta Izquierdo

**Educación Ambiental en contextos urbanos.**

Miguel Angel Fantini- Claudia Suárez

**Educación Ambiental en Espacios Protegidos.**

Gabriel Tery- Alejandra Peláez - Daniel Novoa- Walter Maciel

**Educación Ambiental en las Organizaciones Comunitarias, Educación Ambiental Popular.**

Liliana Leiva- Moira Millán  
Debora Cabanchik- Mónica Tissone

**Políticas públicas de Educación Ambiental en ámbitos de Gobierno municipales.**

Marina Parra

**Formación Docente en Educación Ambiental en los Niveles Terciario y Universitario.**

Rosa M. Hojman- M. Luisa Eschenhagen

**Formación de Educadores y Promotores Ambientales.**

Mariana Trejo- Lorena Coria



**Educación Ambiental para el Consumo Responsable y Sustentable.**

Hilda Wiessman- Adriana Monzón

**Educación Ambiental en empresas privadas y prestatarias de servicios públicos.**

Graciela Ostroski- Amelia Vroutsakos

**Organización y estrategias de redes.**

Juan Carlos Poblet- Alejandro Nebbia

**Legislación en Educación Ambiental.**

Mercedes Lamarca - Lorena Schejtman

**Saber ambiental, lógica campesina y movimientos sociales.**

Ángel Strapazzón- Isabel Brandan

**Educación Ambiental y la dimensión económica de la sustentabilidad: comercio justo y economía solidaria.**

Ricardo Rodríguez Arradraga

**Cosmovisión y saberes ambientales de los Pueblos Originarios.**

Claudia Gotta.