

**Educación Ambiental como propuesta de Cambio Cultural desde el Pensamiento Crítico
Latinoamericano**

Juan Sebastián Gallo Hoyos.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación, ECEDU

Especialización en Educación, Cultura y Política

Bogotá D.C, 2021

**Educación Ambiental como propuesta de Cambio Cultural desde el Pensamiento Crítico
Latinoamericano**

Asesor:

Diego Fernando Téllez Bernal.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación, ECEDU

Especialización en Educación, Cultura y Política

Bogotá D.C, 2021

Dedicatoria

Gracias a Dios. A mí amada familia; muy especialmente a mis padres, a mi hija Isabella y a todos los pensadores ambientales.

| RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO (RAE) | |
|---------------------------------------|---|
| 1.Título | Educación Ambiental como propuesta de cambio cultural desde el Pensamiento Crítico Latinoamericano. |
| 2.Modalidad de Trabajo de grado | Monografía. |
| 3.Línea de investigación | Filosofía y Educación. |
| 4.Autor | Juan Sebastián Gallo Hoyos. |
| 5.Institución | Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. |
| 6.Fecha | 22 de Mayo de 2020 |
| 7.Palabras claves | Descolonización, Epistemología, Biocultura, Ética, Paradigma, Complejidad, Ambientalización, Interculturalidad, Currículo, Sustentabilidad. |
| 8.Descripción | <p>La Educación Ambiental emerge intensamente en el contexto de la crisis ambiental planetaria, a partir de las décadas recientes. Desde los países industrializados se plantea un discurso y preocupación ambiental en el que se inscriben de manera oficial el resto de países. La Monografía se centra en la propuesta que surge como alternativa desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano, desde donde se entiende y aborda la crisis en un sentido más amplio, como crisis civilizatoria, fundado sobre las bases de una revisión crítica y profunda del modelo cultural hegemónico de desarrollo, que cuestiona las relaciones instrumentales y depredadoras sobre la naturaleza que caracterizan dicho modelo. La propuesta de educación ambiental que surge de estos replanteamientos, como campo en construcción, está presente en este trabajo, donde se identifican y exponen sus aportaciones para el cambio cultural profundo para revertir la crisis civilizatoria, reconectando el conocimiento y la acción humana, a la vida.</p> |
| | Breidlid, A. (2016). Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro |

9.Fuentes

sostenible. Buenos Aires: CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161124025854/EducacionCocinamientoIndigenas.pdf>

Corbetta, Silvina.(2015). Pensamiento Ambiental Latinoamericano y Educación Ambiental.

<https://www.vocesenelfenix.com/content/pensamiento-ambiental-latinoamericano-y-educacion-ambiental>

D'Amico, Paula, & Agoglia, Ofelia. (2019). La cuestión ambiental en disputa: el ambientalismo hegemónico y la corriente ambiental crítica. Lecturas desde y para América Latina. Revista Colombiana de Sociología, 42(1), 97-116. <https://dx.doi.org/10.15446/rcs.v42n1.73247>

Garcia, Daniela. Priotto, Guillermo. (2009) Educación Ambiental. Aportes Políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental.

<https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/educacion-ambiental.pdf>

González Gaudiano. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe.

https://www.researchgate.net/publication/267393226_Otra_lectura_a_la_historia_de_la_educacion_ambiental_en_America_Latina_y_el_Caribe

Leff, E. (2009). Pensamiento Ambiental Latinoamericano. En VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. San Clemente del Tuyú, Argentina. <http://www.cep.unt.edu/papers/leff-span.pdf>

PNUMA (2002). ETICA, VIDA, SUSTENTABILIDAD. p. 315-332. Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad.

<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/361.pdf>

Noguera, Ana Patricia. (2018). Panorama Latinoamericano de la cuestión ambiental y de las luchas por la democracia: de las políticas en Educación Ambiental a las poéticas en la comprensión de la lengua de la tierra.

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/13484>

| | |
|----------------|---|
| 10.Contenidos | Portada RAE Índice general Introducción Justificación Definición del problema Objetivos Marco teórico Desarrollo Conclusiones y recomendaciones Referencias Anexos |
| 11.Metodología | <p>La presente monografía de compilación surge ante la pertinencia de profundizar y contextualizar la temática seleccionada. Así, se plantea construir un trabajo de revisión y análisis que presente una mirada sobre el fondo teórico, debates, relaciones, problematicidad en la actualidad de la Educación ambiental. Presenta entonces, revisión y análisis documental resaltando la relevancia del pensamiento crítico propio que emerge desde Latinoamérica (periferia, sur global) y su propuesta de replanteamiento del tipo de conocimiento y educación para la sustentabilidad, vinculando los campos cultural y social de manera fundamental.</p> <p>Motivado por las miradas alternativas del que considero el principal problema contemporáneo, la crisis aguda de la civilización, del cual la crisis ambiental es tan solo un síntoma.</p> <p>Se realizó un proceso sistemático de indagación, selección, recolección, organización, análisis e interpretación de la información de referencia al tema, mediante las siguientes fases en el desarrollo:</p> <p>1-Se definió el Objeto de la investigación: Una vez seleccionado y delimitado el tema se realizó la lectura y el acopio de las fuentes de información. Teniendo en cuenta “La Metodología de la Investigación”</p> |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>del autor Roberto Hernandez Sampieri (6 Edición), se identificó el propósito, los objetivos, la justificación, la pregunta principal, exploración rigurosa de los conocimientos del problema y la definición del contexto.</p> <p>2-Desarrollo de la Investigación: Organización de los datos mediante la elaboración de un esquema conceptual y redacción.</p> <p>3-Sistematización: Elaboración de RAE (Resumen Analítico Especializado), presentación del documento.</p> |
| 11.Conclusiones | <p>La crisis ambiental de nuestro tiempo, entendida desde el pensamiento Sur, como una crisis civilizatoria, plantea a su vez tensiones y profundas contradicciones en las cosmovisiones, formas de conocer, vivir y habitar el mundo. Tensiones epistemológicas, filosóficas, políticas, económicas, éticas, culturales de manera integral. Es así como la evolución de este contexto está caracterizada por estas luchas; un pensamiento hegemónico con pretensión universalista y la vital resistencia de la diversidad, expresada en pensamientos alternos y complejos.</p> <p>La “colonización epistemológica” ha fracturado el equilibrio y el “buen vivir” en los territorios. La disputa en el campo epistemológico es uno de los grandes aportes desde el Sur Global. Urge la superación de la disyunción entre objeto y sujeto, la fragmentación del conocimiento, la separación epistemológica entre las ciencias. Es en esta deconstrucción y descolonización epistemológica; en la reconstrucción y recuperación de la diversidad en las formas de conocimiento, hacia la vida, en donde se ilumina el camino de construcción y recuperación cultural; son los pueblos tradicionales, en sus cosmovisiones integradas de Cultura y Naturaleza, los que hoy tienen en sus conocimientos la clave para la sustentabilidad.</p> <p>La Escuela tiene un lugar de privilegio y relevancia hacia la construcción de una nueva racionalidad ambiental, propuesta desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Implica una transformación</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>filosófica y política desde: La creatividad cultural ligada al potencial ecológico, la comprensión y adopción de sistemas bioculturales, la interculturalidad- dialogo de saberes, la reapropiación cultural, social y tecnológica para la sustentabilidad.</p> <p>La Educación Ambiental, necesariamente implica una educación crítica, por cuanto propone una deconstrucción y reconstrucción del modelo cultural fragmentado e insustentable que a su vez define al modelo de educación, un modelo eurocéntrico y excluyente. De este modo ampliar la capacidad de significados, a través de una epistemología compleja, donde se recupere y reconozca la importancia de las cosmovisiones de pueblos ancestrales que han sido rechazados por estar solo en la categoría de saberes y no en la de conocimiento, consideradas ausentes de investigación y de rigor. Revisión, de-construcción y reconstrucción conceptual. Una educación para la sustentabilidad desde un nuevo pacto social, con una ética y estética como pilares fundamentales.</p> |
| | <p>Bermudez. (2016). Educación Ambiental, Valores y prácticas sustentables. Una Guía Para Educadores del Siglo XXI.</p> <p>Breidlid. (2016). Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible. <i>CLACSO</i>. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161124025854/EducacionConocimientoIndigenas.pdf</p> <p>Caride, & Meira. (2019). <i>Educación, Ética y cambio climático</i>. https://www.researchgate.net/publication/337352489_Educacion_etica_y_cambio_climatico</p> <p>Corbetta. (2015). <i>Pensamiento Ambiental Latinoamericano y Educación Ambiental</i>. https://www.vocesenelfenix.com/content/pensamiento-ambiental-latinoamericano-y-educaci%C3%B3n-ambiental</p> <p>Corbetta. (2017). <i>Educación y ambiente en la educación superior</i></p> |

12. Bibliografía

universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44057415025/html/index.html>

Cortés. (2002). El sistema biocultural y la ética del “vivir bien” de los pueblos afrodescendientes del Pacífico colombiano. En *Ética, vida y sustentabilidad*. (págs. 218-221). Bogotá: PNUMA.
<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/361.pdf>

D'Amico, P., & Agoglia, O. (2019). *La cuestión ambiental en disputa: el ambientalismo hegemónico y la corriente ambiental crítica. Lecturas desde y para América Latina*. Revista Colombiana de Sociología: <https://dx.doi.org/10.15446/rcs.v42n1.73247>

Dias, & Arbache. (2017). *Ética, política y vida perpetua en Enrique Dussel: fundamentos para la educación ambiental*.
file:///C:/Users/usuario/Downloads/Etica_politica_e_vida_perpetua_em_Enrique_Dussel_f.pdf

Eschenhagen, M. (2016). *Algunas observaciones sobre la década de la educación para el desarrollo sostenible y la tarea pendiente de la educación ambiental superior*.
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/11964-Texto%20do%20artigo-63350-1-10-20161031.pdf>

Galano. (2002). La Educación Ambiental y la transición a la sustentabilidad. En *Ética, Vida y Sustentabilidad*. (págs. 237-258). Bogotá: PNUMA.
<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/361.pdf>

Garcia, & Priotto. (2009). Educación Ambiental. Aportes Políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental. <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/educacion-ambiental.pdf>

González. (1998). *Centro y periferia de la Educación Ambiental*.
https://www.academia.edu/35311325/Centro_y_periferia_de_la_educaci%C3%B3n_ambiental._Un_enfoque_antiesencialista

Gonzalez. (2001). *Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe*.
https://www.researchgate.net/publication/267393226_Otra_lectur

a_a_la_historia_de_la_educacion_ambiental_en_America_Latina_y_el_Caribe

Leff. (2006). La ecología política en América Latina. Un campo en construcción. <http://www.scielo.br/pdf/se/v18n1-2/v18n1a02.pdf>

Leff. (2009). *Pensamiento Ambiental Latinoamericano*. VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. San Clemente de Tuyú, Argentina. <http://www.cep.unt.edu/papers/leff-span.pdf>

Leff. (2012). Pensamiento Ambiental Latinoamericano, Patrimonio de un Saber para la Sustentabilidad. *Environmental Ethics* 34, 97-112. https://www.pdcnet.org/enviroethics/content/enviroethics_2012_0034Supplement_0097_011

Manchineri. (2002). Sustentabilidad humana y ética desde el punto de vista de los pueblos indígenas. En *Ética, vida y sustentabilidad* (págs. 209-216). Bogotá: PNUMA. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/361.pdf>

Noguera. (2018). *Panorama Latinoamericano de la cuestión ambiental y de las luchas por la democracia: de las políticas en Educación Ambiental a las poéticas en la comprensión de la lengua de la tierra*. file:///C:/Users/usuario/Downloads/13484-Texto%20do%20artigo-70500-1-10-20180822.pdf

Paz, Avendaño, & Parada-Trujillo. (s.f.). Desarrollo Conceptual de la Educación Ambiental en el Contexto Colombiano. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n39/n39a15.pdf>

PNUMA. (2002). *Manifiesto para la Vida*. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/361.pdf>

Rivarosa, Astudillo, & Astudillo. (2012). *Aportes a la identidad de la Educación Ambiental: Estudios y enfoques para su didáctica*. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724395012.pdf>

Samper, L., & Vela, P. H. (2019). https://repository.unad.edu.co/reproductora/10596_30475/index.html

Sampieri. (2014). *La Metodología de la Investigación. Sexta Edición*. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta->

| | |
|--|--|
| | <p>edicion.compressed.pdf</p> <p>Sepulveda, & Agudelo. (2012). <i>Pensando la educación ambiental: aproximaciones históricas a la legislación internacional desde una perspectiva crítica</i>. http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n35/n35a11.pdf</p> <p>Torres. (2015). <i>La pedagogía ambiental: hacia un nuevo paradigma educativo</i>. https://www.redalyc.org/pdf/4576/457644945008.pdf</p> <p>Torres. (2016). <i>Reflexiones alrededor de la epistemología ambiental</i>. https://journals.openedition.org/revestudsoc/313</p> <p>Trellez. (2002). <i>La ética ambiental y la educación ambiental: dos construcciones convergentes</i>. http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/361.pdf</p> <p>Trellez. (2005). Educación ambiental y sustentabilidad política: democracia y participación. https://www.researchgate.net/publication/26462833_Educacion_ambiental_y_sustentabilidad_politica_Democracia_y_Participacion</p> <p>Trellez. (2006). Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>, 69-81. https://rieoei.org/historico/documentos/rie41a02.pdf</p> |
|--|--|

Contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 14 |
| Planteamiento del Problema, situación, fenómeno educativo | 15 |
| Justificación..... | 16 |
| Objetivos | 17 |
| Objetivo general: | 17 |
| Objetivos específicos: | 17 |
| Marco Referencial | 18 |
| Educación ambiental: Centro y periferia..... | 21 |
| Ambientalismo hegemónico y corriente ambiental crítica: | 21 |
| La “Arquitectura Global de la Educación” | 26 |
| Colonización epistemológica: La Modernidad | 28 |
| Pensamiento Ambiental Latinoamericano | 32 |
| Nueva Racionalidad | 32 |
| Ambiente | 35 |
| Relación cultura/naturaleza..... | 38 |
| Dimensión Ética | 39 |
| Hacia un nuevo paradigma de la Educación Ambiental | 47 |
| Enfoque crítico | 49 |
| Ambientalizar el currículum | 53 |

| | |
|---|----|
| Educación Ambiental en el ámbito universitario | 56 |
| Dimensión política y social. Educación para el cambio. | 61 |
| Conclusiones | 71 |
| Referencias | 73 |

Introducción

El presente trabajo Monográfico aborda la temática de la relación entre la Educación Ambiental y la propuesta crítica Latinoamericana, como un replanteamiento frente al paradigma moderno de pensamiento.

La transformación integral de la cultura, la política y por ende la educación se relacionan de manera profunda con los objetivos y núcleos problemáticos de la Especialización cursada en la UNAD: Educación, Cultura y Política, como son:

Formación de Especialistas para la interculturalidad.

Inclusión, diálogo de saberes.

Propuestas que aporten en la transformación de los contextos locales.

Formación política y crítica desde el ámbito educativo.

Elementos para la formación de ciudadanías participativas en la construcción democrática.

(Samper, L., Vela, P., Hernández, Y., Pinto, D 2019).

Es así como la investigación se enfoca en un pensamiento crítico, surgido desde los territorios, situado desde un Sur que no es exclusivamente geográfico sino más bien un concepto que se refiere y en el que se reconoce dominación, expoliación, colonización; desde el cual emerge y se construye una Educación ambiental considerada propia al territorio, que debe conllevar a un cambio cultural, un cambio de paradigma encaminado a una ética ambiental en el accionar humano, que soporte todo el habitar sustentable de este como parte de la Naturaleza.

Dimensiones particulares de Análisis: De manera interrelacionada a la Educación Ambiental se incluyen como dimensiones de análisis en el presente trabajo: el carácter epistemológico, ético y político inherente al nuevo paradigma educativo emergente desde el Sur.

Planteamiento del Problema, situación, fenómeno educativo

El problema se centra en el estudio e identificación de la crisis ambiental como una crisis civilizatoria, profundamente ligada a formas hegemónicas de conocimiento impuestas, que causan y agudizan dicha crisis, como consecuencia: la emergencia de propuestas teóricas en el campo de la Educación Ambiental desde la mirada crítica del Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

La Educación Ambiental es un campo en continua construcción, con el desafío de integrar los saberes consuetudinarios y las diversas disciplinas del conocimiento donde se desarrollan tensiones complejas que involucran todo el pensamiento y reflexión humana, así como su modo de habitar el planeta. Se evidencia la necesidad de profundas reflexiones, de repensar y replantear los fundamentos vitales de su existencia: su cultura y por ende su educación, su política, sus modelos económicos y filosóficos.

Justificación

La crisis ambiental del planeta en este momento de la historia, es más que eso; es una crisis generalizada, que refleja un evidente fracaso en el modelo económico dominante, social, espiritual, cultural: Una crisis civilizatoria como ha sido planteado unánimemente por autores latinoamericanos en el Manifiesto por la Vida. (2002). La degradación ambiental, el individualismo, la codicia, la exclusión social, la distorsión del sentido de la existencia humana y de la relación cultura-naturaleza, son algunas de las características de esta crisis.

Es bastante claro en este sentido la necesidad de profundizar en una revisión crítica al ideal de “desarrollo” impuesto y dominante; proponiendo la idea ya extendida y expresada ampliamente por diversos autores, incluso en cumbres Regionales y Mundiales, en cuanto a la urgencia y emergencia de un cambio de paradigma, basado en una nueva ética.

Una transformación para el restablecimiento del equilibrio planetario, es un replanteamiento cultural en sentido amplio; por ende es político, social, simbólico, filosófico. Se plasma y orienta mediante el acuerdo de esta nueva ética para la sostenibilidad.

La Educación Ambiental y el Pensamiento Crítico Latinoamericano como campos en construcción, configuran una propuesta de gran pertinencia, valor y profundidad para afrontar la crisis contemporánea. Realizar una revisión de las bases, desarrollos, propuestas y relaciones en torno a ellos ilumina el debate y la comprensión frente al fundamental tema que nos ocupa en la actualidad global; desde una mirada situada y emergente.

Objetivos

Objetivo general:

Analizar el estado de construcción de la Educación Ambiental haciendo énfasis en su relación con el Pensamiento Ambiental Latinoamericano y su importancia como propuesta de cambio cultural.

Objetivos específicos:

Identificar las bases teóricas de la Educación Ambiental desde la construcción crítica del Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

Establecer relaciones, tensiones y desafíos en estos dos campos en continúa construcción.

Contextualizar la Educación Ambiental como propuesta epistemológica, ética, social y política, hacia la sustentabilidad.

Marco Referencial

El alcance que se propone es el de una revisión bibliográfica y una contextualización teórica en cuanto al campo en construcción de la Educación ambiental en relación con las propuestas del Pensamiento Ambiental Crítico Latinoamericano. El resultado que se propone es el de plasmar las tensiones, retos, desafíos presentes entre estas configuraciones, en el contexto de la crisis civilizatoria y ambiental contemporánea.

La Educación Ambiental emerge intensamente en el contexto de la crisis ambiental planetaria, a partir de las décadas recientes. Desde los países industrializados se plantea un discurso y preocupación ambiental en el que se inscriben de manera oficial el resto de países. La Monografía se centra en la propuesta que surge como alternativa, desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano, fundada sobre una revisión crítica y profunda del modelo cultural hegemónico, del modelo de desarrollo, de las relaciones instrumentales y depredadoras sobre la naturaleza de la cual hacemos parte integral. El problema se centra en la identificación de las bases teóricas y prácticas de la Educación Ambiental desde la mirada crítica del Pensamiento Ambiental Latinoamericano. La Educación Ambiental es un campo que continúa en construcción, en un contexto de urgencia y crisis extendida, caracterizada por tensiones complejas que involucran todo el pensamiento y reflexión humana, su modo de habitar el planeta, la necesidad de repensar y replantear sus fundamentos vitales: su cultura y por ende su educación, su política, modelos económicos y filosóficos. El fenómeno educativo a investigar es esta relación y tensión en el contexto actual de crisis cada día más aguda, y las respuestas que se dan desde esta mirada crítica.

El Manifiesto por la Vida del año 2002, nos sintetiza de una lúcida manera el enfoque:

1-La crisis ambiental es una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora 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 insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización.

2-La crisis ambiental es la crisis de nuestro tiempo. No es una crisis ecológica, sino social. 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. Este es un hecho antrópico y no natural. La crisis ambiental es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida.

Autores como Augusto Ángel Maya son claros y profundos al plantear la necesidad de un completo re-pensar las bases de la cultura, y las relaciones de la Universidad y el Medio Ambiente.

Enrique Dussel nos invita a descolonizar la educación Latinoamericana, a recuperar nuestra filosofía y sabiduría propia, situada y antigua; a revalorarlas.

Regionalmente, autores como Silvina Corbetta, se encuentran adelantando enfoques relacionales entre el PAL (Pensamiento Ambiental Latinoamericano) y la educación ambiental actual en la región.

Existe la emergencia de una voz colectiva, popular, ligada a un pensamiento situado, a un cambio de paradigma para reconfigurar nuestra cultura, nuestra educación y nuestra vida en

sociedad, nuestra relación con la tierra que somos, nuestro habitar de manera respetuosa; que cuestiona los modelos hegemónicos de pensamiento, de desarrollo y de educación (Galano, Gudynas, Leff, Noguera).

El IDEA Instituto de Estudios Ambientales de la Universidad Nacional de Colombia, presenta una guía para educadores ambientales (Bermudez Olga 2016) incorporando aspectos básicos propuestos y desarrollados desde el Pensamiento Ambiental Crítico Latinoamericano.

La pregunta principal que orienta las reflexiones expuestas en este trabajo monográfico es:

¿Cuál es el estado, fundamentos teóricos y desafíos de la Educación Ambiental como campo en construcción en su relación con la propuesta crítica Latinoamericana frente a la crisis ambiental y/o crisis civilizatoria en sentido amplio?

Educación ambiental: Centro y periferia.

Ambientalismo hegemónico y corriente ambiental crítica:

La revisión al autor Edgar Gonzalez Gaudiano en su obra *Centro y periferia de la educación ambiental, un enfoque antiescencialista.*(1998), nos aporta en cuanto a las dimensiones que caracterizan el presente trabajo, realizando una exposición teórica del campo y sus tensiones centro-periferia.

A través del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), los organismos internacionales en cabeza de los países desarrollados han impulsado oficialmente los lineamientos del campo de la educación ambiental; caracterizados por un enfoque instrumental que inicialmente se enfoca en la conservación. Esto, desconociendo particularidades culturales, políticas, sociales del resto del planeta (González, 1998).

Una es entonces la educación ambiental enunciada y promovida desde los países hegemónicos, institucional, convencional, oficial, centrada en un discurso de conservación de la naturaleza, acomodada a los intereses del modelo de mercado; aparente y pretendidamente universal, y otra, la que se forma por su reacción y respuesta desde los territorios y realidades periféricas. Estos dos enfoques, representan proyectos pedagógicos diferentes.

El autor plantea la historia oficial de la Educación Ambiental y sobre ella expresa, “construida a partir de las declaraciones de reuniones cumbre, responde a una historia sin sujetos y sin fisuras; en una continua y coherente trama discursiva que describe una unidad constituida por aproximaciones sucesivas. Nada más lejos de la realidad” (Gonzalez, 2001, p. 142).

El campo de la Educación ambiental es un campo en tensión. En opinión de E. Gonzalez, éste ha sido fisurado y des-centrado. Desde las márgenes, las periferias han venido construyendo

discursos que toman fuerza y forma en modelos alternativos, ganando progresivamente algunos espacios.

En la periferia se confirma la emergencia de la problemática ambiental desde un enfoque socioeconómico, cultural y político, más que ecológico, cuestionando el sistema hegemónico, logo-céntrico y su marco de valores éticos (Gonzalez, 2001).

De manera importante son replanteadas estas bases desde América Latina y los territorios del Sur del planeta, a partir fundamentalmente de la defensa de la identidad tradicional, cultural, ancestral y popular. Produciendo, en gran manera, conocimiento desde condiciones y agendas propias, enfocadas en una educación ambiental autónoma y sostenible, siendo una alternativa al sistema oficial global.

En el artículo “La cuestión ambiental en disputa: el ambientalismo hegemónico y la corriente ambiental crítica” D'Amico & Agoglia (2019), nos presentan un análisis del surgimiento de la cuestión ambiental a nivel global, en el contexto de un momento particular de intensa movilización social, décadas de 1960 y 1970. En él, presentan el ambientalismo hegemónico y la corriente ambiental crítica. Caracterización que contribuye a la definición y contextualización del tema en el presente trabajo.

El ambientalismo hegemónico identificado como aquel que reconoce el tema ambiental de manera global, desde un sistema institucional internacional dominante, surgido desde la década de los años 70s. Caracterizado por una mirada instrumentalizada, superficial, estrategias “maquilladas de verde”, mecanismos económicos y tecnológicos que no abordan la problemática ambiental desde sus fundamentos; sin cuestionamientos profundos, sin sentido crítico o voluntad real de replantear el modelo económico y el modelo hegemónico mismo.

La sostenibilidad sigue así, sometida al desarrollo. Ejemplificando esto, vale la pena mencionar que a partir del Informe de Bruntland (1987), se instala el concepto de “*desarrollo sostenible*” (en reemplazo del concepto de *ecodesarrollo*). Esta concepción determina y nutre profundos y amplios cuestionamientos desde entonces en cada Foro Iberoamericano, en escenarios académicos y de discusión; por cuanto expresa la intencionalidad política por mantener los lineamientos del desarrollo como eje central, inamovible; con las correspondientes implicaciones para la educación, sometida y en función a este propósito y concepto.. En otras palabras, un discurso de conservación que implica continuar explotando.

Sobre el informe Bruntland:

Es de notar que este informe tiene una perspectiva economicista muy patente, con unas bases políticas y económicas liberales muy claras, e invoca, sin duda alguna, a seguir creciendo, pero ahora sí, considerando el medio ambiente.

Los Estados asegurarán que se trate la conservación como parte integrante de la planificación y ejecución de las actividades de desarrollo y proporcionarán asistencia a otros Estados, en especial a países en desarrollo, en apoyo de la protección del medio ambiente y el desarrollo duradero (Bruntland, 1987, p. 382) citado de (Eschenhagen, M.L, 2016, p. 27-28).

Se asume como premisa la necesidad de continuar en la senda del crecimiento económico, para alcanzar el “desarrollo” y cómo los países que aún no lo han alcanzado deben perseguirlo.

Es decir, conservar para continuar el proceso de desarrollo, en ninguna parte critica realmente el crecimiento económico, ni el sistema económico hegemónico imperante, sino más bien su mal funcionamiento y los problemas que tiene. Se puede leer en el

informe: La espiral descendente de pobreza y degradación medioambiental constituye una pérdida de oportunidades y recursos (Eschenhagen, 2016. p.28).

Es decir conservar para seguir “arrasando. Idea y mentalidad de “explotar recursos”, conceptos sumamente destructivos, contrarios a una comprensión de respeto y equilibrio. En tiempos de mercantilización global, el modelo imperante se evidencia como un proyecto no solo político y económico, también y fundamentalmente un proyecto ambiental, extendido, colonizado, con consecuencias amplia y sistemáticamente destructivas.

El ambientalismo crítico plantea ir más allá de los desastres naturales en sí mismos como *crisis ecológica*. De manera profunda, se plantea abordar lo que respecta a las relaciones del ser humano y la naturaleza; reconfigurándolas de forma alternativa a la lógica dominante del capitalismo.

Los problemas del medio ambiente no son problemas del entorno, sino (en su génesis y en sus consecuencias) problemas sociales, problemas del ser humano, de su historia, de sus condiciones de vida, de su referencia al mundo y a la realidad, de su ordenamiento económico, cultural y político. [...] A finales del siglo XX hay que decir que la naturaleza es sociedad, que la sociedad es (también) naturaleza. Quien hoy sigue hablando de la naturaleza como no sociedad habla con las categorías de otro siglo, las cuales ya no captan nuestra realidad. (Ulrich Beck. La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad) citado en (D'Amico & Agoglia, 2019. p 101).

La propuesta ambiental crítica surge como respuesta y emergencia a la actual crisis del modelo hegemónico, y como una revisión al orden capitalista, el cual podemos identificar como causa central de la sobre explotación global que conlleva a la agudización de los graves problemas socioambientales. Los principales afectados de la producción mercantil global, los

países periféricos, estamos llamados a la transformación radical de las relaciones sionaturales, de manera diferente a las relaciones fundamentadas por la lógica del valor de mercado “desligadas”, “desarticuladas”, “desequilibradas” en términos ambientales.

Las demandas ambientales se han extendido y agudizado a lo largo de la región. Las movilizaciones sociales y ambientales, como expresiones de resistencia, representan en la actualidad a un amplio repertorio de protestas diversas. “En su horizonte abrevan múltiples vertientes teóricas como la ecología política (latinoamericana y de otras latitudes), el marxismo ecológico, el ecofeminismo, las propuestas del buen vivir y el posdesarrollo, entre otras, y que no por azar han tenido un amplio tratamiento en la región latinoamericana”. (D'Amico & Agoglia, 2019,p.109).

Surge por ejemplo Nuestra Propia Agenda desde América Latina como respuesta al informe Bruntland, que fue, publicado con el nombre de Nuestro Futuro Común con clara pretensión universalista. Así, desde las particularidades y realidades de manera más diferenciada, un contundente cuestionamiento al modelo de desarrollo vigente; declarando una visión de respeto a la diversidad, a la identidad cultural, la soberanía, la sustentabilidad; afirmando que el desarrollo desde un sistema mercantilista y de explotación humana, jamás será sostenible. Estos debates y resignificación de conceptos y narrativas planteadas para la reflexión profunda y crítica desde los territorios del Sur global, develan los intereses presentes, las generalizaciones e imprecisiones en los discursos oficiales.

Tal vez donde más cristalizó la diferencia fue en la *Carta de la Tierra* elaborada y presentada en el año 2000 por las Naciones Unidas; y con las posiciones del Norte, que aboga por el desarrollo sostenible y el manifiesto por la vida por una ética para la sustentabilidad (2002), elaborado por los ministros de ambiente latinoamericanos, que

reivindica más bien una ética y una sustentabilidad de la vida (Eschenhagen, M.L. 2016, p. 28).

De la misma manera como el ambientalismo surgido en las décadas de la segunda mitad del siglo XX, se caracterizó por las tensiones entre el discurso hegemónico y las reacciones periféricas; lo han hecho las bases de la educación ambiental.

La “Arquitectura Global de la Educación”

Desde la dimensión epistemológica, el libro de Breidlid, A. “Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible” (2016), plantea una discusión en torno al dominio epistemológico Occidental, el cual fundamenta el hegemónico sistema global de educación, presentado en el texto mediante el concepto de “Arquitectura Global de Educación”.

El mencionado trabajo, explora los conocimientos indígenas marginalizados y subordinados históricamente, al punto de haber sufrido en palabras del autor de un “Genocidio y Apartheid epistémico”.

El autor, citando a Gregory Bateson (1979), define la epistemología como la manera en que las personas miran e interpretan el mundo de acuerdo a lo que han aprendido y a lo que creen.

Nos menciona a Boaventura de Sousa Santos, João Arriscado Nunes y María Paula Meneses y su descripción de la trayectoria de la epistemología Occidental, presente en el texto de 2008 “Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference. *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies*”:

Desde el siglo XV en adelante, la constitución del sistema mundial moderno/colonial... descansó sobre múltiples “destrucciones creativas,” muchas veces llevadas a cabo en nombre de proyectos “civilizatorios,” liberadores o emancipadores, los

cuales apuntaban a reducir la comprensión del mundo desde la lógica de la epistemología Occidental. Ejemplos de ello fueron la conversión de los conocimientos de los pueblos colonizados y la diversidad de sus culturas y cosmologías a expresiones de irracionalidad, de superstición... (2008, p. xxxiii) Citado en (Breidlid A. 2016, p. 20).

La percepción hegemónica Occidental del mundo y por ende, el conocimiento y educación que de esta se forma es la base sobre la cual se sustenta la expansión sistemática del modelo de sobreexplotación, marginación, enajenación, subordinación y consecuente devastación cultural, social y ambiental. Tal devastación ambiental y cultural precisa el replanteamiento estructural e integral de dicho paradigma, para afirmar coherentemente la honesta y real voluntad de alcanzar el equilibrio ambiental.

Como ha sido discutido anteriormente, el tema de la producción de la ciencia y conocimientos Occidentales es existencialmente importante porque la epistemología Eurocéntrica del conocer y dominar el mundo es, a pesar de sus méritos, dramáticamente problemática en un mundo donde la mayoría de la población mundial no solamente sufre de hambre y desnutrición, analfabetismo y falta de trabajo, pero donde la epistemología hegemónica altera la relación entre hombre y naturaleza mientras busca poseer la tierra de la misma manera en que un amo explota a su esclavo (Breidlid, A, 2016, p. 40).

El impacto sobre la educación desde esta perspectiva es una marcada homogenización epistemológica. Así como una descontextualización y dislocación cultural en los territorios. El sistema y discurso educativo presente tanto en el Norte como en el Sur, es extendido por las Instituciones Internacionales de alcance global (por ejemplo: Banco Mundial, FMI, ONU, ONG`s) el cual a su vez es replicado e impuesto a nivel institucional y local; colonización que

genera como reacción, valiosos esfuerzos de reivindicación cultural en comunidades en el Sur Global.

La defensa del patrimonio cultural, territorio e identidad cognoscitiva y espiritual, avanza en su articulación entre pueblos tradicionales. Los aportes de los conocimientos indígenas y ancestrales en un mundo en crisis, son fundamentales. Los Mapuches en Chile, las comunidades negras del Pacífico Colombiano, por ejemplo, ejercen una férrea defensa de su autonomía cultural y territorial. Valientes luchas enfrentando en muchos casos incluso la violencia brutal y sistemática.

Sobre el colonialismo, Breidlid cita al autor Keniano Ngug wa Thiong'o (1981) quien se expresa sobre el "genocidio epistémico", habiendo él mismo vivido la experiencia de ello en su formación escolar: "El control económico y político nunca puede ser completo o efectivo sin el control mental. Controlar la cultura de la gente es controlar sus herramientas de auto-definición en relación con los otros" (2016, p. 23).

Colonización epistemológica: La Modernidad

La profesora Ana Patricia Noguera retoma el Mito de Ícaro, la propuesta de representación de La Modernidad, planteada por el filósofo ambiental Augusto Ángel Maya (2002). Este nos presenta y expone; como la ingenua obstinación por volar hasta alcanzar el sol, termina por quemar y derretir las alas del hombre, para finalmente hacerle sucumbir. Como este; mitos como el de Fausto, Prometeo, representan la obsesión occidental por dominar la tierra, desconociendo e irrespetando los límites naturales. Otros ejemplos en la literatura "Frankenstein ó El Moderno Prometeo", la novela romántica de Mary Shelley en 2004. Nos muestra entonces como el imaginario metafísico de la Modernidad, separa al Hombre de la Naturaleza, colocándolo por

encima de ella, en relación de dominación y explotación; lo cual está en el centro de la crisis de la civilización (Noguera, 2018).

Este modelo educativo exportado a la periferia mantiene estructuralmente el sistema dominante, mediante el control e imposición de los símbolos y construcciones conceptuales representativos del paradigma moderno, mediante el sistema global de educación que perpetúa la dominación y desprecio por la Naturaleza.

Por otro lado, Noguera citando a (Maya A, 1996) indica: Así, la educación que se instala en los colegios, las escuelas, las universidades y las instituciones educativas en general, obedecerá a estas construcciones conceptuales, donde la separación entre ciencias naturales y ciencias sociales, expresará la separación entre sociedad y naturaleza, y la separación entre humanidades y naturaleza, expresará la escisión entre cultura y naturaleza (Noguera, 2018. p.73)

Vale la pena tener presente la relación existente entre el protestantismo y el capitalismo, plasmada entre otros autores por Max Weber en su tesis, *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*: “el dominio sobre la naturaleza a través del trabajo arduo y la frugalidad será recompensado por Dios” (Breidlid A, 2016, p. 39). Sobre esta ética, citando a White:

“seguiremos teniendo una agravada crisis ecológica hasta que rechacemos el axioma cristiano de que la naturaleza no tiene otra razón para existir que para servir al hombre (Breidlid A, 2016, p. 66).

La Modernidad más que un periodo histórico, representa un código cultural con pretensiones universalistas y de superioridad; basada en la instrumentalización del mundo y con latente disociación de cuerpo-mente, cultura –naturaleza.

La sociedad moderna está caracterizada por la ruptura de la unidad natural, la cosificación, la tecnociencia, el dominio de los derechos del hombre y la ausencia y negación de los derechos de la naturaleza, la ética antropocéntrica, la fragmentación.

El mundo y la vitalidad de interrelaciones complejas; reducido, compartimentado, cosificado. Enrique Leff (Pensamiento Ambiental Latinoamericano, Patrimonio de un Saber para la Sustentabilidad, 2012), nos expresa la idea de una racionalidad contra natura, que desconoce el orden complejo de la naturaleza y sus dinámicas ecosistémicas; instrumentalizándola y reduciéndola a nada más que materia prima para ser explotada.

La cultura se resiste, se manifiesta. La fe en la racionalidad científica aún hegemónica y que define predominantemente las estructuras e instituciones a nivel global, se encuentra cada vez más fracturada. La emergencia de resistencias, de la conciencia crítica frente a este monopolio del conocimiento hegemónico se fortalece. Conceptos fundamentales como el de racionalidad y empirismo han sido severamente criticados. Un interesante ejemplo de estos cuestionamientos y crítica se produce incluso desde su interior, por los miembros de la Escuela de Frankfurt.

Eschenhagen M.L (2016) presenta los ejes articuladores de esa modernidad, citando a (Lander, 2000, p. 22) :

1. La visión universal de la historia asociada a la idea del progreso.
2. La naturalización tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal-capitalista.
3. La naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad.
4. La necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (“ciencia”) sobre todo otro saber. (p.30)

En el paradigma de la modernidad, el sentido profundo de la relación socio-natural, es reemplazada por la utilidad, la fragmentación, la dominación, la mercantilización y la falacia del progreso.

Hoy se hace inminente y urgente el dialogo con las epistemologías alternas a la hegemónica. Sin ese reconocimiento, sin esa muestra de respeto y de valoración no será viable el camino hacia la sustentabilidad. La construcción de una nueva ética sustentable es una necesidad vital.

Pensamiento Ambiental Latinoamericano

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 (Leff, 2009, p.4).

Nueva Racionalidad

Enrique Leff es un autor central en la contextualización de lo que entendemos por Pensamiento Ambiental Latinoamericano; siendo uno de sus referentes principales. En su artículo Pensamiento Ambiental Latinoamericano (2009), nos presenta justamente este proyecto regional, el cual propone una Nueva racionalidad ambiental, caracterizada por el descentramiento epistemológico, a partir del concepto de ambiente; fundamentado en el pensamiento filosófico crítico y la herencia cultural de sus pueblos. Sus planteamientos representan y promueven una epistemología radical, una recuperación de la relación cultural con los territorios.

A partir de la década de los 70`s plantea la emergencia de rediseñar nuestros conocimientos desde una mirada situada, auténticamente Latinoamericana.

El pensamiento crítico Latinoamericano llama a la revisión del paradigma dominante heredado a través de la Conquista y colonización, que continua vigente a través de la globalización, en nuestros modos de pensar, educar, vivir y habitar; planteando recuperar las relaciones culturales y ambientales presentes en la mirada original que han mantenido parte importante de nuestros pueblos. Hoy, agudizada la crisis de civilización, más que nunca es estratégica esta recuperación ancestral del conocimiento y sentir, con lo cual se nos propone hablar de “El Siglo Americano de Nuestra América” (Leff, 2009).

La serie PAL, Pensamiento ambiental Latinoamericano creada por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente PNUMA, por Enrique Leff Zimmermann, se destaca como un gran aporte en donde se consignan obras de gran importancia en este pensamiento regional que comienza a emerger como “ethos alternativo” (Noguera, 2018).

Otro campo de relevancia dentro del pensamiento ambiental latinoamericano, es la filosofía ambiental. En 1985 se celebra en Bogotá, el Primer Seminario sobre Universidad y Medio Ambiente. En 1986 el pensador uruguayo Daniel Vidart publica en Colombia, “Filosofía Ambiental: epistemología, praxiología, didáctica”. Este campo se desarrolló intensamente en los Institutos de Estudios Ambientales (IDEA), en respuesta al reduccionismo ecológico y tecnológico en los estudios ambientales; el IDEA en la Universidad Nacional de Colombia, prioriza la construcción de un Pensamiento Ambiental a profundidad, liderado por la sede Manizales de la Universidad Nacional el cual se extiende hacia diferentes espacios y escenarios (Leff, Pensamiento Ambiental Latinoamericano, 2009).

El filósofo ambiental Augusto Ángel Maya, escribe en 1986 el libro “El Reto de la Vida”, un libro representativo en los inicios del Pensamiento Ambiental Latinoamericano; se publica en 1996, diez años después. Contiene una crítica radical a los enunciados del Informe Brundtland, centrado en el concepto de ambiente (Noguera, 2018).

El Desarrollo Sostenible-Sustentable, con los demás adjetivos emergentes para cada ocasión, se develó, en nuestras posteriores investigaciones, como un concepto esencialista de la Modernidad, que debería ser criticado radicalmente, entendiendo por crítica, la actividad fundamental de la razón, que volvería a colocarse al servicio de un Pensar la Vida en su diversidad óptica, mientras la Vida dejaría de estar al servicio de la razón dominadora. Con el libro “El Reto de la Vida”, Angel-Maya iniciaría la

escritura de una Serie de diez libros publicados por la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Autónoma de Occidente, ECOFONDO, las CAR, y otras instituciones, que tituló *La Razón de la Vida*. (Noguera, 2018, p. 76).

En palabras de Leff (2009), una filosofía que permita superar el cartesianismo, el kantismo, el positivismo y neopositivismo; la emergencia de la complejidad frente a la instrumentalidad y fraccionamiento del saber. Hacia un nuevo paradigma holístico e incluyente, que permita el reencantamiento del mundo, desde una ética de la vida, ligada a la tierra.

Desde la perspectiva epistemológica, “Reflexiones alrededor de la epistemología ambiental” (Torres, 2016) nos presenta una revisión a las bases de la Epistemología, en su relación con el campo ambiental, siguiendo el enfoque orientado por Enrique Leff, no reducido a la “crisis ecológica”. Se centra en la profundización de la reflexión crítica en torno al pensamiento científico, la deconstrucción del conocimiento y la integralidad ecosocial. Avanza en la propuesta de construcción de una epistemología ambiental que enriquece el conocimiento por medio del diálogo intercultural.

El punto de partida es, el hecho en que, las sociedades humanas no están destinadas indefectiblemente a dominar la naturaleza: ¿Somos amos que estamos aquí para someter y dominar, o somos una especie de tantas, a merced de poderes tan complejos como impredecibles que ni nuestros más potentes ordenadores pueden recoger en modelo alguno? (Klein, 2015, p. 61) citado por (Torres, 2016).

La epistemología moderna se basa en la idea falaz de que estamos separados de la naturaleza, y de que nuestra misión es dominarla, someterla y explotarla.

Una epistemología sustentable, necesariamente se plantea la superación de estos mitos, por una recuperación del hombre como parte integral del entorno natural y una vocación de cuidar,

respetar y amar; un retorno al cosmocentrismo, punto de partida ancestral de las cosmovisiones y cosmogonías.

Así pues, se requiere un cambio en cuanto al modo de pensamiento, uniformador, así como la unión de las ciencias con la mentalidad del pueblo (Wilson 1980), mediante una epistemología y pedagogía ambientales; junto con la formación de redes de comunidades de aprendizaje socioambiental. La epistemología ambiental se finca en este último y presupone la diversidad del pensamiento, lejos del pretendido “pensamiento único” (Torres, 2016).

Se requiere de un replanteamiento epistemológico como base del nuevo conocimiento científico caracterizado por la inclusión, el diálogo diverso, la ética como base sólida; que nos permita superar la pretensión moderna de un modelo único de pensamiento, el enfoque mercantil de dominación y de domesticación de la naturaleza y de la población mundial.

Ambiente

Leff nos advierte de la centralidad del concepto de ambiente para la definición del saber ambiental emergente; el cual ha estado siempre arraigado a la fuerza ecológica y cultural de nuestros territorios y pueblos ancestrales. Por ello, en América Latina el debate y construcción epistemológica en torno al concepto de ambiente se desarrolla con carácter propio.

Se continúa nutriendo en el contexto académico latinoamericano un pensamiento donde convergen el debate de la crisis de la razón y del conocimiento, la filosofía de la posmodernidad, revoluciones como el paradigma de la complejidad, los métodos interdisciplinarios, sistémicos, el pensamiento ecologista. En estos escenarios y contexto, surge el discurso del ecodesarrollo.

La disyunción entre objeto y sujeto, la separación epistemológica entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, la fragmentación de las formas de conocimiento dominantes, son

irrumpidas por la retoma de una mirada original del ambiente en donde se articulan, se integran, se nutren y complementan las relaciones sociales y la naturaleza (Leff, 2009) (Corbetta, 2015).

Silvina Corbetta, politóloga e investigadora argentina con trabajos recientes cómo: (2015) “Pensamiento Ambiental Latinoamericano y Educación Ambiental” de referencia para el presente trabajo, nos expresa:

América latina les disputa a los países desarrollados las concepciones universales de desarrollo (y de Educación Ambiental) y pugna por marcar las diferencias asociadas a sus particularidades regionales. La convicción era que la heterogeneidad de los sistemas ecológicos y culturales propios debía dar lugar a visiones críticas de los modelos de desarrollo dominantes (Corbetta, 2015).

Desde el ámbito académico, Leff también nos aclara influencias que han llegado a converger y a realimentar este pensamiento.

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 definiendo el ambiente como la otredad de la racionalidad científica dominante, más allá de las perspectivas holísticas que venían configurando las teorías sistémicas y el pensamiento ecologista emergente (Leff, 2009, p. 5).

En noviembre de 1976 se lleva a cabo el Primer Simposio sobre Ecodesarrollo, en la UNAM, organizado por la Asociación Mexicana de Epistemología. Allí se expresó la idea de las implicaciones y causas de la crisis ambiental, asociadas a las formas y fragmentación del conocimiento, la “racionalidad económica y el logocentrismo de la ciencia” como nos lo expresa Leff (2009).

Estas ideas y ejercicios epistemológicos han enriquecido el ambientalismo Latinoamericano. Han recorrido y recogido la crítica de algunos teóricos de renombre e importancia de la modernidad: de Karl Marx y Max Weber, a Martin Heidegger, Emmanuel Levinas y Jacques Derrida, para interpretarlos y transformarlos. El concepto de ambiente se apropia, así como las propuestas desde el concepto de complejidad ambiental.

“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” (Leff, 2009, p. 9).

A partir de estas bases fundamentales, diversos autores posteriores han continuado las indagaciones y construcciones del concepto.

Por ejemplo, en la literatura encontramos la propuesta de tres categorías de ambiente, asociadas a fundamentos epistemológicos diferentes, y de las cuales se proponen diferentes tipos de educación ambiental: Ambiente como objeto, ambiente como sistema y ambiente como crítica a la visión dominante; basados respectivamente en epistemología positivista, sistémica y de la complejidad (*saber ambiental*), respectivamente (Eschenhagen, 2009).

La tercera categoría de ambiente, puede denominarse ambiente complejo o ecosistémico. Vemos pues como el concepto de ambiente se profundiza y enriquece desde la crítica y construcción de propuestas que surgen desde Latinoamérica.

El ambiente también es una creación del hombre que rodea a las demás especies y reservas de riqueza natural; asimismo, es un estado de ánimo. Sin embargo, el ambiente del siglo xxi está siendo creado por el capital trasnacional; es, entonces, capitalocéntrico y está fundado en un modelo mental destructivista (Marcuse, 1993) e hiperconsumista

(Bauman, 2010); sus consecuencias son la práctica en la agudización de los conflictos que determinan al ser humano en el mundo contemporáneo (Torres, 2015, p. 233).

Relación cultura/naturaleza

“Nosotros no queremos mejoría de vida de nuestros hijos, nietos y generaciones futuras, queremos la tierra para vivir la eternidad (Manchineri, 2002, p. 213)”.

El estudio de las relaciones entre cultura y naturaleza es otro aspecto fundamental en el ambientalismo latinoamericano. La comprensión de la cultura en términos de patrimonio biocultural es una clave para las perspectivas sustentables; tomadas de la sabiduría y cosmovisiones de los pueblos tradicionales, para quienes territorio, cultura y biodiversidad, son un todo, indivisible.

Cortés, Hernán (2002), en “El sistema biocultural y la ética del ‘vivir bien’ de los pueblos afrodescendientes del Pacífico colombiano”, expresa: “El territorio se define como el espacio para ser y la biodiversidad como lo que permite permanecer; por tanto a más permanencia y existencia cultural, mayor será la biodiversidad en el territorio” (Cortés, 2002, p. 218).

Uno de los problemas más graves y delicados de la actual crisis de civilización, quizás el mayor de todos es justamente la forma en que vienen siendo aniquiladas las diversas realidades culturales como la que aquí se ejemplifica. De manera cada vez más acelerada, se ejercen presiones, y diferentes tipos de violencias sobre estas comunidades en sus territorios.

La defensa de estos pueblos representa también la defensa por la sustentabilidad, su cosmovisión es la posibilidad de un renacer cultural-vital.

En la memoria histórica y cultural de los afro-descendientes del Pacífico, está consignado que nosotros somos hijos del Agua y de la Luna. Los mayores han enseñado a

todas las generaciones que todo lo que nazca del agua es parte de la gran familia; que todo aquello que está entre el agua y la luna hace parte de nosotros (Cortés. 2002, p. 217).

Dentro de todos los aspectos vistos, Manchineri Sebastião. (2002) en “Sustentabilidad humana y Ética desde el punto de vista de los pueblos indígenas” explica la visión de su pueblo:

Ancestralmente nuestra relación con la naturaleza siempre fue de equilibrio y respeto, sustentable y desarrollada, desde el punto de vista de la infinita vida en la tierra dentro de nuestra cosmovisión, en que cada uno tenemos nuestra función dentro de un proceso evolutivo del conocimiento, del espacio económico, socio cultural y de la existencia de los seres vivos (Manchineri, 2002, p. 210).

La sustentabilidad se comprende desde estos sistemas bioculturales, como un proceso distributivo entre todos los seres vivientes. Una ética vital que es inherente a la existencia de todos y sagrada, así como un conocimiento fundamentalmente colectivo, multidimensional y conectado al territorio.

Dimensión Ética

El Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad, es un documento central dentro de la temática. Reúne de manera esencial las propuestas desde el pensamiento Latinoamericano crítico, para una ética de la sustentabilidad, como propuesta original de un nuevo paradigma.

La crisis ambiental es una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas.

El modelo civilizatorio dominante degrada al ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia

el modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización (PNUMA, 2002, p. 315).

Nos invita a pensar y replantear el paradigma ético que fundamenta este modelo de desarrollo que ha fragmentado la relación del hombre con su entorno, consigo mismo, con el sentido de su existencia y con su lugar en el mundo. Propone un encuentro fundamental de pensamientos, sabidurías propias, diversas, originales; produciendo un conocimiento renovado, pertinente, incluyente, diverso, holístico coherente con la complejidad del mundo, con una educación ambiental en sentido profundo, del cual se fortalece la vida, el amor, el cuidado, la sustentabilidad.

La sustentabilidad debe estar basada en un principio de integridad de los valores humanos y las identidades culturales, con las condiciones de productividad y regeneración de la naturaleza, principios que emanan de la relación material y simbólica que tienen las poblaciones con sus territorios, con los recursos naturales y el ambiente. Las cosmovisiones de los pueblos ancestrales están asentadas en y son fuente inspiradora de prácticas culturales de uso sustentable de la naturaleza (PNUMA. 2002, p. 327)

Caride & Meira. 2019, en “Educación, Ética y cambio climático”, presentan algunos de los vínculos entre estos campos que, para el caso de este trabajo, sirven de referente para el contexto amplio de la Educación Ambiental y el cambio de paradigma.

La emergencia climática no es un problema más. Su carácter sistémico cuestiona la naturaleza misma del actual modelo de desarrollo y deslegitima buena parte del soporte ético legado por la modernidad, orientado por la fe inquebrantable en el progreso y su sesgo antropocéntrico y etnocéntrico (Caride & Meira 2019, p. 67).

Los autores trazan una línea histórica de las concepciones publicadas de la ética en la cuestión ambiental: En 1949, Aldo Leopold “ética de la tierra” (Leopold y Riechmann, 2017); “Ética ambiental” (Attfield, 2003; Light A, y Rolston, 2006; Keller, 2010) o “ética ecológica” (Sosa, 1990), desde el enfoque del cuidado de los valores ambientales, en la construcción de una ciudadanía ecológica (Dobson, 2003). (Caride & Meira, 2019)

Un reto principal de la educación, es el replanteamiento de los valores centrales que han guiado y orientado la práctica educativa desde el inicio de la modernidad. Replanteamiento y reconstrucción del marco ético .

El cuestionamiento a los conceptos de desarrollo y crecimiento económico se evidencia desde esta reconstrucción ética.

La crisis climática cuestiona de forma radical la identificación entre crecimiento y desarrollo. También pone de manifiesto que la condición eco-dependiente de nuestra especie ha sido ignorada en aras de una noción de progreso fundamentada en la capacidad científico-técnica para manejar la biosfera sin considerar sus límites biofísicos. La política climática articulada hasta ahora apenas ha considerado las dimensiones éticas y sociales del calentamiento global y, además, ha sido objetivamente ineficaz (Caride & Meira. 2019, p. 61).

Un hecho destacable en cuanto al enfoque frente a la crisis del cambio climático, es la prioridad que toma el campo socio-cultural, político y expresamente el campo ético. Es claro que la crisis del cambio climático podemos analizarla cómo parte de la crisis profunda que venimos abordando.

Desde la reflexión crítica, la ciencia puede realizar aportes para afrontar la crisis, sin embargo por sí misma no posee las cualidades, ni posibilidades de dar solución integral a esta. (Caride &

Meira, 2019). Como hemos podido observar, la fragmentación cognositiva tan presente en la ciencia moderna, es contraria a la posibilidad de comprensión compleja y holística. La ciencia, despojada de un carácter ético ligado a la sustentabilidad acentúa la situación de crisis.

Urge el compromiso de la educación para asumir estos cambios profundos: desarrollar currículums y programas educativos en concordancia con la ética y política ambiental, desde un enfoque de complejidad, interacción, multidimensionalidad. Promover la participación comunitaria y el dialogo de saberes.

Poco antes, el 13 de noviembre de 2017, tras la celebración de la COP23, los 195 Estados Miembros de la UNESCO, adoptaron formalmente la “Declaración de principios éticos en relación con el cambio climático”, en la que se reconoce expresamente y con un amplio consenso que, en esencia, el cambio climático es una cuestión ética, que requiere un enfoque responsable orientado a mejorar las decisiones y actuaciones, fortaleciendo el diálogo social y la comunicación entre todos los interlocutores (agentes políticos y económicos, comunidades científicas, organizaciones de la sociedad civil, sector privados y de la sociedad en su conjunto) para fortalecer los valores comunes. (Caride & Meira 2019, p. 65).

Como hemos repasado en capítulos anteriores, continuar pensando en “desarrollo sostenible”, es contradictorio y problemático. Desarrollo en el contexto de una economía y lógica de mercado resulta un concepto y un objetivo contrario a la sostenibilidad, a una ética ambiental.

La Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, en 1992; la Declaración de la UNESCO, en 1997, sobre las Responsabilidades de las Generaciones Actuales para con las Generaciones Futuras; la Declaración Internacional sobre las dimensiones éticas del cambio climático, aprobada en Buenos Aires en diciembre de

2004; o los trabajos realizados por la Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología (COMEST), en relación con la ética del medio ambiente en general, y con las cuestiones éticas vinculadas al cambio climático, en particular— venían alertando sobre los ineludibles compromisos morales, axiológicos, cívicos... que comporta el cambio climático, tanto a nivel individual como colectivo, en las realidades locales y en el conjunto del Planeta (Caride & Meira. 2019, p.63).

Sin embargo, este reconocimiento y declaraciones de la base ética como fuente prioritaria frente a la problemática ambiental, no ha sido suficientemente llevada a la acción, a la realidad, ni al cambio profundo de paradigma, tal y como es necesario y urgente. Todos los informes de seguimiento del Acuerdo de París elaborados desde la ONU, así, lo indican.

En un contexto de mercado y de fragmentación del conocimiento, la ética ambiental no tiene cabida más que como declaración de buenas intenciones. La crisis se agudiza, la inercia de los intereses asociados a la devastación, continúa con más intensidad.

Ya en la Declaración del Milenio aprobada en la Asamblea de las Naciones Unidas en Nueva York en el año 2000, se subrayaba la importancia de: “adoptar una nueva ética de conservación y resguardo en todas nuestras actividades relacionadas con el medio ambiente”. A pesar de la importante relación del campo de la ética y el campo ambiental, en la Cumbre de 2015, en la que se aprobó el Acuerdo de París, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la ética no se menciona (Caride & Meira, 2019). Esto para indicar la aún irregular e inconsistente actitud frente a este campo fundamental, evidenciado en estas cumbres “mundiales”. Sobre este momento Bruno Latour expresa:

Lo importante es que ese día todos los países firmantes, al mismo tiempo que aplaudían el éxito de un acuerdo improbable, comprendieron con horror que si

llevaban a cabo sus respectivos planes de modernización, no habría un planeta compatible con sus expectativas de desarrollo (2019: 17-18) (Caride & Meira. 2019, p. 64).

En 2018, Greta Thunberg una adolescente sueca, acampa frente al Parlamento, previas elecciones en este país. Da inicio al movimiento cívico “Juventud por el Clima”, el cual se globaliza. El 4 de diciembre del mismo año da un discurso en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP24), celebrado en Katowice-Polonia, “instando a los responsables políticos a cambiar el sistema en sí mismo, apelando a la justicia climática y al futuro de sus propios hijos” (Caride & Meira. 2019, p. 65).

La crisis climática invoca, desde este punto de vista, la necesidad de una revolución ética global para responder a una consecuencia de la globalización que pone en jaque la viabilidad material de la civilización humana actual, que cuestiona su forma particular de entender las aspiraciones de progreso y la forma de realizarlas a través del capitalismo global de mercado (Caride & Meira. 2019, p. 67)

Autores consultados como, González Gaudiano (2017), también resaltan como la dimensión social ha cobrado fuerza en los últimos años, generando nuevas percepciones y representaciones sobre las informaciones existentes acerca de la crisis ambiental y las implicaciones que éste tiene en nuestras vidas.

Es en las bases filosóficas y éticas del pensamiento, social, cultural, económico; en el planteamiento de nuevos paradigmas científicos y pedagógicos donde se encuentra la vuelta al equilibrio y soluciones a la crisis civilizatoria (Trellez, 2002).

Trellez, Eloisa. (2002), en “*La ética ambiental y la educación ambiental: dos construcciones convergentes*”, nos presenta la ética ambiental ligada a la educación ambiental como propuestas

en construcción hacia la sustentabilidad. “La construcción de la ética ambiental se encuentra totalmente fusionada con la construcción de la educación ambiental, la cual a su vez requiere sustentarse en esta ética y también aportarle nuevos elementos de reflexión” (Trellez, 2002, p. 230).

Los planteamientos sobre la importancia de un cambio y construcción ética para dar soluciones al problema ambiental tienen un importante recorrido histórico. Trellez nos menciona en 1129 al monje y filósofo francés Abelardo, en su tratado *Ethica*; y a Pierre Dansereau (1981) en, *Conócete a ti*.

La autora expone con claridad y desde un tono crítico la característica antropocéntrica prevalente en el pensamiento cartesiano y el cientificismo predominante en los últimos siglos. A veces también desde dogmas religiosos, la postura de creerse dueños y dominadores de la naturaleza.

La fuerte idea de esclavización y desprecio por la Naturaleza se puede ver en expresiones tales como estas:

“Torturarla hasta que revele sus secretos” (Bacon s/f). (Trellez.2002, p. 222), por Francis Bacon, político y científico inglés (finales del s. XVI y comienzos del siglo XVII), acusado de corrupción.

“La aplicación de estas posiciones a lo largo del siglo XX nos condujo a una visión esquemática de la ciencia, a su frecuente sumisión a los resultados que exigían los imperativos de avance tecnológico dictados por los poderes económicos, aparentando una “neutralidad” que en la mayoría de los casos no tenía” (Trellez.2002, p. 223).

Acaso no comparten religión y ciencia moderna esa relación con lo dogmático; una pretendida incuestionabilidad ?

Hoy es clara la pertinencia y necesidad de la interdisciplina, del enfoque holístico e integral en educación ambiental. A pesar de ello continúa prevaleciendo un marcado estancamiento tanto en la educación básica como en la educación superior. En el sistema educativo, donde prima el carácter unidisciplinario, el campo ambiental ha estado tímidamente presente mediante cátedras de ecología y manejo de “recursos” naturales. La educación ambiental ha transitado desde la educación naturalista, la educación ecológica, y hoy reclama de manera poco a poco extendida, el estudio complejo y profundo del ambiente (Trellez, 2002).

Ha buscado formar docentes con visión sistémica, aunque éstos sigan siendo preparados como profesionales unidimensionales. Ha creado espacios de investigación interdisciplinaria y ha logrado mantenerlos en algunos casos, pese a la oposición férrea de las mentes estáticas que prefieren seguirse insertando en facultades y departamentos hasta el fin de sus días. Y en todos estos procesos ha logrado avances importantes, con aplicación de la imaginación creadora y del creciente respaldo del pensamiento ambiental (Trellez.2002, p. 225).

Teniendo la interdisciplinaria como fundamento, es claro que educación y ética se potencian mutuamente hacia la sustentabilidad.

Hacia un nuevo paradigma de la Educación Ambiental

“La Educación, o es Ambiental, o no es Educación” (ANGEL-MAYA, 2003, p.18)”.

El sistema educativo es un espacio esencial para la construcción social de la sustentabilidad, y con ello la transformación civilizatoria.

La Escuela como lugar de creación de conocimientos, tiene la posibilidad de generar las reflexiones y replanteamientos frente al modelo hegemónico, en todos los ámbitos, incluido el mismo paradigma educativo, la superación de la que hemos referido “Arquitectura Global de Educación”.

En el Foro Global sobre Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, se “respaldó la idea de que la educación ambiental se debía orientar al cambio, considerando que se sostiene en valores para la transformación social, y subrayando que requiere tratar cuestiones globales críticas, sus causas y sus interrelaciones, con una perspectiva sistémica en su contexto social e histórico” (Trellez. 2006, p. 74).

Las tendencias aún presentes en la Educación ambiental y su asociación a un modelo de pensamiento son: educación con enfoque economicista (racionalidad instrumental), corresponde al modelo dominante y globalizado; que en América Latina encuentra resistencias expresadas en los movimientos sociales; la educación con enfoque ecológico (conservacionista) y la educación con enfoque ambiental (complejidad).

El resurgimiento de una mirada integrada de los ecosistemas, desde un nuevo paradigma de la complejidad, nos permite vislumbrar una nueva ética, una nueva racionalidad, en la cual se articulan los saberes tradicionales con la ciencia.

Sin embargo, la educación ambiental continúa siendo marginal en los sistemas educativos de América Latina; aún no logra transformar los regímenes institucionales y políticas de educación.

Es sí, el escenario en el cuál se viene formando con fuerza el pensamiento ambiental latinoamericano. Su proceso de articulación cuenta con las Redes Nacionales y Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental. La movilización social que emerge frente a la visión ambiental, trasciende a las instituciones. (Leff, 2009).

En América Latina la evolución de la educación ambiental ha estado condicionada también por el desarrollo mundial, pero con una ventaja relativa de perspectivas insospechadas y muy favorables. La fortaleza y claridad de corrientes pedagógicas y espirituales propias de carácter liberador, de proyectos políticos emancipadores, de fecundos diálogos de saberes en ebullición, de emergencia de los pueblos subyugados afirmando su pertenencia cultural y la visibilidad, cada vez más elocuente, de las culturas populares y tradicionales, están conformando un mapa conceptual de la educación ambiental en la región de perfiles propios y una personalidad referencial y contra hegemónica que permite abrigar las esperanzas de horizontes esperanzadores (Galano, 2002).

A partir de las experiencias y tradición de la educación popular, la educación comunitaria y la educación ecológica o conservacionista se va construyendo la educación ambiental latinoamericana; caracterizada por su compromiso con el cambio social profundo y la transformación de los modelos económicos de desarrollo.

Fundamentalmente, la educación que nace desde aquí plantea la renovación del pensamiento desde la dimensión epistemológica y de manera integrada, la reivindicación de saberes comunitarios y ancestrales, el empoderamiento cultural y la participación hacia la sustentabilidad.

La investigación científica, la interdisciplina y la ética ambiental, los saberes tradicionales, la diversidad biológica y la diversidad cultural, la complejidad ambiental, los derechos de la sociedad y de la naturaleza, el sentido de ciudadanía ambiental, la creación de la nueva racionalidad ambiental, todos son temas que deben trabajarse en, desde y hacia la educación ambiental (Trellez, 2002, p. 226).

En 1982, el PNUMA establece La Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe, articulando gobiernos, universidades, organizaciones civiles, asociaciones para la promoción de la educación y la formación ambiental. Esto permitió desarrollos editoriales como la serie sobre Pensamiento Ambiental Latinoamericano, el cual reúne el pensamiento de un grupo de sus mayores proponentes, sintetizado en el Manifiesto por la Vida, por una Ética para la Sustentabilidad, como contribución Latinoamericana a la Cumbre de Medio Ambiente y Desarrollo de Johannesburgo (Leff, 2009).

Un informe de progreso de la UNESCO del 2002, el cual fue preparado para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible, afirma que: “en general la educación actual se queda corta en cuanto a sus requerimientos, y demanda de una nueva visión y “de una forma más profunda y ambiciosa de pensar acerca de la Educación”. El informe sostiene que “Así como aprendimos a vivir de manera insostenible, ahora tenemos que aprender a vivir sosteniblemente” p.7 citado por (Bredlid, A, 2016, p. 94).

Enfoque crítico

Existe amplio acuerdo desde el enfoque crítico latinoamericano en cuanto a señalar el principal desafío de la Educación para nuestra región en el replanteamiento y refundación de los sistemas educativos que aún cargan la herencia y estructura colonial.

Históricamente subordinados, como pueblos hemos asumido el modelo de conocimiento de la modernidad como el modelo universal, también en el modelo educativo; relegando, desconociendo, descalificando y llevando al borde de la extinción la diversidad de saberes, nuestra identidad cultural. “Parafraseando a Walter Mignolo, el problema no es la colonia, el problema es la colonialidad. Es decir, la apropiación de la mentalidad colonial por parte de los subalternos” (Corbetta, 2015. p.1).

Silvina Corbetta en “Pensamiento Ambiental Latinoamericano y Educación Ambiental”, nos plantea en consonancia con los autores aquí abordados, este reto de avanzar en la refundación de los sistemas educativos de nuestra región, fundamentado en visiones y conceptos propios, situados, contextualizados desde la realidad latinoamericana, “gravitados por el suelo” (Rodolfo Kush). Descolonizar los conocimientos, desarrollar una epistemología, ética y por ende educación de la sustentabilidad, del cuidado de la vida, reconociendo los saberes indígenas y populares; como también a problematizar pedagógicamente los conflictos ambientales.

Desde el Modelo Mundial Latinoamericano se sostiene el énfasis sociopolítico de la problemática ambiental y de la Educación Ambiental. Ello, en respuesta al mandato oficial iniciado en Estocolmo, 1972 de “atender las problemáticas ecológicas de los países industrializados” centrado en contextos urbanos y formales principalmente, omitiendo las singularidades territoriales y culturales periféricas (Corbetta, 2015).

En América Latina y el Caribe se presentan los tres enfoques: economicista, ecologista y ambiental de abordaje para la temática ambiental. Sin duda, la concepción se ha venido desplazado y los problemas regionales se enuncian cada vez más como “conflictos socioambientales” (Corbetta, 2015).

La Educación se asume desde una perspectiva crítica, superando la mirada “ecologista” y ampliando el tratamiento y solución a los desequilibrios socioeconómicos. Esto dejando claro el carácter integral de las dinámicas culturales y naturales para la pertinencia del estudio y formación ambiental.

La educación Ambiental es un campo en construcción. Presenta avances a nivel de estudios, nuevos programas académicos, de pregrado y postgrado, instancias institucionales, eventos académicos e investigación. Nuevas nociones como racionalidad ambiental, ética ambiental, sustentabilidad, filosofía ambiental, epistemología ambiental. Nuevos enfoques como la interdisciplina, transdisciplina y complejidad ambiental. Siendo el ambiente resultado de la relación compleja Natura-Cultura, en donde la mirada necesariamente debe ser dialógico, integrativa y colaborativa de los saberes (Corbetta, 2015).

La implementación de estos nuevos criterios educativos ambientales continúa siendo escasa en los sistemas de educación. El campo de mayor avance en este enfoque crítico e integral, hasta el momento es el nivel universitario y postuniversitario, aún con obstáculos de importancia. (Corbetta, 2015).

La autora interroga las posibilidades del trabajo verdaderamente interdisciplinario, de relaciones complejas desde contextos y sistemas aún tan rígidamente disciplinares. Aún se deben traspasar las barreras del conocimiento compartimentado. “No obstante, hay un imprescindible como condición de posibilidad: las escuelas comprometidas en asumir los conflictos ambientales que la atraviesan. Asumir esos conflictos es territorializar la educación (Corbetta, 2009) y convertirlos en problemas pedagógicos (Corbetta, S., Krasnansky, M., Sessano, P. 2013)” (Corbetta, 2015. p.4).

Sumado a ello se presentan obstáculos de orden práctico, relacionados a horarios de los profesores, o falta de coordinación para un verdadero dialogo interdisciplinar e interinstitucional.

El modelo educativo atomizado e insustentable fue denominado hace tiempo por Ortega y Gasset (1930) como la “barbarie de la especialización”; abordado como “compartimentalización de las disciplinas” por Edgar Morin (1993). Nos condujo a escindir la realidad arbitrariamente (natural y social) y a estudiarla de manera desintegrada (física, química, historia, biología, filosofía, matemáticas, sociología), con una comprensión y análisis pobres de los ecosistemas y sus interrelaciones (Rivarosa; Astudillo & Astudillo, 2012).

Estamos convencidos que educar para nuevas ciudadanías (Morin, 2002) implica recuperar la dimensión del pasado, no como mero relato, sino como escenario de discursos, sentimientos, razones y sinrazones, que fueron los que definieron los ambientes y escenarios culturales por las que hoy transitamos. Y aquí es donde recupera centralidad un nuevo ethos en los vínculos naturaleza – sociedad (Rivarosa & Astudillo, 2012, p. 234)”.

En esta misma línea de pensadores, GALANO, (2002), en Educación Ambiental y la transición a la sustentabilidad, nos presenta el lugar de la educación para lograr ese tránsito hacia una nueva racionalidad y conocimiento: La sustentabilidad.

Repensar la sociedad, repensar y relegitimar la educación; trabajos urgentes en nuestro tiempo. Paulo Freire nos señala que “Educación es construir lo inédito posible” (Galano, 2002).

Desde los bordes del nuevo paradigma se deberá proceder a descontaminar a la epistemología, a la política, a la economía, la sociedad y a la cultura del conocimiento mutilante cuyo ensañamiento con la vida está llevando al mundo a una agonía sin fin. Desmontar la concepción que ha cosificado, objetivado y alienado al mundo y

construir la visión de un paradigma liberador que pueda conjugar los sonos de la sustentabilidad y la solidaridad no está en la bandeja del perder o del ganar. La cuestión no es si existe o no otra alternativa viable a las autodestructivas tendencias de la racionalidad instrumental. De lo que se trata es de que no existe otra alternativa ética y humana que no sea la de comprometerse una vez más en la lucha por un futuro más promisorio (Galano, 2002, p. 241).

El modelo de conocimiento moderno ha sobrepasado los límites, la mercantilización cultural, la ciencia, la tecnología han configurado un mundo de individuos tecnócratas, carente de ética, sensibilidad, una sociedad antierótica e insustentable (Galano, 2002).

El proyecto sustentable es simultáneamente un proyecto de cambio político, cultural, ético, científico.

Ambientalizar el currículum

Para Galano esto se refiere a la “Descosificación del currículum”, y a superar la “epistemología de la fragmentación”.

Cosificado el conocimiento y los sujetos de las prácticas pedagógicas, el currículum convierte a la estrategia de aprendizajes en un mero instrumento tecno-burocrático.

Despolitizado el conocimiento, despolitizados y desculturalizados el conjunto de actores que construyen las prácticas educativas, el control sobre los cuerpos y las mentes que ha diseñado la modernidad neoliberal actúa como un regulador social, e impone una matriz perceptiva sobre la cultura, la naturaleza y la historia (Galano, 2002, p. 251).

La cuestión ambiental se incorpora en el nivel superior principalmente desde la Conferencia Mundial de Tbilisi, en 1977: la ambientalización curricular se postuló como recomendación prioritaria. Implica incluir a la educación ambiental de manera transversal en prácticamente todas

las disciplinas y con un enfoque crítico. Esto debe promover y propiciar el encuentro y trabajo interdisciplinario así como el desarrollo de una visión multidimensional de la problemática ambiental.

Ambientalizar el currículum desde este pensamiento de carácter regional se propone a partir de la epistemología y pedagogía emergente, coherente a la vida y la sustentabilidad. Implicando una “refundación de la pedagogía”.

Desde los enormes aportes de los pueblos originales, culturas tradicionales, populares; los aportes que “dislocan” a las ciencias durante el siglo XX, surgen nuevas representaciones del mundo. Conocimiento, ciencia, tecnología y poder, desde una construcción social y política de emancipación.

La Interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, la complejidad ambiental, la biodiversidad natural y cultural son las dinámicas miradas que constituyen esta construcción. Tal y como lo relaciona (Galano, 2002), la educación ambiental deberá estar atravesada por estas tensiones y estas sensibilidades; por procesos de largo plazo y de acciones colectivas concretas.

Torres, Guillermo, (2015) en “La pedagogía ambiental: hacia un nuevo paradigma educativo”, nos plantea las características de este nuevo paradigma desde la EA, de manera crítica desde sus dimensiones. Retoma a los autores previos para reconocer la urgencia de nuevas relaciones socioambientales, y nuevas formas de pensamiento; desde el paradigma de la complejidad, una nueva visión metadisciplinar, sistémica, interactiva y evolutiva.

El autor reafirma que el origen de la degradación ambiental está en la dimensión social. Cuestiona la capacidad de la ciencia moderna para dar solución a la crisis ambiental. Señala a los principios científicos (pro capitalistas o neoliberales) dominantes, en su responsabilidad frente al deterioro socioambiental sistemático (Torres, 2016).

Es necesario situarnos en el plano de la ética de la responsabilidad (Ferry, 1994; Jonas, 1995), la educación para la liberación del hombre (Freire, 1979) y la educación para la liberación de la naturaleza, presa de un burdo antropocentrismo (Naess, 1997; Bergoglio, 2015) (Torres, 2016).

Nos plantea la propuesta de una educación para la compatibilidad. En la cual el problema de la interrupción del flujo de energía que se produce en la fragmentación de las dimensiones ambientales, debe transformarse, religarse. La educación para la compatibilidad reenlaza las dimensiones del ambiente: Naturaleza, Cultura. Esto a su vez implica unir los discursos de las ciencias sociales y humanidades con las naturales (Torres, 2016).

La superación de la fragmentación disciplinar por medio de un enfoque dialogante, ya que dicha fragmentación que aún impera se caracteriza por una considerable ausencia de comunicación. Diálogo verdaderamente incluyente, intercultural e interdisciplinar.

No una convocatoria de representantes diversos donde se mantiene el monólogo discursivo, como la mayoría de las decisiones que toma la Organización de las Naciones Unidas, el Fondo Monetario internacional y la Organización Mundial del Comercio; los diálogos del Estado con las organizaciones campesinas, o con el ezln; cumbres sobre el cambio climático, etc. (Torres. 2015, p. 235).

De igual manera con la transversalidad de las materias y la educación ambiental:

No se trata sólo de introducir materias ecológicas y dimensionar ambientalmente el currículo (transversalidad) (Gutiérrez, y Pozo, 2011; Pérez 2002); se requiere formar y desarrollar personas con una nueva mentalidad, junto a las acciones de rescate ecosocial. La más importante de estas es el ejercicio (que es también teórico) de la ecología de la comunicación y del aprendizaje, que integra la ecología de la información y el

conocimiento dentro y fuera del aula escolar, para contemplarse junto a la ecología de la información y del conocimiento (Torres, 2015, p. 238).

La ambientalización curricular no consiste simplemente en adicionar la materia ambiental en el sistema, consiste en replantear, desinstalar, y reconstruir el pensamiento moderno. (Galano, 2002) (Eschenhagen, 2016) (Torres, 2016).

Educación Ambiental en el ámbito universitario

Silvina Corbetta, en “Educación y ambiente en la educación superior universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana”, realiza una revisión bibliográfica para el abordaje de la Educación Ambiental, centrado en la educación superior, desde el pensamiento ambiental latinoamericano. Le permite la identificación de dos grandes etapas en esta evolución del campo a nivel del ámbito universitario:

La etapa de la incorporación de la dimensión ambiental a los estudios superiores (1977-2005).

La incorporación de la sustentabilidad en los estudios superiores (2007-2017).

Identifica, al igual que ya lo había hecho Enrique Leff (2009), dos ejes claves de la problematización del tema ambiental, en la región:

La problematización sobre el modelo dependiente del desarrollo: El incremento desmedido de los países centrales y sus impactos negativos en el Sur Global.

El rol de la Educación en la producción y reproducción del conocimiento. “La arquitectura global de la educación” expuesta por (Breidlid, 2016, p. 14).

Subraya dos consideraciones importantes sobre las etapas:

Entre el final de la primera etapa y el inicio de la segunda, la imposición del concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), desplazando al de Educación Ambiental. Esto se da tras la evaluación de la Agenda 21 suscrita en la Cumbre de Río (1992), por parte de la

UNESCO (1996). Desde Latinoamérica se cuestionó esta connotación conceptual con implicaciones profundas, en retroceso de un proceso de cambio de modelo, que por el contrario se afirma y sostiene. Al final se sostuvo el concepto hegemónico y se oficializó en la Declaración del Decenio de las Naciones Unidas (2005-2015) (Corbetta 2019).

La segunda etapa se caracteriza por el surgimiento de redes regionales en articulación con redes mundiales. Por ejemplo, en 2007 la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (Corbetta, 2019).

Más recientemente, en una crisis agudizada, la literatura en el campo de la EA Superior en AL, continúa produciendo en torno a las problemáticas y a la construcción discursiva pionera en la región, con creciente presencia de postgrados con la denominación ambiental. Una amplia bibliografía es producida en Latinoamérica; crítica, revisionista y analítica de la posición que asume la región frente al Club de Roma, Los límites del crecimiento y La Conferencia de Estocolmo (Corbetta, 2019).

El cuestionamiento al crecimiento desmedido del Norte y los efectos sobre los países del Sur Global se plasmaron tempranamente en 1974, a instancias del Seminario sobre Modelos de Utilización de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Estrategias de Desarrollo, en Cocoyoc, México (PNUMA/UNESCO, 1998) y a través del Modelo Mundial Latinoamericano (MML)[4] producido por la Fundación Bariloche, en 1976 (Ángel, 1992; Sejenovich y Panario, 1996; Gudynas, 2002; Tréllez, 2005; González, 2007; Leff, 2009; Corbetta, 2015a). (Corbetta, 2019).

La dependencia de los países de Latinoamérica y el Caribe no es solamente económica y tecnológica sino ideológica y cultural. Para el proyecto educativo ambiental, la universidad se

concibe en su función problematizadora y transformadora en la dimensión epistemológica, con enfoque crítico e interdisciplinario.

Como parte del proceso educativo, cobra sentido el replanteamiento conceptual. En la conceptualización “occidentalizada” tan presente en las universidades, se encuentra ya presente la insustentabilidad del modelo dominante.

La comprensión de la complejidad ambiental es imperativa para los retos que le corresponden a la Universidad. Sus lineamientos y diseños pedagógicos están llamados a permitir y promover el diálogo interdisciplinario para afrontar los problemas socio-ambientales.

“La Universidad tiene un desafío ético y político frente a la crisis ambiental, la mercantilización de la naturaleza y la profundización de la pobreza en los sectores más perjudicados por la dinámica del modelo hegemónico de desarrollo” (Corbetta, 2019).

Frente al reto de avanzar en el camino de la interdisciplinariedad, aún está en mora de presentarse de manera importante, tanto en equipos interdisciplinarios en la academia, como en conformación docente (Corbetta, 2017).

No obstante, a pesar de la crisis que le ha dado origen hace casi 40 años, la educación ambiental continúa como un campo de conocimiento emergente, en proceso de constitución (González, 2007; De Alba, 2007; González y Lorenzetti, 2010), no ha logrado consolidarse en las estructuras y prácticas de los sistemas educativos, permanece subordinada a la corriente institucional dominante (González, 2007) (Corbetta, 2017).

Las principales críticas que realiza Eschenhagen, M.L. (2016) en “Algunas observaciones sobre la década de la educación para el desarrollo sostenible y la tarea pendiente de la educación ambiental superior” son; la aún escasa formación crítica y comprensiva de la complejidad

ambiental en el sistema educativo superior, y la despolitización de los discursos que llevan a caer en trampas narrativas como el “desarrollo sostenible”.

Desde las dimensiones epistemológica y política, continúa con la crítica al modelo de desarrollo y plantea como tarea y reto para la Educación Superior: el análisis que permita develar las contradicciones, intereses, implicaciones políticas, filosóficas, culturales, sociales, ambientales, pedagógicas, éticas y de todo orden, que sustentan los discursos ambientales y por ende los enfoques educativos en torno a la cuestión ambiental.

¿Por qué se niega, oculta o desdibuja, a través de velos ideológicos y paradigmas científicos, la relación entre los problemas ambientales y el sistema económico (y, más específicamente, el consumo y las necesidades)? ¿Cómo salir/superar este sistema complejo altamente adaptativo, pero insustentable, que resulta ser el capitalismo? Plantear este tipo de preguntas debería ser, además, una característica central del pensamiento ambiental y en la formación de los futuros profesionales (Eschenhagen, M.L, 2016, p. 31).

Continúa recordándonos que la raíz de los problemas ambientales está en las cosmovisiones, conocimientos y símbolos que median la relación Cultura-Naturaleza. Por ejemplo: difieren de manera trascendental el conocimiento positivista, la racionalidad instrumental y economicista, al conocimiento de la complejidad, la multidimensionalidad y otredad como lo plantea Enrique Leff.

La autora plantea problematizar la educación ambiental superior “atrapada” en la narrativa del desarrollo sostenible, discurso que vela por los intereses del “desarrollo” económico y posición de hegemonía de los países industrializados; por supuesto siendo crítica al tipo de educación ambiental que se está ofreciendo en las Universidades.

La educación ambiental superior no debe caer en este criterio de instrumentalización desbordado, ni limitarse únicamente a promover conciencia ambiental. En cambio, debería cuestionar, dislocar, incomodar, repensarse creativamente.

La educación ambiental superior debe:

1. Reconocer la relación entre las formas de conocer y sus modos de justificar la apropiación y formas de habitar en el entorno natural.
2. Recuperar la filosofía, la reflexión profunda.
3. Problematizar la visión del mundo hegemónica fundamentada por la racionalidad moderna científicista.
4. Revisar sistemáticamente las bases epistemológicas de las disciplinas, visibilizarlas y transformarlas.
5. Propiciar el conocimiento desde la complejidad.
6. Articular, a través del diálogo de saberes, para construir y reconstruir la cosmovisión hacia la sustentabilidad de la vida (Eschenhagen, 2016).

Es necesaria la formación docente desde la perspectiva de la transversalidad y el concepto complejo de lo ambiental, para consolidar una verdadera ambientalización del currículo (Hidalgo, 2016) (Corbetta, 2017).

Los estudios evaluativos sobre políticas de inclusión de la sustentabilidad universitaria en los países de la región iberoamericana (España, Portugal y América Latina), (Geli, Junyent y Sánchez, 2003 citados por González et al., 2015; Aznar, Martínez, Palacios y Peñero, 2001 citados por González et al., 2015) concluyen en similares términos: pocos y precarios procesos en cuanto a la ambientalización del currículo y la problematización sobre el modo en el cual se construye el

conocimiento, pocos y precarios procesos de incorporación de problemas complejos a los programas de formación e investigación. (GUNI-UNESCO, 2011 citado por González et al., 2015) (Corbetta, 2017).

Persisten las estructuras rígidas, inconexas, excesivamente disciplinares en la mayoría de Universidades. Es requerido enriquecer las dinámicas integradoras, experiencias innovadoras, modelos de trabajo académico inter o transdisciplinarios.

Es unánime el llamado a las ciencias sociales a una mayor ambientalización, a asumir la transdisciplinariedad,

Se identifica el aumento significativo de ofertas de postgrados que incorporan el adjetivo ambiental; pero se mantiene baja la presencia de equipos interdisciplinares entre los cuerpos de docentes. (Corbetta, 2017). Al no abordar esta problemática en el ámbito académico desde una perspectiva holística, se cae en el error de pensar que esta es una tarea muy ligada a los profesionales de áreas de las ciencias naturales específicamente, desconociendo el aporte necesario y participativo que deben tener todas las disciplinas del saber, con el fin de que al implementar estrategias y planes de mejora, se realicen teniendo en cuenta todos los factores, incluidos los culturales, de manera integrada.

Dimensión política y social. Educación para el cambio.

Se trata no sólo de una hermenéutica de los diferentes sentidos asignados a la naturaleza, sino de saber que toda naturaleza es captada desde un lenguaje, desde relaciones simbólicas que entrañan visiones, sentimientos, razones, sentidos e intereses que se debaten en la arena política. Porque el poder que habita al cuerpo humano está hecho de lenguaje (Leff, E. 2006, p.32).

La educación ambiental desde el pensamiento ambiental latinoamericano, es una educación para el cambio de manera integral, esto incluye sin duda las dimensiones social y política. La problematización en cuanto a la fragmentación de las piezas, para proponer y transformar la insustentabilidad por una lectura desde la complejidad.

De ahí por ejemplo el importante compromiso que se reclama en el papel de las ciencias sociales en cuanto a asumir el desarrollo de currículums, estrategias y el ejercicio transdisciplinar.

Se hace necesario engranar todas las piezas que contribuirán a generar el cambio. “Una educación ambiental comprometida políticamente” (Garcia & Priotto.2009, p.10).

“Desde sentido Gramsciano: “concebir lo educativo como práctica política para transformar la realidad latinoamericana” (Gonzalez, 2001).

Garcia, Daniela & Priotto, Guillermo. (2009) en “Educación Ambiental. Aportes Políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental”, presentan un texto orientador y fundamental dentro del campo de la educación ambiental oficial en la República Argentina; permitiéndonos evidenciar la penetración de las construcciones y propuestas del enfoque ambiental crítico regional, en sus dimensiones política, epistemológica y ética.

La Educación Ambiental constituye un proceso filosófico y metodológico fundamental para generar alternativas de cambio. Una invitación a repensar y replantear los valores humanos, la sociedad integralmente; a construir el territorio y un futuro dentro de un nuevo paradigma de relaciones. (Garcia & Priotto, 2009).

El texto está claramente fundamentado en los planteamientos desarrollados por el pensamiento ambiental latinoamericano de enfoque crítico y alternativo, de tal manera que

sostiene la idea de la importancia del debate y análisis epistemológico y paradigmático para el abordaje y saber ambiental, tanto en las instituciones como en la educación.

“Cuando las formas culturales de apropiación de la naturaleza implican un quiebre, agresión o amenaza a los ecosistemas y a las sociedades, hay problemática ambiental” (García & Priotto, 2009, p. 163).

Retoma los principios sintetizados en el Manifiesto para la Vida; los planteamientos de Enrique Leff, acerca de la construcción de una nueva racionalidad ambiental, que implique el empoderamiento de los saberes locales para gestionar procesos participativos acordes a la ética ambiental. Comprendiendo además que la crisis ambiental es un síntoma de una crisis mucho más profunda de civilización.

Trellez en Educación ambiental y sustentabilidad política: democracia y participación, continua el desarrollo conceptual del campo desde su dimensión política, en cuanto al compromiso por la transformación social comprometido con la sustentabilidad.

De la misma forma que los autores mencionados, Trellez plantea una educación ambiental como proceso crítico de comunicación y reelaboración constante del conocimiento. La urgente necesidad de cambio es una constante en los planteamientos desde este enfoque: cambio político, el cual se integra con las múltiples dimensiones sociales y educativas: ética, epistemológica, simbólica, narrativa. Así, el cambio cultural, desde la participación, la integración de los saberes populares y la educación formal; hacia una educación crítica para la sustentabilidad. El ejercicio de una ciudadanía ambiental a través de democracia real, participativa, que supere la actual plutocracia.

El arte educativo 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 en este sentido, capaces de construir nuevos escenarios de vida, nuevos saberes (Trellez, 2005, p. 3).

La educación participativa, la acción social y la autonomía son factores básicos para la construcción de la nueva realidad ambiental.

Leff, E, (2006) en “La ecología política en América Latina. Un campo en construcción”; nos presenta el desarrollo y características de la ecología política, sus fundamentos epistemológicos, como propuesta de transformación civilizatoria, mediante el replanteamiento de nuestra relación con la naturaleza.

La educación ambiental emergente desde la corriente crítica y política, como un proyecto de transformación cultural, permite analizar el surgimiento de los fundamentos de la ecología política: un nuevo pensamiento y una nueva ética orientados a la vida.

De allí todas las diversas ecosofías, desde la ecología profunda (Naess), el ecosocialismo (O'Connor) y el ecoanarquismo (Bookchin), que nutren a la ecología política. En estas perspectivas, la ecología viene a jugar un papel preponderante en el pensamiento reordenador del mundo (Leff E, 2006, p. 22).

El estado de pobreza de los llamados países subdesarrollados es resultado de la forzada inserción de estos a una racionalidad económica global de sobreexplotación natural, de degradación ambiental y empobrecimiento de sus pueblos (Leff, 2006).

La idea de la Liberación (Dussel) de estos países, hace parte de ese cambio de paradigma que se vincula a la ética ambiental crítica regional, de carácter político y epistemológico. Liberación de los territorios de este estado de explotación, subyugación, despojo histórico, negación de su identidad cultural. Implica la resignificación y recuperación de su identidad y conocimientos, su vínculo cultural y ambiental.

Esta propuesta de cambio de paradigma epistemológico y con este, de sociedad; consiste en transitar del paradigma mecanicista al ecológico; en la deconstrucción del pensamiento único, fraccionado de las ciencias, con pretensión de universalidad; hacia a una visión holística y compleja del mundo. Leff (2006) nos lo plantea como la política de la diferencia, una revisión radical del conocimiento, una epistemología política para develar las estrategias de poder en torno al conocimiento, “reconduciendo el conflicto ambiental hacia un encuentro y diálogo de saberes”. Ello necesariamente implica una revolución en los símbolos. Esta pasa por el análisis, la comprensión, la resignificación teórica y la reconstrucción de los conceptos que permanecen en las formas, el poder y relaciones insustentables:

“la deconstrucción de los conceptos teóricos e ideológicos que han soportado y legitimado las acciones y procesos generadores de los conflictos ambientales. La orientación de las acciones hacia la construcción de sociedades sustentables se da en un campo de luchas teóricas y de politización de conceptos. Así, los conceptos de biodiversidad, territorio, autonomía, autogestión, están reconfigurando sus significados en el campo conflictivo de las estrategias de reapropiación de la naturaleza (Leff, E. 2006, p.32).

Ana Patricia Noguera en “Panorama Latinoamericano de la cuestión ambiental y de las luchas por la democracia: de las políticas en Educación Ambiental a las poéticas en la comprensión de la lengua de la tierra” (2018), describe los “desplazamientos epistémicos-éticos-estéticos-políticos que el paso de una política a una poética en la ambientalización-sur de la educación, están configurando maneras-otras de pensar lo ambiental” (Noguera. 2018, p .67).

En los planteamientos de cambio surgidos desde la periferia, se traslada la pregunta epistemológica enclavada en la educación e investigación modernas: ¿Cómo conocemos?, a la pregunta ética-estética-política ¿Cómo habitamos? (Noguera, 2018).

Como hemos visto, también desde la periferia se construye la crítica a los discursos del “desarrollo sostenible”, el cual representa aún, un modelo político “maquillado” “enverdecido”, pero basado en las lógicas del capitalismo, el desarrollo, el mercado, la razón universal, la división del sujeto y el objeto, la tecnocracia, la deshumanización.

Los discursos del Desarrollo Sostenible-Sustentable, contruidos en Europa y en general en los países desarrollados, desplazaron la preocupación sobre la crisis ambiental que, de manera inicial, había planteado el Club de Roma, en 1968: ¿cómo continuar con el proyecto mundial del desarrollo, cuya esencia es el crecimiento infinito, en un planeta finito? A una preocupación por sostener el Desarrollo, preocupación que se hizo explícita en la reunión de Estocolmo, en 1972; en la publicación, en 1974, de “Los límites del Crecimiento”, y luego en la reunión liderada por la Primera Ministra de Noruega, Gro Harlem Bruntland, que se recogió en el libro “Nuestro Futuro Común (Noguera. 2018, p. 74).

Las políticas ambientales y la educación oficial en Colombia y América Latina se mantienen de manera importante, atrapadas en el reduccionismo tecnocrático y falaz del concepto del “desarrollo sostenible”.

Las Corporaciones Autónomas Regionales CAR fueron la forma política, o mejor, biopolítica, de impulsar los principios del Informe Bruntland, especialmente los del Desarrollo Sostenible, que trajo como efecto mariposa, la diáspora del Desarrollo Sostenible – Sustentable, como el mesías del ambiente, y el olvido de un pensar lo ambiental desde otras múltiples y complejas perspectivas (Noguera. 2018, p. 75).

En su tesis doctoral, realizada en la Universidad Estadual de Campinas, publicada por la Universidad Nacional Sede Manizales, en el año 2000, la autora plantea la educación ambiental desde lo estético y lo complejo; dos lugares no tenidos aún en cuenta en las políticas mundiales sobre educación ambiental. De esta tesis resulta el libro “Educación Estética y Complejidad Ambiental” (2000). En los citados textos, la autora define y asume la estética:

“no sólo como filosofía del arte, sino y ante todo, como la posibilidad que tiene la especie humana de dar forma al mundo, a través del arte, de las diversas formas de conocimiento de dicho mundo, y de las constantes interpretaciones que de ese mundo se hacen. Esas diversas interpretaciones muestran la inagotable diversidad cultural, pues cultura es precisamente el proceso de moldear el mundo de la vida simbólico-biótico, de transformarlo, de darle sentidos diferentes, de potenciarlo con nuevas formas, de complejizarlo” (NOGUERA, 2000, p. 37).

Desde la Educación Estética y la Complejidad Ambiental, emerge un lenguaje vital, que retoma la conexión fundamental entre cultura y ecosistema, abandona la escisión entre el sujeto y

el objeto, el hombre y el mundo, la fragmentación del conocimiento. No estamos separados de la naturaleza ni de la tierra: somos naturaleza, somos tierra.

Pensar ambientalmente el mundo de la vida y cuerpo, fisura abierta por Husserl, de manera potente, en su obra “La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental (1991)”, devela que, tras dos mil años de desprecio por estas dos emergencias de la vida, es necesaria una especie de conversión de la filosofía, del pensamiento, de la educación y en general, de la cultura, al cuerpo y al mundo de la vida, en sus pliegues, despliegues y repliegues, maneras diferentes de expresión profunda de la vida (Noguera. 2018, p. 78).

En otro texto de la autora “El reencantamiento del mundo: Ideas filosóficas para la construcción de un Pensamiento Ambiental Contemporáneo” continúa desarrollando su propuesta integrada y holística, enfatizando en la urgencia expresada por diversos autores, de ambientalizar los curriculums; desde la Praxis ética-estética-política ambiental. La omisión y negación de lo estético en la vida y en la educación, nos ha llevado a la “esterilidad” del conocimiento y de las formas de habitar. Reencantar la cultura es la posibilidad humana profunda de recuperar la vida en todas sus formas. La vida como esencia: “Geo-poéticas del habitar”.

Como lo propone Arturo Escobar (2014) pensador ambiental colombiano, crítico radical del desarrollo: un sentipensar con la tierra (Noguera, 2018).

El lenguaje vital, en conexión con la tierra es poético, no fragmentado. Es sentido, profundo. Se retiran entonces los usos utilitaristas, como recurso, riqueza, indicadores, explotar. La reducción e irrespeto de estos lenguajes se reemplaza por un lenguaje respetuoso y amoroso (Noguera, 2018).

Esta imagen poético-política nos inspiró y nos permitió comprender las maneras poéticas como comunidades ancestrales habitantes de América Latina, nombran la tierra: Amerrique, que significa tierra donde sopla el viento, en lengua lença-maya; AbyaYala, que significa, en lengua cuna, tierra fértil, generosa, en florecimiento y buen vivir, dos significados para el mismo vocablo, que están en una relación profunda y originaria, y Sumakkawsay que en lengua quichua significa Buen Vivir y que está, también, en la lengua maya y en todas las lenguas ancestrales (NOGUERA, 2016).

Paz; Avendaño & Parada-Trujillo en *Desarrollo Conceptual de la Educación Ambiental en el Contexto Colombiano*, aborda la EA desde un enfoque de transformación cultural en el contexto nacional.

El autor nos define la educación como un proceso de reproducción y transformación cultural; siendo la cultura entendida como las construcciones colectivas que componen los saberes, las creencias, las conductas y la organización social. “Así, la EA se entenderá como un proceso de reproducción y transformación cultural, es decir, los saberes, las conductas, las creencias y demás, en torno al cuidado y uso racional de cada uno de esos elementos que integran el medio ambiente, para no arriesgar las condiciones requeridas para una vida digna” (PAZ; Paz; Avendaño & Parada-Trujillo, 2014, p. 255).

Entre sus objetivos están la promoción de competencias reflexivas, críticas de la realidad, para promover el desarrollo humano integral, estrategias de cambio cultural y de transformación social.

La EA en Colombia se enfoca en la concepción de lineamientos generales y abarcadores, pero solo desde el escenario local se puede profundizar en objetivos concretos y significativos para las escuelas. Por ello, los lineamientos curriculares señalan

que los sujetos de aprendizaje frente a las problemáticas ambientales, deben “ejercitar la reflexión crítica respecto a comportamientos hombre-naturaleza-ciencia-tecnología-sociedad”, y que puede ser abordada desde diversas corrientes de la EA. Los problemas ambientales no pueden ser evaluados desde la dimensión física o química, sino que estos tienen asociados factores naturales, sociales, económicos, políticos, culturales, epistémicos, filosóficos, entre otros, y por lo tanto, su tratamiento debe ser de la misma complejidad atendiendo a todos los elementos que puedan incidir en los programas ambientales en las escuelas (Paz; Avendaño & Parada-Trujillo, 2014, p. 258).

Recuperar el sentido del ser humano inmerso en el cosmos es un fin supremo de la educación ambiental.

“La EA constituye un proceso no solo de tipo epistémico, ético o cosmológico. Como se mencionó, es un elemento integral de la política actual que permite la consolidación de valores supremos como la igualdad, la fraternidad, la libertad, la justicia y la dignidad” (Paz; Avendaño & Parada-Trujillo, 2014, p. 266).

Conclusiones

La crisis ambiental de nuestro tiempo, entendida desde el pensamiento Sur, como una crisis civilizatoria, plantea a su vez tensiones y profundas contradicciones en las cosmovisiones, formas de conocer, vivir y habitar el mundo. Tensiones epistemológicas, filosóficas, políticas, económicas, éticas, culturales de manera integral. Es así como la evolución de este contexto está caracterizada por estas luchas, principalmente de un pensamiento hegemónico con pretensión universalista y la vital resistencia de la diversidad, expresada en pensamientos alternos y complejos.

La “colonización epistemológica” ha fracturado el equilibrio y el “buen vivir” en los territorios. La disputa en el campo epistemológico es uno de los grandes aportes desde el Sur Global. Urge la superación de la disyunción entre objeto y sujeto, de la fragmentación del conocimiento, de la separación epistemológica entre las ciencias. Es en esta deconstrucción epistemológica y la reconstrucción y recuperación de la diversidad en las formas de conocimiento, hacia la vida, en donde se ilumina el camino de construcción y recuperación cultural; son los pueblos tradicionales, en sus cosmovisiones integradas de Cultura y Naturaleza, los que hoy tienen en sus conocimientos la clave para la sustentabilidad.

La Escuela tiene un lugar de privilegio y relevancia hacia la construcción de una nueva racionalidad ambiental, propuesta desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Implica una transformación filosófica y política desde: La creatividad cultural ligada al potencial ecológico, la comprensión y adopción de sistemas bioculturales, la interculturalidad- dialogo de saberes, la reapropiación cultural, social y tecnológica para la sustentabilidad.

La Educación Ambiental, necesariamente implica una educación crítica, por cuanto propone una deconstrucción y reconstrucción del modelo cultural fragmentado e insustentable que a su

vez define al modelo de educación, un modelo eurocéntrico y excluyente. De este modo emerge la necesidad y capacidad de ampliar los significados, a través de una epistemología compleja, donde se recupere y reconozca la importancia de las cosmovisiones de pueblos ancestrales que han sido rechazados por estar solo en la categoría de saberes y no en la de conocimiento, consideradas ausentes de investigación y de rigor. Revisión, de-construcción y re-construcción conceptual, narrativa y simbólica. Una educación para la sustentabilidad desde un nuevo pacto social, con una ética y estética como pilares fundamentales.

Referencias

- Bermudez. (2016). Educación Ambiental, Valores y prácticas sustentables. Una Guía Para Educadores del Siglo XXI.
- Breidlid. (2016). Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible. *CLACSO*.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161124025854/EducacionConocimientoIndigenas.pdf>
- Caride, & Meira. (2019). *Educación, Ética y cambio climático*.
https://www.researchgate.net/publication/337352489_Educacion_etica_y_cambio_climatico
- Corbetta. (2015). *Pensamiento Ambiental Latinoamericano y Educación Ambiental*.
<https://www.vocesenelfenix.com/content/pensamiento-ambiental-latinoamericano-y-educaci%C3%B3n-ambiental>
- Corbetta. (2019). *Educación y ambiente en la educación superior universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana*.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44057415025/html/index.html>
- Cortés. (2002). El sistema biocultural y la ética del “vivir bien” de los pueblos afrodescendientes del Pacífico colombiano. En *Ética, vida y sustentabilidad*. (págs. 218-221). Bogotá: PNUMA. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/361.pdf>
- D'Amico, P., & Agoglia, O. (2019). *La cuestión ambiental en disputa: el ambientalismo hegemónico y la corriente ambiental crítica. Lecturas desde y para América Latina*. Revista Colombiana de Sociología: <https://dx.doi.org/10.15446/rcs.v42n1.73247>

Dias, & Arbache. (2017). *Ética, política y vida perpetua en Enrique Dussel: fundamentos para la educación ambiental*.

file:///C:/Users/usuario/Downloads/Etica_politica_e_vida_perpetua_em_Enrique_Dussel_f.pdf

Eschenhagen, M. (2016). *Algunas observaciones sobre la década de la educación para el desarrollo sostenible y la tarea pendiente de la educación ambiental superior*.

https://www.researchgate.net/publication/309599384_Algunas_observaciones_sobre_la_decada_de_la_educacion_para_el_desarrollo_sostenible_y_la_tarea_pendiente_de_la_educacion_ambiental_superior

Galano. (2002). La Educación Ambiental y la transición a la sustentabilidad. En *Ética, Vida y Sustentabilidad*. (págs. 237-258). Bogotá: PNUMA.

<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/361.pdf>

Garcia, & Priotto. (2009). Educación Ambiental. Aportes Políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental.

<https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/educacion-ambiental.pdf>

González. (1998). *Centro y periferia de la Educación Ambiental*.

https://www.academia.edu/35311325/Centro_y_periferia_de_la_educaci%C3%B3n_ambiental._Un_enfoque_antiescencialista

Gonzalez. (2001). *Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe*.

https://www.researchgate.net/publication/267393226_Otra_lectura_a_la_historia_de_la_educacion_ambiental_en_America_Latina_y_el_Caribe

Leff. (2006). La ecología política en América Latina. Un campo en construcción.

<http://www.scielo.br/pdf/se/v18n1-2/v18n1a02.pdf>

Leff. (2009). *Pensamiento Ambiental Latinoamericano*. VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. San Clemente de Tuyú, Argentina.

<http://www.cep.unt.edu/papers/leff-span.pdf>

Leff. (2012). Pensamiento Ambiental Latinoamericano, Patrimonio de un Saber para la Sustentabilidad. *Environmental Ethics* 34, 97-112.

https://www.pdcnet.org/enviroethics/content/enviroethics_2012_0034Supplement_0097_011

Manchineri. (2002). Sustentabilidad humana y ética desde el punto de vista de los pueblos indígenas. En *Ética, vida y sustentabilidad* (págs. 209-216). Bogotá: PNUMA.

<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/361.pdf>

Noguera. (2018). *Panorama Latinoamericano de la cuestión ambiental y de las luchas por la democracia: de las políticas en Educación Ambiental a las poéticas en la comprensión de la lengua de la tierra*.

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/13484>

Paz, Avendaño, & Parada-Trujillo. (s.f.). Desarrollo Conceptual de la Educación Ambiental en el Contexto Colombiano. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n39/n39a15.pdf>

PNUMA. (2002). *Manifiesto para la Vida*.

<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/361.pdf>

Rivarosa, Astudillo, & Astudillo. (2012). *Aportes a la identidad de la Educación Ambiental:*

Estudios y enfoques para su didáctica. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724395012.pdf>

Samper, L., & Vela, P. H. (2019). https://repository.unad.edu.co/reproductor-ova/10596_30475/index.html

Sampieri. (2014). *La Metodología de la Investigación. Sexta Edición.*

<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Sepulveda, & Agudelo. (2012). *Pensando la educación ambiental: aproximaciones históricas a la legislación internacional desde una perspectiva crítica.*

<http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n35/n35a11.pdf>

Torres. (2015). *La pedagogía ambiental: hacia un nuevo paradigma educativo.*

<https://www.redalyc.org/pdf/4576/457644945008.pdf>

Torres. (2016). *Reflexiones alrededor de la epistemología ambiental.*

<https://journals.openedition.org/revestudsoc/313>

Trellez. (2002). *La ética ambiental y la educación ambiental: dos construcciones convergentes.*

<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/361.pdf>

Trellez. (2005). Educación ambiental y sustentabilidad política: democracia y participación.

https://www.researchgate.net/publication/26462833_Educacion_ambiental_y_sustentabilidad_politica_Democracia_y_Participacion

Trellez. (2006). Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69-81.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie41a02.pdf>

