

ISSN 2550-6846 Impreso / ISSN 2550-6854 Digital

Runa

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAE

**EDUCACIÓN AMBIENTAL: IMPORTANCIA CRUCIAL
PARA NUESTRO PLANETA**

Monográfico 01
Diciembre 2017

UNAE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Revista Científica RUNAE
Monográfico 01 (2017), pp. 201-220
Educación Ambiental: importancia crucial para nuestro planeta
ISSN 2550-6846 Impreso
ISSN 2550-6854 Digital
Fecha de recepción: 09-10-2017, Fecha de resultado: 10-12-2017



¿Crisis ambiental o del conocimiento? Los retos de la educación para la sostenibilidad y la igualdad social

**ENVIRONMENTAL OR KNOWLEDGE
CRISIS? EDUCATION CHALLENGES FOR
SUSTAINABILITY AND SOCIAL EQUALITY**

Byron Cevallos Trujillo¹

byron.cevallos@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Laura Alejandra Terreros Bejarano²

laterrosb@gmail.com

Universidad Autónoma de Barcelona, España

1 Docente Investigador en Universidad Nacional de Educación (UNAE). Candidato a PhD en Educación - Pedagogía Social, por la Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciado en Gestión para el Desarrollo Local Sostenible, Universidad Politécnica Salesiana (UPS-Q). Coordinador del proyecto de Investigación “Convento Eco-Emprende” Fundación CIHS-Ecuador.

2 Magíster en Intervención e Investigación Psicosocial por la Universidad Autónoma de Barcelona. Psicóloga, en la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente investigadora en el proyecto “Convento Eco -Emprende” Fundación CIHS-Ecuador.

RESUMEN

Actualmente, nuestras sociedades se encuentran inmersas en una dinámica de consumo y sobreproducción, provocando condiciones de desigualdad social y una crisis ambiental, cada vez más evidente. Según Leff (2006), esta crisis es el signo de una nueva era histórica. Estamos en una crisis civilizatoria que es ante todo una crisis del conocimiento. Frente a esto, se hace necesario promover acciones a nivel individual y colectivo que, desde lo local, fomenten el empoderamiento de las personas y las comunidades hacia la transformación de esta realidad. Este proceso requiere indudablemente de la educación, como ciencia que promueva la autonomía personal y colectiva, a través de la reflexión crítica. Lo que posibilitará a las personas, ser responsables de su manera de vivir y existir, en relación con los demás y en armonía con la Naturaleza. Por otro lado, la necesidad de comprender la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes en conjunto con otras ciencias como la Agroecología, permitirá crear alternativas concretas en el camino de la sociedad del Buen Vivir.

Palabras clave: agroecología, Buen vivir, Educación social ambiental, empoderamiento comunitario, sostenibilidad.

ABSTRACT

Currently, our societies are immersed in a dynamic of consumption and overproduction, causing conditions of social inequality and an environmental crisis, increasingly evident. According to Leff (2006), this crisis is the sign of a new historical era. We are in a civilizational crisis that is primarily a crisis of knowledge. Faced with this, it is necessary to promote actions at individual and collective level that, from the local level, promote the empowerment of people and communities towards the transformation of this reality. This process undoubtedly requires Education, as a science that promotes personal and collective autonomy, through critical reflection. What will enable people to be responsible for their way of living and existing, in relation to others and in harmony with nature. On the other hand, the need to understand interdisciplinarity and knowledge dialogue along with other sciences such as agro-ecology, it will allow to create concrete alternatives in the path of the society of Good Living.

Keywords: agroecology, community empowerment, Good Living, Socio-environmental education, sustainability.

“(…) y descubrimos las palabras tuyo y mío y la tierra tuvo dueño y la mujer fue propiedad del hombre y el padre propietario de los hijos.

Muy atrás habían quedado los tiempos en que andábamos a la deriva, sin casa ni destino.

Los resultados de la civilización eran sorprendentes: nuestra vida era más segura pero menos libre, y trabajábamos más horas”.

Eduardo Galeano, Espejos.

¿CRISIS CIVILIZATORIA O DEL CONOCIMIENTO?

El desarrollo de las civilizaciones y sociedades que hoy conocemos y en las que se ha ido construyendo la historia de la humanidad, ha tenido en su base estructural relaciones de poder dadas de forma constante entre hombres y mujeres, poblaciones diversas, y con la naturaleza. Esto, ha creado “estados de dominación” que han delineado formas establecidas e invariables de relacionarnos. Al respecto Michael Foucault señala:

En los hechos o estados de dominación, las relaciones de poder “en lugar de ser inestables y permitir a los diferentes participantes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas. Cuando un individuo o un grupo social consigue bloquear un campo de relaciones de poder haciendo de estas relaciones algo inmóvil y fijo, impidiendo la mínima reversibilidad de movimientos –mediante instrumentos que pueden ser tanto económicos como políticos o militares–, nos encontramos ante lo que podemos denominar un estado de dominación (Foucault, 2005, p. 109).

Estos estados de dominación, han traído consigo una fragmentación social a nivel micro y macro, cada vez más profunda, a través de etiquetas como las de “riqueza” y “pobreza”. Tal desigualdad estructural, ha devenido a causa de un sentimiento extensamente reproducido y cada vez más interiorizado en los sujetos: el *individualismo*. Preocupando sobretudo de este, la condición de apatía y desconfianza que genera en los sujetos y las masas, que no les lleva a asumir una conciencia reflexiva y crítica sobre la realidad. Bauman (2005) ha dicho que nos encontramos en un momento en el que, constantemente, se nos promueve y predispone a actuar de forma egocéntrica y materialista.

Divide y vencerás. Mientras más comunidades fragmentadas, débiles y desconfiadas existan, más fácil se desarrolla un sistema hegemónico basado en las relaciones de poder impuestas y la manipulación social, con las premisas de consumo y acumulación de recursos, como motor para su progreso. Para esto, se necesita solamente de individuos convencidos y obedientes, inmersos en una burbuja de falso placer, en búsqueda de una riqueza material.

Sin embargo, como menciona Foucault (2005), para que se ejerza una relación de poder, es necesario que exista al menos un cierto tipo de libertad entre las partes. Esto quiere decir, que en las relaciones de poder existen necesariamente posibilidades de resistencia, ya que si no existiesen posibilidades de resistencia –de resistencia violenta, de huida, de engaño, de estrategias de inversión de la situación– no existirían relaciones de poder.

En esta compleja trama social en la que nos hallamos, la resistencia es vital para dar nuevos significados a la comprensión de la vida. Y la educación, puede abrir los caminos hacia las nuevas resistencias para construir un mejor mundo, más equilibrado, solidario, ecológico y justo.

La primera posibilidad para abrir nuevos caminos, radica en la relevancia de la comprensión del sujeto como pieza clave en este proceso, en su relación con los otros. Vivir y entender la subjetividad se evidencia como necesario en los tiempos actuales, para descifrar el enmarañado conflicto de nuestra sociedad contemporánea, en la búsqueda soñada por la seguridad y la libertad.

Vivimos en lo que Bauman (2006, p. 8) señala como “comunidad[es] realmente existente[s]”, caracterizadas por limitar y coartar en nombre de la seguridad, sosteniendo a la vez una “comunidad imaginada”, aquella que idealizamos, el “paraíso perdido” que vislumbra las mejores sensaciones para los seres humanos. Esto, en razón, de un sistema político y socio-económico hegemónico que ha trastocado y manipulado hondamente nuestro sentido de comunidad y, que ha llevado a convertir nuestra libertad en la moneda de la sociedad contemporánea. Aquí, se gana en nombre de perder algo tanto o más indispensable, manteniéndonos así dentro del enajenado sentido de individualismo. El individualismo, germina así en cada individuo, a raíz de la *desconfianza* fundada intencionadamente hacia el otro, el extraño, lo ajeno. Erigiéndose como nodo crítico de la conformación de nuestras sociedades.

Por tanto, el sentido de colectividad ha pasado a un segundo plano. Los sujetos se han encerrado en sí mismos, por el miedo al otro que los invade, siendo esta la esencia pura de este paradigma consumista e individualista.

Dentro de estas “comunidad[es] realmente existentes”, el individuo se ha suscrito como ciudadano a un territorio determinado, se le ha asignado un rol y, más adelante, unos determinados derechos. La modernidad, trajo consigo la rapidez, las nuevas tecnologías de la información, que toman un rol determinante en esta nueva estructura social. Las nuevas sociedades, caminan a una velocidad cada vez más impresionante, y consigo, todo se vuelve más efímero y difuso, incluso en las conexiones de los tejidos sociales. Bauman (2005), lo ha denominado como modernidad líquida, lo cierto es que la comunidad ha pasado a ser un sueño, el sistema hegemónico se ha encargado de brindar una seguridad que se paga con una tarjeta de crédito, y su valor es la libertad.

Sin embargo, el problema aún va más allá. Las formas de ser, pensar, estar y hacer en el mundo desde el modelo hegemónico, están afectando y amenazando en este momento a todas las esferas de la vida humana: la ambiental, la social y la mental (llamada también psicosfera o ecología mental) (Boff, 1996b; Morín & Kern, 2006) y se pone en riesgo la calidad de vida –y hasta de su existencia– de las futuras generaciones.

Las evidencias más claras: la contaminación de los ríos, los mares, de la tierra y la atmósfera; la deforestación, la desertificación y el innegable calentamiento global; el deterioro de la salud y las relaciones mentales, afectivas, comunitarias; y como consecuencia, el empobrecimiento en aumento de millones de personas, están llegando a límites antes insospechados. Sin embargo, a la par en los últimos años, la humanidad ha ido tomando conciencia creciente de la grave amenaza para la vida que esto representa y, gradualmente, al menos en algunos sectores, se ha visto obligada a buscar otras miradas y otras formas de relación con su propia persona, entre los seres vivos y con el planeta (Boff, 1996a).

El capitalismo, al erigirse como sistema dominante, otorgó títulos de propiedad y de poder al ser humano sobre la naturaleza, al entenderla como una “suma de recursos” al servicio del hombre. Este antropocentrismo fundante, ha materializado el significado de la vida natural y le ha dado un valor meramente productivo. La naturaleza es una mercancía más, y su modelo de desarrollo: el neoliberalismo, se afianza con una estrategia extractivista nociva al equilibrio

de la vida, manteniéndose como la principal fuente de recursos económicos para cada nación.

Enrique Leff (2006, p.2) dice que se trata de una “crisis civilizatoria que es ante todo una crisis del conocimiento. La degradación ambiental es resultado de las formas de conocimiento a través de las cuales la humanidad ha construido el mundo y lo ha destruido por su pretensión de universalidad, generalidad y totalidad; por su objetivación y cosificación del mundo”. Nuestras sociedades se hallan adormecidas, ocultas, desinformadas y oprimidas cognitivamente. Es una crisis que deja una sensación de inquietud, dificultad e incertidumbre frente a los cambios vertiginosos que estamos viviendo. Lo que es cierto, es que en lo que corresponde a la educación, nos encontramos con la sensación generalizada de que los antiguos fundamentos están seriamente cuestionados (Najmanovich, 2009).

Es preciso y urgente, despertar para la toma de decisiones y acciones personales y colectivas hacia el cambio y la transformación de este sistema, por uno más amigable con la naturaleza y entre los mismos seres humanos en términos de equidad, respeto, justicia e igualdad.

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN DEL PRESENTE PARA UN FUTURO SOSTENIBLE

Como respuesta a ésta problemática, varios intelectuales han planteado propuestas epistemológicas desde la teoría crítica y desde la complejidad, para la comprensión de una educación que haga frente a la misma. Una de ellas, es la Pedagogía Social, disciplina que entiende la realidad como fruto de la construcción social que realizamos los seres humanos y, se ocupa de la enseñanza y los aprendizajes que ocurren fuera del sistema educativo formal (Chouinard, Milley & Cousins, 2014, p. 142). Asume como protagonista al colectivo social en su conjunto, para deconstruir y transformar la realidad. Siendo, una educación social que cohesionan “a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo, y por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica” (Caride, 2005, p. 48).

En el mismo camino, desde otra latitud, en la década de los 70 se propuso el concepto de “Educación Popular”, como aporte de la sociedad Latinoamericana desde la lucha de los campesinos y grupos oprimidos por un sistema que los ha

excluido hasta la actualidad. Paulo Freire (1970), cuestiona el sistema educativo hegemónico de aquella época y, desde su praxis como educador en las escuelas populares de alfabetización en Brasil, lo plantea como una práctica liberadora, que provoca conciencia y devuelve la palabra a los oprimidos, para un ejercicio transformador de su realidad. En palabras de Freire (1970, p. 61), “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los seres humanos se educan en comunión, y el mundo es el mediador”.

Desde otra perspectiva epistemológica, surgen los estudios de la complejidad o el pensamiento complejo. En el ámbito educativo, Edgar Morín (2001) lo plantea como un proceso multidisciplinar entre saberes y prácticas, en el cual los seres humanos desarrollamos aprendizajes, en relación con el entorno y en el encuentro con los otros. Se busca, como diría Morín (2001, p. 10), “educar para la comprensión humana”, entendiendo al ser humano como elemento complejo dentro de un universo complejo.

El concepto de educación compleja planteado por Morín, es un aporte trascendental en el momento histórico en el que nos hallamos, ya que invita a repensar una educación que no fragmente el conocimiento, sino que busque la coherencia entre la diferencia. Morín lo explica de la siguiente forma:

La educación del futuro deberá ser una enseñanza universal centrada en la condición humana. Los últimos aportes de las ciencias durante los 60-70 han modificado las ideas sobre el Universo, la Tierra, la Vida y el Hombre mismo, pero estos aportes aún están desunidos. Lo humano permanece dividido, fragmentado, sin embargo, es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento que lo concibe de manera insular por fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del cual estamos constituidos, ni tampoco por medio del pensamiento reductor que reduce nuestra humanidad a un sustrato puramente bioanatómico (Morín, 2001, p.7).

Diversas experiencias educativas, a partir de estas y otras perspectivas filosóficas de comprensión alternativa de la educación, se están replicando a nivel mundial, con más fuerza en las últimas décadas. En este inicio de milenio, la amplitud y profundidad de la crisis, el desarrollo de nuevos enfoques, la apertura de muchos investigadores y pensadores hacia nuevas configuraciones teóricas resultan evidentes. Más aún, las nociones clásicas de teoría y de paradigma van dando paso a nuevas cartografías del espacio del saber, generando formas

novedosas de producir, validar y compartir el conocimiento (Najmanovich, 2009).

Por tanto, si el reto es dar un aporte a la transformación de nuestra sociedad desde un nuevo paradigma que plantee una educación para la vida en relación armónica entre el ser humano y la naturaleza, que transgreda los espacios formales y estructurales de la burocracia y abra sus caminos hacia los escenarios más hostiles de incertidumbre, inseguridad y coerción en donde transcurre la vida cotidiana, es necesario, por tanto, estudiar, investigar, y crear los mecanismos posibles para alcanzar su praxis.

En este sentido, la educación deberá contemplar en el proceso de enseñanza-aprendizaje una dimensión contextual a nivel social y biológica del ser humano; el ser humano como parte del todo, de la naturaleza, como un conjunto sistémico y en equilibradas proporciones con cada elemento que comprenden los diversos ecosistemas. El reto de la educación será entonces, asumir un enfoque *biocéntrico*, en su ontología y epistemología para una comprensión compleja del ser humano y el ambiente.

Desde esta perspectiva, el concepto de ambiente rebasa la idea de ecosistema. Su conceptualización es más profunda y no puede reducirse exclusivamente a la conservación. El ambiente, constituye un sistema dinámico determinado por interacciones de tipo físico, biológico, social y cultural, percibidas o no entre los seres humanos y los demás seres, así como de todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven (Angrino & Bastidas, 2014). Desde este punto de vista, el medio ambiente es una realidad cultural, determinada contextualmente y construida socialmente.

La crisis ambiental global ha mostrado que estamos ante un problema de carácter político que nos cuestiona acerca del acceso, manejo y transformación de los recursos naturales. Este problema, cuestiona la sostenibilidad de nuestras prácticas cotidianas y productivas.

Las temáticas ambientales cobraron fuerza en la segunda mitad del siglo XX, en un primer momento como una muestra de preocupación por los efectos que la presión demográfica tendría en la degradación de la naturaleza y, por las consecuencias que esta degradación implicaría para la vida humana. En un segundo momento, la comprensión de las causas y consecuencias de las temáticas ambientales forzó, por un lado, a tener una mirada más crítica sobre

las pautas de producción y consumo de las sociedades, y por otro, a considerar la necesidad de una coordinación supranacional para implementar medidas efectivas (SENESCYT & Herdoíza, 2015, p. 128). Para atender esta necesidad, transitar hacia un principio de desarrollo biocéntrico se hace necesario, acorde con el paradigma del buen vivir o del bien común.

Este principio asume la organización social a partir del cuidado de todas las formas de vida, asignando valores intrínsecos a la naturaleza para ofrecer la oportunidad de una vida digna para todos y todas. La educación, en su papel transformador de la realidad, no puede desligarse del enorme compromiso que esto supone. En ese sentido, el quehacer de los sistemas educativos debe estar alineado con la búsqueda de una sociedad que viva en armonía con la naturaleza.

LA AGROECOLOGÍA: UNA ALTERNATIVA CONCRETA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Junto a esto, nos encontramos ante la latente crisis alimentaria a escala mundial, la cual apunta concretamente a una crisis de sustentabilidad en el sentido ecológico de la palabra, es decir, una crisis que impacta en lo social, lo económico y lo ambiental, convirtiendo a la sostenibilidad de la agricultura en una preocupación central en la actualidad (Altieri, 2009). Esta situación, responde en su base, a la falta de validez de las premisas sobre las que fue creada la revolución verde, las cuales apuntaron a condiciones inexistentes relacionadas con la presencia inagotable de agua y energía barata y, de un clima no cambiante; Y, aunque no falló en la suficiencia de producción alimentaria (Altieri & Nicholls, 2012), las condiciones de desigualdad y pobreza llevaron a la agricultura a convertirse en un fin para sí mismo, en lugar de serlo para la humanidad.

Consecuencia de lo anterior, se encuentra que la agricultura industrial domina desproporcionadamente la cantidad de tierra arable en el mundo (aproximadamente un 80%), ante la paradoja de que el 70% de la alimentación mundial proviene de la agricultura campesina (GRAIN, 2010), siendo así los pequeños agricultores los principales contribuidores a la seguridad alimentaria, hecho que deslegitima todo discurso sustentado por la revolución verde como camino para salvar al mundo del hambre.

Se hace necesario, lograr entender la problemática agrícola en términos holísticos, trascendiendo su comprensión desde una dimensión técnica para vislumbrar dimensiones de tipo social, económico, político, cultural y ambiental,

que abran las puertas a nuevas posibilidades de manejo en sintonía con una agricultura verdaderamente sustentable (Altieri, 2009). Así, se requiere de herramientas metodológicas de carácter sistémico que movilicen a la población rural en el objetivo de enfrentar y dar solución a las problemáticas derivadas de la agroindustria, ante lo cual la agroecología aparece como un enfoque teórico y metodológico (Guzmán & Alonso, 2007). Esta, provee una perspectiva conceptual común entre diversas disciplinas para abrir camino a la revitalización de la productividad de los pequeños sistemas agrícolas, fortaleciendo prácticas y técnicas campesinas (Altieri & Nicholls, 2012).

La Agroecología, desde las ciencias ambientales, agrarias, ecológicas y económicas, es considerada de esta forma, como una de las alternativas ante el cambio climático, la pobreza y la desigualdad. En consonancia, y como tradicionalmente se ha desarrollado con las premisas de los campesinos, pueblos indígenas y otras minorías étnicas del mundo, en el Foro Internacional sobre Agroecología en el año 2015, en Malí, se define a la Agroecología como:

Una forma de vida y el lenguaje de la Naturaleza que aprendemos como hijas/os suyos. No es un simple conjunto de dispositivos tecnológicos y prácticas de producción. No puede aplicarse de la misma manera en todas las regiones. Más bien, se basa en principios que, aunque puedan ser similares en la amplia diversidad de nuestros territorios, pueden ponerse y se ponen en práctica de muy distintas maneras, de forma que cada sector contribuye con los matices de su realidad y cultura locales, siempre respetando a la Madre Tierra y nuestros valores comunes y compartidos (Declaración Foro Internacional de Agroecología, 2015, p. 4).

Se abre así la puerta, a una alternativa que supone el diálogo de saberes y la transdisciplinariedad, y reta una visión unidireccional en el entendimiento de la situación agrícola para dar cabida a la complejidad de la misma en su sentido holístico, pero a su vez, en su dominio contextual y situado.

En la declaración del Foro Internacional citada anteriormente, se relaciona a la agroecología como un proceso de aprendizaje comunitario, señalando como uno de sus principios, lo siguiente:

Desarrollamos nuestras formas de conocimiento mediante el diálogo (diálogo de saberes). Nuestros procesos de aprendizaje son horizontales y paritarios, y se basan en la educación popular. Tienen lugar en nuestros centros y territorios de formación (las/os agricultoras/es enseñan a otras/

os agricultoras/es, las/os pescadoras/es a otras/os pescadoras/es, etc.) y son también intergeneracionales, favoreciendo con ello un intercambio de conocimientos entre jóvenes y personas mayores. La Agroecología se desarrolla a través de nuestra propia innovación, investigación, selección de cultivos y cría de ganado (Declaración Foro Internacional de Agroecología, 2015, p. 5).

Se han generado, en este sentido, propuestas que han buscado crear procesos de interacción creativa dentro de comunidades rurales, en donde el conocimiento local y el científico se combinan y desarrollan a pie de igualdad para hallar soluciones a las problemáticas de los pequeños productores, sacando el mayor provecho posible de las oportunidades y recursos locales (Guzmán & Alonso, 2007). Este tipo de aproximaciones, implican una colaboración en tres escalas que involucran al agricultor y su finca, a la sociedad local y a la sociedad mayor, y comparten objetivos guiados a la revalorización de los recursos locales, la articulación con otras actividades económicas y el desarrollo de canales cortos de comercialización. Estos últimos, indispensables, para garantizar el mayor aprovechamiento e inversión de los recursos.

La participación, como eje central y de engranaje de cualquier tipo de apuesta agroecológica, es fundamental para el logro de sus objetivos, y debe involucrar a investigadores de las ciencias sociales y biológicas, para medir el grado de éxito de tales estrategias (Altieri, 2009).

Aquí radica otro de los retos para la educación, el emergente del dialogo de saberes, entre lo ancestral, lo popular y la ciencia. La agroecología como ciencia interdisciplinaria, se postula como un *vehículo* interesante en que la educación pueda transitar por el camino hacia el nuevo paradigma de comprensión de la vida y la naturaleza. Además, provoca e incita a una ruptura necesaria de los muros del estructuralismo que ha reducido a la educación a la “escuela”, y abre las puertas hacia la comprensión emergente de una educación reconocida de forma oficial, en lo popular, lo comunitario, lo social, olvidada y excluida históricamente del sistema educativo tradicional.

EDUCAR PARA ABRIR EL CAMINO A LA SOCIEDAD DEL BUEN VIVIR

El Sumak Kawsay o Buen Vivir, constituye una declaración constitucional del Ecuador que da cabida a la construcción de un nuevo régimen de desarrollo

colectivo, el cual repercute en la posibilidad de realizar cambios estructurales receptando las historias, saberes y propuestas de los pueblos y nacionalidades indígenas, junto a las de amplios segmentos de la población. Lejos de plantear una perspectiva sobre la que se ha dicho todo, esta propuesta constituye una puerta a la discusión en la búsqueda de un país sustentable en todos los aspectos (Acosta, 2009).

Uno de los grandes aportes de esta propuesta, lo constituye la asociación de la protección ambiental al aseguramiento de la calidad de vida, aplicado a todas las formas de vida, lo que se concreta en el reconocimiento de los derechos intrínsecos o propios de la Naturaleza más allá de la utilidad que puedan tener para el ser humano (Gudynas, 2009). De aquí, se derivan aspectos trascendentales como la concepción del agua como derecho humano y la soberanía alimentaria como eje conductor de políticas agrarias y de recuperación del patrimonio natural. Así mismo, esta propuesta busca la concreción de una economía distinta, una social y solidaria, resaltando así su valor básico, promoviendo una relación dinámica y constructiva entre mercado, Estado y sociedad (Acosta, 2009), lo cual debe ir de la mano de una serie de garantías de derechos sociales encaminados a la educación, la salud y el trabajo.

Todas estas características, buscan sobreponerse a los impactos de un tipo de economía extractivista que ha socavado la democracia, ha llevado a crisis económicas recurrentes, alentando la corrupción y rebasando la tasa ecológica de renovación de diversos recursos, erróneamente pensados como renovables.

Sin embargo, hasta el día de hoy, a pesar de existir importantes avances en temas de política social e infraestructura, quedan aún muchas tareas pendientes que resolver. Las que nos interesa para fines de este análisis, en educación y la aplicación efectiva del enunciado político del “Buen Vivir” que coloca a la “naturaleza como sujeto de derechos”. Hasta la época actual, ningún modelo educativo nacional, ha intentado el esfuerzo de transformar la realidad hacia la equidad, justicia social y ambiental. De hecho, el actual modelo, sigue siendo caduco y funcionalista al sistema económico, que ha incorporado el enfoque de “educación intercultural” en el discurso, pero no en la práctica, siendo cuestionado duramente por los movimientos indígenas, como una usurpación simbólica del término.

Lo que es cierto, es que nos encontramos en un momento histórico nacional y mundial, en el que se está planteando en la esfera política y académica un

cambio emergente de paradigmas. Tal vez, el concepto revela un pensamiento demasiado occidental y con referencias mayores a las luchas sociales de clases del centro del capitalismo industrial. Pero, como lo menciona François Houtart (2017, p.1), “debemos hablar con los pueblos andinos de *Sumak Kawsay*, añadir con los budistas la noción de compasión o, con los taoístas, de armonía. La pluriculturalidad se aplica también aquí y lo importante es el contenido, más que la expresión: un paradigma de vida, frente a la destrucción de la Madre Tierra y de la humanidad”. Es un desafío de la Educación, hacer real esta compleja tarea.

EDUCAR PARA EL EMPODERAMIENTO Y AUTONOMÍA DE LAS COMUNIDADES

Desde la década de los 80, el tema del empoderamiento ha sido fundamental en el trabajo de muchas organizaciones de desarrollo (Luttrell, Quiroz, Scrutton & Bird, 2009), utilizándose frecuentemente en las justificaciones de intervención de diversos proyectos de desarrollo social.

El empoderamiento es un término de uso común en la actualidad (Suset, 2010). Desde varios sectores y espacios han creado una gama de definiciones. Para algunos, el empoderamiento es un concepto político que implica una lucha colectiva contra las relaciones sociales de opresión, para otros se refiere a la conciencia de los individuos y el poder de expresar y actuar sobre los propios deseos, tales diferencias se deben a los diversos orígenes y usos diferentes del término (Luttrell et al., 2009).

El empoderamiento, por sí mismo, es un proceso intencional, intersubjetivo y continuo de conversión de los individuos en sujetos conscientes de sí mismos, de las circunstancias y del entorno social, mediante la acción comprensiva, crítica y transformadora sobre sus propias interacciones sociales (Ricaurte, Ojeda, Burbano & Nariño, 2013).

Como concepto, desde el ámbito individual, propone el desarrollo personal, el fortalecimiento de valores propios como la autoestima, la confianza y el pensamiento crítico. Desde el ámbito comunitario, permite configurar colectivamente nuevas perspectivas de cambio y futuro. Esto implica, por tanto, una mirada en dos direcciones, un empoderamiento desde lo individual y desde lo colectivo, siendo ambas complementarias.

Como resultado del proceso de empoderamiento, emerge en el individuo una “conciencia crítica” en torno a las normas sociales que había aceptado previamente sin cuestionar (Kabeer, 1999). Para Zimmerman, este proceso sintetiza las creencias acerca de la propia competencia, los esfuerzos para ejercer control y una comprensión de la realidad sociopolítica.

El empoderamiento, en su componente intrapersonal, comprende atributos del *self* como el sentido de competencia, de influencia y de autoeficacia (Zimmerman, 2000 en Silva, Dreyer & Guzmán, 2007). Varios autores (Mohajer & Earnest (2009), 1995; Rissel, 1994; Zimmerman, 1995) postulan que estos son recursos psicológicos que posibilitan realizar comportamientos orientados al logro de resultados y metas determinadas. A su vez, se puede plantear que la interacción entre acciones y oportunidades de empoderamiento puede incidir en un sentimiento de competencia en el logro de metas de interés colectivo, por lo tanto, contribuir a un autoconcepto positivo (Silva et al., 2007).

Desde la perspectiva comunitaria, Soler, Planas, Ribot y Ciraso (2014), proponen una idea de empoderamiento vinculado a un proceso de crecimiento, fortalecimiento, habilitación y desarrollo de la confianza de individuos y comunidades, con el propósito de impulsar cambios positivos en el contexto, ganar poder, autoridad popular, capacidad de decisión y transformación tanto individual como colectiva.

Las diferencias existentes entre el empoderamiento individual y colectivo, son muy básicas, y ya en la práctica, son interdependientes, como argumenta Maton (2008). Este autor, señala que un escenario empoderador tiene el potencial para contribuir en tres ejes: el individual, el comunitario y el que incide en la sociedad en general, para reducir la marginalización y recuperar los derechos de personas y grupos. Al final los procesos tanto individuales como colectivos, apuntan a generar líneas de acción que provoquen cambios en las estructuras tanto personales como comunitarias. Todo ello, implica la autorrealización y emancipación de los individuos y comunidades, el reconocimiento de los grupos/comunidades y la transformación social (Soler, et al., p. 54, 2014).

La relación entre empoderamiento y educación es crucial. Solo la educación podrá generar sujetos libres, críticos y autónomos, y despertar las capacidades colectivas necesarias que generen empatía, solidaridad y sentido de comunidad. Es deber de la educación, desde su posicionamiento socio-pedagógico, promover un ejercicio emancipador que transgreda y ponga en crisis el sistema de educación

tecnócrata, funcionalista y acrítico imperante, cuestionando y transformando los conocimientos que la han llevado a reproducirse hasta hoy.

Así, se hace necesaria una educación que rompa el esquema formal de su praxis y que transgreda hacia escenarios más complejos como el de las comunidades y, oriente el interés por lograr que las poblaciones que se encuentran en graves condiciones socioeconómicas y de conflicto social, se empoderen y tomen control sobre las decisiones de sus vidas y de su comunidad, y puedan alcanzar de forma real el Buen Vivir.

EN CONCLUSIÓN

Frente a la crisis ambiental existente, que radica principalmente en una problemática del conocimiento, se hace necesario y urgente replantearse el paradigma hegemónico del desarrollo de la vida de nuestras sociedades. La educación tiene frente a sí, una compleja problemática, ante la cual está llamada a actuar. Esta es una tarea que corresponde a todos y todas, educadores, estudiantes, políticos y ciudadanía en general. Las alternativas que se pueden crear son diversas, pero las acciones que inciden y trascienden son reducidas, en gran medida dependerá de la voluntad humana de disponerse al cambio, para crear una civilización que no se siga depredando a sí misma y al ambiente en el que habita, sino que conviva en armonía y en sinergia bajo un sentido de sostenibilidad. Solo la educación, desde una mirada compleja de lo social y lo ambiental, podrá movilizar esa voluntad en cada individuo y comunidad.

El desafío se precisa aún más cuando pensamos en el cómo hacerlo. Construido el posicionamiento ontológico y epistemológico, es necesario desarrollar una metodología acorde a este. Y es precisamente el escenario para pensar en el “actuar”. Cuando hablamos de agroecología, diálogo de saberes y *sumak kawsay*, intencionadamente se propone el camino de la acción. De esta manera, una de las posibilidades para hacer la ruptura en el sistema educativo hegemónico hacia una transición al paradigma del bien común o el buen vivir, es replantearse los medios y ambientes de enseñanza-aprendizaje del conocimiento, tanto en el ámbito formal escolar y en el no formal comunitario.

Un espacio donde confluyan saberes, cosmovisiones, principios, necesidades, intereses comunes e individuales, y que permita desarrollar solidaridad, empatía y trabajo en equipo, en dónde los sujetos puedan hacer comunidad y empoderarse.

Se propone así, al huerto agroecológico como medio socio-educativo para llevar a cabo esta acción contra hegemónica y, por tanto, emancipadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2009). El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. Abya Yala.
- Altieri, M. & Nicholls, C. (2012). Agroecología: única esperanza para la soberanía alimentaria y la resiliencia socioecológica. *Agroecología* 7 (2): 65 -83.
- Altieri, M. (2009). El estado del arte de la agroecología: Revisando avances y desafíos. En: *Vertientes del pensamiento agroecológico: Fundamentos y Aplicaciones*. SOCLA; Medellín, Colombia.
- Angrino, C y Bastidas J., (2014). El concepto de ambiente y su influencia en la educación ambiental. Cali: Universidad del Valle. Disertación de grado. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7176/1/34670430877.pdf>
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Tercera edición. Siglo XXI de España Editores, S.A. Traducido por Jesús Alborés Rey.
- Boff, L. (1996a). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Boff, L. (1996b). Una cosmovisión ecológica: la narrativa actual. In *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Caride, J. A. (2005). "Las identidades de la Educación Social". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 321, págs. 48-51
- Chouinard, Milley, & Cousins, (2014). Intersecciones entre Evaluación participativa y pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, N° 24, pp. 137-162. Recuperado de: http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Foro Internacional de Agroecología (2015). Declaración del Foro Internacional de Agroecología. Recuperado de: <http://www.foodsovereignty.org/wpcontent/uploads/2015/02/ESDeclaraci%C3%B3n-del-Foro-Internacional-sobre-Agroecolog%C3%ADa-2015.pdf>.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto: Cursos Del College De France, 1981-1982*. Ediciones AKAL.
- GRAIN (2010). El informe del Banco Mundial sobre acaparamiento de tierras: más allá del humo y los espejos. Portal web.
- Guzmán, C. & Alonso, M. (2007). La investigación participativa en agroecología: una herramienta para el desarrollo sustentable. *Ecosistemas* 16 (1): 24 -36.
- Gudynas, E. (2009). Seis puntos clave en ambiente y desarrollo. En: *El buen vivir, una vía para el desarrollo*. Comps.: Acosta, A. & Martínez, E. Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador.
- Houtart, F. & Laforge M. (2016). *Manifiesto para una Agricultura Campesina Familiar e Indígena en Ecuador*. Quito, IAEN.

- Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*, 30, 435-464.
- Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y dialogo de saberes. Ponencia fue presentada en el I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa en Barcelona. Centro nacional de educación ambiental. Recuperado de: http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_01eleff_tcm7-53048.pdf
- Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C., & Bird, K. (2009). Understanding and operationalising empowerment. *Development, Working Pa*, 39. <http://doi.org/ISBN 978 1 907288 03 6>
- Maton, K. (2008). Empowering, Community Settings: Agents of Individual Development, Community Betterment, and Positive Social Change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 4-21. Doi: 10.1007/s10464-0079148-6.
- Mohajer, N. & Earnest, J. (2009). Youth empowerment for the most vulnerable A model based on the pedagogy of Freire and. *Health Education*, 109, 424 – 438. <http://doi.org/10.1108/09654280910984834>.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morín, E. (2007). La epistemología de la complejidad. In F. Garrido, M. González de Molina, J. L. Serrano, & J. L. Solana (Eds.), *El paradigma ecológico en las ciencias sociales* (pp. 55–81). Barcelona, España: Icaria editorial, s.a.
- Morín, E., & Kern, A. B. (2006). La agonía planetaria. In *Tierra-Patria* (1a ed. 3a, pp. 71–114). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Najmanovich, D. (2009). Epistemología y Nuevos Paradigmas en Educación. *Educación y aprender en la sociedad-red*.
- Ricaurte, K. M., Ojeda, E., Burbano, H. M., & Nariño, U. De. (2013). Empoderamiento en jóvenes en situación de desplazamiento. El caso de la Unidad de Atención y Orientación (UAO) de la Alcaldía de Pasto, (11), 177–214.
- Rissel, C. (1994). Empowerment—The holy grail of health promotion. *Health Promotion International*, 9(1), 39-47.
- SENESCYT & Herdoíza, M. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para la transversalización de los Ejes de Igualdad y Ambiente*. Quito: SENESCYT -UNESCO. Disponible en: <http://www.educacionsuperior.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/10/349720-UNESCO.pdf>
- Silva, C. (2004). Percepción de empoderamiento juvenil en el colegio y el barrio, y relación con el autoconcepto, la orientación valórica y la participación social. Santiago, Chile: TUC.
- Soler, P.; Planas, A.; Ribot-Horas, A. & Ciraso-Calí, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. 49–77. <http://doi.org/10.7179/PSRI>
- Suset, A. (2010). Empoderamiento y cambio social a partir de la participación y el fomento de capacidades. Estudio de caso en tres cooperativas agropecuarias. *Pastos y Forrajes*, 33 (4), 1-7
- Zimmerman, M. (1995). Psychological Empowerment: Issues and illustrations. *American of Community Psychology*, 23(5), 581-599. Doi:10.1007/BF02506983.

Byron Cevallos Trujillo-Laura Alejandra Terreros Bejarano
¿CRISIS AMBIENTAL O DEL CONOCIMIENTO? LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA
SOSTENIBILIDAD Y LA IGUALDAD SOCIAL

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. R. E. Seidmann (Ed.), *Handbook of community psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

