

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
Sede Ecuador

AREA DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EN GERENCIA EDUCATIVA

**“La educación ambiental y las políticas educativas nacionales y globales
para el nuevo bachillerato (2000-2011)”**

Autora: Hortencia Bustos Lozano

Quito, octubre 2011

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magíster de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al centro de información o a la biblioteca de la universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

Hortencia Lucía Bustos Lozano
Quito, octubre del 2011

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
Sede Ecuador

AREA DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EN GERENCIA EDUCATIVA

**“La educación ambiental y las políticas educativas nacionales y globales
para el nuevo bachillerato (2000-2011)”**

Autora: Hortencia Bustos Lozano

Tutor: Juan Samaniego, Mag.

Quito, octubre 2011

RESUMEN

La función social de la educación, como sistema es asegurar que la sociedad se apropie y reproduzca la cultura dominante. Pero la educación constituye a la vez, la herramienta imprescindible para promover la transformación social. A partir de estas premisas, el presente trabajo reflexiona respecto de la función social asignada a la educación ambiental en la construcción de las comprensiones individuales y sociales de las relaciones sociedad-naturaleza-desarrollo. Esta investigación educativa apunta a ensayar respuestas a la pregunta ¿De qué manera la educación ambiental, asumida como política educativa en el bachillerato, contribuiría a transformar las relaciones sociedad- naturaleza-desarrollo en el contexto de la Constitución 2008, aportando a la sociedad del buen vivir?

La tesis desarrolla tres capítulos. El primero realiza un acercamiento cronológico, reflexivo y crítico a las políticas educativas globales, de enfoque antropocéntrico, que emergen de Cumbres internacionales sobre el desarrollo y que asignan a la educación ambiental la tarea de formar conciencia ambiental para lograr desarrollo sostenible. El segundo refleja la fuerza de dichas políticas en la orientación de las políticas educativas del país y devela la progresiva ubicación de la educación ambiental en las fronteras de las propuestas curriculares del sistema educativo. El tercero reflexiona respecto de las implicaciones para la función social de la educación ambiental, frente al referente ideológico biocentrista de la Constitución 2008, en el contexto de una reforma curricular al bachillerato que no muestra correspondencia con el nuevo referente teórico constitucional respecto de las relaciones sociedad-naturaleza-desarrollo. La reflexión de estos tres elementos configura un contexto para formular conclusiones y recomendaciones que apuntan a la necesidad de recuperar la educación ambiental en el bachillerato, y recoge elementos para fortalecer desde ésta, la sociedad del Buen Vivir.

A Raúl

Compañero solidario de las
cotidianidades y de los sueños.

A David y Francel

Herederos de tiempos de cambio,
rupturas e incertidumbres
Caminantes al reencuentro con la
madre Tierra,
con la Pachamama.

A mis padres y hermanos

Por su amorosa compañía en el
camino de la vida

Agradecimientos

A la Universidad Andina Simón Bolívar,
espacio de encuentros para la reflexión educativa.

A Juan Samaniego por su compromiso y
aportes al acompañar este trabajo.

A Rosemarie Terán, Mario Cifuentes, Gabriel Pazmiño,
Mónica Lema y Elizabeth Jaramillo
amigos y compañeros que apoyaron
la consecución de este trabajo.

ÍNDICE

	Pág.
Resumen	4
Índice	7
Introducción	8
Capítulo I: Educación Ambiental y políticas globales	16
Cuatro décadas de educación ambiental: conceptos y enfoques desde el discurso internacional.	16
El desarrollo sostenible y la educación	28
Educación Ambiental o educación para el desarrollo sostenible	31
Capítulo II: Educación Ambiental en el bachillerato ecuatoriano (2000-2011): breve mirada cronológica	35
El legado del sector educativo al año 2000 en educación ambiental	35
La Educación Ambiental en el nuevo milenio	36
Educación Ambiental y bachillerato: periodo 2000-2008	38
- Un Plan Nacional de Educación Ambiental para el sistema educativo	44
Época de crisis, época de cambios	47
Después de la Constitución del 2008	51
- El proyecto Muyu	55
El desmantelamiento de la Institucionalidad de la Educación Ambiental	53
Educación Ambiental: encuentros y desencuentros en la construcción de una educación intercultural.	56
Capítulo III: Educación Ambiental y los desafíos para un giro desde el antropocentrismo hacia el Sumak Kawsay	67
La educación debe transitar del antropocentrismo al biocentrismo	68
Cambios constitucionales: implicaciones en la relación con la naturaleza	70
- Buen Vivir o Sumak Kawsay	71
- Naturaleza, sujeto de derechos	73
Otro modelo para el desarrollo: para una economía orientada a la sostenibilidad de la vida hay que alejarse de la economía de la acumulación	77
- La Economía Social y Solidaria ESS	78
- Del capital natural al patrimonio	81
- Del desarrollo sostenible al Buen Vivir	85
A manera de síntesis: las demandas sociales para la Educación Ambiental	90
Conclusiones	94
Recomendaciones	100
Bibliografía	103

INTRODUCCION

La función social de la educación ambiental está orientada a dar respuestas a las preocupaciones humanas respecto de su relación con el ambiente en la búsqueda del desarrollo. Las propuestas de educación ambiental han sido posicionadas por organismos internacionales, como demandas que emergen de Cumbres Mundiales sobre el desarrollo, donde se buscan acuerdos de la comunidad internacional para actuar frente a la progresiva e innegable crisis ambiental planetaria.

Estas Cumbres posicionan el enfoque antropocéntrico en la comprensión de la relación sociedad naturaleza y para lograr el desarrollo ubican el desarrollo sostenible como modelo a seguir. Depositán en la ciencia, la tecnología, el crecimiento económico, el libre mercado y en la consolidación de conciencia ambiental en los habitantes del planeta, los ejes para resolver los problemas ambientales, considerando entre éstos al problema de la pobreza.

Con estas premisas teóricas, se formulan las políticas educativas globales que inciden en políticas educativas nacionales, a través de una estrategia de 'arriba hacia abajo' que se sustenta en la elaboración y aplicación de agendas educativas, en el marco de acuerdos o convenios. Como evidencia de este escenario, la propuesta vigente de política global educativa es la llamada "Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)". La Educación para el Desarrollo Sostenible recoge el tema ambiental con énfasis en la promoción del consumo responsable, e incluye otros temas que transitan desde la salud, la cultura, hasta aquellos vinculados con el VIH, género, democracia, paz, como problemas sociales a ser atendidos desde la educación como parte del desarrollo sostenible.

La presencia de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la agenda educativa, invisibiliza de manera progresiva el posicionamiento alcanzado por la educación ambiental por más de cuatro décadas. En este periodo, la educación ambiental muestra posiciones y enfoques que dan cuenta de un mosaico de significados que transitan entre posturas del “antropocentrismo más extremo al biocentrismo radical, pasando por las posturas moderadas respectivas y una posición central de ‘convergencia’”.¹

La postura antropocéntrica sitúa en esferas separadas al ser humano y a la naturaleza; “considera que el individuo es lo único importante en el mundo y, en consecuencia todo lo demás –la naturaleza en primer lugar [...] no tendría más que un valor instrumental”² y que este valor impone cuidar la naturaleza porque esto permite “satisfacer las necesidades humanas de una forma eficiente [...] pluralidad de usos de la naturaleza [...] ello supone gestión más cuidadosa de los recursos actuales y derecho al ambiente [...] como parte del desarrollo humano”.³

La postura biocéntrica plantea un cambio de paradigma ético para una nueva

“concepción de la relación entre ser humano y naturaleza [...] (donde) la naturaleza posee un valor intrínseco [...] hay una clara opción por el igualitarismo biológico [...] la consideración de la naturaleza como merecedora del máximo respeto en su cualidad de fin en sí misma [...] y una nueva ética ecológica que permita al sujeto humano verse como miembro de una comunidad natural con plena responsabilidad sobre ella”⁴

Los cambios introducidos en la Constitución del 2008, impactan profundamente, a nivel del discurso, en las relaciones sociedad-naturaleza y en la concepción del régimen de desarrollo, ubicando como horizonte de toda acción, construir la sociedad del buen vivir. La

¹ Antonio, Aledo, La crisis ambiental y su interpretación sociológica, Dpto. Sociología 1, Universidad de Alicante, Tecnología y Diseño de Contenidos Digitales para la Enseñanza Aprendizaje en B-Learning,s/a, p.13.

² Beller Capella, 1997, en Antonio, Aledo, La crisis ambiental y su interpretación sociológica, p.14.

³ Antonio, Aledo, La crisis ambiental y su interpretación sociológica, p.15.

⁴ Ibid, p. 15-17.

nueva ideología que refleja la carta Constitucional se aleja del antropocentrismo dominante y plantea alternativas a la mirada de la modernidad, ubicándose en la vía del enfoque biocéntrico.

Estos cambios, deberían provocar un punto de quiebre importante en la relación sistémica entre las políticas educativas globales vigentes (EDS), y las políticas educativas nacionales. Interesa para efectos de este trabajo de investigación, las políticas educativas para el bachillerato, que se traduce en la reforma educativa del Bachillerato General Unificado BGU. La educación ambiental al ser parte de la implementación del Plan Decenal de Educación (2006-2015), debería estar presente en el BGU.

En este escenario de cambio constitucional, la hipótesis que se plantea la presente investigación es que, la configuración de una nueva ideología para la sociedad, respecto de las relaciones sociedad-naturaleza-desarrollo, impone la necesidad de cambios en los enfoques de la educación ambiental. Por lo tanto, la pregunta que se busca responder es ¿de qué manera la educación ambiental, como política educativa en el bachillerato, contribuiría a transformar las relaciones sociedad- naturaleza-desarrollo en el contexto de la Constitución 2008, aportando a la sociedad del buen vivir?.

Para resolver esta pregunta se propone partir del contexto. La educación ambiental en el bachillerato ecuatoriano es una historia no contada. Requiere ser convocada para ubicar las herencias desde las cuales se deben construir las propuestas que respondan a los cambios sociales producidos. Ignorar el pasado podría constituir una debilidad para la construcción de nuevas propuestas. Por ello la tesis se propone un recorrido reflexivo-crítico alrededor de tres temas centrales: i) las políticas educativas internacionales para la educación ambiental en cuatro momentos clave, marcados por cumbres internacionales sobre el desarrollo; ii) la institucionalidad de la educación ambiental en el Ecuador para

comprender de qué manera la política pública acoge las políticas educativas internacionales, concibe y ubica a la educación ambiental en el bachillerato y en la propuesta vigente del Bachillerato General Unificado; iii) la reflexión respecto de los cambios constitucionales introducidos en el año 2008 y las derivaciones conceptuales, éticas y políticas que implica para la relación sociedad-naturaleza-desarrollo; y por tanto, las implicaciones que estas demandas sociales tienen sobre la razón de ser de la educación ambiental y su función social.

El tema propuesto se inscribe en el campo de la investigación educativa, respecto de las políticas públicas y de la función social de la educación en el campo de lo ambiental y el desarrollo, por lo que centra su ámbito de reflexión en la educación ambiental. Desde una propuesta metodológica de lectura del contexto: descriptiva, reflexiva, interpretativa y crítica; la tesis busca reconstruir desde una mirada retrospectiva un punto de llegada, que a la par constituya un punto de partida, necesario para dimensionar la función de la educación ambiental en el bachillerato, antes y después de los cambios constitucionales 2008.

Esta reflexión aún no está reportada en las fuentes bibliográficas. Existen documentos que colocan una descripción cronológica de ciertos momentos de la educación ambiental en el sistema educativo⁵, pero ninguno de ellos, desarrollan un análisis reflexivo crítico, desde los escenarios planteados en esta tesis. Este trabajo de investigación se sustenta en el análisis de documentos elaborados por las Cumbres Internacionales; y en Leyes, Decretos y Acuerdos que rigen la política educativa y disponen su institucionalización y normatividad, y que además son los instrumentos que revelan la

⁵ Se pueden encontrar referencias cronológicas de la presencia de la educación ambiental en el sistema educativo, en documentos oficiales como la Agenda Ambiental Ecuatoriana de Educación Ambiental (1994) y en el Plan Nacional de Educación Ambiental para la Educación Básica y el Bachillerato (2006-2016). Estos documentos recogen experiencias y acciones de educación ambiental en un recorrido histórico, pero no corresponden a espacios de reflexión como el propuesto por la presente tesis.

intencionalidad y alcances de la política. Se apoya además en una basta revisión de fuentes bibliográficas, con énfasis en pensadores y académicos que aportan al tema desde el escenario Latinoamericano y que colocan en el debate importantes textos de nuestra Constitución 2008. Otras fuentes de información valiosas constituyeron conversaciones con informantes clave vinculados a los ministerios de Ambiente y de Educación.

La tesis parte de reconocer una relación sistémica entre las políticas educativas internacionales y las políticas educativas nacionales. Estas políticas responden a a su vez a una dinámica también sistémica que se configura desde lo ideológico, lo político y lo económico. Se asume lo ideológico como el conjunto de ideas, horizontes, aspiraciones que la sociedad construye, y a “la función de la ideología en la sociedad humana concentrada principalmente en la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones”⁶ Lo político como el conjunto de líneas de acción obligatoria que responden a lo ideológico y económico, y que tienen sentido de obligatoriedad para la convivencia social. Lo económico como el conjunto de ideas que colocan un marco de entendimiento y actuación para las dinámicas de producción.

La educación en tanto sistema responsable de los escenarios y acciones para incorporar a los ciudadanos a la vida nacional es vista “como una de las vías privilegiadas para paliar y corregir las disfunciones de las que se resiente el modelo socioeconómico y cultural [...] y por otra [...] puede ejercer un papel decisivo en la transformación y el cambio de los modelos de sociedad en los que venimos participando”.⁷ En este sentido se acepta que, la política educativa “no puede ser comprendida de manera aislada,

⁶ Jurgo., Torres S., “El currículo y la ideología”, en *Curriculo Oculito*, Ediciones Morata, S.L., Madrid, 1998, p. 16-17.

⁷ *Ibid.*, p.13.

descontextualizada del marco socio-histórico concreto en el cobra auténtico significado”⁸; y la educación ambiental se asume como una educación crítica, ética y política, cuya misión es proveer al ser humano en tanto sujeto, y a la sociedad en tanto organización cultural, de una comprensión de la posición de la especie humana en el planeta y de una ética de acción para su recorrido civilizatorio; fundamentalmente respecto de las relaciones que construye con la naturaleza, en este proceso histórico social.

Bajo estos criterios, la tesis plantea en el capítulo I la relación entre educación ambiental y políticas globales. Presenta un recorrido cronológico de cuatro décadas de educación ambiental asociada a momentos claves de discusión y negociación de temas relativos a la relación entre desarrollo y ambiente, hasta llegar a la propuesta vigente de Educación para el Desarrollo Sostenible.

En el capítulo II el abordaje de entrada es una síntesis al legado de la década de los años 90 a la institucionalidad de la educación ambiental en el sistema educativo nacional. Se procede al análisis de la política educativa y la institucionalidad de la educación ambiental para el bachillerato en la década 2000-2011. Se ubican momentos clave del periodo y se cierra el capítulo con una lectura reflexiva sobre la demanda social de una educación intercultural que debe reflejarse en la propuesta de Bachillerato General Unificado, buscando identificar en esta propuesta la presencia o ausencia de la educación ambiental.

En el capítulo III se somete al diálogo a los referentes en conflicto, el enfoque antropocéntrico y el enfoque biocéntrico que subyacen al discurso de la Constitución 2008 en relación al buen vivir, los derechos de la naturaleza y el modelo de desarrollo. Desde la reflexión y el análisis crítico, se recuperan ideas fuerza que puedan orientar la función

⁸ Ibid. p.13.

social de la educación ambiental, reconociendo las demandas sociales impuestas por el cambio constitucional. Para ello se dialoga con los referentes constitucionales del buen vivir, la naturaleza como sujeto de derechos, las rupturas entre los referentes de la economía de acumulación y el nuevo enfoque de economía social y solidaria, entre el capital natural y el patrimonio, el desarrollo sostenible y el buen vivir. Se elabora una síntesis, de las demandas sociales identificadas para la educación ambiental desde las tres perspectivas que la definen: ética, crítica y política. Finalmente, en tanto el propósito de esta tesis es aportar al debate sobre la función social de la educación ambiental de cara a la necesidad de construir la sociedad del buen vivir, el ejercicio investigativo formula conclusiones y recomendaciones finales.

El abordaje posiciona ejes de reflexión, que configuran los límites del abordaje de la investigación. La reflexión está relacionada con los enfoques presentes en la ideología de la política educativa respecto de la naturaleza, el desarrollo, la función social de la educación, el rol de la sociedad respecto de los problemas ambientales, la interculturalidad y la configuración de la ciudadanía vista desde las individualidades de la modernidad para ser posicionada como la construcción del *ser*, como *sujeto social*, en el sentido de pertenencia y construcción de una sociedad que busca el buen vivir en armonía con la naturaleza. La tesis es aporte para inaugurar el diálogo y recuperar la educación ambiental en el sistema educativo. No incursiona en el análisis de aspectos microcurriculares ni de la didáctica de la educación ambiental.

La tesis devela temas pendientes para la investigación educativa en el ámbito de la educación ambiental, respecto de las políticas educativas como en aspectos curriculares. Respecto de políticas, por ejemplo, investigación focalizada para comprender la ubicación de la educación ambiental, siempre desde las fronteras de la acción educativa en el

Bachillerato y argumentar decisiones políticas que anulando progresivamente la educación ambiental de los espacios ganados la institucionalidad del sistema educativo.

Respecto de lo curricular para abordar aspectos conceptuales del currículo como la transversalidad y la interdisciplinariedad que se han propuesto como enfoques para la educación ambiental sin referentes teóricos que orienten la acción pedagógica de la escuela y del aula. Muchos son los temas pendientes.

Capítulo I

Educación Ambiental y políticas globales.

El capítulo desarrolla una lectura de los elementos más relevantes del enfoque de las políticas globales para la Educación Ambiental (se leerá EA). Estas políticas reflejan la concepción de las relaciones sociedad-naturaleza y del desarrollo, y por lo tanto, depositan en la educación, la función de reproducir estas formas de comprensión del mundo natural y social. Desde una lectura descriptiva y crítica, el capítulo recoge cuatro décadas de propuestas educativas globales para la EA. Este recorrido constituye la herencia de la EA para enfrentar la crisis ambiental planetaria y desemboca en la propuesta de la llamada “Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible DEDS (2005-2014)”. Realizar un recorrido cronológico, descriptivo y reflexivo de la EA ligada a la política ambiental internacional sobre el desarrollo, tiene el propósito de recuperar este espacio tiempo, para aportar al lector, un contexto que sin duda contribuya, a la comprensión de la trayectoria del discurso internacional sobre la EA, para los fines planteados en esta tesis.

Cuatro décadas de EA: conceptos y enfoques desde el discurso internacional.

Desde 1972 la EA “adquiere patente internacional”⁹ incorporándose lentamente a los sistemas educativos y configurando un discurso planetario, que emerge de las declaraciones de varias Cumbres sobre el desarrollo, de la comunidad internacional. Estas declaraciones expresan un discurso global, construido por los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y que se posiciona de manera progresiva en los cinco continentes.

⁹ Edgar González Gaudiano, “Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe”, en *Tópicos en Educación Ambiental* 1 (1), 1999, p.9.

Cuatro ideas centrales podrían orientar –con bastante atrevimiento- una mirada retrospectiva al continuo histórico del discurso internacional, en cuyo marco se va otorgando estatus a la EA, en los sistemas educativos: i) la actoría de organismos internacionales en la convocatoria y elaboración de la agenda de los encuentros internacionales, así como en la implementación de los acuerdos y el posicionamiento de los discursos emergentes a través de las Declaratorias;¹⁰ ii) una progresiva aceptación, por parte de la comunidad internacional, de que la crisis ambiental muestra magnitudes globales; iii) las respuestas a la crisis ambiental se construyen desde un discurso homogeneizante, caracterizado por un antropocentrismo, matizado por un emergente reconocimiento de que los problemas ambientales no son problemas naturales; y iv) este discurso homogeneizante¹¹ es entregado a la educación, dentro y fuera del sistema educativo, con dos mandatos centrales: alcanzar que las sociedades tomen conciencia del problema ambiental planetario, creando en los individuos, actitudes y hábitos consecuentes con el cuidado del ambiente; y contribuyendo a fortalecer la democracia formal y la paz en el planeta.

El punto de partida de esta mirada retrospectiva nos remite a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Humano, celebrada en Estocolmo, en 1972. La declaratoria de esta Cumbre posiciona una mirada antropocéntrica de la relación hombre¹² –

¹⁰ La organización de las Naciones Unidas lidera los más importantes encuentros de la comunidad internacional: “La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Humano celebrada en Estocolmo (1972); la Cumbre de la Tierra celebrada en Río de Janeiro (1992); y La Cumbre del Desarrollo Sostenible de Johannesburgo (2002). Para la ejecución de las resoluciones que corresponden a la educación, en el marco de las Declaratorias, se entrega el liderazgo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, que cuenta con la colaboración del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA).

¹¹ Se concibe el discurso como homogeneizante, en tanto las Declaraciones Internacionales posicionan ideas sobre la naturaleza, el desarrollo, las causas de los problemas ambientales, las posibles soluciones, y orientan el rol de los sujetos y de la sociedad para enfrentar los problemas ambientales. Este constructo teórico ideológico – en tanto es un asumido por consenso de la comunidad mundial, inspira, define ámbitos y la función social de la educación ambiental; además, posibilita y justifica las intervenciones internacionales y nacionales.

¹² Se infiere del uso del término hombre, la referencia al colectivo de la humanidad del planeta.

naturaleza y desarrollo, expresada con mucha fuerza en la libertad humana de explotar los recursos de la naturaleza;

[...] El hombre tiene el derecho fundamental a la libertad, la igualdad y el disfrute de condiciones de vida adecuadas en un medio de calidad tal que le permita llevar una vida digna y gozar de bienestar, y tiene la solemne obligación de proteger y mejorar el medio para las generaciones presentes y futuras [...] Los dos aspectos del medio humano, el natural y el artificial, son esenciales para el bienestar del hombre y para el goce de los derechos humanos fundamentales, incluso el derecho a la vida misma. [...] De todas las cosas del mundo, los seres humanos son lo más valioso. Ellos son quienes promueven el progreso social, crean riqueza social, desarrollan la ciencia y la tecnología y, con su duro trabajo, transforman continuamente el medio humano con el progreso social y los adelantos de la producción, la ciencia y la tecnología, la capacidad del hombre para mejorar el medio se acrecienta cada día que pasa”.¹³

En el proceso civilizatorio se refuerza la fe del ser humano en sí mismo, como artífice de su desarrollo y se reconoce que son innegables los problemas ambientales como consecuencia de ese desarrollo. La Cumbre reconoce que éstos son problemas sociales y que los recursos naturales son limitados y, por tanto, deben ser cuidados:

“El hombre es a la vez obra y artífice del medio que lo rodea, el cual le da el sustento material y le brinda la oportunidad de desarrollarse intelectual, moral, social y espiritualmente. En la larga y tortuosa evolución de la raza humana en este planeta se ha llegado a una etapa en que, gracias a la rápida aceleración de la ciencia y la tecnología, el hombre ha adquirido el poder de transformar, de innumerables maneras y en una escala sin precedentes, cuanto lo rodea [...] A nuestro alrededor vemos multiplicarse las pruebas del daño causado por el hombre en muchas regiones de la Tierra: niveles peligrosos de contaminación del agua, el aire, la tierra y los seres vivos; grandes trastornos del equilibrio ecológico de la biosfera; destrucción y agotamiento de recursos insustituibles y graves deficiencias, nocivas para la salud física, mental y social del hombre, en el medio por el creado, especialmente en aquel en que vive y trabaja”.¹⁴

Al discurso se incorpora, desde un enfoque ecológico, el reconocimiento del *límite del crecimiento*¹⁵. La comunidad científica le dice a Estocolmo que no se puede pensar en

¹³ Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente, Estocolmo, junio 1972, en www.pnuma.org/docamb/mh1972.php

¹⁴ Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente, Estocolmo, junio 1972, en www.pnuma.org/docamb/mh1972.php

¹⁵ En 1972 se publicó *Los límites del crecimiento* (*The Limits to Growth*, título original en inglés) preparado por un equipo de 17 especialistas liderados por Donella Meadows (especialista en dinámica de los sistemas), a solicitud del Instituto Tecnológico de Massachusetts (prestigiosa institución privada de educación dedicada a la docencia e investigación y considerada entre las más relevantes en Estados Unidos). El estudio aportó la posibilidad de alcanzar una estabilidad ecológica si se modifican las tasas de desarrollo. Los aportes de este estudio están vigentes y han dado paso a

un crecimiento económico, industrial y poblacional ilimitado, cuando vivimos en un planeta de recursos limitados. La aceptación de este planteamiento, explica que la Cumbre reconozca la existencia de ocho problemas ambientales. Por lo tanto, recomienda a los países en desarrollo “dirigir sus esfuerzos -utilizando las herramientas humanas fundamentales para el desarrollo, la ciencia y la tecnología-”,¹⁶ y declarar “que el crecimiento económico no es necesariamente siempre equiparable con el progreso, señalando que la problemática ambiental es la consecuencia de un crecimiento económico mal planificado”.¹⁷

Además, la Cumbre delega en la *educación para el medio*, un abordaje interdisciplinario “con miras a enseñarle (a la gente) las medidas sencillas que, dentro de sus posibilidades, pueda tomar para ordenar y controlar su medio”.¹⁸ La Declaratoria plantea una educación que,

[...] en cuestiones ambientales, (esté) dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que presente la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana.¹⁹

En concordancia con los problemas aceptados propone ocho ámbitos prioritarios²⁰ para orientar y organizar las actuaciones de los individuos y de la sociedad. En una lectura crítica de las relaciones, entre los ámbitos prioritarios establecidos y la función que se

la formulación de nuevos conceptos como la *capacidad de carga*, para reflejar los límites del desarrollo para que el planeta pueda sostener a la humanidad.

¹⁶ Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente, Estocolmo, junio 1972, en www.pnuma.org/docamb/mh1972.php

¹⁷ María Luisa Eschenhagen, Las Cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental, Centro de Investigaciones y proyectos especiales, Universidad externado de Colombia, Oasis, No. 12, (39-75), 2006, p.43.

¹⁸ Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente, Estocolmo, Recomendación 96, junio 1972, en www.pnuma.org/docamb/mh1972.php.

¹⁹ Ibid., Principio 19.

²⁰ Estos son: cambio climático y contaminación atmosférica, gestión de recursos compartidos de agua potable, degradación del suelo, deterioro del litoral y de los océanos, empobrecimiento biológico, empoderamiento de las condiciones sanitarias, residuos peligrosos productos químicos tóxicos, deterioro de la calidad de vida de las personas.

asigna a la educación para enfrentar estos problemas, se aprecia la pretensión de resolver con “opinión pública informada” y con “conductas individuales inspiradas en la responsabilidad de proteger y mejorar el medio”, toda la complejidad del *medio humano*, la interacción de los factores socioeconómicos, culturales y biofísicos y, los alcances de la crisis ambiental planetaria. Es decir la función de la EA se concibe como educación informativa y promotora de conductas responsables. Además, bajo una emergente preocupación por las generaciones jóvenes.

Los resultados de esta Cumbre trascienden, permitiendo la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la instauración del Día Mundial del Medio Ambiente, el día 5 de Junio. Además se pone en marcha *El Programa Internacional de la Educación Ambiental (PIEA)*, organizado por la UNESCO y por el PNUMA (1975-1985), que emprendió más de 30 proyectos para incorporar la educación del medio (educación ambiental) en la sociedad, organizó seminarios nacionales, regionales e internacionales para docentes y prestó asistencia técnica, en los cinco continentes. “Más de 130 países, 260.000 alumnos de escuelas primarias y secundarias y alrededor de 10.000 docentes, educadores y administradores [...] de esta manera cientos de miles de personas fueron sensibilizadas sobre medio ambiente, en el mundo entero”.²¹ El PIEA trabajó en seis esferas prioritarias²²: “asentamientos humanos y salud, ecosistemas terrestres, medio ambiente y desarrollo, océanos, energía y desastres naturales”.²³

²¹ Carmen Labrador H., y Angela del Valle López, “La Educación Medioambiental en los documentos internacionales. Notas para un estudio comparado”, Madrid, *Revista Complutense de Educación*, vol.6, no. 2, 1992, p. 78-80.

²² María Luisa Eschenhagen, *Las Cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental*, Centro de Investigaciones y proyectos especiales, Universidad Externado de Colombia, Oasis, No. 12, (39-75), 2006, p.42.

²³ *Ibid.* Desde esta perspectiva se asegura que este trabajo posicionó a nivel mundial la propuesta de la educación ambiental, “a través de asistencia técnica a los gobiernos para adoptar medidas ambientales, formar personal especializado, fortalecer instituciones regionales y nacionales, y desarrollar programas de información y educación”.

Bajo la inspiración de este discurso, emerge un enfoque de EA orientado a consolidar un conocimiento del ambiente, desde una visión dualista, antropocéntrica, con un sujeto cognoscente -que recibe información sobre el ambiente (objeto del conocimiento)- y que lo conoce y mira deslindado de él. El propósito de este conocimiento sobre el “objeto naturaleza” es provocar “conductas responsables” para la actuación y uso del objeto motivo del conocimiento. Así se explican los procesos escolares vinculados al “conocimiento sobre el medio”, “cuidado del entorno”, “ambiente y salud”, “pobreza y problemas ambientales”; “valoración de las áreas naturales”, “conocimiento y valoración del paisaje”; enfoques de conocimiento y de acción, que se desarrollan principalmente en los contenidos escolares de estudios naturales y sociales.

Cinco años después de Estocolmo, la comunidad internacional se da cita en Tbilisi (1977), en el encuentro Intergubernamental de Educación Ambiental. El resultado de este evento es un claro posicionamiento sobre la existencia de dos tipos de problemas ambientales: “los que se deben al subdesarrollo y los que derivan de modalidades de desarrollo mal controladas”.²⁴

Tbilisi modifica la vigente dimensión natural en la comprensión de los problemas ambientales, asumiéndolos como ecológicos y sociales. Reconoce la existencia de actividad humana que degrada el ambiente de manera colectiva y en ocasiones de forma irreversible²⁵, reafirma que la pobreza es una forma de degradación del ambiente y pide *reconsiderar los modelos de crecimiento y desarrollo*. Sin embargo, las soluciones que plantea paradójicamente están impregnadas del convencimiento de que, para mejorar y conservar el ambiente se necesita del desarrollo. Además, que para mantener los

²⁴ María Novo, La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible, Revista de Educación, número extraordinario, pp. 195-217, 2009, p.207.

²⁵ En el discurso de apertura de esta conferencia, se recupera la validez de los ocho ámbitos prioritarios propuestos en Estocolmo (1972) y se expresa la necesidad de ampliar los horizontes de comprensión de los problemas ambientales.

ecosistemas naturales y los modificados –por el hombre-, y conservar el equilibrio en la circulación de materiales y energías, la sociedad cuenta con el poder resolutorio de la ciencia y la tecnología.

Este encuentro produce dos documentos: Declaratoria y estrategia. Esta última, desarrolla cuarenta y un recomendaciones para la aplicación de la EA, constituyéndose en un esfuerzo teórico importante para el posicionamiento e integración de la EA al currículum escolar. El enfoque para su abordaje es comprender la naturaleza desde la interacción de aspectos físicos, biológicos, culturales y sociales, en el marco de una interdependencia política, económica y ecológica. Como menciona Novo “se utiliza la palabra <<ecodesarrollo>> interpretada como un proceso de cambio planificado teniendo en cuenta <<el conjunto de las interacciones entre los sistemas sociales y los ecosistemas naturales (...) a fin de lograr un mejoramiento constante del medio y de la vida>>”.²⁶

La propuesta detrás de la estrategia es que éstas ideas, se traduzcan en una “perspectiva holística interdisciplinaria”²⁷ como enfoque para la educación ambiental, a la que se le asigna la función de:

[...] inculcar los conocimientos, la comprensión, los valores y las aptitudes necesarias al público en general y a muchos grupos de profesionales para facilitar su participación en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales. [...] El objetivo básico de la educación ambiental consiste en que las personas puedan comprender las complejidades del medio ambiente [...] aprender del medio ambiente tanto como acerca del medio y en muchas circunstancias esto exige que se modifiquen algunos enfoques pedagógicos bien anclados en la enseñanza, sobre todo en materia de educación formal [...] crear conciencia de la interdependencia económica, política y ecológica del mundo moderno con el fin de acentuar el espíritu de responsabilidad y solidaridad de las naciones [...]²⁸

En el encuentro se formulan textos declarativos de las funciones, objetivos y principios rectores de la EA que, añadidos a las 41 recomendaciones propuestas por la

²⁶ María Novo, La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible, Revista de Educación, número extraordinario, pp. 195-217, 2009, p. 205.

²⁷ Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, UNESCO-PNUD, Tbilisi, 1997, p. 12.

²⁸ Ibid., p. 12.

Conferencia, configuran un interesante corpus directriz para impulsar y desarrollar la EA en los países signatarios.²⁹ Adicionalmente es importante resaltar, como indica Carmen Labrador, que la cumbre invoca “la solidaridad como valor inexcusable en las relaciones entre los países, base del nuevo orden internacional y [...] puede considerarse como particularmente alentadora para promover la comprensión internacional y la causa de la paz”.³⁰ En este contexto, las “Estrategias del desarrollo de la educación ambiental a escala nacional”,³¹ formuladas en Tbilisi, constituyen para los países directrices destinadas a: posicionar aspectos curriculares como la transversalidad y la interdisciplinaridad; delimitar los alcances de la EA para cada nivel dentro del sistema educativo; introducir la dimensión ambiental en planes, programas, textos escolares; la formación docente y de profesionales de otras áreas y la formación en espacios laborales; la participación comunitaria; la investigación y experimentación sobre el ambiente y la investigación pedagógica.

Este posicionamiento de la EA abarca diferentes dimensiones del proceso educativo social, pues da cuenta de una EA en el sistema educativo y fuera de él; modifica el enfoque de Estocolmo donde jóvenes y adultos eran prioridad, para dirigirse a la comunidad, a los profesionales, al espacio laboral. Además reconoce que la EA requiere de: generación de capacidades, investigación pedagógica e investigación y experimentación sobre el ambiente. Posiciona un importante rol a la ciencia para resolver problemas ambientales y amplía las fronteras de la EA, reconociendo que debemos comprender y aprender sobre los

²⁹ Las recomendaciones abordan aspectos como las relaciones de apoyo a nivel internacional, cambios a nivel de políticas y estructuras de la institucionalidad; principios y orientaciones para la capacitación diversificada por nivel étéreo y laboral; roles de los diversos sectores de la sociedad (universidades, gremios, organizaciones de la sociedad civil) tanto para su formación como para sus espacios de acción; programas y estrategias de información sobre el medio ambiente; y finalmente posiciona el papel de la UNESCO y el PNUD en el apoyo a los países miembros, para la ejecución de la Declaratoria, instando a las agencias de Cooperación a financiar este desafío.

³⁰ Carmen Labrador., y Angela del Valle López, “La educación medioambiental en los documentos internacionales. Notas para un estudio comparado, Revista Complutense de Educación, vol. 6, no. 2, Madrid, 1995, p.81.

³¹ Estas estrategias constituyen el ideario, y de alguna manera la hoja de ruta, para que los Estados miembros pongan en marcha los acuerdos establecidos, para la educación ambiental, en esta Conferencia.

ecosistemas naturales y los modificados, concepción que abrió la puerta y posicionó de manera progresiva a la Ecología, como elemento clave en la EA.

Después de Tbilisi, en Moscú (1987) se realiza el “Congreso Internacional sobre la Educación y la Formación de Personal relativo al Medio Ambiente”³². Diez años de experiencia acumulada permitieron, desde este colectivo, identificar necesidades, prioridades y formular los “Elementos para una estrategia internacional de acción en materia de educación y formación ambientales para el Decenio de 1990”³³. En esta estrategia deben “intervenir los diversos componentes del proceso educacional (información, investigación, programas y materiales pedagógicos y formación)”³⁴. Plantea además que son sectores prioritarios: la educación formal (sistema escolar, enseñanza superior, enseñanza técnica y profesional) y la educación no escolarizada (toda la población, especialmente los jóvenes). El aporte clave de este encuentro internacional es haber colocado en el escenario la necesidad de formación y de intervenciones pedagógicas para el impulso de la EA.

Este recorrido nos lleva a La Cumbre de la Tierra celebrada en Río de Janeiro, Brasil, en 1992. En el mundo, la bipolaridad política ideológica desaparecía con el fin de la Guerra Fría y la caída del Muro de Berlín. La deuda externa de los países llamados subdesarrollados era abrumadora; el fracaso de los programas de desarrollo promovidos por el Banco Mundial para reducir la pobreza y, los ajustes financieros del Fondo Monetario Internacional FMI, estaban acompañados de una crisis ambiental aguda. Ejemplos de esta crisis eran la catástrofe química de Bophal (India, 1984) o la tragedia nuclear de

³² La UNESCO y el PNUMA organizan y preparan la documentación para este evento. Asisten más de 300 especialistas de 100 países y numerosos observadores internacionales.

³³ UNESCO-UNEP Congress (1990) <Environmental Education and Training> p.2, citado en Carmen Labrador., y Angela del Valle López, “La educación medioambiental en los documentos internacionales. Notas para un estudio comparado, Revista complutense de Educación, vol. 6, no. 2, Madrid, 1995, p.83.

³⁴Ibid., p.84.

Tschernobyl (Rusia, 1986), que oficialmente, juntas, reportaban más de quince mil muertos y millones de personas afectadas en la salud por contaminación química y radioactiva.³⁵

En este contexto, la Cumbre de la Tierra despierta, a nivel mundial, importantes expectativas para cuestionar el desarrollo concebido como crecimiento económico, e integrar desarrollo económico y protección ambiental. El concepto rector es el *desarrollo sostenible*³⁶ que se comprende como: “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”.³⁷ Bajo este enfoque de desarrollo la Cumbre de la Tierra generó varios acuerdos: el “Convenio sobre Diversidad Biológica”, la “Declaración de Principios sobre el manejo, la conservación y el desarrollo sustentable de los bosques” y la “Convención Marco sobre Cambio Climático”.³⁸ Esta última que se posicionaría, con los años, como la agenda más negociada del planeta pero con cuestionables resultados.

³⁵María Luisa Eschenhagen, *Las Cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental*, Centro de Investigaciones y proyectos especiales, Universidad externado de Colombia, Oasis, No. 12, (39-75), 2006, p.45-46.

³⁶ Concepto presentado en el Informe *Nuestro Futuro Común*, Comisión del Medio Ambiente y del Desarrollo, [1987], Madrid, Alianza Editorial, 1988.

³⁷ Este desarrollo, como se explica en Eschenhagen encierra dos conceptos: “ el concepto de ‘necesidades’, en particular las necesidades esenciales de los pobres [...]; la idea de limitaciones impuestas por el estado de tecnología y la organización social entre la capacidad del medio ambiente para satisfacer necesidades presentes y futuras, es decir una mirada intergeneracional. Ver María Luisa Eschenhagen, “*Las Cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental, Centro de Investigaciones y proyectos especiales*”, Universidad externado de Colombia, Oasis, No. 12, (39-75), 2006, p.46-47.

³⁸ La atención mundial y el discurso ambiental irá girando alrededor del cambio climático. La dimensión que alcanza el tema, lo convierte en el gran paraguas a la hora de abordar los problemas ambientales globales. La educación ambiental también acoge progresivamente el tema como núcleo de su preocupación. Por ello se resume brevemente el recorrido del tema desde La Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático CMNUCC (1992) y los acuerdos y desacuerdos de la comunidad internacional. Se denomina cambio climático a las modificaciones del historial del clima regionales o globales, provocadas por las actividades humanas, que trae como consecuencias cambios en los patrones mundiales de precipitaciones, afectación a los glaciares, incremento de la temperatura del planeta, incremento de los niveles del mar, afectación a la producción de alimentos. En 1997, los gobiernos incorporaron al Tratado sobre Cambio Climático, adición a la CMNUCC, que se conoce como Protocolo de Kyoto (1997-2012), cuyo objetivo es estabilizar las concentraciones en la atmósfera de seis gases de efecto invernadero GEI responsables del calentamiento global (dióxido de carbono, metano, óxido nítrico, hidrofluorocarbonos, perfluorocarbonos y hexafluoruro de azufre), para reducir las interferencias antropógenas y permitir que los ecosistemas se adapten naturalmente al cambio climático. Los acuerdos de Kioto son jurídicamente vinculantes para los Estados y entraron en vigencia en febrero del 2005 con la ratificación de 187 estados y la no adscripción de Estados Unidos de Norteamérica, a pesar de ser el mayor emisor del planeta. El protocolo reconoce que el cambio climático es inevitable y por lo tanto se requieren acciones preventivas para enfrentarlo y para adaptarse a él. En el 2007, en Bali, los países definen la llamada “hoja de ruta” para preparar acuerdos post Kioto. Las líneas de acción están definidas en: mitigación, adaptación, financiamiento, tecnología y creación de capacidades. En Copenhague (2009) se celebró la XV Conferencia Internacional sobre Cambio Climático COP15 que elaboró un texto no vinculante sin objetivos cuantitativos y sin definir plazos. En Cancún 2010 se celebró la COP16, en la que Estados Unidos

Además de estos acuerdos, la Cumbre elaboró “La Declaración de Río” y la “Agenda 21”. La Declaración expresa 27 principios³⁹ que configuran en conjunto la concepción de la Cumbre de la Tierra respecto de la relación desarrollo-naturaleza-sociedad⁴⁰. En la Agenda 21 (capítulo 36) en cambio se establece la orientación de la educación hacia el desarrollo sostenible y hacia el aumento de la conciencia pública y fomento de la capacitación respecto de la problemática ambiental.

Las demandas pedagógicas que se hacen a la educación se resumen en los siguientes aspectos: integrar a las disciplinas el tratamiento de ambiente y desarrollo, desde enfoques transdisciplinario y de transversalidad; los métodos deben ser académicos y no académicos; y los contenidos deberán abordar la dinámica del medio físico/biológico, el medio socioeconómico y el desarrollo humano. Se plantea una educación para todos los grupos de

y China, los más grandes contaminantes del mundo se negaron a suscribir ningún acuerdo vinculante, ofreciendo solo reducciones voluntarias. La Unión Europea mostró disposición para un segundo periodo de Kioto, y la solitaria voz de Bolivia expresó su inconformidad por la aprobación de acuerdos por mayoría y no por consenso como establecía el Protocolo de Kioto.

Algunos aspectos importantes de resaltar de los acuerdos de COP16 son: la creación de un Fondo Verde, administrado por el Banco Mundial, para que los países subdesarrollados reciban cien mil millones de dólares a partir del 2020; reducción voluntaria de emisiones de dióxido de carbono; apoyo para países en desarrollo para financiar el uso de energías no contaminantes; recursos directos a comunidades forestales e indígenas para reducir emisiones por deforestación y degradación de suelos; reducción de emisiones por deforestación en países en desarrollo y no permitir el incremento en más de dos grados centígrados la temperatura del planeta. Para muchos sectores estos planteamientos muestran que se ha retrocedido, las grandes potencias han defendido los intereses industriales, y el subdesarrollo sigue siendo asumido como responsable de los problemas ambientales, por ello, las actuaciones asistencialistas se dirigen hacia esta población del planeta.

³⁹ Declaración de Río sobre el Ambiente y el Desarrollo, en www.un.org/esa/dsd/agenda21_spanish/res_riodecl.shtml

⁴⁰ De manera breve se hace referencia a estos principios. Así, se afirma que los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible; prima la soberanía de los estados para aprovechar sus recursos según sus propias políticas ambientales y de desarrollo; ubica la protección del ambiente como parte integrante del desarrollo y convoca a la cooperación internacional con espíritu de solidaridad mundial, para conservar, proteger y restablecer ecosistemas.

Motiva a reducir y eliminar modalidades de producción y consumo insostenibles; fomentar políticas demográficas; invertir en desarrollo científico, tecnológico y en transferencia de tecnología. De esta manera posiciona la importancia de la ciencia y la tecnología para el desarrollo.

Considera que para el tratamiento de problemas ambientales son necesarias varias acciones, como: una buena información a las comunidades; promulgación de leyes; búsqueda de consensos internacionales para problemas ambientales transfronterizos; legislación para indemnización por contaminación y otros daños ambientales; aplicación del criterio de precaución conforme a las capacidades del Estado; internalización de costos ambientales y uso de instrumentos económicos; evaluación del impacto ambiental; participación de las mujeres, los jóvenes, las poblaciones indígenas y sus comunidades apoyando la identidad y cultura; resolución pacífica de controversias sobre el ambiente. Además, se apela a la cooperación de buena fé y a la solidaridad en la aplicación de los principios de la Declaración, relevando que la paz, el desarrollo y la protección del medio son interdependientes e inseparables.

la población con énfasis en reducir el analfabetismo y asegurar la educación básica de las mujeres.⁴¹

En esta Cumbre los educadores ambientales y las organizaciones de la sociedad civil, de manera paralela se dieron cita en el denominado *Foro Global* y, elaboraron el “Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global (1992)”. A decir de Novo “dicho documento es uno de los más lúcidos y valientes de la historia de este movimiento educativo (educación ambiental), y muestra claramente el compromiso de los educadores ambientales con el cambio. Junto a los aspectos ecológicos se destacan en él, cuestiones éticas y socioeconómicas”,⁴² así:

Las causas primarias (se refieren a los problemas ambientales) pueden ser identificadas en el modelo de civilización dominante, que se basa en la superproducción y el superconsumo para unos y el subconsumo y falta de condiciones para producir por parte de la gran mayoría. [...] La necesidad de abolir los planes de mal desarrollo, ajustes y reformas económicas que mantienen el actual modelo de crecimiento, con sus terribles efectos sobre el ambiente y la diversidad de especies, incluyendo la humana.”⁴³

Del texto se puede inferir que los educadores ambientales expresaron en Río, una postura política, no técnica, frente a las causas de los problemas ambientales, pues expresan la “necesidad de abolir los programas de desarrollo” del modelo civilizatorio dominante y en consecuencia, toman postura de su función social como educadores en la construcción de una sociedad más justa, desde una visión política, cuando expresan que “la educación ambiental no es neutra; es un acto político, basado en valores, para la transformación social (Tratado de EA,1992, p.2)⁴⁴.”

⁴¹ Declaración de Río sobre el Ambiente y el Desarrollo, en www.un.org/esa/dsd/agenda21_spanish/res_riodecl.shtml

⁴² María Novo, La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible, Revista de Educación, número extraordinario, pp. 195-217, 2009, p. 209.

⁴³ Ibid, p. 209.

⁴⁴ Ibid., p. 210.

El *Foro Global*, constituyó la voz de un movimiento de educadores ambientales que en América Latina, configura una corriente crítica, ideológicamente contraria al crecimiento económico como sinónimo de desarrollo, posicionada políticamente contra las políticas de ajuste impuestas a los países pobres. Es decir, la EA empieza a rebasar la reflexión educativa (desde lo pedagógico) para tomar posiciones ideológico políticas, desde una opción por un cambio en el paradigma del desarrollo.

El desarrollo sostenible y la educación.

Después de Río, una década más tarde, la expectativa del mundo se centra en la Cumbre de Johannesburgo (2002). Los efectos de esta cumbre son poco alentadores,⁴⁵ sus resultados no dejaron cambios sustanciales en la mirada de los problemas ambientales globales y sobre el desarrollo. La preocupación central es el problema de la pobreza⁴⁶ y el énfasis de su discurso, el desarrollo sostenible. El tema de los problemas ambientales queda subordinado al desarrollo sostenible y ya no se habla de EA, sino de una *educación para el desarrollo sostenible*. La propuesta es integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles, afirmando que:

“es imprescindible incorporar la educación para la sostenibilidad como un objetivo clave en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas y hacer comprender la necesidad de acciones que contribuyan a un futuro sostenible en diferentes ámbitos: consumo responsable, actividad profesional y acción ciudadana”.⁴⁷

⁴⁵ Declaración de Johannesburgo sobre Desarrollo Sustentable, 2002, en www.un.org/esa/

⁴⁶ Respecto de la pobreza se enuncia que la línea profunda que divide la sociedad humana entre los ricos y los pobres y la siempre creciente brecha entre los mundos desarrollados y en desarrollo presenta una amenaza importante para la prosperidad, seguridad y estabilidad global; la desigual distribución de los beneficios y los costos de la globalización; el reconocimiento del riesgo de que esas disparidades globales provoque que los pobres del mundo pierdan la confianza en sus representantes y en los sistemas democráticos; requiere de la responsabilidad de todos, de adoptar medidas *bajo el liderazgo de los países desarrollados*.

⁴⁷ Educación para la sostenibilidad en www.oei.es/decada/accion=004

Una vez más, la UNESCO recibe de la Asamblea General de las Naciones Unidas,⁴⁸ la tarea de elaborar un plan internacional para poner en vigencia la “Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible DEDS 2005-2014”. Para muchos educadores ambientales latinoamericanos, de la mano de esta declaración, llega un conflicto, reemplazar la EA por la Educación para el Desarrollo Sostenible EDS. Estos educadores perciben que la EDS se mueve en imprecisiones y ambigüedades conceptuales, que se matizan al presentarla como un concepto dinámico, así:

La UNESCO, organización encargada de llevar a cabo la promoción de la Década, reconoce que no existe un modelo universal de educación para el desarrollo sostenible (EDS), por lo que hace un llamamiento generalizado a todos los movimientos educativos existentes (educación para la salud, para la interculturalidad, para el consumo responsable, para la paz...) a fin de que incorporen la dimensión de la sostenibilidad .⁴⁹ asumiendo a la EDS como:

“un proceso de aprendizaje (o concepción pedagógica) basado en los ideales y principios en que se apoya la sostenibilidad y relacionado con todos los tipos y niveles de educación. Ella propicia cinco tipos fundamentales de aprendizaje para suministrar educación de calidad y promover el desarrollo humano sostenible: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a transformarse a sí mismo y a la sociedad.

La Educación para el Desarrollo Sostenible debe ser considerada un instrumento amplio para una educación y aprendizaje de calidad que integra cuestiones cruciales tales como la reducción de la pobreza, los medios de vida sostenibles, el cambio climático, la igualdad entre hombres y mujeres, la responsabilidad social empresarial y la protección de las culturas originarias, por mencionar algunas.

La naturaleza holística de la Educación para el Desarrollo Sostenible le permite constituirse en un medio posible para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y las Metas de la Educación para Todos (EPT). Ambas iniciativas comprenden una serie de objetivos que han de alcanzarse en determinados plazos. La Educación para el Desarrollo Sostenible podría ser percibida como un vehículo para alcanzar esos objetivos. [...] Los documentos oficiales de la UNESCO además refuerzan ideales de la sostenibilidad como la equidad intergeneracional y de género, la recuperación del ambiente y la conservación de recursos naturales y las sociedades justas y pacíficas.⁵⁰

⁴⁸ Resolución 57/254 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, que proclama un Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo sostenible (2005 – 2014)

⁴⁹ María Novo, La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. Revista de Educación, número extraordinario 200_ pp.1_5-217, UNESCO, p. (195-217), 2009, p. 200.

⁵⁰ Carol Salgado y Eloisa Trellez, Políticas, estrategias y planes regionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO - OREAL, 2009, p.13.

El discurso que presenta la EDS plantea un enfoque interdisciplinario, holístico, prospectivo y de análisis contextualizado de las circunstancias. La finalidad expresa como elementos claves: desarrollo de habilidades para tomar decisiones y lograr mejor calidad de vida; aprender a transformarse a sí mismo y a la sociedad, acorde con la cultura (desarrollo prospectivo), abordando problemas de género, derechos humanos, problemas ambientales, justicia económica, paz; es decir, temáticas de diversa índole (cultura, salud, derechos, equidad) bajo el gran paraguas de *calidad de vida*.

Con estas amplitudes en las líneas de abordaje de la EDS la década avanza y como parte de la estrategia global para su desarrollo, en el 2007, se diseñó la “Estrategia Regional Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe” y el “Programa Latinoamericano y del Caribe de Educación Ambiental PLACEA (2004)” en el que participa el Ecuador, y en el que la EA se concibe como EDS, concibiéndola así:

“La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), actuando como una política pública en conjunto con otros procesos educativos, permite alcanzar una formación integral, contextual e inspiradora, que promueve los valores de la sostenibilidad, los conocimientos y saberes de diversos orígenes, el cuidado a la comunidad de vida, la integridad de los ecosistemas, la justicia económica y la equidad social y de género, el ejercicio pleno de los derechos humanos, el respeto a la diferencia, la tolerancia, el diálogo, la convivencia y la paz.

Para el final del Decenio, gracias al concurso comprometido de educadores y comunicadores, Latinoamérica habrá logrado revertir los procesos más agudos de destrucción y contaminación del medio ambiente y habrá realizado avances sustanciales en la construcción de sociedades más justas y sostenibles”⁵¹(p.3).

En el área Andina, Ecuador, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Perú y Venezuela ponen en marcha el Plan Andino Amazónico de Comunicación y Educación Ambiental, en el marco de la “Agenda Ambiental Andina (2006-2010)”, cuyos objetivos están dirigidos al intercambio de experiencias y formulación de políticas con características andinas. La aspiración, alcanzar estos objetivos a través de políticas públicas y estrategias nacionales,

⁵¹ UNESCO, Estrategia Regional Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe, p.3 en www.oei.es/decada/portadas/estrategiaregional.htm

articulación de iniciativas de comunicación y EA, fortalecimiento de capacidades y la investigación en comunicación y EA.⁵²

En este escenario, el discurso internacional entremezcla la EA y la EDS, con una clara tendencia, la de conducir las acciones hacia la educación para el desarrollo sostenible. De esta manera, con los organismos internacionales como abanderados del discurso y los países adoptándolo en sus agendas nacionales, la EDS va dominando el escenario mundial.

Educación Ambiental o educación para el desarrollo sostenible.

A manera de corolario podemos afirmar, que todo el discurso que hemos descrito, de manera retrospectiva, proviene de una creciente preocupación por las consecuencias de un modelo de desarrollo antropocéntrico capitalista, que se sostiene en una ideología de acumulación, consumo, explotación natural y social, y que plantea un crecimiento lineal como principio y fin del desarrollo. En este enfoque, desde el Norte las preocupaciones ambientales, reducen el problema ambiental a un asunto “genérico de la especie humana frente al ambiente externo [...] centrando la discusión en términos de contaminación y depredación; de resultados de la actividad humana que pueden ser corregidos técnicamente, o por los efectos de una nueva ética o de la voluntad de los individuos”,⁵³ principalmente enfocados en las poblaciones urbanas y sus estilos de vida.

En contraposición, las preocupaciones de las grandes mayorías del Sur, están más dirigidas a la insatisfacción de sus necesidades básicas y a la presión sobre los recursos en doble vía, para proveer de materia prima al Norte y para luchar contra la pobreza. Desde allí, se marca una diferencia muy clara; para el sur el tema ambiental no son problemas

⁵² Comunidad Andina, Agenda Ambiental Andina 2006 – 2010, Secretaría General, Documentos informativos, SG/di 799/Rev. 1 22 de septiembre de 2006 1.15.51

⁵³ Guillermo Faladori, Contenidos Metodológicos de la Educación Ambiental, Tópicos en Educación Ambiental 4 (11), 33-48, 2002, p. 46.

genéricos -especie humana, ambiente externo- y ecológicos –de los límites del crecimiento- que podrían ser controlados desde la tecnología. Sino que constituyen, problemas de relaciones sociales de producción de cara al desarrollo, por lo tanto de “fuerzas económicas y expresiones políticas de la sociedad humana, relacionándose contradictoriamente con el ambiente externo”,⁵⁴ generando desigualdades abrumadoras en la distribución de la riqueza producida por el desarrollo y la depredación de la naturaleza, dentro de las fronteras de cada país, así como en las relaciones Norte-Sur. Frente a esta nueva dimensión socio-política, el enfoque ecológico⁵⁵ que explicaba los problemas ambientales como problemas científicos, y que “revela la medida de la enfermedad de la naturaleza”,⁵⁶ -el cambio climático por ejemplo-; evidencia límites, para responder por sí solo, a los problemas ambientales como problemas sociales y políticos.

Otro elemento complejo de la sesgada visión predominantemente ecológica del norte es que, para enfrentar los problemas ambientales es necesario actuar sobre individuos, para generar cambios en su “conciencia ambiental” y en su “conducta y hábitos”, asumiendo que desde allí, en el futuro las sociedades construiremos desarrollo sostenible. Ésta, sin duda, resulta una apuesta limitada de cara a la realidad planetaria. Pues si bien, algunos niveles de los problemas ambientales pueden encontrar soluciones concretas en un enfoque científico ecológico y en el nivel de concienciación de los individuos; estos dos niveles no resuelven las verdaderas causas de la problemática ambiental, las relaciones sociales que definen

⁵⁴ Ibid., p.46-47.

⁵⁵ La ecología sin duda ha impregnado de contenidos la Educación Ambiental. A través de su cuerpo conceptual, esta disciplina científica posibilita comprensiones a los efectos de las acciones antrópicas en la naturaleza. Comprender las interrelaciones de todos los seres vivos entre sí y en el ecosistema, las implicaciones de estas interrelaciones en los ciclos de vida; los flujos de materia y energía, la capacidad de carga, los límites de regeneración, la recirculación de nutrientes, entre otros aspectos, aportan explicaciones ecológicas de los problemas ambientales. A partir de estas explicaciones la llamada economía ambiental y la economía ecológica buscan sustentar el desarrollo, etiquetándolo de desarrollo sostenible. Pero la comprensión de los problemas ambientales rebasa las fronteras explicativas de la ecología.

⁵⁶ Guillermo Foladori, Contenidos metodológicos de la educación ambiental, Tópicos en Educación Ambiental 4, (11), 33-48, 2002, p.36.

relaciones de poder, división social del trabajo, acceso a los medios de producción, distribución de la riqueza, apropiación de la renta de los bienes naturales sociales. Sumado a esta limitación para comprender las tensiones sociales que subyacen a los problemas ambientales, desde el norte se impone la convicción de una sociedad de libre mercado para asegurar el desarrollo; pues se plantea que en el mercado se resuelven las tensiones sociales relativas al acceso de los beneficios generados por el uso de los recursos naturales.

Las oportunidades para provocar encuentros entre estas dos visiones sobre los problemas ambientales, siguen siendo marginales. A pesar de que, desde los movimientos sociales, ONG`s o sectores críticos de la academia se colocan espacios, agendas y discursos paralelos a las cumbres internacionales; al momento de las decisiones, los gobiernos en sus declaraciones y en las agendas nacionales optan por el discurso homogeneizante. A esta situación no escapa el sistema educativo. Los organismos internacionales promueven y socializan el discurso y lo imponen en las políticas educativas a través de reformas al currículo, agendas nacionales, institucionalidad para la ejecución de convenios y acuerdos.

Los avances han sido lentos, como lo muestra la realidad misma, “mucho propósito y poco compromiso” de cara a la crisis planetaria social, económica, ambiental y política. Como una especie de lenguaje “light” , “de lenguaje para el diálogo” cotidiano, social y político, para reafirmar la colonización, el desarrollo sostenible es enunciado y convocado para resolver todos los problemas de la sociedad contemporánea. Mágicamente, articula tanto el discurso de las derechas más conservadoras, como el discurso de propuestas sociales radicales. Junto a este posicionamiento del desarrollo sostenido se difumina la presencia de la EA como educación política y ética, para ir posicionando la EDS.

Compartiendo la mirada de Gonzalez Gaudiano⁵⁷, nos permitimos pensar que desde amplios sectores de educadores ambientales, la EA en América Latina no dará fácilmente pasos hacia la EDS. A través de sus vínculos con la educación popular, la educación de adultos, la educación intercultural que está más cercana a la escuela rural, así como desde los proyectos de desarrollo de las economías familiares rurales, la EA tendrá una oportunidad importante para posicionar una reflexión crítica, un discurso alternativo y una praxis donde se deconstruya el discurso hegemónico, consolidando su crítica al modelo capitalista antropocéntrico. A manera de ejemplo, podemos apelar a la memoria histórica, recuperando posiciones de resistencia que demandaban de la educación en general y de la EA en particular, el rol de transformación social, reconociendo la necesidad de una educación política, y que fueron expresadas en 1976, frente a la propuesta de Estocolmo,

[...] la necesidad de una educación ambiental integral que promueva el conocimiento de los problemas del medio natural y social en su conjunto y los vincule solidamente con sus causas [...] definió la educación ambiental como la acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a la toma de conciencia de su realidad global, *del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas* (las itálicas son énfasis de la autora de la tesis). Ella desarrolla mediante una práctica que vincula al educando con la comunidad, valores y actitudes que promuevan un comportamiento dirigido hacia la transformación superadora de esa realidad, tanto sus aspectos naturales como sociales, desarrollando en el educando las habilidades y aptitudes necesarias para dicha transformación (Teitelbaum, 1978: 51)”⁵⁸

Es decir, posiciones que miran la función de la EA más allá de la concepción de instrumento para cambiar individuos –en su conducta o en sus hábitos-, sino como una educación formadora del sujeto social vinculado a la comunidad, del sujeto capaz de transformar las causas socio políticas que subyacen a los problemas ambientales, como lo expreso el Foro Social en la Cumbre de la Tierra.

⁵⁷ Edgar González Gaudiano, Otra Lectura a la Historia de la Educación Ambiental en América Latina y el Caribe, en Tópicos en Educación Ambiental, 1 (1), 9-26, 1999, p. 20-24.

⁵⁸ En 1976 se realiza en Choisa Perú, el Taller Subregional de Educación Ambiental para la Enseñanza Secundaria, evento en el que se posicionan planteamientos desde el Sur para una educación ambiental integral, donde lo rural esté presente.

Capítulo II

Educación Ambiental en el bachillerato ecuatoriano (2000-2011): breve mirada cronológica.

Este capítulo aborda un recorrido cronológico descriptivo, reflexivo del legado institucional del sector educativo ecuatoriano en relación a la EA en el nivel bachillerato, en el periodo 2000-2011. Para efectos de los propósitos de la tesis se presentan tres momentos: el primero alude a una síntesis del legado al año 2000, el segundo corresponde al periodo 2000-2007 estableciendo un punto de corte antes de la reforma constitucional del 2008, y el tercer momento que corresponde al escenario de los cambios constitucionales en temas educativos, en el periodo 2008-2011.

El legado del sector educativo al año 2000 en Educación Ambiental.

A manera de introducción se ubica un rápido recorrido por los elementos más relevantes, ocurridos respecto del posicionamiento de la EA en la agenda política del país y su presencia en la institucionalidad del sector educativo, con el propósito de configurar el punto de partida para el período establecido por la presente investigación.

El Ecuador, como muchos países del mundo, desde Estocolmo se adscribió a los discursos de la comunidad internacional en temas ambientales. Como antecedente se debe indicar que desde la década de los años ochenta, los estudiantes de bachillerato del país se vinculaban a la EA en acciones concretas del programa de forestación estudiantil impulsado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

En este ministerio, para 1992 se había creado el Departamento de Educación Ambiental⁵⁹ y 21 instancias similares en las Direcciones provinciales de Educación, como resultado del impacto contundente de los acuerdos de la Cumbre de la Tierra (Río, 1992) que posiciona la presencia del tema ambiental en el país. Además, después de la Cumbre se creó la Comisión Asesora Ambiental (1994) y se formularon “Los principios básicos para la gestión ambiental en el Ecuador”, el “Plan Ambiental Ecuatoriano” y las “Políticas básicas ambientales del Ecuador” que en su política 9, estableció de la más alta prioridad la educación y capacitación ambientales. Se construyó la Agenda Ambiental Ecuatoriana de Educación Ambiental (1994) y en 1995 el Ministerio de Educación expidió el “Reglamento de Educación, Capacitación y Comunicación Ambientales” colocando “el desarrollo sostenible como centro de las preocupaciones educativas y la educación ambiental como herramienta fundamental para alcanzarlo”.⁶⁰

En 1996 entra en vigencia la Reforma Consensuada de la Educación General Básica EGB (primaria y ciclo básico) y la EA es asumida como eje transversal del currículo. En este mismo año, el Departamento de Educación Ambiental es elevado a la categoría de División de Educación Ambiental y Vial (1996), como parte del Reglamento Orgánico funcional del Ministerio de Educación y Cultura de aquella época. En este escenario de reformas, el Bachillerato es el nivel olvidado del sistema educativo.

La educación ambiental en el nuevo milenio.

La reflexión sobre la EA en el bachillerato ecuatoriano toma como referente el periodo 2000-2011 por cinco situaciones concretas: i) en el año 2001, después de dos

⁵⁹ Acuerdo Ministerial del 24 de abril del 2004, publicado en el Registro Oficial No. 935 del 14 de mayo de 1992.

⁶⁰ Plan Nacional de Educación Ambiental para la Educación Básica y el Bachillerato (2006-2016), Ministerio del Ambiente, Ministerio de Educación y Cultura, Quito, 2006, p. 8.

décadas de olvido (desde 1977) se emite el “Marco Referencial del Bachillerato” en el país, a través del Decreto Ejecutivo 1786 publicado en el registro oficial No. 400 del 29 de agosto del 2001;⁶¹ ii) se expide la Ley de Educación para la Democracia publicada en el registro oficial No. 402 del 22 de noviembre del 2006, a través de la cual se establece como parte del currículo de Educación para la Democracia, la asignatura de Educación Ambiental; iii) se pone en marcha el Plan Decenal de Educación (2006-2015), que en su política 3 plantea como línea de acción No.13, el fortalecimiento de la Educación Ambiental y vial⁶²; iv) la eliminación de la División de Educación Ambiental y Vial con la consecuente transformación del tema ambiental como línea del Programa de Educación para la Democracia, resultado de los cambios producidos en la estructura orgánica del Ministerio de Educación en el año 2010;⁶³ y, v) la reforma al bachillerato ecuatoriano que coloca el Nuevo Bachillerato General Unificado BGU en el sistema educativo a partir de julio del 2011.

De manera concomitante, a partir de dos momentos y tres líneas de reflexión, se mira la presencia y estatus de la EA en el nivel de Bachillerato. Los momentos se establecen en un antes y un después de la Constitución 2008.⁶⁴ Respecto de las líneas de reflexión se ubica la EA en la normativa vigente, en la institucionalidad del Ministerio de Educación, recupera enunciados y enfoques que den cuenta de su dimensión curricular.

⁶¹ Este Decreto recoge entre otros elementos, los aportes de varias experiencias piloto, tanto de instituciones individuales, como de una red de colegios operada en un convenio entre el Ministerio de Educación con la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. En el decreto se presentan además, los Lineamientos Curriculares de la reforma como un marco general que fundamenta los principios y alcances de la reforma del bachillerato.

⁶² La política 3 del Plan Decenal de Educación 2006-2016 corresponde al Incremento de matrícula en el bachillerato, hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente. Después de muchos años de olvido en el nivel de Bachillerato, el Plan Decenal establece una política específica para este nivel del sistema educativo, 19 líneas de acción y metas.

⁶³ Acuerdo No. 593 del Ministerio de Educación, del 24 de noviembre del 2010.

⁶⁴ La aprobación de la Constitución política 2008, es un punto de quiebre en las políticas públicas ecuatorianas.

A pesar de que la EA en el Ecuador data de hace más de tres décadas,⁶⁵ como lo reconoce el propio sistema educativo, su presencia se inscribe vinculada a la agenda de los organismos internacionales,⁶⁶ con desbalances en el sistema educativo nacional entre sus diferentes niveles – como eje transversal en educación básica (primaria y el llamado ciclo básico) y en el Bachillerato a través del Programa de Participación Estudiantil:

A partir de 1974, y específicamente después del Seminario de Belgrado y de la Conferencia intergubernamental de Tbilisi organizados por la UNESCO y el PNUMA (1975-1977), los países latinoamericanos empezaron a incorporar progresivamente en sus sistemas educativos, material referido al medio ambiente, primero con un enfoque ecologista, estrictamente anticontaminante; luego se enfatizó en la conservación de especies y recursos naturales en riesgo de extinción; y, posteriormente en apoyo a la concepción dinámica del ambiente, la educación ambiental se orientó al mejoramiento global de los factores ambientales condicionantes de la calidad de vida.

Así en la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro en 1992, los países adoptaron la Agenda 21, como una estrategia de consenso para lograr el desarrollo sustentable [...] En el Ecuador la necesidad e importancia de incorporar la educación ambiental en el Sistema Educativo, se evidencia desde la década de los años 80, tanto en la revisión de los planes y programas de estudios de la educación primaria y ciclo básico y en el Reglamento General de la Ley de Educación y Cultura de 1984 y 1985 respectivamente, así como en el surgimiento de programas de forestación para estudiantes de bachillerato, mediante convenio suscrito por los Ministerios de Educación y Agricultura y Ganadería.⁶⁷

Educación Ambiental y bachillerato: periodo 2000-2008

El escenario de la EA en la vida cotidiana de la escuela probablemente requiere de innumerables líneas de investigación y reflexión. Como en muchos otros ámbitos de la vida de la sociedad, las dinámicas escolares pueden articular experiencias diversas que emergen

⁶⁵ En el Plan Nacional de Educación Ambiental para la Educación Básica y el Bachillerato (2006-2016), propuesto por el Ministerio del Ambiente y el entonces, Ministerio de Educación y Cultura (p.8) se reconoce que: “En el Ecuador, la necesidad e importancia de incorporar la educación ambiental en el Sistema Educativo, se evidencia desde la década de los años 80, tanto en la revisión de planes y programas de estudios de la educación primaria y ciclo básico y en el Reglamento General a la Ley de Educación y Cultura de 1984 y 1985 respectivamente, así como en el surgimiento de programas de forestación para estudiantes del bachillerato, mediante convenio suscrito por los Ministerios de Educación y Agricultura y Ganadería”.

⁶⁶ El ciclo básico, después de la Reforma a la Educación General Básica (1996), se convierten en el octavo, noveno y décimos años de Educación General Básica, estableciéndose este Nivel del Sistema Educativo con 10 años de educación regular dentro del Sistema Educativo Ecuatoriano.

⁶⁷ Plan Nacional de Educación Ambiental para la Educación Básica y el Bachillerato (2006-2016), Ministerio del Ambiente, Ministerio de Educación y Cultura, Quito, 2006, p.8.

de su propia necesidad o de la oferta externa. Sin embargo, lo que se hace o se deja de hacer, siempre tendrá una articulación a lo que le está permitido a la escuela, lo que está regulado desde la política y normativa educativa. Por ello, esta reflexión se limita a lo que emerge desde la institucionalidad del sector educativo respecto de la EA.

El Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (2000), reactiva en la comunidad internacional, los compromisos de la Educación para Todos⁶⁸ y “el compromiso político de formular planes nacionales de acción, aumentar la inversión en educación básica,⁶⁹ fomentar la igualdad entre géneros en la educación, eliminar el analfabetismo, y modificar actitudes, valores y prácticas. El punto de partida es reafirmar la educación como derecho humano fundamental y su lugar central en el desarrollo <<sostenible>>”.⁷⁰

En el contexto de este escenario internacional, la atención del sector educativo del país en los años 90 se concentró en la Educación General Básica (EGB),⁷¹ y el Bachillerato fue motivo de propuestas experimentales, particularmente la conducida por la Universidad

⁶⁸ Retomando acuerdos de la comunidad internacional adquiridos en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990)

⁶⁹ Esta política concentra los esfuerzos en un nivel básico del sistema educativo y relega el de Bachillerato. De manera contradictoria a lo esperado, sin inversión en la educación de los jóvenes, las oportunidades de desarrollo de la sociedad se ven limitadas. Esto refleja que las acciones no pensadas y ejecutadas integralmente, pueden resolver parte del problema, pero marginar de la educación a importantes sectores de la población y no alcanzar los otros impactos esperados, como por ejemplo la equidad de género.

⁷⁰ Desde esta perspectiva, para efectos de la lectura que anima esta reflexión, se posicionan dos objetivos de Dakar: “Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen”; y “Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa”. Para ampliar información respecto de los objetivos, estrategias y acciones de Dakar se puede visitar www.UNESCO.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

⁷¹ En 1996 el país ya contaba con la Reforma Consensuada de la Educación General Básica. En esta reforma la EA se concibe como un eje transversal del currículo. La Reforma incluye una sección específica para posicionar el eje transversal educación ambiental. Conceptualiza, define principios, objetivos, lineamientos y el aporte de la EA al perfil de salida del estudiante de EGB. Los aspectos relevantes de esta propuesta son: perspectiva holística, sistémica para abordar los problemas, no es neutra por lo tanto se requiere de un pensamiento crítico e innovador y revaloriza diversas formas de conocimiento, debe promover la diversidad cultural, lingüística y ecológica. Carece de un referente que ubique las grandes preocupaciones ambientales del país, a pesar de que para ese momento contábamos con unas Política Básicas Ambientales (1994), en las que se identificaban desde el sector gubernamental los principales problemas ambientales del Ecuador (Política 15).

Andina Simón Bolívar (UASB), desde 1994, y que involucró una red nacional de colegios fiscales, particulares, confesionales, fiscoccionales y laicos.⁷²

La UASB, en el proceso de ejecución de su proyecto, configuró un currículum de Educación para la Democracia.⁷³ Desde esta propuesta, educar para la democracia es desarrollar en los ciudadanos capacidades para ejercer sus derechos y deberes, participando en la consolidación del sistema democrático. La propuesta curricular plantea la comprensión de la realidad del país desde tres escenarios que se configuran en asignaturas: Cívica, Realidad Nacional y Educación Ambiental y que forman parte del currículo obligatorio para el nivel del bachillerato.⁷⁴

Mientras el país, desde el sector oficial, fortalecía políticas para la EGB, en el escenario educativo del bachillerato más de 200 instituciones educativas a nivel nacional, implementaban la propuesta de Reforma Educativa planteada por la UASB. Años más tarde, esta propuesta, inspira al Gobierno de Gustavo Noboa a responder a uno de los objetivos de Educación para Todos “atender las necesidades de los jóvenes”. El Ministerio de Educación recoge los aportes de la experiencia de la UASB y de los colegios experimentales del país y emite, a través del Decreto Ejecutivo 1786 (2001), el Marco Referencial del Bachillerato en el Ecuador y sus Lineamientos curriculares como instrumentos orientadores de las intervenciones que el sistema educativo debía ejecutar,

⁷² Convenio Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 1994.

⁷³ En el primer documento oficial publicado por el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad Andina Simón Bolívar, bajo la denominación Propuesta General, Reforma Curricular del Bachillerato, 1999; en la malla curricular del Bachillerato en Ciencias no está presente la educación ambiental, mientras que en la malla curricular del Bachillerato Técnico con enfoque Polivalente, dentro del ámbito formativo se ubica educación ambiental como asignatura, para el tercer año de Bachillerato. En el año 2000 se formulan los programas de Realidad Nacional, Educación Ambiental y junto a Cívica (asignatura que era parte de la malla de los dos Bachilleratos) se incorpora al currículo Educación para la Democracia.

⁷⁴ Cada asignatura desarrolla sus programas, mismos que responden a los fundamentos pedagógicos de ésta propuesta de Reforma del Bachillerato. Los fundamentos pedagógicos plantean como grandes desafíos el ejercicio de la comprensión, el razonamiento y la autonomía intelectual; los aprendizajes significativos para favorecer procesos de reorganización y enriquecimiento cognitivo, el desarrollo del pensamiento; el desarrollo integral de habilidades, destrezas y actitudes; una mediación entre el conocimiento socialmente construido y los procesos de aprendizaje en el aula; una evaluación formativa como parte del proceso de aprendizaje.

produciéndose una reforma al bachillerato ecuatoriano, aunque no se la promueve como tal. Un aspecto importante del Decreto Ejecutivo es que coloca en el currículo, la obligatoriedad de abordar Educación para la Democracia en el segundo y tercer años de todas las modalidades de Bachillerato, recogiendo la propuesta del bloque de asignaturas formado por Educación Cívica, Realidad Nacional y Educación Ambiental, planteados por la experiencia de la UASB.

Por primera vez en el bachillerato se trabaja la EA como asignatura⁷⁵ y su diseño curricular se adscribe a los criterios pedagógicos de la propuesta General de Bachillerato diseñada por la UASB. Amplía algunos elementos a los fundamentos psicopedagógicos, presenta una propuesta metodológica, desarrolla propósitos y define tres tipos de contenidos que orientan los aprendizajes: cognitivo, procedimental y actitudinal; así como explicita los logros de aprendizaje esperados que orientan la evaluación en el proceso.⁷⁶ A manera de resumen la EA para la democracia posiciona:

“[...] la necesidad de un enfoque histórico-cultural, sistémico y multicausal [...] la acción pedagógica sobre la zona de desarrollo próximo de los estudiantes y en la situación social del Desarrollo, [...] potenciar el desarrollo trabajando el contexto y discerniendo sobre la multicausalidad de los problemas ambientales, superando lo informativo e involucrando al

⁷⁵ La Dirección Provincial Intercultural Bilingüe de Tungurahua, institucionalizó el área de estudio de EA en las escuelas del sistema intercultural bilingüe, mediante Acuerdo Ministerial No. 260, del 24 de septiembre del 2004. En el modelo educativo de este sistema el medio ambiente es uno de los tres ejes básicos del proceso educativo. Esta propuesta, es única en el Sistema de Educación General Básica, en el que la EA se asume como eje transversal. La propuesta cuenta con: un documento que presenta Información Básica para maestros y maestras; Programa de estudios que trabaja grandes ejes: páramo, bosque, agroecología, sabiduría ambiental; Guías para maestros y maestras de todos los niveles; Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación de educación ambiental SISEMOE-EA, validado y que compila los indicadores de logros de aprendizaje deseables para la EA. Esta propuesta rompe el paradigma de la transversalidad y posiciona la necesidad de una EA como área de estudio, para garantizar una clara intervención pedagógica en búsqueda de aprendizajes y actitudes concordantes con la cosmovisión de la educación intercultural. Lo paradójico es que desde quienes asumen una cosmovisión de integralidad con la naturaleza se reconoce la necesidad de una EA con espacios concretos para la intervención educativa. Expresan que la transversalidad no garantiza la presencia de la EA en el currículo del aula pues por su complejidad, los maestros tienen dificultades para su abordaje y se requiere delimitar contenidos, momentos, precisiones curriculares para la acción educativa. Afirman que, de estos elementos carece la transversalidad propuesta por el Sistema Nacional de Educación.

⁷⁶ Hasta este momento, las propuestas de EA se desarrollan bajo el paraguas del programa de participación estudiantil. Las experiencias de EA están orientadas a la forestación y reforestación, desarrollo de huertos escolares, clubes ecológicos, clubes de defensa ambiental en distintas áreas: vida silvestre, agua, lucha contra la contaminación, reciclaje, viveros, ecoturismo, etc. Detrás de estas propuestas están las iniciativas de docentes y estudiantes, directrices generales de la División Nacional de Educación Ambiental y del Programa de participación ciudadana.

sujeto en la transformación de su realidad [...] transformar la preocupación ambiental en estilos de vida sustentables [...].

En el marco de la propuesta pedagógica del bachillerato plantea un abordaje hacia lo cognitivo, procedimental y actitudinal [...] propone estrategias metodológicas para facilitar la comprensión y explicación de los problemas [...] investigación orientada a la reflexión-acción-reflexión [...] solución de problemas. Un eje importante es la multicausalidad y se propone trabajarlo desde el contexto [...] hasta la reflexión de la diferencia entre crecimiento económico y desarrollo, reflexionando sobre estilos de vida y problemas ambientales, formulando transformaciones humanas y sociales, valorando la diversidad e interacción cultural en un país pluriétnico y pluricultural, reconociendo en el conflicto una fuente de aprendizaje y una posibilidad de construir soluciones transformadoras; analizando la participación y la no participación ciudadana, [...] ensayando y ejecutando acciones de ciudadanía transformadoras de la realidad.⁷⁷

Bajo este estatus, el bachillerato incorpora la EA. Cinco años más tarde, en el 2006, el gobierno de Alfredo Palacio, a través de tres acciones concretas incide en la institucionalidad de la EA en el sistema educativo. El Presidente emite dos normativas que posicionan la EA en el bachillerato: i) Las políticas Básicas Ambientales del Ecuador⁷⁸ en las que se establece que el Estado Ecuatoriano “asignará la más alta prioridad, como medio para la gestión ambiental, la educación y capacitación ambientales en todas las fases, modalidades y asignaturas de la educación formal e informal”;⁷⁹ y ii) la Ley de Educación para la Democracia⁸⁰ que expresa disposiciones para todos los niveles educativos⁸¹ estableciendo que: en los dos primeros años y en todas las modalidades del Bachillerato, se incluya la enseñanza de *educación en valores* con temas como “ética, autoestima, equidad de género, educación sexual y culturas juveniles”,⁸² y que de igual manera, en los dos últimos años, en todas las modalidades del bachillerato se ofrezca “Cívica o educación

⁷⁷ Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador, Area de Educación, Ministerio de Educación del Ecuador, Programa de Educación Ambiental, Para todas las modalidades del Bachillerato, Programa de Educación para la Democracia, Versión publicada, 2008.

⁷⁸ Según Decreto Ejecutivo No. 1589, publicado en el registro oficial el 25 de julio del 2006, con ligeros cambios se recuperan las Políticas Básicas Ambientales del Ecuador (1994).

⁷⁹ Políticas Básicas Ambientales del Ecuador, Política 9.

⁸⁰ Esta ley se publica en el Registro oficial No. 402 del 22 de noviembre del 2006.

⁸¹ La Ley de Educación para la Democracia, dispone que en todos los planes y programas de estudio, de todos los niveles de educación del sistema nacional de educación, se incluya educación en valores, democracia, integración, derechos humanos y deberes ciudadanos. precisando para el caso de la Educación Básica como ejes transversales educación en valores, democracia, protección del ambiente, interculturalidad, integralidad e integración.

⁸² Ibid., Art. 4.

para la ciudadanía, Realidad Nacional y Educación Ambiental, como asignaturas constitutivas de Educación para la Democracia”.⁸³

Como se puede deducir, la Ley coloca a la EA bajo dos enfoques diversos. En la EGB se señala la “protección del medio ambiente” (no la EA) como eje transversal junto a otros ámbitos -interculturalidad e integración-. En el bachillerato la EA es una asignatura, articulada a la finalidad de “educar para la democracia”, lo que nos permitiría asumir que, en este momento el sistema educativo le otorga a la EA una función importante en el proceso de formación ciudadana, para consolidar la democracia como sistema político.

Un hecho relevante que se debe resaltar en el texto de promulgación de la Ley de Educación para la Democracia es que, entre los considerandos de la ley, se recoge la demanda de la “Convención de Estudiantes de Bachillerato” (junio 2004), que solicitó la regulación legal de la aplicación curricular de Educación para la Democracia, pues algunos establecimientos educativos no acataban las disposiciones legales, privando a los estudiantes de bachillerato de este bloque de asignaturas.

En el 2006 además, el Gobierno del presidente Alfredo Palacio logra la aprobación del Plan Decenal de Educación (2006-2015) en consulta popular⁸⁴ convirtiéndose, dicho Plan en política de Estado. En el marco de la política 3 de éste Plan, como línea de acción No.13 se plantea el fortalecimiento de la Educación Ambiental y Vial. En este contexto el Ministerio del Ambiente y el Ministerio de Educación y Cultura, de manera conjunta elaboraron el Plan Nacional de Educación Ambiental para la Educación General Básica y el Bachillerato.⁸⁵ Este Plan es reconocido y reportado, como uno de los logros alcanzados en

⁸³ Ibid., Art. 5.

⁸⁴ En la Consulta Popular del 26 de noviembre del 2006, la ciudadanía ecuatoriana aprobó el Plan Decenal de Educación (2006-2015), con el 66% de la votación afirmativa, convirtiendo las ocho políticas del Plan en políticas de Estado.

⁸⁵ En base a un convenio Ministerio de Educación ME y Ministerio del Ambiente MAE (2000) se integró un grupo interinstitucional responsable de elaborar una propuesta preliminar del Plan Nacional de Educación Ambiental para la

la ejecución del Plan Decenal de Educación 2006 (como se puede constatar en el informe del Año 2 de ejecución)⁸⁶ lo que refleja, la importancia que hasta ese momento se le otorgaba a la EA desde las políticas públicas en el sistema educativo.

▪ **Un Plan Nacional de Educación Ambiental para el sistema educativo.**

Un breve acápite para hablar y reflexionar del Plan Nacional de Educación Ambiental es relevante. Este plan es definido como “la carta de navegación que marcará el pensamiento, sentimiento y la acción de la institucionalización de la educación ambiental para apoyar al desarrollo sostenible”.⁸⁷ El Plan desarrolla un marco teórico de los problemas ambientales del país como problemas de calidad ambiental;⁸⁸ define siete políticas de la EA para el desarrollo sustentable y sus respectivas estrategias; describe programas desde la educación y comunicación respecto de: cuencas hidrográficas, calidad ambiental, producción más limpia, cambio climático. Desarrolla los mencionados proyectos educativos utilizando el marco lógico. Algunos elementos claves de su justificación son:

“[...] que ha entrado en escena el llamado “tercer elemento” de la sociedad: la sociedad civil [...] a fin de plantear directamente sus demandas y presionar por su incorporación activa en la planificación y gestión desde el Estado y sus instancias locales [...] se vislumbran nuevos escenarios y sinergia entre lo público y lo privado [...] y se instalan modelos de encuentros, negociación, consenso, cooperación, corresponsabilidad por una mejor calidad de vida, de educación y por supuesto de calidad ambiental”.⁸⁹

Educación Básica y el Bachillerato. La Ley de Gestión Ambiental de 1999 contribuye a este trabajo interinstitucional. A finales del año 2002 se contaba con un documento preliminar. El MAE incorpora al Programa de Apoyo de Corto Plazo de la Cooperación Holandesa a este ministerio, como actividades del Programa la validación del Plan y desarrollo de la propuesta curricular para su aplicación.

En el 2005 los dos ministerios suscriben un nuevo convenio para asegurar la incorporación y ejecución del Plan en todos los niveles de administración educativa y de concreción curricular. En el 2006, los dos ministerios en coordinación con la Corporación Oikos (organización no gubernamental privada), organizan tres talleres regionales para validar la propuesta del Plan y se procede a incorporar las recomendaciones y aportes recogidos en estos eventos.

⁸⁶ Plan Decenal de Educación (2006-2015) Año 2, Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, p.21.

⁸⁷ Plan Nacional de Educación Ambiental para la Educación Básica y el Bachillerato, 2006-2016, Ministerio del Ambiente y Ministerio de Educación del Ecuador, Quito, 2006,p.5.

⁸⁸ Se mencionan como problemas de calidad ambiental la pérdida de la biodiversidad, la deforestación, la creciente contaminación urbana, el deterioro del recurso suelo y la vulnerabilidad ecológica.

⁸⁹ Ibid., p.11.

Concibe como reto fundamental del Plan el carácter sistémico de los problemas y soluciones. Por ello en su formulación participan desde el sector público los ministerios de Salud, Educación, Ambiente, Defensa, Turismo, y en representación del sector no gubernamental la Coordinadora para la Defensa y Protección del Medio Ambiente CEDENMA. Alude con fuerza, a la importancia del ambiente en la salud de la población, tanto desde el ámbito epidemiológico como del psicológico; lo que se evidencia cuando expresa que:

“se esperan desafíos de epidemiología ambiental – a través de sistemas de vigilancia-, [...] se reconoce la necesidad de investigación ambiental y adecuada comunicación con los medios de información [...] especialmente importantes cuando [...] la divulgación de asociaciones espurias o no confirmadas producirá efectos en la opinión pública difíciles de cambiar, llevando a la adopción de políticas de dudosa oportunidad e impacto en la situación de salud de nuestra población” [...] “corresponde a las ciencias en el ámbito social en particular a la psicología estudiar los problemas derivados del conflicto naciente entre la cultura y la naturaleza, los cuales han cambiado la calidad de la vida en su conjunto [...] (aludiendo) a la psicología ambiental, que se ocupa de la conciencia ambiental de las personas, [...] como instrumento ideal para la promoción de la formación de una conciencia ambiental adecuada en los seres humanos, que les permita vivir en el entorno, preservarlo y transformarlo en función de sus necesidades, sin comprometer la posibilidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas [...] producir bienes y riquezas materiales, incrementar el potencial productivo, asegurando oportunidades equitativas para todos, sin que ello implique poner en peligro nuestro ambiente”.⁹⁰

Reconoce además, la importancia que otorgan al desarrollo sostenible los organismos internacionales y adhiere el plan a la Década para el Desarrollo Sostenible (2005-2014); afirma que la “Educación para el Desarrollo sostenible habría de apoyarse en lo que puede resultar razonable para la mayoría, sean sus planteamientos éticos más o menos antropocéntricos o biocéntricos” y que el futuro va a “depender en gran medida del modelo de vida que sigamos [...] (sin menospreciar) la capacidad que tenemos los consumidores de modificarlo”. Las finalidades de la EA son incidir en la calidad de vida, la calidad ambiental, resolver asuntos de la epidemiología ambiental para garantizar el ambiente sano,

⁹⁰ Ibid, p.13.

recurrir a la investigación para producir información y acercar a los estudiantes a la comprensión de los problemas de calidad ambiental y sus posibles soluciones, y a la psicología ambiental como instrumento para la formación de la conciencia ambiental. Conciencia que deberá permitir utilizar, preservar y transformar el entorno para satisfacer necesidades, y; asegurar riqueza material y crecimiento del potencial productivo.

Desde estos enunciados podemos sintetizar que el enfoque propuesto por el Plan para la EA expresa un enfoque de crecimiento económico como eje del desarrollo y una visión desde los derechos humanos al ambiente sano. Desde la psicología ambiental, surge una propuesta algo curiosa, al asegurar que la psicología ambiental es el instrumento para desarrollar conciencia ambiental. Lo que hasta ahora había sido un enfoque axiológico (la conciencia ambiental desde los valores) ahora se plantea como un enfoque psicológico (desde la psicología ambiental). Esta idea, parecería que nos invita a mirar hacia atrás, e imaginar que en algún momento de la historia de la sociedad humana existieron “el buen salvaje” y la “prístina naturaleza” y que en el proceso evolutivo humano, la psiquis perdió su conciencia ambiental y/o tiene que configurarla en estos difíciles tiempos de “deterioro de la calidad ambiental”.

Además el Plan propone una **neutralidad** frente a la crisis de calidad ambiental, que se resuelve en la investigación, la tecnología, la información y la comunicación asertiva, lo razonable para las mayorías, los estilos de vida y las capacidades de los consumidores. Todo empieza y termina en la lógica de crecimiento económico, apelando una conciencia ambiental de individuos miembros de una sociedad de consumo. El plan ignora, o al menos no convoca en el discurso, a la comprensión de relaciones sociales y relaciones de producción y sus implicaciones en la trilogía sociedad-naturaleza-desarrollo. El enfoque de los problemas ambientales como problemas sociales, está restringido a problemas de

calidad ambiental y por lo tanto a problemas de riesgo epidemiológico, que afectan el derecho al ambiente sano.

Los avances en la ejecución e implementación de este Plan fueron limitados. A pesar de contar con el Acuerdo 534 del 26 de octubre del 2006, en el que se “declara de carácter oficial el Plan Nacional de Educación Ambiental” y se dispone “incorporar las Políticas y Estrategias del Plan Nacional de Educación Ambiental para la Educación Básica y el Bachillerato al Plan Decenal de Educación, considerando a la Educación Ambiental, como **necesidad impostergable** en todo currículo para mejorar la formación de los (as) estudiantes ecuatorianos” (las negrillas son de la autora de la tesis) y, de la disposición de cumplir este Acuerdo “garantizando la aplicación de la educación ambiental en el proceso educativo”, apenas se logró ejecutar talleres de validación en el 2010 y no se logró la implementación del Plan. A partir de la validación, en el Ministerio de Educación, el Plan Nacional de Educación se quedó en el olvido, mientras el Ministerio del Ambiente, promovió su ejecución a través de la elaboración y publicación del “Manual para planificación, ejecución y evaluación de proyectos educativos ambientales”, documento que cuenta a la fecha con una segunda edición.

Época de crisis, época de cambios.

En el contexto en que se producen estos cambios educativos el país vive una aguda y profunda crisis. Frente a la inequidad y la corrupción política, mayoritarios sectores de la sociedad reclaman cambios profundos en la institucionalidad del país y en el modelo de desarrollo. El recién posesionado Gobierno de Rafael Correa (2007), da paso a la consulta popular y el país decide ir a una Asamblea Nacional Constituyente, responsable de la elaboración de un nuevo marco constitucional para el país. De manera singular, en el sector

educativo se produce una continuidad del Ministro Raúl Vallejo⁹¹ como parte del llamado Gobierno de la Revolución Ciudadana.

Este periodo está marcado por un tema central en la educación del país, Educar para la Democracia. Es así como en noviembre del 2007, a través del Decreto 711 se expide el “Reglamento de la Ley de Educación para la Democracia (2006)” y se dispone la creación del “Programa Nacional de Educación para la Democracia”. Entre la expedición del reglamento y su aplicación pasan varios meses, hasta que con Acuerdo Ministerial No. 140 del 25 de abril del 2008 se expiden las normas de aplicación del Decreto 711 y se oficializa este Programa, facilitando el apoyo político que requiere para institucionalizarlo. Se conforma un equipo humano y se dispone la asignación de recursos y dependencias para su funcionamiento en las oficinas nacionales del Ministerio. Se define nivel de coordinación con la Dirección Nacional de Currículo para revisar planes de estudio, currículo de asignaturas, contenidos curriculares y métodos apropiados.

Este momento es clave para el estatus de la EA en el sistema educativo del país. Se produce la transgresión de las disposiciones de la Ley de Educación para la Democracia y el Acuerdo cambia la normativa legal. Las transgresiones se resumen en: i) creación de una asignatura denominada *Educación en valores y prácticas democráticas*, que no estaba establecida en la Ley (Art. 17); ii) definición de 11 contenidos o grandes temas que comprenderá esta asignatura entre los que se mencionan “Ciudad: tráfico, contaminación y consumo” y “Sustentabilidad y productividad” (Art. 17) y que pueden considerarse temas relacionados con lo ambiental; iii) creación de la asignatura Educación para la Democracia para el tercer año de bachillerato, la que sustituye a las tres asignaturas (Cívica, Realidad

⁹¹ En el Gobierno de Alfredo Palacios, el Lcdo. Raúl Vallejo fue ministro de Educación entre el 29 de diciembre del 2005 al 15 de enero del 2007. Es ratificado en su cargo por el Presidente Rafael Correa y permanece como Ministro de Educación desde el 15 Enero del 2007 hasta el 05 de Abril del 2010.

Nacional y Educación Ambiental) establecidas en la Ley. Un elemento interesante del Acuerdo son las claras disposiciones para que se asegure capacitación a los docentes de todos los niveles de educación del país, para que puedan atender las asignaturas creadas. Con estas disposiciones ministeriales, el Programa Educación para la Democracia se posiciona en el sistema educativo.

Para cerrar este momento del recorrido de la EA en el bachillerato, es importante resaltar el nuevo lugar que ocupa “lo ambiental” en la Educación para la Democracia. Los tópicos o temas relacionados con “lo ambiental” en la asignatura de *Educación en valores y prácticas democráticas*, obligan unas líneas para la reflexión. El primer tema, “la sustentabilidad y productividad” desde el enunciado define un horizonte curricular que podría ser interpretado y desarrollado desde diversas corrientes de pensamiento. Se puede inferir, por ejemplo, que su abordaje curricular requeriría comprender la sustentabilidad y productividad del sector industrial en cualquiera o en todos los sectores de la producción – vasto campo para el análisis-; o que no debería incorporar los procesos artesanales y de las economías familiares; que debería ubicar el accionar del sector público, privado y mixto respecto de la sustentabilidad y productividad; que además necesitaría ubicar la sustentabilidad ecológica, económica y social, y las tensiones sociales implícitas en la realización de éstas. Es decir, el enunciado como está planteado invita a pensar que, entre el macro y el micro curriculum, existe un vasto espacio para el currículo oculto.

El segundo tema “Ciudad: tráfico, contaminación y consumo” desde su enunciado, invisibiliza la existencia de otra realidad, la ruralidad; y reduce los problemas ambientales del país a los de la ciudad, es decir al mundo urbano.⁹² Este enunciado, en el contexto de la

⁹² Este planteamiento es consistente con la propuesta de EDS que entre otros tópicos posiciona la agenda para construir Ciudades Sustentables.

asignatura “Educación en valores y prácticas democráticas”, propone una mirada sesgada, limitada, incompatible con la diversidad y heterogeneidad del país. Se otorga protagonismo a lo urbano y lo urbano mismo es limitado al tráfico, la contaminación y el consumo.

A manera de reflexión final, en relación a los propósitos del Programa Educación para la Democracia es válido preguntarse ¿cómo se definió y decidió que estos temas contribuyen, desde lo ambiental, a la formación de un bachiller como ciudadano con valores para el ejercicio de la democracia en un país intercultural y diverso?, ¿desde lo ambiental, estas líneas temáticas son las más representativas para la formación de valores orientados al ejercicio de la ciudadanía y la democracia?

En este momento de la construcción histórica y social del sistema educativo y del bachillerato en particular, sin duda, los temas ejemplificados muestran que “gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo [...] están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad [...] tales como la económica, cultural y política”⁹³ y que “las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo”,⁹⁴ plasmando enfoques y prioridades para el quehacer de la escuela como institución, posicionando miradas, sentidos y referentes para los jóvenes. Desconociendo y eliminando a través de la normalización, espacios construidos desde la misma institucionalidad y más allá de ella, pues los temas propuestos por las líneas de acción, no responden a toda la diversidad de preocupaciones de los jóvenes en el contexto de las sociedades urbanas y de las sociedades rurales.

Solo a manera de ejemplos se pueden mencionar algunas de las experiencias curriculares o extracurriculares que reportan las acciones de los jóvenes respecto de lo

⁹³ Jurjo Torres, *El currículum oculto*, Ediciones Morata, S.L., Madrid, 1998, p.12.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 12.

ambiental: implementación de viveros forestales, frutales y ornamentales, de especies nativas y exóticas; participación en organizaciones juveniles como guardianes del agua; en proyectos de producción limpia; en la implementación de huertos orgánicos; en proyectos de ecoturismo estudiantil; en espacios de comunicación a través de periódicos y programas ambientales para radio; actividades de reciclaje; expresiones de arte ambiental; rescate de fauna silvestre; protección de la biodiversidad. Estas experiencias se mencionan, en tanto muestran un escenario más amplio que el de la urbanidad y la producción, no en cuanto a sus significados en el marco de la EA.

Después de la Constitución del 2008.

La constitución política marca un nuevo ordenamiento para la vida democrática del país. La educación se consagra como un derecho a lo largo de la vida y un deber inexcusable del Estado, área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal; además en la Constitución se asegura a la educación como,

“[...] garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir [...] la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco de los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional [...] responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente”⁹⁵.

En este nuevo escenario, en las acciones del Ministerio de Educación destacan dos líneas de trabajo: i) dar continuidad a los procesos en marcha y, ii) realizar los cambios que

⁹⁵ Constitución política del Ecuador, 2008, Art. 26-28.

impone la Constitución para la reestructuración del Estado y ejecutar la agenda política del Gobierno de turno. Respecto de la continuidad de los procesos se pueden destacar dos hechos: el primero relacionado con el Programa Nacional de Educación para la Democracia y la ejecución de un proyecto a nivel nacional que se convierte en el proyecto emblemático del sector educativo; y el segundo relacionado con el desmantelamiento de la institucionalidad de la EA en el Ministerio de Educación.

- **El proyecto MUYU**

El 4 de marzo del 2009, el Ministro Raúl Vallejo emite el Acuerdo 074 en el que se establece como de prioridad nacional el “*Proyecto MUYU: fruta comida, semilla sembrada*”, para su implementación en el Sistema Nacional de Educación. Es relevante el apoyo político que recibe este proyecto para su implementación e incorporación al sistema educativo a través de: creación de comisiones nacional y provinciales para su ejecución; se dispone su implementación en todos los niveles del sistema educativo y en todas las modalidades del bachillerato; se dispone la incorporación al currículo de bachillerato de los contenidos y destrezas que se requiera; se delega a los colegios agropecuarios el apoyo técnico; se asigna la responsabilidad del apoyo logístico para la ejecución del Proyecto al Programa de Alimentación escolar; se dispone que este proyecto sea aporte para acreditación del bachillerato y del Programa de participación estudiantil.

Entre los considerandos y enunciados que justifican el Proyecto se resalta su consideración como “prioridad nacional y promueve en nuestros niños/niñas, adolescentes y jóvenes de los planteles educativos, una relación más cercana y responsable con la naturaleza” y “el proyecto contribuirá a eliminar los gases invernadero y a combatir la deforestación, la desertificación y la destrucción de los recursos [...]. De esta manera el

Proyecto MUYU toma dimensiones emblemáticas en el escenario de la Educación para la Democracia⁹⁶ y desde el discurso que lo justifica, podríamos deducir que alinea su acción y sus efectos, con temas vinculantes al Protocolo de Kioto y las acciones para enfrentar el cambio climático.

Convoca a la reflexión el inusual apoyo que esta propuesta despierta en el Ministerio de Educación, cuando desde 1981, desde la institucionalidad del sector educativo se viene ejecutando reforestación dentro del programa de participación estudiantil, y en este programa se han vinculado miles de estudiantes, desarrollado infinidad de experiencias avaladas por otros sectores del Estado y de la sociedad civil (principalmente ONGs que mantienen convenios con el Ministerio para propuestas de forestación y reforestación en el contexto de la EA) e impulsadas por las instituciones educativas.

En la cartilla de presentación del Proyecto Muyu se puede apreciar la fundamentación, objetivos, estrategias y actividades que deben ejecutar los estudiantes (la cartilla está limitada a estudiantes de 1ero a 10mo años de EGB) sin reconocer al nivel bachillerato, aunque el Proyecto si lo incluye. Sorprende por ejemplo, pensar que un proyecto escolar, aún en su dimensión nacional, pretenda remediar: las emisiones de CO₂ provocadas por combustibles fósiles -6,8 billones de toneladas-, la deforestación del 50% del planeta, la destrucción de los recursos hídricos, el empobrecimiento y la acelerada desertificación, la acumulación de excedentes no biodegradables. Abruma imaginar que los beneficios sean entre otros: mejorar la calidad del aire, conservar y aumentar la capacidad de los acuíferos, disminuir el calentamiento global, recuperar la calidad de tierra. Este discurso, plasmado en una cartilla de difusión, rebasa su intervención en el sistema educativo, pues a través de una estrategia educomunicacional coloca la cartilla informativa

⁹⁶ Acuerdo 074 del Ministerio de Educación del Ecuador, Dirección Nacional de Asesoría Jurídica, 04 de marzo del 2009.

del Proyecto, adscrita a El Comercio, diario de circulación nacional. Esto posiciona su concepción de proyecto también dirigido a la familia y a la comunidad.

Como sostiene Torres “la política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio histórico concreto en el que cobra auténtico significado”,⁹⁷ pues resulta complejo pensar que desde los limitados recursos de la escuela se pueda asegurar intervenciones macro y se pueda afectar los problemas estructurales del modelo de desarrollo. Muchos podrán disentir de estas reflexiones, pero es necesario apelar a la supremacía de la ética para convocar la prudencia en el discurso. Más aún cuando de educación se trata.

No podemos, por lo tanto, pretender con una propuesta educativa, resolver la falta de voluntad política para revertir políticas que sostiene procesos estructurales. Una dimensión es la educativa que busca intervenciones pedagógicas para promover aprendizajes en los ámbitos cognitivo, procedimental y actitudinal. Otra dimensión es la que pone al sujeto como actor de la solución -y de la implícita responsabilidad de una realidad sobre la que no tiene poder de decisión- que debe transformar la cultura irresponsable y el mal hábito que posee (como plantea el Proyecto MUYU). Más grave aún, pues se alude a la solución desde los sujetos –infantes, adolescentes, jóvenes, adultos-, mientras en la realidad, los políticas estructurales del Estado posibilitan que se deforesten los bosques tropicales, que la tierra este concentrada en pocas manos, que los programas oficiales de sanidad vegetal posicionen las semillas certificadas y los proyectos de ley estatal pugnen con grupos sociales para impedir la consolidación de bancos comunales de semillas, y que además, las rentas de estas acciones –del desarrollo- se concentran en reducidos grupos de la sociedad.

⁹⁷ Jurjo Torres, El curriculum oculto, Ediciones Morata, S.L., Madrid, 1998, p. 12.

En este contexto, desde el sector rector de la política educativa se les dice y convoca a -niños, jóvenes, docentes del país, sus familias y comunidades-, para reforestar, crear bancos de semillas en el aula, implementar viveros; y se les plantea que desde estos aprendizajes y del 'hacer', nos aseguramos como país, que sus ciudadanos transformen sus conciencias haciendo de la “[...] reforestación práctica de vida [...] y hábito que se incorpora a la cultura [...] además cultura del compartir [...] con la naturaleza y con la comunidad [...]”.⁹⁸

El desmantelamiento de la institucionalidad de la Educación Ambiental.

A partir de la Constitución 2008 se ponen en marcha importantes acciones que de manera progresiva, eliminan la institucionalidad alcanzada por la EA en el sistema educativo. Mediante Acuerdo 098 del 23 de marzo del 2010 se emiten disposiciones relacionadas con el Programa de Participación Estudiantil, entre las que se elimina la razón de ser de la División de Educación Ambiental al no entregarle la coordinación del Programa de Educación Ambiental y restringir su participación solo al Programa de Reforestación. El Programa de Educación para la Democracia en cambio, amplía sus competencias asumiendo la EA y la Reforestación.⁹⁹

⁹⁸ Muyu, fruta comida, semilla sembrada. Un proyecto de reforestación para la vida, Ministerio de Educación, Programa Nacional de Educación para la Democracia, Cartilla informativa.

⁹⁹ Acuerdo 0298 del Ministerio de Educación del Ecuador, del 23 de marzo del 2010.

La Actualización y Fortalecimiento curricular de la Educación Básica¹⁰⁰ coloca “la protección del ambiente” como eje transversal del principio rector de la transversalidad del currículo, El Buen Vivir; y no menciona a la EA. Mientras, la propuesta del Bachillerato General Unificado (se leerá BGU) invisibiliza la EA. Desde una lectura crítica de la propuesta del BGU se puede ubicar que lo ambiental es enunciado con diferente enfoque: como parte del Buen Vivir dentro de la finalidad del bachillerato; como derecho de tercera generación cuando en los objetivos se expresa “desarrollar identidad juvenil propia y formación integral que les permita su propio desarrollo humano y de los demás en un ambiente sano y sostenible, conscientes de su comportamiento ético y la conservación de la biodiversidad” como parte de los enunciados que configuran el *Aprender a ser*.¹⁰¹ La EA en la propuesta educativa, y por tanto en la propuesta curricular, desaparece y de manera indiscutible es reemplazada por enunciados generales como: protección del ambiente, ambiente sano, ambiente sostenible, conservación de la biodiversidad, todos bajo el gran paraguas del Buen Vivir.

¹⁰⁰ Al amparo del artículo 343 de la sección primera de Educación de la Constitución 2008, el Ministerio de Educación, bajo la denominación de Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación Básica 2010”, plantea una Reforma Curricular al Nivel de Educación General Básica. El nuevo referenre curricular se está implementando en todo el país. En esta Reforma, la “protección del medio ambiente” es uno de los ejes transversales del proceso educativo, inmerso en el Buen Vivir, principio rector de la transversalidad del currículo. El tema ambiental no se expresa en los enunciados del perfil de salida de los estudiantes de EGB, y en el perfil de salida del Area de Ciencias Naturales se expresa como una capacidad para: “Analizar y valorar el comportamiento de los ecosistemas en la perspectiva de las interrelaciones entre los factores bióticos y abióticos que mantienen la vida en el planeta, manifestando responsabilidad en la preservación y conservación del medio natural y social”. De esta manera, el curriculum de Ciencias Naturales se imprime de un enfoque “ecológico –desde la ecología–” que aborda la problemática ambiental colocando la causa en las acciones antrópicas, desconociendo otros elementos claves relacionadas, por ejemplo con los sistemas sociales de producción. Se plantea que el estudiante que culmina la Educación Básica, estará en la capacidad de preservar el medio natural y social, desde la responsabilidad individual. Es decir, de manera expresa se alude a “preservar el estado de cosas”. Volviendo al perfil de salida general de la educación básica, lo más lejos que llega en su formulación, es reconocerle capacidades de pensamiento crítico para resolver problemas de la vida cotidiana,” no se amplía a las capacidades críticas y de actuación para transformar la realidad natural y social.

¹⁰¹ Ministerio de Educación, Nuevo Bachillerato Ecuatoriano, Documento Versión preliminar para validación técnica, Quito, Octubre 2010, p.39.

Educación Ambiental: encuentros y desencuentros en la construcción de una educación intercultural.

Desde la Constitución de 1998 se garantiza el Sistema de Educación Intercultural, el mismo que dentro del sistema Educativo funciona bajo la figura de Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe DINEIIB¹⁰² y desarrolla un Modelo de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB.¹⁰³

Los objetivos de la DINEIIB respecto del bachillerato están orientados a: “ofrecer especializaciones acordes a las necesidades de los pueblos y nacionalidades; y formar estudiantes con conocimientos teóricos y prácticos, capaces de mejorar la calidad de vida personal, familiar y comunitaria”. Desde 1996, bajo estas orientaciones la DINEIIB ofrece tres tipos de bachillerato en los colegios interculturales bilingües.¹⁰⁴ Luego de la aprobación de la Constitución 2008 y en el contexto de los procesos de reforma implementados por el Ministerio de Educación, en el 2010, la DINEIIB reorganiza tanto su modelo MOSEIB, como las especializaciones del Bachillerato Intercultural Bilingüe¹⁰⁵ bajo una interesante reflexión:

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) ha sido el referente ideológico, cultural y filosófico que ha guiado el proceso educativo de los pueblos y nacionalidades del Ecuador desde sus inicios. Su creación ha sido de vital importancia para cambiar la concepción establecida de que en el país era necesario un solo modelo educativo homogeneizante, que no tomaba en cuenta su diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, este modelo ha permanecido estático mientras el devenir de la historia ha seguido su curso, modificando las relaciones entre los actores sociales de la realidad ecuatoriana.

¹⁰² La DINEIIB fue creada mediante Decreto Ejecutivo No. 203 del 09 de noviembre de 1988, publicado en el Registro Oficial No. 66 del 15 de noviembre de 1988.

¹⁰³ Oficializado mediante Acuerdo Ministerial No. 112 del 31 de agosto de 1993, publicado en el Registro Oficial No. 278 del 15 de septiembre de 1993.

¹⁰⁴ La oficialización de los Bachilleratos se realizó mediante Acuerdo No. 141 del 26 de septiembre de 1996, en las especializaciones de Físico Matemáticas, Químico Biológicas y Ciencias Sociales.

¹⁰⁵ Mediante Acuerdo 1059 del 27 de febrero del 2010, Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe DINEIIB, Ministerio de Educación, la DINEIIB oficializa la reorganización de las Especializaciones del Bachillerato Intercultural Bilingüe.

Evidentemente, la realidad social, económica y política del país ya no es la misma de hace veinte años. Los procesos de globalización, la ampliación de las concepciones democráticas y la cada vez mayor aceptación de la diversidad social han hecho que los miembros de los pueblos y nacionalidades tomen iniciativas cada vez más claras hacia un salto cualitativo en su estilo y calidad de vida, manteniendo al mismo tiempo raíces culturales. Sin embargo, esto conlleva serias dificultades y el reto consiste precisamente en ir logrando un equilibrio vital entre la inserción en la modernidad y la conservación de la cultura ancestral.

La oferta educativa intercultural bilingüe da cuenta de la cosmovisión indígena respecto de la naturaleza, la Pachamama, donde se realiza la vida cotidiana de la gente. Las especializaciones como: medicina intercultural, administración y manejo de recursos naturales, agropecuaria, agrosilvopastoril, gestión y desarrollo, muestran un enfoque integral. El currículo articula el conocimiento cultural ancestral con aportes de la ciencia occidental, no se aleja de la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades indígenas, pero se apoya en la interdisciplinariedad para la construcción curricular.

Esto puede constarse por ejemplo en la presencia de asignaturas como: agroforestería, manejo de páramos y bosques, mediación de conflictos e impacto ambiental, agroecología, edafología, silvicultura, viveros forestales, aprovechamiento forestal, elaboración y administración de proyectos silvopastoril. Estas asignaturas son campos interdisciplinarios del conocimiento que recogen saberes ancestrales y aportes científicos, mostrando un encuentro intercultural en su propuesta para bachillerato, configurando un currículo alternativo a los enfoques del modelo capitalista, depredador de la naturaleza y atentatorio a la verdadera comprensión del Buen Vivir.

En Octubre del 2010 el Ministerio de Educación presenta al país, la propuesta oficial de reforma del bachillerato, concebida bajo la denominación de Bachillerato General Unificado y plantea su validación. Esta reforma concibe dos bachilleratos: en Ciencias y Técnico. Para los propósitos de ésta tesis, una lectura reflexiva y crítica de la propuesta del

BGU en validación, respecto de la presencia o ausencia de la EA en dicha propuesta, permite identificar que en la reforma del bachillerato no se reconoce un espacio de intervención educativa a la EA. Lo que se puede encontrar son diferentes enunciados que aluden al tema ambiental en la propuesta curricular. En los objetivos, por ejemplo se menciona: “adquirir hábitos sobre el cuidado de la salud humana, el consumo socialmente responsable, el respeto a los derechos de los animales y de la naturaleza”,¹⁰⁶ como una de las capacidades que debe garantizar un bachiller; respecto del *Aprender a ser*, plantea “desarrollar en los jóvenes una identidad juvenil propia y formación integral que les permita su propio desarrollo humano y de los demás, en un ambiente sano y sostenible, conscientes de su comportamiento ético y la conservación de la biodiversidad”¹⁰⁷. En la formulación del perfil del bachiller se alude al Plan Nacional del Buen Vivir (2019-2013) que entre las orientaciones educativas expresa “formar personas con autonomía y poder de decisión [...] personas con una relación armónica con la naturaleza, por lo tanto, un claro estilo de vida que ayude a la conservación y sostenibilidad de los recursos naturales, en la que prime el interés común sobre el particular”;¹⁰⁸ y en el *perfil de salida*, en el eje de la convivencia se menciona, que el bachiller será una persona que “se involucra activamente en la defensa, conservación y mejora del medio ambiente”.¹⁰⁹

Una inquietud emerge a la luz de estos enunciados. ¿De qué manera el curriculum del BGU ofrece elementos curriculares y garantiza intervenciones educativas, para que las capacidades esperadas en el bachiller sean alcanzadas?. Los enunciados curriculares que aluden al “deber ser”, deberían plasmarse en la propuesta meso curricular para asegurar que

¹⁰⁶ Nuevo Bachillerato Ecuatoriano, Ministerio de Educación, Versión preliminar para validación técnica, Octubre, 2010, p. 31.

¹⁰⁷ *ibid.*, p. 39.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p.32.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p.41.

se concreten en las intervenciones micro curriculares. Tomando los enunciados declarativos anotados anteriormente, como una posible postura para la presencia de la EA en el currículo se ensaya una breve lectura exploratoria de la propuesta de BGU a nivel de asignaturas. La información disponible muestra algunos enunciados relacionados con lo ambiental en ciertas asignaturas como: “emprendimiento” cuyo perfil de salida busca “un ciudadano [...] con responsabilidad ambiental”; “biología” que espera un bachiller “consciente de la necesidad de preservar la naturaleza como heredad”; “educación para la ciudadanía”, que alude al Buen Vivir, las responsabilidades ciudadanas y capacidad de “acciones que promuevan el cuidado del medio ambiente”. En el listado de asignaturas optativas no se puede apreciar tendencias hacia tópicos del campo ambiental. En las asignaturas a nivel del tronco común del BGU, los ejemplos presentados corresponden a los espacios del currículo donde se ubican, desde lo enunciativo, elementos relativos al ambiente en la propuesta educativa¹¹⁰.

Cuando la propuesta de BGU se desplaza hacia el bachillerato técnico, desde la línea de reflexión que se desarrolla en esta tesis, nos encontramos con una situación particular: la propuesta del bachillerato de la DINEIIB (2010), como la del BGU se construyen en un escenario en el que se debate la Ley de Educación Intercultural, y la propuesta DINEIIB quedó invalidada a partir del momento en que, el Ministerio de Educación puso en vigencia la “Normativa para la implementación del Nuevo currículo del Bachillerato”,¹¹¹ bajo disposiciones de la ya aprobada, Ley Orgánica de Educación Intercultural.¹¹²

Para reflexionar sobre el enfoque ambiental de la propuesta vigente de BGU Técnico se propone una lectura comparativa entre la propuesta del BGU puesta en vigencia y la

¹¹⁰ Ibid., p. 58-95.

¹¹¹ Ministerio de Educación, Acuerdo Ministerial No. 242, del 5 de julio del 2011.

¹¹² Ley Orgánica de Educación Intercultural, Presidencia de la República, publicada en el Registro Oficial No. 417, del 31 de marzo del 2011.

propuesta del Bachillerato Intercultural Bilingüe reformada en el año 2010 (actualmente invalidada). Para esta lectura comparativa se toma un caso, la especialización “agropecuaria”, y se reflexiona de manera comparativa respecto del currículo que soportan estas dos propuestas de bachillerato técnico. Se toma para la reflexión el bachillerato agropecuario, pues nos permite abordar la relación sociedad-naturaleza-desarrollo y develar la función social que se le asigna a la educación en tanto coloca conceptos, visiones, comprensiones de la sociedad, la naturaleza y el desarrollo, en los jóvenes estudiantes de bachillerato, aportando de manera importante a la consecución de los objetivos y perfil de salida del ciudadano ecuatoriano, declarados por la propuesta del BGU.

La propuesta curricular del bachillerato intercultural técnico agropecuario incluía asignaturas como: producciones pecuarias; suelos, cultivos, fertilizantes, control de plagas y enfermedades; botánica general; tecnologías y mecanización agropecuaria; formación y orientación laboral, dibujo técnico y topografía; agroindustria básica; química, agroecología y, elaboración y administración de proyectos agropecuarios, además de las asignaturas correspondientes a lengua y literatura. El BGU técnico agropecuario plantea las siguientes asignaturas: organización y gestión de una explotación familiar: mecanización e instalaciones agrarias, cultivos herbáceos intensivos y producción de plantas de vivero; métodos de control fitosanitario; manejo racional del ganado y producción ganadera intensiva; cultivos frutícolas; cuidados básicos, doma, adiestramiento de caballos y otros animales; agro- tecnología; formación y orientación laboral y formación de centros de trabajo.

Como se puede apreciar, podríamos atrevernos a mirar algunas similitudes en estas dos propuestas educativas, pero las diferencias que subyacen a los enunciados y al enfoque merecen un espacio de reflexión, dado que éstas propuestas se construyeron como respuesta

a las demandas planteadas por la Constitución 2008, que coloca al Buen Vivir como referente y eje central de toda acción y política pública.

A manera de ejemplo para el ejercicio de reflexión propuesto, pensemos en la agroecología y la agro-tecnología. La primera (de la DINEIIB) desde su enunciado da cuenta de una agricultura vinculada a los aportes de la ecología, es decir una agricultura que está pensada en los flujos de energía y materia, que reconoce los límites de crecimiento, la capacidad de regeneración y la capacidad de carga, las interrelaciones en el agroecosistema y en ecosistema natural; la segunda (del BGU) induce a pensar en tecnología vinculada a la agricultura, sin permitirnos definir que tipo de tecnología.

En el caso de la primera propuesta, el abordaje de la agroecología involucra conocimientos ancestrales como la asociación y rotación de cultivos, el uso del calendario lunar para las actividades agropecuarias, el manejo de variedades y ecotipos de semillas nativas, prácticas culturales, arreglos y disposición de cultivos en la unidad de producción. Además, demanda conocimientos de la biología, ecología, agronomía, edafología, física, química, sociología, que permitirán la comprensión y manejo de la agroecología como modelo de producción alternativo al modelo de producción del monocultivo. La agroecología, por lo tanto responde a un enfoque holístico, integrador, multidisciplinario, político, ético, de la comprensión de la relación desarrollo-sociedad-naturaleza.¹¹³ La agroecología está impregnada de elementos importantes de educación ambiental, integrados a los conocimientos y por tanto condicionantes de los aprendizajes esperados. Podría concluirse que esta asignatura, responde a un enfoque que reconoce los límites naturales para la actividad productiva, que busca evitar y reducir los problemas ambientales que

¹¹³ En la propuesta del Bachillerato intercultural se encuentran otras asignaturas que reaponen a esta visión como la silvicultura, el manejo de páramos y bosques, la agroforestería, incluso la resolución de conflictos.

provocan prácticas productivas como la agricultura y, que al ligar el conocimiento ancestral al conocimiento científico, conjuga importantes capacidades para comprender la relación que subyace entre producción y el llamado desarrollo de la sociedad.

De manera paralela, desde el BGU, la agrotecnología dice mucho y dice poco. Cuando se analiza esta propuesta en el contexto del currículo se puede apreciar que, en sus enunciados muestra el enfoque del modelo de desarrollo extractivista y de la economía de mercado. Los argumentos que sustentan esta apreciación, parten del lenguaje que nomina y da sentido a la propuesta, que devela este enfoque educativo cuando expresa: “**explotación agropecuaria**”, “organización y gestión de una **explotación familiar agraria**” (las negrillas son de la autora de la tesis). El significado de la palabra “explotación” remite a estrujar, exprimir, aprovecharse, extralimitarse, es decir, se está expresando que se convoca a una producción que no considere los límites naturales en el proceso productivo. Cuando el currículo plantea “producciones intensivas” está entendido que significa utilización de tecnología para obtener el máximo rendimiento, la mayor productividad y para ello se requiere utilizar las tecnologías convencionales como el paquete verde de los agroquímicos (plaguicidas y fertilizantes). Solo este último elemento, por sí solo, podría abrir todo un debate frente al enfoque del Buen Vivir, tan convocando en la construcción del currículo, y como veremos más adelante, incluso mostrar su incoherencia con temas como el ambiente sano y los derechos de la naturaleza.

En otros aspectos curriculares, cuando se habla de “formación **laboral**” y “formación de centros de trabajo”, surgen inquietudes respecto de, a qué entendidos nos remite “lo laboral” en un contexto integrador de los significados. Será al “obrero”, al “trabajador a destajo”, o a ser “generador de autoempleo” o “generador de empleo familiar”; más aún, nos convoca a pensar, a qué tipo de economía aluden estas concepciones, la del mercado o

la economía solidaria que es parte del nuevo modelo económico propuesto por la Constitución 2008.

Como se puede apreciar, a la hora de construir el curriculum, los significados detrás de los enunciados, de los discursos, pueden mostrarnos que la función social de la educación, desde el enfoque del currículum propuesto por el BGU, aún sostiene la supremacía de la economía de mercado, y está muy lejos de responder a las demandas del buen vivir. El tan mencionado enfoque del buen vivir, a la hora de construir el currículo se queda en lo enunciativo, en lo declarativo, porque desde un curriculum que valida el significado de explotación no se puede argumentar a favor de conservación, conciencia ciudadana ambiental, mejoramiento del ambiente, y menos apelar al uso racional de los recursos en el marco del Buen Vivir. Es evidente que se requiere repensar y reformular los enfoques del bachillerato en el BGU.

Otro elemento importante en esta reflexión es la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural,¹¹⁴ que abre la puerta para repensar la educación y para reformular su sentido social. La Ley en su artículo 3, literal f) establece como uno de los fines de la educación “el fomento y desarrollo de una conciencia ciudadana y planetaria para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente; para el logro de una vida sana; para el uso racional, sostenible y sustentable de los recursos naturales”.¹¹⁵ La Ley orgánica de educación intercultural, establece que el propósito del bachillerato es:

“[...] brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables críticos y solidarios [...] capacidades permanentes de

¹¹⁴Ley Orgánica de Educación Intercultural , expedida el 11 de enero del 2011. Publicada en el Registro Oficial No. 417 del 31 de marzo del 2011.

¹¹⁵ Ibid.

aprendizaje, competencias ciudadanas y los prepara para el trabajo, el emprendimiento y para el acceso a la educación superior”¹¹⁶

La ley al definirse intercultural impone el diálogo intercultural a la educación. Desde la apreciación de la autora de la Tesis, el BGU no responde a esta disposición legal. Solo tomando como ejemplo, el caso analizado del bachillerato técnico agropecuario, la propuesta de la DINEIIB pudo haber aportado significativamente a la formulación de un nuevo currículum propuesto para este tipo de bachillerato. Desde los enunciados de los artículos 27 y 43 de la Constitución, la DINEIIB debió participar en el enriquecimiento de la propuesta del BGU, nutrirlo del real sentido del Buen Vivir, compartir saberes y socializarlos para lograr un verdadero encuentro intercultural desde la educación. La DINEIIB ahora se enfrenta con situaciones que podrían potenciar o debilitar su enfoque. La vía del debilitamiento, más que una probabilidad aparece como una certeza frente al BGU; y la vía de la oportunidad que lo potencie, solo sería posible si, el sector –llamado hispano- reformula su propuesta para que responda al menos, a un enfoque de conservación de los recursos. Una vez más, nos vemos confrontando las reales posibilidades entre el discurso educativo, las propuestas educativas y las demandas sociales a la educación.

Frente a estos escenarios, las autoridades de la DINEIIB, aseguran que los desencuentros interculturales están en la mesa de negociaciones frente al BGU, para caminar por dos vías: lograr un Acuerdo Ministerial que les permita continuar con su propuesta, mientras en el proceso de ajustes (del BGU) el equipo del Ministerio, responsable del BGU abre espacios para que, la propuesta educativa sea consecuente con la interculturalidad, y que más allá de lo declarativo, los enfoques, significados, discursos y aprendizajes muestren que la educación está dando claras repuestas a su función social de

¹¹⁶ Ley Orgánica de Educación Intercultural, Presidencia de la República, publicada en el Registro Oficial No. 417 del 31 de marzo del 2011.

transformar las comprensiones del mundo natural y social para avanzar hacia la sociedad del buen vivir. Además, las expectativas (y la negociación política que les hace pensar en la posibilidad de negociar espacios) desde el Sistema de la Educación Intercultural Bilingüe están centradas en la creación desde el Estado, de la Universidad Pedagógica Intercultural, espacio que la DINEIIB mira como una oportunidad para incidir en la construcción de una educación intercultural que supere la visión indigenista y la visión occidental para un encuentro intercultural.¹¹⁷

En este escenario, de reformas educativas, discursos y transiciones ideológicas, la EA es reducida a enunciados ambientales cobijados en el eje del Buen Vivir. En lugar de avanzar hacia un posicionamiento del tema ambiental en el contexto del Buen Vivir, el sector educativo ha retrocedido cuatro décadas. Mantener un discurso declarativo de lo ambiental ligado al cuidado de los recursos naturales no corresponde a propuestas concretas de EA en la propuesta educativa. Por todo lo expresado se puede colegir que la EA está ausente en el currículo del bachillerato. La propuesta del BGU en validación no recoge la demanda social en tanto no da respuestas desde la educación, para la construcción de una nueva mirada a las relaciones sociedad-naturaleza-buen vivir. La propuesta de BGU ha borrado más de cuatro décadas de procesos educativos de construcción de la EA como educación social que ha contribuido en la generación de conciencia política, social y ambiental, respecto de las relaciones sociedad-naturaleza, eje fundamental de las transformaciones acogidas por la Constitución 2008.

¹¹⁷ Información proporcionada en entrevista sostenida con el Director de Currículo de la DINEIIB, Lcdo. José Tipán, el 19 de septiembre del 2011.

Capítulo III

Educación Ambiental y los desafíos para un giro desde el antropocentrismo hacia el Sumak Kawsay

La presencia de la Educación Ambiental (se leerá EA) en las políticas globales y en la institucionalidad del sistema educativo fueron los temas de análisis de los primeros capítulos. En este capítulo, la idea central es identificar de qué manera los cambios constitucionales en el Ecuador, colocan un nuevo marco de referencia para la relación sociedad-naturaleza-desarrollo, y cómo este nuevo referente teórico impacta en el sentido o razón de ser de la EA.

El capítulo muestra la polaridad de los enfoques antropocéntrico y biocéntrico a la luz del nuevo marco constitucional y las implicaciones de transitar hacia este nuevo paradigma. Se inicia la reflexión a partir de posicionar la función social de la educación en este proceso de cambio y reconstrucción de los referentes teóricos de la sociedad, luego se abordan los sentidos que la sociedad le otorga al buen vivir y como parte consustancias a esta nueva concepción de la vida en sociedad, se presentan elementos claves del mandato constitucional como: la naturaleza sujeto de derechos y su vinculación con una economía orientada a la sostenibilidad de la vida.

Finalmente el capítulo recoge una sección de conclusiones y recomendaciones, que muestran un escenario posible para la función social de la EA en la sociedad del buen vivir, y que emergen del recorrido realizado por la tesis en la reflexión de las políticas educativas globales y nacionales y de los desafíos para la EA, que emergen de la nueva utopía en la que, amplios sectores de la sociedad ecuatoriana buscan alejarse del antropocentrismo para acercarse a un modelo alternativo al desarrollo, que demanda de una nueva ética, la de la vida, para sustentar su bienestar en armonía con la naturaleza.

La educación debe transitar del antropocentrismo al biocentrismo

En toda sociedad la educación es el sistema responsable de asegurar que la población se apropie de la ideología dominante, los valores y la cultura hegemónica. Pero también es la herramienta responsable de promover las transformaciones que demanda la sociedad en su evolución. Por ello, de cara a los cambios constitucionales, las demandas a la educación están relacionadas con un cambio de paradigma para comprender y vivir la vida.

Los cambios producidos en la Constitución 2008 son la expresión de un momento histórico de grandes tensiones entre los poderes tradicionalmente instituidos y las demandas de amplios sectores de la sociedad. Indígenas y campesinos; organizaciones de mujeres, de ambientalistas, de derechos humanos, de trabajadores, de personas en situación de discapacidad, y de muchos otros sectores sociales, pusieron su sello en los enunciados de la Constitución 2008, colocando como eje del nuevo país, para la vida de la sociedad ecuatoriana, el buen vivir en armonía con la naturaleza, inspirado en un enfoque biocéntrico¹¹⁸. Estos enunciados, que reflejan importantes giros conceptuales respecto del

¹¹⁸ Este enfoque posiciona un igualitarismo biológico entre el ser humano como especie y los otros seres vivos. Para este enfoque, el valor de la naturaleza y la vida es intrínseca a sí misma, no depende del valor de

dominante modelo antropocéntrico¹¹⁹ conviven aún, con persistentes elementos del enfoque cuestionado, como expresión de la presencia y vigencia de los intereses de los sectores dominantes. En consecuencia, la Constitución expresa un estado de transición teórico que solo podrá ser superado en la medida que la sociedad que lo configuró, logre en su praxis convertir en realidad sus propios desafíos.

No se puede ignorar que la mayoritaria aprobación de la Constitución 2008, en consulta popular, legitima el nuevo referente teórico e impone la necesidad de socializarlo y encarnarlo para otorgar nuevos sentidos a la construcción de la sociedad del buen vivir. Bajo estos criterios se reconoce que la Constitución configura un horizonte teórico, ideológico, político y ético para la reflexión y praxis de la sociedad. Define lo que significa ser ecuatorianos; y respecto de la sociedad, define lo que ésta desea, cómo se organiza, cómo convive, cómo entiende la naturaleza y se relaciona con ella, y cómo mira su futuro.

Para efectos de la reflexión que ésta tesis anima sobre la función social de la educación ambiental, un contexto de cambios teóricos en el referente ideológico, para las relaciones entre sociedad y naturaleza, nos conduce a asumir que esto impone cambios en los conceptos fundamentales que sustenten a la EA; pues la esencia misma de su razón de acción social ha sido transformada. Por ello se propone para las siguientes páginas, la reflexión comparativa de conceptos clave de los enfoques antropocéntrico y biocéntrico,

uso o de cambio que la sociedad humana, o algunos sectores de ella, le asignen a los llamados recursos naturales o servicios ambientales.

¹¹⁹ El enfoque antropocéntrico se sostiene en la idea del ser humano como dominador de la vida y por tanto dominador de la naturaleza. La función de la naturaleza es ser fuente externa, proveedora de recursos y servicios. La economía de mercado y el crecimiento lineal son las rutas para alcanzar el desarrollo. Para el antropocentrismo el capitalismo y la economía de mercado son los motores del desarrollo. La ciencia, la tecnología y los recursos naturales sus fundamentales herramientas. Los resultados de este modelo son visibles en la innegable crisis mundial actual: concentración de la riqueza en segmentos minoritarios de la población a costa de grandes mayorías empobrecidas, un consumismo del norte que presiona sobre los recursos del sur, conduciendo a una crisis ambiental planetaria de pronóstico devastador.

como una vía válida, que oriente la acción educativa de una EA que debe alejarse del antropocentrismo para fortalecer la apuesta biocéntrica de la sociedad ecuatoriana.

Para acercarnos a este desafío es necesario que se produzca un encuentro dialógico entre los nuevos referentes y los referentes en conflicto, para otorgar nuevos significados y re-significados a la EA, confirmando “(que) gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo [...] están condicionadas o mediadas por acontecimientos y peculiaridades de otras esferas de la sociedad...[tales como la económica, cultura y política]”.¹²⁰ Es decir, este nuevo horizonte debería impactar sobre el sistema educativo.

Para este diálogo se toma como puntos de referencia: i) la acepción de que la EA es una educación crítica, ética y política, cuya misión es proveer al ser humano en tanto sujeto, y a la sociedad en tanto organización cultural, de una comprensión de la posición de la especie humana en el planeta y de una ética de acción para su recorrido civilizatorio; fundamentalmente respecto de las relaciones que construye con la naturaleza, en este proceso histórico social; y ii) que el referente conceptual, en tanto referente ideológico para la sociedad está configurado en la Constitución Política, asumiendo que “la función de la ideología en la sociedad humana se concentra principalmente en la Constitución”¹²¹ y que en ella se producen importantes transformaciones en la relación, sociedad-naturaleza-desarrollo, ámbitos que validan la existencia de la EA.

Cambios constitucionales: implicaciones en la relación con la naturaleza.

La carta constitucional consigna entre los deberes fundamentales del Estado promover el desarrollo equitativo y solidario, el desarrollo sustentable y la redistribución

¹²⁰ Ibid., p.14-17.

¹²¹ Jurgo, Torres., “El currículum y la ideología” en El currículo oculto, Ediciones Morata, S.L., Madrid, 1998, p.14.

equitativa de la riqueza, para acceder al buen vivir. Reconoce a la naturaleza como sujeto de derechos y al buen vivir como la finalidad del régimen de desarrollo (en el Art. 275 este buen vivir se denomina también, como Sumak kawsay). Es decir, la finalidad del desarrollo es el Buen Vivir o Sumak Kawsay.

▪ **Buen Vivir o Sumak kawsay.**

De dónde surge el Buen Vivir y cómo lo comprende la sociedad en su conjunto son importantes interrogantes en esta reflexión. El Sumak kawsay proviene del Quechua o Quichwa. Es asumido en la Constitución como resultado de un diálogo nacional e intercultural. Entre las demandas de diversos sectores de la sociedad, emerge ésta cosmovisión desde los pueblos ancestrales, que en su esencia se opone al modelo de desarrollo antropocéntrico y del crecimiento económico lineal, y propone una vida en armonía con la naturaleza. Esta visión tuvo la potencialidad de articular y reflejar sentimientos y aspiraciones de amplios sectores sociales. Es así como el Buen Vivir se plasma en la Constitución.

Para comprender el Sumak kawsay debemos convocar a la cosmovisión indígena y luego mirar cómo en el diálogo intercultural le hemos dado nuevos significados. Según explica Luis Macas desde la cosmovisión indígena el Sumak kawsay,

“contiene dos conceptos y expresiones: SUMAK, significa plenitud, grandeza, lo justo, completamente, lo superior. KAWSAY, es vida en realización permanente, dinámica, cambiante. Es interacción de la totalidad de la existencia en movimiento, la vida entendida desde lo integral, es la esencia de todo ser vital. Por tanto, Kawsay es, **estar siendo [...]** es la vida en plenitud, es el resultado de la existencia humana y natural [...] es la construcción permanente de todos los procesos vitales, en las que se manifiesta: la armonía, el equilibrio, interno y externo de toda la comunidad no solo humana, pero también natural. A esta orientación o sistema de vida, desde la concepción y práctica comunitaria se le denomina la fase superior de la vida, el Kapak

Ñan. [...] El Sumak Kawsay, es más que Buen Vivir [...] al traducir a la lengua original significa Alli Kawsay, que hace relación a lo bueno, a lo deseable, a la conformidad. [...] Por tanto Alli Kawsay no guarda el mismo significado que el Sumak Kawsay, no se corresponden ni en lo semántico, ni como pensamiento, el Sumak Kawsay al traducir como Buen Vivir, disminuye su verdadero significado. Mientras el Sumak Kawsay es una institución, una vivencia que nace de las entrañas del sistema de vida comunitario y solo es aplicable en este sistema. El concepto del Buen Vivir, desde la visión occidental corresponde al pensamiento del sistema vigente y se inscribe en su modelo, aplicable a mejorar este sistema. Por lo que consideramos, que el Sumak Kawsay y el Buen Vivir, son dos concepciones totalmente opuestas”.¹²²

Desde la mirada del Plan de Desarrollo propuesto por el gobierno en turno se asume que,

“Para la nueva Constitución, el *sumak kawsay* implica mejorar la calidad de vida de la población, desarrollar sus capacidades y potencialidades; contar con un sistema económico que promueva la igualdad a través de la redistribución social y territorial de los beneficios del desarrollo; impulsar la participación efectiva de la ciudadanía en todos los ámbitos de interés público, establecer una convivencia armónica con la naturaleza; garantizar la soberanía nacional, promover la integración latinoamericana; y proteger y promover la diversidad cultural (Art. 276).

La importancia que se da a la diversidad en la carta magna del Ecuador, no se restringe al plano cultural, sino que se expresa también en el sistema económico. La Constitución ecuatoriana reconoce al sistema económico como social y solidario, incorporando la perspectiva de la diversidad en su concepción y superando la visión mercadopocéntrica que lo definía como social de mercado.

Para la economía social el ser humano es el centro de la actividad económica y por lo tanto, la economía debe estar al servicio de la vida y no la vida en función de la economía. Esto supone revertir la lógica perversa del capitalismo, para el que la acumulación del capital constituye el motor de la vida. La economía social, por el contrario, plantea la generación de una economía”.¹²³

Desde otra mirada, para pensadores e investigadores como Gudynas por ejemplo, la visión del buen vivir en la Constitución es integral, involucra lo ambiental y lo social, así:

“la nueva Constitución ecuatoriana así como recupera el concepto de Pachamama, también introduce el de “sumak kawsay” para el “buen vivir”, lo que permite encuentros de los saberes tradicionales con algunas variedades de las ideas occidentales de calidad de vida o desarrollo humano, Y por otro lado, también articula los temas ambientales como un marco para una estrategia de desarrollo. [...] Los derechos clásicos referidos al “ambiente sano” se amplían para articularlos con el “buen vivir” (artículos 12 al 15) Al describir el régimen [...] se presentan normas sobre inclusión y equidad (...educación, salud, etc.), junto a cuestiones sobre biodiversidad y recursos naturales (artículos 395 a 415).¹²⁴

¹²² Luis Macas, Sumak Kawsay, en icci.nativeweb.org/yachaikuna/Yachaykuna13.pdf

¹²³ Senplades, Plan Nacional para el Buen Vivir, 2009-2013, Construyendo un estado Plurinacional e Intercultural, 2009, p. 42-43.

¹²⁴ Eduardo Gudynas, El mandato ecológico, Derechos de la naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución, Abya – Yala, 2009, p. 46.

A la luz de estas construcciones, podemos ver reformulaciones y reinterpretaciones y sentidos del *sumak kawsay*, como precepto constitucional. Sin embargo, como precepto, se convierte en un lugar de encuentro para el diálogo intercultural, para la reflexión y la praxis, en el contexto de una sociedad que mantiene sus tensiones y luchas sociales, en un momento histórico en el que, los sectores tradicionalmente beneficiarios del modelo antropocéntrico ven desarticuladas algunas de sus estrategias de control social. Esto significa que el Buen Vivir es el horizonte de los inconformes, críticos al modelo del desarrollo antropocéntrico y capitalista. Pero no puede ser asumido, como el horizonte de aquellos que aún creen firmemente en el crecimiento económico como desarrollo y en el libre mercado como motor de la economía para alcanzar desarrollo.

Esta reflexión responde a la necesidad de reconocer y tener presente que las sociedades tienen la posibilidad de recrear los significados del lenguaje ideológico emergente y que pueden aprender nuevos enfoques para la vida en sociedad; de igual manera los pueblos ancestrales tienen la capacidad para resistir a interpretaciones incorrectas sobre su cosmovisión y su existencia; y los sectores tradicionalmente beneficiarios del crecimiento económico tienen capacidad y poder para coptar los discursos, recrear las resistencias, neutralizar los cambios y recuperar los espacios de poder.

En este escenario de tensiones sociales, el desafío vigente evidencia la necesidad de consolidar el diálogo intercultural, para resignificar la propuesta del *Sumak kawsay*, como horizonte de una sociedad intercultural. Éste es sin duda el primer desafío para la EA desde sus dimensiones social, ética y política.

- **Naturaleza, sujeto de derechos.**

Como parte de los cambios que deben conducir al Buen Vivir se reconoce a la naturaleza como sujeto de derechos¹²⁵, por tanto ella, la Pachamama, tiene valor intrínseco, por sí misma, no condicionado a la utilidad que le otorga la sociedad. El valor intrínseco desde una postura biocéntrica alude al valor no instrumental, al valor por las virtudes y propiedades propias, eliminando los valores de uso y cambio, por tanto los valores relacionales respecto de otro objeto. Es decir, la naturaleza tiene valor objetivo por ser independiente de la valuación que otro pueda hacer de ella. Su valor está en que la naturaleza es vida.

El paradigma *biocéntrico*, coloca a la especie humana en la “opción por el igualitarismo biológico, unido a la identificación total del ser humano con la comunidad biótica de la que forma parte”¹²⁶ y en una ética “que permita al sujeto humano verse como miembro de una comunidad natural con plena responsabilidad sobre ella. Ello solo es

¹²⁵ Capítulo séptimo, Derechos de la naturaleza

Art. 71.- La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. Toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza. Para aplicar e interpretar estos derechos se observaran los principios establecidos en la Constitución, en lo que proceda.

El Estado incentivará a las personas naturales y jurídicas, y a los colectivos, para que protejan la naturaleza, y promoverá el respeto a todos los elementos que forman un ecosistema.

Art. 72.- La naturaleza tiene derecho a la restauración. Esta restauración será independiente de la obligación que tienen el Estado y las personas naturales o jurídicas de Indemnizar a los individuos y colectivos que dependan de los sistemas naturales afectados.

En los casos de impacto ambiental grave o permanente, incluidos los ocasionados por la explotación de los recursos naturales no renovables, el Estado establecerá los mecanismos más eficaces para alcanzar la restauración, y adoptará las medidas adecuadas para eliminar o mitigar las consecuencias ambientales nocivas.

Art. 73.- El Estado aplicará medidas de precaución y restricción para las actividades que puedan conducir a la extinción de especies, la destrucción de ecosistemas o la alteración permanente de los ciclos naturales. Se prohíbe la introducción de organismos y material orgánico e inorgánico que puedan alterar de manera definitiva el patrimonio genético nacional.

Art. 74.- Las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades tendrán derecho a beneficiarse del ambiente y de las riquezas naturales que les permitan el buen vivir. Los servicios ambientales no serán susceptibles de apropiación; su producción, prestación, uso y aprovechamiento serán regulados por el Estado.

¹²⁶ Beller Capella, (1997:257 y ss.) citado en Antonio Aledo, La crisis ambiental y su interpretación sociológica, Dpto. Sociología I, Universidad de Alicante, Tecnología y Diseño de Contenidos Digitales para la Enseñanza Aprendizaje en B-Learning, s/a, p 1-34, p.17.

posible si se amplía a toda la naturaleza el carácter de entidad moral mediante la atribución de valores intrínsecos que conllevan derechos que deben ser respetados”.¹²⁷

Pero en la Constitución los derechos de la naturaleza comparten escenario con los derechos a un ambiente sano. Para entender la dimensión de esta coexistencia se propone partir de mirar las implicaciones de presentar “la naturaleza” o “lo ambiental” como “derecho”. Gudynas, respecto de los alcances de un “derecho” expresa,

“implica reconocerlo como un conjunto de valores básicos, compartidos (o aceptados) por la mayoría, que no son negociables, y que deben ser la base de una legislación específica que permita su aplicación, ejercicio y promoción, pero que también deben ser salvaguardados y exigidos”.¹²⁸

La Constitución del Ecuador enfatiza el carácter integral de los derechos, al reconocerlos como interdependientes y de igual jerarquía (Art. 11, numeral 6) y los organiza en: derechos del Buen Vivir; derechos de las personas y grupos de atención prioritaria; derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades; derechos de participación; derechos de libertad; derechos de la naturaleza y derechos de protección.

Al hablar de derechos de la naturaleza, Gudynas plantea al menos tres componentes a considerar:

“ético, donde se legitima un debate sobre los valores que encierra el ambiente no-humano; moral en tanto se derivan obligaciones tales como asegurar la preservación de la biodiversidad; y político, expresado en aspectos que van desde la sanción de la constitución a la elaboración de un nuevo marco legal”¹²⁹

En concordancia con estos componentes el marco constitucional reconoce que la Naturaleza o Pachamama “tiene derecho a una restauración integral”, “independiente de la obligación que tiene el Estado y las personas naturales y jurídicas de indemnizar a los

¹²⁷ Antonio Aledo, La crisis ambiental y su interpretación sociológica, Dpto. Sociología 1, Universidad de Alicante, Tecnología y Diseño de Contenidos Digitales para la Enseñanza Aprendizaje en B-Learning, s/a, p 1-34, p.17-18.

¹²⁸ Eduardo Gudynas, El mandato ecológico, Derechos de la naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución, Abya – Yala, 2009, p. 33-34.

¹²⁹ Ibid., p. 39.

individuos y colectivos que dependan de los sistemas naturales afectados”.¹³⁰ Es decir, que el Estado y la sociedad en su conjunto asumen responsabilidades que rebasan los criterios de mitigación, para alcanzar la restauración, pero fundamentalmente la protección.

El derecho a un ambiente sano es parte de los derechos humanos de tercera generación,¹³¹ por tanto, alude al derecho de las personas “individuos” a una mejor *calidad de vida*, y es el Estado el que le reconoce esos derechos, como parte de la visión de ciudadanía. Como todos los derechos, el derecho a un ambiente sano, tiene una vinculación directa con la justicia ambiental, que atiende demandas de ciudadanos. Se demanda en tanto la afectación ocurre contra la calidad de vida humana, no por la afectación a la naturaleza. El pago económico en la dimensión de los derechos, no es una solución real a los problemas ambientales.

En un Estado donde la naturaleza tiene derechos y se reconocen los derechos a un ambiente sano, se requiere además de la justicia ambiental, una justicia ecológica, la misma que según afirman Low y Gleeson (1998)

“debe abordar las relaciones entre los humanos y el resto del mundo natural [...] (a partir de que) todos los seres vivos tienen derecho a disfrutar de su desarrollo como tales, a completar sus propias vidas [...] y todas las formas de vida son mutuamente interdependientes, y a su vez, éstas dependen del soporte físico”¹³².

Como se puede deducir, entre derechos de tercera generación –como el derecho a un ambiente sano- y los derechos de la naturaleza –por su valor intrínseco-, se requieren dos justicias que se complementan, la ambiental que compensa a las personas y la ecológica que debe restituir a la naturaleza. El debate plantea, sin embargo, los peligros de retroceder hacia el antropocentrismo, en tanto que “los no-humanos no son agentes morales, reciben,

¹³⁰ Constitución del Ecuador 2008, Capítulo séptimo, Derechos de la naturaleza, Art. 72.

¹³¹ Los derechos humanos de tercera generación corresponden a los derechos económicos, culturales y ambientales.

¹³² Citado en Eduardo Gudynas, *La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica*, Centro Latinoamericano de Ecología Social (CLAES), Publicado en *Tabula Rasa*, No. 13, 2010, (45-71) p. 60.

son receptores o destinatarios de juicios de valor y moral desde los humanos, y por lo tanto son sujetos de justicia”¹³³, pero son los humanos, desde la sociedad y sus organizaciones quienes administran la justicia. La Ley por si no será suficiente, como no lo es en el campo de los otros derechos. Una vía posible para no retroceder, sería desarrollar una ética de la vida y una ética social, respecto de los derechos de la naturaleza.

El rol de la EA alcanza nuevas dimensiones en este contexto. Al encuentro intercultural con el Sumak Kawsay, ahora deberá incorporar el referente teórico del biocentrismo. Este nuevo horizonte de sentido, coloca el componente axiológico a la EA, pues apela a una ética de la vida. Esta dimensión axiológica debe identificar unos valores de relativo consenso para impulsar la transformación de la conciencia humana, para debilitar el pensamiento único que colocó a la naturaleza como fuente de materia prima y sumidero de desechos; y, reorientar el reencuentro humano con la Pachamama. Por lo tanto, la EA debe construir acciones educativas para este reencuentro.

Pero la ética de la vida también se configura en una ética política. La del sentido supremo de la política, el servicio. Para que esta ética sea acogida y encarnada en la sociedad, los sujetos sociales deben dejar de ser asumidos por la educación solamente como individuos, deben ser pensados y educados como miembros de la comunidad y de la sociedad, conscientes de sus derechos y de sus responsabilidades, deben abandonar el individualismo competitivo del antropocentrismo para pensarse y actuar como sujetos sociales solidarios, miembros de la sociedad del buen vivir.

Otro modelo para el desarrollo: para una economía orientada a la sostenibilidad de la vida hay que alejarse de la economía de acumulación.

¹³³ Ibid., p. 63.

La Constitución define al sistema económico en el Artículo 283 y los objetivos del régimen de desarrollo en el Artículo 276, numeral 2, así:

“El sistema económico es social y solidario: reconoce al ser humano como sujeto y fin, propende a una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado y mercado, en armonía con la naturaleza; y tiene por objetivo garantizar la producción y la reproducción de las condiciones materiales e inmateriales que posibiliten en buen vivir [...] (y tiene entre sus objetivos) [...] construir un sistema económico, justo, democrático, productivo, solidario y sostenible basado en la distribución igualitaria de los beneficios del desarrollo, de los medios de producción y en la generación de trabajo digno y estable”¹³⁴.

Desde el enunciado teórico que define éste sistema económico se pueden percibir cambios interesantes respecto del sistema económico de libre mercado. La posibilidad de pensar un sistema económico solidario, que reconozca derechos a la naturaleza, basado en la distribución igualitaria de los beneficios del desarrollo y los medios de producción, que además genere trabajo digno son avances sustanciales para construir una nueva sociedad.

Desde el discurso son evidentes la oposición al antropocéntrico y a la economía de mercado. El texto constitucional no invoca el crecimiento económico como principio y fin, sino en vía contraria incorpora la solidaridad con una dimensión social y se compromete con la redistribución de los medios de producción, en clara contravía a la acumulación o concentración de los medios de producción, propia del capitalismo. La Constitución convoca a la armonía de las actividades productivas y del mercado con la naturaleza.

Desde el antropocentrismo, probablemente estos enunciados parecerían una fábula o un espejismo. Desde el biocentrismo toman otros sentidos. Para reflexionar sobre estos sentidos se apela a dos ejemplos de nuevas conceptualizaciones: el sistema económico solidario como subsistema del sistema económico y la redefinición del capital como patrimonio.

¹³⁴ Ibid., Artículo 276, numeral 2.

▪ **La Economía Social y Solidaria ESS.**

Otra forma de economía emerge es una experiencia que emerge de los pobres, de los que generan estrategias solidarias para lograr su reproducción y su bienestar, en medio de las limitaciones complejas impuestas por el modelo de desarrollo capitalista. Desde las estrategias generadas por los pobres, por las economías familiares, tanto rurales como urbanas, surge una economía denominada social y solidaria. (se leerá ESS).

Para entender la ESS, aunque suene a ironía es necesario tener presentes los valores del capitalismo:

“Los principios o valores del capitalismo son: Libertad de mercado expresada en capacidad de compra o de mercado y de producción. Si el ser humano posee los recursos puede acceder “libremente al mercado”, caso contrario, “su libertad” no será ejercida [...] Competitividad, existen unos más aptos que otros [...] cualidades y capacidades permiten competir en mejores condiciones [...] sus ganancias y logros son merecidos y naturales debido a su mayor capacidad [...] las individualidades, coloca a los seres humanos en condiciones asimétricas para competir [...] Consumismo, mayor bienestar humano es equivalente a mayor capacidad de consumo [...] Naturaleza = recurso que explotar, fuente de riqueza [...] dominado por el ser humano para su beneficio [...].¹³⁵

La ESS ostenta muchas definiciones: economía alternativa, popular, comunitaria, social, social y solidaria, para la vida. Para dimensionar los valores nos remitimos a la siguiente definición:

La economía social y solidaria está basada en valores humanos y principios de solidaridad, que propugnan el reconocimiento de la otra persona como fundamento de la acción humana y eje de la renovación política, la economía y la sociedad [...] incluye al conjunto de actividades y organizaciones de carácter comunitario, asociativo, cooperativo, mutualista y demás formas creadas para responder a las necesidades de empleo y de bienestar de los pueblos, así como a los movimientos ciudadanos orientados a democratizar y transformar la economía.¹³⁶

¹³⁵ Blanca Bustos y H. Bustos, Propuesta metodológica para construir Economía Social y Solidaria, Sección Ideas para compartir, MESSE, FUDEC, Ediciones la Tierra, Quito, (en publicación). p.17-19.

¹³⁶ José Luis Corragio, “Economía Social y Solidaria”, en Blanca Bustos, H. Bustos y otros, Propuesta metodológica para construir Economía Social y Solidaria, Sección Ideas para compartir, MESSE, FUDEC, Ediciones la Tierra, Quito, (en publicación). p.29.

En la ESS se plantea: “regulación de mercados [...] el interés individual y su realimentación con el mercado no se niegan, pero aparecen otras pautas de relacionamiento no mercantilistas: la reciprocidad, la redistribución [...] se trata de construir una economía con mercado, no de mercado [...]”,¹³⁷ también se la define desde el Movimiento de Economía Social y Solidaria (MESSE), como “la satisfacción de las necesidades de las personas, el trabajo, los mercados locales, los contextos culturales, el diálogo de saberes, el fortalecimiento de las organizaciones”.¹³⁸

La ESS es una forma de economía en construcción. En el país las experiencias de este tipo son diversas, incluye las finanzas populares, las asociatividades de unidades familiares para la producción, las organizaciones de productores, las cooperativas, las ferias solidarias como espacios para acercar a productores y consumidores -bajo criterios como precio justo, peso justo y alimento sano-, la reciprocidad como el trueque, el karanakuy, las canastas solidarias son algunos ejemplos. Es decir, en la construcción de ESS conjugan elementos diversos entre los que se debe resaltar: trabajo y satisfacción de necesidades que dignifican al ser humano, organización, diálogo de saberes, fortalecimiento de la organización para la producción y la comercialización, importancia de los mercados locales y en esta dimensión, soberanía alimentaria; todos estos elementos fortalecen una acción colectiva orientada a buscar el bien común. Esta propuesta posibilita el ejercicio de la libertad de asociación para producir y comercializar. Produce autoempleo, empleo familiar, empleo en los espacios de la asociatividad. Redistribuye los excedentes hacia propuestas comunitarias

¹³⁷ Alberto Acosta, “Hacia la construcción de una economía solidaria” en Blanca Bustos, H. Bustos y otros, Propuesta metodológica para construir Economía Social y Solidaria, Sección Ideas para compartir, MESSE, FUDEC, Ediciones la Tierra, Quito, (en publicación). p. 38-41.

¹³⁸ Blanca Bustos, H. Bustos y otros, Propuesta metodológica para construir Economía Social y Solidaria, “Hacia la Economía solidaria, Taller 7”, MESSE, FUDEC, Ediciones la Tierra, Quito, (en publicación). p. 39.

realizando aportes a la educación y a la satisfacción de necesidades de sujetos sociales miembros de las organizaciones y a grupos sociales diversos.

Desde estas nuevas concepciones, la EA debería entre una de sus acciones posicionar las diferencias entre varios tipos de economías: estatales, privadas, mixtas, unas llamadas capitalistas y otras nominadas como de ESS. Es decir reconocer que el sistema económico subyacen formas distintas que deben ser reconocidas y que al serlo requieren apoyos diferenciados. En este escenario los referentes de la EA deben desplazarse desde los escenarios del “individuo” hacia los de la “organización”, desde las competencias de las individualidades a las capacidades de la asociatividad. Por tanto, la acción educativa no está concentrada en un trabajo hacia la conciencia de los ciudadanos –individuos-, sino hacia ciudadanos – sujetos sociales diversos por su cultura, por sus formas de organización, por sus valores gregarios, por su historias y por sus metas-. Además, el abordaje de los problemas ambientales y la acción frente a ellos, no puede conservar la óptica de individualidades per se frente al consumismo, la acumulación y la degradación ambiental; sino convocar a los sujetos sociales, miembros de grupos sociales que comprenden que los problemas ambientales son causados por los problemas estructurales de distribución inequitativa de la riqueza, el conocimiento y los espacios de decisión.

Entonces el enfoque para dialogar con la problemática ambiental, desde las fronteras de la inequidad, coloca demandas complejas a la EA pues requiere de enfoques diversos: sociológico, antropológico, político, ético, tecnológico, pedagógico-alfabetizador, económico, espiritual. De esta complejidad podemos derivar la necesidad de EA diferenciada para responder a la diversidad de necesidades y demandas sociales. Todo este escenario atravesado por los elementos constitutivos ya identificados: interculturalidad y enfoque biocéntrico, para la sociedad del Sumak Kawsay.

▪ **Del capital natural al patrimonio.**

El capitalismo y la economía de mercado posicionaron la idea de la naturaleza como *capital natural*, ligando esta concepción al desarrollo sostenible. Bajo este enfoque, conservar la naturaleza es realizar una inversión que a futuro garantiza beneficio económico. Por ello, en términos económicos para el desarrollo sostenible es necesario realizar la conservación del medio natural para mantener el capital total constante y garantizar recursos para las necesidades de las generaciones futuras. Desde este enfoque, la naturaleza como capital es considerada igual que otros capitales creados por el ser humano; por lo tanto, biodiversidad, bosques, áreas protegidas están sujetos en tanto capital natural a una valoración monetaria que permite incluirlos en el mercado; y además compararlos con el capital artificial (por así denominarlo) como motosierras, aserraderos, barcos pesqueros, tractores, incluso llegando a sustituirlos uno por el otro.

Desde esta corriente de pensamiento, ya existen estimaciones de Capital Natural realizadas por el Banco Mundial para países de la región Andina,¹³⁹ pero éstas reducen la valoración al “precio” y no reflejan las otras valoraciones desde los derechos de la naturaleza, que van desde lo ecológico, pasan por lo estético y pueden alcanzar incluso lo espiritual. Sobre todas estas valoraciones no se pueden ni se deben establecer “valor monetario”. Desde la visión mercantil la naturaleza es mercancía comercializable, por lo que no escapa a “una racionalidad basada en aspectos como la maximización de beneficios, el uso utilitarista de los recursos, el consumo y la competencia”.¹⁴⁰ Lo importante de señalar en esta reflexión, es que el capital hecho por el hombre puede acumularse, pero el

¹³⁹ Eduardo Gudynas, *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*, Gráficas del Sur, 2004, p. 93.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 95.

capital natural puede agotarse, y en muchos casos de manera irreversible. Aquí radica el problema de la idea capitalista de la sostenibilidad.

Para la mirada biocéntrica el concepto de capital natural no es válido. La propuesta es asumir el concepto de *patrimonio*, en tanto éste concepto hace referencia a “los bienes que se heredan, como a los legados que se dejan a los hijos [...] bienes que estaban recubiertos de valores espirituales y hoy son capitalizados, y que por lo tanto se busca volver a dotarlos de otros valores distintos a los económicos”.¹⁴¹ Un bien que se recibe en herencia y que conlleva una valoración espiritual “se debe manejar con responsabilidad, bajo la obligación de ofrecerlos en legado a las generaciones futuras”. El concepto de patrimonio escapa a las valoraciones monetarias del mercado, por las condicionantes de una escala más amplia de valoración y una responsabilidad con las futuras generaciones. En esa medida responde de manera más adecuada, para re-significar la naturaleza.

En la Constitución el término *patrimonio* está presente en diferentes momentos: respecto de los elementos constitutivos del Estado cuando expresa “los recursos naturales no renovables del territorio del Estado pertenecen a su patrimonio inalienable, irrenunciable e imprescriptible”;¹⁴² o cuando alude al ambiente sano “se declara de interés público la preservación del ambiente, la conservación de los ecosistemas [...] y la integridad del patrimonio genético del país [...]”; o cuando se refiere al agua como derecho “el derecho humano al agua es fundamental e irrenunciable. El agua constituye patrimonio nacional estratégico de uso público, inalienable, imprescriptible, inembargable y esencial para la

¹⁴¹ Ibid., p. 99.

¹⁴² Constitución del Ecuador 2008, Título I, Elementos constitutivos del Estado, Capítulo primero, Principios fundamentales, Artículo 1.

vida”;¹⁴³ y cuando define el “patrimonio natural y ecosistemas” en el Capítulo segundo Biodiversidad y recursos naturales del Régimen del buen vivir, en el artículo 404.

De manera explícita la Constitución se ocupa del “*patrimonio genético*”. Éste, en el contexto del régimen de desarrollo, está estrechamente vinculado con la *Soberanía alimentaria*¹⁴⁴. El Estado concibe la Soberanía alimentaria como “objetivo estratégico” y en consecuencia es obligación del Estado “promover la preservación y recuperación de la agrobiodiversidad y de los saberes ancestrales vinculados a ella; así como el uso, la conservación y el intercambio libre de semillas”¹⁴⁵. La recuperación de semillas como parte del patrimonio genético del país, para asegurar soberanía alimentaria y vencer la mayor de las dependencias e inequidades -no disponer de alimento culturalmente adecuado para la gente-, es un elemento fundamental del buen vivir. Como dicen los campesinos que trabajan el modelo agroecológico, “sin semillas no hay soberanía”, “el que tiene las semillas tiene el alimento”, “debemos recuperar y compartir nuestras semillas para producir nuestro alimento”. En el significado y sentido que subyacen a estas frases se encierra un profundo sentido crítico, ético y político.

Nuestras semillas son expresión de: nuestro patrimonio genético, de nuestra herencia por los conocimientos de los pueblos ancestrales y de los campesinos que seleccionaron variedades y ecotipos, crearon y recrearon la variabilidad y la diversidad de nuestra producción, que domesticaron vida silvestre, que conocen los usos de nuestras plantas. Nuestras semillas producen para atender la necesidad básica del hambre del pueblo, satisface con lo que nos gusta comer, sostiene nuestra cultura gastronómica, nuestra identidad. Compartir la semillas es parte del ejercicio de nuestra libertad, nos otorga

¹⁴³ Ibid., Artículo 12.

¹⁴⁴ Ibid, Artículo 281.

¹⁴⁵ I bid., Artículo 281, numeral 6.

independencia de las transnacionales de las semillas, nos permite resolver problemas de la tecnología de la producción porque usamos el ecotipo que le corresponde a un ecosistema determinado y esto garantiza resistencia a las condiciones externas que pueden vulnerar la producción. Nos vuelve soberanos para alimentarnos como país, nos protege de las crisis alimentarias mundiales, protege la macro y la micro economía, garantiza elementos claves para la paz social y contribuye al Buen Vivir. La Soberanía Alimentaria es más que la seguridad alimentaria, porque no se limita a tener o disponer del alimento –sin importar su procedencia- sino que se amplía a la disponibilidad de alimentos culturalmente apropiados, para garantizar bienestar y satisfacción.

Las fronteras de la EA desde su condición de educación crítica se fortalecen una vez más. Desde la educación es necesario replantear el rol de la sociedad respecto de la soberanía alimentaria. ¿Qué comemos?, ¿qué compramos?, ¿cuánto nos hemos alejado de nuestra cultura alimentaria?, ¿qué razones justifican la ruptura entre lo nuestro y lo foráneo?, ¿qué sucedería si el Estado no asegura la soberanía alimentaria?. Estas y muchas otras interrogantes hacen referencia a la necesidad de una educación que cuestiona, que promueve la reflexión, que complejiza, que demanda posturas, que invita a la revalorización, que enseña a leer el contexto para dimensionar el verdadero sentido ético y político de la soberanía alimentaria. De manera progresiva, a la luz de estas reflexiones se van visibilizando elementos que alimentan una propuesta curricular para la EA.

▪ **Del desarrollo sostenible al buen vivir**

Mientras el capitalismo es el modelo dominante de desarrollo, el desarrollo sostenible constituye el modelo dominante para enfrentar la crisis ambiental planetaria, denominada

calentamiento global¹⁴⁶. ¿Por qué convocar a esta reflexión al desarrollo sostenible? Porque este desarrollo es enunciado como parte de la cualificación del sistema de desarrollo que manda el texto constitucional. Su presencia ratifica el diálogo intercultural que produjo el texto constitucional; desde la cosmovisión de los pueblos ancestrales se convocó al Sumak kawsay y desde el pensamiento occidental se convocó al desarrollo sostenible. Así como se convocaron los derechos de la naturaleza y los derechos a un ambiente sano. La convivencia de esas dos visiones probablemente constituye una oportunidad para dialogar sobre la contradicción de la ruta de la sostenibilidad capitalista, para lograr el buen vivir.

El desarrollo sostenible, utilizado también como sinónimo desarrollo sustentable, desde sus primeras formulaciones -desde Estocolmo- hasta la Cumbre de Río (1992), es enunciado como “un desarrollo que satisface las necesidades del presente sin disminuir la habilidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas.”¹⁴⁷ Contiene dos conceptos claves: el concepto de “necesidades” y el crecimiento económico. El enfoque está en buscar crecimiento económico para resolver las necesidades básicas de los pobres. Por tanto, los países pobres para salir de la pobreza requieren “crecimiento económico, innovación tecnológica, transferencia de tecnología norte-sur, manejo de recursos naturales, reducción

¹⁴⁶ Actualmente, los problemas ambientales del planeta han sido infraordinados al Calentamiento global, como el problema que muestra la crisis ambiental planetaria. Las metas de Kioto eran un promisorio escenario para un verdadero compromiso mundial en la búsqueda de soluciones para detener el problema. Sin embargo, el doble discurso de la comunidad internacional, ahora propone como una vía de salida “adaptaciones al cambio climático”, estrategia mundial que movilizará seguramente, millones de dólares en ayuda a los países en desarrollo, a través del Banco Mundial, para inversiones en tecnologías limpias para generar energía. Desde el Sur con este apoyo, contribuiremos al planeta reduciendo las emisiones de gases de efecto invernadero, pero también contribuiremos al reducir el uso de nuestros recursos, a que el norte disponga de los hidrocarburos como recursos energéticos para sostener su desarrollo. Estas son las paradojas de las propuestas globales para caminar hacia la sustentabilidad.

¹⁴⁷ Darcy Víctor Tetreault, “Escuelas de pensamiento ecológico en las Ciencias Sociales”, México, Centro de investigación en alimentación y desarrollo, 2011, p.233. La traducción de la definición se realiza, desde el texto original del llamado Informe Brundtland, que en su versión en Inglés puede consultarse en World Commission on Environment and Development (WCED, Brundtland Commission), (1987) Our Common Future. Oxford, Oxford University Press.

de la tasa de crecimiento poblacional mundial, cooperación internacional y elaboración de leyes ambientales”.¹⁴⁸

La propuesta de la sostenibilidad que en principio constituía un tema de responsabilidad ecológica y de ética intergeneracional, en la práctica fue adherido a la visión (neo)clásica de la economía, desde donde se planteó que para asegurar la sostenibilidad – crecimiento a un ritmo continuo, lineal- se requieren modos de producción y consumo eficientes, conceptos nucleares de la economía capitalista. La Agenda 21, documento clave en la aplicación de temas ambientales en el mundo, colocó como protagonistas principales para promover el desarrollo sostenible, a las potencias mundiales, instituciones internacionales y corporaciones transnacionales, invitando a la par la participación de los otros sectores sociales (campesinos, indígenas, agricultores, mujeres, ambientalistas, organizaciones no gubernamentales). Este modelo de desarrollo, desde su posicionamiento internacional se constituyó en una estrategia que se aplica de “arriba hacia abajo”, y que progresivamente posicionó: el libre comercio, el desarrollo y diseminación de tecnologías ecológicamente racionales y la llamada gestión de los recursos naturales, como modelo de gestión del desarrollo.¹⁴⁹

Con una fuerte inspiración ecológica desde sus bases conceptuales y sin poder eludir temas cruciales como los límites del crecimiento y la capacidad de regeneración, el desarrollo sostenible ha sido objeto de estudio de corrientes de pensamiento tanto del ámbito social como del ámbito instrumental, pero principalmente de la teoría económica. Estas posturas se distribuyen en un continuo que va de las propuestas antropocéntricas débiles –con fuertes críticas al modelo del desarrollo como crecimiento económico, pero

¹⁴⁸ Darcy Víctor Tetreault, “Escuelas de pensamiento ecológico en las Ciencias Sociales”, México, Centro de investigación en alimentación y desarrollo, Volumen 16, Número 32, (227-263), 2011, p. 232.

¹⁴⁹ Ibid., p. 232-236.

afianzadas en el poder resolutorio de la ciencia y la tecnología-; hasta otras posturas que transitan desde posiciones biocéntricas débiles hacia el biocentrismo fuerte. Estas últimas inspiradas en corrientes del pensamiento de la ecología social¹⁵⁰, la economía ecológica¹⁵¹, la ecología política¹⁵² y cosmovisiones ancestrales que recuperan la integración del ser humano a la naturaleza. En este recorrido, muchos sectores, particularmente en América Latina, convergen en la emergencia de una necesidad de construir racionalidades productivas alternativas, es decir, construir modelos de desarrollo desde otras visiones, o construir visiones distintas del desarrollo. La propuesta es aplicar una estrategia “de abajo hacia arriba”, como lo enseña la historia, como se han conquistado los derechos y se busca conquistar espacios de participación reales para las mayorías del mundo, en este ensaño de organización social, política y jurídica que configuramos como democracia.

En la construcción del desarrollo sostenible el movimiento ambientalista del norte ha mostrado preocupaciones propias de su realidad y se ha configurado en lo que Martínez Alier llama el ecologismo de los ricos. Sus preocupaciones se plasman en luchas por:

¹⁵⁰ Enfoque que ubica la existencia de un componente ecológico y un componente social para estudiar los sistemas humanos en interacción con los sistemas ambientales. Desde esta línea de pensamiento se concibe el sistema ambiental como todo aquello que interacciona con el sistema humano. Distingue en el sistema ambiental tres subsistemas: humano, construido, y natural. Reconoce que no existe una práctica social que pueda ser diferente de una práctica ambiental, reconoce valores intrínsecos a los seres vivos. Recupera la neutralidad ética de la investigación y la necesidad de una tecnología social y ecológicamente sustentable y equitativa, reconociendo valores en el entorno. Se puede profundizar el tema en la Red Latino Americana y Caribeña de Ecología Social.

¹⁵¹ Esta corriente de pensamiento económico, como punto de partida, crítica a la economía clásica, en tanto el único elemento ecológico considerado por ésta, como factor de producción es la tierra, junto a capital y trabajo. La economía ecológica “destaca la dependencia que ésta tiene del medio ambiente, ya que sirve como fuente de materi prima y de energía de baja entropía, así como sumidero de desechos y de energía de alta entropía”. Se plantea que la economía tiene que adaptarse a los límites ecológicos. Plantean su oposición a la privatización, pero acogen eco impuestos, normas ambientales, incorporación de lo ambiental en las cuentas nacionales. La economía ecológica critica el comercio libre y ve a los movimientos ambientalistas como un factor importante detrás de la valoración de los servicios ambientales. (Ver Darcy Víctor Tetreault, Escuelas de pensamiento ecológico en las Ciencias Sociales, p. 240-243)

¹⁵² La corriente de pensamiento de la Ecología política se refiere a varias líneas del pensamiento ambiental, así: estudios que buscan explicar las interacción entre procesos biofísicos –necesidades humanas y sistemas políticos; activismo político del ambientalismo radical como crítica a la modernidad; interconexiones entre los sistemas políticos y los contextos sociales y naturales. De ella deriva la llamada Ecología política crítica, que constituye un análisis investigativo de: aspectos históricos y estructuralistas de las causas de degradación ambiental; movimientos sociales ecologistas; análisis posestructuralista de los discursos ambientalistas. De esta manera importan estudios en lo local, en las políticas públicas y acuerdos internacionales que inciden sobre el ámbito local y nacional. (Ver Darcy Víctor Tetreault, Escuelas de pensamiento ecológico en las Ciencias Sociales, p. 243-252.

conservar áreas naturales, mares y océanos convertidos en vertederos de desechos tóxicos; atender el consumo energético a través de las fuentes alternativas de energía, con grandes oposiciones a las plantas nucleares por los desastres históricos que cobraron millones de vidas; los derrames marinos de petróleo y los derechos de los animales; extender la cultura de consumo verde, expresada por ejemplo en no a los transgénicos, si al alimento de origen orgánico; afianzar el consumo global responsable a través de certificar la procedencia de productos o materias primas, para motivar a través de mejores precios su producción y no su extracción natural; el comercio justo con el tercer mundo; las ciudades sustentables y la contaminación urbana; y finalmente las emisiones de gases de efecto invernadero responsables del cambio climático. Estas son las preocupaciones más socializadas y difundidas desde el norte.

En el Sur en cambio, la preocupación por lo ambiental corresponde a otra realidad, a otras urgencias, a la lucha por el patrimonio natural y cultural. Para muchos, a la lucha por la supervivencia cotidiana que implica la imposibilidad de satisfacer las mínimas necesidades básicas. Estas luchas en tanto se oponen a actividades extractivistas y dominantes siempre corresponden a la confrontación con las relaciones que establece el modelo de desarrollo con la naturaleza. El agua, la tierra, el bosque, la biodiversidad, los ecosistemas acuáticos y marinos, la minería, la explotación petrolera, los transgénicos, la bio-piratería, la biotecnología, son expresiones de ese modelo de desarrollo que impiden la reproducción social de los más pobres y en muchos casos atentan contra su derecho al ambiente sano, o degradan la naturaleza impidiendo su regeneración. Este es lo que Martínez Alier llama el ecologismo de los pobres. Este ecologismo es político, crítico a las estructuras de producción, de organización social del Estado, del ejercicio del poder, de la

colonización, del saqueo de los recursos por empresas extranjeras y de la desigual distribución de la riqueza.

En este escenario, las herramientas del desarrollo sostenible como los estándares ambientales, estudios de impacto ambiental, remediación ambiental, certificación ambiental, certificación verde; se formulan, aplican y evalúan en un contexto de relaciones sociales marcadas por un desigual acceso a los medios de producción, al poder político, a la justicia y por tanto no son respuestas reales a las necesidades de bienestar de las mayorías. En este escenario es que la sociedad ecuatoriana configuró la nueva ideología constitucional, para emprender la transformación social, política, económica, cultural y ética del país.

Esto significa un desplazamiento ideológico, donde están presentes el desarrollo sostenible y el horizonte del Buen Vivir. Probablemente el cambio más radical de la constitución esté en la imposición de una ética de la vida, para una convivencia armónica con y en la Pachamama. Además de una situación inédita, este hecho abre mayores posibilidades a un debate vigente para que emerja una nueva conciencia humana que se reincorpore a la naturaleza, logre la redistribución de la riqueza, encuentre horizontes diferentes al consumo para construir la realización humana y el bienestar, y mire hacia dentro de su propia historia para encontrar lo que pensadores latinoamericanos como Gudynas y Acosta denominan “alternativas al desarrollo”. Esta es parte de la tarea de la EA posibilitando el diálogo con propuestas y acciones que emergen de la sociedad, como surgieron los derechos de la naturaleza, la economía solidaria, la soberanía alimentaria, el patrimonio natural, un país libre de transgénicos. La EA tiene el potencial para movilizar iniciativas sociales y dialogar con ellas, para ensayar nuevas alternativas al desarrollo.

A manera de síntesis: las demandas sociales para la Educación Ambiental

Recuperando la acepción de que la EA es una educación crítica, ética y política, cuya misión es proveer al ser humano en tanto sujeto, y a la sociedad en tanto organización cultural, de una comprensión de la posición de la especie humana en el planeta y de una ética de acción para su recorrido civilizatorio, fundamentalmente respecto de las relaciones que construye con la naturaleza, en este proceso histórico social; debemos reconocer que requiere para su acción de un horizonte ideológico. Este horizonte debe ser un horizonte social, en el que el individuo –sujeto social- se construye y reconstruye, no se ideologiza.

Desde la perspectiva de educación crítica la EA no puede ni debe ser herramienta social para el adoctrinamiento o ideologización, debe ser lo que en esencia ha sido, una búsqueda para que los sujetos discernan y tomen posturas desde sus valores éticos y desde el referente importante que impone el Buen Vivir -el bien común y la armonía con la naturaleza-. Como acción educativa, la EA debe ser espacio concreto para el diálogo intercultural, para el diálogo de saberes, para el encuentro con los “otros” y con sus ideas y comprensiones del mundo. Desde allí debe recrear y crear, otorgar significados y re-significar, tomar opciones y proponer opciones. Es decir, desde una postura crítica debe ser una educación para la transformación del ser, del sujeto social y de la sociedad.

Desde la perspectiva de educación política, requiere de niveles de comprensión de la sociedad, de las ideologías, de las culturas que conviven y comparten territorios, aspiraciones, acciones; pero que también disienten y muestran divergencias; de los derechos y responsabilidades, de las estructuras sociales que garantizan la participación. Como educación política debe además, desarrollar capacidades en el sujeto para la actuación crítica, activa y ética, en los espacios cotidianos confrontando y buscando

transformar la realidad inmediata; y en los espacios que la democracia negociada lo permite, para ejercer el poder de la participación.

Desde la visión ética, la EA demanda la construcción de un cúmulo de valores que deben emerger de la esencia de los postulados del buen vivir para garantizar una ética de la vida. Desde esta dimensión debe abrir el diálogo para entender las cosmovisiones, los valores, las esencias de la existencia presentes en nuestra diversidad cultural. La ética en su esencia moviliza la cultura y la recrea. La cultura como proceso histórico es un constructo social que se tiene que reconstruirse a la par que la humanidad se humaniza. Este sentido de transmutación debe ser inspirado a través de la ética de la vida. La ética de la vida debería inspirar en el proceso educativo una ética política. La del sentido supremo de la política, el servicio para el bien común y para el buen vivir.

La EA desde estas demandas requiere formular un marco teórico referencial para asegurar la acción pedagógica. Debe inspirarse en la interculturalidad y debe promover la interculturalidad. Constituirse en escenario de diálogo para el diálogo de las diversas corrientes del pensamiento de la sociedad, y allí en el diálogo colocar los desafíos de la sociedad del buen vivir. Debe ser un espacio para el encuentro entre las aspiraciones de los jóvenes y las aspiraciones de la sociedad, mediadas por los docentes en cuanto sujetos sociales corresponsables de los procesos de aprendizaje y transformación. Garantizar espacios para el análisis de la realidad inmediata, inscribiéndola en las distintas dimensiones de una realidad más amplia, nacional o global.

Si bien el sistema educativo debe garantizar la formación concreta de sujetos que se incorporan a la sociedad, su formación no puede ser pensada en la dualidad de individuo separado de la sociedad. Por ello la política educativa debe garantizar que el sujeto “educado” por el sistema educativo integre su formación del “ser” con su “ser social” para

que se inscriba en la vida de un país que busca superar las individualidades para construirse como sociedad. En esta construcción el encuentro intercultural constituye una vía para desprender las profundas raíces de la individualidad que nos ha legado la modernidad.

Por lo tanto, las reformas educativas deberían ser puestas en el debate. Las acciones educativas impuestas de 'arriba' hacia 'abajo' siempre estarán condenadas a procesos de resistencia y al currículo oculto que no garantiza la consecución de los objetivos que se espera lograr desde la educación. Más allá de los gobiernos de turno y de sus convicciones, lo que debe interesar es que la educación realmente se repiense a sí misma y se democratice. Por lo tanto, la real participación de la "escuela" como institución educativa, en la construcción del acto pedagógico que acerca a la realidad, para conocerla y para transformarla no se resuelven en una reforma educativa impuesta desde un modelo de gestión que no permita espacios para la autonomía educativa. Las evidencias hablan por sí solas, la sociedad crea y recrea, mientras la educación piensa que hay que decir, disponer, vigilar, estandarizar lo que debe hacer y no hacer la escuela y los sujetos involucrados en el acto educativo.

Los jóvenes y los docentes, las familias y las localidades deben tener espacios para hablar, disentir y proponer, desde sus espacios de actuación deben responder a su realidad. Es decir, la política educativa debe reconocer las potencialidades de la sociedad, aprender de lo que amplios sectores de la sociedad han construido y lo que demandan –buen vivir-. Sin autonomía las instituciones educativas se ven obligadas a reproducir y limitadas a producir y recrear la realidad.

Desde estas líneas se expresa la convicción de que el sistema educativo tiene una tarea pendiente, una deuda con la sociedad, recuperar la presencia de la EA en el escenario

educativo del país. La sociedad civil, seguramente, siempre más cercana a sus propias demandas, esta invitada a iniciar una reflexión sobre el rol de la EA en la sociedad del buen vivir. Estas páginas dejan muchos temas por trabajar, los aquí abordados, sin duda, demandan profundización y diálogo. El propósito fundamental de este trabajo fue poner en consideración de los compañeros docentes –sujetos sociales fundamentales para la revolución educativa- ideas que considero pertinentes para reclamar la validez de la EA en la propuesta educativa nacional. Como educadora he puesto mis propias ideas en reformulación y las he sometido al análisis crítico de la validez, frente a las utopías concretas. Muchas acciones están pendientes.

Entrego este aporte con la aspiración de aportar y movilizar ideas sobre la EA y su rol en la construcción de sociedad del Buen Vivir. El diálogo está abierto.

Conclusiones

Las reflexiones que se han desarrollado en el presente trabajo conducen a conclusiones en tres niveles: i) respecto de la influencia de la política internacional en el sistema educativo; ii) en relación a los encuentros y desencuentros que se han hecho visibles en la presencia de la educación ambiental en la institucionalidad del sector educativo; y iii) respecto de las implicaciones del Buen Vivir como referente para la reconceptualización de la EA.

i) Política internacional y sistema educativo.

- La EA se inserta en los sistemas educativos con una función muy clara, crear conciencia sobre el cuidado del ambiente. Desde esta esencia, el orden establecido ha buscado y generado control sobre ella, para garantizar su funcionalidad al sistema imperante. Este control ha sido ejercido por el discurso rector de organismos

internacionales y por sus programas, desde los que se apoya la elaboración de agendas nacionales, a través de la implementación de estrategias que se implementan de arriba hacia abajo, posicionando enfoques y directrices conceptuales, colocando un discurso homogeneizante.

En el sistema educativo del país, esto es evidente en la correlación existente entre declaraciones internacionales y espacios que las políticas públicas le van concediendo a la EA. En relación al bachillerato, el elemento más decidor de esta relación política internacional - política pública es la elaboración de la Agenda Ambiental Ecuatoriana de Educación Ambiental (1994) para cumplir acuerdos de la Agenda 21; y El Plan Nacional de Educación Ambiental para la Educación General Básica y el Bachillerato (2006) que responde a la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), y al Plan Decenal de Educación (2006-2015) como parte de Educación para Todos.

- Desde el discurso homogeneizante se consolida un enfoque antropocéntrico, que mercantiliza la naturaleza y que posiciona la ciencia y la tecnología como las vías para resolver los problemas ambientales. Convoca a los sujetos a pensar en la conservación del ambiente –siempre posicionando la condición de recursos naturales- otorgando progresivamente, para la solución de los problemas ambientales conceptos de uso, manejo, gestión de la naturaleza. Se consolida el sentido social del ambiente en los derechos de tercera generación, como derecho a un ambiente sano. Posiciona la acción del individuo y por lo tanto es al individuo al que la educación debe desarrollarle comprensiones, hábitos y comportamientos para el cuidado del ambiente. Este discurso está presente, en diferentes dimensiones en la EA, incluso en proyectos o propuestas que transitan hacia enfoques y posicionamientos críticos. Allí se evidencia la fuerza del discurso homogeneizante.

- El momento en que la EA, en los países del Sur comienza a posicionar propuestas y discursos más radicales y se enuncia como educación política; la agenda internacional posiciona un nuevo reto para la humanidad, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Además propone a la EDS como política pública y la enuncia como abarcadora de todos los espacios de sentido “que emergen de demandas sociales al sistema educativo” (género, sexualidad, salud, seguridad ciudadana). La EDS posiciona también las herramientas del modelo capitalista para la democratización de los mercados: consumo responsable, comercio justo, activismo ciudadano, urbanización y sostenibilidad y que curiosamente, se imbrican tanto en el sistema educativo, como en las agendas de los movimientos sociales.

- Como en otros campos de la reflexión social, en el campo educativo no es tan complejo reconocer la visión de Norte imponiéndose en el Sur, por ejemplo en las tecnologías de la agricultura tecnificada e intensiva. El próximo paso está ya diseñado, -las acciones sobre el cambio climático- que producirá en el mercado del carbono, millones de dólares, que a través del Banco Mundial, servirá para el apoyo en los países del Sur, para desarrollar energías alternativas y propiciar la adaptación al cambio climático. Este es la nueva estrategia de la agenda internacional, para atender las preocupaciones del norte sobre las energías alternativas. No extrañaría, que rápidamente emerjan, desde las propuestas educativas nacionales, proyectos educativos para “adaptarnos al cambio climático”.

ii) Encuentros y desencuentros de la EA en la institucionalidad del sector educativo.

- Ha sido visible desde una mirada cronológica, los encuentros y desencuentros de la EA con el apoyo político para ser incorporada tanto en la institucionalidad del sistema

educativo, como en las propuestas curriculares. Luego de la Cumbre de la Tierra, a partir de la reforma educativa de 1996, la educación ambiental es ubicada como eje transversal en la EGB, y progresivamente se difumina en el espectro de las reformas al sistema educativo, a la par que se posiciona la EDS. Dadas las características políticas de la vida nacional, en el último quinquenio se afianza la Educación para la Democracia. Esta propuesta como la de EDS, se vuelve el gran paraguas bajo el que se colocan 16 líneas de trabajo de la institucionalidad educativa. Con el nuevo marco constitucional, este programa no cambia de nombre, se le añade el buen vivir como su eje articulador.

- En muchos estudios se determina que la falta de continuidad en las altas esferas de las decisiones políticas es una explicación para no concretar políticas públicas de relevancia para el país. En el caso de la EA, a pesar de un largo e importante periodo de continuidad de autoridades educativas, y del reconocimiento de éstas, respecto de la “necesidad impostergable de la Educación Ambiental” en la oferta educativa, no se visualiza apoyo político para su fortalecimiento en la estructura del Estado. Más bien se percibe, ausencia real de interés y oportunidad política para posicionar temas, no transformaciones educativas en este campo.

- La mayor pertinencia de la EA, en la institucionalidad educativa, ha sido sostener una línea de trabajo dominante, la forestación y reforestación, principalmente en el bachillerato, como uno de los prerequisites para acceder al título del nivel. Esto, entre otros elementos, consolida la idea de que hay que plantar para conservar, pero no genera desde el sector educativo, posiciones crítico – reflexivas sobre las políticas públicas de uso y usufructo de los bosques del país. Posiciona la idea de que plantando árboles, recuperamos la foresta perdida. Craso error conceptual, inaceptable viniendo desde la política pública del sector educativo.

- La presencia de otras acciones educativas en EA están acompañadas de enfoques eclécticos, con dominancia de las corrientes conservacionistas y científicas. Esto reafirma el discurso, que los problemas ambientales se resuelven desde la ciencia y la tecnología.

- Las reformas educativas que deberían responder a las reformas ideológico-políticas del cambio constitucional, no logran articular nuevos lenguajes, nuevos sentidos para la educación en su relación con las demandas de la sociedad. Desde miradas reduccionistas se ubican referentes como lo urbano y sus problemas ambientales, en las líneas ambientalistas del currículo. En la propuesta de BGU no se hace presente la reflexión ambiental, con la fuerza que impone el cambio de Utopía que vive la sociedad ecuatoriana. Una precisión importante para la reflexión del sistema educativo es comprender que para pensar el buen vivir, no sirven las herramientas del desarrollo del crecimiento económico, Como sostiene Gudynas es necesario provocar “rupturas” en el lenguaje, en los significados, en las comprensiones atadas al paradigma antropocéntrico, para provocar incertidumbres necesarias para “transitar” hacia el Buen Vivir.

- La interculturalidad no puede estar ausente de la forma de mirar y entender estos cambios curriculares. Algunos podrían apelar a la presencia de la interculturalidad cuando se convoca en el curriculum a las ideas de otras civilizaciones, pero no es con esa interculturalidad con la que debemos dialogar de manera prioritaria. El diálogo ineludible es con nuestra interculturalidad, con la que enriqueció nuestros desafíos para buscar “alternativas al desarrollo”. Los límites que impone el no reconocimiento a la diversidad tiene sutiles manifestaciones. Sorprende que existiendo en el Ministerio de Educación una Subsecretaría para el diálogo intercultural y una Ley de Educación Intercultural, la interculturalidad que refleja la propuesta de BGU tenga referentes más allá de nuestras fronteras y ausencias de la interculturalidad dentro de nuestras fronteras.

- La reproducción de la imposición de las políticas desde arriba hacia abajo, no es estrategia exclusiva de la política internacional educativa, también está presente en el sistema educativo nacional. Hemos presenciado como las reformas en los tiempos de la revolución, reproducen los vicios de muchas reformas de los tiempos de la larga noche neoliberal. Desde la oportunidad política se quita y se pone, y además se impone. Esa es la historia de la EA en la institucionalidad del sector educativo. Se la invisibiliza, como se hacen invisibles los argumentos que puedan explicar este hecho. Las propuestas se validan a través de información y de estrategias de psicología comunicacional de masas. El debate sigue pendiente y en el caso de la EA, ni siquiera ha sido planteado.

iii) Implicaciones del Buen Vivir como referente para la reconceptualización de la educación ambiental.

- El buen vivir podría ser asumido como la “alternativa al desarrollo”¹⁵³ y desde este nuevo horizonte, la EA podría tener un innegable espacio concreto para incorporarse a la oferta educativa. La función social de la EA permitiría la resignificación ideológica de una postura biocéntrica como horizonte de sentido para la vida de los sujetos sociales - ciudadanos- de la sociedad del Buen Vivir. La EA sería el espacio idóneo para articular saberes que permitan comprender la dinámica de la naturaleza (los que le entrega la ecología), tiene implícita la función de la transformación del sujeto en su relación con la naturaleza pues convoca la transformación de la conciencia, que debe expresarse en una

¹⁵³ Esta es la propuesta para el debate, presentado por Alberto Acosta, Eduardo Gudynas y Pablo Escobar, en el evento “realizado en Flacso, Quito, 3 de Octubre del 2011.

ética nueva para la vida, para la naturaleza, para la sociedad, para el buen vivir. La EA además, ya descubrió en su proceso histórico que es educación política, y como tal educación para el bien común.

- La EA debe apropiarse de los nuevos lenguajes que hacen el Buen Vivir, posicionar el sentido de los derechos de la naturaleza y diferenciarlos de los derechos al ambiente sano; debe debatir conceptos con implicaciones trascendentales para la sociedad como: soberanía alimentaria, tecnologías alternativas para la producción, ESS, patrimonio natural, áreas protegidas, derechos colectivos, recursos estratégicos, biodiversidad, transgénicos, etc. Es decir, el debate ya no está en el capital natural, en la gestión ambiental, en los planes de manejo y remediación. El sentido es otro, el horizonte es otro y, ese sentido y ese horizonte deben ser interculturales, un gran reto para la EA.

- La EA requiere de un marco teórico, una pedagogía y un curriculum. Aún para el ejercicio de la transversalidad curricular se requiere un currículum que defina fronteras y encuentros. Un currículum que proponga los “indispensables e ineludibles” abordajes del buen vivir. A partir de este currículum de referencia, las instituciones educativas, los educadores y estudiantes, podrían acercar la reflexión sobre el buen vivir a sus localidades diversas e interculturales.

- Las experiencias acumuladas en EA constituyen el constructo histórico social a ser puesto al debate. Para recuperar, reformular, reorientar lo que permita potenciar el nuevo sentido de la EA y para fracturar, romper, abandonar lo que pueda mantener el sueño antropocentrista, el crecimiento lineal, el desarrollo económico, la acumulación y la extracción.

Recomendaciones

- El Ecuador dio un salto paradigmático al reconocer derechos a la naturaleza. Este hecho histórico constituye una ruptura con el pensamiento hegemónico. Desde este acontecimiento la sociedad ecuatoriana da un paso cualitativo hacia el post desarrollismo. La política educativa debe reconocer este potencial para crear nuevas propuestas y no alinear al país en políticas internacionales concordantes con el capitalismo y la economía de mercado.

- A nivel del organismo rector de la política educativa es ineludible el deber de revisar las imprecisiones conceptuales respecto de la EA en el sistema educativo nacional. Hay que recordarle al Ministerio que la EA, particularmente en el bachillerato, constituye política educativa ineludible, pues está concebida dentro del Plan Decenal de Educación.

- Como resultado de los aprendizajes logrados al mirar la cronología de las políticas y del discurso del Estado, sabemos que las “oportunidades políticas” son temporales y que la construcción, como el reconocimiento de ciertos aspectos de interés social, se forjan de abajo hacia arriba, desde las demandas sociales. Es allí, en estos espacios de la base de la sociedad donde: jóvenes, docentes, educadores ambientales, institución educativa, comunidad, universidad y organizaciones de la sociedad civil, tienen la tarea de recuperar la EA como propuesta social en sus dimensiones axiológicas y políticas. Por ello se recomienda a todos los actores educativos, participar activamente en un debate que contribuya a recuperar la EA como parte fundamental del proceso educativo.

- La Academia puede y debe ser un espacio para este debate. La universidad sin duda es un espacio para reposicionar la función social transformadora de la educación vinculándola a propuestas de la sociedad que plantean nuevas “alternativas al desarrollo”.

- Desde estos mismos espacios, desde abajo hacia arriba debemos fortalecer el diálogo y el aprendizaje intercultural, para que los sentidos expresados en el buen vivir y el Sumak kawsay no sean diluidos en un “sin sentido” del uso inconsecuente de la palabra.

- Abrir un debate que nos ayude a construir el referente de los “indispensables e ineludibles” que configuren una propuesta para la EA del buen vivir. Este debate debe incluir la reflexión sobre la validez de la interdisciplinariedad y la transversalidad a la luz de los resultados de casi 15 años de aplicación en el aula, de la EA como eje transversal; para identificar los nudos críticos de este enfoque o para validar su pertinencia.

- Para pensar en el curriculum y la pedagogía se abren infinidad de líneas para la investigación, la reflexión pedagógica, el diseño curricular, la didáctica, la evaluación, la proyección social de la EA. Desde los aprendizajes de la praxis en diálogo con las nuevas demandas sería posible reformular los horizontes de la EA.

- Reconociendo que no puede existir propuesta educativa para el sistema sin un referente curricular que oriente la acción, de manera urgente se requiere la reflexión sobre aspectos como i) las finalidades y los referentes conceptuales a ser abordados por la EA en el bachillerato; ii) delinear los aprendizajes esperados desde un enfoque intercultural y de participación social como verdaderas herramientas para consolidar una sociedad democrática; iii) formular un currículo diferenciado en función de los niveles del sistema educativo en los que se va a inscribir la EA, lo que obligan a pensar en la ontogénesis de los sujetos educativos; iv) diferenciar destinatarios y atender los requerimientos de formación de los actores educativos y de la comunidad o localidad; v) definir momentos y espacios adecuados para la intervención educativa; vi) descentralizar el diseño curricular para atender a la diversidad y para facilitar la articulación de esta propuesta educativa a las nuevas lógicas de comprensión territorial y de competencias de la administración del

Estado; vii) formular criterios de validación de los aprendizajes alcanzados; viii) crear espacios para la expresión de estos aprendizajes en las localidades.

▪ La educación no debe eludir su responsabilidad ante la sociedad. Más allá de las fronteras de la política pública, la educación debe re-significar su discurso para contribuir a la comprensión de los derechos de la naturaleza; caminar hacia un enfoque biocéntrico para que el ser humano se reencuentra con la madre Tierra, con la Pachamama; comprender la economía social y solidaria; analizar los aspectos del buen vivir como la soberanía alimentaria, la protección del patrimonio natural y genético. Es decir, resignificar la nueva ideología de un paradigma en construcción, para una sociedad intercultural, el Sumak kawsay. La tarea empieza.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, Alberto, y Esperanza Martínez,
El Buen Vivir una vía para el desarrollo, Quito, Ediciones Abya- Yale, febrero 2009.
Plurinacionalidad Democracia en la diversidad, Quito, Ediciones Abya- Yale, febrero 2009.
- Aledo, Antonio, *La crisis ambiental y su interpretación sociológica*, Dpto. Sociología 1, Universidad de Alicante, Tecnología y Diseño de Contenidos Digitales para la Enseñanza Aprendizaje en B-Learning,s/a.
- Beller, Capella, (1997:257 y ss) citado en Antonio Aledo, *La crisis ambiental y su interpretación sociológica*, Dpto. Sociología 1, Universidad de Alicante, Tecnología y Diseño de Contenidos Digitales para la Enseñanza Aprendizaje en B-Learning,s/a.
- Bernardo, Carlos Frederico, *Emancipación, complejidad y método histórico dialéctico: repensar las tendencias en educación ambiental*, Tópicos en educación ambiental 5(13), 21-30 (2003)
- Bustos, Blanca, Hortencia Bustos, y Jorge García, *Propuesta Metodológica para construir Economía Social y Solidaria*, Movimiento de Economía Social y Solidaria MESSE, Fundación para la Educación en el Ecuador FUDEC, Ciudad, Ediciones La Tierra, 20011.
- Capella, Beller, (1997: 257) citado en Antonio Aledo, *La crisis ambiental y su interpretación sociológica*, Dpto. Sociología 1, Universidad de Alicante, Tecnología y Diseño de Contenidos Digitales para la Enseñanza Aprendizaje en B- Learning, s/a.
- Comunidad Andina, *Agenda Ambiental Andina 2006 – 2010*, Secretaria General, Documentos informativos, SG/di 799 /Rev. 122 de septiembre de 2006.
Declaración del XVI Comité Andino de Autoridades Ambientales, Santa cruz (Bolivia), 30 y 31 de mayo de 2007. El movimiento ecologista.
- Constitución política del Ecuador, 2008.
- Eschenhagen, María Luisa, *Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental*, Centro de Investigaciones y proyectos especiales, Universidad de Colombia, Oasis, N°. 12, (39-75), 2006.

- Foladori, Guillermo, *Contenidos Metodológicos de la Educación Ambiental*, Tópicos en Educación Ambiental 4 (11), 33-48 (2002)
- Freire, Paulo., *Dos caminos ante la pobreza: Los padres Gabriel y Néstor en la novela Nicodemus*, Pedagogía del Oprimido en www.ensaylistas.org/critica/liberacion/ensadant/freire.3.htm
- García Gómez Heras, citado en Antonio Aledo, “La crisis ambiental y su interpretación sociológica”, Departamento de Sociología de la Universidad de Alicante,
- González, G., Edgar., *Otra lectura a la Historia de la Educación Ambiental en América Latina y el Caribe*, en Tópicos en Educación Ambiental, 1 (1), 9-26,1999.
- Gudynas, Eduardo, *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*, Gráficas del Sur, 2004.
- Gudynas, Eduardo, *El mandato ecológico, Derechos de la naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución*, Abya - Yale, 2009.
- Gudynas, Eduardo, *La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica*, Centro latinoamericano de ecología Social (CLASES), Publicado en tabula Rasa, N° 13,2010.
- Gutiérrez, José, Javier Benayas, y Calvo Susana, *Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014*. revista iberoamericana de Educación. N° 40 (2006)
- Hurd, James N., *El futuro del desarrollo sostenible*, revista futuros N 6. 2004 Vol. II en www.revistafuturo.info
- Ikeda, Daisaku., Propuesta sobre medio ambiente El desafío de un fortalecimiento global: Educación para un futuro sostenible, Soka Gakkai Internacional 2011 en www.sgi.org/es/presidente-de-la-sgi/propuestas/propues...
- Kemmis, Stephen., con la colaboración de Fitzclarence, Linsay., *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, colección: PEDAGOGÍA , La pedagogía hoy, tercera edición, ediciones Morata, Madrid 1920.
- Labrador, Carmen H., y Angela del Valle López, *La Educación Medioambiental en los documentos internacionales. Notas para un estudio comparado*, Madrid, revista Complutense de educación, vol. 6, n° 2, 1992.
- Leff, Enrique., *La complejidad ambiental*, Gaia Scientia 2007,1(1): 47-52 en www.proderna.ufpb.br/revistagaia/edica.0-01/arrugos/artego.0.5.pdf
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, expedida el 11 de enero del 2011. Publicada en el Registro Oficial N°. 417 del 31 de marzo del 2011.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, Presidencia de la República, publicada en el Registro Oficial N°. 417,del 31 de marzo del 2011.
- Loureiro, Carlos Frederico., *Emancipación, complejidad y método histórico dialéctico: repensar las tendencias en educación ambiental*, Tópicos en Educación Ambiental 5(13), 21-30 (2003) en www.ambiente.gov.ar/infotecaca/descargas/loureiroo.1.pdf
- Macas, Luis, *Sumak Kawsay*, en icci.nativeweb.org/yachaikuna/Yachaykuna13.pdf.
- Meadows, Donella, *Los límites del crecimiento*, (The Limits to Growth), Instituto Tecnológico de Massachusetts,s/a.
- Ministerio del Ambiente, Cambio climático en el Ecuador evidencias, impactos y problemática, Subsecretaría de Cambio Climático, agosto, 2010.
- Ministerio del Ambiente, Ministerio de Educación y Cultura, Plan Nacional de Educación Ambiental para la Educación Básica y el Bachillerato (2006-2016), 2006.
- Ministerio de Educación,
 Acuerdo Ministerial N°. 242, del 5 de julio del 2011.
 Acuerdo 0298 del 23 de marzo del 2010.
 Acuerdo 074 del 04 de marzo del 2009.
 Acuerdo 1059 del 27 de febrero del 2010, Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe DINEIIB,
 Acuerdo Ministerial del 24 de abril del 2004, publicado en el registro Oficial N°. 935 del 14 de mayo de 1992.
 Acuerdo N°. 260, del 24 de septiembre del 2004.
 Acuerdo Ministerial N°112, del 31 de agosto de 1993, publicado en el Registro Oficial N°. 278 del 15 de septiembre de 1993
 Acuerdo N°. 141, del 26 de septiembre de 1996.
 Acuerdo N°. 593, del 24 de noviembre del 2010.

- Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica 2010 8º, 9º y 10º años*, Área de Ciencias Naturales, Ecuador, 2009
- Muyu, fruta comida. Semilla sembrada., Un proyecto de reforestación para la vida, Suplemento Institucional que circula con Diario El Comercio, el 15 de enero del 2009.
- Nuevo Bachillerato Ecuatoriano, Documento Versión preliminar para la validación técnica, Quito, octubre 2010.
- Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación, Plan Decenal de Educación, (2006-2015) Informe Año 2, 2008.
- Novo, María, *La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible*, Revista de Educación, 2009.
- La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementario*”, revista iberoamericana de educación Número 11- Educación Ambiental: teoría y Práctica en www.rieoei.org/oeivirt/rie_11a02.htm.
- Orellana, Isabel, *La comunidad de aprendizaje en Educación Ambiental. Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales*, Tópicos en Educación Ambiental 3 (7), 43-51 (2001).
- Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General de las Naciones Unidas, Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo sostenible (2005-2014), Resolución 57/254
- Declaración de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible Desde nuestro origen hasta el futuro, Copyright United Nations/ Terms of use /Privacy Notice, Comments and suggestions , 24 March 2003, en www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSDP_OIP_D/Spanish/WSSDsp_PD.htm.
- Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente, Estocolmo, junio 1972, en www.pnuma.org/docamb/mh_1972.php
- Declaración de Río sobre el Ambiente y el Desarrollo en www.un.org/esa/dsd/agenda21_spanish/res_riodecl.shtml
- Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, Estocolmo, 5 a 16 de junio de 1972. (publicación de las Naciones Unidas, N°. de venta: S.73.II.A.14 y corrección), cap. 1 en www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/riodeclaration.htm.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO-PNUD, Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, , Tbilis, 1997.
- Informe Nuestro Futuro Común, Comisión del Medio Ambiente y del Desarrollo, Madrid, Alianza Editorial, 1988.
- Estrategia Regional Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe, en www.oei.es/decada/portadas/estrategiaregional.htm
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI, Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable, Órgano informativo de la red de formación ambiental para América Latina y el Caribe Vol 17, N°36, enero-junio 2005 en www.oei.es/decada/resonu.htm.
- Educación para la sostenibilidad, en www.oei.es/decada/ acción=004
- Registro oficial del Ecuador.
- Decreto Ejecutivo N°. 1589, publicado en el registro oficial el 25 de julio del 2006.
- Decreto Ejecutivo N°. 203 del 09 de noviembre de 1988, publicado en el Registro oficial N°. 66 del 15 de noviembre de 1988.
- Saénz del Castillo, Andrés A., *Teoría Crítica y Educación* en <http://educritica.idoneos.com/index.php/33583>
- Salgado, Carol y Eloisa Trellez, *Políticas, estrategias y planes regionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe*, Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible e 2005-2014, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO – OREAL, 2009.
- Sauvé, Lucie, Una cartografía de corrientes de Educación Ambiental, Module 5, programme détudes supérieures-formation en education relative á l'énviroment: Les Publicatons ERE_UQAM, Université du Québec á Montréal – Collectif ERE- Francophonie, 2003.
- La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador*, Tópicos en Educación Ambiental 1 (2), 7-25 (1999).
- Scott, William, y Christopher Oulton, *Educación ambiental: un debate desde múltiples perspectivas*, Tópicos en Educación Ambiental 1 (2), 37-43 (1999).

- Secretaría Nacional de Planificación del Desarrollo, Senplades, Plan Nacional para el Buen Vivir, 2009-2013, Construyendo un estado Plurinacional e Intercultural, 2009.
- Tello, Blanca, y Pardo, P., *Presencia de la Educación Ambiental en el Nivel Medio de enseñanza de los países iberoamericanos*, revista iberoamericana de Educación N° 11. Biblioteca Virtual, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Terán, Rosemarie, *Visión panorámica de los enfoques pedagógicos actuales*, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2006.
- Tetreault, Darcy Victor, *Escuelas de pensamiento ecológico en las Ciencias Sociales*, México, Centro de investigación en alimentación y desarrollo, Volumen 16, Número 32, 2011.
- Tilbury, Daniella, Reconceptualizando la educación ambiental para el nuevo siglo, *Tópicos en Educación Ambiental* 3(7) 65-73 (2001)
- Torres, Jurjo , *El curriculum oculto*, Ediciones Morata, S.L. , Madrid 1998.
- Universidad Simón Bolívar Ecuador, Área de Educación, Ministerio de Educación del Ecuador , Programa de Educación Ambiental, para todas las modalidades del Bachillerato, Programa de educación para la Democracia, Versión publicada, 2008.
- Van, Dijk, y Teun A., *El análisis crítico del discurso*, In: Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp.23-36
Discurso, poder y discriminación en www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_dpd.html
- Vilches, Amparo, y Gil Pérez , 2010: “*En el ecuador del decenio de Naciones Unidas de la educación por un futuro sostenible presentación*”, revista eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias en www.apac-eureka.org/revista.