

## RESIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, DESDE EL PENSAMIENTO DE LA TIERRA

García Donato, Andrea del Pilar <sup>1</sup>

### RESUMEN

*La educación ambiental escolar, ocasionalmente se queda limitada a ejercicios de aula algunas veces descontextualizados, que pretenden satisfacer orientaciones desde la política educativa o la programación de actividades del calendario escolar. No se observa una relación con las particularidades de los territorios, es decir, con sus necesidades, expectativas y potencialidades. Por lo tanto, la presente propuesta que se encuentra en su fase exploratoria pretende profundizar en el pensamiento de la tierra, como apuesta que aporta elementos para una resignificación de la educación ambiental escolar, con sentido cultural y ético hacia la vida, que no establezca relaciones de subordinación entre los conocimientos, sino que valide la heterogeneidad de las formas de ser, pensar y estar en los territorios. En consecuencia, se propone indagar, en algunas experiencias de iniciativa comunitaria que desde diferentes regiones del país proponen otras formas de relacionamiento en el territorio; cuál es la concepción de desarrollo que les subyace, cómo es la relación que se plantea entre el ser humano y la naturaleza, las mediaciones que permiten el tránsito de esos conocimientos al interior de la comunidad, entre otros aspectos. Esto es, en la intencionalidad de proponer una educación ambiental, desde el cuidado de todas las formas de vida como forma de autocuidado y reconocer la identidad colectiva como seres vivos en un contexto situado.*

**Palabras claves:** educación ambiental, sustentabilidad

## RESIGNIFICATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SECONDARY EDUCATION, FROM THE THINKING OF THE EARTH

### ABSTRACT

*School environmental education is occasionally limited to classroom exercises, sometimes decontextualized, that seek to satisfy guidelines from the educational policy or the programming of activities of the school calendar. There is no relation with the particularities of the territories, that is, with their needs, expectations, and potentialities. Therefore, the present proposal, which is in its exploratory phase, intends to deepen in the thinking of the earth, as a bet that contributes elements for a resignification of school environmental education, with a cultural and ethical sense towards life, which does not establish subordination relations between knowledge, but validates the heterogeneity of the ways of being, thinking and being in the territories. Consequently, it is proposed to investigate, in some experiences of community initiative that from different regions of the country propose other forms of relationship in the territory; what is the underlying conception of development, how is the relationship between the human being and nature, the mediations that allow the transit of this knowledge to the interior of the community, among other aspects. This is, in the intentionality of proposing an environmental education, from the care of all forms of life as a form of self-care and recognizing the collective identity as living beings in a situated context.*

**Keywords:** environmental education, sustainability

---

<sup>1</sup> Docente adscrita a la Secretaría de Educación Distrital (Bogotá, Colombia). E-mail [andreita.gardo@gmail.com](mailto:andreita.gardo@gmail.com)

## 1. Introducción

El deterioro ambiental observable, da cuenta de los efectos de un modelo económico centrado en la acumulación de capital a costa de la depredación del mundo natural. El denominado Informe “Nuestro futuro común” (1987) de las Naciones Unidas; brinda elementos para analizar, criticar y replantear las políticas de desarrollo económico globalizador, entendiendo el costo social y medio ambiental que está provocando la civilización industrial.

No obstante, el asunto medioambiental se queda en lo retórico y en gestiones encaminadas a garantizar el abastecimiento de recursos para el sistema económico sin comprometer la disponibilidad de estos para las generaciones futuras, en el marco de la discusión del desarrollo sostenible. Pero esta postura resulta limitada y ambigua al considerar el asunto de la producción exacerbada de residuos a los cuales tampoco se les da un manejo adecuado. Asimismo, Fernández (2016) identifica que los crecientes conflictos ecológicos globales y locales son evidencia contundente de la contradicción capital-naturaleza, a través del planteamiento de O'Connor:

La producción capitalista se basa no solo en la energía sino también en sistemas naturales y biológicos de una complejidad asombrosa [...] no solo depende de la explotación de recursos no renovables, sino que también tiene efectos devastadores sobre la cantidad y calidad de la tierra, el agua, el aire, a la vida silvestre y demás, y en general de los ecosistemas. (O'Connor, 2001, p. 153)

Por lo tanto, la transformación de estas condiciones empieza por reconocer que la utilidad que generan las mercancías no compensa el daño ambiental que se ha creado, pues el ritmo de extracción desborda la capacidad de asimilación de los residuos producidos; materia y precio no son equivalentes, ya que cuando se refiere a recursos no renovables, el equivalente en dinero no garantiza el restablecimiento del recurso como pasa con otros productos.

Así, considerando que llegar a esas transformaciones implica reevaluar los criterios que orientan las decisiones en materia económica y social, por parte de los organismos supranacionales, la tarea en el nivel de intervención de los docentes está en propiciar la reflexión profunda sobre estas cuestiones y la concientización que debe conducir a una incidencia en esas decisiones por actuación política de los ciudadanos.

Esto como contraposición al interés económico que subyace la toma de decisiones política; modelo centrado en un desarrollo económico que acumula riqueza en pocas manos y promueve desigualdad y exclusión social, por demás indiferente a las necesidades de los ecosistemas y las demás especies que habitan en ellos.

De allí la necesidad de la conciencia política que menciona Leff (2003) que no se encuentre atravesada por los pilares de la racionalidad económica que son el principio de la individualidad y del derecho privado, sino por sentidos culturales y éticos hacia la vida. “La conciencia ecológica se inscribe así en una política de la diferencia referida a

los derechos del ser y a la invención de nuevas identidades atravesadas y constituidas en y por relaciones de poder” (p. 31)

Es por esto que se considera a la Educación Ambiental, como el espacio propicio para fundar estas reflexiones, para sacar a los sujetos de la idea de territorio, cultura, educación y ambiente que han posicionado las epistemologías impuestas, para llevarlos a reproducir y resignificar las relaciones con el entorno natural desde discursos propios, lo cual da cuenta de la pertinencia de desarrollar esta investigación.

De la misma forma, se traslada la mirada que, desde las ciencias naturales, encierra la educación ambiental en unas escasas reflexiones sustentadas en la explicación de problemáticas ambientales que se analizan en forma aislada. Para Leff (2006, p 5)

La epistemología ambiental conduce este camino exploratorio, más allá de los límites de la racionalidad que sostiene a la ciencia normal para aprehender al saber ambiental, para ir construyendo el concepto propio de ambiente y configurando el saber que le corresponde en la perspectiva de la racionalidad ambiental.

En consecuencia, la investigación plantea analizar los documentos oficiales, lineamientos y estándares curriculares de la educación ambiental desde 1993 hasta 2020, para identificar cómo es la relación que se plantea entre el ser humano y la naturaleza en la educación ambiental colombiana, así como la concepción de desarrollo que le subyace.

De otro lado, se espera indagar, cómo es la relación que se plantea entre el ser humano y la naturaleza en otras formas de ser y estar en el mundo desde otras apuestas de educación ambiental no formal, además de las mediaciones pedagógicas que permiten el tránsito de esos conocimientos en las comunidades.

Por lo tanto, la investigación pretende abordar la epistemología ambiental desde la perspectiva compleja para profundizar su conocimiento y de esta manera tener mayores elementos en el análisis de la manera en que se hace educación ambiental y desde ese análisis poder proponer otras formas más contextualizadas, en diálogo con los saberes otros. Este marco aportará a una propuesta de educación ambiental situada para que contribuya efectivamente a la transformación de la relación que las personas establecen con el medio natural y a una postura más horizontal al respecto de la misma.

Así, en la búsqueda de los saberes otros, se encuentra el planteamiento del pensamiento con la tierra, el cual define Arturo Escobar de la siguiente manera;

[...] nos referimos no tanto al movimiento ambientalista y a la ecología sino a aquella dimensión que toda comunidad que habita un territorio sabe que es vital para su existencia: su conexión indisoluble con la Tierra y con todos los seres vivos. Más que en conocimientos teóricos, esta dimensión se encuentra elocuentemente expresada en el arte (tejidos), los mitos, las prácticas económicas y culturales del lugar, y las luchas territoriales y por la defensa de la *Pacha Mama*. (Escobar, 2017, p. 54)

Se espera, entonces, resignificar la forma en que se hace educación ambiental, provocando una práctica de la misma que trascienda la participación en campañas y actividades esporádicas, transformar la percepción de las personas sobre sí mismas y el rol que juegan en la sociedad como seres de la naturaleza. Esta postura es fundamental para la sostenibilidad de la vida y la coexistencia de todos los seres del planeta, en el entendido que ningún ser puede existir independientemente de los demás.

## 2. Metodología

La educación como praxis social debe librarse de algunos afanes de teorizar que intentan reducirla a recetas. No obstante, los procedimientos investigativos, demandan un soporte epistemológico y teórico que fundamenten en términos de validez y confiabilidad la investigación, empero, las particularidades históricas, culturales, sociales, económicas, políticas, entre otras de los contextos, exigen una práctica investigativa que no jerarquice ni privilegie unas formas de conocimiento sobre otras.

La descolonización de la investigación se propone, entonces, como un programa cuyo objetivo es transformar la institución de la investigación, las estructuras profundas y las formas naturalizadas de organizar, conducir y diseminar la investigación y el conocimiento. Tal descolonización es disruptiva y política porque obliga a las sociedades a revisar su pasado desafiando los sistemas estructurales e institucionales de poder. De esta suerte, la investigación comienza a ser observada gradualmente como un medio potencial para superar los impactos negativos del colonialismo, y para recuperar y reconocer los modos alternativos de ser y conocer. (Vasilachis, 2011, p.16)

Por ello, no se trata de abandonar las herramientas que existen sino orientar su propósito, lo cual es muy pertinente en el campo educativo pues resulta significativo pensar por ejemplo en planes de estudio que contemplen las potencialidades, necesidades y expectativas de todos los actores. Así como otras formas de conocimiento que habitan los territorios y las experiencias de vida de los sujetos. En consecuencia, en la intención de llevar a la escuela una educación ambiental pertinente, dada en el diálogo de los múltiples saberes que le aportan, se espera;

[...] romper con las seguridades ontológicas jerárquicas en las que los/as investigadores/as hemos sido (des)formados/as, evitando la violencia epistémica y buscando, en el trabajo de campo, las formas de descolonizarse metodológicamente, poniendo en un primer plano y haciendo explícitas siempre y en todo momento, tanto nuestros políticos puntos de partida, como nuestras ansias de que la ciencia esté comprometida, éticamente, con un proyecto de liberación. (Puentes, 2015, p. 14)

En ese orden de ideas, se plantean los siguientes tres momentos de intercambio de saberes, según las preguntas iniciales:

1. Tras las huellas de la educación ambiental colombiana: Revisión documental desde la ley 99 de 1993 por la cual se crea el Ministerio del medio ambiente y se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINA, hasta la actualidad.
2. Otras formas de ser y estar en el mundo desde otras prácticas de educación ambiental: Revisión documental y entrevistas que den cuenta de otras formas de ser y estar en el mundo desde organizaciones, movimientos y comunidades del sur global.
3. Cómo pensar con la tierra en la escuela secundaria: Elaboración de un documento orientador

Lo anterior, en el marco del paradigma socio crítico de la investigación, el cual como plantean Alvarado y García (2008), surge como respuesta a la escasa influencia del paradigma positivista en la transformación social y su carácter reduccionista, en la pretensión de una ciencia social no limitada al empirismo o a la mera interpretación; “su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción – reflexión de los integrantes de la comunidad” (p. 189).

En ese orden de ideas, este paradigma que se fundamenta en la teoría crítica, presenta una perspectiva auto reflexiva y considera como fundamental para la construcción del conocimiento razonar los intereses que surgen de las necesidades de los grupos. Estos procesos auto reflexivos llevan a la identificación del rol de los sujetos, así como a su transformación.

### **3. Resultados preliminares**

En el desarrollo de esta fase exploratoria, se parte por el primer momento propuesto en la metodología “Tras las huellas de la educación ambiental colombiana”, para lo cual se propuso hacer una revisión documental desde la ley 99 de 1993 hasta la actualidad, con el objeto de identificar en estos documentos cuestiones como la relación que se plantea entre el ser humano y la naturaleza, la concepción de desarrollo que le subyace a estos documentos, entre otras. Lo encontrado hasta el momento se plantea a continuación;

El análisis de la educación ambiental en Colombia ha implicado reconocer su recorrido histórico y sus conexiones con la emergencia de este campo a nivel mundial. Pita (2016), propone una “línea del tiempo”, en la cual se destaca la revolución industrial como primer gran hito al respecto, dado el crecimiento de la industria química, eléctrica, petrolífera y del acero, además del consecuente incremento de las tecnologías y maquinarias. Se puede plantear que este proceso se orienta a la concepción de desarrollo desde el capitalismo y la globalización, es decir, a la búsqueda de crecimiento económico de manera ininterrumpida para la acumulación de capital.

Luego, señala la autora el surgimiento de la revolución verde, como se denomina al incremento en la producción agrícola entre las décadas del 60 y el 80, orientado a satisfacer la demanda de alimento por la creciente hambruna en el mundo. Esto implicó el uso de tecnologías como el mejoramiento genético de algunos cultivos, maquinaria especializada para el arado y agroquímicos sintéticos.

Lo anterior, generó el aumento de la cantidad de cosechas por hectárea y, por tanto, la cantidad de alimentos producidos en un terreno, lo cual aportó a disminuir la malnutrición en algunos países. Igualmente, se generaron semillas más resistentes por mejoramiento genético. No obstante, el uso de agroquímicos sintéticos incidió en la degradación del suelo, de la misma forma que el uso de combustibles para el funcionamiento de la maquinaria y el gasto de agua que demandó este incremento de la producción agrícola impactó en forma negativa en el medio ambiente, entre otros efectos.

El tercer hito que plantea la autora es la hipótesis de GAIA, publicada en 1979 por James Lovelock, en la cual el autor ofrece evidencia científica para dar soporte al antiguo planteamiento que la tierra es un organismo vivo. El estudio sobre la atmósfera le permitió establecer que esta es modificada continuamente por la interacción de los seres que habitan el planeta, dando muestra de autorregulación y homeostasis. Este planteamiento acentuó la preocupación de algunos sectores, entre ellos algunos representantes de la comunidad científica, por el cuidado del planeta, así como la discusión en torno a la problemática ambiental global.

En consecuencia, se vincula al debate la teoría del desarrollo sostenible, definido como aquel orientado a suplir las necesidades de la población actual sin malgastar los recursos para las futuras generaciones. De modo que, se consideran parámetros frente al crecimiento poblacional de cara a los recursos disponibles para el sustento de la población.

Así mismo, emergen posturas que cuestionan el desarrollo económico en perspectiva del crecimiento continuo y la acumulación de capital, para pensarse en términos de la supervivencia de la especie humana y el sostenimiento del planeta.

Dentro de esos escenarios de discusión y análisis, se encuentra el Club de Roma, fundado en 1968 por personalidades del campo de la política, las ciencias y los negocios, preocupados por “el futuro de la humanidad y el planeta”. Por ende, su intención se centró en establecer un sistema interdisciplinario para hacer del mundo un lugar mejor; analizando los problemas cuya gravedad implica una fuerte incidencia en el futuro de la humanidad.

Años después la carta de Belgrado (1975) establece las orientaciones, objetivos y metas de la educación ambiental, en la comprensión de la necesidad de nuevos conocimientos, valores y actitudes además del rol de la educación en el aseguramiento de una mejor calidad de vida para la humanidad. Igualmente, se promueve replantear el concepto de desarrollo por uno que vincule el cuidado del medio ambiente y no sólo

la supervivencia de la especie humana, observándose un desplazamiento desde la mirada antropocéntrica que hasta el momento reinaba.

En ese sentido, la carta se plantea el desarrollo de unas cualidades deseables en el proceso formativo de los seres humanos: toma de conciencia, conocimientos, actitudes, aptitudes, capacidad de evaluación y participación, esto es hacia una educación ambiental como “herramienta que contribuya a la formación de una nueva ética universal que reconozca las relaciones del hombre con el hombre y con la naturaleza”.

Posteriormente, vinieron otros eventos de tipo intergubernamental e interestamental en donde se reafirman estos propósitos y se exalta la necesidad de cualificar la educación ambiental en su rol para crear conciencia y aportar en la comprensión de los problemas que afectan al ambiente.

En Colombia, señala Pita (2016):

[...] se comienzan a construir espacios de formación y proyección para el cuidado y manejo adecuado del ambiente a partir de la formulación del Código Nacional de los Recursos Naturales Renovables y la Protección al Medio Ambiente en diciembre de 1974, allí se decreta que el ambiente es patrimonio común, por este motivo el Estado y las personas deben ser entes partícipes de su preservación y manejo. De igual forma, se definen las normas generales de la política ambiental, en cuanto al componente de educación. (p. 121)

Así mismo, se estableció el uso de espacios en los medios de comunicación para la realización de campañas educativas, orientadas a la preservación y cuidado del medio ambiente. Estas acciones abren el espacio para la inclusión en el currículo escolar del componente ambiental; desde el reconocimiento de los ecosistemas, la reflexión de las relaciones de los seres humanos con el medio ambiente y el análisis de la problemática ambiental global. También se menciona allí la inclusión de las organizaciones de la comunidad en el manejo de la problemática ambiental.

Más adelante, la Ley 99 de 1993, la cual, establece en forma sucinta como principios generales ambientales; orientar el desarrollo económico y social del país a los principios del desarrollo sostenible de la declaración de Río de Janeiro (1992), protección prioritaria y aprovechamiento sostenible de la biodiversidad, derecho de los seres humanos a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza, protección especial al recurso hídrico y priorización del consumo humano sobre cualquier otro, establecimiento de una base científica en la formulación de políticas ambientales.

Igualmente, instituye herramientas para la restauración del daño ambiental y para la conservación de los recursos naturales renovables, protección del paisaje, prevención de desastres, promover la participación de iniciativas comunitarias o no gubernamentales en la protección ambiental, estudios de impacto ambiental para la construcción de obras, manejo ambiental del país descentralizado, democrático y participativo. A la par, establece la creación del Ministerio del medio ambiente y del

Sistema Nacional Ambiental, SINA, que define los mecanismos de actuación del Estado y la sociedad civil.

Para 1994, nace el decreto 1743 de 1994, “por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, y se fijan criterios para promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente”. Estos proyectos de educación ambiental (PRAE) son pensados como una herramienta didáctica para las instituciones educativas y constituyen un paso interesante en la formalización del espacio para la reflexión y acción ambiental con “principios de interculturalidad, formación en valores, regionalización, de interdisciplina y de participación y formación para la democracia, la gestión y la resolución de problemas”.

Finalmente, en el 2002, vino la Política Nacional de Educación Ambiental, con la pretensión de concertar y coordinar acciones con todos los sectores y ámbitos por una ética ambiental para el desarrollo sostenible. En la configuración del documento participaron diferentes ministerios y representantes de organizaciones no gubernamentales, bajo la apuesta de propiciar las transformaciones necesarias para atender a la problemática ambiental.

Desde entonces, las entidades han hecho los esfuerzos pertinentes para la implementación de la política pública, a través de los comités departamentales que articulan las instituciones educativas, cada una de las cuales cuenta con un proyecto ambiental escolar que se ha ido transformando en la medida de su propia dinámica y las necesidades o potencialidades identificadas en su ejecución.

Finalmente, se observa una cualificación del discurso en el transcurrir de estos documentos que van desde planteamientos muy generales hasta estrategias concretas para ser implementadas en las instituciones educativas y la regulación que exige su cumplimiento. No obstante, la implementación de los mismos se restringe en las aulas como ya se señaló, al desarrollo de actividades puntuales que lejos están de construir esos sentidos de identidad y pertinencia hacia la naturaleza que son deseados.

Por otro lado, en coherencia con la propuesta metodológica, el segundo momento denominado “Otras formas de ser y estar en el mundo desde otras prácticas de educación ambiental”, propone el desarrollo de una revisión documental y entrevistas que den cuenta de otras formas de ser y estar en el mundo desde organizaciones, movimientos y comunidades.

La indagación, en este momento, está orientada a reconocer temas como la constitución de la identidad colectiva, la relación entre el ser humano y la naturaleza, así como las mediaciones pedagógicas que son usadas en estos procesos que, sin reconocerse formalmente como educación ambiental, aportan significativamente a los objetivos de la misma.



En ese orden, están las civilizaciones ancestrales y otras formas de organizaciones sociales que, desde sus propias formas de ser y estar en los territorios, más allá de la práctica institucionalizada de ejecutar la política pública, desarrollan sus procesos de educación ambiental atendiendo las necesidades sentidas por las comunidades a las que pertenecen. Para ilustrar esto, señala Escobar (2018):

Es bien conocido, para dar un ejemplo, el caso de los grupos Kogui, Arhuaco, Wiwa y Kankuamo de la Sierra Nevada de Santa Marta en el noroccidente de Colombia, entre los cuales encontramos una ontología relacional fundada en la noción de que los territorios son entes vivos con memoria, un espacio vivencial de lo sagrado y lo cotidiano, con un derecho propio que encarna la relación con otros seres y el manejo o relaciones que se tienen con ellos. (p. 31)

Indica el autor, como el reconocimiento del territorio para estas comunidades está determinado por marcas ancestrales, en una ontología relacional para la circulación de la vida, en la cual lo humano no se encuentra separado de la naturaleza.

Como otro ejemplo, en el marco de esta investigación, se aborda el proceso de los “Movimientos populares campesinos desde el macizo colombiano en defensa del agua, el territorio y las semillas” documentado en Botero (2015) Resistencias. Relatos del sentipensamiento que caminan la palabra. Colectivos, movimientos sociales y comunidades en resistencias desde Colombia (2009-2015).

Esta experiencia da cuenta de las luchas de las comunidades del macizo colombiano, dado que su territorio se encuentra ubicado en una zona de interés extractivista, ganadero, de monocultivo y explotación maderera, ante lo cual las comunidades han optado por la protección del agua, que se ve potencialmente afectada por estas actividades. Manifiestan su inconformidad frente a la determinación del gobierno de otorgar licencias a las multinacionales, conociendo sobradamente el impacto social y ambiental que se genera con estas prácticas.

Estas comunidades que son las que acarrearán con las consecuencias de estos impactos, ven la necesidad de participar e incidir en la toma de decisiones políticas sobre el territorio, para ello se organizan y se forman, designando sus propios representantes. De la misma forma, promueven procesos de planeación comunitaria participativa donde el horizonte está dado en la protección del medio natural del que se reconocen como parte.

Dentro de las mediaciones empleadas por la comunidad se encuentra la metodología de la pregunta, como ellos denominan al proceso de conversación comunitaria en el cual a partir de preguntas reflexionan en conjunto por ejemplo sobre futuros posibles; qué quisieran construir y cómo debían hacerlo para mejorar las condiciones de su comunidad. Asimismo, en esos espacios y otros de la dinámica comunitaria se da el intercambio de saberes, se honra la palabra y se exalta la comunalidad.

Igualmente, desarrollan la minga de pensamiento, que más allá de una forma de trabajo es un espacio de articulación y consenso de los intereses y necesidades de la

comunidad que trasciende la esfera reflexiva hacia el debate político y organizativo. En la minga de pensamiento, convergen los saberes, el alimento, el tejido, la experiencia y la palabra; en la intención de convertir el pensamiento en acción.

No obstante, estas comunidades han tenido que enfrentar diversas dificultades desde el surgimiento de normativas que les perjudican y que han sido decididas sin escucharlos, hasta la violencia en forma de persecución, desplazamiento forzado y muerte, dado que su sentido de protección del territorio se interpone a los intereses extractivistas y de explotación capitalista del territorio.

[...] cada campesino asentado en sus parcelitas tiene un ojito de agua y desde la propuesta política le decimos que el reto es cuidar, respetar, amar, querer su ojito de agua, porque si viene el Estado a vulnerar esas políticas, ahí se las verá con los campesinos, porque sabemos y entendemos que el agua es el principio de la vida y por ella nos haremos matar. (Botero, 2015, p. 308 - 309)

En el relato de esta comunidad se percibe claramente que el agua no es entendida como un recurso material que tenga valor monetario de cambio, es el fluido vital y como tal debe ser protegido, en ese sentido dirigen sus acciones; “Se tiene que conservar el territorio especialmente los ojos de agua, se hacen reforestaciones, se controla para que la gente no vaya a talar los bosques cercanos a los ojos de agua...” (Botero, 2015, p. 305).

#### 4. Discusión

La cotidianidad de esta época se encuentra signada por evidencias contundentes de la crisis social, la cual se manifiesta en el descontento de sectores de la sociedad afectados por situaciones económicas, políticas, sociales o ambientales. No obstante, la percepción sesgada impide ver que todos estos aspectos son parte de una misma crisis, y que esta debe pensarse desde una concepción holística de la realidad y no desde una visión fragmentada.

El consumismo consecuente con el sistema capitalista aboca a las personas al consumo exacerbado de productos en su mayoría innecesarios, de esta forma se sobrecarga el entorno natural y el propio organismo de residuos, manifestándose las consecuencias en patologías. Esto en la misma medida en que se saquea el patrimonio natural para abastecer ese mismo sistema.

En ese orden de ideas, la comprensión del mundo debe reconocer la interrelación y la interdependencia de los fenómenos, pues cada ser vivo hace parte de un sistema más complejo y está determinado por sus interacciones en el mismo. Esta mirada permite a la humanidad entender que su satisfacción está dada en esas interrelaciones en el ecosistema planetario del que es parte y no al concebirse como un ente individual y aislado que encuentra su nicho en el mundo sintético y vacío que diseñó para él la globalización.

Lo anterior, parece estar claro en la experiencia del movimiento del macizo colombiano, en donde para las comunidades es claro que sin el agua no es posible la vida y por lo cual han decidido organizarse y colectivamente resistir las acciones estatales y particulares que ponen en riesgo su territorio, pues en la interrelación con el mismo no se conciben separados de él y los demás seres que lo habitan.

Se considera que la educación ambiental debería apuntar a construir estos sentidos de interrelación y propiciar la interiorización del cuidado del medio ambiente, no como solo como un comportamiento socialmente deseado sino como una ética para el cuidado de la vida misma. En ese propósito resulta valioso recuperar saberes indígenas y campesinos que se encuentran en los propios hogares de los estudiantes en un dialogo de saberes.

Lo anterior no niega la contribución de la academia, sino señala que ella se queda corta ante la situación actual, por lo cual se hace necesario volver la mirada sobre lo ancestral lo que Escobar denomina “pensamiento con la tierra”, entendido desde la conexión indisociable de los seres humanos con la tierra y los demás elementos del entorno, que se expresa en las prácticas ancestrales y culturales de los pueblos.

La educación ambiental, en la escuela secundaria, debe permitir la reflexión ética, estética y política de las formas de asumirse en el medio natural del que se es parte, cuestionar la instrumentación de las otras especies que se ha propiciado por la posición antropocéntrica que instauró la modernidad y que sirve a la acumulación capitalista a la vez que devasta el patrimonio natural.

Igualmente, resulta imperativo considerar que el conocimiento transita de generación en generación y de los pueblos originarios se tiene la experiencia de otros posibles como la coexistencia armónica con el entorno, del aprender en el hacer y del gozo de aquello a lo que se accede en la interrelación con el entorno; los olores, los colores, los sabores, la lluvia, el calor.

En ese marco, Escobar (2014) vincula la pertinencia del aporte de los movimientos sociales (indígenas, afrodescendientes, ambientalistas, campesinos, mujeres) considerando la visión armónica de coexistencia con la madre tierra que estos promueven y la necesidad identificada de una transición ecológica y cultural que lleva implícito replantear muchos aspectos de la vida como los hábitos de consumo que ha instituido la globalización, así como la marginalización de otras formas de conocimiento.

Por otro lado, para el docente darle este sentido a la educación ambiental implica debatir el concepto de desarrollo para ir más allá, en un intento de coherencia es fundamental abandonar las categorías, hábitos y discursos que han provocado la crisis para gestar las nuevas formas que se den en la interrelación con los territorios. Por ende, sugiere asumir una noción fuerte de sustentabilidad.

Una versión fuerte de la sustentabilidad tendrá que ser descolonizadora en lo epistémico, liberadora en lo económico y lo social y despatriarcalizante; además, tendrá que proponerse construir alternativas al “desarrollo” desde perspectivas que: alberguen lo

comunal, tanto como lo individual; refuercen los entramados socio-naturales construidos y defendidos por la gente común; contribuyan a devolverle al mundo la profunda posibilidad civilizatoria de la relacionalidad; y, auguren mejores condiciones de existencia para el pluriverso. En la sustentabilidad, podría decirse, convergirían las líneas de trabajo, rápidamente expuestas y, sin duda, otras más. Es una oportunidad para el diálogo entre perspectivas. (Escobar, 2014, s/p)

Esto al considerar que los conceptos son apropiados en los documentos y discursos institucionales, como las políticas públicas o en este caso los lineamientos curriculares de educación ambiental, pero desde una lógica instrumental que no transforma, sino que mantiene el fuero capitalista, colonialista y antropocéntrico. En oposición a ello, corresponde hacer una educación ambiental que defienda la relacionalidad y combata la supremacía de la razón, así se propiciará el espacio para que emerja la empatía como condición básica para la coexistencia.

## 5. Conclusiones

Para finalizar se enuncian algunas conclusiones que arroja el camino adelantado hasta el momento:

- La actual crisis ambiental, devela la urgencia de trascender de un modelo civilizatorio antropocéntrico basado en relaciones de explotación, dominación y desigualdad. La escuela, por su función social, debe propender por generar espacios formativos que, desde el pensamiento crítico y creativo, cuestionen los discursos hegemónicos y permitan el tránsito hacia otras formas de ser y estar en el mundo.
- El acto educativo, en este marco, debe suscitar en los individuos su reconocimiento como parte de la totalidad y desde allí promover la rearticulación de las diferencias para resignificar las relaciones sociales. De esta forma, se avanza en el cambio de la correlación de fuerzas y las escalas valorativas que ha propiciado el colapso civilizatorio.
- Es preciso conducir las ciencias naturales y su explicación de fenómenos desde el paradigma positivista hacia una articulación con un proceso más profundo de análisis, que debe llegar a cuestionar la racionalidad de la modernidad que bajo la lógica del progreso, legitimó el arrasamiento de los entornos naturales para inundarlo todo con asfalto y polución. Pasar de la visión unidimensional y sesgada a una más holística e integral.

## Referencias

- Alvarado, L., & García, M (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2),187-202. [fecha de Consulta 5 de abril de 2022]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Botero, P. (2015) Resistencias. Relatos del sentipensamiento que caminan la palabra. Colectivos, movimientos sociales y comunidades en resistencias desde Colombia (2009-2015)
- Brundtland, G.H. (1987) "Our common Future". (Trad. en castellano, *Nuestro futuro común*, Madrid, Alianza Ed., 1988).
- Decreto 1743 de agosto 3 de 1994. Consultado el 30 de octubre en: <http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1342748>
- Escobar, A. (2014) Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia, Medellín, UNAULA.
- Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra: la diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En: *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* / Héctor Alimonda ... [et al.]; coordinación general de Héctor Alimonda; Catalina Toro Pérez; Facundo Martín. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México: Universidad Autónoma Metropolitana; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ciccus.
- Escobar, A. (2018). Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América. Ediciones Desde Abajo, Colombia.
- Fernández, C. (2016). Desarrollo capitalista y degradación ambiental: un enfoque marxista. *Revista de Economía Crítica*, 22, [http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n22/FernandezMacor\\_Desarrollo-capitalista-y-degradacion.pdf](http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n22/FernandezMacor_Desarrollo-capitalista-y-degradacion.pdf)
- Leff, E. (2003) La Ecología Política en América Latina. Un campo en construcción, Polis [En línea], 5 | 2003, Publicado el 11 octubre 2012, consultado el 15 febrero 2022. URL: <http://journals.openedition.org/polis/6871>
- Leff, E (2006) Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes. Siglo XXI Editores.
- Ley 99 de la República de Colombia, 1993. Consultado el 30 de octubre en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=297>
- Pita, M. L. (2016). Línea de tiempo "Educación Ambiental en Colombia". *Praxis*. 12, 118 – 125
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (1975, 22 octubre). La Carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental. UNESDOC. Recuperado 25 de enero de 2022, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_spa)
- Puentes, J. P. (2015). Descolonización metodológica e interculturalidad. Reflexiones desde la investigación etnográfica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (2). <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecsv05n02a06>

Vasilachis de Gialdino, I. (2011) De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento. En  
N. K. Denzin e Y. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa Vol. I. El campo de la  
Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.