

**Accepted Manuscript**

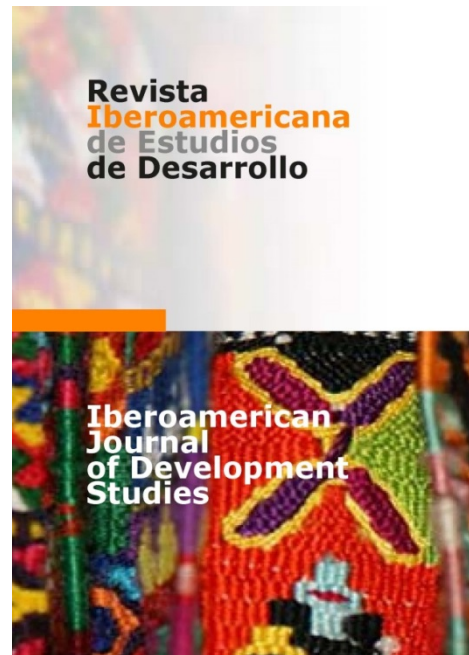
*Examinando el papel de la educación ambiental en la construcción del buen vivir global: contribuciones de la corriente crítica a la definición de objetivos*

Rafael Suárez López

Marcia Eugenio

Fernando Lara

David Molina Motos



To appear in: Iberoamerican Journal of Development Studies

Please cite this article as: Suárez-López, R., Eugenio, M., Lara, F., Molina-Motos, D. (2018). Examinando el papel de la educación ambiental en la construcción del buen vivir global: contribuciones de la corriente crítica a la definición de objetivos. Iberoamerican Journal of Development Studies, forthcoming. DOI: 10.26754/ojs\_ried/ijds.338

This is a PDF file of an unedited manuscript that has been accepted for publication. As a service to our readers we are providing this early version of the manuscript. The manuscript will undergo typesetting, and review of the resulting proof before it is published in its final form. Please note that during the production process errors may be discovered which could affect the content, and all legal disclaimers that apply to the journal pertain.

**Examinando el papel de la educación ambiental en la construcción del buen vivir global: contribuciones de la corriente crítica a la definición de objetivos**

**Examining the role of environmental education to the construction of the global good living: contributions of critical environmental educations to objectives' definition**

Rafael SUÁREZ-LÓPEZ  
slr@pucesd.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
(Ecuador)

Marcia EUGENIO  
marcia.eugenio@uva.es  
Universidad de Valladolid  
(España)

Fernando LARA  
llf@pucesd.edu.ec  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
(Ecuador)

David MOLINA-MOTOS  
david@molinamotos.es  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
(España)

#### **ResumenAbstract**

- 1. Origen y trayectoria de la educación ambiental: décadas persiguiendo un cambio en la relación ser humano-medio**
- 2. La corriente crítica de la educación ambiental: su vínculo y potenciales contribuciones al buen vivir global**
- 3. Hacia la definición de algunos rasgos característicos de la propuesta pedagógica de la educación ambiental para la construcción del buen vivir global**
- 4. A modo de conclusión: una propuesta de objetivo del buen vivir**
- 5. Bibliografía**

Recepción/received: 1.3.2018 Aceptación/accepted: 17.08.2018

## **Resumen**

Este trabajo examina el papel que desempeña la educación ambiental en la construcción del buen vivir global. En una primera parte, se presenta la educación ambiental, se revisan su trayectoria y su evolución en múltiples corrientes y se describe la predominante, la educación para el desarrollo sostenible, incidiendo en sus concepciones implícitas y en las carencias que ha mostrado. Después, se presenta la educación ambiental crítica, en la que se desenseña la uniformidad del capitalismo global y se enseña el viejo y el nuevo arraigo a nuestra tierra y a la Tierra, y un sentido de identidad colectiva e individual plural y diverso. Se incide en sus propuestas con relación al ecologismo, criticismo, sostenibilidad, interculturalidad y participación. Posteriormente, se reflexiona en torno a algunas características concretas que deberían corresponderse con una propuesta pedagógica de la educación ambiental crítica para la construcción del buen vivir global. Finalmente, se formula una propuesta de objetivo.

**Palabras clave:** buen vivir global, educación ambiental crítica, pedagogía.

## **Abstract**

In this paper, it is examined the role that environmental education plays in the development of global good living. Environmental education is introduced, its trajectory and evolution are reviewed in multiple currents, and the predominant one, education for sustainable development, is described, stressing on its implicit conceptions and shortcomings. Then, critical environmental education is presented, which spurns the uniformity of global capitalism and teaches the old and the new roots to our land and to the Earth, and a plural and diverse sense of collective and individual identity. We focus on its proposals in relation to ecologism, criticism, sustainability, interculturality, and participation. Afterwards, we reflect on some specific characteristics that the pedagogical proposal of critical environmental education should have for the construction of global good living. Finally, a good living goal is proposed.

**Keywords:** global good living, critical environmental education, pedagogy.

En paralelo a la formulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y como parte de la respuesta crítica hacia ellos, se está produciendo una búsqueda de modelos de sociedad alternativos. Entre estos se encuentra el buen vivir que, a partir de la tradición de diversas culturas andinas, articula una propuesta de sociedad sobre la base de la armonía de los individuos consigo mismos, con el resto de la sociedad y con la naturaleza. Este artículo tiene como objetivo, a modo de debate y propuesta de principios, indagar acerca del papel que puede desempeñar la educación ambiental (EA) como herramienta para alcanzar el buen vivir a nivel global, y se fundamenta sobre una revisión de la literatura existente, que servirá para formular una propuesta de Objetivo del Buen Vivir. De esta forma, en primer lugar, se identifican y describen las corrientes de EA y su evolución, vinculada a la del ser humano con el medio para, posteriormente, presentar las potenciales contribuciones que puede hacer la corriente crítica de la EA al buen vivir global. A continuación, se exponen algunas de las características que debería tener una propuesta pedagógica de la EA crítica dirigida a la construcción del buen vivir para, finalmente, elaborar una propuesta concreta de objetivo.

## 1

### **Origen y trayectoria de la educación ambiental: décadas persiguiendo un cambio en la relación ser humano-medio**

Aunque el concepto moderno de EA se remonta al menos hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, es, a partir de los años sesenta (Carter y Simmons 2010), cuando empiezan a realizarse las primeras propuestas, ante las evidencias de los impactos que la actividad humana tiene sobre el medio ambiente y la subsiguiente necesidad de educar a una ciudadanía conocedora de las problemáticas ambientales, concienciada de la necesidad de solucionarlas, y motivada para ello (por ejemplo, Stapp *et al.* 1969). La EA fue situada en la agenda internacional por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y otras organizaciones relacionadas, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) o el Programa de las Naciones Unidas para el Ambiente (PNUMA), a través de diferentes conferencias internacionales que tuvieron lugar en los años setenta, especialmente las conferencias de Estocolmo (1972), Belgrado (1975) y Tblisi (1977). La Conferencia de Estocolmo de 1972 sobre el Medio Humano es considerada el evento

fundacional de la EA y dio lugar a una declaración compuesta por 26 principios. El principio número 19 (ONU, 1972) establecía que «es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos [...], inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana [...]».

Este concepto de EA, amplio e impreciso, aparentemente ponía el énfasis en la profunda y compleja relación entre el ser humano y su entorno. Sin embargo, tanto esta declaración como las que resultaron de conferencias posteriores han sido criticadas por su ingenuidad y por apelar a un voluntarismo poco contrastable (Sauvé 1999, González-Gaudio 2001). Como resultado de esta —probablemente— deliberada ambigüedad, las propuestas realizadas por la ONU y organizaciones relacionadas, así como por las instituciones nacionales que siguieron sus recomendaciones, orientaron lo que se podría denominar la EA «oficial» hacia una perspectiva meramente ambientalista; es decir, la EA fue dirigida a resolver y prevenir los problemas causados por el impacto de las actividades humanas en los sistemas biofísicos y, frecuentemente, ha sido interpretada como la adquisición de conocimientos sobre el medio ambiente y las disfuncionalidades que en él genera la actividad humana, obviando la importancia del desarrollo de competencias éticas, críticas y estratégicas (Sauvé 1999).

Sin embargo, las declaraciones ambiguas y las múltiples interpretaciones que de ellas se hicieron tuvieron como consecuencia que la EA no tuviera realmente una definición de consenso desde sus inicios (Disinger 1985). Sin ir más lejos, el mismo concepto de medio ambiente al que la denominación de EA hace referencia ha sido y es utilizado de múltiples formas, no siempre coherentes: considerando la biosfera en conjunto con el medio físico, o no; incluyendo a los seres humanos como parte de los ecosistemas o excluyéndolos; tomando la naturaleza como un constructo social más que con un significado biofísico (equivalente al mundo físico o material, lo que hace referencia a los fenómenos del mundo físico y también a la vida en general, oscilando en escala desde lo subatómico hasta lo cósmico), o interpretando algunos paisajes urbanos (por ejemplo, los parques) como ambientes naturales (Kopnina 2012). Como consecuencia de la multiplicidad de enfoques teóricos y metodológicos sobre los que se comenzó a formular la EA en diferentes contextos, surgieron propuestas distintas, especialmente desde los años ochenta, que supusieron la aparición de

una diversidad de corrientes, como bien ilustra el conocido trabajo de análisis e identificación que llevó a cabo Sauvé (2005) para Europa y Norteamérica. En este proceso, llegaron aportes desde diferentes disciplinas caracterizadas por enfoques y discursos muy diferentes. También la EA «oficial» engloba una gran diversidad de propuestas, entre las que existe una considerable diversidad de matices en cuanto a los fundamentos teóricos y metodológicos sobre los que se construyen. Sin embargo, todas las corrientes de EA convergen en un aspecto: la necesidad de cambio en la relación que el ser humano mantiene con su entorno.

Diferentes instancias han marcado las directrices que han guiado la EA «oficial» y han condicionado su evolución (González-Gaudio 2008). Inicialmente, fue claramente dirigida hacia una perspectiva ambientalista, por el Programa Internacional de Educación Ambiental, que estuvo activo entre 1975 y 1995 (Sauvé 1999, González-Gaudio y Arias-Ortega 2009). Como respuesta, desde los años ochenta empezó a desarrollarse, de forma simultánea, una perspectiva crítica, enmarcada en un concepto más amplio de EA, y que es conocida como «EA crítica» (Robottom y Hart 1993, Da Costa-Lima 2009). El desarrollo de esta corriente supuso el comienzo del interés por el análisis de las dinámicas sociales que se encuentran en la base de los problemas ambientales (Sauvé 2005). La importancia de las consecuencias sociales de los problemas medioambientales y la necesidad de reconciliar la EA con el desarrollo económico fue adquiriendo relevancia, de forma que, desde la EA «oficial», se vio la necesidad de incorporar este discurso y superar la concepción naturalista, que se había promovido desde sus orígenes hasta entonces.

Como ya había señalado la corriente crítica de la EA una década antes, la propuesta «oficial» (en sus múltiples formas) no había logrado satisfacer las expectativas de cambio en la relación del ser humano con el medio que estaban en el origen de la EA. Pese a que es evidente que, desde propuestas de EA basadas en un enfoque ambientalista (centrado en los problemas biofísicos del medio y que descuida los aspectos humanos de la situación), no es esperable un cambio en cómo el ser humano se relaciona con el medio en el que habita, se asumió que el problema era la propia EA y no el enfoque con el que se había orientado desde la corriente «oficial». En consecuencia, desde finales de los años noventa y bajo el liderazgo de la ONU y la Unesco, empezó a formularse la llamada «educación para el desarrollo sostenible» (EDS), como un nuevo concepto que permitía superar los supuestos límites de la anterior EA. Esta EDS, tal y como se planteó en un principio, pretendía promover el

desarrollo de vínculos más estrechos entre la calidad ambiental, la ecología y la socioeconomía, y la política subyacente a esos vínculos (Tillbury 1995), aunque estos vínculos ya eran objetivo de la EA (Sauvé 1999), al menos en el caso de la EA crítica. De esta forma, desde la ONU y la Unesco, se intentaba «corregir» el desarrollo de una EA a la que los propios organismos promotores habían imbuido de un carácter excesivamente ambientalista, que desoyó la Declaración de Tbilisi —que, entre otros, ponía énfasis en la importancia de las cuestiones políticas en la EA—, poniendo el acento en el ambiente verde y en la racionalidad instrumental (González-Gaudiano 2008).

Los ODS, formulados más de una década después de la aparición de la EDS, la incluyen explícitamente en la meta 4.7 como el medio para que «todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible» y resulta, además, clave para los otros 16 ODS (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2017). Esta incorporación de la EDS a los ODS es natural, visto que parten de los mismos fundamentos y, en consecuencia, comparten muchos de las carencias y problemas que se les han atribuido. El propio concepto de «desarrollo sostenible» ha sido interpretado de diferentes formas y es poco claro (Bartelmus 2013); en consecuencia, tanto los ODS (Stokstad 2015) como la EDS (Bonnett 1999) han sido criticados por su ambigüedad, que ha generado distintas interpretaciones sobre ellos. Tales críticas aparecen especialmente cuando se contrasta la distancia existente entre la teoría y la práctica; si bien, desde una perspectiva teórica, los ODS suponen un paso más en el consenso sobre la multidimensionalidad y la complejidad del desarrollo —que no puede concebirse únicamente como económico— y esta perspectiva se ha ido incorporando al discurso político; de hecho, existen grandes dificultades para su incorporación a la práctica política (Martínez-Osés y Martínez-Martínez 2016).

Como sucedió en los albores de la EA, esa falta de definición es connivente con el mantenimiento del mismo paradigma preexistente, tanto en el caso de los ODS (Martínez-Osés y Martínez-Martínez 2016) como en el de la EDS (Bonnett 2002). La perspectiva antropocéntrica, capitalista y etnocéntrica (Sauvé 1999), que está detrás de muchas de las interpretaciones del concepto de desarrollo sostenible —y especialmente en sus materializaciones prácticas—, implica el control humano del medio y presupone que los problemas ambientales pueden ser resueltos a través del desarrollo tecnológico. La EDS que

parte de tales concepciones puede contribuir a ocultar paradojas, como la de mantener una población creciente y cada vez más rica, a la vez que proteger el medio ambiente (Kopnina 2013). Como señala Sauvé (2017), mediante el uso de argumentos bien elaborados y aludiendo a la resolución de problemas mundiales, los ODS y la EDS imponen un paradigma en el que el crecimiento sostenido de la economía impone las reglas de la relación entre las sociedades humanas, entendidas como un conjunto de productores y consumidores, y el medio ambiente, entendido como un conjunto de recursos que no deben agotarse. Aun considerando que los principios del desarrollo sostenible pueden ofrecer un marco ético para la administración del comercio y la gestión de los asuntos públicos por el hecho de que promueven que las cuestiones sociales y ambientales deben ser tenidas en cuenta para el crecimiento económico, no pueden considerarse como un proyecto social y un programa universalmente apropiados, respectivamente. En la práctica, la EDS ha tenido un desarrollo desigual en diferentes zonas del mundo; Latinoamérica es una de las regiones en las que más críticas ha recibido, y donde la EA se ha mantenido más cerca de una perspectiva crítica que de desarrollo sostenible (Girault y Sauvé 2008).

En contraste, la EA crítica parte de la idea de que los problemas ambientales son multidimensionales e interdisciplinarios, y no pueden ser aislados de los problemas sociales (Da Costa-Lima 2009). Pretende, como señala Wildemeersch (2017), evaluar críticamente el estado del medio ambiente desde una perspectiva multidimensional, a la vez que explorar alternativas de manera democrática y dialógica. En Latinoamérica, en la EA crítica se ha buscado la construcción de una «epistemología del Sur» (De Sousa-Santos 2010) que permita una interpretación de los problemas ambientales social y culturalmente contextualizada, valorando e incorporando las diferentes visiones de cómo las sociedades humanas deben alcanzar una sostenibilidad ambiental, entendida como una armonía con la naturaleza. En la EA crítica se señala que, a lo largo de décadas, la interpretación de los problemas ambientales no se ha hecho de acuerdo con el contexto sociocultural real en que acontecían (González-Gaudio 2001), puesto que la mayoría de las acciones e investigación educativas han procedido del Norte global, o se han implementado desde sus paradigmas.

La EA crítica no está exenta de problemas a los que es necesario ofrecer alguna solución. Wildemeersch (2017) señala la paradoja de que, mientras que existe una cierta urgencia en la búsqueda de las medidas necesarias para preservar el planeta, existe, a la vez,



la convicción de que, en la educación, se necesitan procesos lentos y no instrumentales para comprender mejor por qué y cómo los humanos deberían y podrían involucrarse con asuntos de degradación y preservación del medio ambiente. Sin embargo, es probable que la solución a los evidentes problemas ambientales a los que nos enfrentamos no pueda esperar a un cambio en las sociedades tan importante como se persigue en la EA crítica. Tampoco parece plausible esperar a un cambio en los organismos internacionales, visto que en el programa *Educación para la Ciudadanía Mundial* promovido por la Unesco para el período 2014-2021 no hay espacio para el desarrollo de una dimensión ambiental en la identidad humana (Sauvé 2017) y que la EDS se reafirma en su modelo antropocéntrico, en el que el medio ambiente es considerado ajeno al ser humano. Es necesario, pese a todo, que, en la teoría y en la práctica política, se incorporen propuestas que promuevan el empoderamiento de la sociedad; el buen vivir, como se analizará más adelante, constituye un marco adecuado para generar propuestas de EA crítica que posibiliten un cambio del paradigma de la relación del ser humano con el medio ambiente del que forma parte.

## 2

### **La corriente crítica de la educación ambiental: su vínculo y potenciales contribuciones al buen vivir global**

La existencia de diversos problemas globales supone la necesidad de debate y propuesta de respuestas comunitarias (Habermas 2016) frente a las limitaciones del Estado moderno (Bauman 2001, Vanhulst y Beling 2013b). Entre estas problemáticas, se podrían mencionar la movilidad humana internacional o la sostenibilidad ambiental como ejemplos; cuestiones que suponen, por un lado, una crisis de legitimación de los Estados democráticos y, por otro, de la propia cultura educativa que se plantea (Lara y Herrán 2016). En este sentido, Vanhulst y Beling (2013b) señalan que los modelos culturales dominantes parecen insuficientes ante los problemas de la colectividad; particularmente, la sostenibilidad ambiental. Cabe preguntarse qué educación necesitamos para afrontar estas problemáticas colectivas y cuál debería ser la dirección de la EA.

Parece existir cierto consenso sobre la insuficiencia de las distintas conferencias, encuentros y normas internacionales, regionales y locales que se han acordado y promulgado;

quizá por carecer, desde su nacimiento, de un enfoque que permita conectar las propuestas con la propia necesidad educativa del ser humano y que, a la vez, pueda abordar su inmadurez (Zacarés y Serra 1998), lo cual es, por otro lado, consecuencia de una sociedad egótica (Herrán 2015, Lara en prensa). A este radical problema en el planteamiento educativo podría sumarse la ambigüedad de las propuestas educativas con relación al problema ambiental, o la ceguera devenida por un egocentrismo consistente en la exclusión de la naturaleza de los individuos y las sociedades, de los que los ODS son un buen ejemplo.

Si bien la mirada de la tradición crítica ha desvelado la instrumentalización de la EA al servicio de los intereses del capitalismo globalizado, también es cierto que ha sido propositiva en relación con las posibles construcciones alternativas. El movimiento por una mundialización alternativa gestado alrededor del Foro Social Mundial de 1992 marcó el arranque de una corriente pedagógica y ecologista que, insatisfecha con las propuestas institucionales, pugnaba por ofrecer una perspectiva de la EA más claramente vinculada a los movimientos sociales y a la pluralidad de identidades colectivas del planeta. Surgió entonces la ecopedagogía como corriente crítica (Gadotti 2002, Kahn 2008b) y comenzó a gestarse la «Carta de la Tierra». La estrategia de estos movimientos estaba encaminada a revertir la instrumentalización de las propuestas institucionales de la EA, proponiendo una EA crítica surgida a partir de la praxis efectiva de la gente y los movimientos sociales. En definitiva, esta opción constituiría una visión de la EA enraizada en la autenticidad de sus propios fundamentos: los principios del ecologismo sociocrítico, que se exponen a continuación:

- *Ecologismo*: frente a una EA meramente ambientalista, la asunción de una visión ecológica del mundo supone un cambio de paradigma o cosmovisión (Capra 1998, Goldsmith 1999). La propia definición del ser humano y sus sistemas sociales se *complexifica* (Morin 2003), de modo que trasciende las categorías conceptuales propias de la cosmovisión moderna (reduccionista, atomizante, mecanicista, abstractiva y simplificadora). Este giro en la forma de percibir y pensar el mundo puede adoptar diferentes perspectivas (sistémica, compleja, integral...), pero todas ellas comparten una visión radicalmente relacional de la realidad y del ser humano. Nuestra forma de habitar el mundo implica, ineludiblemente, una ecoddependencia y, con ello, se desvanece cualquier justificación de una moral fuertemente

antropocéntrica. La nueva ética es necesariamente socioecológica y precisa de una marcada perspectiva ecocéntrica (Curry 2011). Funcionar en el mundo implica ahora activar la red de relaciones socioecológicas que nos define, y dicha red se encarna tanto en la inmediatez de lo local como en la referencia última a lo *planetario*. La EA no puede prescindir de insertar lo humano en la «comunidad de destino», que constituyen todos los seres de la Tierra y, con ello, ampliar tanto sus objetivos como sus métodos.

- *Criticidad*: es cierto que una pedagogía ecológica debe ayudar a revincular al ser humano con la naturaleza, pero esto es imposible sin el desvelamiento de las contradicciones de nuestras sociedades, sin la problematización del mundo, sin una praxis efectiva desde la conciencia despierta a la depravación y proyectada hacia las aspiraciones de una sociedad auténticamente ecológica (justa y democrática). En términos de concreción histórica, es el capitalismo global el que desenvuelve esta estrategia total de alienación y cosificación de los seres humanos y no humanos, de forma que los convierte en mero capital económico (Huckle 1999). El sistema económico sustentado por el neoliberalismo ha terminado engullendo al sistema ecológico y barriendo las raíces ecológicas de toda ética. La exclusión de la lógica ecológica de la mutualidad, completamente extraña en el sistema hegemónico, no es accidental, sino el resultado de la acción intencionada de fuerzas históricas que confluyen en el capitalismo global (Kahn 2008a). En este sentido, la actividad pedagógica es, ante todo, una actividad política de resistencia y cambio frente a lo establecido en tanto en cuanto esto es reflejo de un sistema hegemónico depredador (McLaren 1997). Esta perspectiva no nos remite, de forma unívoca, a un ideal de vida en armonía objetiva con una naturaleza no antropizada ni hunde sus principios en un supuesto de virginidad natural. El mundo objetivo está enredado junto a la subjetividad humana, en un enredo reflexivo, comunitario y, por ello, conducente a la *contradicción* que se manifiesta en el vivir cotidiano, por lo que es, en el mundo vivido, en la cotidianidad de nuestras vidas, en donde desvelar educativamente el sentido de las cosas, de la naturaleza y de la problematicidad que entrañan las prácticas y experiencias individuales y colectivas (Gutiérrez y Prado 2000).

- *Sostenibilidad*: en una EA crítica se precisa reconceptualizar la idea de sostenibilidad o sustentabilidad, tal como ha sido definida por las instituciones. Sin embargo, la asunción de los principios ecológicos en el marco de una concepción dialéctica y, con ello, *compleja* de la historia, sugiere superar el dogmatismo dialéctico de la tradición crítica y proponer una *dialéctica de la dialéctica* en la línea de la *complejidad de la complejidad* de Morin (2003) y reflejada en el proyecto *transdisciplinario* (Gadotti 2002). Además, subvierte cualquier equiparación entre desenvolvimiento dialéctico y desarrollismo. De hecho, recordemos que los proyectos más recientes de una EA crítica surgen en debate con la EDS como nueva estrategia de instrumentalización de la EA (Kahn 2008b). La sostenibilidad no puede dejarse reducir a una concepción economicista desde la cual simplificar el problema socioambiental a meros parámetros cuantitativos. El auténtico problema del desarrollo debe ser visto desde una crítica a la alienación y a las *fracturas del sentido*. Lo sostenible debe ir más allá de un discurso sobre recursos naturales y la viabilidad del crecimiento. Lo sostenible implica considerar la viabilidad misma del ser humano, del «equilibrio consigo mismo» (Gadotti 2002) y del sentido entrañado y proyectado en nuestro ser-en-naturaleza. Parece que la nueva narrativa de la sostenibilidad aceptada y promovida por los grandes poderes entraña una nueva estrategia de ocultación no solo de las contradicciones fundacionales del sistema económico capitalista, sino también de la indigencia existencial que provoca. Con el nuevo relato neoliberal de la globalización, se pretende apelar a una ilusoria indiferenciación universalista; sin embargo, el género, la etnia, la orientación sexual, el estatus económico... son ejemplos de vectores de diferenciación que, o bien enriquecen una reapropiación simbólica, inclusiva y dialogada del mundo, o bien alimentan una dinámica perversa y contradictoria de desigualdad por la que se domina o se excluye. El fenómeno histórico de la globalización promueve esta última perspectiva y profundiza en la contradicción de la desigualdad; además, pese a ser un fenómeno lleno de singularidades, es homogeneizador y se expresa en el marco de una dinámica planetaria ilusoriamente infinita. Entonces, frente a la abstracción y neutralidad de lo *ambiental o ecológico*, lo planetario se propone desde nuestra una aproximación alternativa y crítica como patria, o *matria*, asiento concreto del mundo vivido. Así, la idea de *planetariedad* gana

relevancia como categoría política alternativa a la actual globalización neoliberal que conlleva regionalización de privilegios y fragmentación entre «globalizadores y globalizados» (Gadotti 2002). La planetariedad es vivida —antes que como mero valor o hueca proclama ecocéntrica— como proyecto civilizatorio, como marco de un sentido de ciudadanía planetaria por construir (Gutiérrez y Prado 2000). Y es, en este marco y desde una perspectiva socialmente crítica y ecológicamente conciliatoria, desde donde se debe enmarcar la función de la educación y la reflexión pedagógica.

- *Interculturalidad*: así pues, el pensamiento pedagógico necesita, primero, una purga de elementos de colaboración con el sistema hegemónico; el enfoque de la pedagogía crítica es primeramente autocrítico. En segundo lugar, se propone como una pedagogía de resistencia de quienes «pueden», y de reexistencia de aquellos y aquellas desaparecidos del centro de la historia, de quienes parten de un «no poder», de quienes necesitan *empoderamiento*. En tercer lugar, esta pedagogía de la *disensión* (McLaren 1998) o incluso de la *insurgencia* (Walsh 2017) aúna el desaprender y el reconstruir desde los lugares que habitamos (*inde*) y desde nuestra propia singularidad como grupo (*gens*). Así, y especialmente desde una EA crítica formulada desde el Sur, es imprescindible la aportación distintiva de una concepción crítica y constructiva *indigenista* y *decolonial*. La liberación de las comunidades y los saberes indígenas son tanto un acto de justicia como una nueva forma de ilustración global. El pensamiento decolonial permitiría reintroducir en el torrente de la historia y la mundialización planetaria la riqueza de aquellos actores y saberes que han encarnado una auténtica sostenibilidad (en el sentido profundo que señalábamos antes). Es por ello por lo que Walsh (2013) reclama una pedagogía vinculada a la memoria de las comunidades que sea «puente irreducible entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder». Así pues, todo proyecto de la EA es, primeramente, un proyecto cultural enraizado en la tierra donde hacerlo crecer y alimentado por los sentidos comunitarios específicos de sus gentes. En segundo lugar, esta EA se abre al mestizaje universalizante surgido de las prácticas dialógicas que articulan las culturas y sus saberes.
- *Participación*: la perspectiva crítica supone resistir y militar en y por el mundo vivido que es, en definitiva, ecológico e implica cierta forma de democracia radical. Por otro lado, va más allá de las «pedagogías del yo» al estilo liberal pues, si bien es necesaria

una educación de la «persona planetaria», esto solo puede ocurrir auténticamente en el marco de la diversidad de «sujetos colectivos» críticos (Gutiérrez y Prado 2000) que acojan las potencialidades de las personas y las conviertan en catalizadores de transformación social. Es, en este sentido, en el que podemos entender la EA como una pedagogía comunitaria. Lo comunitario —desde una perspectiva crítica— es, necesariamente, el espacio que acoge la pluralidad, la creatividad y la «realización» de sus miembros. Sin embargo, lo distintivo de un enfoque socioecológico es tanto la consideración de los seres no humanos como miembros —valiosos en sí mismos—, como el carácter esencialmente participativo de existir. Así, educar es introducir en los flujos de participación de nuestras sociedades; además, educar críticamente es participar en su transformación. Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario empoderar a personas y comunidades y despejar los obstáculos que interesadamente han sido colocados en su camino. Finalmente, devolver la EA a la gente implica concebirla como una práctica de indagación conjunta (Villasante, Montañés-Serrano y Martí 2000). La EA crítica no prescribe enseñanzas, sino que facilita dialógicamente un aprendizaje singular y colectivo orientado a dar sentido a la vida (humana y no humana).

En síntesis, la EA crítica nos desenseña la uniformidad del capitalismo global y nos enseña a ser de nuevo *indígenas*; nos enseña el viejo y el nuevo arraigo a nuestra tierra y a la Tierra, y un sentido de identidad colectiva e individual plural y diverso. Sin embargo, esta EA es consciente de que esto es hoy un acto de rebeldía y de que el mejor de los futuros resultará de un continuo negociar entre las personas que —conectadas a la Tierra— seguirán bregando con la contradicción de la existencia humana plural y reflexiva y de los juegos de poder en sus sociedades. Y es, en este bucle entre consciencia y praxis, en donde encuentra su lugar una EA crítica. En la estela de Freire, esta educación se sustenta en una «pedagogía dialógica o de la praxis» (Gadotti 2002), que prescinde del esencialismo antropocéntrico fuerte y *especista*, pero retiene el papel central que tienen las colectividades culturales en su entorno definitorio. En definitiva, una EA crítica es un movimiento siempre inacabado, vigilante a las contradicciones de nuestros sistemas e integrador de las singularidades colectivas. El marco fundacional de esta EA pauta los principios para un entendimiento

dinámico alrededor de ciertos mínimos aspiracionales y define un espacio de intercambio de dichos valores singulares, un espacio de traducción y de continua negociación. Así pues, esta EA entiende la sostenibilidad en el marco concreto de cada región, de su potencial ecológico y de la singular «apropiación» social y simbólica de la naturaleza en cada comunidad y cultura (Leff 2002). La tierra, nuestra tierra, a la que pertenecemos —en un sentido de dependencia— es ahora fuente «de nuevos sentidos civilizatorios» (*ib.*).

Junto a la idea explícita de un cambio de paradigma y de una nueva racionalidad ecológica (Leff 2004), se encuentra una relevante dimensión de emotividad, de eticidad y de espiritualidad (entendida como búsqueda inacabada de sentido), que se refleja en la reivindicación de las formas personales y locales de imaginar, sentir, expresar...; así, la propuesta de una EA crítica confluye con el anhelo de una construcción idiosincrásica de sentido a partir de una concepción integral del ser humano en su Tierra; una EA en la que se entiende que «educar es impregnar de sentidos las prácticas de la vida cotidiana» (Gutiérrez y Prado 2000).

En definitiva, esta caracterización de la EA crítica lleva inserta en su núcleo fundacional la necesidad y aspiración de viejas y nuevas formas de «vivir bien». Sin embargo, ahora, «vivir y habitar» y «bien y sostenible» son incomprensibles por separado, y las prácticas pedagógicas son también inseparables, pues, de un «buen vivir». Consideramos plausible, por tanto, el planteamiento del buen vivir como filosofía política y educativa, y de la EA crítica como una propuesta pedagógica que permita impulsar un cambio de una cultura educativa distinta a la occidental. Será posible en la medida en que se integre al ser humano en la noción de naturaleza, apostando por un modelo de sociedad basada en la armonía (Gudynas y Acosta 2008, Gudynas 2009, Acosta 2010, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [Senplades] 2017) y, por lo tanto, fundamentado en una relación dialógica yo-medio.

El éxito del buen vivir como filosofía política depende de cómo se defina (Lalander y Cuestas-Caza 2017) y también de que estos principios no sean desvirtuados al estar inserto en dinámicas políticas concebidas desde una visión desarrollista, como los ODS. Como señalan Vanhulst y Beling (2013a), es fundamental precisar los contornos del buen vivir y considerar sus posibilidades de aplicación concretas; a ello, en el caso de las propuestas pedagógicas de la EA para el buen vivir, dedicaremos el siguiente apartado.

### **Hacia la definición de algunos rasgos característicos de la propuesta pedagógica de la educación ambiental para la construcción del buen vivir global**

Si bien parece resultar el buen vivir (*sumak kawsay* en quechua) una propuesta propiamente latinoamericana, pues se encuentra presente (al menos de manera incipiente) en la cultura política (principalmente indigenista) de Estados como Venezuela, Chile, Perú o Colombia, e integrada en los ordenamientos jurídicos de Ecuador o Bolivia con mayor o menor éxito, puede tener, por otro lado, conexión con el pensamiento educativo existente y demandado desde otros contextos, alejados del horizonte latinoamericano.

El traslado del buen vivir a políticas concretas no ha estado exento de críticas. Aunque aparentemente pueda argumentarse la ambigüedad de la propia definición del buen vivir como causa, no existen hasta ahora evidencias empíricas del fracaso de este. Las debilidades de las propuestas concretas (fundamentalmente reflejadas en las Constituciones de Ecuador y Bolivia) pueden relacionarse con *a*) que es un constructo teórico inmerso en un proceso de elaboración discursiva en el que confluyen diferentes visiones que, en ocasiones, pueden entrar en conflicto (Lalander y Cuestas-Caza 2017); *b*) la complejidad —que no ambigüedad— de la concepción de los elementos identitarios de los individuos, las dinámicas culturales y la relación de la sociedad con la naturaleza (Lalander 2016), y *c*) que ha sido relegado a una mera retórica que enmascara un modelo económico típicamente capitalista basado en un modelo extractivista (Unceta Satrustegui 2013).

En el caso de la educación, existe un estado de *in absentia* de propuestas pedagógicas concretas (Villagómez y Cunha de Campos 2014). Si bien se ha puesto de relieve la importancia de cuestionar la mirada lineal y hegemónica occidental, es de igual forma necesario fundamentar la propuesta pedagógica en la que podría consistir una EA centrada en el buen vivir como constructo teórico en desarrollo.

En este sentido, el concepto de educación del que partimos es aquel que consiste en la evolución desde el ego a la conciencia (Herrán 2015). Así, apostamos por la formación de una conciencia propia del *Homo ignorans* —abocado a la armonía—, superando la del *Homo sapiens*, integrante de las sociedades egóticas e inmaduras (Lara en prensa). El dinamismo



del que se nutre esta propuesta pedagógica se concreta en la necesidad de la práctica del diálogo ante la imposición del monólogo, la apertura ante el dogma y la tolerancia ante cualquier dogmatismo excluyente.

A continuación, se definen algunas de las bases a partir de las cuales construir las propuestas pedagógicas:

- *Espiritualidad*: entendida como una búsqueda inacabada de sentido, su inclusión en la educación es más propia de una lógica paradójica que aristotélica (Fromm 2014). Esta distinción resulta interesante por cuanto la primera se empeña en el acto más que en el pensamiento, esto es, en lo concreto más que en la creencia, así como en el hombre en transformación más que en el dogma y en la omnipresencia de la tecnología y ciencia como único criterio explicativo de la realidad. La espiritualidad se plantea, por lo tanto, como criterio integrador de la especie humana (Lara y Herrán 2016) y permite una concepción de la persona y la educación volcada en una dimensión universal, como recordaba Montalvo en *El Cosmopolita* (1965), en cuanto al ideal soñado de ser ciudadanos de todas las naciones y del universo, o como el pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín defendía con la siguiente metáfora: «Para nosotros, los indios, la muerte es una consecuencia de la vida y enterramos a los muertos como se entierra una semilla» (Fundación Guayasamín 2017, s. p.).

En este sentido, el buen vivir guarda una necesaria conexión con aquel paradigma que promueve la necesidad de integrar pedagogías radicales, en la medida en que son esenciales y, sin embargo, parecen no demandarse (Giroux 2003, Herrán 2015) y entre las que se encuentra inmersa, en nuestra opinión, la EA crítica, pues con ella se persigue la formación de una conciencia ética de la que forma parte el entorno, y se defiende un enfoque multidimensional e interdisciplinario de la realidad y su análisis (Da Costa-Lima 2009). En este sentido, los Planes Nacionales realizados en Ecuador orientados hacia el buen vivir (Senplades 2009, Senplades 2013, Senplades 2017) ponen en relieve la relevancia de una formación ética y una conciencia crítica, y la Senplades (2017) expone la importancia de una EA, que permita dotar de mayor información a la ciudadanía, para que pueda participar en las políticas de recuperación del entorno natural para la sociedad.

Del mismo modo, la EA crítica se refiere a una educación que acoge la complejidad desde la que contemplar y analizar la realidad, fundamento que coincide con el buen vivir en cuanto constituye una de sus vías explicativas de la realidad educativa de la persona. En esta línea se pronuncian las Constituciones de Ecuador y Bolivia (Constitución de la República del Ecuador [CRE] 2008, art. 27; Constitución Política del Estado 2009, art. 17) al defender, respectivamente, que «la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico» y «toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación», recogiendo así lo que expresan Hernández y Hernández (2014) al enfatizar en «la conciencia holística que representa la EA, entendida para formar conciencia y compromiso ético respecto a los problemas del medio ambiente natural y humano, pero con dimensión global» (p. 6).

- *Ser humano como parte de la naturaleza:* para mayor abundamiento de lo expuesto en el apartado anterior, y con el ánimo de retornar al protagonismo del buen vivir como propuesta de sociedad en Ecuador y Bolivia, en tanto en cuanto se observa en sus Constituciones y normativas educativas principales, creemos necesario mencionar que, si bien existe una propuesta jurídica explícita, podría cuestionarse su desarrollo jurídico y, sobre todo, su materialización concreta (Rodríguez 2015, Lara y Herrán 2016). Del mismo modo, entendemos que la plasmación de postulados jurídicos novedosos parece visibilizarse en mayor medida en Ecuador, por cuanto eleva a la naturaleza a una nueva consideración jurídica, superando la limitada protección occidental, esta es, la de objeto de derecho, e incluye un innovador criterio jurídico integrador del ser humano, superando cualquier reduccionismo nacionalista, étnico o cualquier otro, al considerarlo especie, como se recoge en el artículo 20 del Código Civil del Ecuador (2005): «Las palabras hombre, persona, niño, adulto, adolescente, anciano y otras semejantes, que en su sentido general se aplican a individuos de la especie humana [...]». Así pues, la persona aparece definida conceptualmente como integrante de la naturaleza (CRE 2008, Preámbulo), y se invita a una nueva dialéctica constitucional (De Cabo 2010). De este modo, la norma preceptúa la necesidad de un cambio conceptual de la propia persona, en la medida en que la devuelve a la naturaleza y supera la noción cartesiana limitada y excluyente.

- *Educación en la existencia de límites biofísicos*: el agotamiento del modelo capitalista se hace evidente al considerar el impacto de la actividad humana en el medio ambiente, y un colapso del sistema socioeconómico actual es plausible (Fernández y González 2014, Taibo 2016). El *decrecimiento* se muestra como una noción diferente al de desarrollo sostenible (Taibo 2008), que se opone a la lógica contradictoria del capitalismo de mantener un crecimiento exponencial de la población y del uso de los recursos en un planeta finito, obviando las implicaciones que tiene esa visión en cuestión de justicia ambiental (Martínez-Alier 2012). Es, por tanto, necesario plantear una educación en y para el decrecimiento en la que se promueva una transición desde un pensamiento centrado en el crecimiento hacia uno centrado en el desarrollo (Rodríguez-Marín, Fernández-Arroyo y García-Díaz 2015) en el que se cambie la razón productivista que impregna la educación por una consciencia de los límites a través de un espacio de aprendizaje, reflexión y argumentación que dé lugar a otras formas posibles de construir el mundo de forma colectiva (Díez-Gutiérrez 2010). La práctica educativa debe considerarse no como una práctica técnica, sino como una práctica política y moral como parte de una lucha más amplia por los derechos y la justicia social (*ib.*).

Una educación sobre los límites biofísicos supone incluir, en la discusión de su formulación, la presencia de la formación de la pérdida y de la muerte. En este sentido, se pronuncian Rodríguez, De la Herrán y Cortina (2015) cuando señalan que «la muerte incluye la conciencia de la propia finitud y la elaboración de significados en torno a esta mortalidad». Tiene por objeto la normalización y formación en la educación de la muerte y la pérdida que vive diariamente el ser humano y que, hasta el momento, se ha encontrado excluida o maltratada. ¿Estamos preparados ante la muerte de un ser querido? ¿La pérdida de un amor? ¿La finitud de los recursos naturales? ¿Los cambios ecológicos asociados al cambio climático, que serán causa de los principales retos a los que se enfrenten las sociedades en un futuro no tan lejano?

- *Dialogicidad*: con el ánimo de alcanzar una propuesta concreta de EA crítica dentro del buen vivir sin pervertir los planteamientos básicos que ambos, se hace necesaria la aproximación a una dialéctica de la persona como integrante de la naturaleza. Para ello, se apuesta por plantear una metodología socrática que, en el ejemplo de la norma

ecuatoriana, es apoyada cuando viene a integrar esta premisa en el modo de hacer una educación de calidad. Desde nuestro punto de vista, es orientador el artículo 93 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES 2010) al señalar que «el principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente». En este sentido, se está considerando el diálogo tanto a nivel individual como a nivel social como herramienta en la búsqueda inacabada de ese principio de calidad —de forma análoga a cómo la espiritualidad es una búsqueda inacabada de sentido—, que es necesaria para el cambio de paradigma preciso para construir una nueva forma de relación entre la sociedad y el medio ambiente.

La relación dialéctica que se exige supone, por lo tanto, poder dialogar con nuestro entorno, partiendo de un trabajo íntimo previo, como aconseja el precepto anteriormente citado. En este sentido, podría ser interesante la relación dialógica que defiende López-Quintás (2004) tanto en cuanto supera la relación yo-tú, apostando por la defensa del «yo-ámbito», en la que se integra a la naturaleza como sujeto dialogante y, por lo tanto, formativo: ¿nos emociona un paisaje, una obra de arte o una melodía? ¿Nos disgusta la imagen de un bosque en llamas o un río contaminado? Del mismo modo, supone que se incentive la discusión en cuanto a la relevancia de la competencia intercultural, traducida como capacidad de apertura al cambio o a la transformación, y que se concreta en la capacidad de diálogo con nuestro entorno.

En este sentido, una EA para el buen vivir propone una distinta *dialogicidad* (Freire 2014) en la medida en que, asumiendo la complejidad de la realidad personal, se invite al diálogo con su propia experiencia espiritual; esta es una dialéctica con la intimidad como antesala para una dialéctica con el ámbito, que es constituido por la realidad que es interpelada a transformarse. En ese camino, la universalidad de la educación, junto a la conciencia de la necesaria inclusión de la complejidad en la investigación de la realidad, provoca que sea esencial un debate acerca de la definición actual de persona y la presencia del ego en las consecuencias de las problemáticas ambientales actuales. De este modo, la apuesta por una interculturalidad como competencia ambiental a ser adquirida resulta necesaria tanto en cuanto los sujetos dialogantes son reconocidos

como integrantes de la naturaleza de la que forma parte, así como de una espiritualidad que facilita descubrir y fomentar el reconocimiento de nuestra inmadurez ante una nueva dialéctica, que invita desde la realidad personal a una nueva manera de relación con el individuo, sociedad y colectividad.

En síntesis, el buen vivir puede proporcionar a la EA una conceptualización de la persona y su dialéctica similar a la que se considera en la EA crítica, al mismo tiempo que se defiende el criterio espiritual como integrante de su identidad. De este modo, se defiende, por un lado, la complejidad de la realidad y una EA necesariamente orientada hacia la universalidad, por otro. La experiencia jurídica y política en desarrollo en Ecuador, que consiste en la incorporación de estas nuevas conceptualizaciones con respecto al ser humano y su inevitable relación con el entorno, ya es, según nuestro criterio, una innovación digna de reconocimiento, y de posible debate para una normatividad internacional (Bauman 2001).

A partir de estos fundamentos, proponemos una EA para el Buen Vivir, enfocando, en consecuencia, los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una visión socioconstructivista. De esta forma, considerando a los alumnos como sujetos activos en el proceso de construcción del aprendizaje, se convierte en un proceso interactivo enmarcado en los contextos históricos y culturales específicos, y los educadores son vistos como guías que dirigen la evolución de las concepciones del alumno para ayudarlo a ser progresivamente más autónomo (Cubero 2005, García y Cano 2006). Un ejemplo de estrategias utilizadas en enseñanza de las ciencias y orientadas por un enfoque socioconstructivista es la educación CTSA (Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente) que, a partir de la reflexión sobre el conocimiento científico-tecnológico y sus influencias en las esferas económica, social, ambiental y cultural, permite la construcción de una visión crítica de la ciencia y el progreso (Acevedo, Vázquez y Manassero 2004, Gil y Vilches 2006). Otros ejemplos pueden ser el aprendizaje basado en la argumentación en el que, a partir de la búsqueda de información, los alumnos debaten y escriben sobre la ciencia desarrollando competencias de pensamiento crítico (Coffin y O'Halloran 2008), y el aprendizaje basado en modelos, que puede ser útil para la comprensión de los procesos socioambientales (Louca y Zacharia 2012).

Este aprendizaje crítico de la ciencia —íntimamente ligada a la visión occidental del mundo—, que permita el desarrollo de una nueva visión de las relaciones de las sociedades

y los individuos con el medio ambiente, debe ser complementado con otras voces y epistemologías que den lugar al diálogo intercultural como proceso clave en la consecución del buen vivir. La historia y el patrimonio cultural local deben ser parte de la construcción de las redes comunitarias y la resiliencia de la sociedad global, a través de la diversidad de saberes, recursos y prácticas en relación con el ambiente. Las cosmovisiones y prácticas indígenas y ne indígenas son un valioso recurso de saberes basados en la memoria y con un vínculo hacia el medio ambiente en el que aparecieron, de una forma análoga a esa relación que se pretende reconstruir a través de la EA crítica y el buen vivir (Toledo y Barrera-Bassols 2008). El componente espiritual detrás de esas prácticas y cosmovisiones es clave en la creación de identidad de individuos y sociedades.

Por último, la EA para el buen vivir debe buscar un aprendizaje basado en la experiencia. Para ello, el aprendizaje fuera del aula debe ser un elemento clave a través del cual se permita a los alumnos conocer el medio ambiente como una parte más de la sociedad en la que viven, para conocer tanto sus fragilidades como los beneficios —más espirituales que económicos— que de él pueden sacar. Las interacciones directas con la naturaleza durante la infancia promueven un interés y un mayor conocimiento de conceptos ambientales complejos, que son mucho más fáciles de aprender cuando se tienen experiencias de aprendizaje activo y, además, tienen una considerable influencia en el desarrollo de actitudes ambientales positivas (Gambino, Davis y Rowntree 2009).

#### 4

#### **A modo de conclusión: una propuesta de objetivo del buen vivir**

La razón última de la EA, desde sus orígenes, es promover el cambio del modelo en la relación del ser humano con el medio ambiente. Pese a ello, la EA «oficial» se ha construido desde el modelo capitalista predominante y para la supervivencia de ese modelo —la EA siempre ha estado en una posición de inferioridad frente a la importancia de la economía y el modelo desarrollista de crecimiento—, por lo que no ha podido promover ese cambio de modelo. Por el contrario, las corrientes de la EA crítica han mantenido la necesidad de revertir las desigualdades en la relación del ser humano con el medio ambiente que necesariamente nos llevan a una crisis ambiental en un futuro a largo plazo —o tal vez no

tan largo—. En este nuevo modelo, pierde sentido la distinción de lo ambiental y lo social como conceptos que nos hablan de realidades diferentes —el ser humano frente a la naturaleza— y, por el contrario, conviene concebir ambos conceptos como compleja y profundamente interdependientes, de tal forma que una actitud de responsabilidad ambiental sería, a la vez, de responsabilidad social, y viceversa. Sin embargo, la EA crítica ha adolecido del respaldo de un modelo político que pueda sostener ese cambio y con el que establezca un diálogo que permita la formulación de propuestas que involucren a toda la sociedad en la consecución de ese cambio de modelo. El desarrollo en los inicios del siglo XXI del modelo filosófico y político del buen vivir y su papel en las políticas de países como en Ecuador y Bolivia es una oportunidad para la EA crítica, puesto que existe una convergencia en los objetivos y en el modelo que persiguen.

Es, por lo tanto, una necesidad para la EA crítica el sumarse al proceso de desarrollo y construcción en el que se encuentra el buen vivir. Esto puede concretarse mediante una propuesta de Objetivo del Buen Vivir que sirva de marco para la propuesta pedagógica anteriormente expuesta. En la línea de los Objetivos propuestos en los Planes Nacionales del Buen Vivir (Senplades 2009, Senplades 2013, Senplades 2017), este objetivo podría ser: «Promover una relación armónica de la sociedad con el medio ambiente a través de la educación ambiental». Este objetivo serviría para plantear una nueva educación ambiental para la sociedad que ponga en valor las singularidades de las culturas locales y promueva una actitud crítica y ética respecto a los modos de vida en su interior, que tendría el objetivo de cambiar de forma radical —desde la raíz— cómo nos relacionamos con nuestro medio ambiente y nos permitiera cambiar un modelo *egocéntrico* por uno *ecocéntrico*. Debería enseñar valores y principios hacia el medio ambiente y desde la creencia de que solo se aprecia lo que se conoce, también conocimientos. Si bien esos valores y principios deben ser la razón principal de la unión entre la EA crítica y el buen vivir, conocer nuestro entorno es conocernos a nosotros mismos, por lo que es necesaria una sociedad mejor informada en cuanto a lo ambiental. Sin embargo, este objetivo no solo debería contemplar la (re)educación de las personas, si no de la sociedad en su conjunto. Desde las administraciones públicas hasta las organizaciones sin fines de lucro, deberían contemplarse en este proceso de reenseñar para un verdadero cambio de paradigma puesto que, de cualquier otra forma, no tendrían el mismo efecto que el que ha tenido y tiene la EA «oficial». Para poder evitarlo,

existe la necesidad de llevar a cabo estudios que concreten diseños y evalúen los diferentes programas de EA.

5

## **Bibliografía**

ACEVEDO JA, VÁZQUEZ A Y MANASSERO MA (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 2(2):80-111.

ACOSTA A (2010). El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. *Policy Paper* 9(5):1-36.

BARTELMUS P (2013). The future we want: Green growth or sustainable development? *Environmental Development* 7:165-170. doi:10.1016/j.envdev.2013.04.001, acceso 27 de diciembre de 2017.

BAUMAN Z (2001). El desafío ético de la globalización. *Revista Colombiana de Sociología* 6(2):95-99.

BONNETT M (1999). Education for Sustainable Development: a coherent philosophy for environmental education? *Cambridge Journal of Education* 29(3):313-324. doi:10.1080/0305764990290302, acceso 27 de diciembre de 2017.

BONNETT M (2002). Education for Sustainability as a Frame of Mind. *Environmental Education Research* 8(1):9-20. doi:10.1080/13504620120109619, acceso 22 de diciembre de 2017.

CAPRA F (1998). *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama, Barcelona.

CARTER RL, SIMMONS B (2010). The History and Philosophy of Environmental Education. En: Bodzin A, Shiner Kein B, Weaver S (eds.). *The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education*. Springer, Dordrecht, pp. 3-16. doi:10.1007/978-90-481-9222-9\_1, acceso 22 de diciembre de 2017.

CÓDIGO CIVIL (2005). Congreso Nacional, Comisión de Legislación y Codificación, Quito.



- COFFIN C, O'HALLORAN K (2008). Researching argumentation in educational contexts: new directions, new methods. *International Journal of Research & Method in Education* 31(3):219-227. doi:10.1080/17437270802416582, acceso 19 de enero de 2017.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR [CRE] (2008). Asamblea Constituyente, Ciudad Alfaro.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO [CPE] (2009). *Gazeta Oficial de Bolivia*, El Alto de La Paz.
- CUBERO R (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graó, Barcelona.
- CURRY P (2011). *Ecological Ethics*. Polity, Cambridge.
- DA COSTA-LIMA GF (2009). Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. *Educação e Pesquisa* 35(1):145-163.
- DE CABO C (2010). *Dialéctica del sujeto, dialéctica de la Constitución*. Trotta, Madrid.
- DE SOUSA-SANTOS B (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas de una epistemología del Sur*. Abya-Yala, Quito.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ EJ (2010). Decrecimiento y educación. En: Taibo C (dir.). *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana*. Catarata, Madrid, pp. 109-135.
- DISINGER JF (1985). What research says: Environmental education's definitional problem. *School Science and Mathematics* 85(1):59-68.
- FERNÁNDEZ R Y GONZÁLEZ L (2014). *En la espiral de la energía. Vol. 2. Ecologistas en Acción y Baladre*, Madrid.
- FREIRE P (2014). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, México.
- FROMM E (2014). *El arte de amar*. Paidós, Barcelona.
- FUNDACIÓN GUAYASAMÍN (2017). Frases de Guayasamín. <http://www.guayasamin.org/index.php/oswaldo-guayasamin/frases-de-oswaldo-guayasamin>, acceso 13 de febrero de 2018.
- GADOTTI M (2002). *Pedagogía de la tierra*. Siglo XXI, México.

- GAMBINO A, DAVIS JM Y ROWNTREE NE (2009). Young children learning for the environment: Researching a forest adventure. *Australian Journal of Environmental Education* 25:83-94. doi:10.1017/S0814062600000422, acceso 25 de enero de 2018.
- GARCÍA JE, CANO MI (2006). ¿Cómo nos puede ayudar la perspectiva constructivista a construir conocimiento en Educación Ambiental? *Revista Iberoamericana de Educación* 41:117-131.
- GIL D, VILCHES A (2006). Educación Ciudadana y Alfabetización científica: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación* 42:31-53.
- GIRAULT Y, SAUVE L (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. *Aster* 46:7-30.
- GIROUX H (2003). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Morata, Madrid.
- GOLDSMITH E (1999). *El Tao de la ecología: Una visión ecológica del mundo*. Icaria, Barcelona.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO EJ (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Tópicos en Educación Ambiental* 1(1):9-26.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO EJ (2008). Educación ambiental y educación para el desarrollo sustentable. ¿Tensión o transición? En: González Gaudiano EJ (coord.). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, pp. 9-24.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO EJ, ARIAS-ORTEGA MA (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles educativos* 31(124):58-68.
- GUDYNAS E (2009). *El mandato ecológico. Derechos de la Naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución*. Abya Yala, Quito.
- GUDYNAS E, ACOSTA A (2008). El buen vivir o la disolución de la idea del progreso. En: Rojas M (coord.). *La Medición del Progreso y del Bienestar. Propuestas desde América Latina*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, México, pp. 103-110.
- GUTIÉRREZ F, PRADO C (2000). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. CREC, Xàtiva.
- HABERMAS J (2016). ¿Es posible una constitución política para la sociedad mundial pluralista? *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* 50:303-315.

- HERNÁNDEZ DÍAZ JM (coord.), HERNÁNDEZ HUERTA JL (ed.) (2014). Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano. FahrenHouse, Salamanca.
- HERRÁN A (2015). Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte. FahrenHouse, Salamanca.
- HUCKLE J (1999). Beware Systems without Dialectics. *The Development Education Journal* 5(3):28-29.
- KAHN R (2008a). Towards Ecopedagogy: Weaving a Broad-based pedagogy of Liberation for Animals, Nature, and the Oppressed People of the Earth. En: Darder A, Baltodano M, Torres E (eds.) *The critical pedagogy reader*. Vol. 2. Routledge, Nueva York, pp. 522-540.
- KAHN R (2008b). From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life? *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy* 4(1):1-14.  
[https://www.researchgate.net/publication/250279283\\_From\\_Education\\_for\\_Sustainable\\_Development\\_to\\_Ecopedagogy\\_Sustaining\\_Capitalism\\_or\\_Sustaining\\_Life](https://www.researchgate.net/publication/250279283_From_Education_for_Sustainable_Development_to_Ecopedagogy_Sustaining_Capitalism_or_Sustaining_Life),  
 acceso 5 de febrero de 2018
- KOPNINA H (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from «environment» in environmental education? *Environmental Education Research* 18(5):699-717.
- KOPNINA H (2013). Evaluating education for sustainable development (ESD): using Ecocentric and Anthropocentric Attitudes toward the Sustainable Development (EAATSD) scale. *Environment, Development and Sustainability* 15(3):607-623.
- LALANDER R (2016). The Ecuadorian resource dilemma: *Sumak Kawsay* or development? *Critical Sociology* 42(4-5):623-642.
- LALANDER R, CUESTAS-CAZA J (2017). *Sumak Kawsay* y Buen-Vivir en Ecuador. En: Verdú-Delgado AD (ed.). *Conocimientos ancestrales y procesos de desarrollo: Nacionalidades Indígenas del Ecuador*. Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, pp. 30-64.
- LARA F (en prensa). Hacia una educación del *Sumak Kawsay* a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. *Arte, Individuo y Sociedad*.

- LARA F, HERRÁN A (2016). Reflexiones sobre la educación del *Sumak Kawsay* en Ecuador. *Revista Araucaria* 18(36):41-58. doi:10.12795/araucaria.2016.i36.03, acceso 9 de febrero de 2018.
- LEFF E (ed.) (2002). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI, México.
- LEFF E (2004). *Racionalidad ambiental la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI, México.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR [LOES] (2010). *Asamblea Constituyente*, Quito.
- LÓPEZ-QUINTÁS A (2004). *La experiencia estética y su poder formativo*. Universidad de Deusto, Deusto.
- LOUCA LT, ZACHARIA ZC (2012). Modeling-based learning in science education: cognitive, metacognitive, social, material and epistemological contributions. *Educational Review* 64(4):471-492. doi:10.1080/00131911.2011.628748, acceso 19 de enero de 2018.
- MARTÍNEZ-ALIER M (2012). Environmental Justice and Economic Degrowth: An Alliance between Two Movements. *Capitalism Nature Socialism* 23(1):51-73. doi:10.1080/10455752.2011.648839, acceso 27 de diciembre de 2017.
- MARTÍNEZ-OSÉS PJ, MARTÍNEZ MARTÍNEZ I (2016). La Agenda 2030: ¿cambiar el mundo sin cambiar la distribución de poder? *Lan Harremanak* 33:73-102. doi:10.1387/lan-harremanak.16094, acceso 27 de diciembre de 2017.
- MCLAREN P (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós, Barcelona.
- MCLAREN P (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Siglo XXI, México.
- MONTALVO J (1965). *El Cosmopolita*. Cajica, México.
- MORIN E (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU] (1972). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/CONF.48/14/Rev.1>, acceso 28 de diciembre de 2017.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO] (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. París, Unesco.
- ROBOTTOM I, HART P (1993). Research in environmental education: Engaging the debate. Deakin University Press, Geelong.
- RODRÍGUEZ C (2015). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa. En: Gómez JM, Méndez S, García N y Cartes MJ (eds.). Derechos humanos emergentes y periodismo. Universidad de Sevilla, Sevilla, pp. 565-692.
- RODRÍGUEZ P, DE LA HERRÁN A Y CORTINA M (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. Educación XXI 18(1):189-212. doi:10.5944/educXX1.18.1.12317, acceso 11 de febrero de 2018.
- RODRÍGUEZ-MARÍN F, FERNÁNDEZ-ARROYO J, GARCÍA-DÍAZ JE (2015). El huerto escolar ecológico como herramienta para la educación en y para el decrecimiento. Investigación en la Escuela 88:35-48.
- SAUVÉ L (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. Tópicos en Educación Ambiental 1(2):7-26.
- SAUVÉ L (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. En: Sato M, Carvalho I (eds.). Educação ambiental: Pesquisa e desafios. Artmed, Porto Alegre, pp. 17-46.
- SAUVÉ L (2017). Education as life. En: Jickling B, Sterling S (eds.). Post-Sustainability and Environmental Education: Remaking Education for the Future. Springer, Cham, pp. 111-124.
- SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO [SENPLADES] (2009). Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Quito.
- SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO [SENPLADES] (2013). Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Quito.

- SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO [SENPLADES] (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Quito.
- STAPP W, BENNETT D, BRIAN W, FULTON J, MCGREGOR J, NOWACK P, SWAN J, WALL R, HAVLICK S (1969). The concept of environmental education. *The Journal of Environmental Education* 1(1):30-31.
- STOKSTAD E (2015). Sustainable goals from U.N. under fire. *Science* 347(6223):702-703. doi:10.1126/science.347.6223.702, acceso 27 de diciembre de 2017.
- TAIBO C (2008). En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie. Catarata, Madrid.
- TAIBO C (2016). Colapso. Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo. Catarata, Madrid.
- TILBURY D (1995). Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research* 1 2:195-212.
- TOLEDO VM, BARRERA-BASSOLS N (2008). La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Icaria, Barcelona.
- UNCETA SATRUSTEGUI K (2013). Decrecimiento y Buen Vivir ¿Paradigmas convergentes? Debates sobre el posdesarrollo en Europa y América Latina. *Revista de Economía Mundial* 35:197-216.
- VANHULST J, BELING A (2013a). Buen vivir: la irrupción de América Latina en el campo gravitacional del desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica* 21:1-14.
- VANHULST J, BELING A (2013b). El Buen vivir: una utopía latinoamericana en el campo discursivo global de la sustentabilidad. *Polis* 36. <http://polis.revues.org/9638>, acceso 4 de febrero de 2018.
- VILLAGÓMEZ MS, CUNHA DE CAMPOS R (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Alteridad* 9(1):35-42. doi:10.17163/alt.v9n1.2014.03, acceso 9 de febrero de 2018.
- VILLASANTE TR, MONTAÑÉS-SERRANO M, MARTÍ J (eds.) (2000). La Investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1. El Viejo Topo, Madrid.

- WALSH C (ed.) (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y re(vivir). Vol. I. Abya-Yala, Quito.
- WALSH C (ed.) (2017). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y re(vivir). Vol. II. Abya-Yala, Quito.
- WILDEMEERSCH D (2017). Silence – a matter of public concern: reconsidering critical environmental and sustainability education. Environmental Education Research. doi:10.1080/13504622.2017.1301385, acceso 3 de enero de 2018.
- ZACARÉS JJ Y SERRA E (1998). La madurez personal: Perspectivas desde la Psicología. Pirámide, Madrid.