

3

Eje 3

Teorías pedagógicas
contemporáneas

Autor: Alfonzo Cárdenas



Índice

Introducción	3
La racionalidad práctica	5
La práctica pedagógica	8
Hacia una pedagogía crítica	11
Referencias	15

Introducción

En este tercer eje el **praxiológico**, cuya reflexión se orienta a la puesta en escena de las corrientes de la pedagogía contemporánea. En aras de cumplir tal propósito, la pregunta central orientadora del eje es: **¿qué prácticas y discursos manifiestan nuestra relación de alteridad con el mundo desde la perspectiva de la ecopedagogía?**

Para responder a ella, vamos a concentrarnos en la alteridad como relación disruptiva que nos integra con el mundo, a la par que nos distancia de él. De acuerdo con ella, los seres humanos somos sujetos que vivimos, conocemos y nos comportamos en el mundo; esos procesos de doble vía nos afectan y afectan el mundo mismo. Según este manifiesto, nuestro pensar y hacer no están deslocalizados, sino que se dan en contextos específicos en donde debemos ser responsables.

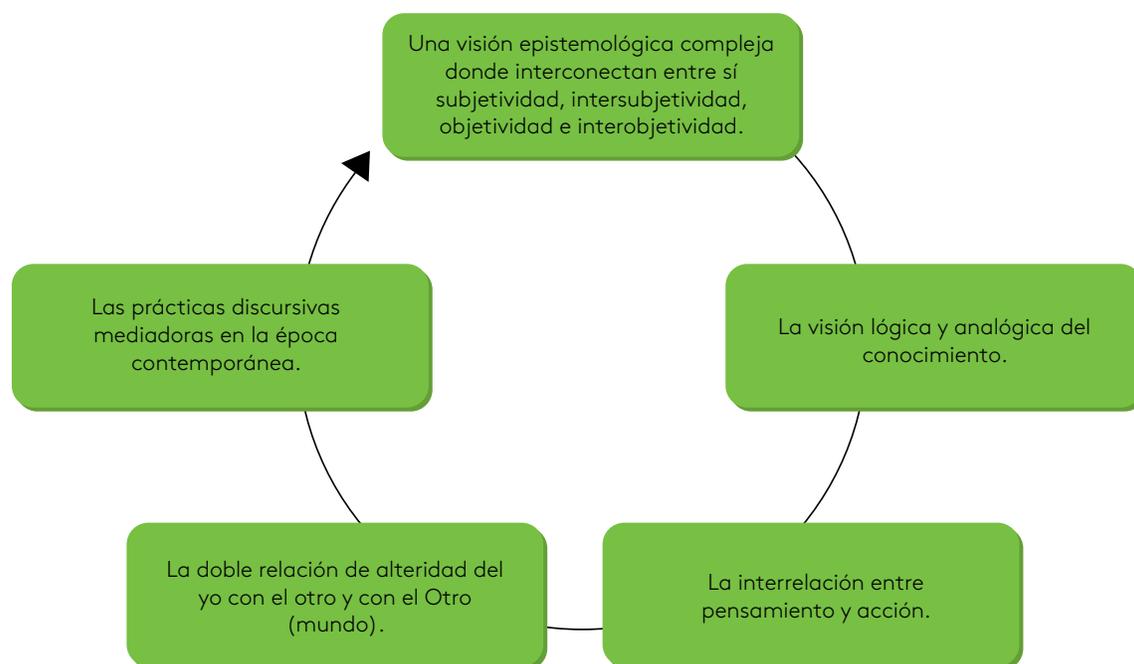
Hemos destacado que la epistemología que permea esta reflexión no es la clásica kantiana, en donde se encuentran linealmente un sujeto cognitivo y un objeto de conocimiento, cuyo eje es la identidad del sí mismo. Recordemos que la relación sujeto-objeto, para el caso que nos ocupa, debe ser compleja cuando pensamos en los nexos entre el intersujeto y el interobjeto, mirada que se basa en dos conceptos disruptivos: la sincronía y la visión actual del espacio.

Adicional a esto, cabe recordar que, en los dos ejes anteriores, se ha hecho énfasis en que no se debe separar dicotómicamente el pensamiento de la acción. Los seres humanos pensamos y actuamos al unísono, ya que no se puede desligar la razón de la acción y la pasión.

Teniendo en cuenta estas tesis, se puede resumir dicha propuesta en cinco principios que parecen alimentar la perspectiva praxiológica que se nos abre en el gráfico que podemos apreciar.

Estos principios, sumados a una visión dialógica de la racionalidad y un enfoque constructivo desde la racionalidad práctica, nos ponen en situación para visualizar que la práctica pedagógica se sitúa en un marco sincrónico y espacial del mundo.

Dicho lo anterior, vamos a tomar como base de reflexión algunos planteamientos surgidos del seno de los estudios culturales latinoamericanos como es la **visión decolonial** y lo que se ha dado en llamar la **epistemología del sur** que propone como espacio de debate la **ecología de saberes**.



Lectura recomendada

Antes de emprender esta tarea, leamos el siguiente texto: *El pensamiento ecologizado*, del pensador francés Edgar Morin.

Prosigamos la tarea.

Hacia una visión decolonial

Dentro de esta visión, se han hecho comunes ciertos principios críticos que son de interés para responder nuestra pregunta central; uno de ellos, quizás el más importante, se refiere a que ni el conocimiento **ni el comportamiento humano ocurren fuera de lugar; son procesos plenamente localizados**. Sobre esta base, varios pensadores han hablado de descolonización del saber y de Occidente, desprendimiento epistémico, crítica del pensamiento abismal, ecología de saberes, etc., nociones que evidencian que **el conocimiento es un asunto geopolítico, de interés para los estados para los centros de poder**.

Como se muestra, estas denominaciones implican una posición crítica que reivindica la doble relación de alteridad a la cual hicimos referencia páginas atrás y que, en palabras de otro pensador latinoamericano: Cornejo, significan que:

El sujeto individual o colectivo no se construye en y para sí; se hace, casi literalmente, en relación con otros sujetos, pero también (y decisivamente) por y en su relación con el mundo. En este sentido, la mimesis no se clausura en su función representativa de la realidad del mundo... más bien, en cuanto construcción discursiva de lo real, en la mimesis el sujeto se define en la medida en que propone como mundo objetivo un orden de cosas que evoca en "términos" de realidad independiente del sujeto y que, sin embargo, no existe más que como el sujeto la dice... En otros términos, no hay mimesis sin sujeto, pero no hay sujeto que se constituya al margen del mimesis del mundo (1996, p. 22).

Esto quiere decir que el sujeto no se constituye sino dentro de la alteridad y por otro lado, en relación con el mundo objetivado e interobjetivado. Sin embargo, es necesario precisar que muchos de estos discursos se sitúan en el centro de esa tradición eurocéntrica frente a la cual se toma postura. Es lo que destaca el pensador Walter Mignolo (2010), cuando declara que la emancipación pertenece al discurso de la ilustración europea, el cual puesto en boca de liberales y marxistas opera dentro de la misma totalidad y episteme moderna. Como discurso ideológico, la emancipación busca instaurar el poder en manos de una clase social en detrimento de la otra, es decir, pretende cambiar las estructuras sociales actuales, pero manteniendo la idea de que es necesario mantener la matriz de pensamiento hegemónico del opresor.

Algunos conceptos que se desprenden y relacionan con lo mencionado anteriormente son:

Descolonización epistemológica

Hablar de la liberación remite a dos tipos de proyecto vinculados: la **descolonización política** y económica, a la vez que la descolonización epistemológica. Como discurso ideológico, la liberación pretende abrir espacios para que nuevos sectores sociales tengan participación del poder. Así, la descolonización debe entenderse como el conjunto de los procesos éticos y epistemológicamente orientados, políticamente motivados, y económicamente necesarios, mediante los cuales se busca el desprendimiento epistémico y la descolonización del poder imperial.

Desprendimiento epistémico

El **desprendimiento epistémico** busca distanciarse de la racionalidad euro-centrista (imperialista) a través de una "nueva totalidad" que reconozca y reivindique las diferencias culturales, las identidades milenarias, los imaginarios ancestrales. Este proceso requiere quitar la universalidad, propone la diversidad y el respeto por la interculturalidad. Ello se ha de traducir en la **construcción de referentes epistemológicos nuevos, en nuevos discursos** que liberen el pensamiento de la sumisión a que ha estado sometido.

En esta dirección, figura también Lander (2000); según este autor, los patrones extranjeros de conocimiento que nos impusieron los colonizadores no conciernen a las dinámicas de la estructura existencial americana; por eso, hay que desprenderse epistemológicamente de esos patrones.

El enfoque de Mignolo

Este enfoque lo plantea Walter Mignolo para quien la “situación colonial” de Latinoamérica se extiende hasta nuestros días. Para él, la colonia del poder y del conocimiento es un proceso largo en que el poder ha cambiado de manos. Durante ese proceso, se forma un sujeto fracturado en su identidad, valorado negativamente por el discurso hegemónico que clasifica al mundo según un sistema geopolítico, de configuraciones raciales y de estructuras jerárquicas de comprensión y de conocimiento de corte eurocéntrico (Mignolo, 1999). La razón consiste en que **la “historia” del conocimiento está enmarcada geohistóricamente** y, además, tiene un valor y un lugar de “origen” e incluso “El conocimiento no es abstracto y deslocalizado”. Al contrario, todo lo que conocemos como ciencia, arte y filosofía, por ejemplo, es una clara expresión de la diferencia colonial eurocéntrica que se nos impone desde diversos centros de poder, a través de la escritura.

Luchar contra esa hegemonía es tarea compleja, porque hay ataduras institucionales que la impiden como, por ejemplo, la investigación y el conocimiento científico y, en un terreno particular, las políticas oficiales educativas (acreditación, calidad, lineamientos, estándares, competencias, etc.). Estos mecanismos de sujeción, control y vigilancia, limitan las posibilidades de los actores para proponer visiones orientadas al cambio por fuera de la institución. Ellos se han arraigado en la mayor parte del planeta donde se exponen como ideales cargados de beneficios.

Desobediencia epistémica

Las voces disidentes que eventualmente se escuchan suelen ser estigmatizadas, convertidas en objeto de burla y de descalificación. Esto, junto con la exclusión inevitable que el sistema impone a todo lo distinto, pareciera condenar de manera inexorable toda posibilidad de liberación. Quienes hacen eco de estas voces disidentes hacen esfuerzos por mostrarse críticas y propositivas, pero infortunadamente, aunque encuentran espacios en los contextos académicos, no parecieran tener las fuerzas suficientes y necesarias para darle vuelta a las circunstancias, es decir, para consolidar la **desobediencia epistémica** como también la llama Mignolo (2010).

La educación como construcción histórica

A este respecto, Mignolo enfila baterías en contra de la modernidad y su retórica con la finalidad de descubrir su lógica y descolonizar el conocimiento y el ser latinoamericano:

La torcida retórica que naturaliza a la modernidad como un proceso universal, global y punto de llegada oculta su lado oscuro, la reproducción constante de la colonialidad. Con el fin de descubrir la lógica perversa... en el dilema filosófico de la modernidad/colonialidad y la estructura política y económica del imperialismo/colonialismo debemos considerar la forma de descolonizar la "mente" y el "imaginario", es decir, los conocimientos y el ser" (2010, p. 9).

En este orden de ideas, parte de ese papel le corresponde jugarlo a la educación latinoamericana; tal expectativa proviene de que la educación es un proceso de construcción histórica que debe insistir en el distanciamiento epistemológico y en la descolonización del saber y del ser, con la esperanza de que con el tiempo los ecos de las voces acalladas se vuelvan a escuchar, las conciencias despierten y, desde las prácticas y los discursos pedagógicos, se logre, eventualmente, dar inicio a la transformación de posturas y de distancia crítica del pensamiento abismal (De Souza, 2010).

Complejidad y ecología de saberes

Frente a los discursos y prácticas contra las cuales lucha la postura descolonizar y más allá de los consabidos "Siete saberes para la educación del futuro", documento a través del cual se conocen las incursiones educativas de Morin, para efectos de la reflexión en torno al eje praxiológico, vamos, ahora, a acercarnos a algunas de sus tesis generales críticas que pueden importarle a la pedagogía.

Una de esas tesis es la **complejidad** la cual se encuentra asociada con dos principios de los cuales ya hemos hablado: el principio analógico y el dialógico. De acuerdo con Morin, **la complejidad es un modo de salvar la racionalidad humana**, pues en sus palabras,

Para salvar y desarrollar la racionalidad, nos hace falta hacerla capaz de afrontar la complejidad, es decir, la multidimensionalidad, la incertidumbre, la contradicción, nos hace falta una segunda «nueva Alianza», esta vez entre el modo de conocimiento científico, que vía observaciones, verificaciones, «falsaciones», mira hacia la objetividad, y el modo de conocimiento filosófico, propiamente reflexivo, que mira sobre todo a elucidar la relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento (1995a, p. 8).

Salvada esta distancia, según Morin (1999), hay que acudir al doble juego lógico y analógico del conocimiento; sin desconocer la lógica, acude a su complemento: la analógica y en torno a ella constata que:

El espíritu no hace más que servirse de analogías; el fin mismo de la actividad cognitiva es 'simular' lo real percibido construyendo un analogon mental (la representación), y simular lo real concebido elaborando un analogon ideal (teoría). En tales condiciones, la analogía, que aparece al comienzo y al final del conocimiento, constituye a la vez su medio y su fin... La racionalidad verdadera no reprime a la analogía, se alimenta de ella al mismo tiempo que la controla. Puede haber desarreglos en el ir y venir analógico-lógico; el exceso analógico y la atrofia lógica conducen al delirio; pero la hipertrofia analógica y la atrofia lógica conducen a la esterilidad del pensamiento (pp.154-155).

Para que esto ocurra, es necesario pensar en los límites de la racionalidad humana. Según Morin:

La racionalidad es limitada y frágil, Homo sapiens es también Homo demens; hay en él polos extremos, de locura y de sabiduría, pero no hay frontera entre el uno y el otro. La razón puede reconocer fácilmente el delirio de incoherencia, pero difícilmente el delirio de una coherencia abstracta. La razón ha podido volverse loca al dar la primacía a lo racional sobre lo real, al creer en la exacta identidad de lo racional y lo real, al autodeificarse. Nuestra historia es no solamente la de las conquistas de la razón, sino también la de sus cegueras, sus extravíos y su autodestrucción (1995a, p. 6).

Por su parte, la transversalidad es la de los valores, pero también es la transvaloración o la pérdida de centro. ¿Qué significa esto?, significa tomar distancia de las escalas de valores y de los principios del conocimiento moderno y propender una nueva axiología que, en lugar de apoyarse en la identidad de sí mismo, mire hacia la otredad, hacia la alteridad. Para el caso, vale aclarar que este modelo se apoya en la alteridad del Otro (con mayúscula) concebido como mundo, como cultura. Esto quiere decir varias cosas: estamos conectados con todo, estamos insertos en procesos permanentes y vivimos en una situación donde es necesario valorar el mundo en que vivimos; adicionalmente, este modelo evidencia una preocupación por la vida humana y su contexto, el cual es expresión de lo que Morin (1995b) llama **conciencia planetaria**.

Este planteamiento se evidencia en las palabras de Morin, cuando afirma que:

Lo que nos hace falta comprender no es la cultura excluyendo la naturaleza, no es el espíritu excluyendo el cerebro; por el contrario, no podemos comprender nuestra naturaleza si excluimos nuestra cultura, nuestro cerebro si excluimos nuestro espíritu; nos hace falta concebir la «unidualidad» compleja de nuestro ser natural-cultural, de nuestro cerebro- espíritu, nuestra realidad a la vez natural y metanatural, es decir: cosmo-físico-bio-antropo-sociológica.

Nos hace falta, pues, insistir en el doble arraigo del hombre, en el Cosmos físico y en la esfera viviente, al mismo tiempo que en su doble desarraigo con respecto al uno y a la otra. El hombre es a la vez plenamente físico y metafísico, plenamente natural y metanatural (1995, pp. 6-7).

De hecho, hay que pensar que nuestro modo de vivir en la tierra afecta todas las áreas del conocimiento y el comportamiento humano, dado que estos dos factores típicos de la formación pedagógica se nutren de la razón, la acción y la pasión humanas. De hecho, si destruimos nuestra casa, ya no podrá haber vida en ella y al faltar la vida falta todo lo demás. Por eso, la conciencia ambiental, además de defender el medio ambiente, defiende la vida como valor fundamental, si es que adoptamos una posición crítica frente al pensamiento abismal y establecemos el necesario diálogo entre lo lógico y lo analógico.

Esta mirada transversal se nutre de valores que permanentemente se transforman; de hecho, asume que la realidad (vivida, experimentada, sentida, conocida, soñada, imaginada por el hombre) es una construcción en que los humanos, a partir de la naturaleza, han invertido miles de años y esfuerzos, por tanto, todo lo bueno o lo malo que a ella le suceda está lleno de significación y valor. Estas dos caras del sentido obligan a considerar dos factores de interés: primero, la necesidad de diálogo, de encuentro que supere el pensar dicotómico en que siempre un elemento excluye al otro; segundo, el hecho de que los sujetos son agentes que adoptan posiciones diversas e integrales frente al mundo que viven cotidianamente en situaciones particulares. Sin embargo, nuestro modo de vivir amenaza las posibilidades mismas de existencia del planeta y de la vida misma.

Estos entornos exigen que no se pierda de vista los ambientes interculturales donde se desarrolla la autonomía personal y se cultivan esos valores; entre ellos, se destacan los que sustentan la vida como el don más preciado y todos los que de allí se derivan, entre ellos la formación ética y ciudadana, así como la atención a problemas sociales significativos tales como la explotación de los recursos naturales, la protección del medio ambiente, el reciclaje, el consumo, etc. Pero, además, lleva un componente ético de responsabilidad frente al único mundo en que, por ahora, sabemos que hay vida, en el que podemos vivir y él que podemos heredar a nuestros descendientes.

La responsabilidad ética no es kantiana ni surge de la noche a la mañana; hay que cultivarla teniendo en cuenta esa epistemología compleja que planteamos en el primer eje, sumada a las dimensiones lógica y analógica del sentido dentro de la cual se dan el conocimiento y el comportamiento humano.

Adicional a esto, **es indispensable no separar el pensamiento de la acción humana**, tal cual se establece en el eje sociocrítico; atendiendo a esta recomendación, es necesario tomar conciencia de que somos seres de acción y que nuestras acciones, en este caso, deben estar encaminadas a sustentar el valor de la vida por sobre todas las cosas. Atendiendo a la epistemología mencionada, se destaca la crítica al principio de representación que encarna el monocultivo de la ciencia a la visión de progreso, se ha encargado de explotar la naturaleza sin medir las consecuencias fatales de la misma. Esto pasa, también, por evitar el pensamiento dicotómico para responder a la complejidad en que la naturaleza ya no se opone de manera excluyente a la cultura. Según lo plantea Morin,

La razón compleja ya no se concibe en oposición absoluta, sino en oposición relativa, es decir, también en complementariedad, en comunicaciones, en intercambios, los términos hasta ahora antinómicos: inteligencia y afectividad; razón y sinrazón. Homo no es solamente sapiens, sino sapiens/demens (1984, p. 306).

Acota el mismo autor que la complejidad consiste básicamente en aceptar la ambigüedad, el misterio; De acuerdo con De Souza:

El fundamento de la ecología de saberes es que no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular. Aprender ciertas formas de conocimiento puede suponer olvidar otras y, en última instancia, volverse ignorante de ellas. En otras palabras, en la ecología de saberes, la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida; puede ser el punto de llegada (2010, p. 44).

Ahora bien, es necesario mencionar los planteamientos de De Souza:

1. En torno al asunto, el pensador portugués propone un pluralismo epistemológico, el cuestionamiento constante, las respuestas incompletas, la interrelación entre sabiduría e ignorancia; en fin, el conocimiento prudente y la vigilancia epistemológica que conviertan el pensamiento en una promesa profundamente autorreflexiva de un nuevo sujeto excéntrico y marginal, capaz de desviarse de las líneas del pensamiento abismal. Esto pasa también por una concepción de los sistemas, por una organización de la realidad diversa y difusamente conectada en sus niveles de múltiples maneras.
2. Por último, y en relación con la ecología de los saberes, De Souza se afirma en la necesidad de pensar desde el sur, o instaurar epistemologías desde las cuales no se estigmaticen y enmascaran "...conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas al otro lado de la línea. (Que desaparezcan) como conocimientos relevantes o conmensurables porque se encuentran más allá de la verdad y de la falsedad" (De Souza, 2006, p. 3). Ese es el horizonte desde el cual hemos venido proponiendo la necesidad de concebir el conocimiento en sus dimensiones lógica y analógica y proyectar una visión dialéctica y analéctica del hombre y del mundo.
3. En otro de sus libros, dice De Souza (2010, p. 43):

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no-científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo.

Esto a partir de dos premisas: la comprensión del mundo es más amplia que la comprensión occidental del mundo y la diversidad del mundo es infinita e incluye numerosos modos de concebir ese mundo.

4. Por tanto, ese pensamiento nuevo exige situarse frente al conocimiento en posición crítico-reflexiva frente a las fronteras que establece, las exclusiones, las dicotomías y diferencias, el logocentrismo, la pretensión universal, las generalizaciones, el positivismo y toda tentación de instaurar la verdad por encima de la historia. El propósito de dicha posición es recuperar la relevancia del sujeto en conocimientos, prácticas y saberes que son irreductibles a los de la ciencia, la filosofía y la teología.
5. Como podemos darnos cuenta, son múltiples los retos que como productores de conocimiento nos acucian desde la diversidad de los saberes y su complejidad. Ello exige no perder de vista la pluralidad de la mirada y no cejar en investigar esta 'realidad' tan rica y sugerente, para lo cual debemos apropiarnos de un nuevo lenguaje que rebase los límites invisibles, rompa con la representación y disponga las condiciones de producción de un discurso abierto y dinámico, capaz de dar cuenta de manera consistente de la pluralidad de los saberes, en torno a los cuales gira el conocimiento.

Habiendo caracterizado la situación colonial y el discurso del pensamiento abismal, podemos dar pasos más seguros en el terreno de lo que es la ecopedagogía.

Antes de entrar en este tema, los invitamos a ver la video cápsula No. 1 sobre educación ambiental; es una entrevista al profesor Carlos Galano.

Portal @prender. [Portal @prender - Entre Ríos]. (2013, diciembre 28). Pensamiento ambiental | Somos Naturaleza [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/y5jqDnCN9mk>

Una visión de la ecopedagogía

Para ilustrar este modelo crítico, podemos partir de un aserto; somos seres fronterizos que vivimos en el mundo de la vida y en el mundo de la cultura. Esta apreciación, como dijimos arriba, entra de lleno en la visión de la complejidad que, a distancia de las dicotomías, implica el pensamiento y la acción, la lógica y la analógica, la dimensión natural y cultural del ser humano.

En atención a lo primero, somos seres vivientes que pertenecemos al mundo natural, mundo inmanente en el cual compartimos con todos los demás seres y participamos de la vida misma. Por lo segundo, somos seres que hemos cultivado lo humano como una manifestación de vida que produce bienes y valores, bienes que hacen parte de la civilización y valores que orientan el modo de vivir humano.

Por eso, la cultura es la construcción de la 'morada del hombre', es la producción de modos de vivir humanos. Esta primera ruptura en que se complementan la naturaleza y la cultura, obliga a pensar que si bien no somos seres absolutamente naturales nos valemos de la naturaleza para poder vivir culturalmente.

Vamos a intentar una aproximación ecológica a la escuela para, después, entrar a mirar en qué consiste una ecopedagogía.

Como puerta de entrada, tomaremos la perspectiva de Rodríguez (1997) quien establece que la teoría ecológica pivota sobre la vida misma; además incorpora a la escuela como parte del modelo. Dicho modelo está compuesto por un macrosistema, un mesosistema, exosistema y microsistema.

Para cumplir su cometido, **el modelo de la ecopedagogía ilustrado es sistémico, englobante, espiral, transdisciplinar e integral** (Gimeno, cit. por Rodríguez, 1997). A groso modo, esto quiere decir que todos los elementos forman una organización compleja de sistemas que se influyen y tienden a un fin; cada esfera está englobada dentro de otra y recibe los aportes de las que la rodean; adicional a esto, exige un currículo donde se cruzan asignaturas, prácticas, vivencias e influencias, por último, es integrado ya que en él confluyen conocimientos, estrategias, valores, actitudes, destrezas que apuntan a lo individual y lo social.

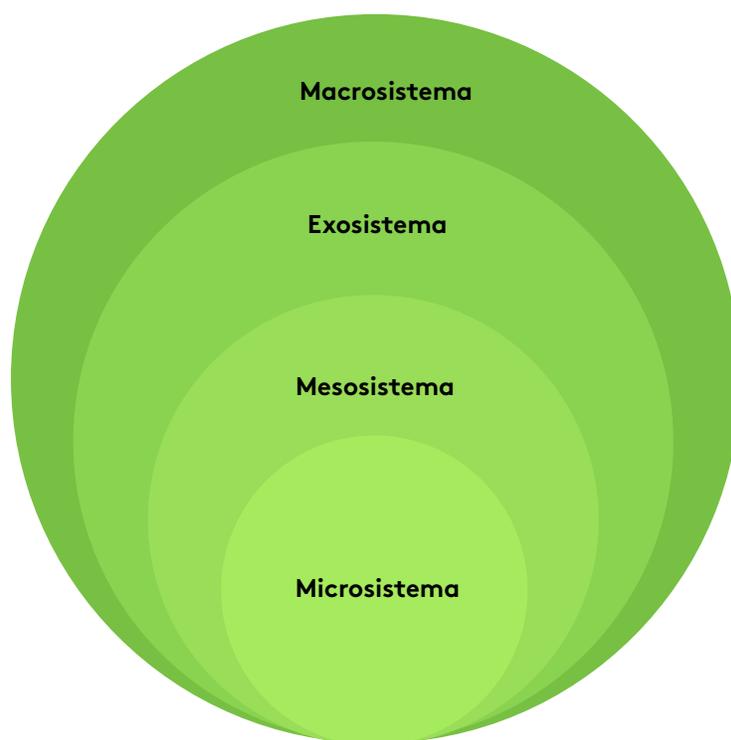


Figura 1. Modelo sistémico de la ecopedagogía
Fuente: propia

Este enfoque se sustenta en varios hechos:

1. El hombre posee una dignidad de orden cósmico y planetario; es ciudadano de la tierra que no puede excluir ningún tipo de saber por exótico y esotérico que parezca. La educación debe preocuparse por enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La conducta humana debe obedecer a una ética discursiva que favorezca el diálogo y la discusión sin discriminación alguna, sin perder de vista que debe apoyarse en el rigor y generar la apertura como aceptación de lo desconocido, inesperado o imprevisible, la tolerancia con todo tipo de pensamiento y el respeto a las ideas y las verdades contrarias a las nuestras.
2. Teniendo en cuenta lo planteado, el modelo ecológico supone la creación de un nexo epistemológico y ético entre el sujeto y el mundo de la vida. En la perspectiva de Habermas (1981), el mundo de la vida es una configuración de sentido que gira alrededor de la cultura, la sociedad y la persona en su pensamiento y en su acción. O también, la integración arquitectónica del mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo, donde cumple un papel fundamental el lenguaje.
3. Si en los dos modelos constructivista y crítico se completan el conocimiento y la acción y la teoría y la práctica, respectivamente, **la ecopedagogía es, además, un modelo sistémico que vincula la naturaleza y la cultura.** Esta visión ecosistémica, además de hacer mención a la integración de los sistemas arriba mencionados (macro, exo, meso y microsistema), plantea que los seres humanos vivimos en un mundo sistemático, si se quiere arquitectónico y complejo, organizado en varios niveles que se autoproducen, autoorganizan y autorregulan mutuamente.
4. Dicha organización sirve de modelo formal y de base para la comprensión del complejo mundo en que vivimos y, por supuesto, nos educamos los seres humanos. De la cultura al conocimiento escolar, la sociedad al aula de clase y viceversa, conocimientos y comportamientos se nutren de contenidos, de saberes y valores que, tal como lo plantea Bajtín, nos permiten educarnos, no sin dificultades, en esa frontera lábil que existe entre el mundo de la vida y la cultura.
5. Por eso, desde la ecopedagogía, la escuela está rodeada por el medio ambiente, siendo el aula un nicho ecológico (Rodríguez, 1997) donde fluye la vida y se crean dependencias mutuas, por decir lo menos, entre personas y contenidos con miras a buscar soluciones al complejo proceso educativo. Por eso, hemos dicho en otro lugar, que el aula es una verdadera comunidad de habla y esta consideración tiene importantes implicaciones pedagógicas.
6. Por tanto, no cabe duda de que **la vida debe penetrar en las escuelas;** ellas no pueden ser asépticas a lo que ocurre en la vida y tampoco pueden cerrarle el paso al transcurrir cotidiano que fluye fuera de las aulas. En este caso, importa tener conciencia de los límites pues estos no pueden crear fronteras invisibles e impenetrables. Entre otras cosas, porque el mundo de la vida es el ámbito donde tenemos las cosas a la mano, donde se gesta el cambio, la transformación, la creatividad.

Es hora de observar el video resumen “Formación de ecopedagogía”, en el cual se desarrollan algunos puntos de vista alrededor de esta corriente pedagógica.

Visto el video relato, hemos llegado a un punto en que podemos profundizar un poco más en la orientación de la ecopedagogía. Siguiendo a Martínez:

¿Qué busca la ecopedagogía?

La ecopedagogía busca explorar y potenciar una nueva mirada sobre la educación, una mirada global, un modo de pensar y ser a partir de nuestra cotidianidad, porque la vida privada nos educa a cada instante, porque el sentido de lo cotidiano se entreteje momento a momento, nada es irrelevante, todo es formador. Al ser una estrategia formativa supera las enseñanzas curriculares, estandarizadas y comporta un reto para los sistemas escolares. La ecopedagogía es praxis democratizadora, abierta, diversa, sensible, tierna; implica por tanto un reto para la escuela tradicional, porque pretende descentralizar las acciones y decisiones burocratizantes (2011, p. 10).

La ecopedagogía como praxis

Como la ecopedagogía no es una pedagogía escolar, sino praxis, no se reduce a espacios formalizados, aprovecha todos los espacios posibles, rompe con los muros de la escuela, trasciende el abc del currículo, pero no se opone a la educación ambiental, antes bien, es su referente proponiendo estrategias, propuestas y medios para su concreción.

¿Qué elementos se destacan?

Si consideramos lo planteado por Martínez, se destacan tres elementos que encajan en las pretensiones pedagógicas de este módulo. En primer lugar, se le considera una estrategia formativa que supera los linderos de la didáctica y el currículo y, por tanto, rebasa las fronteras de la escuela; en segundo lugar, la ecopedagogía es una praxis abierta y diversa que implica todas las capacidades humanas; en tercer lugar, sobresale la **diferencia con la educación ambiental** lo que quiere decir que no es solo la relación con el medio ambiente lo que le interesa; lo importante es la implicación del ser humano y su responsabilidad en cuanto al ser, al pensar, al hacer y al vivir.

El cruce entre naturaleza y cultura

Estas características nos devuelven a la idea de que la naturaleza es, quizás, el mayor bien del hombre. En ese cruce entre naturaleza y cultura, la acción humana debe estar encaminada a salvaguardar la naturaleza como un objetivo prioritario para ponerla a resguardo de cualquier acción que la ponga en peligro a corto, mediano y largo plazo; esta medida debe garantizar la vida, el desarrollo humano y la consolidación de la cultura.

La escuela como ecosistema

Estas consideraciones nos dan pie para pensar que **la escuela es un ecosistema escolar**. Pero, dado que esta corriente plantea la necesidad de referirse al contexto con todas sus

implicaciones (Rodríguez, 1997), no cabe duda de que el macrosistema también importa, máxime cuando se refiere a la cultura y la cultura a todo lo que el hombre conoce de la realidad como mundo.



Figura 2.

Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/children-desk-classroom-370662476?src=TZNk8vMRbstpBLB6ZxnDZA-1-7>

Si el aula de clase es un nicho ecológico o microsistema donde se vive la vida y brotan las dificultades que atraviesan el hombre, la tierra y la cultura, es ese el escenario inmediato donde deben debatirse los problemas; allí viven las dificultades, se prueban las prácticas pedagógicas y se entrelazan la teoría y la práctica, el conocimiento y el comportamiento para enseñar y aprender a vivir la vida, en el mundo y en la cultura. Es, a partir del aula, donde cabe hablar de desarrollo, creatividad y transformación de la cultura porque allí marchan al unísono el crecimiento personal y cultural y se armonizan prácticas de convivencia y participación, a partir de la diferencia no indiferente.

En relación con el macrosistema, dada la visión reduccionista de la vida, provocada por el positivismo que lastró la ciencia durante buena parte de la modernidad, se produjeron desequilibrios notables en los ecosistemas terrestres que han puesto en peligro la vida cuando no la han extinguido en muchas regiones. Por eso, la visión integral y sistémica de la vida y del mundo obliga a la educación a esforzarse en paliar las dificultades y restablecer el equilibrio roto del universo, con miras a preservar la vida y prolongar la existencia de todos los seres.

Cuánto ha cambiado el mundo desde cuando la tierra simbolizaba para los griegos la madre (Gaia), un ser fecundo y misterioso, un ethos planetario, un espacio de convivencia y armonía con el universo; una fuente de sabiduría y, por lo tanto, un ser digno de respeto y admiración (Boff, 2002). Ese planeta azul que recoge miles de años de historia y de cultura,

atravesados por múltiples tipos sociales, hoy padece una grave enfermedad causada por sus habitantes, los seres humanos.

Esa enfermedad crónica la compone un conjunto de dolencias que afectan al planeta, entre los cuales se destacan: calentamiento global, efecto invernadero, contaminación ambiental, depredación, desertización y tala de bosques, sobreexplotación de recursos naturales, deforestación de los suelos, uso de fertilizantes, explotación minera, producción de basura, contaminación de fuentes hídricas; en fin, la sobrepoblación que se asienta en grandes extensiones de tierra. Eso sin contar el sinnúmero de enfermedades que padecen los seres humanos, la proliferación de enfermedades entre animales, la invasión de plagas en cultivos, la hambruna que se extiende en el mundo y las grandes migraciones humanas.

Como se evidencia, son muchos y difíciles de resolver los problemas que hay que enfrentar desde una visión ecológica de la pedagogía. Algo podemos lograr si ponemos al servicio de la tierra, de la vida y de sus habitantes nuestra sensibilidad, imaginación y conocimiento; si cambiamos nuestro comportamiento irresponsable frente a ellos, **asumimos una actitud ética y tomamos conciencia de cuidar del otro y del mundo como cuidamos de nosotros mismos.**

Por eso, este modelo lucha contra la visión violenta, depredadora del mundo y de la vida; contra los halagos del progreso que llevaron a la sobreexplotación de los recursos naturales del planeta; por reivindicar la vida contra la amenaza global de destruirla; por promover la conciencia ecológica armónica y solidaria con todos los seres vivos del planeta. Busca, asimismo, analizar y valorar, desde la razón, la acción y la pasión humanas, los efectos y las consecuencias de la crisis ecológica y humana en nuestras vidas; procura valorar la tierra no como un objeto sino como nuestro hogar, nuestra casa a la cual debemos brindar nuestros cuidados; lucha contra la racionalidad instrumental que ve en la naturaleza un recurso que hay que explotar en función de la utilidad y de la acumulación de bienes y riquezas; hace crítica de la sociedad de consumo que cada vez crea productos desechables que dañan el medio ambiente; fomenta proyectos de desarrollo sostenible que contribuyan a paliar las dificultades ambientales del planeta.

Esta lucha entraña la necesidad de redefinir la ecología, la cual debe entenderse, más allá del medio ambiente, como una disciplina que trata del “estudio de la inter-retro-relación de todos los sistemas vivos y no vivos entre sí y con su medio ambiente” (Haeckel, citado por Boff, 2002, p. 15).

A las claras, se evidencia que este modelo, además de los elementos epistemológicos que se refieren a la relación entre naturaleza y cultura mediada por el ser humano, recoge en parte planteamientos de los tres ejes anteriores. Estos son macro elementos o macro sistemas de base, que nos permiten expresar que vivimos y participamos de la naturaleza, pero somos seres culturales y por tanto nos cabe responsabilidad ética en lo que pensamos y hacemos.

Hagamos un alto en el camino.

Observemos una segunda video cápsula sobre los principios que señala a la educación la Cumbre Mundial de Tblisi, en 1977.

Portal @prender. [Portal @prender - Entre Ríos]. (2013, diciembre 28). Los principios de Tbilisi | Somos Naturaleza [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/XjETgKhfnqc>

Bases para una pedagogía ecológica

Considerado lo anterior, debemos precisar algunas estrategias para ecopedagogía, desde una praxis creativa y liberadora, orientada a consolidar una **sociedad sustentable**. Más allá de cualquier propuesta ambientalista, a la ecopedagogía le interesa la preservación de los recursos naturales y el desarrollo sin agresión al medio ambiente. Tales intereses deben apoyarse en el equilibrio entre el ser humano consigo mismo, con los demás y con el planeta. Para ello, la sustentabilidad debe atender al sentido de lo que somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos como seres con sentido y dadores de sentido de todo lo que nos rodea, al decir de Gadotti (2002).

Ahora bien, siguiendo los lineamientos de Martínez (2011), se pueden plantear algunas estrategias para ecopedagogía, que contribuyan a hacer viable dicha sociedad y a aliviar los problemas que sufren el planeta tierra y sus habitantes. Entre ellas, cabe mencionar las siguientes:

1. Promover la vida mediante la sensibilización de los estudiantes acerca de que el planeta es un ser vivo que merece respeto y ante el cual debemos actuar con responsabilidad, en aras de defender sus ecosistemas para garantizar la vida nuestra y la de las generaciones venideras. Una estrategia es recurrir a **historias de vida** que cuenten las formas de vivir, sentir, pensar y valorar el ambiente y de ser y estar en el mundo con otros. Desarrollar la conciencia de una ética ecológica acerca de nuestras acciones sobre el planeta y, a la par, ejecutar acciones en contra del daño ambiental y reflexionar sobre las mejores maneras de convivir en armonía con la tierra.
2. Promover la sensibilidad social de los estudiantes acerca del equilibrio dinámico que debe existir entre el desarrollo económico y la preservación de los ecosistemas, para lo cual se debe tomar conciencia de que el planeta es un sistema vivo autorregulado que reacciona ante los cambios que le infligimos.
3. Despertar la conciencia de que vivir en sincronía y sinergia con la tierra es convivir en armonía con todos los seres vivos del planeta, para lo cual hay que disponer todas nues-

tras facultades para sentir, cuidar y vivir el asombro y el misterio de la naturaleza. Para ello, podemos acudir a ciertos principios de complejidad (atracción, movimiento, interdependencia, energía, auto-organización) que nos ayuden a mantener la convivencia armónica con el planeta.

4. Mantener viva la intuición para equilibrar razón, acción y pasión con la finalidad de vivir, pensar y actuar como seres integrales en armonía con nosotros mismos y con el planeta, desde una visión holística que implique cuerpo, alma y espíritu. En otros términos, poner en escena una racionalidad lógica y analógica basada en una ecología de saberes.
5. Comprender que somos una totalidad (holismo) integrada dentro del universo y hacemos parte de sistemas autopoieticos, autoorganizados y autorregulados, lo que implica que aprendamos a vernos como sujetos encarnados y abiertos que requieren una nueva comprensión de la realidad. Para ello, debemos “Analizar lo macro y lo micro, lo supra y lo infra, como un gran holograma en el que el todo es constitutivo de las partes y las partes constitutivo del todo” (Martínez, 2011, p. 11).
6. Despertar en los estudiantes la conciencia planetaria que nos permita participar del destino de la tierra para lo cual es necesario estar en contacto directo con ella, escucharla, sentirla, vivirla, comprenderla. “La conciencia planetaria puede representar la diferencia entre seguir viviendo atrapados entre la barbarie que hemos edificado por nuestro modo de ser, o coexistir en armonía el tiempo que le resta de vida” (Martínez, 2011, p. 11).
7. Teniendo en cuenta estas estrategias, se puede contemplar la **formación pedagógica de un sujeto ecológico** que, apoyado en el principio de alteridad con el Otro (mundo), aprenda a tener respeto, consideración y responsabilidad frente al mundo que le tocó vivir. Es una manera de formarse en armonía y sinergia con el planeta y sentir asombro por él.

Referencias

Boff, L. (2002). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid, España: Trotta.

Cornejo Polar, A. (1994). *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima, Perú: Horizonte.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. México: Siglo XXI.

Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI.

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, II*. Madrid, España: Taurus.

Lander, Edgardo (editor) (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina, CLACSO/UNESCO.

Martínez, G., H. (2011). *Ecoformación y ecopedagogía para una sociedad sustentable*. Xalapa, México: UPAV.

Mignolo, W. (1999). *Local Histories /Global Designs. Coloniality, Subalterns Knowledges and Border Thinking*. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica - Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona, España: Ánthropos.

Morin, E. (1995a). La relación antro-po-bio-cósmica. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G11_01Edgar_Morin.html

Morin, E. (1995b). Civilizar: la nueva conciencia planetaria. Recuperado de <http://bd.unsl.edu.ar/?action=detalle&id=424>

Morin, E. (1996). *El pensamiento ecologizado*. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/100115.pdf>

Morin, E. (1999). *El método III – El conocimiento del conocimiento*. Madrid, España: Cátedra.

Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Marateguiano*, (9), 113-121.

Rodríguez Rojo, (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid, España: La Muralla.

De Souza, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

De Souza, B. (2010). *Descolonizar Occidente*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.