

Los Estudios Culturales: aproximación a una Educación Ambiental Crítica desde el enfoque del Buen Vivir

Claudia María Cardona Londoño³⁴

Resumen

El texto que se desarrolla a continuación reflexiona en torno a temas de importante relevancia para el momento histórico actual; por tanto, se hace especial énfasis en los estudios culturales y la educación ambiental crítica, como elementos que se derivan de la cultura y del campo ambiental, donde la comunicación actúa como vínculo y les otorga importancia a los imaginarios tecnológicos, con gran influencia en importantes procesos educativos. Ahora bien, enmarcados en la sociedad actual, donde las diferentes dinámicas han relativizado tiempo y espacio, se considera necesario reflexionar en torno al Buen vivir/Vivir bien. Desde la pedagogía crítica podría ser un nuevo paradigma de la sustentabilidad; este campo de saber le da oportunidad a la transformación de las realidades, la atención a la diferencia y a la alteridad a partir de procesos reflexivos emancipatorios.

Palabras clave: estudios culturales, educación ambiental crítica, comunicación, vínculos tecnológicos, buen vivir/vivir bien, interculturalidad.

Introducción

Para comenzar a desarrollar el tema que nos convoca en este capítulo es muy importante recapitular lo que hasta el momento se ha venido hablando sobre los Estudios Culturales. Para definir la cultura como concepto, estructura y praxis, Bauman (2015: 13-78) en su libro *La cultura como praxis* hace una adecuada inclusión de la cultura como conciencia de la sociedad moderna. El autor afirma que al relacionar la sociedad y la cultura se identifica un carácter distintivo “la identidad”. Los elementos que se derivan de la cultura, como multiculturalismo o multicomunitarismo, permiten postular un movimiento cargado de significados, hibridaciones y características políticamente territoriales, y con estos se establecen patrones culturales que constituyen “el mundo de la vida”.

34 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García Canclini (2011) y Martín Barbero (1987), aunque se llevan 24 años de diferencia, identifican el problema de las conexiones; el primero desde la desconexión y el segundo desde los medios a las mediaciones, muestran la existencia de toda una carga de cultura que, desde la educación y las perspectivas críticas, buscan reconocer lo que para en la sociedad en cada momento histórico se convierte en viral, la comunicación como vínculo con la cultura y la política. Hoy es común hablar de “brecha digital”, de aplicaciones educativas como los MOOC (Cursos en Línea Masivos y Abiertos, por sus siglas en inglés), el uso de programas de código abierto y el software libre, que son los nuevos imaginarios que marcan tendencias que influyen en los procesos académicos en la educación superior.

Para contextualizar el contenido completo del capítulo se cita a Szurmuk y McKee (2009: 9), quienes en el *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos* definen a los Estudios Culturales como: “El término Estudios Culturales se usa para referirse a un abanico de metodologías interdisciplinarias de investigación”; por tal razón “los Estudios Culturales abarcan y vinculan disciplinas múltiples a través de las humanidades y las ciencias sociales”. Otras variables de las cuales los Estudios Culturales hacen referencia son el espacio-tiempo, que permite incluir elementos como modernidad, poscolonialismo, hibridez y heterogeneidad.

Ahora bien, como los Estudios Culturales abarcan múltiples disciplinas y teorías, se plantea introducir el concepto de «pedagogía crítica» en el siglo XXI. McLaren y Kincheloe (2008: 26) definen la pedagogía como parte de lo cultural y como “la capacidad de expresar ideas complejas en un lenguaje que un público amplio encuentre comprensible y relevante. Una política del conocimiento y la macrodinámica de la educación, implicaría incluir la pedagogía crítica como acción liberadora, por estar cargada de objetivos sensibles con los asuntos sociales”.

Los asuntos sociales tienen en la educación el eje fundamental en el proceso de descolonización que posibilita la transformación y cambio cultural. Es entonces cuando se puede hablar de pedagogías críticas como un movimiento pedagógico, y Buen Vivir como concepto visto, como una filosofía, una política y una estrategia de permite emerger el nuevo paradigma de la sustentabilidad. Esto implica un campo de saber y, por qué no, una nueva ética de valores políticos, estéticos, culturales y comunicativos; saber este que se encuentra en el campo de la significación, es decir, en la construcción y comunicación de saberes. Es posible también hablar de una educación comunitaria, forjada bajo la visión de las epistemologías del Sur, con un sentido crítico y una cosmovisión que permite la integración del

hombre-naturaleza, desde la conexión que debe darse en el mundo de la vida (Huanacuni, 2015: 133).

Se puede en este punto concluir que vivir el mundo y en el mundo de la vida, le dará sentido a las cosas, ya que el mundo es la fuente de los sentidos pero no tiene un sentido igual para todos; mediado por un pensamiento crítico, el mundo de la vida nos acerca a la historia, la cultura, la política, las luchas sociales, la ciencia, la tecnología, la creación, entre otras, que pueden ser infinitas. Esta visión supera la realidad cotidiana y va más allá, a lo espiritual, lo ético, “el cuidado”, donde la formación humana hace su aparición desde la construcción de estados de convivencia y solidaridad, se establece un contrato de respeto por la diferencia que dignifica al hombre mismo y a su entorno, y le permite trascender, es decir “tener un sentido histórico”.

Retomando las palabras de Gudynas (2014), el compromiso planetario en el siglo XXI es el “Buen Vivir”, que también es citado por Huanacuni como crítica de los pueblos originarios a la educación convencional. Este abre las puertas y establece los puentes para una alternativa de bienestar de vida, con calidad de oportunidades para transformación realidades en beneficio o en virtud de la búsqueda de nuevos estilos de “desarrollo”, ya no hablando de “recursos” (restringidos para quien los puede pagar) sino de “patrimonio” (de todos y para todos). A esta tendencia se le llama «sustentabilidad súper fuerte» (Gudynas, 2014: 224) y educación comunitaria (Huanacuni, 2015: 134). Se trata de Vivir Bien/Buen Vivir con identidad, responsabilidad, permanente, circular y crítica, con un proceso de construcción, que es comunitario y diverso.

Al incluir la educación comunitaria se puede definir la Educación Ambiental Crítica/Ecología Política, dentro del campo de la complejidad ambiental. El cuestionamiento a las condiciones ecológicas de la sustentabilidad y las bases sociales de la democracia y la justicia son las ideas de la propuesta que plantea Leff (2003: 18). Es la ecología política un campo de estudio y de acción. Es necesario entonces mencionar en este punto, que el sistema complejo ambiental tiene una carga de relaciones e interacciones, que no son lineales, más bien espirales que construyen escenarios, contextos que pueden o no establecer una red de relaciones mediadas por el lenguaje (acto comunicativo) para un mundo abierto a la diferencia y a la alteridad.

Hasta aquí se puede concluir que los procesos que comenzaremos a analizar son autorreflexivos y emancipatorios, permiten construir un contexto intercultural que reflexiona sobre la diversidad y el diálogo de saberes, siempre desde una racionalidad del mundo de la vida (en la relación hombre-naturaleza),

con posibilidades de hibridaciones y cambios graduales, donde el discurso es el puente de negociación. Será la Educación Ambiental Crítica/Ecología Política el espacio de formación del sujeto emancipado y responsable de la búsqueda de una política que dignifique la dignidad humana (justicia social). La integralidad es el trabajo por la diferencia, articulado con el discurso del conocimiento.

Este recorrido “ambientalizado” tiene un propósito: el descubrimiento de un camino para abordar las problemáticas o crisis planetaria, y posibilitar cambios de paradigmas que permitan la transformación social para el Buen Vivir. Se presentan tres (3) temas de importancia para el desarrollo de la tesis final y una discusión de los elementos y características que deben ser consideradas para prepararnos para la acción. El primer tema es un recorrido histórico de la educación ambiental como eje que articula la inclusión de la Educación Ambiental Crítica. El segundo es el horizonte de la Educación Ambiental Crítica que incluye la interculturalidad, con base en Terrón-Amagón (2013). El tercer tema es la pertinencia de la filosofía del Buen Vivir/Vivir Bien como parte de una filosofía del “cuidado” en el mundo de la vida.

Recorrido histórico de la educación ambiental y análisis de algunos hitos

No es por “*serendipity*”³⁵ que se denomina a un modelo de desarrollo socioeconómico (modelo occidental) y su interpretación para su cumplimiento en educación ambiental, ya que los modelos de cuidado por el buen vivir (modelo de los pueblos originarios) y su estilo de vida eran llamados el mundo de la vida (educación comunitaria). Pero por otro lado el término educación ambiental tiene su inicio en los años sesenta con el libro de Rachel Carson nacida en Pensilvania, bióloga marina) *Silent Spring* (*La primavera silenciosa*), cuando nace un movimiento ecologista que se levanta preocupado por esa “cosa” llamada progreso económico. Sin reflexiones profundas del agotamiento de los recursos naturales y del legado de las generaciones presentes a las futuras, este movimiento revolucionario de los años sesenta marcó el primer hito importante de la historia ambiental planetaria, porque visibiliza la dependencia humana al capital natural y las posibles consecuencias de un deterioro y agotamiento de la ecología funcional. Claro, la emancipación solo es posible si un grupo de personas (reducidas siempre) comienzan a tomar conciencia ambiental y son el “germen” de la reflexión.

La premisa para continuar con la historia es reconocer que la educación ambiental nace como una necesidad en el tiempo y espacio, es global y

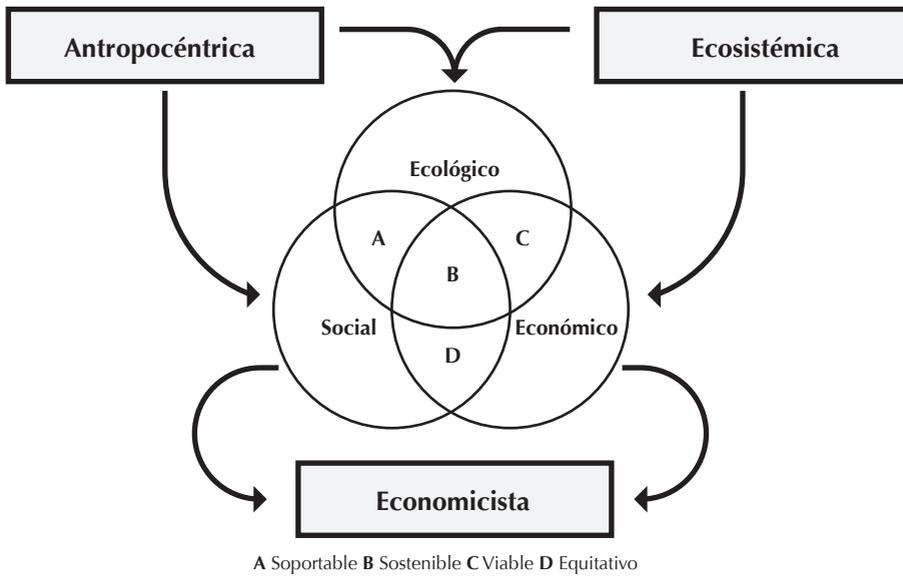
35 Significa una “casualidad afortunada” o “agradable sorpresa”. Fue acuñado por Horace Walpole en 1754. En una carta que escribió a un amigo, Walpole explicó un descubrimiento inesperado que había hecho con referencia a un cuento persa.

multicultural. En los años sesenta, después del horror causado por la Segunda Guerra Mundial (Pearl Harbour, Hiroshima y Nagasaki), se comienza a cuestionar sobre las implicaciones ecosistémicas y la visión antropocéntrica del mundo y la sociedad, la carga de indiferencia sobre la dependencia humana del capital natural y un sumidero de residuos no calculables para su adecuada disposición y tratamiento. Para estos años se asume que la pedagogía del medio ambiente debió incorporar la visión ecosistémica a la ya antropocéntrica existente, es decir, ya no el centro el hombre y sus necesidades, y sí el ecosistema y su capacidad de regeneración.

Con la I Conferencia en París en 1968 sobre temas de biosfera, se buscó hacer una adecuada inclusión de la “armonía” en la relación hombre-naturaleza para permear el sistema educativo e incorporar la educación ambiental. La pregunta fue ¿De lo ambiental, qué se debe incorporar y cómo? En 1971 se celebró en Suiza (Founex) una conferencia organizada por las Naciones Unidas (27 expertos de todo el mundo), para hablar de las problemáticas ambientales planetarias; la preocupación mayor era el “medio humano” y por eso se llamó Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano.

Ya en 1972 con la Primera Cumbre de la Tierra, la conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Estocolmo (Suecia) establecen los principios básicos de la educación ambiental, para dar a conocer las problemáticas esbozadas por los 27 expertos reunidos el año inmediato anterior y comenzar a establecer la llamada “conducta respetuosa” sobre el medio ambiente. Esto sin dejar el desarrollo, más bien establecer relaciones de mutuo entendimiento e incluir el componente social, o el ser humano como parte del ambiente y la comprensión de los bienes y servicios ambientales desde la necesidades básicas del hombre. Una manera de comprender el asunto se esquematiza en la Figura 1:

Figura 1. Desarrollo Sostenible y sus relaciones funcionales



Fuente: Elaboración propia.

Como resultado de la Conferencia de Estocolmo, en 1973 se crea el Pnuma (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente), instrumento de seguimiento, monitoreo y evaluación de las alternativas de los proyectos formulados a nivel político-administrativo en todo el planeta, a modo de responsabilidad compartida.

El Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) nace en 1975, por iniciativa del Pnuma y la Unesco, y con este se comienza una nueva “época de cambio” ¿O será un “cambio de época”? Las ideas de incluir en la educación asuntos ambientales y plantear trabajos regionales y nacionales para ir creciendo en contexto internacional, planteó una primera etapa: la observación de prácticas y diagnóstico del estado de la cuestión, con un enfoque que reconociera la cultura de cada pueblo o territorio, elemento lo que comprobó la complejidad ambiental.

La Conferencia Intergubernamental sobre Educación para el Medio Ambiente, en Tbilisi, 1977, da comienzo al diseño de los primeros materiales educativos para la educación ambiental y resaltó la necesidad de incluir la dimensión ambiental en todos los contextos educativos, desde cuatro visiones de mundo: 1) problemas ambientales; 2) soluciones ambientales; 3) recursos naturales; y 4) derechos humanos de primer y tercer orden principalmente

(libertad y justicia). Esto para cumplir los grandes retos de la década siguiente: conocimiento y responsabilidad frente a la degradación ambiental y adaptación y cambios para una producción limpia.

En los años ochenta no hubo Cumbre de la Tierra debido a la Guerra Fría. Con la disolución de la Unión Soviética (1985), la caída del Muro de Berlín (1989), y el golpe de Estados Unidos a Rusia (1991), en consecuencia se marca un modelo de cambio de la modernidad. Aun así se forma una Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, con el fin de elaborar un documento denominado *Nuestro Futuro Común*, coordinado por la Primera Ministra de Noruega, Gro Harlem Brundtland, publicado en 1987. Se conoce como el Informe Brundtland y su aporte más importante fue definir «desarrollo sostenible»: “Es aquel que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”. Este es el comienzo de la formación ambiental de la década de los años noventa.

Para lanzar el Informe Brundtland se organiza el Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente, en Moscú, 1987, donde se acuña la definición de «Educación Ambiental» como se le conoce actualmente: “Es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros”.

En la década de los noventa se evalúan los esfuerzos realizados para controlar la consecuencia del deterioro ambiental. Esto evidencia una crisis planetaria debido al cambio climático, la deforestación, el agotamiento de los recursos hidrobiológicos, la pérdida de la biodiversidad, el hambre, la enfermedad, las guerras parciales. Al cumplirse 20 años de la I Cumbre de la Tierra se organiza la segunda edición en 1992, con sede en Río de Janeiro, Brasil.

Allí la reflexión giró sobre las cuestiones socioambientales internacionales, producción de energía, cambio climático, salud, escasez de agua y como consecuencia se reclama un cambio social. Fue la cumbre de los tratados, se aprobaron 33, uno de los cuales se tituló: *Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*, para exigir a cada uno de los gobiernos la incorporación de políticas constitucionales con variables medioambientales³⁶.

36 En Colombia se promulgó la Ley 99 de 1993, por la cual se crea el SINA (Sistema Nacional Ambiental) y el Ministerio de Ambiente).

Para ratificar el asunto, en 1997 en Tesalónica se celebra la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad, cuyo único tema fue la Educación y Sensibilidad para la Sostenibilidad, para profundizar en educación ambiental y comenzar a preparar la siguiente década bajo el lema: “Educación para el desarrollo sostenible”.

En los comienzos del siglo XXI emerge la premisa de la “Educación para el desarrollo sostenible”, producto de la Cumbre de la Tierra del 2002, realizada en Johannesburgo. La búsqueda de una sociedad con armonía en la relación hombre-naturaleza es la motivación para realizar una propuesta en común con las metas del milenio, es decir, que incluyeran políticas, programas, prácticas innovadores de educación para el desarrollo sostenible.

En la Cumbre de Rio+20 de 2012 se cuestionaron los avances de la década y se llegó a la pregunta “¿Cuál futuro es el que queremos?”. Para reforzar esa idea, en 2011 se inclina la balanza hacia la sostenibilidad/sustentabilidad con el Memorando de Estocolmo. En este evento, Paul Crutzen asignó el término «antropoceno» al periodo actual, para resaltar la importancia de una responsabilidad de la especie humana. Dijo: “Somos la primera generación consciente del nuevo riesgo global que enfrenta la humanidad, por lo que recae sobre nosotros cambiar nuestra relación con el planeta para asegurar que dejaremos un mundo sostenible a las futuras generaciones”.

Con la aprobación por la Asamblea General de Naciones Unidas de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2004-2014, también llamada en algunas publicaciones “Educación por un futuro sostenible”, se buscó que intelectuales de todas las ciencias comenzaran a desarrollar teorías para explicar las representaciones sociales en temas relacionados con el ser humano y la naturaleza, búsqueda de nuevas formas de participación, y comunicación de posibilidades para el cambio y la adaptación a la crisis planetaria.

Educación ambiental crítica

La conceptualización sobre educación ambiental crítica implica abordar la emergencia de la ecología política, la desnaturalización de la naturaleza, la política de la diferencia, la conciencia ecológica y por último la epistemología política desde la mirada de Leff (2003). Y en este sentido, la educación ambiental crítica empieza a ser abordada desde los derechos de la naturaleza y las políticas ambientales que implican, por ejemplo, hablar de los valores en la naturaleza, las transformaciones políticas, la justicia ambiental, la sustentabilidad y la nueva ética ambiental, como lo refiere Gudynas.

Serán, entonces, los proyectos educativos basados en la pedagogía crítica y ecología política en el marco de la formación ambiental el punto de partida para los Estudios Culturales. Estos buscan establecer: 1) las interrelaciones sociedad-naturaleza; 2) la sustentabilidad (como principio); 3) el impacto de las acciones transformadoras del hombre sobre los sistemas naturales; y 4) el cambio social y cultural en un contexto de diferencia, diversidad e inclusión. Según lo define García (2004), la realidad, la hibridación y la interacción entre culturas es latente, la globalización es evidente y, por tanto, la interculturalidad reclama nuevos horizontes teóricos que deben ser estudiados en la escuela/universidad.

La educación ambiental crítica es presentada como un sistema complejo de múltiples relaciones de poder, enmarcada en un conjunto de creencias y valores por el Vivir Bien/Buen Vivir, con un cambio social que exige nuevas lógicas para pensar y actuar desde los derechos de la naturaleza y las políticas ambientales. Según Gudynas (2014: 171) se trata de alcanzar “justicia ambiental” desde una perspectiva biocéntrica, con justicia distributiva (beneficios y perjuicios) por igual, con derechos y obligaciones para esta generación que, si no se moviliza, está destinada a desaparecer. Pero si esta generación reflexiona, debe prepararse para la acción en pro de las soluciones (las buenas prácticas, la producción limpia, los derechos humanos de primer y tercer orden, la vinculación de la regulación social, entre otros). Estos procesos no se ubican en las concepciones clásicas de ciudadanía y derechos (Gudynas, 2014:175) con una ética convencional antropocéntrica, es algo más profundo. La nueva ética exige una vía de sustentabilidad con un ciudadano que se preocupa por el “cuidado”, que basa sus actitudes y conductas en valores de respeto por la naturaleza y sus propias leyes de conservación y reproducción.

La introducción al tema de educación ambiental crítica la ha estudiado Terrón-Amagón en su texto *Hacia una Educación ambiental crítica que articule la interculturalidad: modelo pedagógico y didáctico*, que junto con Edgar González Gaudeano han realizado una conceptualización a escala latinoamericana sobre las representaciones sociales y sus implicaciones educativas. Es decir, los Estudios Culturales son hoy el puente de una sociedad que reflexiona sobre la construcción, reconstrucción y transformación de la realidad desde las relaciones del “poder-cultura”, cuyo límite principal está en un conjunto de creencias, valores y prácticas de los actores sociales y su contexto (Terron-Amagon 2013: 262).

(Educación Ambiental Crítica es) un campo prioritario del quehacer pedagógico previniéndola y dándole continuidad y seguimiento, en virtud de que el deterioro de la naturaleza y la degradación de la calidad de vida humana son problemas actuales, de la vida cotidiana, del mundo presente y de su acontecer cambiante y dinámico, que afecta al planeta en que vivimos y que pone en riesgo la posibilidad de la existencia humana, como implica una dimensión holística, una predisposición emancipadora y deliberatoria y debe ser crítica para alcanzar una transformación social. (Terrón-Amagón 2013)

Si el asunto es transformación social, puede decirse entonces que el marco teórico de una Educación Crítica es una Investigación Acción, como refiere McKerman (2001: 47): “La investigación-acción se ve como un proceso que da poder político a los participantes; la lucha es por formas más racionales, justas y democráticas de educación”. Si además tiene incorporado una reflexión crítica, como lo menciona Silva-Vivanco (2003), se conjuga una Investigación Educativa Crítica, y si le agregamos la acción entonces tendremos lo que Carr y Kemmis (1986) denomina «Investigación Acción Educativa Crítica». La búsqueda es la formación de profesionales con destrezas discursivas, analíticas y conceptuales, de manera que puedan librarse del control del positivismo y de la teoría interpretativa por medio de sus comunidades de comprensión autorreflexiva de grupo.

Ahora bien, para darle un contexto holístico se debe incorporar la emancipación. Para Habermas (en McKerman, 2001:46) esto significa independencia de todo lo que está fuera del individuo. Básicamente está determinada por la autonomía y la responsabilidad mediante y, fundamentalmente, de la autorreflexión, interna y compartida. Está orientada por ideales de justicia e igualdad. Es a partir de la idea del mundo de la vida de Habermas que la investigación-acción educativa-crítica-emancipadora se ve como un proceso que da poder político a los participantes, y donde la formación está en limitar las racionalidades justas y democráticas de la educación (McKerman, 2001: 47). Hilando más fino, el proceso deberá ser para el siglo XXI, llamado contemporáneo y su acción es deliberatoria, por tal razón, la acción responde a la situación inmediata que se considera problemática desde una perspectiva en este caso moral según (McKerman, 2001:41).

El Vivir Bien/ Buen Vivir, los derechos de la naturaleza y las políticas ambientales

Posibilitar la inclusión del Vivir Bien/Buen Vivir y los derechos de la naturaleza y las políticas ambientales en el contexto de una Educación Ambiental Crítica implica reconocer los retos en el conocimiento de un contexto de Sustentabilidad o Desarrollo Sostenible Súper Fuerte. Para Amador (2014:119)

es posible que se haga referencia a una educación convergente en cuanto “la convergencia promueve el estudio de objetos de conocimientos mediante la participación, la colaboración, las alianzas voluntarias y la creación colectiva”. Este tipo de educación incluye la pedagogía crítica, que considera una educación de carácter cultural/político y democrático, donde los docentes son intelectuales transformadores y son parte de una comunidad crítica. El contexto de la enseñanza es la igualdad y existe justicia social, basada en valores ético/políticos, y cuyo argumento se encuentra en hablar de una nueva “era” sin nombre (para algunos posmodernidad, hiperrealidad, modernidad tardía, neocolonialismo, entre otros).

La construcción del poder, como una relación entre la articulación de la educación ambiental crítica y la interculturalidad, está en un conocimiento al servicio de la emancipación humana, que permita examinar las formas cómo se gestiona lo ético, lo estético, la convivencia, la ciudadanía, la paz, con el Vivir Bien/Buen Vivir, idea de los pueblos ancestrales.

¿Cómo entender los derechos de la naturaleza? Según Gudynas (2014: 221) la idea puede ser desarrollada a partir del concepto de sustentabilidad: “El giro biocéntrico y el reconocimiento de los derechos de la naturaleza imponen condiciones sustantivas sobre los estilos de desarrollo actuales y desnuda sus contradicciones”. El significado de esta postura de Eduardo Gudynas (uruguayo) fue claramente explicada mucho antes por Julio Carrizosa (colombiano), quien la llamó “ambientalismo complejo”, alternativa a los paradigmas tradicionales basada en una premisa simple: “La necesidad de hacer cambios profundos y simultáneos en el ambiente físico, biótico y cultural anclados en la complejidad de las mentes y sus interrelaciones” (Carrizosa, 2003). Pero es el ambientalismo complejo o la complejidad ambiental sobre el mundo y la comprensión de la vida, la base del Vivir Bien/Buen Vivir, presentado ampliamente por el boliviano Fernando Huanacuni.

Sin perder la idea de la complejidad ambiental, la tarea es comenzar a dialogar sobre el concepto de sostenibilidad/sustentabilidad. En Latinoamérica se prefiere hablar de sustentabilidad por la inclusión de lo cultural o la cosmovisión de los pueblos originarios. Para comenzar, es importante revisar el contexto de la cosmovisión. “La visión e interpretación del mundo” (Huanacuni, 2015: 61) es una concepción de la vida y del mundo desde el sentir; es una “cultura de vida” donde la principal enseñanza es vivir en armonía y en equilibrio con el entorno, acto que implica un “cuidado”. Por eso los actos culturales llevan consigo un conjunto de conocimientos y creencias que emergen de la relación e interrelaciones con el entorno en la “cultura de la vida”, es la cosmovisión la cuna de la identidad cultural, y el surgimiento de una relación de “afecto y de respeto con el entorno”, se

requiere recuperar la memoria (el paradigma perdido) para poder proyectar un futuro deseado y posible, en este sentido en la relación de respeto con el entorno en las epistemologías del sur se habla de la “Pachamama” que es la vida, como una totalidad de lo visible, [Pacha: espacio-tiempo con múltiples significados, mama= madre tierra] (Huanacuni, 2015: 1999).

En el debate sobre los valores y los derechos de la naturaleza, ecosistema y la Pachamama, se hace un rompimiento con la perspectiva antropocéntrica y se comienza a establecer una relación hombre-naturaleza como un compromiso de responsabilidad de vida en una comunidad social y ecológicamente ampliada (Gudynas, 2014: 125) una relación de alta complejidad que se basa en vínculos de reciprocidad, complementariedad y correspondencia entre humanos y con su entorno.

Para resumir las corrientes de la sustentabilidad Gudynas (2014: 224) menciona que el desarrollo sostenible se convirtió en un concepto plural. Por eso es necesario revisar las diferentes corrientes que plantean el cambio del desarrollismo convencional a las alternativas más profundas de transformación y cambio. A continuación se presenta una tabla en la cual se relacionan las tendencias de la sustentabilidad (Tabla 1).

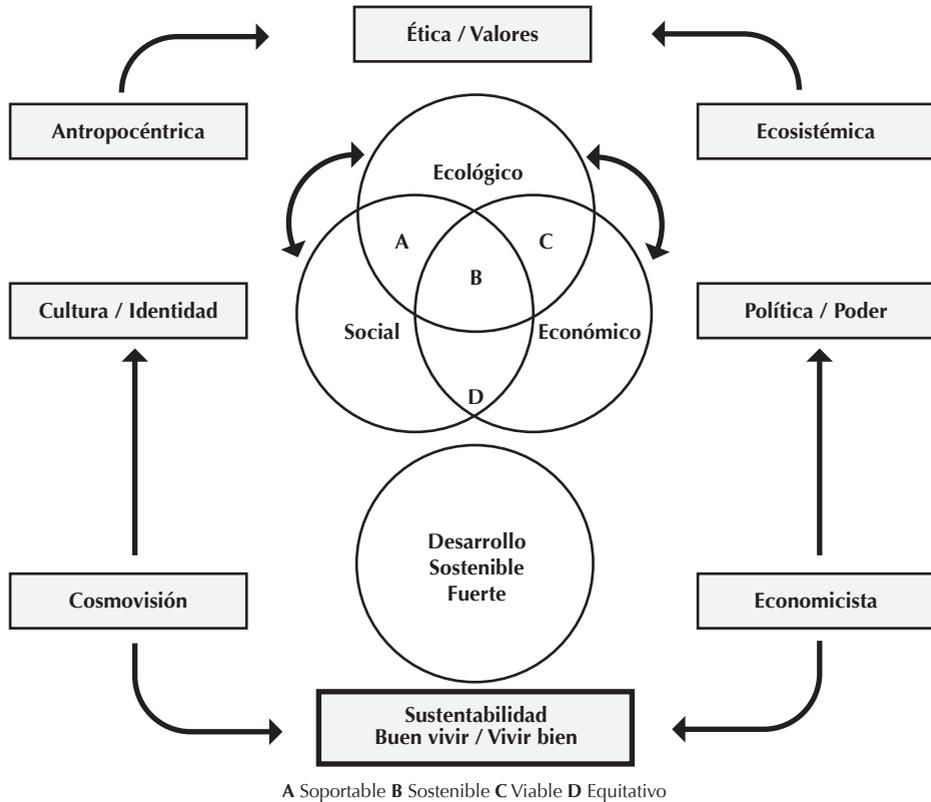
Tabla 1. Tendencias de la sustentabilidad

| No se incorpora la Sustentabilidad | | Ideología del progreso, metas de crecimiento económico, artificialización del ambiente, rechazo de límites ecológicos |
|------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Se incorpora la Sustentabilidad | Sustentabilidad débil | Se aceptan los temas ambientales, reformismo que busca articular el progreso con una gestión ambiental. Se acepta los límites ecológicos, pero se los considera modificables. Énfasis en la valoración económica: Capital Natural. Enfoque Técnico |
| | Sustentabilidad fuerte | Mayores críticas al ideal de progreso. Economización de la Naturaleza, pero con exigencias de preservar el Capital Natural Crítico. Enfoque técnico-político |
| | Sustentabilidad Súper fuerte | Crítica sustantiva a la ideología del progreso, búsqueda de nuevos estilos de desarrollo, posmaterialismo. Concepto de patrimonio natural, ética biocéntrica. Enfoque Político |
| | Vivir Bien/Buen Vivir (construcción propia) | Nueva ética de la concepción d la vida y del mundo, es cultura de vida, implica “cuidado”, vivir en armonía y en equilibrio con el entorno, los actos culturales implican un conjunto de conocimientos y creencias, está soportado en una cosmovisión y justificado desde la identidad como una totalidad de los visible e invisible, que construye valores y derechos en la relación de poder hombre-naturaleza |

Elaboración propia, adaptado de Gudynas, 2014.

Una manera de comprenderlo de manera gráfica se presenta en la Figura 2:

Figura 2. Sustentabilidad: Buen Vivir



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Colombia como país biodiverso, inmerso en una guerra de más de 50 años y vinculado a un proceso de paz, ha planteado su compromiso histórico con la democracia. Los ciudadanos deben ser agentes racionales participativos, cuyos juicios, valores y libertades sean los hilos conductores de una postura latinoamericana.

La consideración no es solo satisfacer necesidades básicas, sino más bien contribuir a un “Buen Vivir/Vivir Bien” colectivo y en paz. El concepto de bienestar superado por el buen vivir, tiene un sentido de responsabilidad en cuanto al futuro de la preservación de la especie humana o de otras especies. La voluntad y la dignificación será la base de un cambio de paradigma con posibilidades de reconciliación y respeto por la diferencia.

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018) plantea la tarea ambiciosa de transformar radicalmente para bien, la realidad de la vida colombiana. “La conclusión de la negociación que acabe el doloroso y costoso conflicto que ha desangrado a nuestra nación por más de medio siglo”. Esta acción permitirá ver la primera generación de la paz en Colombia.

El futuro posible se refleja en la frase: “Hacia la construcción del país que soñamos para nosotros y para nuestros hijos”. Existe un asunto más profundo sobre lograr la paz y es nuestro papel como ciudadanos, es el valor ético de nuestra participación asertiva con criterios de sustentabilidad en el “cuidado”. Como dijo José “Pepe” Mujica expresidente del Uruguay en Río +20:

Porque venimos a la vida intentando ser felices, porque la vida es corta y se nos va, porque ningún bien vale como la vida y esto es elemental (...) porque son esos los problemas de carácter político que nos están diciendo la necesidad de empezar a luchar por otra cultura, (...) el desarrollo no puede ser en contra de la felicidad. (...) cuando luchamos por el medio ambiente, el primer elemento del medio ambiente se llama la felicidad humana.

De acuerdo con los argumentos anteriores se puede concluir que necesitamos recuperar el sentido ético y estético de la vida. Necesitamos una sociedad más justa, necesitamos cambiar las políticas que nos han llevado a caer en un estado de depresión y angustia existencial, y propender por una educación más humana, más sensible con el entorno natural y social, con nuestra realidad económica, política y cultural. Necesitamos propuestas educativas encaminadas a buscar la felicidad desde lo cotidiano, y necesitamos hacerlo antes de que la raza humana, ambiciosa de poder y de dominio, termine por destruirse a sí misma y que todo esto que llamamos la Pachamama (madre tierra) se convierta para nosotros en la patética historia de lo que pudo haber sido y no fue.

Como lo describe Leff (2003), el saber ambiental que emerge de un paradigma de conocimiento implica una energía muy intuitiva desde la racionalidad ambiental, pero traspasa fronteras cuando está asociada con una trama del proceso de significación y de relaciones de otredad: “La complejidad

ambiental –del mundo y del pensamiento– abre un nuevo debate entre necesidad y libertad, entre la ley y el azar. Es la reapertura de la historia como complejización del mundo, desde los potenciales de la naturaleza y los sentidos de la cultura, de la diversidad y la diferencia, hacia la construcción de un futuro sustentable”.

Todos estos argumentos permiten concluir la necesidad de un diálogo de saberes abierto a la interculturalidad, como un horizonte tendencial a pensar en una adecuada inclusión de los principios de la sustentabilidad en la educación ambiental, como parte del discurso del Buen Vivir/Vivir Bien. Por el bien del planeta, la meta es construir la mirada holística de las múltiples visiones de mundo o cosmovisiones con el “ser”. La identidad y la otredad plantean los nuevos componentes de los Estudios Culturales con una necesidad de contribución, sin la cual no podrá existir una política de la diferencia, es decir una política ambiental por los derechos de la naturaleza.

Referencias

- Amador, B. (2014). *Infancia, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones*. Bogotá: Editorial UD.
- Bauman, Z. (2015). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Brundtland, H. (1987). *Nuestro futuro común: Informe Brundtland*. Oslo: Comisión Mundial Para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU.
- Carrizosa, U. (2003). *Colombia de los imaginarios a lo complejo: reflexiones y notas a cerca de ambiente, desarrollo y paz*. Bogotá: IEA/UN.
- Carson, R. (1962). *Primavera silenciosa*. Barcelona: Luis de Caralt.
- García, N. (2011). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. México D.F.: Gedisa.
- García, N. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *CIDOB d'Afers Internacionals* (66-67), 113-133.
- Gudynas, E. (2014). *Derechos de la naturaleza y políticas ambientales*. Bogotá: Colección Pérez Arbeláez.