

Ecología social y educación: reflexiones y aportes para su estudio

Daniel Roberto Vega-Torres¹

Introducción

Desde hace varios años, la relación Educación y Ecología en Colombia ha devenido en construcción, puede decirse que se establece con la implementación de cursos de ecología en los años setenta (Decreto 1337 de 1978), luego con la formalización de la educación ambiental a nivel oficial en el país con la Ley General de Educación de 1994,² la creación de Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) mediante Decreto 1743 de 1994 y, por último, consolidándose con la Ley 1549 de 2012 “por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial”. Como

1 *Sociólogo Universidad Nacional de Colombia, Magister (c) en Historia. Docente-Investigador Instituto de Investigaciones Científicas en Educación, Líder grupo LERD. Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Tunja (Colombia). dvega0406@hotmail.com.*

2 *Sobre Líneas Transversales del Sistema de Educación. “Artículo 40: La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible tendrá como propósito que los educandos adquieran conocimientos con el fin de fomentar actitudes y comportamientos individuales y colectivos, para mejorar las relaciones entre los seres humanos y de éstos con el entorno. Procurará desarrollar habilidades para potenciar un desarrollo humano sostenible en la búsqueda de una mejora sostenida de la calidad de vida de la sociedad”.*

resultado se encuentra una práctica pedagógica institucionalizada con una lógica y dinámica relativamente autónoma. No obstante, pese a su regulación, el trabajo ha sido disperso y aislado en la medida en que: 1. Se comprende que la educación acoge un contenido o problema como un aspecto a tratar curricular y transversalmente; 2. La problemática ambiental se desarrolla como un proyecto investigativo *recontextualizado* para poder integrar de manera micro-social una actividad proyectada a resultados académicos para su evaluación; 3. Se toma el fenómeno ambiental como un indicador de formación educativa. 4. Se mantiene, en mayor medida, la idea del ambiente como un aspecto natural y conservacionista que corrige los errores de la industrialización, pero en donde no se concibe una forma de mejorar las condiciones a partir de la transformación de las causas que producen el daño ambiental.

Una práctica tal se concibe como un proceso unidireccional, con unos intereses controlados por las posibilidades que brinda la estructura educativa del país. Entonces, surge la pregunta sobre ¿Qué es lo que podemos entender por una aproximación ecológica *para* y *desde* los contextos escolares? Podemos mencionar que de forma general los límites de la norma se encuentran en la comprensión de lo ecológico, ya que en muchos casos lo que se ha querido mantener es una idea ambientalista de protección de los recursos para un desarrollo sustentable de la población, que a la larga puede ser entendida como una tendencia al neoliberalismo ambiental (Gudynas, 1995), y no se profundiza en otras tendencias o formas históricas de representación de lo ecológico que comprometen de manera directa las causas de los problemas ambientales y proponen formas de ser, saber y convivir distintas a la formación estandarizada que reproduce el sistema educativo. Pensar una educación desde otros paradigmas de lo ecológico es necesario para transformar, no sólo a los individuos desde una formación crítica y reflexiva, sino al mismo sistema de educación que reproduce intereses, modelos y prácticas que refuerzan las causas sociales de los problemas ecológicos.

El presente texto muestra *otra* forma de relacionar la Ecología con la Educación, planteando en primera medida que no existe sólo una forma de entender lo ecológico sino que, como práctica sociocultural que es, existen Ecología(s) o representaciones diversas y discontinuas, que permiten examinar intereses políticos, académicos y económicos que sustentan su diversidad. Tomando en cuenta esto, se hace una breve revisión histórica y conceptual del fenómeno con el fin de proponer a la Ecología Social como una postura político-académica que permitiría reconocer y visualizar cambios necesarios para pensar socio-ecológicamente una educación que



contribuya, no a los intereses desarrollistas que sustenta el Estado, sino a una idea del Bien vivir de la población, aspecto que no siendo superficial requeriría de una transformación de los propósitos de la organización social y educativa. Esto se ilustra con la importancia de la transición de un desarrollismo económico a una idea del Bien vivir contemplada en la integración de la diversidad cultural y la autonomía regional para una formulación de la educación como una actividad contextualizada, destinada a la igualdad y la justicia social.

1. Ecología(s): Representaciones académicas, políticas y sociales

Se entiende por *Ecología(s)* a un cuerpo de representaciones asociadas a prácticas socio-culturales históricamente definidas, productos del consenso político, académico y social que pueden materializarse en códigos (significados-discursos) que permiten identificar intereses diversos y discontinuos, de grupos sociales institucionalizados y no-institucionalizados que en su devenir han tornado a proyecciones en algunos casos conjuntas y en otras contradictorias. En este sentido, lejos del esencialismo y objetivismo con que se ha cargado el concepto desde los discursos ambientalistas, la definición plural encubre una problemática que se visualiza en el reconocimiento de lo que podríamos entender por este estudio y, desde allí, cómo podría relacionarse con la educación al ser una disciplina autónoma. A continuación se presenta una visión general de lo ecológico en diversas representaciones.

Ecología y Sociobiología

En 1866, el biólogo alemán Ernst Heinrich Haeckel en su libro *Generelle Morphologie der Organismen (Morfología general de los organismos)*, en coherencia con los planteamientos darwinistas para la explicación de la vida orgánica, integra el término *Oecologie* (ecología) el cual define como el estudio de las relaciones del organismo con el mundo exterior que lo rodea, tanto por condiciones de existencia orgánicas e inorgánicas, presentándose así como una parte de la biología evolucionista.³ Se rescata que

3 "Unter Oecologie verstehen wir die gesammte Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Aussenwelt, wohin wir im weiteren Sinne alle "Existenz-Bedingungen" rechnen können. Diese sind theils organischer, theils anorganischer Natur; sowohl diese als jene sind, wie wir vorher gezeigt haben, von der grössten Bedeutung für die Form der Organismen, weil sie dieselbe zwingen, sich ihnen anzupassen. Zu den anorganischen Existenz-Bedingungen, welchen sich jeder Organismus anpassen muss, gehören zunächst die physikalischen und chemischen Eigenschaften seines Wohnortes, das Klima (Licht, Wärme, Feuchtigkeits- und Electricitäts - Verhältnisse der Atmosphäre), die anorganischen Nahrungsmittel, Beschaffenheit des Wassers und des Bodens etc." (Haeckel, 1866, 286).



junto al término ecología se presenta el término *Chorologie* (Corología), como la ciencia de la distribución espacial de los organismos a partir de su expansión geográfica y topográfica en la superficie de la tierra, tanto de forma horizontal como vertical, es la topografía y geografía de animales y plantas (Haeckel, 1866, 287). Más que una disciplina o profesión delimitada, la Ecología parte de un reconocimiento dinámico de las relaciones dentro de sistemas específicos para su medición y estudio. En general, la propuesta de Haeckel está integrada por el estudio de las relaciones de seres vivos con otros organismos desde sus posiciones en un espacio orgánico/inorgánico determinado. Este esfuerzo comprensivo dentro de la teoría evolucionista permitiría hacer partícipe al hombre de dicho estudio como objeto de análisis (Darwin, 1859; Haeckel, 1891), dando una primera imagen de lo que será la problemática de la Ecología en el siglo XX.

A mediados del siglo XIX se encuentra un ambiente intelectual europeo que pretendía tomar un cambio científico naturalista evolutivo para dar sustento biológico a la explicación de las relaciones humanas, como fue el caso del evolucionismo social o *sociobiología*, que tomaba las sociedades como un organismo análogo a un ser vivo en general, corriente representada en especial por Herbert Spencer. El estudio de la biología y la sociología aparecen en la obra de Spencer como un complemento que parte de la base evolutiva de los organismos vivos para entender el grado de especialización y adaptación que provoca la lucha por la existencia del más fuerte en la configuración de sociedades (Spencer, 1882, 1898), base que no presupone necesariamente un aspecto racista y colonizador, sino que se integra a una discusión propia del ambiente social y cultural de la época para defender o atacar la postura economista y política de Europa en el siglo XIX. Más que una búsqueda inicial del estudio de la Ecología, es importante identificar el paradigma científico que permitió que durante la segunda mitad del siglo XIX se concibiera en Europa la necesidad de explicar mediante el evolucionismo la vida en sociedad de los seres humanos.

Frente a esta postura evolucionista, la obra de Piotr Kropotkin contradice la base del cambio social dada por la lucha del más fuerte (*Struggle for existence*), sustentada indirectamente para justificar el proceso imperialista, racial, económico y político europeo en el mundo (Huxley, 1891). Aunque en textos como *la Moral anarquista* (1891), *La conquista del pan* (1892) o *Campos, fábricas y talleres* (1899) este autor contribuye a fortalecer una crítica frente a la concepción naturalista competitiva del ser humano, es en su libro *Mutual Aid* (1902) donde propone directamente que, contrario al evolucionismo, el ser humano es parte de un proceso social de ayuda mutua que se presenta tanto en los animales como en humanos.



Desarrolla su idea, a manera histórica, tanto en sociedades “primitivas” o “bárbaras” como en la época medieval y decimonónica con el fin de obtener una representación del progreso humano mediante la cooperación social, puesto que para dicho autor “progressive development and mutual aid go hand in hand, while the inner struggle within the species is concomitant with retrogressive development” (Kropotkin, 1902/1914, 220).

Así, la Ecología como estudio disciplinar propuesto a fines del siglo XIX ha permitido la reflexión de la relación naturaleza y humanidad como un resultado del proceso científico moderno ilustrado. Podemos llamar *Ecología evolucionista* a la corriente naturalista derivada de la comprensión positivista de las ciencias para explicar sistémicamente la realidad desde la naturaleza como objeto/sujeto de estudio. Puede pensarse el trato ecologicista como una actitud académica biocéntrica de estudio en donde se jerarquiza y categoriza la realidad desde lo natural hacia lo social, entendiendo este fenómeno como parte de un resultado. La disposición naturalista viene acompañada de una corriente basada en el darwinismo y en corrientes filosóficas decimonónicas evolucionistas. Básicamente se entiende, en este caso que la Ecología es un biologismo que organiza su objeto de conocimiento en donde se borran las barreras de lo social y de lo ecológico, asemejando a una “zoología social” -estudio que tras su aparente neutralidad científica encubría una función política conservadora- debido a que “se insistió tanto en la victoria biológica del más fuerte, en el valor de la lucha por la vida en el campo social, que las fronteras entre la sociología y la zoología llegaron a ser indiscernibles” (Menezes & Uribe, 1965, 985).

Ecología Humana

Paralelo al esfuerzo sociobiológico que constituyen la Ecología y la Corología, durante las dos primeras décadas del siglo XX en Occidente, el interés científico se modifica frente al proceso del crecimiento urbano, el objetivo científico se traslada a una problemática poblacional tratando de configurar la relación del ser humano con su medio en las grandes ciudades. El papel de la población en el crecimiento urbano gracias a la modernización e industrialización en el capitalismo se convierte en uno de los problemas de comprensión socio-ambiental de relevancia para países como Estados Unidos, este interés permite la configuración de un paradigma distinto que relaciona lo ecológico y lo social en los estudios sociológicos de la escuela de Chicago en donde aparece por primera vez el término *Ecología Humana* (EH) para representar el interés de los estudios sociales en la comprensión del hombre y el medio ambiente en la formación de las ciudades, es decir, se pretende una explicación de un nuevo proceso social: la urbanización.



Con un marcado interés científico evolucionista, la obra *Introduction to the science of sociology* de Robert Park y Ernest Burgess describe la EH como un aspecto complementario de la competición social. “The ecological conception of society is that of a society created by competitive co-operation” (Park & Burgess, 1921, 558). Es un desarrollo del evolucionismo social que intenta dar explicación de la competición, el control, la adaptación y el progreso de las comunidades por medio de un proceso análogo al de plantas y animales. La EH se presenta en un primer momento como un estudio socio-biológico de los humanos junto a otras formas de comunidades no-humanas, reiterando el grado de compromiso científico ideológico. Para 1936, Park formaliza el estudio explicando los rasgos de una sociedad como una economía biológica (*biological economy*) sustentada en el equilibrio y la competencia desde la interacción de cuatro factores fundamentales: 1. Población; 2. Artefactos (cultura material); 3. Creencias y Valores (cultura inmaterial); y 4. Recursos Naturales que mantienen el balance biótico y el equilibrio social (Park, 1936, 15). Aunque se busca generar un estudio desde la biología, la EH comprende las particularidades culturales de la humanidad, diferenciándola de otras especies o seres vivos. Así, la EH se entenderá como el estudio del balance biótico y el equilibrio social, su mantenimiento, su perturbación y el análisis de la transformación de dicho orden a otro.

Tomando los aportes de Park y Burgess, desde la década de los cuarenta Amos Hawley intenta crear una autonomía teórica del estudio de la sociología y la biología, definiendo a la EH como “the study of the development and the form of communal structure as it occurs in varying environmental contexts” (Hawley, 1944, 404). Este estudio tenía como problemática aspectos como: a) la sucesión de cambios que permiten que un agregado de individuos terminen formando una comunidad de interdependencia, b) la manera como una población se ve afectada por su medida, composición, velocidad de crecimiento y decrecimiento (Hawley, 1941), c) el papel de la migración para el desarrollo de la comunidad y su estabilidad, d) el número relativo de funciones varias que componen la estructura comunal, junto con los factores que hacen posible el cambio (Hawley, 1944, 405). Aunque el estudio tiende a dejar el biologicismo decimonónico que había permanecido en la teoría social, se concebía la necesidad de comparar el estudio con la ecología de plantas y animales para justificar un estudio científico social autónomo, para que así no perdiera el conceso positivista que tenía la Ecología. Dicha autonomía permitió que la EH extendiera su estudio, desde la base teórica de *un* orden social, a problemáticas como la delincuencia, la desorganización familiar, vida religiosa, comunicación, transporte, etc. (Wirth, 1945).



La EH, como representación disciplinar se centra en el ser humano como centro de análisis, pero mantiene su estudio desde los principios biológicos para entender la dinámica de las relaciones humanas como un nicho ecológico más entre otros. Esto acarrea cierta continuidad de los estudios biocéntricos, lo que implica que se reproduzca una idea academicista de la relación ecológica como un sistema conceptual que permite entender la realidad social, aquello que se reproduce como un “residuo” de la clasificación biológica de lo humano en relación con otras especies. Uno de los problemas que conlleva esta forma de clasificación es dar por “natural” que el estudio biológico sea “verdad”, concibiendo la naturalización del sistema de clasificación orgánica/inorgánica y de la comprensión natural de lo humano desde un paradigma positivista que recupera la idea esencialista y objetivada de la sociedad. En ese sentido, se logra reproducir la naturalización de la vida en sociedad como un hecho comprensible desde la Ecología, problematizando de manera abstracta y pasiva el ser social.

En general, a pesar de las modificaciones conceptuales (Hawley, 1950; 1986), esta postura parte del estudio biológico para comprender la sociedad, representándose como un proceso teórico-académico que intenta relacionar la biología con la sociología como si se tratara de un ajuste de la realidad a la clasificación morfológica y corológica, lo que permite negar de principio la problematización de lo real para detenerse en lo abstracto, en lo ideal, por ello se explica que la EH no atienda de forma principal los problemas sociales. El estudio de la EH en la segunda mitad del siglo XX recibe críticas desde la sociología en cuanto a cómo se comprende lo “ecológico”, esto debido al fracaso de la idea del progreso científico que abanderaba el proyecto político de la modernidad, lo cual propende por un giro a la reflexión social de la ciencia ecológica, más que por una reflexión científico natural (Catton, 1994, 84).

Regionología

En Colombia, la importancia de la reflexión de la relación hombre y espacio ecológico durante la primera mitad del siglo XX se desarrolló con la llegada de los estudios regionales o *regionology* impulsada por Thomas Lynn Smith (1944, 1948), la cual ubicaba la relación del hombre con la tierra desde la configuración cultural y económica, permitiendo entender las características poblacionales de las regiones del país. Este estudio ofreció la posibilidad de configurar la sociología en el país como un aspecto interdisciplinar.⁴ Aunque el término no estaba necesariamente marcado por la

4 *“It would also be my contention that there is no place in our field for regionalism, although there might very well be a systematic body of fact and theory which would be called regionology. If my analysis*



tradición de la EH de la escuela de Chicago, pues su vertiente teórica se nutría de los trabajos socioculturales de Pitirim Sorokim, los términos de población y región presentan un interés de explicar la relación de los sujetos sociales con los recursos naturales y cómo estos determinaban relativamente la forma de organización y desarrollo económico de la población. Este estudio se conoció dentro de la disciplina como sociología rural y permitía resolver, desde el estudio científico social, la disposición geográfica y ecológica de las sociedades latinoamericanas en espacios definidos por aspectos políticos, económicos y culturales, diferenciándose de la EH por su énfasis en la problematización de la realidad social.

Uno de los cambios significativos de este proceso frente al desarrollo de la EH es que se maneja una visión de mundo que no parte de la urbanización a gran escala como base del problema, sino que se interesa por generar un proceso de estudio científico de las regiones rurales y desde las posibilidades propias de cada comunidad. Este proceso, aunque no toma el problema ambiental como base del estudio social, identifica la necesidad de reflexionar la tierra y su uso como parte de la organización socio-económica de una población. Puede relacionarse más con la referencia “ambiental” de los geógrafos, que la “ecología” de los biólogos, aunque en varios aspectos relacionales pueden asemejarse, como el uso de términos de población e interrelación en un sistema.

Esta forma de diferenciación de la población entendida desde las necesidades particulares de las regiones en función de la relación del hombre con la tierra, permitirá diferenciarse sustancialmente del paradigma biologicista, y se encaminará a poner de base las relaciones económicas y culturales, lo cual permitirá desarrollar un estudio continuo de la problemática latinoamericana que se consolidará en las propuestas de desarrollo rural en la segunda mitad del siglo XX, demostrando un aspecto autónomo de la manera en que los individuos se relacionan y reflexionan en su entorno. La Regionología, como estudio de la realidad social se convertirá en parte fundamental de los intereses de la ciencia social en Latinoamérica.

Ecologismo y Ecología Profunda

Con el advenimiento de una sociedad industrializada, articulada por formas de producción capitalista, se permite observar el resultado de la creciente tendencia antropocéntrica del sistema de producción que pro-

is valid such things as Malthusianism or neo-Malthusianism, environmentalism, and geo-graphical or zoological determinism also are hardly compatible travelling companions for the scientific attitude in the mental luggage of one who is striving to be a genuine sociologist” (Lynn, 1948, 154).





pende por el crecimiento del consumo para el sostenimiento de la economía con tendencia global. Es precisamente por el desmedido uso de los recursos naturales para la competencia y la comercialización, junto con el conflicto político-económico mundial que se evidencia un impacto negativo en las condiciones medioambientales que configuraran una nueva agenda de discusión que no se contemplaba desde las tendencias decimonónicas surgidas de la Ilustración como el evolucionismo, el materialismo, el positivismo, el comunismo y el liberalismo. Este olvido producido por los intereses económicos de las grandes potencias en su afán de posicionarse en el mercado mundial, permitió que en la década de los sesenta se creara una corriente crítica que podríamos denominar como “ecologismo”.

Frente a las tendencias ecológicas anteriores, que permanecían centradas en una problemática especialmente académica e investigativa, en donde lo relevante era conseguir un ajuste epistemológico de la realidad en función de un conocimiento natural de la humanidad; el ecologismo proyecta la relación Ecología y Humanidad como un movimiento político que permita incluir en la agenda social el análisis de los resultados del “progreso” y el “desarrollo” ofrecido por el crecimiento de la economía industrial y de la urbanización en los países. Este alejamiento académico como un aspecto de protesta frente a los problemas ambientales que trae consigo el desenfreno capitalista e industrial, se convertirá en un principio de identificación de las nuevas tendencias ecologistas que se identificarán en aspectos políticos, tanto “superficiales” como “profundos”.

El ecologismo ha tenido dos líneas de pensamiento que permiten configurar intereses y alcances diversos y hasta opuestos. Una primera línea de pensamiento es el *ambientalismo*, tendencia que no obstante su crítica a las condiciones económicas y políticas, tiene como interés principal la conservación. Su objetivo se centra en la protección de la naturaleza como parte de un proyecto humanista, y en función de los intereses humanos es desde donde se mide el cambio (Sánchez, 2011, 94). Lo importante para el ambientalismo es la salud y crecimiento poblacional en el desarrollo de los países. Por este motivo, se ha reconocido a este movimiento como superficial (*Shallow ecology*), pues en general buscar soluciones tangenciales a los problemas ambientales.

Por otro lado, surge un movimiento llamado de Ecología Profunda (EP) (*Deep ecology*), que como su nombre lo indica, busca adentrarse en la problemática ambiental de manera más radical. Este movimiento observa al “humanismo” ilustrado como causa del problema ecológico, propone una crítica a la modernidad por su base en la búsqueda del progreso mediante la razón y la ciencia, que se compone de un antropocentrismo filosófico



cartesiano que divide y separa a un sujeto pensante y a una naturaleza dada para conocer, usar y explotar. Este Movimiento de Ecología Profunda (MEP) fue liderado en los setenta por el noruego Arne Naess, quien define la EP en siete aspectos constitutivos: 1. El rechazo de una imagen del *hombre-en-el-ambiente* por una *imagen relacional de un campo-total*. En otras palabras, un cambio de un *antropocentrismo* a un *biocentrismo* que contemple al ser humano como un ser vivo más en un ambiente general o total; 2. El igualitarismo biológico (*Biospherical egalitarianism*) que busca crear un derecho de igualdad para vivir y crecer respetando otras formas de vida; 3. Los principios de *diversidad y simbiosis*. Retoma la idea de modificar la competición natural por una comprensión social de una habilidad de cooperación y coexistencia en relaciones complejas, a la vez se busca el favorecimiento de la diversidad humana, formas de vida, ocupaciones, culturas y economías; 4. Propende por una postura *anti-clasista*, en relación con el punto anterior, se comprende una transformación de la dualidad económica de dominantes y dominados, por una ampliación de una diversidad sin clases; 5. La lucha contra la polución y el agotamiento de los recursos naturales; 6. Propende por la *complejidad*, no la complicación. El aspecto busca favorecer la integración de las relaciones sociales desde ecosistemas complejos; 7. *Autonomía local y descentralización*, que comprende una de las posturas políticas más radicales y que contribuye con la idea de un cambio político general para un equilibrio ecológico desde un auto-gobierno descentralizado regional (Naess, 1973, 147-149).

El MEP se constituye como un fenómeno que propende por cambios sustanciales en la concepción ecológica. Partiendo del paradigma ecológico biocéntrico rechaza el proceso desbordado de la modernidad, por una visión utópica de un futuro de características preindustriales. Se centra en una ética y legislación de la tierra mediante un “contrato natural”, “reemplazando de este modo los valores humanistas por unos biocentristas, que sitúan a cualquier ser viviente -vegetal y animal- en el ámbito de la consideración legal y moral” (Sánchez, 2011, 99). Esto acarrea un problema de humanización de la naturaleza que consiste en darle un status de *alter ego* a entes naturales, junto a ello se naturaliza al orden natural valorativamente como “bueno”, frente a la “maldad” de la especie humana. A pesar de ello, la idea de una sociedad descentralizada por *bioregiones* que constituya un movimiento proactivo para el fortalecimiento de la base social local es uno de los aportes que se consolidarán en el movimiento ambiental mundial. Dicha *bioregión* entendida desde sus posibilidades ambientales, su tamaño, su economía y su gobierno político, proporciona un entendimiento de lo social que supera la dualidad urbano-rural, industria-agricultura, población-recursos por los términos de equilibrio y simbiosis (Sale, 1974).



Ecología Social

Un tercer movimiento ecológico que surge a mediados del siglo XX, y que semejante a los anteriores movimientos desarrollará una crítica a la lógica con que el capitalismo y la industrialización deterioraban el medio ambiente, es el movimiento de Ecología Social (ES) (*Social ecology*). Mientras que la Ecología Profunda y la Ecología Superficial se diferenciaban por el grado de participación política y propuesta de transformación social, la base de la Ecología Social parte de la diferenciación teórica y práctica que acarrea el rechazo de la línea de pensamiento ecológico evolucionista, representada en Darwin-Haeckel-Hawley, frente a la base social y anarquista que proponía Kropotkin. Esta diferencia permite identificar que la ES no continúa con la reproducción ideológica y conceptual de la explicación biológica del ser humano como un ecosistema particular. De forma contraria, epistemológicamente es coherente con la visión geopolítica de Kropotkin e identifica que el problema ecológico está profundamente originado por un problema social. Esta se convertirá en la base diferenciadora de la postura política y ecológica del movimiento frente a otras representaciones ecológicas.

El fundador de la ES es Murray Bookchin, quien desde una postura filosófica libertaria aportaría un cambio a la conceptualización de la Ecología en las perspectivas académicas y políticas, en especial desde los años sesenta cuando inicia la consolidación del movimiento. Para este autor “Social ecology is based on the conviction that nearly all of our present ecological problems originate in deep-seated social problems”⁵ (Bookchin, 1993/2007, 19). Frente a la diferencia radical que proponía el ecologismo, en donde se rechazaba el aporte del humanismo moderno tomándolo como causa de los problemas ambientales, la ES reflexiona sobre la dualidad naturaleza y sociedad como un fenómeno sociohistórico, concibiendo al mundo como unidad de una primera “naturaleza biótica” y de una segunda “naturaleza social”. Pero no como polos opuestos sino como un proceso evolutivo orgánico que permite que dicha naturaleza social participe de características semejantes a la naturaleza biótica, diferenciándose ésta de la posibilidad de los humanos en la transformación y cambio de su contexto socioambiental por medio del pensamiento y el trabajo social. Esta postura comparte la idea de que las posturas jerárquicas de los individuos en un espacio socioambiental no parten únicamente de hechos biológicos, sino que son producto de la institucionalización social de prácticas y códigos

5 “La ecología social se basa en la convicción de que casi todos nuestros problemas ecológicos actuales se originan profundamente en problemas sociales”.



que permiten la diferenciación y dominación de la naturaleza y del hombre por el hombre (Bookchin, 1982, 29).

Esta idea de jerarquización sólo puede darse como un proceso social, permitiendo que se intensifique en el desarrollo de una producción industrial, un consumo exacerbado y el imperativo del crecimiento del capital. Estos objetivos justifican la relación de un desarrollo capitalista e innovación tecnológica para el sustento de un mercado empresarial donde prevalece la competición deshumanizada, y que requiere del crecimiento para no perecer frente a sus rivales, la idea de “crecer o morir”. Contra este panorama se propone una sociedad ecológica, con una nueva ética social que busca una ética responsable de complementariedad materializada en instituciones sociales que promuevan el bienestar de humanos y no-humanos, dichas instituciones deben constituirse desde perspectivas que desde su fundación direccionaban el movimiento de ES: una comunidad equilibrada (*balanced community*), una democracia directa (*face-to-face democracy*), una tecnología humanista (*humanistic technology*) y una sociedad descentralizada” (Bookchin, 1964).

La ES intenta superar la dualidad biocentrismo/antropocentrismo sobre la cual giraban las perspectivas ambientalistas académicas y políticas. Como un aspecto utópico se propone ir más allá de la dualidad social/natural para crear una nueva síntesis que contenga lo mejor de los dos.⁶ Este alejamiento del biocentrismo permite construir un plan ético político que concebía que sólo desde la responsabilidad y el compromiso revolucionario (no radical) para el cambio de las formas de producción y de consumo de los seres humanos se conseguiría en un futuro el mejoramiento de las condiciones de vida. La Ecología Profunda (EP), según Bookchin, evade las raíces sociales de la crisis ecológica, esto como resultado de una base teórica abstracta, que conlleva a resultados “absurdos” como la propuesta de una “democracia biocéntrica”, unida al “antihumanismo misantrópico” (Bookchin, 1987, 19).

En general, varias son las características que definen la ES como un movimiento conceptual autónomo: la negación de las jerarquías como eje ordenador de la naturaleza y la sociedad, el reconocimiento de una crítica revolucionaria del movimiento ecológico, el diseño de eco-tecnologías liberadoras, el redimensionamiento de relaciones sociales y políticas en

6 “Such a synthesis must transcend both first and second nature in the form of a creative, self-conscious, and therefore “free nature”, in which human beings intervene in natural evolution with their best capacities –their ethical sense, their unequalled capacity for conceptual thought, and their remarkable powers and range of communication” (Bookchin, 1993/2007, 47).



el ámbito comunitario, la descentralización política para el surgimiento de comunidades autogestionadas, entre otras (Pino, 2010, 57-58). Como un componente de los movimientos políticos ecológicos, tienen un fuerte impacto en Latinoamérica, en especial con la formación del Centro Latinoamericano de Ecología Social (CLAES), fundado en 1989, en Montevideo (Uruguay), y su promoción desde el mismo año en el continente con la Red Latinoamericana y Caribeña de Ecología Social (RedLACES). Esto permitirá una forma de comprensión de la ES de las problemáticas del Continente y las posibilidades para participar de una discusión global integrando las características de las regiones latinoamericanas.

Desarrollo económico y Ecología Social en Latinoamérica

A diferencia de la problemática academicista ecológica en Norteamérica y Europa, en Latinoamérica el avance de la discusión sobre problemas de la relación del hombre con su medioambiente fue, primordialmente, político y económico. Aunque es una generalización, puede identificar los intereses que se tenían desde un principio, adoptando una posición comprometida con la problemática social de desigualdad, pobreza y exclusión. En cierta medida podemos decir que, coherentemente con la situación sociohistórica, la problemática ecológica surgida en Latinoamérica y el Caribe es una Ecología Social, y es así porque el problema no radica en la descripción del problema de la especie con su hábitat y cómo esto se relaciona con los seres humanos, sino la transformación de la realidad social para solucionar el problema ambiental. De esta manera se entiende que, como movimiento político-académico, la Ecología Social en Latinoamérica y el Caribe (ESLAC) haga énfasis en problemas económicos y culturales.

La segunda mitad del siglo pasado estuvo dirigida al fomento económico del desarrollo de la región desde la concepción económica capitalista, dirigida de forma “paternalista” por los intereses geopolíticos norteamericanos. El objetivo era

crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos. En concepto de Truman, el capital, la ciencia y la tecnología eran los principales componentes que harían posible tal revolución masiva (Escobar, 2007, 20).

Este proceso de dependencia se gestó fuertemente por las políticas estatales, lo que llevaría un aspecto económico a favor de la implemen-



tación de estrategias políticas que forzaran la industrialización y urbanización desde el Estado. Después de la consolidación de mercados internos de un desarrollo “hacia adentro” en los países, consolidado en la década de los cincuenta y sesenta, con una relativa defensa arancelaria general -estrategia proteccionista que continuaba tímidamente las tendencias auxiliadoras de los Estados- sustentada por corrientes nacionalistas y populistas que posibilitarían la participación de organismos populares y organizaciones partidistas tradicionales en la configuración de las naciones. Este proceso permitió que, luego de la crisis de los gobiernos desarrollistas por las dificultades de sostenimiento de mercados internos a base de problemas gubernamentales e ideológicos profundos, se diera apertura a un mercado orientado a las economías externas como solución de la problemática, permitiendo que de manera política se reorganizará la visión económica, definiendo a los países latinoamericanos como “subdesarrollados” y periféricos a los centros de poder del mercado mundial.

La idea de una “alianza para el desarrollo” como eje del mercado capitalista mundial refuerza el proceso de industrialización desde las condiciones de dependencia, los cuales posibilitan el ingreso de capitales extranjeros que promueven un proceso de sustitución de importaciones de tecnología especializada -sustentado por el neo-estructuralismo de la CEPAL-, que a la larga reproduce e intensifica la desigualdad y exclusión, resultado coherente del capitalismo de economías periféricas. No obstante, dicho problema social no implica la negación de un desarrollo económico, pues la industria moderna permite que el proceso de urbanización concentre un mercado complejo de acumulación y transformación de capitales (Cardoso y Faletto, 1977). Puede identificarse al desarrollo económico en el Continente como un proceso de centralización creciente en población, en jerarquización geopolítica, en dependencia y con un alto impacto negativo en el medio ambiente. La necesidad de un desarrollo autónomo ya se había visto como pertinente con las primeras críticas estructuralistas a mediados del siglo XX (Presbich, 1949, 299) además con la teoría de la dependencia, sin embargo el problema de los cambios políticos y culturales que se proponían no atacaban la idea base de progreso, iban en contra de la protección a la diversidad y la autonomía regional para la sustentabilidad ecológica.

Llegada la década de los noventa, y luego del debilitamiento del Estado para el control de la economía nacional, la implementación del modelo neoliberal impulsa un proceso de desarrollo que no desconoce la problemática ambiental de la industrialización, pero la integra de forma particular. Para este modelo la libertad de los individuos sólo se realiza



en su participación en el mercado, y de su interacción surge el equilibrio y control que no posee el Estado para su dirección. El problema de dicho paradigma radica en la aceptación del desarrollo económico como eje del bienestar social, asegurando con ello que el problema ambiental generado por la industria no requiere de la negación de dicho paradigma sino que debe integrarse su sustentabilidad con el desarrollo. De esta manera, la problemática ambiental se ve fuertemente relacionada con las políticas económicas, absorbiendo estas últimas polémicas y críticas de distintos lugares del planeta como resultado del uso indiscriminado de los recursos naturales, y organizando dichas críticas en un discurso *conservacionista-productivo*. “A los viejos objetivos de proteger y conservar plantas, animales y ecosistemas, se suman otros nuevos que adquieren mayor importancia, tales como la preservación y uso de recursos naturales, para mantener y expandir los actuales procesos productivos. Así, las áreas silvestres se protegen en función de su utilidad al mercado, y no tanto por las plantas y animales que ellas albergan” (Gudynas, 1995, 12-13).

Es desde la necesidad de confrontar esta problemática socioeconómica como surgen los estudios de la ESLAC. Para esta tendencia la contradicción que se presentaba entre la EP y la ES era un problema del hemisferio Norte, pues para Latinoamérica se pretendía una síntesis de esas tendencias políticas y académicas. “La ecología social busca superar esa fractura recogiendo aportes de todas las corrientes [...] La ecología social recuerda, por un lado a los ecólogos, que existe un componente social; y por el otro, a los sociólogos, antropólogos, etc., que existen componentes no-humanos” (Gudynas & Graciela, 1991, 23). En realidad, su problema no surgía de una comprensión lógico-racional y sistemática de un cuerpo teórico para entender biológicamente la organización social y los problemas de su interacción, sino que su objeto de estudio se identifica como un problema de pobreza y desigualdad en las regiones.

Así, como una forma sintética y autónoma se concibe a la ESLAC dentro de los siguientes postulados:

- a) El hombre interacciona intensa y continuamente con el ambiente. Ni uno ni otro se puede estudiar aisladamente, en tanto mutuamente se determinan aspectos de su estructura y funcionamiento.
- b) La interacción entre los sistemas humano y ambiental es dinámica y se desarrolla en el tiempo y en el espacio.
- c) La delimitación del ambiente es contingente a como se define el sistema humano.



Tabla 1. Perspectivas socioculturales de lo ecológico o Ecología(s)

	Ecología (Sociobiología)	Ecología Humana	Ecología Profunda	Ecología Social	Ecología Social (Latinoamérica)
Autores	Ernst Haeckel	Robert Park, Ernest Burgess, Amos Hawley.	Arne Naess	Murray Bookchin	Eduardo Gudynas, CLAES
Corriente	Ecología evolucionista	Evolucionismo biológico y sociológico	Movimiento político Radical	Movimiento político Anarquista	Movimiento académico-político
Ideas generales	<p>Se entiende por Ecología evolucionista al estudio de las relaciones de seres vivos con otros organismos desde sus posiciones en un espacio orgánico/inorgánico determinado.</p> <p>Puede pensarse el tratado ecológico como una actitud académica biocéntrica de estudio en donde se jerarquiza y categoriza la realidad desde lo natural hacia lo social, entendiéndose este fenómeno como parte de un resultado. La disposición naturalista viene acompañada de una corriente basada en el darwinismo y en corrientes filosóficas decimonónicas evolucionistas.</p>	<p>La Ecología Humana estudia: 1. la sucesión de cambios que permiten que un agregado de individuos terminen formando una comunidad de interdependencia, 2. La manera como una población se ve afectada por su medida, composición, velocidad de crecimiento y decrecimiento.</p> <p>La Ecología Humana se centra en el ser humano como centro de estudio, pero mantiene su estudio desde la biología para entender la dinámica de las relaciones humanas como un nicho ecológico más entre otros. Esto acarrea cierta continuidad de los estudios biocéntricos.</p> <p>Esta postura parte del estudio biológico para comprender la sociedad, esto como un proceso teórico académico que intenta relacionar la biología con la sociología.</p>	<p>La Ecología Profunda propone: 1. un cambio de un antropocentrismo a un biocentrismo que contemple al ser humano como un ser vivo más en un ambiente general o total; 2. El igualitarismo biológico (Biospherical egalitarianism); 3. Los principios de diversidad y simbiosis; 4. Propende por una postura anti-clasista; 5. La lucha contra la contaminación y el agotamiento de los recursos naturales; 6. Propende por la complejidad, no la complicación; 7. Autonomía local y descentralización, que comprende una de las posturas políticas más radicales y que contribuye con la idea de un cambio político general para un equilibrio ecológico desde un auto-gobierno descentralizado regional.</p>	<p>El movimiento de Ecología social busca: la negación de las jerarquías como eje ordenador de la naturaleza y la sociedad, el reconocimiento de una crítica revolucionaria del movimiento ecológico, el diseño de ecotecnologías liberadoras, el redimensionamiento de relaciones sociales y políticas en el ámbito comunitario, la descentralización política para el surgimiento de comunidades autogestionadas, entre otras.</p> <p>Busca crear Instituciones desde perspectivas como: una comunidad equilibrada (balanced community), una democracia directa (face-to-face democracy), una tecnología humanista (humanistic technology) y una sociedad descentralizada.</p>	<p>Desde una perspectiva latinoamericana se concibe a la Ecología Social dentro de los siguientes postulados: a) El hombre interactúa intensa y continuamente con el ambiente. Ni uno ni otro se puede estudiar aisladamente, en tanto mutuamente se determinan aspectos de su estructura y funcionamiento. b) La interacción entre los sistemas humano y ambiental es dinámica y se desarrolla en el tiempo y en el espacio. c) La delimitación del ambiente es contingente a como se define el sistema humano. d) El ambiente es complejo y heterogéneo en el tiempo y en el espacio.</p>



d) El ambiente es complejo y heterogéneo en el tiempo y en el espacio. (Gudynas & Graciela, 1991, 27).

La ESLAC se considera como una disciplina autónoma que toma como base la tradición científica, e interdisciplinariamente acoge los aportes de la EH y de la antropología ecológica. La ESLAC postula tres dimensiones que la caracterizan: la investigación científica y la acción-promoción del conocimiento, todo esto desarrollado desde una postura ética que reconozca los valores intrínsecos de los seres humanos y no-humanos. Pese a que en un principio se presentó como un eclecticismo teórico -justificado por su finalidad práctica-, el movimiento no pierde de vista aspectos políticos retomados de la Ecología Social de Bookchin, como pensar una ciencia que promueva la liberación, el rescate de la diversidad cultural y en general la dimensión social de los problemas ambientales, promoviendo la reflexión sobre el rechazo a la idea de desarrollo para evitar la destrucción ambiental.

Es precisamente la búsqueda de formas alternativas al desarrollo y su relación con el ambiente lo que identificará el trabajo de la ESLAC en la primera década del siglo XXI (Gudynas, 2001; 2002). Se plantea desde esta posición que la construcción de políticas ambientales debe partir de un esfuerzo colaborativo de tres ámbitos de la acción política: El institucionalizado estatal (ministerios, gobiernos municipales, etc.), el institucionalizado no-estatal (empresarios, sindicatos, etc.) y el no institucionalizado (ambientalistas, grupos locales, etc.). Estas formas de construcción política han generado temas diversos como: integración regional, una ambigüedad con el futuro -pues proliferan las alarmas y no las soluciones-, resistencias al cambio, la relación local-global, la mercantilización de la naturaleza, las relaciones del tiempo gubernamental local y de las políticas nacionales, la jerarquización de los elementos de la relación ambiente-desarrollo y la propuesta de un regreso a los valores (Gudynas, 2001, 29-31).

2. Educación Eco-social: diversidad, descentralización y comunidad

Luego de una revisión general de las representaciones ecológicas como escenario de disputas de poder político y académico, de formas de pensar y actuar, es necesario contemplar que existe una apropiación o diálogo en la manera como la educación acoge y participa de la problemática permitiendo se reproduzcan y creen escenarios de continuidad de ideas, discursos e intereses. Esto tiene como resultado sistemas educativos que integran políticamente la problemática de formación de ciudadanos para la participación y reflexión ambiental en dos grandes rasgos:

1. **Ambientalista** o de carácter conservacionista. Problematisa aspectos que se constituyen como eje de la lucha ambientalista como son la contaminación producida por el mal uso de los recursos naturales, el consumismo que permite la reproducción de abusos con el medio ambiente y la salud de la población; temas que se materializaron en la búsqueda de un desarrollo sostenible y sustentable en la segunda mitad de siglo XX. Estos aspectos, aunque necesarios para identificar la relación del ser humano con su entorno, mantienen su énfasis en las consecuencias, permitiendo que se integre fácilmente en campañas políticas clientelistas que no afectan de manera determinante la situación social, y que por el contrario se recrean constantemente acciones a nivel micro tratando de aportar curricularmente una mirada ambiental en la educación mediante varias estrategias pedagógicas como los PRAE en Colombia.

2. **Eco-social** o de carácter transformador. Una alternativa que propenda por el cambio en las estructuras hegemónicas de la formación educativa y ciudadana no debe partir de las consecuencias sino de las causas que generan el deterioro ambiental, lo que significa reflexionar, tanto a escala macrosocial como microsocia, la problematización ecológica de la vida en comunidad. Una educación que contemple la transformación social desde la reestructuración de hábitos y formas de vida institucionalizadas en mecanismos democráticos directos y participativos. Aceptar esto es partir de una idea que trasciende la naturalización biocéntrica y el proyecto desarrollista antropocéntrico, desarrollando la idea de eco-sistemas educativos como formas de relaciones socioambientales de individuos en prácticas capaces de restituir el vínculo humano con la naturaleza.

Para profundizar en la forma como se presenta la educación desde una perspectiva eco-social, se propone hacer énfasis en varios aspectos significativos y diferenciadores. Conforme a lo propuesto por la ES y la ESLAC, las prácticas y discursos deben propender por una transformación política, económica y social que permita una integración de posibles formas de ser y producir en el mundo que generen cambios sociales para tener un impacto positivo en el medio ambiente.

Descentralización educativa y Regionalismo autónomo

Una de las propuestas principales de la ES ha sido su idea de descentralización social para permitir crear autonomía en las regiones, posibilitando que de esta manera se apoye la participación de sujetos en la construcción de sociedades más justas e igualitarias. Desde el sistema educativo, la idea de la centralización de la educación ha venido acompañada históricamente con la idea de un proceso político unificador de lo que debe





ser y pensar la población de un país. En Colombia, la creación y formación de seres humanos se sustenta desde una educación homogénea y estandarizada, la cual permite una enajenación del conocimiento y del individuo capaz de ubicarlo como un instrumento, como un objeto que puede ser reemplazado por la *flexibilidad* de las funciones que necesita y produce un sistema de producción. La centralización se materializa en la capacidad del organismo gubernamental para estandarizar una forma de educación, es decir, la hegemonía que tiene para poder reproducir una lógica de saber y hacer. Sin embargo, y pese al reconocimiento constitucional de la diversidad regional, el grado de naturalidad con que la práctica educativa se lleva a cabo, dirigida desde centros gubernamentales abstractos a las particularidades y necesidades de estudiantes y docentes en varias zonas del país, propende por reproducir la desigualdad de oportunidades al acceso y logro académico.

La descentralización permite que políticamente exista un grado de participación igualitario como principio, no sólo desde el acceso, sino desde la pertinencia del conocimiento, el saber y hacer de una educación para poder dar un sentido manifiesto de ésta en un proceso vital de producción y creación. Para ello debe tomarse en cuenta que un *regionalismo autónomo* es necesario para crear un espacio de participación y creación de formas de vida adecuados y posibilitados desde el ambiente social y natural. La centralización del saber ha permitido que las acciones de mejoramiento del acceso y la alfabetización en el país no se vean correspondidos en un mejoramiento de la calidad educativa, principalmente porque los indicadores y estándares educativos son ajenos a las realidades socioculturales que configuran históricamente las regiones del país, permitiendo se oculten, y en algunos casos se eliminen, formas de vida en comunidad al no ser contempladas para su reproducción o reafirmación.

La ESLAC ha permitido identificar el problema de la relación del hombre con su ambiente como una imposición de una forma de ser y producir al centralizar el saber, esperando que hegemonícamente se adopten formas de producir y consumir orientadas por un sistema excluyente y estandarizado. Esto se reafirma en la necesidad de crear ciencia, tecnología e innovación (CT+I) desde indicadores globalizados, desarticulados de las problemáticas sociales de las comunidades. Pero para poder obtener un mejoramiento en las condiciones de producción de saber no debe implicar la estandarización sino una sustentabilidad desde la autonomía regional para producir *desde adentro*, potencializando la participación y diálogo con poder suficiente para proteger y autoabastecer la vida en la región.



La sustentabilidad requiere alcanzar autonomía para escoger y practicar una nueva estrategia de desarrollo. Esta autonomía, a su vez, implica el poder desvincularse de los procesos de globalización allí donde se considere necesario. Esto no significa aislarse comercialmente, lo que tendría enormes repercusiones económicas (caída de ingresos por exportaciones) y sociales (desempleo), sino reordenar las relaciones comerciales, poniendo las metas primarias en la región y en los fines sociales y ambientales. El comercio regional debe a su vez asegurar la autosuficiencia alimentaria y la mejora de la nutrición de los sectores más pobres (Gudynas, 2002, 150).

No puede partirse desde focos externos a las necesidades y posibilidades de las regiones, pero esto no implica desvincularse de las relaciones comerciales y globalizadas tanto de mercados como de formas de producción y consumo. Lo importante es la prioridad de la región, y por ello es que sólo mediante una descentralización del sistema educativo se construirían otros grados de relevancia y proyección del conocimiento, no sólo para su evaluación académica, sino para su coherente aplicación. La apropiación de recursos y el trato con el medio ambiente deben partir de la autonomía y el reconocimiento de las comunidades en las posibilidades de producción para su bienestar como eje de sus acciones, y en esto la educación es parte fundamental, porque de ella depende que exista una participación política de las comunidades educativas para el fortalecimiento de una ética del cuidado ambiental.

Diversidad cultural y Educación contextualizada

Coherente con la propuesta descentralizadora, el reconocimiento de la diversidad cultural se proyecta como eje de funcionamiento de la relación eco-social con la educación. Partir de las posibilidades, creencias y tradiciones de una comunidad contribuye a desarrollar un conocimiento pertinente para una producción y consumo sustentable socioambientalmente. Aunque la diversidad no implica una salida al consenso nacional, si permite direccionar los proyectos de nación como un conjunto de posibilidades abiertas a la construcción activa de procesos políticos y de gestión educativa. Un sistema educativo que adopte la diversidad cultural y la pertinencia social del conocimiento deriva en una *educación contextualizada*; es decir, una educación que permita poner en práctica la protección y diálogo de saberes, en donde el entorno socioambiental toma una importancia primordial, debido a que no se impondría *de facto* una categorización de la realidad y la naturaleza desde una óptica colonizadora, sino desde percepciones regionales que se nutren de las narraciones, memorias y tradiciones.





Una de las formas de aprendizaje desde la Ecología como conocimiento autónomo dispuesto para las escuelas radica en lo que se ha llamado *Enseñanza de la Ecología en el Patio de la Escuela* (EEPE), movimiento que intenta crear espacios de aprendizaje de la Ecología desde actividades investigativas o ciclos de indagación de los estudiantes y maestros “que les permita estudiar, comprender, analizar y reflexionar sobre los procesos ecológicos y los efectos de la acción humana en su entorno local y en un entorno más amplio. Esta herramienta les servirá a largo plazo, para que, como miembros activos de una comunidad, piensen y decidan crítica y conscientemente sobre el uso y conservación del medio ambiente en general y de la **biodiversidad** en particular” (Arango, Elfi & Feisinger, 2002, XV). Este proceso inició en Norteamérica, pero se fue difundiendo en América Latina durante la década de los noventa, con el fin de hacer partícipe la estrategia desde la diversidad de culturas para el mejoramiento del ambiente en que participa el contexto escolar. En general es llevar un método científico de indagación que se enfoque en el ambiente natural en el que viven los maestros y estudiantes. Este enfoque puede confundir la importancia de la Ecología en la escuela con el medio de indagación científica como problema metódico y disciplinar de la Ecología (Feisinger, 2001; Marone & Galetto, 2011).

A diferencia de dichas estrategias formativas, enfocadas en lo formativo, la *educación contextualizada* no se concibe como una estrategia metodológica sino como una postura epistémica en varios aspectos como: 1. en el reconocimiento del otro para poder concebir la identidad de individuos y grupos sociales; 2. en la posibilidad de educar junto a los valores, normas y códigos que constituyen una cultura; 3. en la pertinencia de una producción y uso de recursos ambientales (flora y fauna) para evitar un impacto negativo en la naturaleza; 4. en la integración de currículos que no reproduzcan una lógica industrial de producción de seres humanos al servicio del mercado, sino de una educación para el bienestar y la convivencia sustentable con los demás seres humanos y no-humanos; 5. en la organización de espacios educativos socio-ambientalmente sustentables para una práctica social justa y equilibrada.

Una educación contextualizada desde una reflexión eco-social, parte de la relación sistemática de las unidades o centros educativos con el espacio socioambiental. Se comprende, en este sentido, que sobre la función de *transmisión* y *adquisición* de la educación en la sociedad (Bernstein, 1990), se desarrolla la idea de que la práctica pedagógica está estructurada por las condiciones y posibilidades de crear y producir con recursos socioambientales para la comprensión y transformación de la realidad local,



lo cual produce e intensifica la resistencia a los “textos privilegiantes” o pedagogías dominantes al estar descontextualizados de la diversidad sociocultural de los países. De la misma forma, se pone de manifiesto que el sistema educativo centralizado, sustentado en una práctica pedagógica oficial, reproduce un sistema de dominación con códigos homogéneos y estandarizados.

Contextualizar la educación no es sólo reconocer que existen otras formas de ser en el mundo, es decir, crear una actitud tolerante frente al otro que le permite existir pero sólo en función de mantener una distancia y un desvanecimiento de su identidad en la mía. Pues, como lo recuerda Zygmunt Bauman, “la tolerancia no incluye el valor del otro” (1996, 82), esto significa que se reafirma la inferioridad del otro de manera indirecta, y que, como hasta ahora ha pasado, el conocimiento de lo “etno” o “afro” sólo ha permanecido como algo que merece reproducirse muy soterradamente, pero que a la larga no ha trascendido a espacios de participación política educativa más allá de su tolerancia. Los estándares de desarrollo educativo parten de un modelo externo y abstracto nacional olvidando la fragmentación y dispersión de la población, junto con la diversidad climática y cultural, rechazando de principio todo orden que propenda por una autonomía regional de vivir, saber y comunicar, y con ello se estandariza la educación, más por la facilidad de los costos del sostenimiento que trae para el Estado -resultado de la lógica neoliberal-, que por la búsqueda coherente de una educación desde el contexto socioambiental de prácticas y vivencias que pueden potencializar una producción sostenible para las comunidades partiendo desde adentro hacia afuera.

Del Desarrollo al Bien Vivir

Otro de los problemas principales en la estructuración de los sistemas educativos ha sido su compromiso con el desarrollo basado en la globalización, lo que ha generado la especialización de prácticas educativas y figuras curriculares dispuestas para la flexibilización, la calidad, el control estadístico y la dispersión o creación de competencias genéricas/abstractas en los individuos. Al producirse un fortalecimiento en la reproducción de lógicas de mercado en las prácticas educativas y pedagógicas con los modelos desarrollistas, se concibe un malestar en los intereses que gobiernan la educación “bancaria”, con críticas que -usualmente- propenden por modificar los medios pero no los fines, actuando superficialmente y reproduciendo la lógica del desarrollo económico como una base necesaria para el mejoramiento de las condiciones sociales y educativas. No obstante, este proceso ha llegado a tener fuertes críticas que se han dado en llamar post-desarrollistas, en donde se menciona que tanto la idea de desarrollo



como de subdesarrollo, tiene un mismo tipo de aproximación a la realidad y tienen una incapacidad de “comprender los valores de las distintas culturas y civilizaciones, y su aportación al bienestar de los seres humanos” (Unceta, 2009, 18).

Frente al cansancio de los modelos desarrollistas (desarrollo social, neoliberalismo, dependencia, imperialismo, sistema-mundo), la posibilidad de crear formas alternativas al desarrollo/progreso ha sido uno de los aspectos básicos para la reflexión ecológica social en los últimos años. Posturas post-desarrollistas se han formulado para dejar a un lado la base social problemática, pues los resultados de dicho modelo político ha terminado por llevar a las sociedades al “maldesarrollo” y “malvivir” (Tortosa, 2008; 2011) y poner en crisis las bases de los gobiernos latinoamericanos, al ahondar en la desigualdad y la exclusión. Una de las propuestas alternativas que ha tomado fuerza regional es la idea del “Bien Vivir”, entendida “como una plataforma de encuentro de diferentes maneras de entender el mundo, y nuestro papel en éste. En otras palabras, es una plataforma para el debate político sobre las alternativas al desarrollo” (Gudynas & Acosta, 2011, 81). Existen elementos comunes para llevar a cabo la discusión, como la relación con la naturaleza, la decolonización de los saberes, el abandono de las pretensiones de instrumentalización y manipulación del ambiente.

El Bien Vivir surge principalmente de una visión de mundo indígena, que aunque se ha desarrollado de forma legítima y constitucional en países como Bolivia (2009) y Ecuador (2008), es una expresión o consenso general que se encuentra en diversas culturas latinoamericanas, por ello tendría que hablarse más de “buenos convivires”. Esto no se considera como un problema sino como otros puntos de encuentro para iniciar el diálogo. En general, el Buen Vivir busca dejar a un lado el ideal de bienestar occidental basado en el consumo material y transformarlo por una recuperación de aspectos afectivos y espirituales, asegurando que las

“libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos/colectivos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno –visto como un ser humano/colectivo, universal y particular a la vez– valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente, sin producir ningún tipo de dominación a un otro)” (Ramírez, 2012, 20).

Este planteamiento se construye en base a diversas ideas que surgen como alternativa al malvivir que ha provocado el desarrollo, entre ellas



se destaca la *autoprotección* socioeconómica a nivel local y la creación de *minisistemas* alternativos fuera del sistema (Tortosa, 2011, 373). Estas ideas conducen a lo que Boaventura de Sousa (2012) identifica como un proceso de cambio de la dualidad de poderes, en donde se encuentran y conviven modelos coloniales y decoloniales en la práctica política, cultural y económica de los Estados; a la creación de una *Ecología de saberes*, en donde la integración y diálogo de distintas visiones de vida en comunidad se dan mediante cálculos distintos a los desarrollistas, es decir, sobre saberes e intereses interculturales y plurinacionales.

Una educación que propenda por el Bien Vivir de las comunidades debe tomar como fines la realización de proyectos alternativos a la lógica desarrollista de mercado. Formas pedagógicas que llamen a la participación y creación conjunta de mecanismos y acciones que propendan por el mejoramiento en las condiciones de vida antes que pensar en el posicionamiento laboral en un mundo empresarial, dando como paradigma un saber ecológico potencializador de lo cultural y lo político a nivel regional para asegurar las oportunidades y libertades de manera concreta y real. No obstante, este problema sobre las acciones locales o regionales puede llegar a ser compleja si se mantienen unas jerarquías dominantes en la creación de textos y contextos educativos privilegiados para la clasificación de un saber hegemónico.

De las Jerarquías a las Redes

Un último aspecto que tratar en la educación eco-social es la jerarquización y dominación. Esto en la medida en que el sistema educativo actual reproduce un problema de diferenciación y exclusión de los saberes y contenidos curriculares. Esto se da porque “la escuela no es un espejo pasivo, sino una fuerza *activa*, la cual sirve para legitimar las ideologías y formas económicas y sociales que tan íntimamente están relacionados con ella” (Apple, 1986, 61). De esta manera, se entiende que la educación eco-social tiene un papel fundamental en la producción y transformación de formas de vida, no sólo como un eje pasivo que reciba campañas políticas y didácticas ambientalistas, como hasta el momento se lleva a cabo en organismos institucionales y no-institucionales, sino como un actor principal del cambio en la búsqueda de cambio desde los regional, produciendo una autonomía en las formas de saber y actuar para el mejoramiento de las condiciones de vida.

La reproducción de un sistema educativo estatal centralizado mantiene las jerarquías de poder colonial (occidental), y se consolidan en la aceptación de contenidos y formas de dominación del saber, esto porque





se piensa que la forma en que se consolida y desarrolla científicamente el saber es por medio de la estandarización del conocimiento de forma global, y desde allí se parte para reconocer el valor local de las actividades pedagógicas. De esta manera, la gestión educativa gubernamental actúa como una estrategia de la incursión de los procesos educativos y laborales en un mercado globalizado.

No obstante, esto puede modificarse desde una reflexión eco-social de la educación, puesto que no se justifica mantener una jerarquía estatal de la educación desde las propuestas ideológicas neoliberales. Así

Ya no se trataría de “pensar globalmente, actuar localmente” sino de “actuar localmente PARA actuar globalmente”. Me refiero a la *creación de redes* [...] con el propósito de producir una “densidad social”, como la llamaba Durkheim, que haga cambiar el estado del sistema. La metáfora es siempre la misma: se trata de ir añadiéndole poco a poco, más y más grados de temperatura al agua hasta que rompa a hervir (Tortosa, 2011, 384).

En general, es mediante las redes de auto-comunicación y socialización como puede ajustarse una realidad comunal distinta (Castells, 2009), en donde la participación ciudadana encuentre la posibilidad de comunicación igualitaria y democrática aprovechando los medios y herramientas tecnológicas que se dispongan, para la consolidación de espacios bio-regionales que creen autonomía y potencialicen la convivencia y el bienestar de las comunidades para poder, de esta forma, entrar en diálogo con otras regiones y encontrar una forma de educación volcada hacia las oportunidades y libertades consolidadas en procesos democráticos y contextualizados.

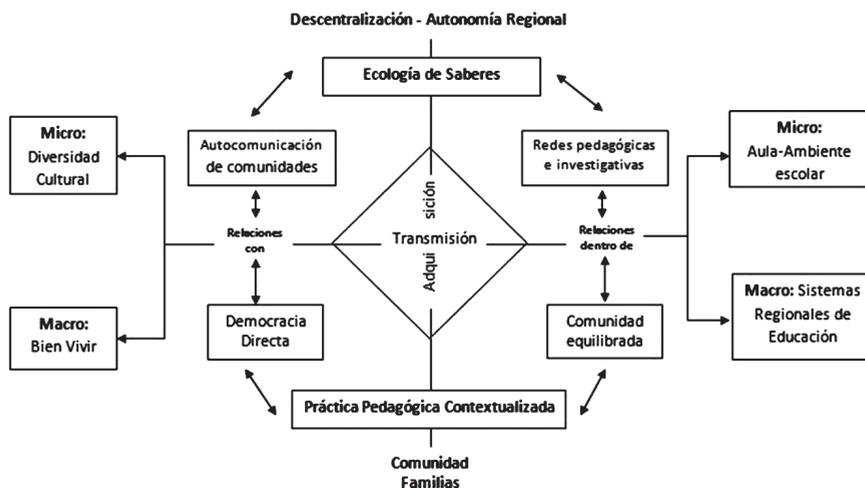
A manera de conclusión: Estructura de la Educación Eco-social

La relación de una reflexión ecológica con la educación, o *educación eco-social* se configura más como una propuesta o un aporte para su estudio que como una solución concreta, pues “no es que haya una solución, pero se plantea la inquietud de que esto [un modelo desarrollista y centralizado] no funciona y, lo más importante, de que hay alternativas” (De Sousa, 2012, 16). Dichas alternativas propenden por ofrecer una comprensión de lo ecológico como algo plural y diverso, y en razón a ello no puede cristalizarse sólo una manera de pensar ecológicamente la realidad social. Desconocer este tipo de prácticas es lo que permite imitar un conocimiento ambientalista y conservacionista para mantener una idea de “educación ambiental”, pero que no consigue tratar a fondo los problemas ecológicos y sociales que mantienen la pobreza, exclusión, desigualdad, explotación y deterioro.



Finalmente, una estructura sistémica de la Educación eco-social se puede representar en la Imagen 1, donde se organizan e integran las características antes descritas partiendo de dos funciones sociales elementales de la educación: la *transmisión* y la *adquisición*. Desde allí se desarrolla una actividad que produce dos lecturas, una horizontal y otra vertical, correspondientemente. La propuesta parte de la sociología de la transmisión cultural de Basil Bernstein (1990, 22) en donde se contempla, tanto la dinámica interna de la estructura educativa (relaciones dentro de) como una dinámica externa (relaciones con), debe clarificarse igualmente que para el caso es una visión alternativa de lo que podría ser la educación, no una visión analítica de la realidad social. La adquisición parte de la idea de una descentralización política de la educación sustentada por una autonomía regional, lo cual implica que se desarrolle un proceso plurinacional e intercultural que se dinamice con la Ecología de saberes, como parte de un pensamiento epistémico y alternativo. Esta forma de conocimiento se comunica de manera externa desde la posibilidad de una auto-comunicación de las comunidades, en donde se aprovechen las capacidades de la tecnología de la información de manera humanizada y políticamente activa. Por otro lado, de manera interna con la formación de redes pedagógicas e investigativas de docentes y estudiantes.

Imagen 1. Estructura de la Educación Eco-social



Como base de la adquisición se encuentra una práctica pedagógica contextualizada proyectada para la comunidad y las familias, desarrollándose gracias a la puesta en marcha de formas políticas de participación real de los individuos o democracia directa (relación con) y generando procesos



de equilibrio comunitario de forma interna al ofrecer un proceso educativo pertinente.

La transmisión comprende de manera interna o dentro de la estructura educativa una función micro, en donde se representa el aula como un ambiente escolar destinado al currículo contextualizado y pertinente a la transformación educativa según capacidades y potencialidades de la bio-región, y por otro lado una función macro, en donde se sustentan sistemas regionales de educación correspondiente a una gestión autónoma y directa. Por último la transmisión como función externa de la educación se desarrolla en dos fases: a nivel micro, con la diversidad cultural como reconocimiento activo en un ambiente político de participación; y por otro lado a nivel macro, en la idea de Bienvivir como plataforma y búsqueda de un consenso para el aseguramiento de libertades, oportunidades como alternativa a la idea de desarrollo.

Así, la idea de una educación eco-social y de un regionalismo autónomo permite definir que por cada bio-región -entidad ecológica, política, económica y cultural- se conciba una forma de educación que logre contribuir con los intereses y posibilidades que posee una determinada población en su contexto para poder hacer uso de una viabilidad productiva y ecológica, sin detrimento de las culturas y formas de organización, proyectando un bienestar regional desde un desarrollo sustentable desde y para la región, siempre en red con otras bio-regiones. El sistema educativo debería dar cuenta de las condiciones de planificación y organización institucional desde los espacios socio-ambientales, creando mecanismos de participación en el uso regional de los ecosistemas que contiene la bio-región desde una Ecología de saberes o integración de lógicas, normas y valores que propendan por el Bien Vivir. Este es el papel de la Ecología Social en su relación a la educación: *una participación transformadora de la educación desde una reflexión socio-ecológica en base a la igualdad y la justicia para el Bien Vivir en ambientes fructíferos y benefactores.*

Literatura citada

Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.

Arango, N., Elfí, M. & Feisinger, P. (2002) *Guía Metodológica para la Enseñanza de Ecología en el Patio de la Escuela*. Nueva York: National Audubon Society.

Bauman, Z. (1996) "Modernidad y ambivalencia". En: Beriain, J. (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, Contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.



Bernstein, B. (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.

Bookchin, M. (1964) *Ecology and revolutionary thought*. New Directions in Libertarian Thought. September. (documento en línea).

Bookchin, M. (1982) *The Ecology of Freedom*. Palo Alto: Cheshire Books.

Bookchin, M. (1987) *Social Ecology versus Deep Ecology: A challenge for the ecology movement*. (Documento en línea) The Anarchist library.

Bookchin, M. (1993/ 2007) *Social Ecology and Communalism*. Oakland: AK Press.

Cardoso, F. & Faletto, E. (1977) *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castells, M. (2009) *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza editorial.

Catton, W. (1994) “Foundations of Human Ecology” *Sociological Perspectives*, 37, 1. pp. 75-95.

Darwin, C. (1859/1860) *On the origin of species by means of natural selection; or, The preservation of favoured races in the struggle for life*. New York: D. Appleton and Co.

De Sousa, B. (2012) *De las dualidades a las ecologías*. La Paz: REMTE.

Decreto 1337 de 1978. “por el cual se reglamentan los Artículos 14 y 17 del Decreto ley 2811 de 1974”. Diario Oficial 35064, del 28 de julio de 1978.

Decreto 1743 de 1994. “Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal”. Diario Oficial 41.476, del 5 de agosto de 1994.

Escobar, A. (2007) *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.

Feisinger, P. (2001) *Designing field studies for diversity conservation*. Washington, D.C.: Island Press.

Gudynas, E. (1995) *Ecología, desarrollo y neoliberalismo. Revisión crítica de algunas líneas de pensamiento*. La Paz: CEBEM.

Gudynas, E. (2001) “Perspectivas y opiniones sobre ambiente y desarrollo en América Latina y el Caribe”. *Observatorio del Desarrollo*. Universidad de Costa Rica: Documento de Trabajo PAD-00101.





Gudynas, E. (2002) *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*. Montevideo: CLAES.

Gudynas, E. (2002) *Ecología política. Naturaleza, sociedad y utopía*. Buenos Aires: CLACSO.

Gudynas, E. & Graciela, E. (1991) *La praxis por la vida: Introducción a las metodologías de la Ecología social*. Montevideo: CIPFE-CLAES-NORDAN.

Gudynas, E. & Acosta, A. (2011) “La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa”. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 16, 53. pp. 71-83.

Haeckel, E. (1866) *Generelle morphologie der organismen. Allgemeine grundzüge der organischen formen-wissenschaft, mechanisch begründet durch die von Charles Darwin reformirte descendenztheorie*. Berlin: Verlag Von Georg Reimer.

Haeckel, E. (1891) *Anthropogenie; oder, Entwicklungsgeschichte des menschen. Keimes- und stammesgeschichte*. Leipzig: W. Engelmann.

Hawley, A. (1941) “An Ecological Study of Urban Service Institutions”. *American Sociological Review*, 6, 5. pp. 629-639.

Hawley, A. (1944) “Ecology and Human Ecology” *Social Forces* 22, 4. pp. 398-405.

Hawley, A. (1950) *Human ecology: a theory of community structure*. Ronald Press.

Hawley, A. (1986) *Human ecology: A theoretical essays*. Chicago: University of Chicago Press.

Huxley, T. (1891) “Social Diseases and Worse Remedies” En: *Huxley Collected Essays IX* (1896) *Evolution and ethics: and other essays*. New York: D. Appleton.

Kropotkin, P. (1902/1914) *Mutual aid; a factor of evolution*. New York: Knopf.

Ley 1549 de 2012. “Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial”. Congreso de la República de Colombia. 5 de julio de 2012.

Lynn, T. (1948) "Needed Emphases in Southern Sociology". *Social Forces* 27, 2. 153-157.

Lynn, T., Díaz J. & García, L. (1944) *Tabio, estudio de la organización social rural*. Bogotá: Minerva.

Maronne, L. & Galetto, L. (2011) "El doble papel de las hipótesis en la investigación ecológica y su relación con el método hipotético-deductivo" *Ecología Austral* 21: 201-216.

Menezes, D. & Uribe, O. (1965) "¿Sociología o Zoología Social?" *Revista Mexicana de Sociología*, 27, 3. pp. 983-992.

Naess, A. (1973) "The shallow and the deep. Long-range ecology movements". *Inquiry*, 16. 85-100.

Park, R. & Burgess, E. (1921) *Introduction to the science of sociology*. Chicago: University of Chicago.

Park, R. (1936) "Human Ecology" *American Journal of Sociology*, 42, 1 pp. 1-15

Pino, R. (2010) "Ecología social: una agenda mínima para su discusión". *Diseño y Sociedad*. pp 52-63.

Prebisch, R. (1949) *El desarrollo de la América Latina y algunos de sus principales problemas*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina (CEPAL). (pp. 1- 75).

Ramírez, R. (2012) *Socialismo del Sumak Kawsay o bio-socialismo republicano*. Quito: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Sale, K. (1974) "Mother of all". En: Kumar, S. (ed.) *The Schumacher lectures I*. Londres: Blond & Briggs. 224-249.

Sánchez, P. (2011) "Una visión crítica de la modernidad: El movimiento Ecología Profunda". *Revista Mad*, 24. 93-102.

Spencer, H. (1882) *The study of Sociology*. New York: D. Appleton and Co.

Spencer, H. (1898) *The principles of Biology*. New York: D. Appleton and Co.

Tortosa, J. (2008) "Mal desarrollo inestable: un diagnóstico". *Actual Marx / Intervenciones*, 7. Universidad Bolivariana / LOM Ediciones, Santiago de Chile, pp. 121-138.



Tortosa, J. (2011) *Maldesarrollo y malvivir. Pobreza y violencia a escala mundial*. Quito: Editorial ABYA-YALA.

Unceta, K. (2009) “Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones”. *Carta latinoamericana*, 7. pp. 1-34.

Wirth, L. (1945) “Human Ecology” *American Journal of Sociology*, 50, 6. pp. 483-488.