

**LOS PROYECTOS AGROECOLOGICOS, PEDAGOGIAS ‘OTRAS’ DE
ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

LIC. EMMA DEL CARMEN ANGARITA TIBADUIZA

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UNIMINUTO
FACULTAD DE COMUNICACIÓN
MAESTRIA COMUNICACIÓN - EDUCACIÓN EN LA CULTURA
LINEA DE INVESTIGACIÓN: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
BOGOTÁ D.C – COLOMBIA
2019**

**LOS PROYECTOS AGROECOLOGICOS, PEDAGOGIAS ‘OTRAS’ DE
ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

LIC. EMMA DEL CARMEN ANGARITA TIBADUIZA

**Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Comunicación - Educación en la Cultura**

Director

RICARDO BRICEÑO AYALA

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UNIMINUTO
FACULTAD DE COMUNICACIÓN
MAESTRIA COMUNICACIÓN - EDUCACIÓN EN LA CULTURA
LINEA DE INVESTIGACIÓN: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
BOGOTÁ D.C – COLOMBIA**

2019

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, 9 de julio de 2019

Dedicatoria

A nuestra amada tierra que cobija a nuestras familias y a nuestros coterráneos, y de la cual nutrimos nuestra vida, nuestro espíritu y nuestro porvenir.

Agradecimiento

En primer lugar al director Ricardo Briceño, por su acertada y oportuna orientación; a mis hijos Leonardo y Catherine, que han sido la motivación para el alcance de mis metas personales y profesionales; a mi madre que siempre me apoyó en el sendero de la vida; a mis honorables maestros de Uniminuto; a los compañeros de aventura académica, a la madre tierra y a Dios mi sanador.

Tabla de contenido

Índice de tablas	9
Índice de Imágenes	10
INTRODUCCIÓN.....	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
2. OBJETIVOS.....	4
2.1 Objetivo General.....	4
2.2 Objetivos Específicos	4
3. ESTADO DEL ARTE.....	5
3.1 Algo de historia...colegio El Salitre-Suba	5
3.2 Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental -PAPA.	7
3.3 Surgimiento de la Pedagogía Ambiental (PA) y de la Educación ambiental (EA)	
11	
3.3.1 La pedagogía ambiental le apuesta a un planeta en riesgo.....	12
3.3.2 La PA en la escuela y otras instituciones sociales.....	16
3.3.3 Emergencia de apuestas alternativas “pluriversales” e interculturales en clave	
de pedagogía ambiental.....	20
3.3.4 De la Cátedra de Convivencia y Paz al ‘pensamiento ambiental’	23
3.3.5 Alternativas ‘otras’ para liberar a la tierra de la crisis ambiental.....	27
3.3.6 La crisis ambiental: perturbación del sistema complejo planetario.....	29
4. CATEGORIZACIÓN.....	32
4.1 El campo Comunicación-Educación en la Cultura (CEC)	33
4.1.1 Los rasgos del campo CEC: atributos y factores.....	34
4.1.2 Los subcampos del saber y los núcleos problemáticos.	35
4.2 Las pedagogías ‘otras’/decoloniales. Catherine Walsh.....	36

4.2.1	Desarrollo, cultura y medioambiente.	38
4.3	La agroecología, postdesarrollo su construcción y deconstrucción	44
5.	METODOLOGIA	51
5.1	¿Qué es sistematizar la experiencia?	51
6.	RESULTADOS	55
6.1	Proceso de sistematización de la experiencia agroecológica en el Colegio el Salitre	55
6.2	Proceso de sistematización en la experiencia agroecológica en México: Las pedagogías ‘otras’ un conjunto de experiencias de Educación Ambiental de México y Colombia.	55
6.2.1	Contextualización	57
6.2.2	Experiencia en Ecosur	58
6.2.3	Experiencia en Mitontic COBACH 314.....	60
6.2.4	Experiencia Chantiik	62
6.2.5	Experiencias agroecológicas “Una mirada a la participación de las mujeres”	64
6.2.6	Experiencia Seminario Método-Estesis (CESMECA)	66
6.2.7	Experiencias en el CIDECI y el CIESAS.....	67
6.2.8	Experiencia en el Caracol Oventic	70
6.2.9	Experiencias del Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental (PAPA)	72
6.2.9.1	Subproyecto Muro Verde	73
6.2.9.2	Subproyecto Huerta agrobiológica	79
6.2.9.3	Subproyecto Silvicultura Interna.....	83
7.	ANÁLISIS.....	88
8.	CONCLUSIONES	96
9.	ANEXOS.....	101

Informe de pasantía Internacional: México: San Cristóbal de la Casas, Chiapas 2018.	
Autor: Emma Angarita - 69 páginas	101
BIBLIOGRAFÍA	102

Índice de tablas

Tabla 1 Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental -PAPA	8
Tabla 2 Elementos del análisis crítico y reflexivo de la EA.....	11
Tabla 3 Subcampos y Núcleos problemáticos.....	35
Tabla 4 La fragilidad de la cultura ambiental.....	38
Tabla 5 Tipos de Ecologismos	45
Tabla 6 Criterios y principios del posdesarrollo.....	48
Tabla 7 Experiencias agroecológicas en México y PAPA	56
Tabla 8 Diario de Campo: Mitontic.....	60
Tabla 9 Narración del diario de campo	63

Índice de Imágenes

Imagen 1 Collage tomada del blog institucional. Fase inicial de los subproyectos de PAPA. 2014.....	10
Imagen 2 Cocina laboratorio, y Ruve Kulej en ECOSR. Junio18 de 2018.....	60
Imagen 3 «Fugazmente Natural» diagnóstico ecológico. Esquema de las etapas de cada diagnóstico/ proyecto de investigación. Junio 2018.....	62
Imagen 4 Trabajos realizados por los niños de la ONG Chantiik junio. 2018.....	64
Imagen 5 CIDECI - INITIERRA Fuente: Informe de pasantía Internacional. (p.60).....	69
Imagen 6 Collage del Caracol de Oventic – Fuente: Informe de pasantía Internacional. (p.67).....	72
Imagen 7 Jornada de Inscripción - Fotografía de Nuria Serrano V. y Emma Angarita T. Febrero 2018	74
Imagen 8 Asesoría técnica de Obdulio Díaz Febrero 2018. Foto Nuria Serrano V. y Emma Angarita T.	74
Imagen 9 Estado del muro en junio de 2018. Foto Nuria Serrano V. y Emma Angarita T.	75
Imagen 10 Diagnóstico de necesidades. Junio 2018. Fotos de Nuria Serrano V. y Emma Angarita T.	76
Imagen 11 Representación de la cosmogonía latinoamericana ligada al territorio y al mito. Marzo 2018. Foto de Emma Angarita T	77
Imagen 12 Interpretación del Popol Vuh. Cosmogonía, mito y génesis ancestral. Febrero 2018. Foto de Emma Angarita T.....	77
Imagen 13 Día del idioma ambiental. Jornada interdisciplinar. Abril 2018. Foto de Emma Angarita T.	78
Imagen 14 Día del idioma ambiental. Jornada interdisciplinar. Abril 2018. Foto de Emma Angarita T.	78

Imagen 15	Día del idioma ambiental. Jornada interdisciplinar. Abril 2018. Foto de Emma Angarita T.	79
Imagen 16	Cultivo, seguimiento y mantenimiento de la huerta. Fotos de Rubiel rivera. Sesiones de PAPA 2018.....	80
Imagen 17	Limpieza, retiro de mangueras y reubicación de plantas. Fotos de Rubiel rivera. Sesiones de PAPA 2018.....	81
Imagen 18	Limpieza y adecuación de mallas en la cerca posterior del colegio. Fotos de Rubiel Rivera. Sesiones de PAPA 2018.....	82
Imagen 19	Elaboración de semilleros. Fotos de Rubiel rivera. Sesiones de PAPA 2018	83
Imagen 20	Reutilización de tablas de madera con el fin de elaborar nuevas camas de cultivo. Fotos de Rubiel rivera. Sesiones de PAPA 2018	83
Imagen 21	Silvicultura Interna Jornada 1 Fotos Edward Gonzalo Roa. PAPA 2018	85
Imagen 22	Silvicultura Interna Jornada 2 Fotos de Edward Gonzalo Roa. PAPA 2018.	85
Imagen 23	Silvicultura Interna Jornada 3 Fotos de Edward Gonzalo Roa. PAPA 2018.	86
Imagen 24	Silvicultura Interna Jornada 4 Fotos de Edward Gonzalo Roa. PAPA 2018.	86
Imagen 25	Silvicultura Interna Jornada 5 y 6 Fotos de Edward Gonzalo Roa. PAPA 2018.	
	87	
Imagen 26	Impacto del proyecto PAPA fuera de la institución. Fotos de Edward Gonzalo Roa. PAPA 2018.	88

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en la sistematización de la experiencia, como modalidad de investigación, acorde a los procesos agroecológicos que se adelantan en el marco del Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental (PAPA) en el Colegio El Salitre-Suba desde el año 2014, atendiendo a su condición rural y a la demanda de una pedagogía en clave ambiental, y a un diálogo con experiencias afines encontradas en el marco de las pasantías en México.

La estructura del presente documento se basa en los siguientes apartados: Planteamiento del problema, objetivos, antecedentes, categorías de análisis, metodología y anexos.

En lo relacionado con el primer apartado, la problemática surge de la necesidad de establecer un ejercicio pedagógico que fuera coherente con el carácter rural que tiene la institución educativa oficial El Salitre, para lo cual se gestó el Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental-PAPA. Este proyecto es de carácter transversal, integrado por diez subproyectos que orientan las dinámicas educativas en torno a los principios agroecológicos que se pueden llevar a cabo en un contexto rural. En este sentido, los objetivos apuntan a identificar los procesos de enseñanza aprendizaje presentes en dicho proyecto. El tercer apartado da cuenta de los antecedentes que subyacen tanto al colegio El Salitre, al proyecto PAPA y a los principios ambientales desde el ámbito educativo. Aquí se abordan las propuestas de teóricos y académicos acerca del origen, las causas y las reflexiones de la problemática ambiental que enfrenta el planeta. Como referentes teóricos se hace énfasis en tres categorías: El Campo de la Comunicación-Educación en la Cultura, en adelante (CEC), Las pedagogías ‘otras’ y la agroecología, las cuales se desarrollan en el cuarto apartado. Allí se hace referencia a los presupuestos conceptuales en torno a expresiones clave como: El Campo CEC, sus subcampos del saber, núcleos problémicos, las pedagogías decoloniales, desarrollo, criterios del postdesarrollo, agroecología política, entre otros. El quinto apartado tiene que ver con la metodología escogida para adelantar este proceso de investigación, a saber, la sistematización de la experiencia, donde se abordan a teóricos como Mejía, Torres, Holliday, entre otros. Además se coloca en diálogo las características del proyecto PAPA, con las encontradas en las experiencias

afines vistas en México. Por último, el sexto apartado describe y presenta los instrumentos de recolección de la información, su análisis y conclusiones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la localidad de Suba, una de las zonas más densamente pobladas de Bogotá, el turismo ecológico se ha convertido en la principal bandera educativa del colegio El Salitre. En el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se privilegia la sustentabilidad mediante la contemplación del entorno natural y la experimentación de vivencias que producen una mayor sensibilización entre la comunidad estudiantil y el cuerpo de docentes. Su ubicación dentro de una reserva natural como el humedal del cerro La Conejera, facilita la apropiación del entorno y el respeto por la naturaleza.

En ese sentido, desde algunas asignaturas, como ciencias naturales y sociales, se han desarrollado actividades frente al cuidado del medio ambiente: Procesos de clasificación de la vegetación nativa, procesos de compostaje, siembra y producción de hortalizas y hierbas aromáticas, etc. Las ciencias sociales se han encargado de la medición del fenómeno civilizatorio y de su impacto en la comunidad muisca (comunidad aborigen que tiene presencia en la localidad de Suba) así como su conexión ecológica y relación con el clima y el suelo. A partir de la exploración e investigación de la riqueza natural del cerro La Conejera, el colegio El Salitre es protagonista de primer orden en el fomento del turismo ecológico. Con el apoyo del Instituto Distrital de Turismo (IDT), la institución contribuye a minimizar los impactos negativos sobre el ambiente y la comunidad; promueve el respeto y la conciencia ambiental; genera un escenario educativo de vivencias positivas alrededor del entorno y el reconocimiento del territorio y crea un canal directo entre los estudiantes y la población en defensa del medio ambiente.

Por tal razón, el campo Comunicación Educación en la Cultura se sumerge en los desafíos del rescate y la proyección de programas que preserven los sistemas vitales de la ecología humana, para facilitar el futuro del hombre. Se sabe que con el descuido de la ecología se producen crisis ambientales, con la negligencia del hombre ha ocasionado crisis humanas y desastres culturales como los que estamos viviendo hoy (creciente analfabetismo, violencia

intrafamiliar, descomposición social, desplazamiento forzado). Desde las instituciones escolares se debe continuar promoviendo y preservando el cuidado del medio ambiente, se debe hacer campañas de limpieza ambiental, se debe reforzar la prevención en la contaminación y en la medida que estos ejercicios sean significativos los estudiantes serán multiplicadores de conductas y aprendizajes, que con la repetición y ejemplo modificarán contextos, entornos y por ende afectarán la cultura.

El proyecto PAPA¹ se enmarca en una comunidad educativa rural, en el que participan estudiantes y docentes de los ciclos 4 (8°, 9°) y 5 (10°, 11°). Dentro de sus objetivos está la concientización de la comunidad acerca de la necesidad de implementar acciones eficaces y posibles que fomenten y cuiden el entorno escolar y potencien las sanas relaciones con la naturaleza; se propone sacar la pedagogía del aula para resignificar los espacios naturales y aprovecharlos como escenarios integrales, vitales y significativos del aprendizaje, ya que los estudiantes desde grado 8° a 11° se inscriben en el subproyecto que más les llama la atención, en coherencia con sus habilidades e intereses personales.

Como docentes y aprendientes de la vida, comprendemos que una de nuestras misiones es explorar el mundo de las relaciones e interrelaciones que existen no solo en nuestra vida cotidiana, sino también en nuestros contextos laborales, por tanto debemos aprovechar esos recursos que tenemos fuera de las aulas, para explorar este tipo de formas y modos de comunicar y aprehender el mundo (pedagogías otras) en contextos naturales, que nos permitan dar cuenta de nuestra misión como educadores en una era donde la comunicación es más tecnológica y menos natural.

Ahora ¿cómo vincular el campo CEC con el objeto de investigación? En referencia con el

¹ El Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental –PAPA, dio inicio en el año 2014, como propuesta articuladora entre el contexto rural ‘reserva natural’ Cerro de la Conejera y los lineamientos curriculares académicos, desde el área de ciencias naturales, de carácter interdisciplinar, pero independiente del Proyecto Ambiental Escolar-PRAE.

documento ya citado, éste se encuentra inscrito dentro de los núcleos problémicos en los que puede desempeñarse un profesional de este campo: el subcampo que involucra la defensa del territorio y el ambiente, el retorno del destierro. Ambos, elementos desde un ámbito escolar.

Este trabajo se enfoca especialmente en los dos primeros aspectos del subcampo, es decir, defensa del territorio y el ambiente. Es aquí donde radica y se ancla en la línea de investigación “sistematización de la experiencia”, ya que este método se encarga de registrar, interpretar y analizar los procesos generadores de las nuevas geo pedagogías, que desde los territorios y los contextos dialogan con las pedagogías universales.

Por último, para colocar en diálogo las tres categorías antes mencionadas y enmarcarlas en el campo CEC se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las pedagogías ‘otras’ inmersas en los proyectos agroecológicos del Colegio El Salitre-Suba desde la perspectiva del campo CEC?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Identificar las pedagogías ‘otras’ que se llevan a cabo en la ejecución de los subproyectos de PAPA en el colegio El Salitre, desde la perspectiva del campo CEC

2.2 Objetivos Específicos

Dar cuenta de que las pedagogías ‘decoloniales’ en los proyectos agroecológicos se inscriben en las propuestas de la pedagogía ambiental.

Potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje desde la educación ambiental y la participación y ejecución de los subproyectos de PAPA.

Perfilar los procesos agroecológicos de PAPA, y los hallazgos de la pasantía internacional, como estrategias edu-comunicativas del campo de la C-E-C mediante la sistematización de experiencias.

3. ESTADO DEL ARTE

Desde el comienzo el ser humano fue capaz de los mayores prodigios y de las mayores destrucciones, pero solo desde hace muy poco tiempo lo que hacemos ha sido capaz de poner en peligro la vida entera, el equilibrio del planeta y el horizonte de la historia.
(Ospina, 2018, p.93)

En este apartado, se desarrollan las temáticas relacionadas con pedagogía ambiental (PA), educación ambiental (EA) desde sus antecedentes como desde su trayectoria histórica; el carácter polémico de un planeta en emergencia, su intervención en las prácticas educativas en América Latina y se hace un breve, pero reflexivo abordaje de algunos conceptos sobre procesos agroecológicos, pedagogías ‘otras’, relación entre comunicación-educación-cultura, y su articulación con los fenómenos y las crisis ambientales.

Todo lo anterior con el fin de enmarcar el proyecto PAPA en el campo investigativo a partir de la sistematización de experiencias significativas en la escuela y para lo cual se retoman los antecedentes históricos del Colegio El Salitre.

3.1 Algo de historia...colegio El Salitre-Suba²

²La información consignada en éste ítem es tomada del manual de convivencia: Mi guía escolar versión 2009-2010, del Colegio El Salitre -Suba.

Hacia 1904, la zona norte de Suba estaba conformada por grandes haciendas como: La Conejera de propiedad del Señor Carlos Solano, San José del Doctor Julio Matiz, las Mercedes de Cecilia de Jaramillo, Casa blanca, San Hilario donde se explotaban minas de carbón Tuna Alta y Tuna Baja dedicadas a la agricultura y a la cría de ganado vacuno.

La Escuela El Salitre se creó para satisfacer la necesidad de educar a los hijos de los mayordomos y arrendatarios de estas grandes haciendas, en su momento, pero luego albergó nuevas generaciones manteniéndose fiel a sus principios de ofrecer siempre una educación fundamentada en el conocimiento, en el amor a la naturaleza, pero también en la formación de valores religiosos, morales y democráticos que forman al individuo para el trabajo y para construir una sociedad justa, respetuosa y tolerante.

La palabra Salitre significa sal de nitrógeno y potasio que se forma en el suelo por la descomposición de materias animales y vegetales, tierras que no producen buena cosecha. El Colegio El Salitre Suba en su calidad de Institución Educativa Distrital, inicia su historia con la fusión de dos Instituciones Distritales en el año 2005 como son: Institución Educativa San Carlos ubicada en la calle 153N° 100- 44 donde se prestaba un servicio educativo del grado cero al grado 5° de la Básica Primaria, esta Institución de acuerdo a las políticas Educativas que en ese tiempo exigía la secretaría, no prestaba un servicio en todas los niveles de Educación, por lo tanto se vio en la necesidad de que el Colegio El Salitre ubicado en la calle 163 No 92-96 vía Cota, estaba organizado de grado cero a grado once podría ser la Institución líder para unificar así los dos colegios y prestar el servicio educativo de acuerdo a las exigencias del Ministerio, siendo El Salitre la identidad de la Institución actual, ya que ésta fue la sede fundadora; así mismo adoptó nueva nomenclatura en orden de reorganización a saber: la más reciente ubicada en la carrera 92 No 152a 52 Barrio el pinar (sede C); la escuela con los ciclos de preescolar, 1 y 2 “ El Salitre San Carlos” (sede B), y La sede ubicada en El Cerro de la Conejera (sede A) donde están los ciclos 4 y 5. A partir de la integración se constituyó en una institución educativa que ofrece a la comunidad los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media en sus seis jornadas y tres sedes. Para el año 2010 la propuesta curricular se articulaba en coherencia con el Plan de Desarrollo Institucional, con el lema *‘Creando comunidad educativa con ecología*

humana y pedagogía’ expresada en acciones reales como: alto nivel académico, puntaje superior en el ICFES, organización académica productiva bajo los lineamientos curriculares enmarcados en el Plan de Desarrollo (2008-2010).

El Manual o Pacto de Convivencia para la democracia, las ciudadanías y la paz, busca la construcción de ambientes humanos y educativos armónicos en los que se promuevan los más altos valores, la creatividad y el desarrollo de pensamiento, en coherencia con el PEI cuyo énfasis busca el *Desarrollo del ser humano con espíritu emprendedor en el ámbito eco turístico*, adoptado para el año 2014-2015, en el que se derogan los manuales anteriores y se enfatiza el cumplimiento de la ley 1098 de infancia y adolescencia art. 18 y 19 y especialmente del 41 al 44; cuyo contenido fue concertado democráticamente por la toda la comunidad educativa, según acta No. 001 de 11 de noviembre de 2014; cuyo marco ético se entiende como las formas de actuar y relacionarnos con el orto en el marco de los Derechos humanos, de reconocer la diversidad cultural, el respeto y cuidado del entorno natural y social.

Atendiendo al contexto rural donde está localizada la institución y a la demanda ambiental de las modernas geografías, se gestó el Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental PAPA en la sede A con estudiantes de básica secundaria y media de los ciclos 4 (8°- 9°) y 5 (10°-11°), el cual lleva a cabo prácticas agroecológicas y afines que promueven el conocimiento de formas de cuidado y preservación de los ámbitos ecológicos y naturales relacionados con el colegio.

3.2 Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental -PAPA.

Atendiendo a la coherencia que debe tener el PEI del Colegio El Salitre, cuya institución está ubicada en suelo rural, el Cerro de la Conejera, y con la iniciativa del profesor Edward Gonzalo Roa Gaitán, del área de ciencias naturales, el aval del Consejo Directivo y las instancias administrativas, se puso en marcha el Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental -PAPA, integrado por 10 sub-proyectos, que involucran todas las áreas de conocimiento y se ajusta a los planes de estudio que rige el sistema educativo nacional, los cuales se describen en el siguiente cuadro:

Tabla 1 Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental -PAPA

SUBPROYECTOS	PRACTICAS O FUNCIONES	AREAS PARTICIPANTES	POBLACIÓN
1. Muro verde	Elaboración de materas y siembra de plantas ornamentales sobre la reja del colegio	Física Humanidades	50 estudiantes de 8° a 11° liderados por tres docentes
2. Huerta agro biológica	Cultivo de hortalizas empezando desde la elaboración del composta hasta la cosecha y consumo de los productos	Tecnología Matemáticas	40 estudiantes de 8° a 11° liderados por dos docentes
3. Silvicultura	Se ejecutan planes de poda, limpieza y mantenimiento de los jardines y zonas verdes.	Ciencias	40 estudiantes de 8° a 11° liderados por dos docentes
4. Aula ambiental	Reutilización de productos desechables para elaboración de elementos decorativos.	Arte sociales	20 estudiantes de 8° a 11° liderados por dos docentes
5. Guía turística Bilingüe	Capacitación en guianza y divulgación de los atractivos turísticos y recursos de la zona.	Ingles Sociales	50 estudiantes de 8° a 11° liderados por dos docentes
6. Relato histórico	Búsqueda y divulgación de los antecedentes y riqueza cultural ancestral (muisca).	Sociales Inglés	30 estudiantes de 8° a 11° liderados por dos docentes
7. Salitre mun	Proyectos de simulación (ONU), potencia la habilidad argumentativa, faculta la autonomía y promueve la inclusión.	Sociales	25 estudiantes de 8° a 11° liderados por una docente
8. Mi mascota y yo	Promoción del cuidado y atención a los animales por medio de convenios con entidades especializadas.	Educación Física Matemáticas	30 estudiantes de 8° a 11° liderados por dos docentes
9. Planimetría	Procesos de medición, levantamiento y elaboración de planos del área del colegio.	Emprendimiento Matemáticas	30 estudiantes de 8° a 11° liderados por dos docentes
10. Reutilización de materiales reciclable: Manos Creadoras	Promoción de conciencia ambiental mediante el reciclaje y reutilización	Sociales Matemáticas	30 estudiantes de 8° a 11° liderados por tres docentes

de materiales en la elaboración de
artesanías

Nota: Rasgos y distribución de la población en los subproyectos de PAPA. 2018

En el colegio El Salitre-Suba se han venido ejecutando diversas actividades que responden a la coherencia y exigencia del contexto rural donde se encuentra ubicado, desde la perspectiva agroecológica, aprovechando la riqueza natural del contexto físico; desde la pedagogía ambiental, dado la idoneidad de los docentes y desde la ecología humana, dada la situación socio ambiental actual. Las acciones efectuadas tienen lugar en el marco del Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental (PAPA), proyecto que se ha venido desarrollando desde el 2014, del cual participa la comunidad educativa de los ciclos 4 y 5. El proceso de sistematización de experiencias, es el método de investigación escogido para dar cuenta del proyecto agroecológico que además favorece los aprendizajes significativos de los estudiantes. De allí, que desde la perspectiva de la Comunicación – Educación – Cultura, pueda hacerse una lectura de dicha experiencia.

En este sentido vale la pena destacar que tanto los impactos ambientales como los beneficios ecológicos están humanizando nuestra sociedad en esta era contemporánea, razón por la cual este tipo de experiencias escolares como el Proyecto PAPA, está pensado y orientado a establecer mecanismos pedagógicos e interdisciplinarios que favorezcan la planeación y ejecución de actividades académicas propuestas a manera de pedagogía ambiental, por lo que se formulan 10 subproyectos, atravesados por un corte ecológico a saber: Mi mascota y yo, Sendero ecológico, Muro verde, Silvicultura, Huerta agrobiológica, Salitremun, Aula Ambiental, Planimetría, Relato histórico, y Guía Turística bilingüe que le apuestan en común a generar conciencia ambiental desde el ámbito escolar, debido a su carácter interdisciplinar planteado en la tabla 1.

Se espera que su implementación logre impactar en la educación y por ende en los procesos comunicativos de contextos escolares, ya que estas intervenciones agroecológicas, así como los aprendizajes significativos surgen de proyectos ambientales en esta era.

El proyecto PAPA reúne todas las condiciones para ser el objeto de un proceso de sistematización de experiencias significativas en el marco de la Maestría en Comunicación Educación en la Cultura (MCEC), ya que ofrece un alto nivel ‘praxis’ vinculada a las vivencias y manifestaciones cotidianas de la comunidad, puesto que muchos padres y familiares de los estudiantes conocen y han tenido algunas prácticas afines con los procesos agroecológicos.

A ese nivel, tanto el desarrollo de conciencia ambiental de los estudiantes del colegio El Salitre-Suba, como el interés por los actuales ambientes tecnológicos o ese sistema no vivo confluyen, se entrelazan y relacionan en este espacio de aprendizaje significativo donde los conocimientos previos forman la conexión con los nuevos aprendizajes experimentales que proporciona nuestro proyecto.



Imagen 1 Collage tomado del blog institucional. Fase inicial de los subproyectos de PAPA. 2014.

3.3 Surgimiento de la Pedagogía Ambiental (PA) y de la Educación ambiental (EA)

En este apartado se presentan los contenidos que Marcel Zimmermann describe y expone en su libro *Pedagogía ambiental para el planeta en emergencia* (2013) y que sirven de referencia para contextualizar el fenómeno ambiental permeado por la pedagogía, a la vez propone y orienta la enseñanza de pautas y principios frente al cuidado del entorno natural y de sus recursos mediante la construcción temprana, en el individuo, de una conciencia ambiental que garantice una postura colectiva, social y política frente al respeto por la Tierra. Por tal razón, se tienen en cuenta las ideas claves que el autor aborda en su obra, especialmente, en los primeros cuatro capítulos. Además, la especificidad y los rasgos de la información que ofrece desde la perspectiva psicológica, permite establecer estrechas relaciones entre nuestra condición humana, dotada de complejas subjetividades y el ámbito ambiental igualmente complejo y diverso.

De otra parte, la EA se aborda desde las reflexiones de Martiza Torres Carrasco en su libro *Reflexión y acción: el diálogo fundamental para la educación ambiental* (2002) donde se esboza metódicamente en seis módulos, la educación ambiental en torno a los ejes: transformación, contexto, problemas ambientales, interacción comunitaria, interdisciplinariedad, e investigación.

El siguiente cuadro sintetiza los elementos que orienta el análisis y la reflexión crítica que la autora hace de la educación ambiental.

Tabla 2 *Elementos del análisis crítico y reflexivo de la EA*

CONCEPTUALES	METODOLÓGICOS	ESTRATÉGICOS
La interacción como factor epistemológico de la triada relacional sistémica: sociedad-naturaleza-cultura.	Lectura contextual relacional: ciencia-tecnología-sociedad, desde lo local hasta lo global	Enfoque integrador, comprensible del problema ambiental.
Viabilidad cultural, vigencia y Permanencia en clave de sostenibilidad.	El papel de la escuela, reciprocidad en la formación transformadora	La escuela como agente dinamizador y re significativo de la realidad

La investigación como agente relacional escuela-sociedad	Diálogo de saberes para proyectar soluciones individuales y colectivas	Cuestionamientos: ¿qué sociedad tenemos y queremos? ¿Qué educación necesitamos?
--	--	--

Fuente Torres (2002) Autora

De lo anterior, Torres (2002) propone un abordaje del sentido conceptual, metodológico y estratégico no en forma unilateral económica, sino cultural y diversa que permita al educando optar por una mejor calidad de vida, desde todos los ángulos: social, político, artístico, ético, con la posibilidad de dinamizar los procesos educativos integrales y relacionales entre la cultura la naturaleza, y la sociedad, a partir de la legítima interacción entre ciencia-tecnología-sociedad en pro de la comprensión de la crisis ambiental y del accionar para superarla, desde la escuela.

3.3.1 La pedagogía ambiental le apuesta a un planeta en riesgo

Para Zimmerman (2013), es importante conocer los principales hitos históricos de la ciencia ecológica, los informes y las recomendaciones hechas por los expertos y líderes mundiales en las grandes cumbres, conferencias internacionales y otros eventos ambientalistas, con el fin de reconocer el deterioro de la tierra y evitar su exterminio.

La primera reunión internacional sobre medio ambiente fue la conferencia internacional sobre el uso y conservación de la biosfera en 1968, en París, fue un encuentro base para lo que iba a ser la primera cumbre sobre tierra, programada para Estocolmo, en 1972. Al poco tiempo surge la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Ambiente (PNUMA), se estableció la educación ambiental como una de las herramientas más importantes para la conservación de la tierra. En 1973, numerosos países firman el convenio de Washington para proteger las especies animales de los intereses comerciales, como la cacería y tráfico de elefantes en África, para extraer y exportar su marfil; también se estableció la convención Marpol, que reglamenta las prácticas de contaminación marina.

Hacia 1977 la Unesco y el Pnuma organizaron la Conferencia intergubernamental en Educación Ambiental de Tbilisi, Rusia, donde nació formalmente la educación ambiental como una disciplina con objetivos puntuales: generar una conciencia clara de la independencia

económica, social y ambiental y educar al individuo en, valores y actitudes que les permitan modificar su accionar para proteger y mejorar su ambiente.

En 1882, tuvo lugar en París la reunión de expertos y en Nairobi, Kenia la conferencia de la ONU donde se dieron los primeros pasos para ir construyendo una conciencia de la magnitud y la extrema gravedad de la crisis ambiental, sus seres vivos incluidos los humanos. En 1984 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) organiza la Conferencia mundial de la industria sobre gestión ambiental, en Versailles y ese mismo año se realizan conferencias sobre algunos gases y su efecto invernadero, en Villach (Austria) surgen los primeros interrogantes sobre recalentamiento climático. Tres años más tarde, 1987, se firma el Protocolo de Montreal que pretende parar los daños ocasionados a la capa de ozono prohibiendo los clorofluo-carbuos y otros gases nocivos. La Comisión Brundtland (Alemania), en su informe anual formalizó por primera vez el concepto de “desarrollo sostenible” y en 1989 la Convención de Basilea (Suiza) reglamenta el comercio de los desechos, prohibiendo su exportación de los países desarrollados hacia los países en vía de desarrollo, con el fin de evadir las normas locales.

En 1992 los líderes mundiales aprueban la Agenda 21 en la cumbre de la Tierra en Rio de Janeiro (Brasil), programa de acción para el desarrollo sostenible global que plantea la lucha contra el cambio climático, la protección de la biodiversidad y la eliminación de sustancias tóxicas emitidas. El Informe Brundtland muestra una clara conciencia de la estrecha relación entre la problemática ecológica y los problemas económicos y sociales, para lo cual se define el “bien común” o “bien público”.

En 1995, ciento sesenta países firmaron un acuerdo para reducir los gases que causan el efecto invernadero en Berlín, pero sin verdaderos compromisos de acción.

En 1996 delegados de ciento cincuenta países admitieron que la causa del cambio climático radicaba en las actividades humanas y un año más tarde se llega a compromisos concretos, mediante un cronograma de acción, comprendido entre 2008 y 2012, para reducir en un 5,2%, con respecto a 1990, las emisiones de seis de los gases que más potencian el efecto invernadero. Fue el primer protocolo para el desarrollo del Convenio Marco de Naciones Unidas sobre cambio climático, el cual fue revisado en 1998 en Buenos Aires, para aprobar un programa que aplazaba el desarrollo de los puntos acordados hasta el año 2000.

En 1999 en la reunión de Bonn, se puso de manifiesto la gran diferencia existente entre países ricos y pobres, un hecho que se constituye en un gran obstáculo por superar y poner en marcha el acuerdo de Kioto. En junio del 2001 en Haya, ciento cincuenta países firman el acuerdo que da vida al Protocolo de Kioto, aunque sin la firma del país más contaminante del mundo (Estados Unidos).

En 2002 en la reunión de Marrakech (Marruecos), con la iniciativa de Europa, se reúne la séptima conferencia sobre el cambio climático. Se firmó el texto legal definitivo para su entrada en vigor, mientras que en Johannesburgo (Sudáfrica), en la cumbre de la Tierra, se reúnen de nuevo los líderes mundiales.

Estados Unidos todavía queda a la zaga de ese gran movimiento mundial para salvar el planeta azul de su rápida extinción. Sin embargo, emerge el concepto de responsabilidad societario (no social) de las empresas, la aplicación de los principios de desarrollo sostenible empresarial, siendo el medio ambiente testigo de la eficacia funcional de los tres pilares del desarrollo sostenible: económico, ecológico y social.

En 2007, el Consejo de seguridad de la ONU se reunió con el fin de actuar en contra el calentamiento climático y la degradación ambiental, reafirmando así su importancia.

En 2012, ciento noventa y tres delegaciones participaron en la Conferencia de desarrollo sostenible de Naciones Unidas Rio+20 alcanzaron un acuerdo de puntos mínimos sobre el borrador de conclusiones titulado “El futuro que queremos”, aprobado por los más de cien jefes de Estado y de gobierno que asistieron a la cumbre. Las organizaciones ecologistas y ambientalistas calificaron el texto de “fracaso colosal” ya que tras ligera negociación se terminó decepcionando al mundo. La problemática ambiental se aborda, por medio de celebraciones mundiales, oficializadas por la ONU; como el día de la tierra, el día mundial del agua, el día mundial de la biodiversidad, del medio ambiente, del océano, el día sin carro, y otros. Señales de concientización ambiental en marcha.

Según Naciones Unidas el deterioro del medio ambiente urbano es responsable de que millones de habitantes, sobre todo en los países desarrollados, reciban el impacto ambiental de adverso sobre su salud y supervivencia, ya que enfrentan la contaminación del aire por encima de los niveles permitidos por la Organización Mundial de la Salud.

La historia de las cumbres de la Tierra son una muestra de que el mundo está trabajando e intentando afrontar el problema del medio ambiente, ocasionado en gran medida por el mal manejo humano de los elementos vitales como el aire, el agua, los suelos y la biodiversidad. La principal causa de dicho deterioro es la interacción del hombre con la biosfera que en muchos casos es un agente que los contamina y los cambia de manera irreversible. El efecto invernadero es uno de esos fenómenos nefastos que ha alterado la tierra bruscamente convirtiendo en desiertos las áreas fértiles. La afectación en la capa de ozono es otra consecuencia que desencadena graves enfermedades como el cáncer. Es apenas natural que las consecuencias del deterioro ambiental se vean reflejadas en nuestra disminución en la calidad de vida, en los ritmos acelerados y aún en la anatomía humana.

En síntesis, se puede concretar que el sombrío diagnóstico global de los líderes y expertos mundiales se evidencia en las prácticas agrícolas, la deforestación, la producción y uso de energía, la explosión demográfica y negativas relaciones del ser humano con el medio ambiente, lo que ha alterado los ecosistemas terrestres y acuáticos y la capa atmosférica. Frente a este panorama la pedagogía ambiental tiene un inmenso reto que debe asumirse y desarrollarse de manera sistémica para formar a un nuevo individuo, una nueva sociedad, una nueva conciencia del carácter limitado de nuestro planeta y de sus recursos no renovables.

De otra parte, la relación consumo/consumismo como fenómeno adverso en contra del desarrollo sostenible; entendido este como la modificación equilibrada de la biosfera en aras de la satisfacción de las necesidades humanas, en favor de su calidad de vida sin comprometer los recursos vitales de las futuras generaciones; unida al desarrollismo y la industrialización desmedidos han llevado al planeta a una situación ambiental caótica con desabastecimiento hídrico, de productos alimenticios sanos, servicios básicos, convirtiéndose en una amenaza para la supervivencia de las poblaciones en condición de vulnerabilidad en la ciudad y los campesinos; así mismo la desintegración social y la contaminación repercuten en la salud humana, animal y vegetal.

La idea de desarrollo sostenible implica que no se debe quitar a la tierra más de lo que ella

produce; por lo tanto, se requiere el uso de energía renovable, conocimiento de los ciclos naturales (animales, aire, agua) programas de reciclaje, y dejar la mínima huella para afectar en lo más mínimo al capital natural restante. En esta dirección para ejercer un verdadero control del entorno natural se propone una pedagogía ambiental (PA) que básicamente aporte a mejorar la interacción del hombre con el resto de los seres vivos.

3.3.2 La PA en la escuela y otras instituciones sociales

Las asociaciones y las instituciones oficiales integran a sus programas elementos económicos, sociales, culturales, ambientales y éticos. Por ejemplo, “en la Amazonía de Brasil, funciona un programa llamado Circo de la Salud y de la felicidad, en el cual se combina la educación de la salud con la educación ambiental, el arte, la comunicación y producción rurales” (Zimmermann, 2013, p. 36)

Programas que con el ejercicio interdisciplinario (médico, enfermeras, docente y artistas), mejoran la capacidad de las comunidades para comprender su territorio, se dan herramientas de trabajo para valorar su propia identidad cultural local. No obstante, en la escuela, el autor encuentra en su abordaje que en Colombia, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y el decreto 1743, integran la educación ambiental a los niveles de enseñanza básica con la implementación de una franja ambiental en el pensum académico de primaria y secundaria; la cual en la práctica no ha sido interpretada ni aplicada como se esperaba, pasando a ser temática secundaria del currículo escolar. Y la interdisciplinariedad también se quedó solo en el papel.

Desde la normatividad explícita de la ley, en el artículo 23 la establece una directriz ambiental como obligatoria y fundamental en la formulación de los PEIs educativos, que fomenten la conciencia y la cultura ecológica en pro de conservar, proteger y cuidar el medio ambiente, la calidad de vida, y los recursos naturales. De otra parte, ya se legislaba el tema ambiental en Colombia con la creación del Ministerio del Medio Ambiente, que apoyaría los principios del Sistema Nacional Ambiental (SINA) en materia ambiental, articulándolos con los

objetivos educativos del MEN³ para orientar y coordinar los currículos institucionales a nivel nacional, donde el componente ambiental se define como

“Un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales). Al igual que para participar activamente en la construcción de apuestas integrales (técnicas, políticas, pedagógicas y otras), que apunten a la transformación de su realidad, en función del propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas.

Aquí, se evidencia la importancia del rol que las instituciones educativas juegan en la formación de sus comunidades en torno a proyectos que garanticen la ejecución de acciones y programas con fines ambientales.

A este respecto, Torres (2002) reitera que la educación ambiental debe asumirse como un proceso donde los individuos y los colectivos, puedan comprender las interrelaciones devenidas con su entorno, aprendiendo su realidad y apropiándose de ella con el propósito central de autogenerar acciones de valoración y respeto por el ambiente, desde sus aristas biológicas, físicas, sociopolíticas, económicas y culturales.

Es decir, “la educación ambiental, implica entonces una reflexión profunda sobre el perfil del maestro y/o del dinamizador que se requiere, para los propósitos contextuales y la pertinencia social de la misma” (Torres, 2002, p. 35). Donde el espíritu investigativo atado a la realidad inmediata faculta su rol mediador relacional entre la comunidad y su entorno. En este sentido, una nueva escuela orientada bajo la PA, sería la encargada de promover una nueva sociedad, con un alto nivel de interacción individual y colectiva, éticamente armónica entre sociedad-naturaleza y cultura.

No obstante, Zimmermann (2013) afirma,

³. (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 3)

La rigidez académica de los científicos desencadena la rigidez de los esquemas pedagógicos de los programas escolares ...La dimensión ambiental tomada como cátedra aislada, sacada de un contexto global de diferentes discursos no tienen sentido, porque se opone al espíritu de tolerancia, de respeto al otro, a los demás y a la construcción mancomunada del futuro del hombre. (p. 39)

En este sentido se privilegia la interdisciplinariedad de las pedagogías, en especial entre las ciencias naturales y las ciencias sociales como estrategias para diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de Pedagogía Ambiental que garanticen el avance científico y que sean eficaces a corto y mediano plazo en su gestión.

La PA se articula alrededor de cuatro ejes conceptuales interdisciplinarios:

a. Ecología y ética ambiental: considera las relaciones éticas entre el ser humano y el ambiente natural desde lo filosófico y abarca numerosas disciplinas como Derecho, Sociología, Economía, Ecología, etc. Incluyendo otras ramas de la estética de la naturaleza y de la investigación filosófica como la Epistemología, la Metafísica y otras.

b. El pensamiento complejo: Morín (1994) citado en Zimmermann (2013), se relaciona con la PA en los siguientes términos:

Interrogar nuestra condición humana es interrogar primero nuestra condición en el mundo (...) Los progresos concomitantes con la cosmología, las ciencias de la Tierra, la ecología, la biología, la prehistoria en los años 60-70 han modificado las ideas sobre el Universo, la Tierra, y el hombre mismo. Pero estos aportes aún están desunidos. Lo humano permanece cruelmente fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura (...) Las ciencias humanas están divididas y compartimentadas. La complejidad humana se vuelve así invisible y el hombre se desvanece. (...)Paradójicamente hay una ignorancia del todo mientras que hay una progresión del conocimiento de las partes (...) De allí la necesidad, para la educación del futuro, de una gran religazón de los

conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo de las ciencias humanas para aclarar multidimensionalidades y complejidades humanas, no solo desde la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía y las artes. (p. 81)

La tarea de la PA es entonces, asumir estos nuevos planteamientos sistémicos que conducen a una educación entendida como un proceso dialéctico por medio del cual se llega a la comprensión holística de los fenómenos ambientales. Además, Morín (1994) integra a la ciencia conceptos que estaban en mora de ser incluidos, aplicándolos en su teoría del pensamiento complejo: aleatoriedad, información ambiental y sujeto creativo, claves para analizar los fenómenos de manera integrada, con énfasis en las emergencias e interacciones y no en las sustancias.

c. Aprender por medio del juego y la creatividad: En relación con la PA, nuestro autor, rescata la validez de la lúdica como eficaz estrategia pedagógica en la escuela, ya que el niño aprende jugando; en este proceso intervienen sus sentidos de manera espontánea; no hay lugar a la rigidez del sistema tradicional. Entonces, el juego convierte los procesos enseñanza-aprendizaje en algo que se disfruta por su carácter sensomotriz, que es determinante en el niño, de su desarrollo en el campo cognoscitivo, cultural, estético, moral y socio ambiental.

d. La dimensión comunitaria y participativa: está en su fase experimental, por lo que se toma como ejemplo/modelo la gestión ambiental en la Unión Europea. El desarrollo de la política europea del medio ambiente se reseña desde 2004, cuando su alto comisionado en la creación de la comisión europea del medio ambiente, planteó la línea de acción comprometida con la lucha contra el cambio climático; igualmente los gestores de la Unión Europea (UE) se comprometieron en el 2008 con la propuesta energía-clima, que incluía otros temas como la contaminación ambiental, la biodiversidad, los riesgos industriales. En la Comisión Europea de 2012 se registran los siguientes postulados:

Implementar mecanismos generales de protección ambiental. Proteger la calidad del aire y del clima. Conservar los recursos naturales como el agua. Proteger la naturaleza y la

biodiversidad. Reglamentar las actividades contaminantes. Se trata de una clara voluntad política para integrar la dimensión ambiental en el conjunto de políticas económicas, industriales y sociales del continente europeo, en las cuales, se equilibra la preservación de los recursos con una mayor competitividad, estimula las tecnologías verdes, y desarrolla tecnologías limpias y ahorradoras de recursos. Todo ello en el marco evolutivo del derecho ambiental en Europa, cuyos principios son: búsqueda de la fuente contaminante, principio de prevención, principio de precaución, y principio *'el que contamina paga'*.

Principios enmarcados en el Fondo de solidaridad ambiental y el programa Life+, instrumento financiero para el medio ambiente, con presupuesto anual de dos billones de euros para el periodo 2007-2013. El fondo apoya proyectos de protección de otras partes del mundo. Las numerosas propuestas de Life se orientan en tres ejes:

- Naturaleza y biodiversidad.
- Política y gobernabilidad ambiental (es el caso de R-urban', taller de arquitectura auto administrada: proyecto centrado en la capacidad de las ciudades en adaptarse a cambios externos como cambios climáticos, crisis económica, escasez de recursos naturales).
- Información y comunicación.

Los programas de estructuras regionales y locales dependen de estas estructuras globalizantes, dentro de una visión sistémica en la cual todas las partes interactúan.

3.3.3 Emergencia de apuestas alternativas “pluriversales” e interculturales en clave de pedagogía ambiental.

El objetivo de esta breve reflexión es dar cuenta de las coincidencias y afinidades encontradas entre las propuestas de Marcel Zimmermann, Felipe Guaman Poma de Ayala, Catherine Walsh y Arturo Escobar en relación con las formas de pensamiento y las formas de concebir y de vivir bien en el mundo.

El primero psicólogo ambientalista del siglo XXI, el segundo, historiador y pensador indígena del siglo XVI; la tercera profesora principal y directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. También se hace mención de algunos principios que sobre la naturaleza del lugar presenta Arturo Escobar en *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o postdesarrollo?*

(Zimmermann, 2013) contextualiza el fenómeno ambiental permeado por la pedagogía, a la vez propone y orienta la enseñanza de pautas y principios frente al cuidado del entorno natural y de sus recursos mediante la construcción temprana, en el individuo, de una conciencia ambiental que garantice una postura colectiva, social y política frente al respeto por la Tierra. Se encuentra coherencia entre las apuestas políticas y epistémicas entre Zimmermann y Poma. El primero como promotor y gestor de un pensamiento ambiental ‘otro’ que atraviesa el campo de los saberes y condiciones sociales en beneficio y defensa de la dimensión ‘viva’ del planeta por medio de sus políticas en torno a la Pedagogía Ambiental y la Educación Ambiental, en pro de la preservación y cuidado del medio ambiente, hoy en crisis. El segundo, durante el siglo XVI, con una propuesta de pensamiento ‘otro’ en torno a la defensa y necesaria visibilización del pensamiento decolonial expuesto en su obra *Nueva Coronaria y Buen Gobierno*, una extensa carta al rey español Felipe III, donde contribuye al giro colonial o apertura de a la libertad de pensamiento, y de formas de vida-otras (economías -otras, teorías-políticas otras), y el desmonte de la colonialidad de ser y del saber, para instaurar a cambio, lógicas de buena vida en armonía con el mundo natural, en su momento, violentadas por el pensamiento colonial. Guamán Poma denunció las prácticas de los evangelizadores y de muchos funcionarios políticos, que violaban la dignidad de los indígenas, para él, ‘cristianos civilizados’, para los conquistadores ‘pecadores idólatras’. El nativo, criticó la desestructuración del nuevo continente, bajo extremas crisis demográficas, políticas y culturales.

En cuanto a Catherine Walsh: Hablar de modos “otros” es tomar distancia de la formas de pensar, saber, ser y vivir inscritas en la razón moderno-occidental-colonial, por lo que no se refiere a “otros modos” no “modos alternativos” sino a los asentados en la historicidad y distintivos de la “diferencia colonial” incluyendo los de diáspora africana y su razón de ser enraizada en la colonialidad.

Además, la autora, se refiere a los derechos de la naturaleza en cuanto, históricamente, ha estado supeditada al “mal uso” por parte del hombre. Ella avala el proyecto ecuatoriano institucionalizado en la Constitución Ecuatoriana 2008 donde le confiere su derecho a existir: ‘La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, su estructura, sus funciones y sus procesos evolutivos’, conceptualización afro e indígena de la madre naturaleza lema de dicha constitución que obstaculiza el avance desarrollista, progresista y colonial-moderno.

La Constitución ecuatoriana posee un eje transversal: el *sumak kawsay* o “buen vivir” cuya propuesta tiene que ver con la construcción de una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, apoyado en el conocimiento generacional, la gestión local ecológica, espiritual y autónoma frente al conflicto/desequilibrio relacional hombre/mujer con la naturaleza, bajo cuatro principios: relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad, necesarios en la interrelación entre seres, saberes, culturas, racionalidades, y lógicas de pensar, actuar y vivir.

Entonces, la pedagogía decolonial propuesta por Walsh, para ser asumida en las escuelas, colegios, universidades, organizaciones comunales/barriales, comunidades, movimientos y en la calle, refiriéndose a la mayoría de lugares en el mundo, donde se visibilice los saberes de los seres, desde sus identidades y desde su posicionamiento “crítico intercultural”, que no es otra cosa que oponerse y resistir a la pedagogía-colonial; enarbolando procesos que han echado raíces en las luchas y prácticas de las comunidades subalternizadas –indígenas y negros-.

Ella, también invita a unirse a la propuesta político-racial-epistemológica-ontológica, citando a Freire y Fanon, donde se busca una “pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora”, como implementación en la praxis educativa de acciones y ejercicios en clave de apuesta de-colonial.

Por su parte, Escobar se refiere a la naturaleza-en-el lugar como un ámbito dinámico, determinante cultural de estilos y lógicas de vida regidas por el entorno donde se inscriben las comunidades, de cuya defensa se encargan actores emergentes: activistas, arqueólogos históricos, ecologistas, por medio de políticas ecológicas alternativas, que propicien la convivencia en esferas ecológicas públicas, socioculturales y sionaturales.

En conclusión, los postulados de estos grandes teóricos/ actores: Poma, Zimmerman, Walsh y Escobar se ven atravesados en términos de pensamiento de-colonial; ya que sus propuestas articulan genealogías pluriversales: económicas, políticas, sociales, y subjetivas “otras” “en coherencia con condiciones naturales, saludables y sostenibles en- con la dimensión planetaria como “lugar de la naturaleza”, donde se puede “vivir bien”.

3.3.4 De la Cátedra de Convivencia y Paz al ‘pensamiento ambiental’

Las categorías abordadas previamente en torno a conceptos como: Pedagogía Ambiental, Educación Ambiental, Agroecología, y la comunicación-educación-cultura como campo que las atraviesa, encuentran consonancia y significancia con los temas desarrollados en el seminario atendiendo a palabras clave como: El cuenco cultural, La crisis civilizatoria, y desequilibrios “vivos” en especial los ecológicos. Además, inserto otras nociones, fuentes y afines, del seminario Globalización, Problemas Sociales Contemporáneos y Decolonialidad, las cuales se relacionan ampliamente con esta cátedra y con el tema ecológico.

En primer lugar, se hace referencia al cuenco cultural definido metafóricamente por el profesor Carlos Martínez, para hacer referencia a la ‘civilización hegemónica’ que ha caracterizado históricamente a la humanidad bajo la presencia de paradigmas dominantes civilizatorios (capitalistas, de ilustración, coloniales), donde lo cultural se perfila como mecanismo de adaptación del hombre, como fenómeno trascendente del dualismo conservación/cambio, conservamos aquello que posibilita la vida y cambiamos lo que la impide o amenaza... cuyo vínculo entre trascendencia cultural e inmanencia de la vida lo determinan los

imaginarios atávicos, defendiéndola y facultando su continuidad. En este sentido, Martínez (2015) la define

La cultura es una especie de cuenco o vasija cuyas formas están definidas por sus propios límites determinado por los imaginarios atávicos y construidos en aquellos momento de la historia de colectivos humanos concretos, donde la continuidad de la vida se vio amenazada por la incapacidad de dar respuestas adaptativas, desde las construcciones culturales existentes (p.15)

De otra parte, el autor hace referencia a la presencia de múltiples y diversos ´puntos de fuga´ en el cuenco, a través de los cuales se pueden aunar esfuerzos, luchas y resistencias en manos de los ´movimientos sociales´ y/o actores ambientalistas, humanistas, pacifistas, para buscar ese cambio transformador/colectivo en términos de rescate, respeto y reconciliación con la madre naturaleza y todos los sistemas vitales contenidos en ella. El cuenco es considerado un sistema cerrado (por su carácter institucional, regulado, privado), pero, dichos puntos lo facultan para ser, a la vez un sistema abierto en permanente transformación, donde se da lugar a la continuidad y preservación de la vida en todas sus dimensiones: Social, económica, cultural, natural, en suma posibilita la ecología humana a nivel planetario.

Por esta razón, establezco una analogía entre la semblanza metafórica del cuenco cultural con la propuesta decolonial, la cual, opera, avanza y ejerce procesos de transformación sobre los vestigios de su antagonico y antecesor lo colonial/hegemónico. El primero se caracteriza por sus puntos de fuga, que se traducen en esa posible solución alternativa emergente, desde la creatividad de los colectivos, implícitos no visibles, dinamizada por la gran fuerza sutil, que desborda las fronteras de los dualismos hegemónicos y reconfigura los principios de los imaginarios atávicos. La segunda, igual que los puntos de fuga en el cuenco cultural, los proyectos decoloniales se ubican en la frontera, lugar en donde se permean políticas de transformación de pensamiento: socio-político, económico, cultural; concretamente en esas manifestaciones de resistencia y cuestionamientos frente a las posiciones radicales, dualistas y verticales de los protagonistas de la gran matriz del poder: de la clasificación social, del ser, del

saber y de la naturaleza, tema ampliamente esbozado por los teóricos Castro Santiago, Quijano Anibal y Grosfoguel Ramón.

Ambas propuestas presentan maleabilidad/adaptabilidad en su conformación. Mientras que en la primera, el accionar de agentes, excepcionales, desde la periferia/fragilidad, como es el caso de los precursores de un “mundo distinto”(Jesús, Thoreau, Tolstoi y Gandhi) ejemplifican los efectos de los puntos de fuga en el cuenco cultural que buscan la transformación de los regímenes totalitarios y sus determinantes divisorias, polarizantes de las identidades humanas inscritas en el sistema planetario, bajo la gran crisis civilizatoria, producto de los ansias de perpetuidad del poder a costa de su devastación y exterminio. En la segunda, el fenómeno decolonial también posibilita la construcción de un hemisferio democrático/horizontal/incluyente, donde prima el reconocimiento del “otro vivo”, sobre el poder establecido por los entes institucionales jerárquicos/hegemónicos, cuyas lógicas de dominación atentan contra todos los sistemas vitales que rigen la continuidad de las especies planetarias y su armónica interrelación. En segundo lugar, la soberbia del poder político y la avaricia desbordada del poder económico han infligido en la esfera terrestre la funesta crisis civilizatoria en lógicas de muerte y devastación de los equilibrios ecológicos:

La crisis ambiental es la crisis de nuestro tiempo. No es una crisis ecológica, sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo, que ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las culturas, está acelerando el calentamiento global del planeta [...] es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación,[...] de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida (Martínez, 2015, p.272)

En este sentido, al objetivar la naturaleza bajo dicha racionalidad instrumental/mecánica se la convierte en ajena-externa al sujeto- se niega su condición ‘viva’, es pasiva, se deshumaniza, para naturalizar/legitimar su aniquilamiento/asesinato, si en ello radica el crecimiento de la riqueza económica. Ahora bien, a manera de ejemplo, cito un fragmento del poema “Nahuelbuta” de Graciela Huinao (indígena Mapuche-Chile):

A veces

Se rompe mi alma

en las azules noches del sur
 a mi puerta llega
 el agónico canto vegetal
 del Nahuelbuta.
 No sé si es
 cuando agita sus ramas
 protestando
 Porque le ha arrancado los ojos
 o en el momento
 en que desangra sus ríos
 por el mutilamiento
 de sus brazos.

en angustiado canto de araucaria
 y voces antiguas
 acuden a mi puerta
 Pero sólo yo
 entiendo sus lenguas
 que frías de miedo
 surcan la selva
 para morir en ella.
 Mientras en mis ojos
 se pierden
 las últimas estrellas.

Aquí, hay una incidencia de la conciencia humana frente a la naturaleza en su condición sujetivizada, leída, asumida y sentida como ser humano ‘otro’ en una actitud de resistencia, que no es otra cosa, más que humanizarla y de esta forma incluirla, hacerla parte del individuo, otorgarle sus derechos, entre los cuales, la vida es primordial. En esta manifestación en lógica indígena, también se metaforiza de la realidad.

Entonces, ¿Cómo dar solución a éste planeta en CRISIS? Hay diversas respuestas/soluciones a éste fenómeno global sugeridas por Martínez (2015)

[...]las acciones simbólicas tienen la capacidad de transmitir un mensaje abierto que es leído desde contextos personales y nacionales distintas...un mensaje con contenido simbólico que va más allá de las acciones concretas de una campaña...Los movimientos ecologistas han desarrollado esta gran capacidad simbólica y ya podemos evidenciar su influencia en la cultura.

Haciendo referencia al fenómeno publicitario, aquí se actúa desde pequeñas contribuciones (puntos de fuga), valiéndose de la fuerza simbólica de los mensajes contenidos en las campañas mediáticas. De este mismo modo, desde el ámbito educativo-literario, el poema de Huinao, transmite un mensaje cargado de simbolismo tal que cualquier ser humano identifica en él, voces de resistencia y defensa de la vida en manos del poder de la naturaleza confrontando desde la periferia la naturaleza del poder.

3.3.5 Alternativas ‘otras’ para liberar a la tierra de la crisis ambiental

En la búsqueda de formas y /o soluciones desde las prácticas cotidianas ancladas a la tierra, en torno a su cuidado, el cultivo y aprovechamiento de sus riquezas, que hoy se encuentran en crisis, debido al atropello y ataque por cuenta del sistema capitalista/desarrollista, que la ha objetivizado y la ha transformado en mercancía; nos hemos encontrado con valiosas propuestas en clave de pensamiento ambiental, cuyas geopolíticas están orientadas a buscar su recuperación mediante la ejecución de acciones de la colectividad, que garantizan rescatarla, cultivarla y respetarla. Hay aportes a esta tarea desde los movimientos antisistémicos, desde grandes teóricos como Raúl Zibechi, en clave revolucionaria, como Arturo Escobar, en términos de ecología política y alternativas ótras’ desde la antropóloga del espacio Ana Patricia Noguera.

Cuando (Escobar, 2015) durante una entrevista en Palabras Al Margen, sostiene que el ideal del mundo sería un mundo donde quepan muchos mundos, es decir, El Pluriverso, coincide con la propuesta de (Noguera, 2018) durante el seminario Método-estesis: El camino del sentir, quien nomina a la tierra como un cuerpo integrado por muchos cuerpos; en este sentido le confiere su condición pluriversal/ intercorporal que es el armonioso y complejo fenómeno del sentir y del contacto. Ella es un gran cuerpo ‘sintiente’. Por tal razón, en esta era terrestre de crisis ambiental, ella sufre, llora, grita y protesta, porque le están infligiendo extremo dolor, mediante prácticas sometedoras como la explotación devastadora, en manos de un único mundo desarrollista, homogenizado y globalizado, que asegura solamente la acumulación de capital. Tanto Escobar como Noguera, proponen posibilidades alternativas para reconciliarnos con el planeta, desde una visión pluriversal, coherente con los colectivos, en lógicas de arraigo, del abrazo y el contacto; del reencuentro con nuestra madre tierra.

En el mismo sentido (Zibechi, 2017) entrevistado por Pueblos en Camino, critica también los procesos extractivistas, propios del desarrollismo progresista, que en sentido lineal, extrae de la tierra sus entrañas (mal llamados recursos), la hace prisionera de las multinacionales como Monsanto, que la intoxican con los agroquímicos de turno; que desplazan a sus habitantes originarios; dejándolos sin lugar donde pararse, donde cultivar; despojándolos de su soberanía y de su alimentación propia. Estas acciones devastadoras, conducen a la tierra al sometimiento

absoluto, ya que sus cuidadores ya no se apoyan en ella para defenderla. Aquí, se hace necesario implementar procesos de liberación de la Madre Tierra, que permitan de nuevo al sujeto comunitario/desde abajo, recobrar su autonomía y mantenerse de pie.

De otra parte, en la misma línea (Zibechi, 2010), lanza una propuesta de debate sobre la relación entre el modelo extractivo, los planes sociales y los gobiernos progresistas en su libro *Política & Miseria*, donde aborda las dificultades que enfrentan los movimientos antisistémicos: Instalación de la pobreza como problema objeto de observación, no la riqueza; se evita el cambio estructural y se congela la desigualdad y el poder elitista; se bloquen los conflictos permitiendo la fácil acumulación de capital; constante disolución de las autoorganizaciones de los de abajo. Estos cuatro tropiezos con los que se encuentra estos colectivos hacen que la tarea en pro del cuidado y preservación la tierra sea cada vez más difícil de alcanzar y en últimas nos sume en la desesperanza.

En otro apartado del seminario Método-estesis, Noguera (2018) se refiere a la crisis ambiental como el peor ataque que el sistema capitalista ha infringido contra el planeta. Un ataque que proviene de un fenómeno ‘adictivo’ de las sociedades modernas, al consumo de energía. Un fenómeno que se nutre de procesos extractivistas y de exterminio de las fuentes naturales. Un ejemplo es la construcción de bombas atómicas para responder ese consumo esquizofrénico de energía. En su nombre se amenaza con arrasar el planeta corpóreo, con sus complejas intercorporalidades, en suma lo conduce a la extinción.

Entonces surge la reflexión sobre el alto coste del desarrollo mundial, centrado en las élites capitalistas que no quieren perder su zona de ‘confort’ sobre la paradoja del destruir para construir, en este caso en lógicas de acumulación de capital. Aquí el sistema capitalista ha convertido a la naturaleza en objeto, en ‘recurso’ cuantificable, limitado, y su sentido corpóreo ha sido ignorado e invisibilizado. Por ello, Escobar (2014), citado por Noguera (2018), sostiene que necesitamos de metodologías ‘otras’ de pensamiento, del ‘sentipensar’ con-en- la tierra.

En este sentido, el carácter de método ‘otro’ como acción local colectiva, que permite, desde mi lugar, contribuir al proceso de recuperación de la Madre Tierra, tiene que ver con los

huertos escolares, donde las prácticas agroecológicas, facultan la emergencia de métodos alternativos educativos que desplieguen en los colectivos la urgente necesidad de cambiar las prácticas racionales del mercantilismo, por ejercicios colectivos pluriversales, que favorezcan los pluriaprendizajes en clave de pensamiento ambiental.

A este respecto, Zibeche (2013) da cuenta de su experiencia local en la escuela zapatista en Chiapas- México. Su carácter autonómico es un ejemplo a seguir. La participación es comunitaria. Los delegados realizan sus funciones sin remuneración. La comunidad los sostiene con sus familias. Su forma de gobierno Juntas del Buen Gobierno (JBG) se decide en consenso y gira en torno a los ejes social, económico, cultural y educativo. Su lema es “mandar obedeciendo” es una forma de gobierno horizontal. En esta lógica no riñe con las geopolíticas a favor de la naturaleza, ni con los principios comunitarios frente a una sana relación con ella.

Los huertos escolares son técnicas de cultivo local, en coherencia y armonía con la tierra, ya que se evita el uso de agroquímicos, se propicia en contacto con la tierra por medio de la articulación de saberes locales y de la comunidad, defendiendo las prácticas ancestrales en lógicas de ‘reconexión’ con las energías vitales para la productividad alimentaria al interior de las colectividades, y al igual que la escuela zapatista merecen replicarse en el ámbito educativo desde las propuestas de los expertos citados, quienes le apuestan a alternativas amigables con el medio ambiente.

3.3.6 La crisis ambiental: perturbación del sistema complejo planetario

Esta reflexión gira en torno a colocar en diálogo la propuesta de Rolando García en torno a los sistemas complejos y su abordaje científico, los postulados de Enrique Leff acerca de la representatividad de la naturaleza en las ciencias sociales.

Las ciencias sociales como dominio permeable, frecuentemente han conducido a la integración de teorías de diversas disciplinas. En este sentido, dicha permeabilidad defendida por García (2006) les ha permitido ir haciendo camino, en tanto estructuran y reconceptualizan las

disciplinas como la pedagogía y la educación ambiental, la agroecología, la ecología, entre otras, todo con el principio de organización y autoorganización en lógicas de solución de la crisis ambiental que ataca al planeta; en este caso agente perturbador de las dinámicas organizativas y de las leyes de auto organización que permean el sistema complejo planetario. Es decir, la reorganización depende de los niveles de integración, derivados de la interdisciplinariedad de dichas ciencias, cuyo fin común propone recuperar metódicamente el equilibrio sistémico que ha venido perdiendo el planeta.

En ese proceso de reconceptualización disciplinar Leff (2011) plantea y delimita los retos, ante este fenómeno caótico, en manos de la emergente sociología ambiental, de donde proviene la ecología política, campo disciplinar igualmente emergente, a través de programas de investigación que enfrentan tal desafío ambiental. Aquí es evidente el carácter interdisciplinar que permea dichos programas, con un propósito reorganizacional. Siendo de este modo coherente con la orientación de Rolando García.

Ahora bien, si se equipara mi proyecto de investigación, con un sistema complejo, se exige de una forma de investigación interdisciplinaria, donde el recorte investigativo permita definir sus objetivos, e hipotetizar las soluciones en torno al problema ambiental, y donde el dominio empírico determina la lente con la que se lee el fenómeno observado. Se encuentra coherencia con el proceso de sistematización de la experiencia y con el carácter sistémico de un proyecto interdisciplinar como PAPA.

Ahora, de manera macro, el sistema planetario, a su vez, se perfila con estos elementos de manera constante, dinámica y duradera, a pesar del grado de perturbación que le causa la crisis ambiental. Sin embargo, las dimensiones que está tomando dicha crisis, amenazan con desbordar el umbral y volcar en lógicas de reorganización, una transformación sistémica que le permita reestructurarse, desde los aportes atomizados (de menor escala) que en conjunto, en todo el hemisferio, desde las apuestas y programas de actores: ambientalistas, ecologistas, indigenistas, etc., en clave de pensamiento ambiental, permitiéndole al sistema complejo global, su reconfiguración y resurgimiento en lógicas de adaptabilidad.

De otra parte, en relación con los rasgos de un sistema complejo no descomponible, García (2006) sostiene

Llamaremos sistemas descomponibles a los sistemas que pueden ser analizados desde el modelo insumoproducto" (input-output) y sistemas complejos a los que no son descomponibles. Los sistemas biológicos, ecológicos, sociales, son sistemas complejos. [...] Donde dicho modelo, no puede representar, ni lejanamente, un conflicto de clases o la degradación ambiental y social generada por la explotación abusiva de recursos naturales en vastas regiones del mundo. [...] Los sistemas complejos poseen una doble característica: (1) estar integrados por elementos heterogéneos en permanente interacción y (2) ser abiertos, es decir, estar sometidos, como totalidad, a interacciones con el medio circundante, las cuales pueden consistir en intercambios de materia y energía, en flujos de recursos o de información o en la acción de ciertas políticas. (PP.121-123)

Aquí, se acentúa la necesidad de abordar esta problemática desde modelos analíticos por niveles, que involucren la complejidad de los sistemas desde todas sus aristas y elementos: equilibrio dinámico, sistemas abiertos, sistemas cerrados, organismos biológicos, sistemas, estáticos, entre otros términos referidos por el autor, y atendiendo a la selección de conceptos y métodos viables para el estudio de los sistemas complejos. García (2006) habla de los propósitos que deben regir dicho conjunto: establecer un diagnóstico y poder actuar sobre el sistema.

Entonces, ¿Cómo explicar las transformaciones en dicho sistema? De nuevo García (2006) sugiere una teoría explicativa que mostraría que hay un sistema de transformaciones – causa- hacia otro sistema-efecto- conjugados en una teoría, que tiene una estructura, ya sea inductiva o inferencial. Así que, la explicación hipotéticamente enuncia que entre los fenómenos empíricos de referencia, existen relaciones cuya secuencia está representada en teoría.

Por último el autor concluye su propuesta refiriéndose a un nivel de interacción dialéctica, propia de un sistema complejo, tal que, consiste en interrelaciones en la totalidad, entre los subsistemas, entre cada subsistema y elementos constituyentes, y que da cuenta de las

interrelaciones entre conceptos, teorías e interpretaciones, además de referentes espacio temporales que permiten periodizar los procesos. Es decir, un fenómeno dialéctico total.

Por tal razón, en términos de la teoría explicativa y de marco epistémico se ha abordado los postulados que han venido decantando las disciplinas permeadas por la sociología, de la cual se ha rastreado su evolución periódica desde la propuesta de Enrique Leff, quien explica el tránsito y modulación de la sociología, mientras concebía la naturaleza en clave de racionalidad ambiental. De este modo, incipiente, delimitada, y sesgada por la racionalidad económica, especialmente, y sumida en la crisis de la modernidad, en cuyos escenarios Leff (2014) considera que la naturaleza es olvidada. Las ciencias sociales la objetivizaron y la separaron de la cultura, de su condición corpórea, y la llevaron a la crisis en la que ahora se encuentra. A ese respecto dice

...la irrupción en la historia de una crisis civilizatoria, que en el fondo es una crisis del conocimiento. Más allá de la necesidad de diagnosticar sus causas –los procesos sociales a través de los cuales el pensamiento metafísico, el conocimiento científico y la racionalidad económica construyeron un mundo insustentable–, esta crisis exige una respuesta teórica, ética y estratégica. Ello implica un cambio de pensamiento para comprender el mundo en crisis y la necesidad de edificar “otra” racionalidad social que permita reorientar las acciones individuales y colectivas ante las leyes límite de la naturaleza, las condiciones ecológicas de la biosfera y el orden simbólico de la condición humana. (p.63)

Este orden y estas leyes tienen que ver con la capacidad de autoorganización que caracterizan la naturaleza como sistema complejo, y que en consecuencia exigen de un abordaje igualmente complejo desde una teoría explicativa.

4. CATEGORIZACIÓN

En este capítulo se abordan los conceptos que académicos y expertos exponen desde diversas posiciones críticas en torno a la configuración del campo comunicación-educación-

cultura, respecto de los rasgos que lo caracterizan, los factores que inciden en su reconfiguración, y los subcampos que lo conforman y sus núcleos problemáticos específicos.

4.1 El campo Comunicación-Educación en la Cultura (CEC)

La CEC es entendida como un fenómeno que permea las relaciones del individuo con su entorno, entendido este como todo lo exterior y que rodea al ser humano; el conjunto de acciones e influencias que se ejercen sobre él y ante las cuales reacciona consigo mismo y con los otros, con quienes el campo se acciona por medio del intercambio y el diálogo de saberes en un plano de equidad social e incluyente donde se comparten diversos sentires y modos de ver el mundo. Así mismo, la comunicación devela otras realidades, otras subjetividades, otras formas de aprehender, de sentipensar el territorio, de vivir en él. En palabras de Huergo (2011)

La configuración del territorio no implica solo las características físicas y geográficas de un espacio terrestre, sino también las formas y maneras que tenemos los humanos de habitar el mundo [...] De otra parte los aprendizajes, las interacciones y las relaciones pueden ser significativas, porque existe un anclaje en un territorio que es su contexto: generador, configurativo y refigurativo y en consecuencia determinante de las dimensiones del campo que van más allá de meras prácticas y reflexiones acerca de la vinculación entre los medios, la tecnologías y la educación [...] El campo C-E se ha reducido de manera creciente a lo instrumental, separándolo de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan. (p. 1)

Desde otra mirada, Mora (2014) define la comunicación:

Como un proceso que involucra diversas dimensiones humanas y sociales por tres características esenciales que posee: La comunicación es un proceso dinámico de interrelación; sucede en un tiempo y un espacio específicos que lo condicionan a través

de circunstancias y se da entre sujetos históricos concretos, miembros de un grupo social y partícipes de una cultura. (p. 206)

De manera más amplia, Mora y Muñoz (2016) proponen una reconfiguración del campo CE atravesado por la cultura, esto implica una implícita manifestación de estrechas interrelaciones entre las dimensiones humanas, territoriales y culturales donde los fines de la ecología humana se oponen al dilema emergente que existe entre lo ecológico y lo tecnológico, en donde la comunicación se convierte en puente dinamizador entre la tecnología y el medio ambiente.

El ámbito de la cultura a su vez incorpora la cotidianidad y las maneras de sentir la vida desde sus actores como agentes colectivos. En este sentido, el campo CEC se propone hacer visible y darle voz a los saberes y formas de comunicación de los pueblos originarios. Los autores exponen tres rasgos que lo definen: en primer lugar, su carácter emergente en clave decolonial, su carácter cultural que le permite articular lo cotidiano, lo ancestral y lo popular, y anti sistémico, ya que rompe con el modelo educativo tradicional. En segundo lugar, perfila a un profesional del campo CEC como innovador social, sistematizador de experiencias significativas, gestor cultural, agente político transformador de un país. Y, en tercer lugar, el campo CEC se conforma de cinco subcampos temáticos: Lo cultural, la vida diversa, los saberes del mundo de la vida, las formas de compartir los saberes y el Buen Vivir con otros. A su vez los subcampos se desglosan en núcleos problémicos.

4.1.1 Los rasgos del campo CEC: atributos y factores

Mora y Muñoz (2016) plantean el campo CEC “a partir de los atributos que constituyen su diferencia y el avance sobre los modos de comprender y construir la comunicación-Educación hoy”: (p.21) a.) El campo CEC incorpora lo cultural desde la epistemología del sur, la tensión decolonial, y las formas del Buen Vivir con otros y con el ambiente. Es decir, da cabida a otros modos de pensar, sentir y hacer y educar-comunicar en coherencia con apuestas anti sistémicas. b) Los modos de hacer comunicación y educación están determinados por factores de espacio y

tiempo. Aquí, inciden elementos hegemónicos en términos de medición, rotulación, visibilidad de límites, educación-mercancía, créditos educativos, reduccionismos lineales y temporales. Un proyecto de vida ya está prediseñado. No obstante, desde la perspectiva del CEC, se plantea superar estas tensiones desde la diversidad, atendiendo a la multitemporalidad y a la multi espacialidad propios del Aula abierta, de los proyectos integradores, de las prácticas/ pasantías, los diálogos, los foros, mediante la articulación del estudiante/aprendiz con los territorios donde se producen saberes que entran en diálogo con la vida, la praxis, la reflexión y la acción. Desde esa diversidad territorial devienen diversos saberes de índole popular y ancestral, que facultan la creatividad, la diversidad y la movilidad social. c) Rasgos distintivos permiten la reconfiguración del CEC: Transforma las culturas desde la cotidianidad; legitima los saberes edu-comunicativos; visibiliza los saberes excluidos, no aceptados desde la política de control mediante su interrelación con el saber hegemónico; incorpora el saber subalternizado; supera las tensiones entra la acción política y la de transformación social; se decide por el Buen Vivir como agente articulador de horizontes para la colectividad; plantea la construcción de mundos y proyectos posibles mediante el diálogo de saberes y los hace visibles; reconoce la diversidad de prácticas comunicativas, sus formas, su reinención y faculta su inclusión.

4.1.2 Los subcampos del saber y los núcleos problémicos.

Un esbozo de dicha reconfiguración tiene lugar en el siguiente cuadro⁴, que delimita claramente los subcampos del saber y los núcleos problémicos que metafóricamente, en clave transversal-espacial, se proponen para el abordaje conceptual del campo CEC:

Tabla 3 Subcampos y Núcleos problémicos

SUBCAMPOS	NUCLEOS PROBLEMATICOS ASOCIADOS

⁴ Adaptación de la propuesta sugerida en el protocolo tesis I y II (feb, 2018) para la Maestría en Comunicación Educación en la Cultura, donde aborda los subcampos desde el texto *Comunicación-Educación en la Cultura para América Latina: Desafíos y nuevas comprensiones*, publicado en UNIMINUTO en 2016 por Germán Muñoz y Aura Mora.

A) LO CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La defensa de los derechos humanos</i> • <i>La crianza y la familia en la sociedad contemporánea, la estabilidad emocional</i> • <i>La soberanía alimentaria y el conocimiento popular acerca de la salud, el manejo del riesgo.</i> • <i>La corporeidad, el juego y las redes sociales</i> • <i>Las economías alternativas y solidarias, el consumo,</i>
B) LA ‘VIDA DIVERSA’	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Los asuntos relacionados con género, generación, etnia, clase, entre otros.</i>
C) LA EDUCACIÓN O LOS SABERES DEL ‘MUNDO DE LA VIDA’	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Las pedagogías otras</i> • <i>La cibercultura y las mediaciones tecnológicas</i>
D) LA COMUNICACIÓN O LAS FORMAS DE COMPARTIR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La memoria de los pueblos originarios y las tradiciones de comunidades y pueblos.</i> • <i>Las estéticas construidas en la vida cotidiana, las formas de expresión mediadas y los lenguajes no verbales</i>
E) LO POLITICO O ‘EL BUEN VIVIR’ CON LOS OTROS	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La gestión del conflicto, la vulnerabilidad</i> • <i>La participación social y política, la reconfiguración de lo público</i> • <i>La defensa del territorio y del ambiente, el retorno del destierro.</i>

Nota: Los subcampos del conocimiento y los núcleos problemáticos.

4.2 Las pedagogías ‘otras’/decoloniales. Catherine Walsh⁵

Catherine Walsh propuso el concepto “pedagogías decoloniales” para dar cuenta de una peculiar modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje por fuera de las canónicas formas de comprender el conocimiento en la tradición occidental. Las pedagogías decoloniales son entendidas como espacios genuinamente “educativos” cuyo norte es poner en tensión la dimensión colonial y la opresión que les es concomitante toda vez que lo pedagógico se concibe

⁵ Profesora principal y directora del Doctorado en Estudios Culturales latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

desde una verticalidad jerárquica. Recusa⁶ categóricamente, entonces, la idea del conocimiento ubicado en una supuesta cúspide que se derrama benéfica y solidariamente hacia abajo en pos de sacar de la ignorancia *a los de abajo*.

Una pedagogía decolonial no se entiende desde el eurocentrismo, no está limitada a una institución de educación, se ejerce desde las luchas de las comunidades, desde los colectivos, los barrios populares, los movimientos sociales, que constantemente están reflexionando y en continuo aprendizaje y desaprendizaje, para volver a aprender de otro modo. En la pedagogía decolonial se habla de ‘sembrar’ algo distinto, que mediante un proceso continuo, no lineal, sino ‘serpentino’ que supere la creencia de que el conocimiento real es el que viene de afuera; es un proceso que exige pensar desde acá, desde el arraigo al lugar, de donde enunciamos ese pensar. Es un proceso que permite los términos libertad, resistencia, autonomía y auto organización.

El primer momento de apertura al pensamiento decolonial se dio durante la época de los 80, desde la perspectiva pedagógica freiriana, la cual da cabida al reconocimiento desde acá (Latinoamérica) al saber propio, a sus procesos y maneras de incidir en la sociedad. “No estamos caminando en línea recta, se trata de ir haciendo camino, de ir sembrando nuevos elementos, de adquirir un conocimiento transformador en esos procesos” (Walsh)⁷. De otra parte, la autora dice que Orlando Fals Borda, contribuyó con la pedagogía desde la Investigación Acción Participativa (IAP), una apuesta que busca la transformación. Su legado es el ‘sentipensar’, aprendido de las comunidades y que es contrario al concepto que se da en la academia. El sentipensar es una noción que permite involucrar las emociones, el cuerpo, el lugar, en tanto que la educación occidental los deja fuera. En el mismo sentido, el Buen Vivir, se fundamenta en la pedagogía de la felicidad, netamente procesual y que conduce a afirmar la memoria colectiva, la cual faculta la enseñanza en el ‘hoy’, de los saberes ancestrales, es decir, ella va en movimiento no lineal, ‘serpentino’ en los procesos de pasar continuamente del pasado al presente, y mezclándose con elementos del futuro.

⁶ Encarnizamiento político-judicial, neocolonialismo y expropiación territorial. Borsani y Relmu (2013)

⁷ Primer Congreso Internacional para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana. Recuperado de <https://www.vovoclip.com/video/829328PPwqBW8qw2HH168A.html>

4.2.1 Desarrollo, cultura y medioambiente.

En el siguiente resumen de la trayectoria investigativa que aborda Augusto Ángel Maya, se deja entrever su análisis crítico de los procesos históricos y las incidencias que la evolución cultural ha tenido en los ámbitos naturales a nivel planetario.

Tabla 4 La fragilidad de la cultura ambiental

Época planetaria	Rasgo socio-geográfico	Crisis socio-ambientales
1. El lejano paleolítico	Evolución biológica: desarrollo filogenético, ontogenético, antropogenético y sociogenético: nichos eco sistémicos y socio-culturales. Presencia del Australopithecus	Presión de las culturas sobre los ecosistemas.
2. Del Homo Sapiens al neolítico	Evolución histórica: sedentarismo, agricultura, paso de la patrilocalidad a la matrilocalidad. El símbolo como vía a la práctica instrumental. Surgen las primeras asociaciones y su lenguaje. Cese de la evolución biológica. Revolución agrícola y domesticación animal. Aumento demográfico en Mesopotamia, Egipto y el actual México. Conocimiento mítico-religioso. Técnica y ciencia. Orden urbano vs. Orden natural	“Prácticas instrumentales de adaptación al medio”. Alteración de pautas culturales. Carácter dogmático del nuevo lenguaje.
3. El Cercano Neolítico	Ruptura del neolítico primitivo. Comercialización de materias primas. Metalurgia, carpintería. Definición de fronteras. Espacio adherido al entorno natural vs. Espacio planificado, medido, distribuido según la pauta productiva. Estratificación social. Instrumentalización técnico-cultural y del ambiente. Dieta proteica.	Desarticulación de las cadenas tróficas alteración de los nichos biológicos. (Plantas maleza). Procesos selectivos. Instrumentalización cultural. Patriarcado económico, político y simbólico.
4. Los imperios agrarios	Su civilización como modelo del resto de la civilización occidental .Transmisión simbólica de la ley, la organización del Estado y el derecho como medios centrales para la instrumentalización de la realidad social y política. Expansión de áreas urbanas, y agrícolas tecnificadas	Estratificación y separación de las funciones sociales. Trasformación del entorno, su simbolismo y organización social, donde el lenguaje fija la memoria social urbana y se convierte en elemento subordinante cultural. Las ciencias son entes de poder. Ruptura del contacto con el medio natural por un clima de dependencia.
5. Grecia y los Estados comerciales	Las sociedades feudales progresivamente fueron creando interpretaciones míticas del entorno, con fines expansivos y latifundistas. Incidencia de la expansión urbana sobre la explotación del medio ecosistémico. Migraciones en busca de tierras fértiles. Remplazo de la piedra por la madera.	Crisis en la organización social, tendencia al abuso en uso de los suelos. Desequilibrio de los ecosistemas naturales y sociales sobre los que existían. Secularización científica para lograr el manejo del mundo natural.
6. El medioevo y el descanso del saqueo		“contracción de un proceso histórico de ocupación territorial y de manejo del espacio natural”. La ampliación de grandes dominios, en torno a ‘una sola Fe’ Prima el progreso técnico sobre el aspecto ambiental.

7. Época de renacimientos	<p>Las formas de acumulación se trasladan a la economía monetaria.</p> <p>Vuelta 'clásica' al mundo grecorromano.</p> <p>Reconstrucción simbólica dominante del mundo natural.</p> <p>Consolidación del capitalismo mercantil, el derecho romano; garantías jurídicas de los colonos y comerciantes sobre los bienes y las actividades económicas.</p> <p>Desarrollo del comercio y de la producción agrícola.</p> <p>Consolidación de los centros urbanos.</p> <p>Centralización del poder de la sociedad alrededor del capital.</p>	<p>Trasformación de los nichos ecosistémicos y sociales. Migración a las ciudades y deforestación rural.</p> <p>Manejo instrumental del ambiente por parte de la burguesía bajo una nueva categoría simbólica.</p> <p>Instauración de una nueva racionalidad científica moderna que crucificó a la naturaleza.</p>
8. Límites ambientales y crecimiento europeo	<p>Disminución de la fuerza animal utilizada en la lucha por vencer nuevos espacios boscosos.</p> <p>Primer socialismo de la URSS centrado en la acumulación y el desarrollo de un capitalismo de estado, proceso que llevó a confundir el poder económico con el poder político.</p>	<p>Las ciudades como espacios negativos, símbolos de la muerte; como limitante del ecosistema, y del grado de desarrollo tecnológico simultáneamente.</p> <p>Crisis sociales como: "guerras", inquisiciones dogmáticas, carestía de alimentos, reducción de salarios, aumento de los precios o la peste negra.</p>
9. Expansión inevitable de Europa	<p>América, sometida a las formas de producción capitalista europea.</p> <p>Búsqueda y desarrollo de nuevos espacios ambientales por parte de Europa.</p> <p>Consolidación de la economía monetaria y de la acumulación capitalista, que derivó en la aparición del Tercer Mundo.</p> <p>Conquista de América y del planeta bajo las formas de producción capitalista.</p> <p>Implementación de un sistema de saqueo de los recursos naturales (minerales).</p>	<p>Para América la conquista significó la muerte de formas autóctonas de cultura y la subordinación por las formas de acumulación Europea.</p> <p>Irrupción en el proceso de adaptabilidad cultural a los ecosistemas del trópico que poseían las comunidades ancestrales.</p> <p>Ruptura del ritmo tropical de los habitantes del territorio prehispánico, que desintegró las culturas milenarias de los indígenas.</p>
10. Recuperación de Europa y surgimiento del capitalismo industrial.	<p>El hombre estaba tecnológicamente bien preparado, pero moral y psicológicamente, estaba en la Edad de Piedra. El desarrollo económico estaba centrado en la extracción de materiales, el auge comercial, el flujo monetario, el poder político de la burguesía y en la génesis de una matemática simbólica.</p> <p>La reforma protestante subastó bienes eclesiásticos que re-feudalizaron la economía y la necesidad de independizarse del medio.</p> <p>Metamorfosis técnica y periódica: la máquina de vapor, el desarrollo del ferrocarril, la Primera Guerra Mundial, la Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>El surgimiento del capitalismo moderno está vinculado a las consecuencias ambientales producto de los siglos anteriores de explotación.</p> <p>La devastación y el aumento del crecimiento económico impulsó el desarrollo tecnológico basado en nuevas conquistas técnicas que han ido generando paralelamente problemas ambientales.</p> <p>Depresión económica posguerra.</p> <p>Devastación y crecimiento económico pos Segunda Guerra Mundial.</p>
11. El Dominio colonial	<p>La conquista neocolonial del tercer mundo y de los países en vías de desarrollo, década de los 80.</p> <p>Desarticulación de sus culturas con los nuevos nichos sociales mediante instrumentos de adaptación al medio eco-sistémico como los productos mineros y agrarios</p>	<p>El desarrollo capitalista basado en la desigualdad estructural injusta, agresiva con la naturaleza.</p> <p>Producción agraria impulsada por las transnacionales que fuerzan los sistemas culturales hasta el límite de su desaparición.</p> <p>Ruptura cultural de quienes fueron explotados.</p>

12. Un medio ambiente en el régimen socialista de producción	<p>propios del desarrollo industrial europeo bajo la explotación de la mano de obra y de los esclavos.</p> <p>El socialismo no tiene en cuenta el proceso histórico de organización de la sociedad al asumir artificialmente un modelo de organización social.</p> <p>Este hace un reduccionismo tecnológico instrumental a través de la planificación estatal de las operaciones técnico-productivas.</p> <p>La articulación política de una sociedad plantea problemas diferentes a los del capitalismo</p> <p>La crítica ambiental de un modelo socialista debe analizar tanto la tecnología y su papel, como su incidencia ambiental.</p>	<p>El análisis del concepto de la propiedad privada como el elemento más negativo y nocivo del sistema capitalista.</p> <p>Marx piensa que el cambio social es la única forma de alcanzar una verdadera solución al conflicto de la relación del hombre con la naturaleza, pero los comunistas no siguieron sus ideas.</p> <p>No se analiza el fenómeno ambiental objetivamente.</p> <p>Se requiere otro estilo de organización política y económica que vincule lo ambiental.</p>
13. Consecuencias ambientales del desarrollo moderno	<p>La organización política del Estado-nación de carácter burgués crea la conciencia de que la humanidad es una sola y la tierra su único lugar.</p> <p>El reduccionismo y determinismo geográfico menguan la causalidad histórica a acontecimientos circunstanciales y temporales y desconoce que la cultura transforma el medio ambiente.</p>	<p>Las relaciones sociales y el mundo simbólico son un sistema unificado de explotación del medio natural.</p> <p>El desarrollo de un país rico también es producido por la explotación de los países pobres.</p>

Fuente: Ángel (1996) Autora

El autor enfatiza, en que para entender la problemática ambiental tenemos que entender las diferencias del hombre en el proceso evolutivo. El hombre ha hecho uso equivocado de las fuentes naturales y ha perpetuado la explotación de sus recursos. La fragilidad de la cultura ambiental ha sido el común denominador frente a los procesos evolutivos de la cultura sesgada por los intereses acumulativos de riqueza, de poder y ‘bien estar’.

Augusto Ángel Maya presenta en su libro *La Diosa Némesis*, un minucioso proceso de conceptualización en cuatro partes intituladas: Medio Ambiente y Desarrollo; Problemas específicos; Pensamiento ambiental, y Educación, participación y medio ambiente.

De la primera parte se toman algunas ideas en torno a los temas: ¿Desarrollo sostenible o cambio cultural?; La ambigüedad ambiental del desarrollo.

Desarrollo sostenible o cambio cultural? ya que el autor considera el concepto en construcción, ambiguo y sujeto variables de origen cultural e histórico. Acerca de las perspectivas ambientales el Ángel (2009) afirma en tono pesimista “La conciencia ambiental no es un bloque homogéneo,

sino la conjunción de múltiples acercamientos disciplinarios, forjados dentro de los caminos que ha seguido la consolidación de la ciencia moderna”. (P. 14). Débiles acercamientos como el de las ciencias naturales en manos de los ecologistas radicales, que separan al hombre de la naturaleza e ignoran su relación, la cual se intenta rescatar por nuevas perspectivas ambientalistas, que además tienen en cuenta su lugar en el planeta, obviando el reduccionismo que ofrecen los análisis netamente eco sistémicos. Desde las ciencias sociales, se hace énfasis en una perspectiva ambiental sesgada por consideraciones económicas promotoras de crisis sociales, ante las cuales surge la perspectiva de la Ecología humana que no paso de ser un desacierto epistémico.

Del concepto de lo ambiental, también emergente, Ángel (2009) afirma: “la primera página de los estudios ambientales debe ser la comprensión de las leyes fundamentales que rigen el sistema vivo, antes de que el hombre intervenga en su dinámica”. (p.16). Es allí donde toma sentido el propósito de la ecología, que se inscribe en la actual etapa evolutiva ambiental incluyendo al hombre en su análisis como agente buen transformador. De otra parte, cuando se intenta abordar lo cultural “(...) significa que la adaptación humana no se realiza a través de transformaciones orgánicas, sino a través de una plataforma instrumental compleja y creciente que llamamos ‘cultura’”. (Ángel, 2009, p 16). De otra parte, (Ángel, 2009) advierte de la presencia de límites entre los equilibrios culturales y eco sistémicos, los cuales mantienen su especificidad. Entonces la transformación tecnológica de los ecosistemas debe generar nuevos equilibrios, donde sea posible los continuos vitales que exijan de la cultura una estrategia adaptativa.

De esta continua transformación, Ángel (2009) concluye

La historia está llena de cementerios culturales y apenas ahora empezamos a comprender hasta qué punto, en muchas ocasiones, la muerte cultural ha sobrevenido por el predominio de estrategias desadaptativas. (...) Comprender las especificidades de la cultura es tan importante para de cifrar el enigma ambiental, como entender las leyes que rigen el ecosistema. (...) la naturaleza ha venido siendo sometida a una constante transformación. No es, por tanto, un fenómeno atribuible solamente al desarrollo moderno. (...) las transformaciones tecnológicas del neolítico, con la invención de la agricultura y la domesticación de los animales, significó al

menos en algunos aspectos, un cambio ambiental más profundo que los inducidos por el desarrollo moderno. (pp. 17 18)

Es decir, el concepto de desarrollo sostenible no pasa de ser un paliativo para las crisis ambientales emergentes.

En otras consideraciones en relación con la crisis ambiental el autor se refiere a los términos centralización y descentralización de la producción cultural en clave económica. Lo netamente cultural es adaptativo de la especie humana a través de la historia. Taylor (1971) citado por Ángel, (2009) define la cultura como “el conjunto de instrumentos técnicos, formas de organización económica, social y política y acumulación científica y simbólica que una generación trasmite a las siguientes.” Lo cual implica que un análisis ambiental debe partir de condiciones de adaptabilidad técnica, social, organizativa y simbólica en una cultura.

En este sentido el desarrollo riñe con los procesos de adaptabilidad y pasa a ser la base de las perturbaciones culturales ocasionadas por el desborde tecnológico, que peligrosamente desequilibra la tierra. Schumacher (1973) citado por Ángel (2009) califica el desarrollo como la causa de la desigualdad entre el hombre y entre sus geografías.

El desarrollo se pervierte por vías poco ortodoxas como la producción de artículos ‘desechables’, el fomento del consumismo, ampliación del margen de necesidades básicas, la proliferación de comida ‘chatarra’, afanosa búsqueda de satisfactores nocivos (alcohol, psicoactivos), narcotráfico, etc., siempre con un propósito acumulativo de capital, pero que no está dispuesto a invertir en procesos que minimicen el impacto ambiental que producen. “Si el problema ambiental es la consecuencia de una forma de entender y practicar el desarrollo, hay que contar sin duda con las resistencias que provienen desde los intereses adquiridos”. (Ángel, 2009, p. 20) se defiende el medio ambiente, pero a expensas del ‘bienestar’ individual. Aquí el autor hace hincapié en que la tierra la envenenan todos.

En esa ardua tarea de recuperación de la tierra, se han adelantado importantes empresas desde los académicos y la Conferencia Internacional: Estocolmo 1972, donde la necesidad de

frenar desarrollo, fue un ejercicio de debate entre los países desarrollados y los tercermundistas. “la pobreza, entraba por tanto, en la discusión política y la conclusión era que lejos de frenar el desarrollo, había que impulsarlo en los países más pobres, para evitar el deterioro ambiental ocasionado por la pobreza”. (Ángel, 2009, p.22). Aquí el autor se pregunta si los países ricos estarían dispuestos a frenarlo unilateralmente y conceptúa la propuesta como el ambientalismo entre la pobreza y la riqueza. El tema demanda de una conciencia de unidad planetaria en tensión con la política que busca homogenizar la diversidad cultural en términos acumulativos.

Siguiendo la actitud crítica del autor frente al desarrollo basado en la desigualdad, se aúna el desequilibrio mundial al problema ambiental, desde que “los países del Tercer Mundo fueron atados al tren del desarrollo, como vagones traseros, no en el sentido de que sean los últimos en alcanzar la codiciada meta, sino porque nunca podrán alcanzarla”. (Ángel, 2009, p.43) para asegurar de este modo una desigualdad estructural que garantiza la perpetuidad del problema.

La transnacionalización es otro fenómeno gigantesco que se suma a los factores del expansionismo capitalista a costa del deterioro ambiental y del quiebre de las pequeñas factorías. Un ejemplo que el autor cita es el caso del emporio japonés que en la década de los sesenta, diez de sus transnacionales cubría cerca del cincuenta por ciento de todo el comercio exterior. También se menciona las multimillonarias inversiones del capital norteamericano con muy buenos dividendos y dejando a su paso desequilibrios estatales, sociales y políticos, incluso de la estructura de la Comunidad Económica Europea que denunció el ‘juego’ de desestabilización ocasionado por la evasión de impuestos, especulación y afectación de las relaciones entre los países constituyentes. “No es posible analizar los impactos ambientales del desarrollo moderno, sin tener en cuenta estos mecanismos de acumulación y endeudamiento. La deuda acaba por pagarse con recursos naturales”. (Ángel, 2009, p.46) la acumulación proteínica en los países desarrollados se hace a costa de la deforestación tropical en los países pobres, y una solución real deviene de un cambio profundo en las relaciones entre los pueblos desde lo político. Una solución donde la cultura encuentre su lugar en la dimensión natural, donde la crisis ambiental “plantea no solamente un NO al desarrollo ciego, sino un SI alternativo. Un si a la biodiversidad y a la heterogeneidad de la cultura”. (Ángel, 2009, p.50)

Otro punto de tensión es la relación de la globalización y el medio ambiente. En primer lugar se evidencia una agresiva unificación de los procesos económicos a nivel mundial, llámese turismo, inversiones de capital extranjero, industrialización, mediante los cuales “el capital circula sin fronteras o rompiendo fronteras. Se evade de los límites territoriales en donde encuentra barreras que disminuyen su rentabilidad”. (Ángel, 2009, p.52). En segundo lugar, La unificación política es lo esencial en la globalización contemporánea, atendiendo a procesos de descentralización que fracturan al Estado, toda vez que enfrenta sendas exigencias desde diversos frentes culturales que confrontan la globalidad. Las autonomías regionales brotaron espontáneamente después de la caída de los regímenes soviéticos. Las acompañó una violenta lucha, en busca de la reivindicación, del derecho a existir, a ser reconocido a nivel nacional e internacional, al resurgir del sentir regional y ancestral, como lo refiere Ángel (2009).

La globalización no favorece un análisis ambiental que considere las coyunturas históricas. Desconoce su necesaria y compleja comprensión de los procesos sociales y políticos. Es desde lo histórico que se reconocen los límites ecosistémicos y su finitud. Los procesos de acumulación globalizantes los desconocen y los violentan provocando su agotamiento. Ángel (2009) expone una tesis que vincula estrechamente los límites sociales del desarrollo con los límites ambientales en sintonía con la evolución histórica del hombre. Por ejemplo, la sociedad de cazadores replanteo su paradigma tecnológico a causa de la disminución de la fauna y su limitación los obligó a modificar las estructuras sociales existentes.

El mercado del unanimismo desafía los límites de la globalización. El capitalismo unívocamente se reproduce sobre la expansión de los círculos de pobreza; la concentración de recursos en una dimensión acarrea escasez en otra; los privilegios de la primera se fundan en la extinción de la segunda, pero cuando se trata de superar la crisis ambiental, la conciencia unanimista, nos mete en el mismo costal de responsabilidades y soluciones, según la crítica de Ángel (2009).

4.3 La agroecología, postdesarrollo su construcción y deconstrucción

Hemos enfrentando una herencia colonial de alrededor de cinco siglos, que sea nutrido del pensamiento desarrollista, el cual ha subordinado al ser humano, lo ha cuantificado, subvalorado e infantilizado en nombre del desarrollo. Éste colonizó la realidad latinoamericana en términos de sueños y metas por alcanzar, aunque matizados por principios unilaterales y hegemónicos.

La noción de desarrollo ha venido construyéndose desde las décadas de los 60s y 70s en manos de la CEPAL y abordada por Escobar desde la visión económica del desarrollo, cuando su prioridad bajo procesos capitalistas y de avance técnico propios de la modernización que en palabras de Giddens (1990) citado por Escobar, (2013) era la única y perpetua ruta a seguir, no obstante su implícita violencia.

Escobar (2013) se refiere a su libro *Más allá del Tercer mundo*, de comienzos de siglo, donde insiste en que las crisis actuales a todo nivel han se han derivado de un único modelo globalizante. Las salidas a ellas, invitan a reconsiderar la pluralidad de mundos posibles, parafraseando al subcomandante Marcos* donde las múltiples posibilidades se extienden a lo político, cultural y económico, en atención a las propuestas, desde abajo, por parte de los numerosos actores sociales en clave anti-imperialista.

En este recorrido se trata de deconstruir las políticas eurocentristas, coloniales y mostrarlas de otro modo; reconociendo otras voces y las diversas relaciones hombre-naturaleza desde otra perspectiva propia de la ecología política, que estudia la pluralidad de articulaciones de índole histórico-biológico-cultural. Aquí, Martínez Alier, las nomina como conflictos de distribución ecológica (CDE) con tinte económico que es cada vez menos sostenible. Cuyo campo se visualiza en algunos momentos de la agenda investigativa que se muestra en la siguiente tipología:

Tabla 5 Tipos de Ecologismos

Nombre	Lugar/fuente / problema	Teórico/ONG
1. El racismo ambiental:	Estados Unidos: "biopiratería" Chantaje ambiental	Bullard (1993/765)

2. Las luchas tóxicas	Estados Unidos: peligrosidad de los metales pesados	Gibbs (1981) Hofrichter (1993)
3. El imperialismo tóxico	Primer Mundo	Greenpeace (1988) Convención de Basilea (1989)
4. Intercambio ecológicamente desigual	Economía del saqueo	Ramoulin (1984)
5. Conflictos judiciales contra empresas transnacionales	Texaco Dow Chemical	
6. Deuda ecológica	“países ricos”	Borrero (1993) Parikh (1995)
7. La biopiratería ‘silvestre’ o agrícola.	Apropiación de recursos genéticos	ETC Group (1993)
8. La degradación de los suelos	Uso no sustentable de la tierra.	Blaikie y Brookfield (1987)
9. Las plantaciones de especies ‘exóticas’	Producción y exportación de pulpa de papel	Carrere y Lohman (1996)
10. La defensa de los rios	Grandes represas	Mc Kully (1996)
11. Los conflictos mineros	Contaminación del agua y del aire por la minería a cielo abierto	Moody (1992)
12. Los invasores ecológicos vs. La gente de los ecosistemas.	Explotación de recursos en suelos no propios	Gadgil y Guha (1995)
13. El ecologismo indígena	Resistencia étnica contra la explotación de recursos: Shell...	Gedicks(1993-2001)
14. El ecofeminismo social, el feminismo ambiental	Lucha de genero	Agarwal (1992)
15. El ecologismo de los pobres	Luchas socio-ecológicas contra los ricos en áreas rurales	Guha y Martinez Alier (1997)

Fuente: Martínez A. (2011) Autora.

De lo anterior el autor presenta un debate de las dos orientaciones de la Ecología política a saber: materialista/constructivista, que supera los límites de los dualismos rural/urbano, o local/global y Tercer Mundo/Primer Mundo. Desde el ángulo materialista fusiona ecología humana y ecología política, donde los actores tienen diversos intereses y niveles de poder frente a otros defensores ubicados en un contexto ecológico particular. Desde el segundo ángulo la ecología política se encarga del ‘análisis del discurso’ al cual se refiere Stonich, 1999, citado por Martínez A. (2011) como un estudio de un amplio repertorio cultural de las conductas, intereses

y valores de todos los actores de los conflictos socio-ambientales, que debate los intereses netamente materialistas.

La propuesta invita a la toma de decisiones bajo la mirada de la justicia ambiental, el ecologismo popular y de los pobres, la ‘sustentabilidad’ desmaterializada y la valoración relacional entre los actores de los conflictos ecológicos distributivos, donde la ecología política supere el análisis de las estrategias económicas, las prácticas discursivas y las lógicas de jerarquización racial y cultural derivadas de los CDE.

En este sentido, una minga para el postdesarrollo, es un apartado que Escobar (2013) introduce tomando como ejemplo la Minga Social y Comunitaria de los indígenas del Cauca. En octubre del 2008, donde se nomina a la globalización como proyecto de muerte, en clave de desarrollo. El autor lo critica por su doble arista: económica y cultural; donde la cultural tiene dos sentidos, hija de la praxis europea, y subordinante de otras culturas y saberes bajo sus principios.

El desarrollo y la modernidad tienen principios dicotómicos: razón-sentir, naturaleza-cultura, individuo-comunidad, y la economía desligada de lo social y lo cultural; en oposición a las lógicas de la diversidad de la tierra.

El desarrollo faculta la acumulación de riqueza, la explotación de recursos, las lógicas mercantiles, el logro de ‘bienestar’ individual ante todo; en un campo donde el desarrollo es el ‘subdesarrollo’ alimentado por fenómenos simbólicos que caracterizan a países como África, Asia y América Latina. ”La invención cultural del desarrollo no se desmantela fácilmente, pues involucra instituciones, individuos y comunidades, prácticas sociales, económicas y ambientales; se despliega en todos los rincones de la vida social y nos convoca afectivamente, en nuestras subjetividades y cuerpos.” (Escobar, 2013, p.18)

El autor, hace referencia a ejemplos de planes de desarrollo, que están sesgados por el principio del neodesarrollo como La Constitución Ecuatoriana (2008) donde se define al desarrollo como la consecución del ‘buen vivir’ de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. No obstante, ese objetivo de

vida deseable conjuga a la vez los intereses de la globalidad en el sentido que se perfila al ser humano, simultáneamente, como universal y particular. De otra parte, se le abonan a dicho Plan la apertura a otra epistemología local en términos de interculturalidad; la crítica al desarrollo en términos progresistas y de explotación; y le confiere la condición de proceso cualitativo en beneficio de la preservación de las fuentes naturales (sustentabilidad), donde se percibe una nueva ética del desarrollo en clave de superación de los propósitos ecológicos. Sin embargo, el aura del postdesarrollo no se vislumbra con firmeza, ya que las propuestas siguen siendo modernizantes, hegemónicas y desde el pensamiento eurocéntrico.

Ahora bien, algunos criterios y principios del postdesarrollo, que develan una propuesta alternativa al desarrollo, se esquematizan en la siguiente tabla:

Tabla 6 Criterios y principios del posdesarrollo.

Criterios del postdesarrollo	Principios del postdesarrollo
<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de una sociedad, economía y vida que enfrente las CRISIS de la modernidad. Defensa de la Madre Tierra (Pachamama) • Transformación del estado y las estructuras socio-económicas. • Transformación cultural que involucre otros modos de vivir y de saber. • Descolonización del poder, del saber, del ser. • Abanderamiento de los movimientos sociales y autonómicos. (indigenistas, zapatistas, etc.) • Visibilización de los sistemas antiglobalización (desde abajo) • Rescate de las cosmovisiones relacionales: lógicas comunales, nuevas territorialidades y subjetividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • No al “desarrollo” como eje organizacional socio-económico. • Deconstruir la matriz cultural, hegemónica, eurocéntrica. • Desarticulación paulatina del “desarrollo” modernizante, dicotómico, mercantil, extractivista, individualista. • Reconocer la diversidad de pensamiento en torno a las formas de sustento, y relaciones socio-económicas. • Diseñar políticas de relacionalidad hombre – naturaleza, expertos-sabedores, humanos- no humanos, individuo- comunidad, etc. • Establecer un diálogo intercultural, pluriversal de configuraciones socio-económicas. • Propender por la formas de integración regional autónoma, con base en criterios ecológicos desde lo local hasta lo global (biorregionalismos, glocalidades, etc).

Fuente Escobar (2013) Autora.

En esta ruta propuesta por Escobar, en la desconstrucción del desarrollo, hace mención de seis etapas en la metamorfosis del concepto, desde la antigüedad, según Ivan Illich. El término ha

estado cargado de connotaciones negativas de los procesos históricos: barbarie, paganismo, salvajismo, nativo, subalterno, entre otras.

El discurso del desarrollo se rige por los principios coloniales, gobierna al Tercer mundo desde la categoría ‘pueblos sujeto’ y desde la perspectiva geopolítica donde la producción social del espacio implica la producción de diferencias, subjetividades y escalas sociales derivadas de la trilogía relacional entre la historia, la geografía y la modernidad en clave discursiva.

En ese sentido Soja, (1989 citado por Escobar 2013) se refiere al desarrollo como experiencia singularmente histórica, donde prevalece el poder del pensamiento desarrollista sobre el subdesarrollado de manera sistemática y relacional con el poder del saber. De manera que las personas, bajo este discurso, se reconozcan a sí mismas como ‘desarrolladas’ o ‘subdesarrolladas’

El discurso del desarrollo se ha venido consolidando hasta hoy desde los periodos de la segunda posguerra, surtiendo efecto en ámbitos específicos como el desarrollo rural, sostenible, su rol con la mujer. Ejemplos de análisis escogidos por el autor son los planes de desarrollo rural, salud y nutrición en América Latina programados entre los 60s y los 80s que tienen un carácter colonizador frente al cual reaccionaron sus comunidades para crear otras alternativas de ser y de hacer. Aquí el discurso del desarrollo proporciona categorías simbólicas y estereotipadas como la sobrepoblación, las hambrunas, la pobreza, el analfabetismo, entre otras, con el único propósito de sectorizar y afianzar unas necesidades que permitan legitimar acciones desarrollistas como única salida.

A finales de los ochenta, tiene lugar el análisis del discurso del desarrollo en manos de Escobar, Mueller y otros teóricos. Entonces inicia la deconstrucción del desarrollo mediante la articulación de regímenes alternativos de representación y práctica. Escobar (2013) se refiere al texto de Ferguson (1990) donde se analiza profundamente los programas de desarrollo rurales implementados en Lesotho y patrocinados por el Banco Mundial. Sus líneas de acción se centraron en fortalecer el Estado, reestructurar las relaciones sociales rurales, despolitizar las

problemáticas y afianzar la tendencia modernizante occidental, propósitos que tendieron al fracaso del programa, no obstante su aporte a la evaluación del proceso.

Otra contribución referenciada por Arturo Escobar es la de Sachs (1992) cuyo enfoque analiza las ‘palabras clave’ del desarrollo, a saber, mercado, planeación, medio ambiente, producción, población, igualdad, participación, necesidades y pobreza. Posterior rastreo de su articulación con el discurso del desarrollo, el autor expresa la arbitrariedad de los conceptos, su especificidad histórica y cultural y lo riesgoso de su uso en el contexto tercer mundista. Incluye a Ivan Ilich en la autoría de este “diccionario de palabras tóxicas” en el discurso del desarrollo.

En la misma línea, un proyecto colectivo patrocinado por The United Nations World Institute for Development Economics Research, liderado por Stephen Marglin, lo enfoca como “sistemas de conocimiento” donde las culturas se caracterizan por sus maneras de conocer, además de sus normas y valores, donde prevalece el saber moderno de Occidente, que margina y descalifica el saber no occidental; donde tanto investigadores como activistas podrían encontrar visiones alternativas y orientadoras de la acción social, diferentes a las racionalidades economicistas y reduccionistas.

A finales de los sesenta, apareció un novedoso enfoque, “mujer en el desarrollo” abanderado por varias investigadoras feministas, destacando a Adele Mueller (1986, 1987a, 1991) y Chandra Mohanty, quienes analizan profundamente las prácticas de las instituciones dominantes del desarrollo en la creación y administración de sus poblaciones-cliente. La propuesta buscaba la intervención de la mujer invisibilizada e ignorada por el sistema imperante.

Un grupo de antropólogos suecos abordan los cambios, usos, interpretaciones, críticas o reproducciones de los conceptos ‘desarrollo’ y ‘modernidad’ en diversas geografías del mundo, (Nueva Guinea, Kenya o Etiopia) que incluyen efectos asociados desde las prácticas tradicionales, la historicidad, y las articulaciones contemporáneas dentro de la economía global de bienes y símbolos (Dahl y Rabo, 1992, citados por Escobar (2013)

El propósito analítico de Escobar es

“Contribuir a liberar el campo discursivo para que la tarea de imaginar alternativas pueda comenzar (o para que los investigadores las perciban bajo otra óptica). En la conclusión intentamos elaborar una visión de lo ‘alternativo’ como problema de investigación y como hecho social” (Escobar, 2013, p. 41)

5. METODOLOGIA

El Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental (PAPA) es una experiencia significativa por sus implicaciones educativas en torno a las prácticas agroecológicas implementadas en el colegio El Salitre que bien puede valerse de la sistematización como proceso de investigación, cuyo abordaje recoge las diversas concepciones de la misma, en un marco de experiencias educativas.

5.1 ¿Qué es sistematizar la experiencia?

En primer lugar, el carácter procesual de la sistematización obedece según Mejía (2009) a la búsqueda de las epistemes en las prácticas por medio de procesos sistemáticos; él llama procesos sistemáticos a una acción sistematizadora moderna que ha reducido el pensamiento único de las personas a un esquema que es rellenado intencionalmente por quien la realiza; castrando su proyecto de empoderamiento y su intención transformadora de sujetos, instituciones, culturas y sociedades.

Esta disciplina se enmarca en la modernidad bajo el ‘método científico’ como nuevo paradigma del conocimiento y del saber, en virtud de su universalidad defiende la posición de que la ciencia hace el conocimiento y la práctica lo aplica. Es lo que se trata de hacer en la escuela, no obstante, dicha aplicación no traspasa las fronteras escolares lo que la convierte en un hacer en el papel, pero no en los escenarios reales.

De otra parte, Lucio (1994) citado por Mejía (2009) en su reflexión acerca de las modalidades de la acción/práctica, ubica cinco procesos, en el sentido netamente sistemático; que son: acción real concreta, la acción representada, la acción abstracta, acción sobre las cosas del mundo o acción sobre las personas acción mental o reconstrucción de las acciones de otros. Esto lo propone con el fin de reconocer la práctica como fuente de saber y conocimiento, para perfeccionar las metodologías y reflexionar en las acciones.

Ahora, en la misma dinámica de la búsqueda Mejía (2009) pretende también otorgar un estatus a las epistemes emergentes de las prácticas que traspasen la especificidad y la segmentación donde el autor considera necesario replantear la concepción antimónica que se tiene del conocimiento científico y reconstruir sus diferencias desde la condición emergente y la dimensión intercultural la cual es construida por actores humanos que están en uso de las herramientas culturales en lugares precisos, con contextos específicos y en una culturalidad situada (...) ello exige plantearse la relación de esa práctica y del saber que se va a producir consigo mismo, con otros sujetos, con un medio en donde hace la acción. (Mejía, 2009, p. 12)

Aquí, el mismo autor, se traza un sendero para descubrir la diversidad de epistemes que se derivan de dicha interculturalidad (saberes en acción) que visibiliza el nuevo conocimiento emergente desde cuatro componentes separados analíticamente, pero unidos en la red de unidad de la praxis: Esta se lleva a cabo en situaciones de conflicto que exigen negociaciones culturales para integrar el saber, aquí interviene la cultura por medio del saber y la subjetividad de los mismos actores.

En segundo lugar, Mejía (2009) muestra las distintas concepciones que han venido emergiendo acerca de la sistematización durante los últimos cincuenta años; así como los modos y posiciones (política, ética, humano, laboral e intelectual) desde donde se pueda ejercer la práctica sistematizadora, no obstante, reducida a mera técnica en entidades educativas, donde se niega la crítica sobre su quehacer, sus sentidos y significados” (p. 17)

De las distintas modalidades de sistematización, centramos la atención en la que se refiere a la sistematización como investigación de la práctica. En este sentido, Mejía (2009) logra

explicar las relaciones existentes en todas las direcciones que constituyen la práctica y la experiencia mediante un proceso de interacción y negociación de los sentidos no sólo individuales sino globales.

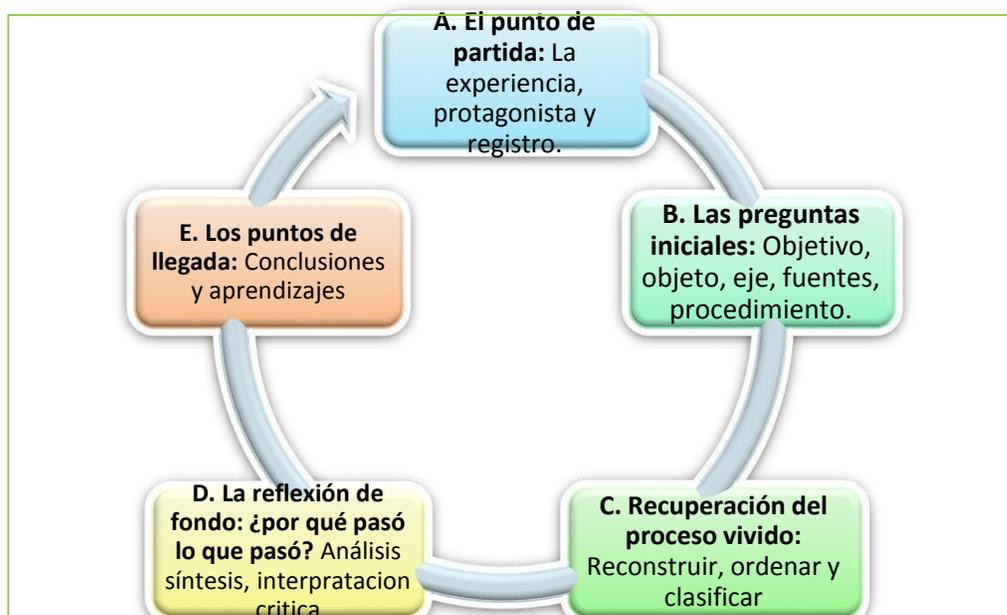
Aquí es donde encontramos pertinente abordar el Proyecto PAPA, como experiencia particular, en el fenómeno ambiental global desde sus diversos modos de 'hacer' y desarrollar procesos que hagan visible su accionar y comprensible su carácter subjetivo-educativo comunicativo. Que nos remite a ahondar en las categorías del conocimiento en torno a comunicación, educación, cultura y su estrecha relación con su contexto ambiental.

En tercer lugar, se destaca el papel de la sistematización en las experiencias significativas donde es considerada por Torres (1998) como una práctica creciente y entendida como una estrategia para comprender a fondo las prácticas de intervención y acción social, que recupera sus saberes y genera conocimientos sistemáticos sobre ellos; que se propone analizar, recuperar y comunicar experiencias y producir conocimiento permanentemente desde la práctica. La sistematización es una teoría y práctica de enfoque cualitativo crítico, puesto que desde su perspectiva interpretativa y analítica se puede inscribir en métodos cualitativos, que reivindican las dimensiones subjetivas de las prácticas institucionales.

Además, la visión crítica que la caracteriza nos orienta a utilizarla como método de abordaje de la experiencia agroecología que tiene lugar en el Colegio El Salitre-Suba donde se llevan a cabo prácticas en clave ecológica y armónica con el medio ambiente. Jara (2001) caracteriza también al sistematizador como un observador minucioso y participante activo de la experiencia sistematizada. En este sentido nuestro rol como observantes de las actividades del proyecto exige una lectura con lupa de los procedimientos, dinámicas y manifestaciones de los sentidos y subjetividades que emergen con la propuesta.

De otra parte, Jara (2001) se refiere al carácter colectivo que permea los procesos de sistematización de la experiencia; la producción racional de saberes; la producción participativa; las prácticas determinadas por los contextos donde están inmersas, la interpretación crítica de la experiencia y la reconstrucción de las vivencias y sus mecanismos de construcción y registro.

Dichas etapas o momentos se consolidan en el siguientes esquema, determinante de la ruta metodológica para el desarrollo y puesta en el papel de las experiencias/pasantías vistas en México y su diálogo con las prácticas agroecológicas que tienen lugar en el Colegio El salitre-Suba en el marco del Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental (PAPA).



Fuente. Oscar Jara H. (2018). Autora

Por último, los aportes a la teorización de las prácticas educativas y sociales se orientan a la producción de conocimientos que amplían los saberes que se tienen sobre uno o varios campos de la realidad social, en la medida que son comunicados. En este sentido, el proyecto PAPA por su carácter significativo presume unos aprendizajes que se articulan con los que los estudiante tienen, potenciando la adquisición de nuevos conocimientos acerca del tema agroecológico y ambiental que como se dijo antes tiene un carácter humano por la dimensión social que lo rige.

6. RESULTADOS

6.1 Proceso de sistematización de la experiencia agroecológica en el Colegio el Salitre

Esta experiencia tiene en cuenta varios momentos (como se expuso anteriormente), la problematización y el estado del arte en torno a las prácticas agroecológicas en el proceso educativo escolar, cuyo elemento fundamental es el entorno natural; sus fuentes teóricas abordan la pedagogía ambiental, los conceptos agroecológicos, el aprendizaje significativo en clave de pedagogías ‘otras’ y las interrelaciones sociales como fenómenos comunicativos. Donde el estudiante es el principal actor y el docente es facilitador y orientador de los procesos de construcción integral de los nuevos conocimientos.

6.2 Proceso de sistematización en la experiencia agroecológica en México: Las pedagogías ‘otras’ un conjunto de experiencias de Educación Ambiental de México y Colombia.

En este apartado se describe y analiza cada una de las de las experiencias que se conocieron en México, las cuales se sintetizaron en la siguiente matriz orientadora que muestra las palabras claves que determinan en cada caso, una reflexión analítica desde las categorías teóricas abordadas en este trabajo. Además, ofrece una panorámica de los hallazgos encontrados en dichas experiencias y su estrecha relación con el proyecto PAPA, del Colegio El Salitre.

Tabla 7 Experiencias agroecológicas en México y PAPA

EXPERIENCIAS	CATEGORIAS		
	PEDAGOGIAS OTRAS	PEDAGOGIA Y EDUCACION AMBIENTAL	AGROECOLOGIA
ECOSUR	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender sembrando -Aprender cocinando -Aprender creando 	<ul style="list-style-type: none"> -Procesos de reciclaje en los huertos y cultivos verticales. -Huertos escolares como estrategia - Diagnósticos -Sistematización de saberes locales - Análisis problemas del entorno. - Población vulnerable en contexto educativo -Leyendo la naturaleza a través de los sentidos 	<ul style="list-style-type: none"> - No uso de agroquímicos - Cultivos orgánicos: Tianguis - Diplomados Labvida
MITONTIC COBACH 314	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender sembrando en equipo - saberes locales ‘otros’ - Escuela tradicional Vs. Escuela ‘otra’ 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento ambiental desde las prácticas cotidianas. - No a los agroquímicos 	<ul style="list-style-type: none"> - No uso de agroquímicos - Cultivos orgánicos: Tianguis - Diplomados Labvida
CHANTIC	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender jugando - Aprendizajes para la vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento ambiental desde las prácticas cotidianas. - No a los agroquímicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordaje del entorno en clave ambiental -Ecología humana
EXPERIENCIAS AGROECOLOGICAS” UNA MIRADA A LA PARTICIPACION DE LAS MUJERES”	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes desde la milpa. - La diversidad el conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento ambiental desde las prácticas cotidianas. - No a los agroquímicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas agroecológicas desde los saberes locales - El policultivo alternativa de sustentabilidad.
METODO-ESTESIS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender desde la reconexión, el contacto y el sentir de la madre tierra. - Lenguajes ‘otros’ 	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguajes universales desde el arte en clave de pensamiento ambiental. - Apuestas en la solución de las crisis ambientales. - Sistematización de la experiencia cotidiana - Polisaberes de la tierra diversa. - Educación autónoma - Lemas y principios en clave de pensamiento ambiental. - Autonomía educativa, social y económica 	<ul style="list-style-type: none"> - Puertas o puntos de reconexión con la Madre Tierra en coherencia con su diversidad natural.
CIDECI/CIESAS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje multiverso - Pedagogía de la madre tierra. - Pensamiento Zapatista 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación autónoma - Lemas y principios en clave de pensamiento ambiental. - Autonomía educativa, social y económica 	<ul style="list-style-type: none"> - Milpas educativas - Soberanía alimentaria - Huertos orgánicos
CARACOL OVENTIC	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes ‘otros’ - Cultura, saberes, lenguajes ‘otros’ - Mundos ‘otros’ 	<ul style="list-style-type: none"> - Lemas y principios en clave de pensamiento ambiental. - Autonomía educativa, social y económica 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento Zapatista - No al extractivismo - Si a la agroecología

		- Rescate de la reserva natural Cerro de la Conejera.	
PAPA: PROYECTO AGROECOLOGICO DE PEDAGOGIA AMBIENTAL	-Aprendizajes ‘otros’ - Aprendizajes diversos - Ambientalización de las pedagogías	- Articulación programas académicos y programas ambientalistas - Promoción de prácticas de reciclaje.	-Abordaje del entorno escolar desde los principios ambientales. - Ejecución de diversos proyectos en clave agroecológica

Nota: Matriz analítica de las experiencias en México frente a PAPA.

Los siguientes apartados se titularán con el nombre de cada experiencia, según la secuencia que se trabajó en el informe de pasantías presentado para dar cuenta de dicho proceso. En razón a que las experiencias vividas tienen lugar el mismo contexto se presenta una visión general de su geografía, seguida de la descripción de cada experiencia, de la población participante, de la problemática evidenciada, de las actividades que desarrolla y de los hallazgos que aportan a la construcción de nuevos saberes y aprendizajes en el ámbito educativo.

6.2.1 Contextualización

Chiapas tiene un alto porcentaje de analfabetismo en los estados de México, 15445 personas analfabetas para los registros, pero esas personas tienen otros saberes, esta conclusión es fruto de las conversaciones con los líderes de Labvida, El CIDECI, el CIESAS, el CESMECA, Mitontic Cobach 314, Chantic, quienes coinciden que a partir del levantamiento del EZLN se empezó a cuestionar la escuela, la economía, las relaciones que habían aprendido de occidente, especialmente los que trabajaban en educación, “Voltearon a ver” otra realidad propuesta por las comunidades indígenas, una mirada más sensible a la naturaleza, a la diversidad y a la otredad. Los valores y principios de estas experiencias se asocian al encuentro, al diálogo entre los distintos sabedores y expertos, a la posibilidad de construir otras maneras de vivir desde la colectividad. REDIN se enfoca en un contexto educativo en escuelas públicas y desde allí trabajan con maestros en pro de la defensa cultural indígena, del medio ambiente y la conservación de sus múltiples saberes.

6.2.2 Experiencia en Ecosur

El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) inició en 1973 con el nombre de Centro de Investigaciones Ecológicas del Sureste (CIES) en respuesta a las necesidades tropicales, las problemáticas socioculturales (rezago) de las comunidades indígenas de Chiapas y el imperativo desarrollo energético de la Zona. Los indicadores del programa se orientan en investigación científica básica aplicada, desarrollo sostenible y en especial el tema ambiental. El Colegio despliega estrategias de investigación científica, de vinculación y Postgrados. Además tiene un amplio departamento de publicaciones, que publica de manera gratuita ediciones cuatrimestrales: Ecofronteras y Sociedad y Ambiente. Obras académicas: libros, manuales, guías científicas, entre otros. La línea de acción Agricultura, Sociedad y Ambiente, investiga las relaciones hombre –tierra. Sus académicos privilegian la investigación-acción y buscan articular las ciencias naturales con las ciencias sociales desde la directa relación con campesinos, consumidores responsables y sus organizaciones.

La experiencia se registró en diario de campo, entrevista y registro fotográfico del campus universitario. Ver diario de campo, entrevista y archivo fotográfico en el anexo: Informe de pasantías (pp. 2-34)

El formato de diarios de campo tiene la siguiente estructura:

DIARIO DE CAMPO: No.____

Facilitador:
Fecha:
Hora de inicio:
Hora de cierre:
Población:
Objetivo:

Actividades realizadas, descripción.
Logros:
Dificultades:

Formato para el registro de diario de campo. Sugerido por el director Ricardo Briceño. 2018

De la entrevista realizada a los líderes de Labvida, Bruce Freguson Y Helda Morales, y al facilitador Ruve Miguel Kulej Vasquez, se tomaron valiosos aportes al conocimiento y a las formas de enseñanza-aprendizaje que se puede adoptar en la escuela desde las prácticas académicas en torno a los huertos escolares como escenario educativo, donde se aprende sembrando, ya que mientras se realizan tareas de adecuación, siembra y cuidado de las plantas, se puede enseñar áreas curriculares como matemáticas, idiomas, ciencias, arte, investigación, etc. siempre desde las prácticas cotidianas, locales y acordes al contexto; se aprende cocinando, ya que se adelantan actividades culinarias en la cocina-laboratorio 'El Frijol' donde se preparan recetas locales, se estudian los ingredientes y se promueve la sana alimentación; todos estos procesos se socializan y se evalúan por medio de proyectos, exposiciones y obras artísticas. Desde la pedagogía ambiental se llevan a cabo tareas de reciclaje y estrategias pedagógicas en el huerto. En el campo de la agroecología se promueven los cultivos orgánicos, el no uso de agroquímicos, y se capacita a docentes de escuelas oficiales, especialmente, y a las comunidades. Los ejes temáticos de los diplomados: Iniciativas educativas duraderas en comunidad, Conocimiento local y diálogo de saberes, Alimentación consciente, Investigación y actitud científica, Agroecología.



Imagen 2 Cocina laboratorio, y Ruve Kulej en ECOSR. Junio18 de 2018.

6.2.3 Experiencia en Mitontic COBACH 314

Verónica Peregrino, también es diplomante de Ecosur. Labvida. Es docente de bachillerado en el eje social. Se traslada diariamente desde San Cristóbal de las Casas hasta la población Mitontic, comunidad ubicada a 40 minutos en bus (Combi). Trabaja con los últimos grados de preparatoria del COBACH 314 Mitontic (Cuarto semestre). Lidera proyectos de investigación, que sabiamente articula con el currículo oficial, ya que parte de los intereses y saberes de los estudiantes: huertas, cultivos, milpas, usos, costumbres y tradiciones.

Esta experiencia se ilustra brevemente desde el registro del diario de campo, y la entrevista y el archivo fotográfico que hacen parte del anexo: Informe pasantías (pp. 35-39)

Tabla 8 Diario de Campo: Mitontic

Facilitador: Verónica Peregrino Solís

Fecha: junio 19 de 2018

Hora de inicio: 12:30 a.m.

Hora de cierre: 2:00 p.m.

Población: Estudiantes de IV semestre del Colegio de Bachilleres de Chiapas. COBACH EMSAD 314 Mitontic.

Objetivo: Observar la sustentación de las fases ‘Diagnósticas’ de los estudiantes de cuarto semestre del COBACH 314 en Mitontic.

Actividades realizadas, descripción. Arribamos al colegio, al cual fuimos invitadas el día anterior por la profesora de Desarrollo Comunitario, a quien encontramos en Ecosur, cuando adquiría una composta, para un huerto que planea hacer en la terraza de su casa.

A nuestra llegada, se dispusieron las presentaciones en torno a cuatro ejes: cultural, económico, social y ecológico. Se dio comienzo con el equipo de huertos escolares, cuyo nombre es “Fugazmente Natural”. Se apoyaron de video beam, y su presentación se desarrolló en once etapas (anteproyecto)

Durante la primera etapa se decide quién será el líder y el sublíder, así como las reglas en torno al cumplimiento, roles y responsabilidades de cada participante. La segunda presenta la discusión de los problemas y la elección del más relevante. La tercera, por medio, del árbol de problemas se esquematiza las causas y consecuencias del fenómeno. La cuarta aborda la hipótesis en términos de propuesta o posible soluciones. La quinta, prevé las posibles consecuencias de las hipótesis. La sexta presenta las acciones para verificar la hipótesis por medio de tres instrumentos: entrevista, encuesta y observación del lugar. La fase siete selecciona la metodología. La octava fue omitida por factores de tiempo, la novena, explica el diseño y ejecución de las herramientas. En la décima, se analiza la información. Por último, en la etapa 11 se muestran los resultados.

En segundo lugar asistimos a una corta dramatización, en el patio de la institución, cuyo libreto y tema fue preparado por los mismos estudiantes, bajo el acompañamiento de la profesora Ana María, del área comunicación. Por último, vimos un material en video, donde los estudiantes cantaban o hacían la mímica de algunas canciones en inglés. Ellos hacían la coreografía y la ambientación en escenarios de su territorio.

Logros: Evidenciar la estrecha relación del trabajo académico con el contexto, con las necesidades locales y de la comunidad. Observar, la riqueza cultural, la resistencia a ser permeados por el sistema capitalista, ya que se trabaja en equipo, en atención a mostrar su carácter colectivo y defensor de sus tradiciones, creencias y respeto por la naturaleza.

Dificultades: Por razones de tiempo, no se lograron ver las cuatro presentaciones previstas, pero vimos las relacionadas con huertos escolares, del ámbito ecológico, y la de dramatizaciones y videos en torno a trata de personas y discriminación, del eje social.

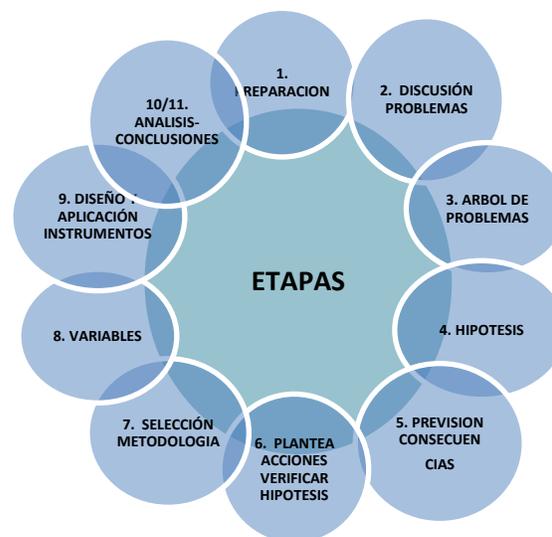
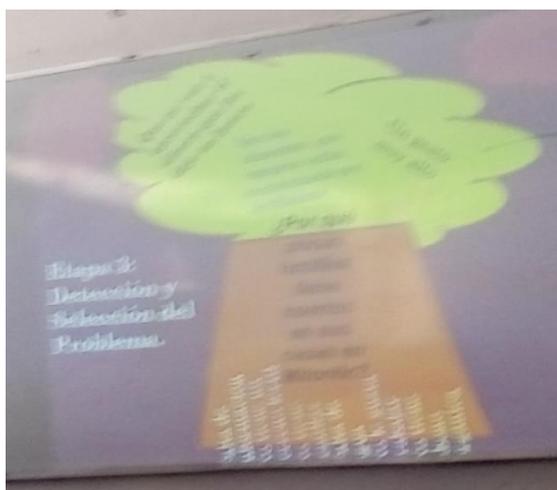


Imagen 3 «Fugazmente Natural» diagnóstico ecológico. Esquema de las etapas de cada diagnóstico/proyecto de investigación. Junio 2018.

6.2.4 Experiencia Chantiik

Chantiik es una ONG ubicada en la zona urbana de San Cristóbal de las casas, Francisco Madero 68/a 29-200, que trabaja con niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad. Las condiciones geográficas, económicas y sociales de esta zona, altamente turística, son factores determinantes de la problemática que la población chiapaneca urbana enfrenta. Predominan las comunidades indígenas en especial de las culturas tzotzil y tzeltal. Aspirar al poder no es la prioridad para Chantiik Tajinkutik, una Asociación Civil cuyos fundadores son un Italiano y una Uruguaya radicados en Chiapas hace más de 15 años y quienes en los ires y venires se dieron cuenta de la realidad de los niños, adolescentes y jóvenes indígenas que reemplazaron sus oficios tradicionales por el comercio de artesanías en San Cristóbal de las Casas, y como occidentales pensaron que dicha población estaba perdiendo sus etapas de desarrollo a causa del trabajo a temprana edad. Así crearon un espacio donde pudieran aprender a manejar estos nuevos oficios, de una manera más técnica. El siguiente ejemplo de registro, hace parte del anexo: Informe de pasantías (pp. 42-45)

Tabla 9 Narración del diario de campo

Facilitador: Daniel Armienta

Fecha: junio 20 de 2018

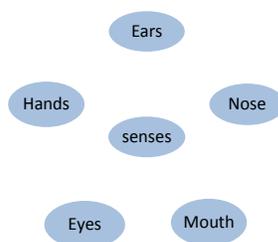
Hora de inicio: 9:00 a.m.

Hora de cierre: 10:30 a.m.

Población: 25 niños, niñas y jóvenes de la ONG Chantiik “Aprender jugando” Avenida Madeiro. San Cristóbal de las Casas.

Objetivo: Leer desde los cinco sentidos la percepción que los participantes tienen de la naturaleza, desde las preguntas: ¿Cómo la huelen, la tocan, la saborean, la ven y la escuchan?

Actividades realizadas, descripción. Daniel es el tutor de la clase de inglés, y estudiante de Ecosur, quien se mostró muy amable y dispuesto a que se hiciera el ejercicio con los niños. La sesión empezó con la presentación del grupo y del objetivo de mi presencia en la institución. Luego, se hizo un breve repaso de los temas vistos: presentación personal, los números cardinales. Cada niño en círculo, dio su nombre y se enumeraron en inglés. Algunos escribieron los números y revisaron la pronunciación. Se dio paso a la ejecución de la actividad, por medio de un esquema que mostraba los sentidos en inglés. El cual se elaboró previamente en una hoja blanca en forma de mapa de palabras: que se fue mostrando a los equipos de cuatro estudiantes para que indicaran, por medio de dibujos, lo que más les agradaba percibir de la naturaleza.



Según las características del equipo, se dieron diversas dinámicas y ritmos de trabajo. Sobresalieron cuatro trabajos por su precisión y oportuna presentación.

Se finalizó la sesión, recogiendo los trabajos y felicitando a los equipos.

Logros: Obtención de información básica, pero muy significativa en torno a la cotidianidad, gustos y percepciones que los estudiantes tienen frente a la naturaleza.

Dificultades: Limitación en el tiempo, ya que al ser una entidad no gubernamental se rige por regulaciones privadas, pero determinadas en gran medida por criterios de calidad reglamentarios para obtener los subsidios (contribuciones) para su financiamiento. La entrevista fue registrada por Claudia al coordinador Pascual Ramos, mientras yo llevaba a cabo el taller con los niños durante la sesión de inglés.

Fuente: Informe pasantías. 2018



Imagen 4 Trabajos realizados por los niños de la ONG Chantiik junio. 2018

Su lectura del entorno desde su percepción sensorial evidencia sus intereses y la relación directa con el entorno donde la naturaleza es protagonista de sus manifestaciones y sentires. Hay una posición coherente en términos ambientales, de respeto y aprovechamiento de sus recursos.

6.2.5 Experiencias agroecológicas “Una mirada a la participación de las mujeres”

El evento tuvo lugar en el CESMECA y constó de una serie de actividades enlazadas: un conversatorio, una exposición fotográfica, una expo-venta de productos y un taller de reflexión sobre este tema.

El conversatorio contó con la presencia de Mateo Mier y Terán, Rubén Olivera, Claudia Hernández, Elvia Quintanar quienes participan en instituciones académicas y organizaciones civiles. La discusión giró en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo concebimos a la agroecología y cuál es su papel en el contexto del campo actual en México?, ¿Cuál es la situación de las mujeres y cómo abordar la agroecología desde un

enfoque de género?, ¿Qué importancia tiene situar el derecho a la tierra y al territorio para las mujeres desde la agroecología?

Resaltando algunas ideas de cada respuesta: respecto de la primera pregunta se dijo que “La agroecología faculta a la mujer, para poder ejercer su derecho a usar y decidir sobre la tierra y el territorio... la agroecología propone la lucha por la vida, por el territorio, por la soberanía alimentaria desde una producción ecológica y un pensamiento comunitario propio de la población chiapaneca”; respecto de la segunda se destaca: “Las mujeres en las comunidades campesinas son reproductoras de la vida al elaborar la comida, realizar trabajo doméstico, conservar una serie de costumbres y prácticas, pero también por su calidad de productoras agrícolas... En sus hogares, sus pequeñas parcelas, los patios de sus casas ellas despliegan todo su saber en torno a los procesos agroecológicos, ya que ellas aplican realmente técnicas diversas y amigables con la naturaleza. Entonces desde esa perspectiva se puede trabajar en códigos de género para construir estos espacios” y al tercer cuestionamiento se respondió: “...vimos que las experiencias agroecológicas de las organizaciones participantes giran en torno a procesos productivos agrícolas, procesos de formación y educación, y proceso de transformación y mercado... La mujer participa activamente en estos tres campos, pero se excluye en el de toma de decisiones y representatividad... falta de participación en espacios de decisión, no hablar español, falta de oportunidades educativas. La violencia intrafamiliar y comunitaria” (Conclusiones de las participantes en el conversatorio. CESMECA. 2018)

En conclusión, se requiere la mejora de la salud comunitaria con base en alimentos sanos, y recursos locales; la construcción de soberanía alimentaria y de una sociedad no dependiente del desarrollo capitalista, una comunidad que cuide la madre tierra, donde pueda sostenerse la vida como un derecho para todas y todos y sea la salida a las crisis ambientales, sociales y humanitarias. Aquí se evidencia verdaderas acciones de pedagogía ambiental desde lo local, y prácticas agroecológicas coherentes con el cuidado y respeto por la diversidad natural a través de la milpa, el policultivo y los cultivos orgánicos. Ver registro fotográfico en el anexo: Informe de Pasantías (pp. 46-49)

6.2.6 Experiencia Seminario Método-Estesis (CESMECA)

El Seminario que tuvo lugar los días 21 y 22 del mes de junio de 2018, dirigido por Ana Patricia Noguera de Echeverry defensora del pensamiento ambiental desde hace unos 20 años. Este método es una propuesta alternativa 'otra' en el sentido que sugiere abordar todas las relaciones con La Madre Tierra desde la 'reconexión' en lógicas de reencuentro y dialogo íntimo, desde el sentir, el percibir, el concebir, el andar y habitar la naturaleza como si se tratase de un ser vivo más. El método tiene que ver con las subjetividades y las otras formas de leerla y relacionarnos con ella, desde una posición del contacto y la cercanía, propias de los métodos artísticos universales. Es un método antagónico del método científico y en ese sentido la autora afirma es un proceso transicional entre la ciencia y el arte. El seminario contó con la presencia de expertos y sabedores de distintos ángulos del continente. El doctor Omar Giraldo hizo la presentación de la agenda y cerró la sesión final con sus propias conclusiones. Se citan algunas de ellas tomadas de la transcripción en el anexo: Informe de pasantías (pp. 51-54)

“La propuesta que nos hace la maestra Patricia Noguera es que el proceso debe ir en dos fases el desencantamiento y el reencantamiento... tenemos que desencantarnos de las guerras, de las violencias, tenemos que desencantarnos del desarrollo, del progreso... Esos son los momentos de crisis y acto seguido viene el reencantarnos como lo sugiere en su libro El Reencantamiento del mundo... pero también está el desencantamiento de los lenguajes, de las formas como percibimos el mundo. No es lo mismo hablar de recursos naturales que hablar de cuerpos naturales. Los cuerpos siempre están en contacto... El agua y el rio son también cuerpos, entonces no son objetoables, no son mercancías... Son seres sintientes como cuerpos que son, que están en una apertura también sintiente... puerta estética, primero de la belleza, pero también de sentir desde la reconexión el universo que tiene en el huerto, que tiene en el espacio, y otra puerta también es el juego... es de alguna manera lo que hemos venido haciendo, cada uno desde puertas diferentes es Metodo-Estesis, es una actitud...” (Conclusión Seminario, Giraldo, 2018)

El arte es un ámbito transicional entre los fenómenos naturales y los procesos de las ciencias, que puede reconectarnos y reconciliarnos con la madre tierra, por medio de lenguajes universales, ya que los lenguajes estéticos pueden reconectarnos con los naturales. Las expresiones artísticas han estado presentes y han ido paralelas con los avances, crisis y fenómenos evolutivos de la naturaleza y desde sus lenguajes dan cuenta de ello. Ver registro audiovisual en el anexo: Informe de Pasantías. (pp. 49-54)

6.2.7 Experiencias en el CIDECI y el CIESAS

La primera es una propuesta educativa autónoma de carácter pluriversal, donde se enseñan oficios para la vida a cualquier persona. En la Universidad de la Tierra se llevan a cabo prácticas agroecológicas. Es un centro de capacitación para la población netamente indígena de los Altos de Chiapas y otros estados de México. La experiencia nace en el contexto del levantamiento Zapatista, ya que en su historia se demostró una resistencia a los procesos de la escuela occidental, se da como un proceso reflexivo permitido por el contacto tan directo con este movimiento social, pues toda la zona de Chiapas fue impactada y aún lo es por los ideales, las prácticas, las luchas de este grupo social. La segunda Inició hace 20 años en Chiapas México, básicamente preocupados por los procesos de la escuela occidental en contextos rurales como el de San Cristóbal de las Casas. Buscaron renovar sus prácticas y encontraron un referente de educación intercultural de Jorge Gasché. Esta experiencia cuenta con unas cartillas, audios, vídeos de actividades tradicionales que permitan ser relacionadas con matemáticas, lenguaje, ciencias naturales etc. Han ido trabajando con maestros y niños, pero su trabajo más fuerte es con maestros y el resultado es el material que desarrollan en conjunto con las comunidades indígenas.

El CIESAS (El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) por medio de la REDIN se encarga de sistematizar los procesos educativos permeados también por el pensamiento zapatista.

La siguiente información se tomó de la relatoría de la entrevista realizada a Miguel (Coordinador del ingreso de los cursantes y maestro de xerografía) del CIDECI. No se permitió grabar.

El CIDECI capacita a miembros (niños y niñas) netamente indígenas, que no han asistido a la escuela. Cuando se hallan en tercer nivel vuelven a sus comunidades a replicar lo aprendido. La educación es gratuita, autónoma, no bancaria, ni institucional. Hay un promedio de 80 cursantes y 20 maestros que viven en la institución. Asisten otros 100, de ida y vuelta, de las comunidades de San Cristóbal. Ellos van una vez por semana. Los internos toman hasta tres talleres a la vez. El método es esencialmente práctico. Se les provee de herramientas básicas para la ejecución de microproyectos que ellos proponen para llevar en sus comunidades. Todos los maestros son indígenas, algunos se consideran fundadores del centro, ya que apoyan los procesos formativos desde hace 25 años.

La universidad de la tierra ofrece diversos talleres de capacitación, entre los cuales están: zapatería, confección, tejidos, música, pintura, cocina, panadería, carpintería, mecánica, electricidad, cerámica, herrería, cultivos, enfermería, radiotécnica, mecanografía, y cultivos.

El sistema de sustentabilidad se da en forma horizontal y cíclica. El huerto provee verduras y hortalizas; la cocina ofrece las comidas a los cursantes; el taller de costura diseña las cortinas; Las materas son elaboradas por ellos mismos. La composta la preparan con aserrín, proveniente de la carpintería, estiércol de los animales de la granja y los desperdicios orgánicos de la cocina. Ellos editan sus propios libros, donde sistematizan sus experiencias. Elaboran la documentación que se necesita en los talleres y en los seminarios de discusión, reflexión/análisis que realizan los jueves.

Los aportes encontrados en esta experiencia tienen que ver con una organización autónoma y sostenible, orientada desde lo local para sí misma. Evidencia la coherencia de su sistema educativo con las 'lógicas' de aprovechamiento y autogestión de las fuentes naturales. Se educa a las personas para la vida en su territorio. Se puede hablar de pedagogías decoloniales inmersas en su geografía, y que van de la mano de la praxis agroecológica. (pp. 55-66)

CIDECI-UNITIERRA



Imagen 5 CIDECI - INITIERRA Fuente: Informe de pasantía Internacional. (p.60)

De la entrevista realizada a Raúl Gutiérrez, en el CIESAS se sustrajeron las siguientes ideas a propósito de los temas centrales de la sistematización: Pedagogías ‘otras’, Pedagogía y Educación Ambiental, Agroecología.

“...en el CIESAS trabajamos en educación y entonces a partir de ahí, empezamos a problematizar y a cuestionar toda la escuela como tal, y al menos aquí, en Chiapas está desmitificada la escuela occidental y mucho del progreso y del desarrollo como nos lo manejan en muchos espacios... la educación escolar tradicional ya está construyendo sus propuestas alternativas desde el magisterio, desde el sindicato. Entonces hay un fuerte movimiento aquí en Chiapas, en Oaxaca, en los estados del sur de México... Entonces lo cuestionaron desde una visión política y desde una visión cultural... una política invasiva, de acabar con las culturas indígenas a través de la escuela y fomentar a través de la escuela todos los valores del capitalismo, frente a los valores contrarios de la vida en comunidad... En la mayoría de los casos o al menos nosotros trabajamos desde debajo, de manera autónoma, con los profesores, con las comunidades. Independientemente, que el currículo del estado sigue siendo prácticamente el mismo... El EZLN con su política de autonomía y de resistencia frente al estado, ha impedido que

el estado llegue a las comunidades... Aunque queramos cambiar las cosas, a veces ya estamos deformados por el mismo estado; no tenemos elementos, no sabemos cómo hacer algo diferente y a veces aunque se abran los espacios, terminamos haciendo lo mismo... Huertos escolares también con quien hemos trabajado en ECOSUR y muchos colectivos que hay trabajando aquí en Chiapas, ya tenemos una trayectoria de mediano plazo, donde hemos cuestionado, hemos fortalecido y hemos creado alternativas y creo que sí, realmente son alternativas, ya la educación más tradicional... nos hemos basado en tratar de aprender, recuperar sistematizar, lo que le llamamos: pedagogías locales, pedagogías indígenas, y con base en aprender y sistematizar eso, y tratar de llevarlo a la escuela, de transformar la práctica pedagógica... también hemos trabajado un poco en las zonas urbanas, pero es más adaptado a las zonas rurales y entonces aquí, la tradición el sustento todavía de las comunidades indígenas es la milpa. Entonces, es como el centro de la vida comunitaria prácticamente... nuestro proyecto lo llamamos Milpas Educativas: es una alegoría, una metáfora, es decir, que la milpa es como el centro de la comunidad, el centro de la vida toda... la misma comunidad, la misma vida de la comunidad, las mismas prácticas de la comunidad van marcando el rumbo y los intereses hacia donde se va a enfocar los contenidos que se quieran trabajar... En la zona urbana, se trabaja con miniproyectos en los huertos escolares, en articulación con Labvida.

Entonces, se habla de hallazgos y aportes educativos coherentes con las categorías centrales abordadas en este trabajo. Se encuentran alternativas pedagógicas de carácter diverso, acordes con las pedagogías decoloniales/ 'otras', en clave de pensamiento zapatista (autonomía, lucha y resistencia), desligados del modelo occidental, geopedagogías. Los currículos se diseñan con propuestas desde 'abajo', desde la cotidianidad, desde las prácticas ancestrales, desde el sentir de las comunidades. En esta diversidad de escenarios es posible que la agroecología se pueda desarrollar en su máxima extensión y con ella la soberanía alimentaria, las Milpas Educativas, y el rescate ambiental.

6.2.8 Experiencia en el Caracol Oventic

En el marco del primer encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo a finales del 2006 y comienzos del 2007, en los Altos de Chiapas, en el Caracol de Oventik, con el propósito de reaccionar contra la hegemonía capitalista, las mujeres mexicanas y los invisibilizados se cubrieron el rostro para que los voltearan a mirar. La detonante revolución zapatista tuvo lugar el primero de enero de 1994. Desde entonces, año tras año, tienen lugar encuentros y convenciones, de las cuales dan cuenta los simbólicos murales que hacen que las paredes hablen de las jornadas de solidaridad anuales.

La visita al Caracol Oventik, nos permitió llevar un amplio registro fotográfico que da cuenta desde su simbología, de los principios y lemas que caracterizan el pensamiento zapatista. Veamos algunos mensajes:

“No hay arma más eficaz que la verdad en el pensamiento”, “¿quién detiene la lluvia? ¿Quién toma al viento? ¡La libertad vive, nunca muere!, “No corremos porque vamos lejos”, “juntos estamos luchando por un mundo mejor”, “tu vida sembraremos”, “El viento trae la palabra antigua de la resistencia”, “Cuando la mujer avanza no hay hombre que retroceda”, “Educación no es control, es descubrir cosas que no nos han dejado ver por el control capitalista”, “ un mundo donde quepan muchos mundos”, “La resistencia es fértil”, “Alto al envenenamiento de nuestras tierras”, “La tierra no se vende”, “El agua es vida”, “Mi madre y mi padre también son de la tierra”, “Para todos todo”, “ ya no serás tú, ahora eres nosotros”, “Nuestra filosofía es, el ser humano como parte de la naturaleza”, “Quebraron nuestras ramas, robaron nuestros frutos, quemaron nuestros troncos, pero nunca pudieron arrancar nuestras raíces”, “Resistir es existir”.

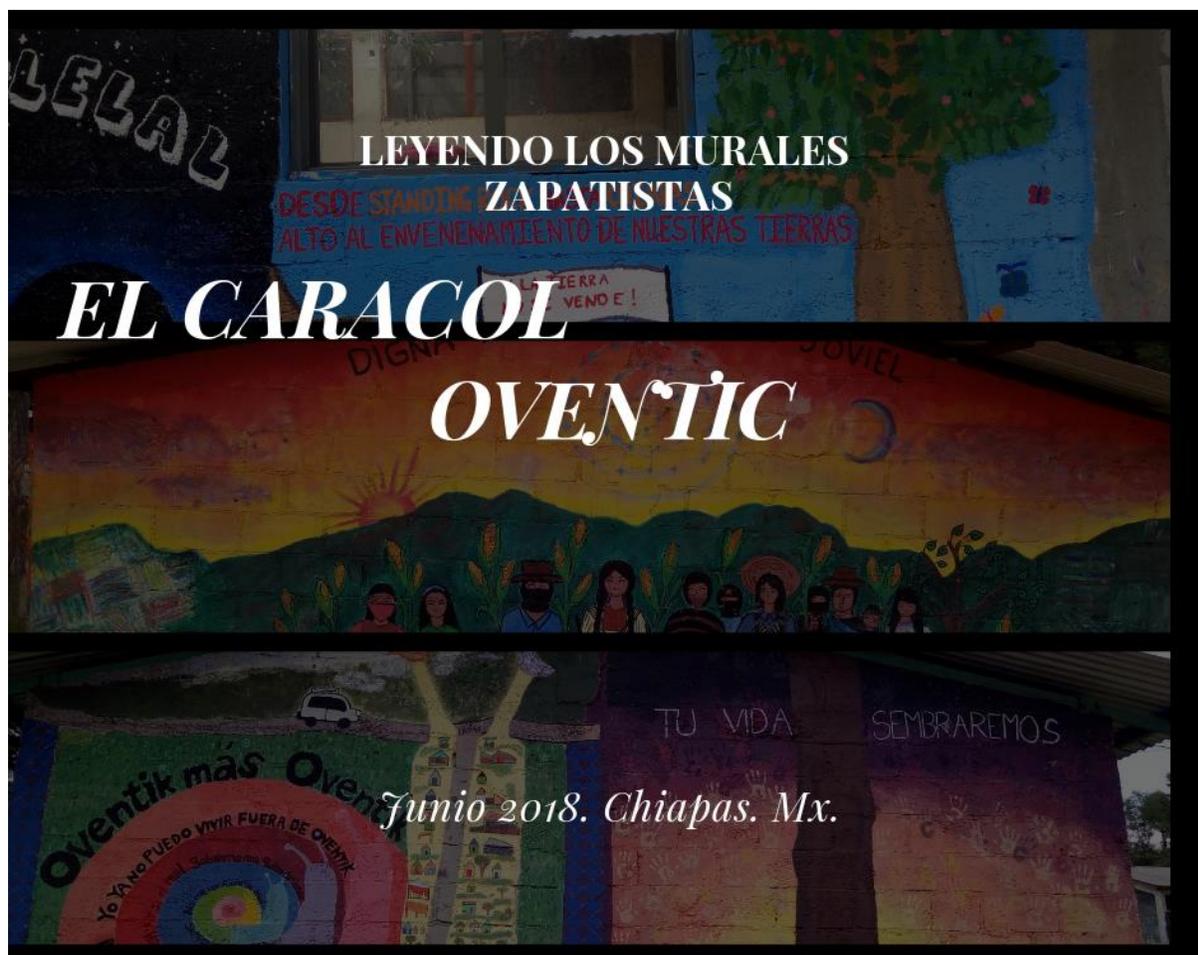


Imagen 6 Collage del Caracol de Oventic. Fuente: Informe de pasantía Internacional. (p.67)

Expresiones artísticas (murales) que denuncian el dominio capitalista, desde las lógicas del lenguaje del arte. La educación autónoma no riñe con la naturaleza, por el contrario contribuye y se ajusta a la armonía de sus leyes. El movimiento zapatista defiende ‘otros métodos alternativos de educación’ donde los propósitos de aprovechamiento de la tierra se traducen por medio de la agroecología.

6.2.9 Experiencias del Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental (PAPA)

Retomando las características y condiciones de ruralidad en las que tiene lugar este proyecto insistimos en que se lleva a cabo en la institución educativa de carácter oficial, El

Salitre-Suba, ubicada en la reserva forestal Cerro de la Conejera, en la periferia de la localidad once, vía Cota. El proyecto inició en el año 2014 y consta de diez subproyectos de los cuales se escogieron Muro Verde, Huerta agrobiológica y Silvicultura que presentan mayor afinidad en sus objetivos y procesos en torno a las prácticas agroecológicas. Al inicio del año escolar se convoca a la población estudiantil que en su mayoría viene de la sede C y se les presentan los diversos subproyectos con el propósito de contextualizarlos y facilitar su elección. En cada uno se inscriben alrededor de 40 estudiantes de los grados 8° a 11°. Como se describe en la tabla 1.

6.2.9.1 Subproyecto Muro Verde

Proyecto Agroecológico y de Pedagogía Ambiental, PAPA
Evidencias fotográficas del proyecto
Sub proyecto: Muro Verde
EMMA ANGARITA TIBADUIZA

Este subproyecto hace parte de las diez propuestas en clave ambiental que conforman el Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental-PAPA. Tiene como propósito fundamental el rescate ambiental y paisajístico de la reserva Cerro de la Conejera, por medio de la construcción de un muro vertical, instalado en la reja del colegio que limita con la vía Cota. En esta propuesta se adelantan procesos de reciclaje de botellas pet de dos o tres litros, en las cuales se siembran plantas ornamentales de diversas variedades. El subproyecto está liderado por los docentes Nuria Serrano, Javier Romero y Emma Angarita. Hasta la fecha se han llevado a cabo cinco sesiones: inscripción, sensibilización, reconocimiento del campo, distribución de equipos y asignación de cuadrantes, diagnóstico de necesidades y propuesta de solución a las mismas. Se muestra a continuación una breve reseña fotográfica basada en las sesiones que se han desarrollado durante este año. Los participantes son estudiantes de los ciclos 4 y 5 (grados 8°, 9°, 10° y 11°)

a. Inscripción de estudiantes en cada uno de los subproyectos del proyecto papa.

Al comienzo del año se hizo una jornada de inscripción de los estudiantes a los diferentes subproyectos. Fueron motivados para elegir el subproyecto que más les llamara la atención. Se hizo una formación en el patio del colegio y cada líder de los subproyectos les hizo una pequeña reseña de lo que trataba y en qué consiste, esto con el fin de motivar a los estudiantes a elegir el que más les guste y en el cual crean o sientan que es de su afinidad.



Imagen 7 Jornada de Inscripción - Fotografía de Nuria Serrano V. y Emma Angarita T. Febrero 2018

b. Asesoría de Obdulio Díaz, dueño de un vivero cercano al colegio

El grupo del subproyecto “Muro verde” le solicitó asesoría y sugerencias al señor Obdulio Díaz, dueño de un vivero cerca al colegio, sobre mantenimiento, conservación, tipo o clase de abono y tierra que se debe utilizar con las plantas sembradas en botellas. También se le solicitó que hiciera un diagnóstico o diera su concepto sobre el estado actual de las plantas que están sembradas en el muro del colegio. El señor Díaz dio varias recomendaciones, las cuales se pondrán en práctica cuando dieran inicio las jornadas del proyecto PAPA en la institución. Él recomendó utilizar abono orgánico, mantener hidratadas las plantas, buscar especies que se adapten al clima y al sistema de siembra en botellas, colocar y ajustar bien las botellas para que no se salga la tierra y se proteja las raíces.



Imagen 8 Asesoría técnica de Obdulio Díaz Febrero 2018. Foto Nuria Serrano V. y Emma Angarita T.

c. Asesoría de un ingeniero ambiental

El grupo del subproyecto “Muro verde” contó con la visita exploratoria de un ingeniero ambiental, quien nos brindó información muy valiosa y orientación sobre cómo mantener, conservar y preservar las plantas en las botellas pet, ya que algunas muestran deterioro. También se le solicitó que hiciera un diagnóstico sobre el estado actual de las plantas que están sembradas en el muro, las botellas y el sistema de adaptación a la reja. El ingeniero dio sus recomendaciones, de las cuales consideró prioritario, colocar o crear un sistema de autor riego duradero, echar abono orgánico a cada planta, y en lo posible mantenerlas húmedas mientras tanto. El mismo fenómeno se observa en el muro sobre lona por la falta de un sistema de riego permanente.

d. Estado actual de las plantas sembradas en 2017

En 2017 se sembraron 12 cuadrantes en la reja del colegio con plantas ornamentales de diversas especies, las cuales hoy necesitan mantenimiento urgente, como resiembra, riego, abono, refuerzo de alambre, cambio de botellas, entre otros cuidados de conservación.

Según el diagnóstico de necesidades hecho por los estudiantes durante la sesiones, la mayor impacto que se presenta es la falta de riego, por lo cual se encontraron numerosas plantas muertas, y que es primordial resembrar para restablecer la óptima estructura del muro. Las recomendaciones hechas por los expertos al inicio del año, toman cada vez mayor fuerza y se ve la necesidad de implementar medidas de recuperación del muro, de manera urgente. En este sentido las sesiones realizadas se han centrado en esa toma de medidas para mantenerlo y recuperarlo.



Imagen 9 Estado del muro en junio de 2018. Foto Nuria Serrano V. y Emma Angarita T.

e. Sesiones de diagnóstico de necesidades

Se organizaron los cuadrantes por grupos de cuatro estudiantes, en el salón de reuniones, los cuales deben realizar en equipo todas las actividades concernientes al sector que les correspondió. Se desplazaron al cuadrante asignado a realizar el diagnóstico o inventario de necesidades de su sector. Para en equipo distribuir las tareas y materiales que requieren para subsanar los hallazgos que encontraron.



Imagen 10 Diagnóstico de necesidades.

Junio 2018. Fotos de Nuria Serrano V. y Emma Angarita T.

f. Articulación área de humanidades y proyecto papa.

Desde el área de humanidades se ha buscado articular los contenidos y temáticas a las necesidades y principios del subproyecto. Se ha tenido en cuenta el cronograma escolar, es decir, periodos trimestrales durante los cuales se centraron las actividades más representativas del proyecto, que han sido articuladas desde el área con Muro Verde y con el contexto natural donde se ubica el colegio.

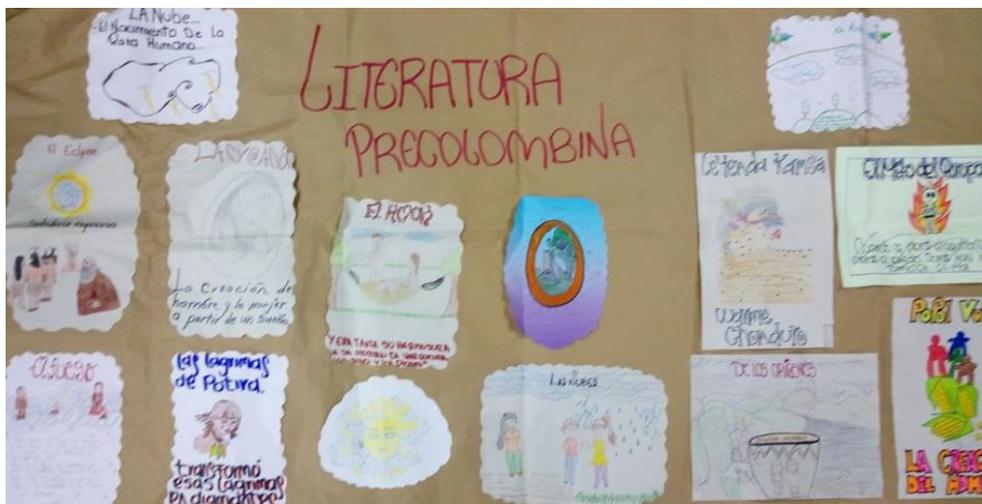


Imagen 11 Representación de la cosmogonía latinoamericana ligada al territorio y el mito. Marzo 2018.

Foto de Emma Angarita T



Imagen 12 Interpretación del Popol Vuh. Cosmogonía, mito y génesis ancestral. Febrero 2018. Foto de

Emma Angarita T.

g. Día del idioma ambiental

Esta se propuso para todo el colegio, en jornadas de dirección de grupo se llevó el material didáctico y lúdico con el propósito de sensibilizar a la comunidad en torno a los principios centrales del proyecto PAPA.

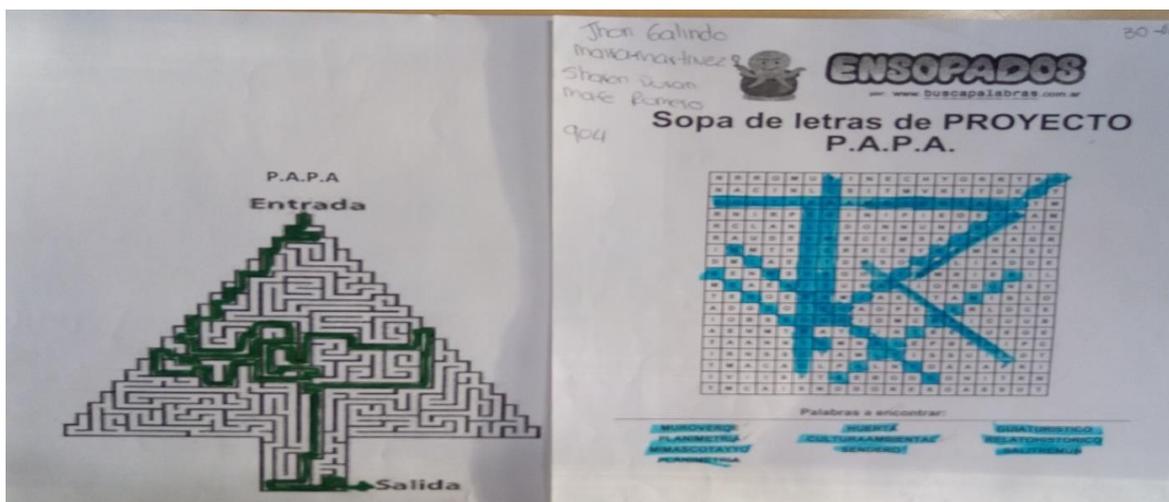


Imagen 13 Día del idioma ambiental. Jornada interdisciplinar. Abril 2018. Foto de Emma Angarita T.

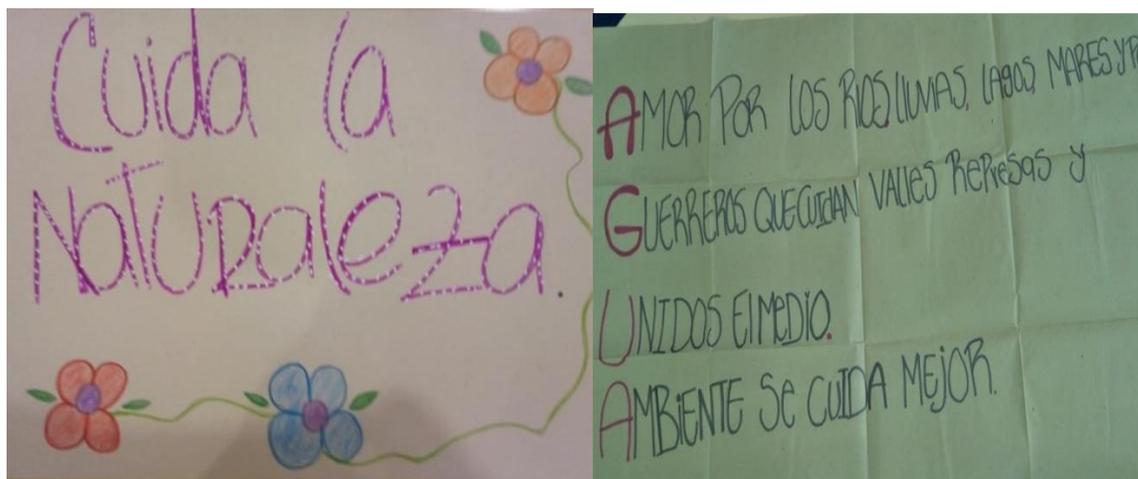


Imagen 14 Día del idioma ambiental. Jornada interdisciplinar. Abril 2018. Foto de Emma Angarita T.

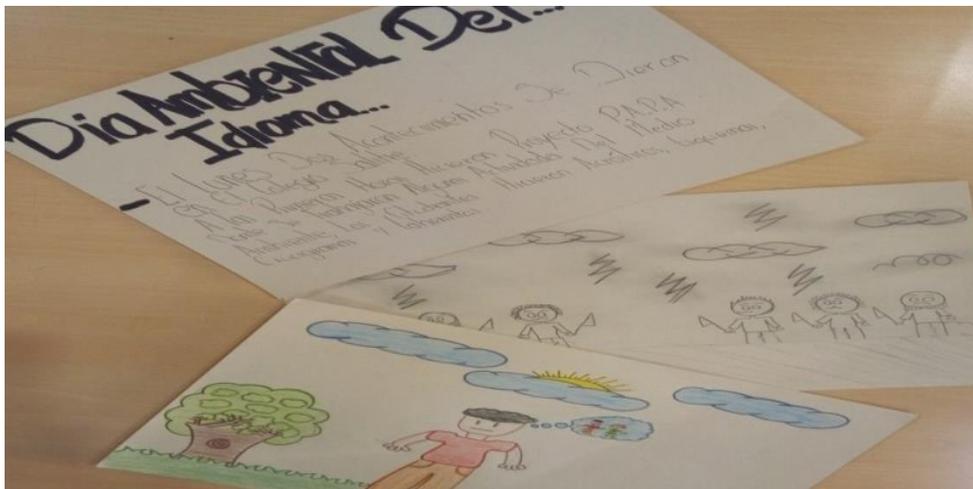


Imagen 15 Día del idioma ambiental. Jornada interdisciplinar. Abril 2018. Foto de Emma Angarita T.

6.2.9.2 Subproyecto Huerta agrobiológica

Proyecto Agroecológico y de Pedagogía Ambiental, PAPA

Sub proyecto: Huerta agrobiológica

Evidencias fotográficas del proyecto

RUBIEL RIVERA GOMEZ

OBJETIVO GENERAL

Construir un espacio dentro de la institución donde se puedan realizar prácticas agrícolas auto sostenible, bajo el principio del respeto del medio ambiente, la utilización de métodos orgánicos y elementos reutilizables como botellas pet, donde se realiza la siembra.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- *Capacitar a un grupo de estudiantes en los procesos de cultivos orgánicos autosostenibles con conciencia ambiental y de equilibrio natural.*
- *Organizar un espacio en el colegio donde se puedan llevar a cabo prácticas productivas.*

- *Realizar pequeños cultivos de hortalizas que permitan aportar a la alimentación de las familias de los estudiantes, así como semilleros que puedan alimentar el muro verde que realiza otro subproyecto.*

METODOLOGÍA:

- *Selección del espacio para organizar la Huerta Agroecológica.*
- *Diseño de un espacio adecuado para desarrollar el proyecto de Huerta Agroecológica donde se utilicen botellas plásticas (pet)*
- *Adecuación del espacio por subgrupo de estudiantes y selección de las plantas a cultivar.*
- *Cultivo, seguimiento y mantenimiento de la huerta.*

Estado al inicio de año 2018. El espacio de cultivo utilizado en años anteriores y el cual fue necesario reubicar para el presente año, ante el impedimento al acceso a zonas dentro del cerro adyacente a la institución El Salitre Suba sede A.



Imagen 16 Cultivo, seguimiento y mantenimiento de la huerta Fotos de Rubiel rivera. Sesiones de PAPA
2018

Limpieza, retiro de mangueras y reubicación de plantas ante la necesidad de reubicar las áreas de cultivo. El espacio se dejó lo más limpio posible y libre de desechos, pero el tiempo cumple con su parte y en estos momentos se encuentra lleno de maleza nuevamente.



Imagen 17 Limpieza, retiro de mangueras y reubicación de plantas Fotos de Rubiel rivera. Sesiones de PAPA 2018

Limpieza y adecuación de mallas en la cerca posterior del colegio, (este lugar queda en la parte de atrás del primer bloque del colegio, al lado de los salones de física e inglés) con el fin de ubicar allí, las materas elaboradas con botellas de gaseosa recicladas. Preparación y elaboración de las materas con envases plásticos de gaseosa reciclados y reutilizados.





Imagen 18 Limpieza y adecuación de mallas en la cerca posterior del colegio Fotos de Rubiel Rivera.
Sesiones de PAPA 2018

Los integrantes del grupo HUERTA, fueron divididos por niveles, haciéndolos responsables de un cuadrante por cada nivel, donde las tareas a realizar consisten en conseguir las botellas, adecuarlas, colocarlas en el cuadrante respectivo y llenarlas con tierra para dejarlas listas para sembrar las semillas seleccionadas.





Imagen 19 Elaboración de semilleros. Fotos de Rubiel rivera. Sesiones de PAPA 2018



Imagen 20 Reutilización de tablas de madera con el fin de elaborar nuevas camas de cultivo. Fotos de Rubiel rivera. Sesiones de PAPA 2018

6.2.9.3 Subproyecto Silvicultura Interna

Proyecto Agroecológico y de Pedagogía Ambiental, PAPA
 Sub proyecto: Silvicultura Interna
 Evidencias fotográficas del proyecto
 EDWARD GONZALO ROA GAITÁN

La palabra silvicultura viene del latín “silva” que significa “selva”, “cole” quiere decir “cultivar” más el sufijo “ura” que es la “actividad resultante de la acción” en la real academia lo definen como “cultivo de los bosques o montes” o “ciencia que trata de este cultivo”. La silvicultura se trata del cuidado de los bosques, cerros o montes, así como de las técnicas que se aplican a las masas forestales para poder obtener de ellas una producción prolongada y sostenible de bienes y servicios demandados por la sociedad.

OBJETIVO GENERAL

Orientar a un grupo de alumnos para mantener, adecuar y cuidar las zonas verdes internas de la institución, conservando las características naturales, manteniendo las especies endémicas y divulgando a la comunidad educativa la importancia del cuidado del entorno para una mejor calidad de vida.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- *Enseñar a un grupo de alumnos técnicas de cuidado interno de la flora de la sede de la institución.*
- *Desarrollar habilidades comunicativas en la lectura y la escritura a partir de la realización de producción de textos y la divulgación del proyecto.*
- *Realizar procesos de investigación desde los elementos que conforman LA Silvicultura interna.*

METODOLOGÍA

- *Reconocimiento de las características y estado de la flora y fauna de la sede.*
- *Planeación del trabajo para el mantenimiento y conservación del entorno natural del Colegio.*
- *Asignación de responsabilidades de mantenimiento, adecuación y mejoramiento de diferentes sectores de la periferia de la sede rural de la institución*

Jornada 1

Motivación a los estudiantes del colegio para que elijan y se inscriban en el sub proyecto que más les llame la atención. Se hizo una formación en el patio del colegio y cada líder de los sub proyectos les hizo una pequeña reseña de lo que trata y en qué consiste, esto con el fin de motivar a los estudiantes a elegir el que más les guste y en el cual crean o sientan que es de su afinidad.



Imagen 21 Silvicultura Interna Jornada 1. Fotos Edward Gonzalo Roa. PAPA 2018

Jornada 2

El trabajo cooperativo, colaborativo y en equipo de los estudiantes en cada una de las jornadas programadas: los grupos de trabajo se responsabilizaron de una zona a trabajar dentro de la Institución.

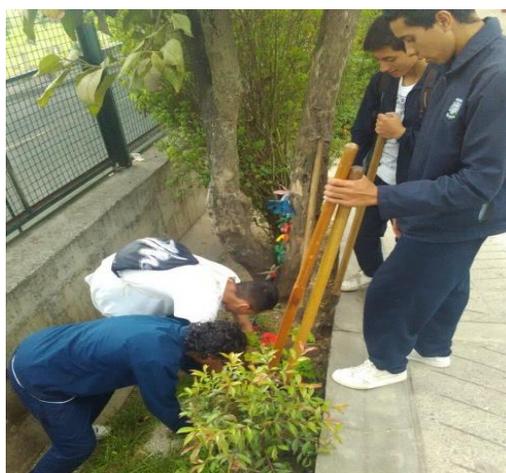


Imagen 22 Silvicultura Interna Jornada 2. Fotos de Edward Gonzalo Roa. PAPA 2018.

Jornada 3

La generación de ambientes en territorios de paz, donde se reconocen y valoran los talentos individuales y colectivos. La reducción de los conflictos interpersonales en pro de la convivencia estudiantil por medio de las orientaciones y explicaciones acerca del cuidado de los

recursos naturales y de la institución. Con el trabajo en equipo los estudiantes desarrollan espíritu de compañerismo y tolerancia que se proyecta en el aula y en la comunidad.



Imagen 23 Silvicultura Interna Jornada 3. Fotos de Edward Gonzalo Roa. PAPA 2018.

Jornada 4

Se potencia conocimientos básicos en biología vegetal con la sistemática de las plantas y relaciones de los ecosistemas: Con los recorridos realizados en las zonas de trabajo y la ayuda de documentos bibliográficos los estudiantes realizaron la clasificación y taxonomía de las muestras vegetales.



Imagen 24 Silvicultura Interna Jornada 4 Fotos de Edward Gonzalo Roa. PAPA 2018.

Jornadas 5 y 6

Mediante el trabajo en equipos los alumnos son actores de su formación integral y pueden entender que Colombia es un país de gran diversidad biológica, que se entiende como la variación de las formas de vida y se manifiesta en la diversidad de poblaciones, comunidades y ecosistemas. Desarrollar capacidades para trabajo en equipo y atención el desarrollo de los talleres. En el trabajo de campo y el aula, los estudiantes y equipos de trabajo han desarrollado trabajos creativos y artesanales de dibujo, fotografía, toma de datos y apuntes entre otros.



Imagen 25 Silvicultura Interna Jornada 5 y 6 Fotos de Edward Gonzalo Roa. PAPA 2018.

Los estudiantes que hacen parte del Subproyecto de Silvicultura Interna, tanto el grupo de Herbario como el Grupo Operativo, se encuentran inmersos dentro de las condiciones propias que les potencializaran permanentemente su quehacer como estudiantes y seres humanos, que tienen la capacidad de ser competentes, tener una actitud crítica y planificadora de su actuar dentro y fuera de la institución.



Imagen 26 Impacto del proyecto PAPA fuera de la institución Fotos de Edward Gonzalo Roa. PAPA 2018.

7. ANÁLISIS

El dialogo entre los hallazgos, aprendizajes y orientaciones teóricas nos permiten una evaluación cualitativa ‘vertical’ de la experiencias vistas en México, en el sentido en que las elementos descritos, a través de la matriz analítica, no se dieron mediante la intervención procedimental, sino se observaron en un momento específico y se articuló la información proveniente de las entrevistas a sus líderes y gestores, de las diversas experiencias vistas, del registro de diarios de campo y de la articulación con las fuentes teóricas de expertos en el tema agroecológico, ampliamente ilustrado en el campo ambiental.

Desde la orientación teórica, las tres categorías que orientan la investigación se ilustran en el siguiente orden: Las pedagogías ótras’ que atraviesan todas las experiencias agroecológicas en México y dan cuenta de otras formas de aprender, de enseñar y de relacionarse con la madre tierra, desde los saberes ancestrales de las comunidades, donde se rescata el conocimiento local-cotidiano en armonía con las prácticas de aprovechamiento de los recursos naturales, superando la tensión capitalista y hegemónica, manteniendo su cultura y la dialogicidad relacional con la naturaleza por medio de prácticas agroecológicas sustentables desde la escuela, el huerto y la milpa; la articulación de procesos educativos y las estrategias (huertos escolares); la agroecología como ‘pedagogías otras’ su conceptualización, su metodología y su didáctica.

En el proceso de desagregar cada una de las categorías que se presentan en la matriz analítica, se hace referencia a las ocho experiencias ya descritas, las cuales presentan rasgos y enfoques orientados bajo tres categorías centrales de análisis: ‘pedagogías otras’, pedagogía y educación ambiental, y agroecología.

Primera experiencia. ECOSUR. Las ‘pedagogías otras’ encontradas aquí, se evidencian desde la entrevista que Bruce Ferguson expuso, donde hizo énfasis en el carácter constructivista de sus maneras de enseñanza, ya que se parte de los antecedentes y conocimientos que tienen sus estudiantes en relación con sus prácticas de cultivo, usos y costumbres ligadas al arraigo cultural tzotzil y tzeltal. La otredad que atraviesa los procesos educativos radica en la articulación de las prácticas cotidianas relacionadas con las formas de cultivo, la preservación de la cultura desde sus saberes propios. Helda Morales (líder de Labvida) también reitera, que se tienen que desaprender las técnicas y las formas de hacer ciencia que vienen de la educación occidental, para volver a aprender desde los presupuestos ancestrales, que si son coherentes y armónicos con la biodiversidad de la naturaleza:

y siempre enfatizando por un lado la importancia de acercarnos a la agricultura y a los ecosistemas con un enfoque científico, un enfoque de investigación y de poder adquirir estas herramientas de pensamiento crítico y de proceso científico, desde el trabajo con los huertos, con las siembras, con la alimentación, y por otro lado la importancia de un diálogo de saberes, de intercambio de conocimientos horizontal, entre la ciencia de la agroecología, la parte académica que está pasando en la escuela y los conocimientos de la agroecología y la alimentación que están presentes en las familias y en las comunidades... hemos trabajado con personas que trabajan en muchos ámbitos educativos. En un principio, pensamos que iban a ser sobre todo, profesores en primaria, que le entrarán. Y no fue tanto así, en un principio empezaron a entrar más de secundaria, en realidad desde preescolar hasta universidad y después en este diplomado que estamos cerrando ahora tenemos personas que están trabajando con educación popular en el contexto de ONGs. (Entrevista Bruce Ferguson)

Un ejemplo de articulación del conocimiento científico con los saberes locales lo plantea Ruve Kulej, promotor y gestor de los huertos escolares en el campus de Ecosur, quien propone que se puede enseñar las áreas académicas (matemáticas, ciencias, lenguaje y pintura) en los

procesos de elaboración del huerto. Dice que se crean poemas y narraciones descriptivas en torno a los elementos del huerto; se hace medición de su área; se calculan distancias y cantidades de siembra; se observan los momentos de cercamiento y producción de las plantas. Aquí hay evidencia de las formas de enseñar 'otras' que se apoyan en las propuestas educativas decoloniales de Catherine Walsh, las cuales rescatan la realidad, el entorno, las costumbres, los saberes para superar la academia tradicional impuesta desde occidente. En este sentido, se habla de aprender sembrando, aprender cocinando y aprender creando.

Muchos maestros ciudadanos no encuentran coherencia en su labor ya que son ubicados en comunidades de las que desconocen su lengua y su cultura, y van y vienen a la ciudad. Evitando que se establezca una verdadera relación cultural. Entonces, el huerto y la alimentación son los entes conectores entre la escuela y los individuos. Se establece un proceso educativo constructivista, se aprecia el saber del indígena, se rescata el aprendizaje vivencial y se intenta articularlo con la praxis institucional. (Entrevista, Bruce Ferguson)

Entonces, a cada escuela rural se le otorgó entre una a dos hectáreas, para que ahí, los niños aprendieran a sembrar. Pero, no era nada más aprender a sembrar, porque estos niños son hijos de campesinos, ¿verdad? Sino a ganar, a experimentar. Un espacio para ganar habilidades de trabajo en equipo, de análisis... Dice ¡hay! Qué tonto. No me había dado cuenta todo lo que saben los estudiantes, y ahora me di el permiso de aprender de ellos. De no sentirme el sabelotodo, de decir; no sé, y de preguntarles a ellos. Entonces, yo creo, que aquí es donde yo me siento contenta de decir ¡lo logramos! (Entrevista, Helda Morales)

Tanto los líderes de Labvida, como el sabedor Ruve Kulej, coinciden en la propuesta de que el huerto es una estrategia pedagógica integral, que además direcciona procesos de reciclaje, de siembras limpias (policultivo) donde se evita el uso de agroquímicos que intoxican la tierra y donde se promueve la agroecología como solución alternativa al monocultivo, a la revolución verde, a la insana alimentación y a explotación de los recursos naturales.

Por ello me enfoque un poco más en la agroecología, para entender más los sistemas complejos, dentro de una biodiversidad y entender bien el proceso del campesino desde los

conocimientos milenarios y como empatar con la ciencia y mejorar la alimentación... Entonces inicié la planeación del huerto, su productividad, su distribución, cuidados, mantenimiento y administración. También doy pequeños talleres más educativos para mostrar los principios de la agroecología, que es un sistema vivo, los polinizadores y el diseño de los huertos en diferentes contextos: zonas rurales, zonas urbanas, diferentes diseños, diferentes formas y maneras de hacer sistemas productivos, diferentes a los monocultivos... (Entrevista, Ruve Kulej)

Segunda experiencia. Mitontic. COBACH 314. Las pedagogías ‘otras’ halladas en este contexto tienen que ver con la forma de articular el saber académico con el saber local. Desde la realidad circundante los equipos de estudiantes, liderados por la docente Verónica Peregrino, desaprenden los conceptos del método científico, al que llaman ‘diagnóstico’ de necesidades y que desarrollan en los ejes: económico, social, cultural, y ecológico. Este último, se lleva centra en la búsqueda de soluciones a los problemas reales de su entorno. La contaminación del sus ríos y los huertos escolares, fueron los temas a tratar. Aquí, se habla de ‘adaptabilidad’ en sentido metafórico, entre el saber científico y los procesos de carácter local.

Los pasos del riguroso método científico son llamadas etapas del proceso/diagnóstico de necesidades; formulación de hipótesis/soluciones a la problemáticas encontradas. Es una apuesta decolonial de las estrategias educativas, donde el saber de las comunidades dialoga con el de la academia y se hallan soluciones que ayudan a salvar las tensiones entre la educación eurocéntrica y los saberes locales, estos últimos en clave decolonial.

Entonces vemos que la semilla es sinónimo de vida, es cuidar la naturaleza. También como un objeto de estudio que de alguna manera nosotros podemos transmitir a nuestros hijos. Cómo una semilla, crece, se reproduce y muere. Como cualquier ciclo de la vida. Saber y decirles a nuestros hijos que una planta no solo nos va a dar el alimento, sino que nos da sabiduría y vida... Sobre todo a quienes trabajan en la docencia, el tener un huerto escolar no es un trabajo extra, sino que forma parte de la educación y de la formación tanto del docente como de los alumnos. Y la verdad yo estoy muy contenta como docente; ya no de ‘transmitir’ sino de enseñar, pero aprendiendo de ellos. Yo ahora mismo estoy iniciando un huerto en la azotea de mi casa, con tomate, con consejos que ellos me han dicho. (Entrevista, Verónica Peregrino)

En esta institución educativa, el huerto se convierte en estrategia pedagógica que da cuenta de procesos ‘otros’ de cultivo (orgánicos) que mediante la práctica agroecológica aprendida en Ecosur y Labvida contribuyen con el Tianguis (comida sana y cercana) donde el consumismo se transforma en aprovechamiento de los productos orgánicos en pro de la seguridad alimentaria.

Tercera experiencia. Chantik. Esta ONG actúa como puente dinamizador de procesos de enseñanza aprendizaje que rompen con los métodos educativos tradicionales. De este modo, las formas de enseñar se orientan teniendo en cuenta las necesidades y las condiciones sociales y económicas de los niños y niñas que asisten al instituto. Los preparan para la vida y el trabajo. Su metodología consiste en aprender jugando, mientras asumen responsabilidades en el centro como organizarlo, limpiarlo. Se presenta un fenómeno de inclusión y respeto por los intereses y talentos de los estudiantes, así como de su condición de vulnerabilidad (pobreza, discapacidad, y trabajo infantil)

Entonces, ahí trabajamos tres objetivos específicos: el que va dirigido hacia el beneficiario directo que es el adolescente, hacia su familia y hacia la sociedad...con las actividades se trata de hacer eso: Que dimensionen, desarrollen un pensamiento crítico. Se busca la permanencia escolar a través del apoyo de becas; se busca la reinserción o inserción laboral formal al mundo laboral para los que son mayores como lo establece la ley del trabajo... todo ha sido en base a los chavos. Ellos son los que han enseñado a Chantiik a decir hacia dónde se dirige. Muchas veces nos sentamos, nos reunimos, pero al final son ellos los que dicen, los que deciden el proceso que ha tenido Chantiik... tenemos que llegar a esa población porque si no lo hacemos nosotros nadie más lo va a hacer, porque somos muy pocas organizaciones que trabajan con infancias y juventudes. (Entrevista, Miguel Armienta)

El ejercicio didáctico realizado en torno a leer la naturaleza a través de los sentidos dio cuenta de sus gustos e intereses frente al entorno natural desde una perspectiva urbana. Hubo preferencia por los alimentos según los sabores; por las flores, los animales y algunas frutas.

Cuarta experiencia. EXPERIENCIAS AGROECOLÓGICAS EN CHIAPAS, “UNA MIRADA A LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES”

Aquí puede hablarse de pedagogías ‘otras’ ya que la milpa se convierte en escenario de prácticas agroecológicas coherentes con el propósito ambiental. Allí, se da cabida al saber tradicional que garantiza que los cultivos sean orgánicos sin la presencia de sustancias agroquímicas, que alteran la calidad de los alimentos y desmejoran la fertilidad de los suelos.

Todas las prácticas se piensan con conciencia ambiental a través de la agroecología, el policultivo que garantiza la sustentabilidad en las familias encabezadas por mujeres. Se siembran distintos productos que en el sistema milpa ofrecen diversidad y seguridad de los alimentos.

Las experiencias agroecológicas de las organizaciones participantes giran en torno a procesos productivos agrícolas, procesos de formación y educación, y proceso de transformación y mercado. Dentro de los primeros está la milpa, la apicultura, los huertos, sistemas agroforestales, cafetales, sistemas urbanos, en los que se ponen en práctica principios agroecológicos; los procesos de formación potencian las habilidades mediante capacitaciones internas, que respondan a los productivos; hasta los niveles universitarios, de desarrollo sustentable, conservación de semillas, derechos del campesino, la mujer y el niño... En conclusión, se requiere la mejora de la salud comunitaria con base en alimentos sanos, y recursos locales; la construcción de soberanía alimentaria y de una sociedad no dependiente del desarrollo capitalista, una comunidad que cuide la madre tierra, donde pueda sostenerse la vida como un derecho para todas y todos y sea la salida a las crisis ambientales, sociales y humanitarias. (Seminario taller. CESMECA)

Quinta Experiencia. Metodo-tesis. La otredad pedagógica es posible mediante el reencuentro con la madre tierra, a través de ‘otros’ lenguajes, los del contacto y el sentir a la madre tierra mientras la representamos en una obra de arte, un poema, un cuento, la caminamos y la escuchamos cuando oímos los cantos de los pájaros, el sonido de los árboles y del río, el gemido del viento. Son lenguajes universales desde el arte, desde la diversidad de la naturaleza que traducen sus códigos e interpretan su conciencia netamente ambiental.

La propuesta que nos hace la maestra Patricia Noguera es que el proceso debe ir en dos fases el desencantamiento y el reencantamiento. Por supuesto que tenemos que desencantarnos de las guerras, de las violencias, tenemos que desencantarnos del desarrollo, del progreso... desencantamos de los procesos extractivistas, de esas mineras que están ahí, destrozando la tierra...de los lenguajes y de las formas como percibimos el mundo... El agua y el río son también cuerpos, entonces no son objetoables, no son mercancías. Son seres sintientes como cuerpos que son, que están en una apertura también sintiente... Pensar, por ejemplo la salud, a partir del habitar implica otro espacio diferente de construir un pensamiento. O hablando de la educación aquí hay maestros bellísimos que dicen que tienen 'puertas' de reconexión en los huertos escolares... somos todos hijos de la tierra y que claramente es lo que tenemos que abrazar y aprender, pero todos sentimos parte de la tierra y que ahí radica también la fuerza; lo que nos hace iguales, lo que nos reconecta todo el tiempo. (Metodo-estesis, el camino del sentir. Seminario. SESMECA)

El arte es un ámbito transicional entre los fenómenos naturales y los procesos de las ciencias, que puede reconectarnos y reconciliarnos con la madre tierra.

Sexta Experiencia. CIDECI/CIESAS. En estos dos escenarios las pedagogías 'otras' están presentes y atraviesan los proyectos educativos. El CIDECI o universidad de la tierra, se centra en los pluriaprendizajes en el sentido que ofrece talleres de capacitación a población netamente indígena en torno a veinte oficios como carpintería, modistería, panadería, zapatería, enfermería, serigrafía, etc. La pedagogía de la madre tierra traduce sus necesidades, su diversidad, su sentir. Allí, se enseña a través de la experiencia. Se aprende a través del huerto. Por ello, las prácticas agroecológicas, y las múltiples experiencias se tornan en verdaderas estrategias pedagógicas que preparan para la vida. Allí surgió la escuela zapatista, y con ella una amplia gama de resistencias y políticas autonómicas. Por su parte en el CIESAS, emergen procesos de sistematización de las experiencias y de los polisaberes que tienen sus comunidades. Se proponen registrar ese acervo cultural valiéndose de las tecnologías, pero sin permitir que el capitalismo los subyugue. Las milpas educativas, se encargan de garantizar la soberanía alimentaria por medio de la implementación de huertos escolares en entidades educativas estatales y mediante la promoción de los cultivos orgánicos.

El método es esencialmente práctico. Se les provee de herramientas básicas para la ejecución de microproyectos que ellos proponen para llevar en sus comunidades. Todos los maestros son indígenas, algunos se consideran fundadores del centro, ya que apoyan los procesos formativos desde hace 25 años... La educación es gratuita, autónoma, no bancaria, ni institucional. Hay un promedio de 80 cursantes y 20 maestros que viven en la institución. (Registro Diario de campo)

...para muchos de nosotros que trabajamos, y volteamos a ver es que existía una alternativa de vida; una forma de vida diferente que estaba en las comunidades indígenas, viviendo prácticamente. Y entonces en muchos ámbitos: políticos, agroecológicos, educativos, económicos de todo tipo, hemos volteado la mirada a esa alternativa de vida, de las comunidades indígenas y entonces es a partir de ahí, que hemos ido construyendo y viendo de forma diferente todo lo que antes veíamos así muy cuadrulado desde occidente, especialmente.

Entonces lo cuestionaron desde una visión política y desde una visión cultural. Homogeneizar culturalmente. Prácticamente, una política invasiva, de acabar con las culturas indígenas a través de la escuela y fomentar a través de la escuela todos los valores del capitalismo...Y al menos nosotros, nos hemos basado en tratar de aprender, recuperar sistematizar, lo que le llamamos: pedagogías locales, pedagogías indígenas, y con base en aprender y sistematizar eso, y tratar de llevarlo a la escuela...eh, transformar la práctica pedagógica. (Entrevista. Raúl Gutiérrez)

Séptima experiencia. Caracol Oventic. En este escenario netamente zapatista se da cuenta de diversos aprendizajes ‘otros’, ya que su cultura esta permeada por el pensamiento zapatista el cual es abanderado en políticas ‘otras, miradas ‘otras, educación ‘otra’, mundos ‘otros’. Son autónomos en el aspecto económico, educativo, social y cultural. Las paredes hablan desde los creativos y significativos murales que los abraza.

¿Quién toma al viento? ¡La libertad vive, nunca muere!, “No corremos porque vamos lejos”, “juntos estamos luchando por un mundo mejor”, “tu vida sembraremos”, “El viento trae la palabra antigua de la resistencia”, “Cuando la mujer avanza no hay hombre que retroceda”, “Educación no es control, es descubrir cosas que no nos han dejado ver por el control capitalista”, “ un mundo donde quepan muchos mundos”, “La resistencia es fértil”, “Alto al envenenamiento de nuestras tierras”, “La tierra no se vende”, “El agua es vida”,... (murales, Caracol Oventic)

Octava experiencia. Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental (PAPA)

La ejecución de proyectos agroecológicos en el ámbito escolar del Colegio El Salitre, implica formas plurales de llevar a los procesos de enseñanza aprendizaje de otra forma en el sentido de sacar del aula el ejercicio educativo y dotarlo del sentido y la significatividad que caracteriza las pedagogías ‘otras’ cuando se incluyen los saberes locales mediante su articulación con los programas académicos. Hay diálogo de saberes, intercambio cultural, visiones ‘otras’, en clave ambiental.

Se proponen estrategias de enseñanza aprendizaje vinculadas al contexto inmediato, surgidas de las necesidades ambientales por medio de tareas de reciclaje, ahorro del agua y cuidado del entorno. En este sentido el comparativo de Papa con las experiencias/pasantías en Mexico ofrecen un alto grado de afinidad en tanto en todas hay presencia de pedagogías ‘otras’,

Se plantea la solución a los problemas ambientales locales desde la pedagogía y la educación ambiental vinculada a las prácticas educativas tradicionales. Además, se faculta a los proyectos agroecológicos como estrategias ‘otras’ en los proceso de enseñanza aprendizaje, ya que los convalida y los legitima.

8. CONCLUSIONES

En síntesis y de acuerdo al objetivo general del presente trabajo la presencia e pedagogías ‘otras’ en el proyecto de investigación, bajo la modalidad de sistematización de experiencias significativas, tiene que ver con la búsqueda por hacer visibles lo importante y significativo del Proyecto Agroecológico de Pedagogía Ambiental –PAPA, ya que sus procesos pedagógicos en clave ambiental son coherentes con las propuestas alternativas en las experiencias agroecológicas en México, durante la pasantía internacional.

PAPA cuenta con diez subproyectos que promueven múltiples pedagogías en torno a prácticas agroecológicas, desde la diversidad que ofrece un ámbito natural. PAPA articula el proceso educativo oficial (educación básica secundaria) con otras formas de enseñar ligadas al entorno, la cotidianidad y los saberes de la comunidad circundante. Este proyecto adelanta

procesos de educación ambiental en el contexto rural donde se ubica el colegio El Salitre-Suba, a través de la ejecución de subproyectos agroecológicos, donde los equipos participantes aprenden diversas maneras de cuidar, preservar y no impactar la naturaleza negativamente.

PAPA es un proyecto agroecológico con tendencias decoloniales, en el sentido que busca abrir otras posibilidades pedagógicas, estrechamente vinculadas al contexto, a su realidad y al ambiente. El proyecto apoya procesos educativos resignificantes de las necesidades, los intereses y los talentos personales, tanto del docente líder en cada subproyecto, como de los educandos participantes.

Debido a que el Colegio El Salitre está ubicado en un contexto rural, su Proyecto Educativo Institucional (PEI) exige una reestructuración con énfasis ambiental, la cual se logra con la gestión de PAPA, ya que el proyecto ofrece diversas estrategias de enseñanza aprendizaje desde los diez subproyectos integradores que ofrecen múltiples matices de la pedagogía ambiental, que además articula el currículo oficial con los principios de las prácticas ecológicas incluyentes de los saberes locales que dotan de un sentido más significativo a los procesos netamente académicos. Por ello se deduce que los proyectos agroecológicos en el ámbito escolar resignifican y rescatan los saberes propios y los traducen en acciones benéficas para el medio ambiente.

La historia del colegio se remonta a un siglo, durante el cual, la región muisca, hoy Localidad 11 del Distrito Capital ha sido transformada bajo esquemas de urbanización, ordenamiento territorial y desarrollo, al igual que a la institución educativa que inició siendo una escuela rural. Los proyectos agroecológicos, que hoy se llevan a cabo en el Colegio El Salitre son el objeto de estudio de la modalidad de investigación Sistematización de Experiencias significativas en el ámbito escolar, cuyo propósito central se plantea en clave ambiental, de pedagogías ‘otras’ y la manera como se inscribe en el campo de la comunicación-educación-cultura (CEC) en el subcampo del conocimiento: Lo político o ‘el Buen Vivir con otros’, su núcleo problémico, la defensa del territorio y el ambiente, el retorno del destierro; con menor centralidad se inscribe también en el subcampo: La Educación o los Saberes del mundo de la

vida', con su núcleo problémico, Las pedagogías 'otras'. Ambos subcampos se interrelacionan gracias a sus rasgos, atributos y factores, legitimando su pertenencia al campo CEC.

El campo CEC se halla permeado por factores transformadores e incluyentes culturales: los saberes populares y ancestrales, de la cotidianidad, la movilidad social y el reconocimiento de la experiencia como agente comunicativo. Además, reconfigura y legitima el conocimiento subalternizado y lo coloca en diálogo con el conocimiento eurocéntrico hegemónico.

Un antecedente central, en la búsqueda de soluciones a la emergencia ambiental del planeta es la propuesta de Marcel Zimmerman en torno a la pedagogía ambiental desde las instituciones educativas, para resolver las crisis ecológicas que enfrenta el planeta: cambio climático, contaminación ambiental, producto de la industrialización, la globalización tecnológica, la explotación de las fuentes naturales no renovables, la proliferación del consumismo, la acelerada producción de desechos tóxicos. De otra parte, en relación con la educación ambiental y su vinculación al aspecto netamente académico, Martiza Torres carrasco está de acuerdo con Zimmerman en la reestructuración de los currículos escolares bajo la orientación reflexiva, crítica, ética e integral que le aporta la dimensión eco ambiental.

Zimmerman (2013) sostiene que la pedagogía ambiental es la apuesta final al planeta en riesgo. Se basa en el rastreo que hace de las medidas ambientales que han surgido en las grandes Cumbres Mundiales de las cuales se destacan la Agenda 21 de Rio de Janeiro (1992) donde se lanza un programa que favorece el desarrollo sostenible global, mediante la lucha contra el cambio climático, la protección de la biodiversidad y la eliminación de sustancias tóxicas emitidas. El 'bien común' o 'el bien' público son los lineamientos del Informe Brundtland, bajo la conciencia de la estrecha relación entre los problemas ecológicos, económicos y sociales. No obstante dicha problemática se perpetúa porque los impactos ambientales se dan en ritmos inversamente proporcionales a la 'sostenibilidad' del desarrollo. Los procesos desarrollistas en manos del hombre son la causa central del mayor deterioro de los elementos vitales del planeta: agua, aire, suelo y biodiversidad. El efecto invernadero es el responsable de la alteración de los ciclos vitales, y conduce al sistema planetario a la destrucción por medio de la proliferación de

enfermedades, sequías, hambrunas, alteración de los ritmos, uso de agroquímicos, deforestación, derroche y sobreproducción energética, entre otros.

En este sentido, desde la pedagogía ambiental en la escuela y otras instituciones sociales y ONGs, se forman individuos críticos, reflexivos, capaces de proponer soluciones integrales y transformadoras de su realidad. Sin embargo los PEIs no superan la especialidad y las cátedras de las ciencias naturales, y adolecen de transversalidad académica, la cual salvaría los límites de las especializaciones y fortalecería los proyectos basados en la colectividad, la cooperación y la búsqueda del bien común.

Otras apuestas emergentes en clave decolonial son las de teóricos y/o expertos: Catherine Walsh: Pedagogías ‘otras’; Arturo Escobar en clave de pluriversalidad y otredad: ‘Un mundo donde quepan muchos mundos’ ‘Otros mundos son posibles’, su dilema: El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar; Felipe Guamán Poma en clave de pensamiento libertario y de apertura en el época colonial. Todos coinciden en el propósito de decolonizar la naturaleza del poder desde el poder de la naturaleza.

Los principales planteamientos en relación con la decolonialidad del poder, del ser y del saber los presentan los teóricos Santiago Castro, Aníbal Quijano, y Ramón Frosfoguel, cuya propuesta posibilita la superación de los límites separatistas del pensamiento colonial y adentrarse en espacios transicionales donde tiene el desmonte de la matriz del poder.

Del mismo modo, la verticalidad hegemónica del colonialismo se supera con apuestas de frontera/puntos de fuga/puertas, en clave de políticas transformadoras tridimensionales (sociopolíticas, económicas y culturales) en manos de la resistencia de los grupos antisistémicos, de la colectividad, de la democracia. Según los presupuestos teóricos esbozados en la Cátedra de Convivencia y Paz a cargo del docente de maestría Carlos Martínez.

De otra parte, Arturo Escobar y Raul Zibechi proponen otras alternativas para liberar a la tierra de la crisis ambiental, ya que esta se deriva de procesos netamente desarrollistas y de extractivismo lineal, la solución deviene de la puesta en marcha de programas, mecanismos y

procesos regidos por los criterios y principios del postdesarrollo, cuya formulación ecosistémica y de la economía social pueden superar la dura tensión disociadora entre el poder del desarrollo colonial y la tendencia decolonial del postdesarrollo, donde la economía, el ambiente, la cultura y la sociedad se relacionan mediante la creación de economías mixtas y solidarias.

Dos ejemplos ilustrativos de proyectos antisistémicos y de vertiente decolonial son la Constitución Ecuatoriana 2008 y el movimiento Zapatista en México. La primera tiene como un eje transversal: el *sumak kawsay* o “buen vivir” y le apuesta a la construcción de una nueva forma de convivencia ciudadana, en armonía y coherencia con la naturaleza; el segundo le apuesta a formas de gobierno, de educación y de carácter socioeconómico en clave autonómica, bajo el lema ‘mandar obedeciendo’ donde la toma de decisiones se da en consenso y en horizontal y en armonía con las leyes de la naturaleza.

Por último, Rolando García en diálogo con Enrique Leff, se apoyan en sus teorías y propuestas, tocantes a la adaptabilidad de los sistemas complejos y a la interdisciplinariedad de las ciencias modernas, las cuales han sido permeadas históricamente por los rasgos de sus antecesoras las ciencias sociales. El primero, análogo al sistema planetario con un sistema complejo donde las crisis ambientales son el elemento perturbador, que posibilita su positiva autoorganización del sistema completo. El segundo, faculta al carácter interdisciplinar de las ciencias emergentes como agente integrador, con un propósito común en la recuperación metódica del equilibrio sistémico planetario.

Finalmente, se considera que la problemática ambiental se deriva de los procesos evolutivos del hombre y su cultura. Las relaciones hombre-naturaleza han caminado desde eras prehistóricas, por caminos divergentes. La acción del hombre sobre la naturaleza posee una doble vida construcción y deconstrucción, en el sentido en que los procesos de acumulación y desarrollismo se nutren de la destrucción de las fuentes naturales no renovables. Una alternativa sociopolítica que supere las crisis ambientales deviene desde las pedagogías ‘otras’ presentes en todos los programas y proyectos de carácter ecológico permeados por los ideales y propuestas alternativas en clave decolonial.

9. ANEXOS

Informe de pasantía Internacional: México: San Cristóbal de la Casas, Chiapas 2018.

Autor: Emma Angarita - 69 páginas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alier, J. M. (2011). *El Ecologismo de los pobres*. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- Ardon, M. (2000). *Guía metodológica para la sistematización participativa de experiencias en agricultura sostenible*. . Obtenido de El Salvador. PSOLAC:
http://www.redcimas.org/wordpress/wpcontent/uploads/2012/08/m_MArdon_GUIAmetodologica.pdf
- Bogota, A. (2015). Proyecto de acuerdo No. 090. bogota. Obtenido de
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=60882>
- Escobar, A. (2013). *Una Minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Gamboa, G. (2011). *Ecología humana y ecología ambiental: binomio clave persona y bioetic*. Obtenido de Universidad de la Sabana:
<http://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/personaybioetica/article/view/1905/2462>
- Garcia, R. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona. España: Gedisa.
- Holliday, O. J. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Cochabamba: Intercorporation. Obtenido de
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033278.pdf>
- Holliday, O. J. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: CINDE.
- Huergo, J. (2011). Obtenido de WordPress:
<https://maestriaeduca.files.wordpress.com/2011/11/comunicacion-educacion1.pdf>
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida: imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur*. Mexico: Siglo XXI.
- Martinez, C. (2015). *De nueva vida: el poder de la no violencia y las transformaciones culturales*. Bogotá: Trillas.
- Maya, A. A. (1996). *La fragilidad de la cultura ambiental*. Bogotá : Universidad Nacional .
- Mejía, R. (2007). *Programa Ondas de Colciencias*. Obtenido de
http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativ

- Ministerio de Educacion Nacional. (s.f.). Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Serie de lineamientos curriculares. Bogota.
- Mora, A. I. (2014). *Comunicacion-Educacion en America Latina: Desafios y nuevas comprensiones*. Bogota: Corporacion universitaria Minuto de Dios.
- Muñoz , G., & Mora, A. (2016). *Comunicaion-Educacion en America Latina: Desafios y nuevas comprensiones*. Bogota: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Noguera, P. (22 de Junio de 2018). Metodo-Estesis. El camino del sentir. *Seminario*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, Mexixo.
- Pedagogía ambiental para el planeta en emergencia*. (2013). Bogotá: Ecoediciones.
- Rivera, C., & León, T. (diciembre de 2013). *Biblioteca digital UNAL*. Obtenido de Anotaciones para una historia de la Agroecologia en Colombia:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/38305/1/40885-186771-1-PB.pdf>
- Santiago Castro- Gomez, G. R. (2007).). *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota: Siglo del hombre.
- Suba, C. E. (2009- 2010).. *Manual de Convivencia* . Bogotá , Colombia: Unigráficas Marin.
- Torres Carrasco, M. (2002). *Reflexion y accion: el dialogo fundamental para la educacion ambiental*. Obtenido de Ministerio de Educacion Nacional-Ministerio del Medio Ambiente: <http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-81729.html>
- Torres, A. (1998). *Artículos*. La sistematizacion de experiencias educativas: Reflexiones de una práctica creciente: Obtenido de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf
- Turismo, I. D. (2014). Turismo ecologico.
- Walsh, C. (2009). Obtenido de Interculturalidad crítica y pedagogia decolonial:
<https://www.google.com/search?q=interculturalidad+catherine+walsh&aq=inter&aqs=chrome.0.69i59j0j69i57j0l3.7406j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>
- walsh, c. (2009). *Interculturalidad critica y pedagogia decolonial*. abya ayala.
- Walsh, C. (2012). Obtenido de <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf>
- Walsh, C. (7 de febrero de 2017). *Youtube*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?time_continue=17&v=j6FNfOdh7tU

Zibechi, R. (2000). *La mirada horizontal. Movimientos sociales y emancipación*. Quito-Ecuador: Abya Ayala.

Zibechi, R. (2010). *Política & Miseria. Una propuesta de debate sobre la relación entre el modelo extractivo, los Planes sociales y los gobiernos progresistas*. . Buenos Aires: La Vaca.

Zibechi, R. (2013). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=ydkxUIBkhm4>

Zibechi, R. (2015). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=BLpOUgxBwfk>

Zimmerman, M. (2013). *Pedagogía ambiental para el planeta en emergencia*. Bogotá: Eco Ediciones.