

CAPÍTULO 2

ÉTICA Y VALORES: UNA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR DESDE LA ECOLOGÍA DE SABERES

Javier Collado Ruano
Diego Apolo Buenaño

Introducción

En mayo de 2015, la UNESCO organizó¹ en Incheon (República de Corea) el 2º Fórum Mundial de la Educación, donde participaron más de 1600 expertos educativos de todo el mundo. Con la representación de unos 120 Ministros de Educación y Medio Ambiente, el evento consolidó una mirada intercultural a los desafíos que enfrenta la humanidad con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) firmados por las Naciones Unidas para el año 2030. Con especial énfasis en los desafíos socio-ambientales, el rol de la educación fue abordado en el ODS 4-Educación 2030 a escala multinivel, es decir, con programas globales, regionales, nacionales y locales. De acuerdo con la Declaración de Incheon, “la pertinencia de la educación a favor del desarrollo humano y la sostenibilidad económica, social y ambiental es uno de los rasgos que definen el ODS 4-agenda Educación 2030” (UNESCO, 2015, p. 26). Por este motivo, las Ciencias de la Educación deben abordar la ética ambiental y los valores de sostenibilidad desde una visión compleja, sistémica, holística e integral, comprendiendo que los ecosistemas de nuestro planeta Tierra son el jardín de toda la humanidad.

Bioalfabetizar a la ciudadanía, es el gran desafío ético de la educación para el 2030. Cultivar comunidades de aprendizaje en bioalfabetización conlleva una resiliencia reflexiva y práctica (Goleman, Bennett y Barlow, 2012). Es decir, aprender el lenguaje de la vida conlleva un diálogo inter-epistemológico entre los conocimientos científicos y los saberes ancestrales de los pueblos indígenas originarios de nuestra región andina. Por esta razón, la formación de docentes debe consolidarse en los valores del *Sumak Kawsay*, con el fin de producir un

1 Los socios de la UNESCO para este evento fueron el PNUD, UNFPA, ACNUR, UNICEF, ONU Mujeres, Banco Mundial y OIT.

efecto dominó dentro y fuera de las instituciones educativas del Ecuador. El Buen Vivir es una propuesta política y filosófica basada en el *Sumak Kawsay*, una cosmovisión ancestral kichwa que comprende al ser humano como una parte integral e interdependiente de su entorno social y natural. También es conocida como *Suma Qamaña* por los pueblos aymara de Bolivia. Por esta razón, la promoción del Buen Vivir en los centros de enseñanza-aprendizaje constituye un paso firme para el cumplimiento de los ODS. Según nos explica el economista y político Alberto Acosta:

Cuando hablamos del Buen Vivir, entonces, proponemos una reconstrucción desde la visión utópica de futuro andina y amazónica, que debe complementarse y ampliarse incorporando otros discursos y otras propuestas provenientes de diversas regiones del planeta, que espiritualmente están emparentadas en su lucha por una transformación civilizatoria (Acosta, 2013, p. 47).

Desde esta lectura del mundo que utiliza las cosmovisiones andinas y amazónicas como eje de enunciación epistemológica, política y educativa, el Buen Vivir emerge como una alternativa al desarrollo occidental y como una oportunidad para imaginar otros mundos. Por tanto, las Ciencias de la Educación para el Buen Vivir se constituyen como una propuesta descolonial donde el ser humano transforma los modos de relacionarse con la propia naturaleza. La pedagogía bioalfabetizadora derivada del *Buen Vivir* fusiona la ciencia con la espiritualidad, creando una ecología de saberes transdisciplinares que nos permite repensar la gobernabilidad planetaria desde prácticas educativas interculturales que ayudan a desaprender y re-aprender, tanto a nivel material, intelectual, espiritual y afectivo (Collado, 2017a).

Retos éticos para el alcance de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS)

La descolonialidad del saber es un proyecto inconcluso en Abya Yala (América), que nos obliga a discernir sobre los retos éticos y desafíos ambientales de nuestra época. Contar con docentes capacitados que sean capaces de transformar la matriz productiva mediante el fomento de otras formas de ser, estar y pensar, conlleva una filosofía de vida basada en buenas prácticas ambientales. De acuerdo con el jurista brasileño José Renato Nalini (2003), “la filosofía de la finitud y de auto-restricción entra en conflicto con la cultura consumista. El desafío es establecer la convivencia entre ellas, motivando a las personas a una postura sobria, modesta, frugal y sencilla” (p. 148). Por eso la Educación Ambiental debe promover una visión crítica y descolonial de las realidades multifacéticas que estructuran nuestro sistema-mundo.

El horizonte utópico de las Ciencias Educativas del Buen Vivir adquiere su sentido político, social, cultural y existencial en la praxis educativa intercultural (Collado, Madroñero y Álvarez, 2018). Es en este horizonte utópico por donde camina la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador, cuyo fin es reflexionar sobre la educación intercultural desde un pensamiento fronterizo y descolonial.

Al profundizar en la interculturalidad crítica, la pedagoga Catherine Walsh (2012,) la define como un “proyecto político-social-epistémico-ético y herramienta pedagógica, ambos con el afán de una praxis educativa encaminada hacia lo decolonial” (p. 156). En consecuencia, la praxis educativa intercultural requiere un pensamiento descolonial y emancipador, consolidado en una ecología de saberes transdisciplinares que busca nuevas formas de producción y consumo, lo que implica, a su vez, desarrollar un sistema de valores que se articule en torno a una ética ambiental.

Los argumentos de la ética ambiental de la virtud apuntan a proporcionar valores no utilitarios que podrían moldear nuestro carácter específicamente para entender que la conservación de la naturaleza es condición necesaria del desarrollo de las posibilidades humanas (Kwiatkowska, 2003, p. 22),

argumenta la educadora ambiental Teresa Kwiatkowska. Al fomentar una ética ambiental que se preocupe por los límites biofísicos de la naturaleza se logra formar a mejores personas, que además comprenden la armonía del universo y la naturaleza como un imperativo de la moral humana. En este nivel de espiritualidad profundidad, la ética ambiental emerge como un puente hacia el futuro, donde se pueden alcanzar los ODS para el año 2030.

El compromiso ético y ecológico de conseguir los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), conlleva la promoción de una consciencia de unidad con toda forma de vida, ya que una consciencia ecológica es al mismo tiempo una consciencia espiritual. En ese nivel profundo de autoconciencia la ecología se funde con la espiritualidad, ya que la experiencia de estar conectado con toda la naturaleza y el universo es la propia esencia de la espiritualidad. Si bien la ciencia y la mística son dos esferas distintas que no tienen traducción posible entre ellas, la ética ambiental fusiona y unifica la ciencia moderna y el misticismo oriental con el fin de preservar y conservar las distintas formas de vida de co-habitan nuestro planeta. Un libro pionero en esta línea de pensamiento es *El Tao de la Física* escrito por el físico Fritjof Capra:

En la visión oriental, los seres humanos, así como todas las otras formas de vida, son partes de un todo orgánico inseparable. Su inteligencia implica, pues, que el todo también sea inteligente. Los seres humanos son vistos como la

prueba viva de la inteligencia cósmica; en nosotros, el universo repite, incessantemente, su habilidad en producir formas a través de las cuales él se vuelve consciente de sí mismo. En Física moderna, la cuestión de la consciencia surgió en conexión con la observación de los fenómenos atómicos. La teoría cuántica volvió claro que esos fenómenos apenas pueden ser entendidos como enlaces en una cadena de procesos, cuyo fin está en la consciencia del observador humano (...). La comprensión que el hombre tiene de su consciencia y de la relación de ella con el resto del universo constituye el punto de partida de toda experiencia mística (Capra, 2011, p. 310) (traducción propia).

De acuerdo con esa actitud conciliadora entre las tradiciones místicas orientales y la física moderna, la ética ambiental busca, por un lado, el autococonocimiento y la transformación interior; y, por otro lado, la transformación socio-ecológica implantada por la globalización económica neoliberal. Esta doble concepción científica y espiritual significa que la ética ambiental es un doble proceso endógeno a cada individuo y exógeno como sociedad globalizada e interconectada. De ahí la importancia que alberga enfrentar los desafíos civilizatorios desde una ecología de saberes transdisciplinarios que integre los conocimientos científicos con los saberes ancestrales, la espiritualidad, las emociones, las artes y otras epistemes. Los retos éticos y desafíos ecológicos de los ODS nunca podrán ser logrados de forma aislada, pues son problemas sistémicos que apenas representan diferentes facetas de una misma crisis de percepción. Por este motivo, este capítulo se enfoca en afrontar las amenazas de la monocultura hegemónica, con el fin de transformar el comportamiento depredador que el ser humano ejerce sobre la Pachamama - nuestra Madre Tierra según las cosmovisiones de los pueblos andinos.

Los retos éticos de la monocultura hegemónica

Al reflexionar sobre ética y valores en el siglo XXI surge el objetivo didáctico de explicar los principales rasgos de la monocultura hegemónica dominante, que invisibiliza y deslegitima los saberes no institucionalizados científicamente. Según la activista ambiental hindú Vandana Shiva (1993), la desaparición de los conocimientos locales mediante su interacción con los conocimientos occidentales dominantes tiene lugar en varios niveles. Los conocimientos locales desaparecen simplemente porque no son vistos y se les niega su existencia. Los sistemas occidentales de conocimiento han sido vistos generalmente como universales, y por eso pasan a actuar como un sistema de valores que se globaliza a todo el mundo. Sin embargo, el sistema de valores occidental también es un sistema local de valores, con sus particularidades culturales, de clase y género. Por eso no es universal en un sentido epistemológico, sino una

versión globalizada de la tradición cultural colonial y patriarcal dominante en Occidente.

El conocimiento local se desliza a través de la grieta para la fragmentación. Se eclipsa junto con el mundo con el que se relaciona. El conocimiento científico dominante engendra así un monocultivo de la mente al buscar espacio para que las alternativas locales desaparezcan, muy parecido a los monocultivos de variedades de plantas introducidas que conducen al desplazamiento y a la destrucción de la diversidad local. El conocimiento dominante también destruye las mismas condiciones para que existan las alternativas, muy parecido a la introducción de monocultivos que destruyen las mismas condiciones para la existencia de diversas especies (Shiva, 1993, p. 12) (traducción propia).

Desde esta metáfora, Shiva (1993) considera que el monocultivo de la mente se ilustra mejor en el conocimiento y práctica de la silvicultura y la agricultura. Mientras que el monocultivo occidental contempla al bosque y las tierras agrícolas como un objeto que fornece al ser humano de madera comercial y suministro de productos alimenticios, los sistemas de saberes locales ancestrales los contemplan desde un *continuum* ecológico, donde las actividades en la naturaleza contribuyen a suplir las necesidades alimenticias de la comunidad local. Por este motivo, enfrentar los desafíos éticos de la monocultura hegemónica impuesta por Occidente desde la colonización del siglo XV, conlleva reconocer la diversidad como la alternativa más fructífera y resiliente. La diversidad natural y cultural es una fuente de riqueza y una fuente de alternativas. Por eso se podría decir, siguiendo la metáfora de la autora, que la diversidad viviente en la naturaleza corresponde a una diversidad viva de culturas. Ante la homogeneidad y la uniformidad cultural hace falta una ecología de saberes transdisciplinarios y horizontales que busque transformar la perspectiva epistémica y política del monocultivo mental de la ciudadanía. Esto conlleva una ruptura epistemológica de un conocimiento colonizador que refuerza relaciones de poder ya existentes entre el ser humano consigo mismo y con la naturaleza.

De este modo, el conocimiento y el poder son inherentes al sistema dominante porque se asocia a todo un conjunto de valores basados en un capitalismo comercial que transforma la naturaleza y la sociedad, generando inequidades y depredación. Este tipo de monocultura de la mente se construye bajo la perspectiva de que el sistema dominante no es una tradición local globalizada, sino una tradición universal que es superior a los sistemas locales de valores de cada sociedad. En consecuencia, la dicotomía universal vs. local está fuera de lugar, ya que la tradición local occidental ha colonizado el mundo mediante el imperialismo cultural e intelectual, desplazando, ignorando y

marginando el resto de saberes locales, como por ejemplo las tradiciones culturales de los pueblos indígenas originarios. La complejidad de estas asimetrías epistemológicas se manifiesta de mayor forma, como asimetrías políticas. De Sousa Santos (2010) denomina a este tipo de relaciones violentas, de supresión y destrucción de otros saberes, como “fascismo epistemológico” y “epistemicidio”. Por eso De Sousa Santos (2010) propone valorizar la diversidad de los saberes para que la intencionalidad y la inteligibilidad de las prácticas sociales sea lo más amplia y democrática posible. La ecología de saberes es, en suma, una opción epistemológica y política contrapuesta al fascismo epistemológico impuesto por la expansión colonial europea.

Esta perspectiva se integra con la “epistemología del sur” surgida por intelectuales del denominado Sur Global, a la cual nos sumamos como educadores que buscan la transformación socio-ecológica desde las Ciencias de la Educación para el Buen Vivir. En este contexto de emancipación epistémica y política, la educación aparece como una herramienta compleja, multidimensional y transdisciplinar, cuyo imperativo ético y moral es articular, gestionar y difundir conocimientos que incluyan saberes locales marginados históricamente que conviven en la vida cotidiana de los pueblos andinos y amazónicos. Imaginar otros mundos significa superar el imperialismo cultural que todavía se perpetúa en los espacios escolares. De ahí la urgente necesidad ética de reflexionar sobre valores más biocéntricos que integren la sociosfera y tecnosfera en la biosfera, de un modo sostenible, resiliente y regenerativo (Collado, 2017b).

Por esta razón, las Ciencias de la Educación para el Buen Vivir deben rescatar el conjunto de valores locales que emergen de la sociedad ecuatoriana, con el fin de crear políticas públicas educativas e instaurar una ética ambiental en el imaginario colectivo de las generaciones presentes y futuras. Por tanto, hablar de educación y ciencias del buen vivir en Ecuador significa integrar la cosmovisión ancestral kichwa del *Sumak Kawsay* como eje vertebral de enunciación de paradigmas. Es decir, la educación del buen vivir se nutre de la formación humana transdisciplinar con el objetivo de provocar una polisemia propia de los contextos interculturales y plurinacionales, al tiempo que integra críticamente las diferentes perspectivas epistémicas (Collado, Madroñero y Álvarez, 2018).

En este sentido, el primer reto didáctico y pedagógico al que nos debemos enfrentar como educadores es aprender a teorizar la práctica y practicar la teoría educativa. Esto implica reconocer que los procesos de enseñanza-aprendizaje que nuestras escuelas despliegan desde la modernidad histórica, tan solo sirven para domesticar a los individuos, con el fin de que sean estudiantes pasivos y ciudadanos acríticos. Ante tal situación de subordinación, Freire (1971) sostiene que una educación libertadora es aquella que ayuda a percibir al ser humano como un ser cultural inconcluso, condicionado e histórico: “la cultura marca la aparición del hombre en el largo proceso de la evolución cósmica. La

esencia humana cobra existencia auto-descubriéndose como historia” (p.22). En el largo proceso de evolución, la diversidad cultural engendra la posibilidad emancipadora de las personas para escribir su propia historia mediante la acción auto-consciente y transformadora del mundo.

En este repensar, el presente capítulo busca mejorar la praxis educativa mediante un pensamiento crítico y emancipador que consiga crear alternativas éticas para construir otros mundos, donde la solidaridad sea sostenible y la codicia indeseable (Falconí, 2017).

Una reflexión necesaria: la marginación de la ética y los valores

Todo parece indicar que el sistema patológico que domina el planeta ha logrado reducir a las comunidades bióticas y humanas a simples accesorios de una economía global que no sufre remordimientos por sus actos y que en muchas ocasiones es legitimada a través de la escuela. Podría decirse que el dinero ha logrado colonizar la propia vida, y al hacerlo, ha impuesto el monocultivo de la mente a través de una cultura globalizadora. Difundida por la publicidad, los medios de comunicación en masa y la educación occidentalizada, el monocultivo de la mente pone en peligro la propia supervivencia de la vida en la tierra. El monocultivo de la mente superpone el capital económico y financiero a la ética y los valores locales de cada sociedad, originando una educación bancaria encargada de producir mano de obra barata carente de pensamiento crítico y alienada (Freire, 1971).

Durante siglos, este monocultivo de la mente viene marginando los valores éticos, los ecosistemas de la naturaleza, la diversidad cultural, los conocimientos locales y las sabidurías ancestrales de los pueblos indígenas originarios. El monocultivo excluye aportes epistemológicos relevantes desde las comunidades hacia lo educativo, enmarcando sus avances en mediciones y análisis comparativos sin importar las trayectorias del aprendizaje del contexto. El sistema globalizado actual se basa en una racionalidad monocultural instaurada en el imaginario colectivo, de forma consciente e inconsciente, que provoca la percepción de que una verdad es la única forma posible de organización socioeconómica, centrada en la inmediatez y el lucro como forma de vida desplazando otros saberes que se ajustan a los discursos hegemónicos dominantes en instituciones educativas.

Frente a esta situación de fascismo epistemológico, De Sousa Santos (2010) presenta una propuesta epistémica paradigmática que se asienta en cinco postulados que deben ser abordados como estrategias hacia una convivencia más humana y por tanto en el acto educativo: 1) ecología de saberes, 2) ecología de las temporalidades, 3) ecología de los reconocimientos, 4) ecología de las trans-escalas, 5) ecología de las productividades. También deben permitir que los conocimientos dominantes y los saberes se entrecrucen en el cotidiano, y desde su práctica promuevan el rescate, el respeto y la valoración.



Figura 4. Las cinco ecologías de De Sousa Santos (2010). Elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, estos cinco postulados constituyen la base para la estructuración y la fundamentación epistemológica de un repensar educativo, pero también representan un acercamiento intercultural a las prácticas docentes cotidianas. Por este motivo, repensar las Ciencias de la Educación para el Buen Vivir conlleva crear una ecología de saberes que integre y combine los conocimientos científicos y los saberes ancestrales de manera transdisciplinar, es decir, de forma horizontal y sin jerarquizar las epistemes que co-existen en el mismo espacio-tiempo. En términos éticos, todos somos responsables de la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras, de ahí la necesidad de aunar esfuerzos desde la academia y desde las instituciones encargadas de dirigir la política educativa del Ecuador. Asegurar una educación de calidad conlleva brindar conocimientos pertinentes a la crisis civilizatoria actual, pero también valores que nos permitan ser buenos ciudadanos, conectados con la naturaleza y respetuosos de sus derechos, reconocidos en la Constitución de Montecristi del año 2008 de la siguiente manera:

Art. 71.- 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, estructura, funciones y procesos evolutivos. Toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza. Para aplicar e interpretar estos derechos se observarán los principios establecidos en la Constitución, en lo que proceda.

Art. 72.- La naturaleza tiene derecho a la restauración. Esta restauración será independiente de la obligación que tienen el Estado y las personas naturales o jurídicas de indemnizar a los individuos y colectivos que dependan de los sistemas naturales afectados. En los casos de impacto ambiental grave o permanente, incluidos los ocasionados por la explotación de los recursos naturales no renovables, el Estado establecerá los mecanismos más eficaces para alcanzar la restauración, y adoptará las medidas adecuadas para eliminar o mitigar las consecuencias ambientales nocivas.

Art. 73.- El Estado aplicará medidas de precaución y restricción para las actividades que puedan conducir a la extinción de especies, la destrucción de ecosistemas o la alteración permanente de los ciclos naturales. Se prohíbe la introducción de organismos y material orgánico e inorgánico que puedan alterar de manera definitiva el patrimonio genético nacional.

Art. 74.- Las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades tendrán derecho a beneficiarse del ambiente y de las riquezas naturales que les permitan el buen vivir. Los servicios ambientales no serán susceptibles de apropiación; su producción, prestación, uso y aprovechamiento serán regulados por el Estado.

De una manera amplia, la Carta Magna de 2008 plantea que el ejercicio integral de la tutela estatal sobre el ambiente y la corresponsabilidad de la ciudadanía en su preservación se deben articular mediante un sistema nacional descentralizado de gestión ambiental. De esta forma, las políticas públicas sientan las bases para una gestión intersectorial y participativa de responsabilidad compartida. Los gobiernos autónomos deben desplegar mecanismos eficientes en sus respectivas áreas de gestión y los sectores industriales de espacio privado deben asumir su rol en consonancia con el bienestar social y de la naturaleza. A su vez, en lo referente al sistema educativo, el artículo 27 señala:

la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. En suma, la constitución ecuatoriana considera que la educación es un derecho humano y un área prioritaria de la política pública para garantizar la igualdad e inclusión social, por eso constituye una condición indispensable para construir las Ciencias Educativas para el Buen Vivir.

Además, transformar la educación conlleva aprender a desaprender las lecciones de progreso y desarrollo generadas por el capitalismo globalizador que nos ha llevado a la crisis socioecológica y civilizatoria actual. En este sentido, resultan muy importantes los conceptos de economía azul y desarrollo regenerativo que plantea Gunter Pauli (2015) en su libro, puesto que presenta ideas y proyectos inspirados biomiméticamente en la naturaleza para transformar la matriz productiva y caminar hacia el buen vivir:

Las industrias basadas en la economía azul, altamente productivas y capaces de generar pleno empleo, están en el horizonte. Se inspiran en la manera en que la naturaleza hace uso de la física y la bioquímica para construir totalidades que funcionan armoniosamente, canalizando la abundancia, transformando sin esfuerzo y reciclando eficientemente sin desechos ni pérdidas de energía. Estas fuerzas no sólo determinaron los parámetros de la vida en la Tierra, sino que contribuyeron a moldear la vida misma. Al pasar de una percepción lineal a una concepción cíclica y regenerativa, también podemos remodelar nuestros comportamientos y prácticas para asegurar que se satisfagan las necesidades básicas de todos y que nuestro planeta azul, con todos sus habitantes, progrese hacia un futuro óptimo (Pauli, 2015, p. 35)

En armonía con el artículo 72 de la Constitución de 2008 del Ecuador, que señala que la naturaleza tiene derecho a la restauración, la noción de *desarrollo regenerativo* nos brinda la posibilidad de restaurar los ecosistemas de nuestra Madre Tierra. Es decir, mientras que el concepto de desarrollo sostenible se enfoca en minimizar el impacto negativo de las acciones del ser humano en nuestro planeta, el concepto de desarrollo regenerativo se enfoca en maximizar las acciones que tienen un impacto positivo en la Pachamama. Esta nueva forma de comprender y utilizar el ingenio, la economía y la simplicidad de la naturaleza nos ayuda a emular la ecoeficiencia intrínseca de la lógica ecosistémica: transformando de raíz la matriz productiva que se sustenta en industrias globalizadas. Esta es la esencia de la economía azul: utilizar a la naturaleza como un modelo, una medida y un mentor que nos ayuda a superar la crisis multidimensional provocada por la lógica del pensamiento monocultural, colonial y epistemicida.

Por eso es fundamental conocer el pensamiento crítico desarrollado por De Souza Santos (2010) sobre las cinco ecologías que plantea, ya que representan una apertura epistémica a otras formas de ser, estar, pensar, sentir, percibir y actuar con las otras personas y con la propia naturaleza. Abordar la crisis multidimensional actual es un desafío civilizatorio, que conlleva enriquecer los procesos de formación humana de manera transdisciplinar. Los docentes en práctica y los docentes en formación deben abordar esta crisis con creatividad, innovación, convicción, compromiso social y predisposición en la comunidad

educativa donde se encuentran. Estos cinco postulados son pensados desde una actitud epistemológica transdisciplinar que aborda los fenómenos físicos, ecológicos, culturales, económicos, políticos y espirituales, con el fin de crear una apertura intercultural y descolonial ante los procesos transfronterizos del mundo interconectado actual. En suma, estos postulados planean una reflexión crítica que ayuda a entender mejor el eje político-educativo-epistemológico articulador que se plasma en el Modelo Pedagógico en que se funda el convivir diario de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Aportes para repensar la monocultura

Primera lógica: de la monocultura del saber y del rigor del saber

Explica De Sousa Santos (2010) que “consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de calidad estética, respectivamente” (p. 22). Esta es la forma de producción de no existencia más poderosa porque todos aquellos conocimientos y saberes no científicos (artísticos, espirituales, indígenas, etc.) son considerados no-existentes o irrelevantes. El autor insiste en que la universalidad pretendida por los metarrelatos de la ciencia moderna son apenas un “particularismo de occidente” dentro de enormes constelaciones de conocimientos. Ante esta monocultura, propone una “ecología de saberes” basada en que ningún conocimiento es completo y total, por lo que se hace necesario un diálogo epistemológico con otros saberes que le complementen.



Figura 5: Ecología de Saberes Elaboración propia.

Segunda Lógica: la monocultura del tiempo lineal

De Sousa Santos, (2010) plantea que esta monocultura se fundamenta en la idea de que la simultaneidad esconde la asimetría de tiempos históricos convergentes, de tal modo que el sentido y la dirección se articulan según los

conocimientos e instituciones de los países centrales del sistema mundial: puesto que son los más aptos para marcar la pauta progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento y globalización. Bajo la luz de esta lógica lineal, la modernidad occidental ha creado la no contemporaneidad de lo contemporáneo, donde “el encuentro entre el campesino africano y el funcionario del Banco Mundial en trabajo de campo ilustra esta condición, un encuentro simultáneo entre no contemporáneos”. (De Sousa Santos, 2010, p. 23). Como alternativa a esta monocultura de lógica lineal que considera primitiva, tradicional, simple, premoderna, obsoleta o subdesarrollada a las diferentes formas de simultaneidad, De Sousa Santos propone la ecología de las temporalidades, que entiende la idea del tiempo lineal como una forma más entre las diferentes que existen en otros saberes de los pueblos originarios (tiempo circular, tiempo cíclico, etc.).



Figura 6. Ecología de las temporalidades. Elaboración propia.

Tercera Lógica: la lógica de la clasificación social

Esta lógica consiste en la distribución jerárquica de las personas en función de su raza, sexo, etc., haciendo parecer que la relación de dominación es una consecuencia natural y no la causa de esa jerarquía. Para superarla, De Sousa Santos propone el modelo de la “ecología de los reconocimientos”, que se enfrenta a la colonialidad y al patriarcado para articular la posibilidad de que grupos humanos diferentes puedan poseer los mismos derechos. Por ejemplo, en el campo educativo se privilegia la supremacía de los títulos sobre los saberes, frente a esto es relevante que se construyan diálogos de respeto, valoración y

rescate hacia espacios colaborativos de aprendizaje.



Figura 7: Ecología de los reconocimientos Elaboración propia.

Cuarta Lógica: lógica de la escala dominante

“En términos de esta lógica, la escala adoptada como primordial determina la irrelevancia de todas las otras escalas posibles” (De Sousa Santos, 2010, p. 23). Al adoptar la escala universal y global como dominante, la modernidad occidental aprisiona e incapacita a las otras escalas posibles (cósmicas, regionales, nacionales, locales, etc.). Frente a esta monocultura de lo universal o global, la “ecología de las trans-escalas” busca identificar las relaciones de inter-retro-actividad entre diferentes escalas, global y local. Por ejemplo, para observar lo que se revela y se esconde en cada escala. Dentro del campo educativo es el valorar otros saberes que surgen desde los contextos donde se desarrolla el acto del aprendizaje, rompiendo paradigmas de una única verdad y compartiendo entre docentes y estudiantes espacios de confianza, creatividad y felicidad.



Figura 8: Ecología de las trans-escalas. Elaboración propia.

Quinta lógica: la monocultura de los criterios de productividad capitalista

Según la lógica de la eficiencia capitalista, todos los procesos de producción que no sigan sus modelos de productividad (maximización de la fertilidad y trabajo humano), son formas marginales e irrelevantes. Para superarla, la “ecología de las productividades” insta a recuperar y revalorizar las formas de producción alternativas que la ortodoxia capitalista de la productividad ha desacreditado u ocultado (como las cooperativas de trabajadores, proyectos de economía solidaria, empresas autogestionadas, organizaciones económicas populares, los microcréditos, el comercio justo, etc.). En el campo educativo, puede verse reflejada en la primacía de políticas públicas donde prima la cuantificación, en lugar de los espacios de diálogo. Además, esta producción en masa de estudiantes hacia una inserción laboral conlleva un enfoque que obedece a la lógica de economía capitalista, y no a la formación integral del ser humano.



Figura 9: Ecología de las productividades. Elaboración propia.

En su conjunto, las cinco ecologías propuestas por De Sousa Santos (2010) para superar la monocultura de la mente tienen un significado filosófico y existencial muy profundo, que pone en tela de juicio los postulados epistemológicos en los que se sustenta la razón eurocéntrica y occidental dominante para organizar y vertebrar la sociedad capitalista y globalizada actual. En este sentido, el grupo de docentes que trabajamos y colaboramos con diversas actividades en la sede amazónica de estas ecologías epistémicas para promover una convivencia más sostenible, resiliente y regenerativa. Nuestra finalidad ha sido enfrentar los diversos desafíos éticos, políticos, educativos y epistemológicos del contexto amazónico. Al implementar esta visión ética y de humanidades ambientales durante nuestros encuentros dialógicos, se ha buscado asentar actitudes, comportamientos y prácticas enfocadas en la co-construcción de saberes transdisciplinarios que no luchen, sino que convivan y se complementen. Estos valores han buscado reconocer todos los conocimientos, rescatándolos como otras formas

de aprender a ser y estar en el mundo. Por tanto, es fundamental resaltar la importancia de posicionar al *Sumak Kawsay* como eje de enunciación paradigmático para integrar las ciencias humanas, sociales y ecológicas de una manera transdisciplinar, con el fin de abrir las puertas a las humanidades ambientales, es decir, al papel de las humanidades en la concienciación ecológica y de transformación social del pueblo ecuatoriano.

Reflexiones

¿Qué imaginarios colectivos se encuentran instaurados en la educación desde una racionalidad monocultural?

¿Cómo se pueden desarrollar nuevas perspectivas para el abordaje de la educación desde la Ecología de Saberes?

¿Qué compromisos se requieren por parte de los docentes para repensar la educación desde y para el Buen Vivir?

¿De qué manera pueden aportar los docentes para construir las Ciencias de la Educación para el Buen Vivir?

Conclusiones

Después de varios siglos creyendo que el consumo crearía sociedades más ricas, libres y felices, el modelo capitalista globalizado se ha revelado como un sistema socio-económico insostenible que tampoco distribuye equitativamente la riqueza entre el Norte global y el Sur global. Por eso es urgente identificar los mecanismos y condicionamientos paradigmáticos que colonizan la psique social y mente para replantear un comportamiento hiper-consumista insostenible que es reforzado desde la escuela como institución ideológica (Collado, 2016). En este sentido, los cinco postulados de De Sousa Santos (2010) constituyen una herramienta epistemológica para enfrentar los desafíos socio-ecológicos de los ODS para el año 2030. En su conjunto, los ODS nos sitúan ante una crisis multidimensional (económica, ambiental, educativa epistémica, etc.) que exige una profunda transformación, tan radical como lo fueron la revolución agraria y la revolución industrial. “La educación es un acto de amor, y por esto un acto de coraje” (p. 88), defiende Freire (1997), por eso la educación para el desarrollo sostenible está llamada a ser la tercera revolución, al buscar generar, articular y impulsar relaciones armónicas con la naturaleza.

De acuerdo con el crítico social Castoriadis (1980),

la crisis actual avanza hacia un punto en el que o bien nos enfrentamos con una catástrofe natural o social, o bien, antes o después de esto, los seres humanos

reaccionarán y tratarán de establecer nuevas formas de vida social que tengan un sentido para ellos (p. 209).

Si bien esta generación no puede establecer las nuevas formas de vida social que tendrán las generaciones venideras, hoy tenemos la posibilidad de destruir el mito de crecimiento económico para diseñar culturas regenerativas (Wahl, 2016). Desde las experiencias expuestas en este libro, se conciben retos a corto, mediano y largo plazos en el contexto histórico de la Amazonía ecuatoriana y principalmente ligado a la reflexión crítica y propuesta práctica de vincular la ética y los valores al campo educativo. Por eso es necesario continuar con espacios inter-epistemológicos, mingas de pensamiento y encuentro de saberes, puesto que los aportes son bastante significativos y nos conducen a la construcción de “otros mundos posibles”: más democráticos, equitativos, sostenibles y resilientes.

Aquí radica la importancia que tiene sistematizar experiencias educativas para establecer modelos multirreferenciales, estrategias didácticas y prácticas que cambien los contextos educativos. En este sentido, la UNAE permite llevar a la práctica un sueño que, con trabajo y experiencias transdisciplinares demuestra que el camino es factible y viable, bajo un ‘ser-siendo’ abierto a des-aprender y re-aprender. Esta visión transdisciplinar es definida por la antropóloga y economista Nuñez-Madrado (2012) de la siguiente manera: “la experiencia educativa transdisciplinar para la sostenibilidad incluye la dimensión espiritual como un núcleo para la creación relevante en nuestras sociedades, a nivel local y mundial” (p. 109). Sin duda, las ricas tradiciones filosóficas y espirituales ancestrales de los pueblos indígenas originarios del Ecuador, muy presentes en la región andina y amazónica, nos muestran que las experiencias psicósomáticas entre cuerpo y mente nos ayudan a establecer y desarrollar conexiones sagradas con la vida y la práctica educativa.

En esta misma línea de pensamiento, la educadora ambiental María Novo (2016) sostiene que “el buen vivir ya no es un deseo, sino una experiencia: la de haber encontrado el sentido de la vida, cada uno el nuestro” (p. 210). A su vez, el educador Pierre Weil (2003, p. 24) postula que “el arte de vivir en paz con los otros es una cuestión de ecología social”. Por este motivo, cabe invitar a los lectores y lectoras a desarrollar el arte de caminar de forma consciente y abierta, conservando como un tesoro la utopía de los sueños, como es el *Sumak Kawsay*. Para construir las Ciencias Educativas del Buen Vivir, el filósofo Freddy Álvarez (2016) nos brinda cinco principios guías del buen vivir para la educación: “1) la comunitariedad versus la individualidad. 2) El biocentrismo versus el antropocentrismo. 3) La reciprocidad entre iguales versus la verticalidad de la dominación. 4) La unidad en la diversidad. 5) La complementariedad versus el antagonismo”. Estos principios replantean la relación con la originalidad,

permitiendo la comprensión del valor de sus enunciados ancestrales en la contemporaneidad, mediante diálogos inter-epistemológicos transdisciplinares.

A su vez, Álvarez (2015) nos incita a considerar cuatro valores éticos para el buen vivir en el campo de las ciencias de la educación: Coherencia, Felicidad, Estética y Solidaridad. Estos valores rebasan la economía de representación del sistema educativo tradicional para generar competencias y capacidades de empoderamiento de los diferentes procesos de aprendizaje. Estos valores también incentivan propuestas para ir más allá de la mera escolarización, abarcando otros dominios no formales e informales, es decir, buscan reconocer la singularidad de cada individuo, en relación a un mundo lleno de infinitos micromundos y cosmovisiones particulares. Para concluir, cabe señalar que la experiencia docente en la Amazonía ecuatoriana nos ha permitido desarrollar una praxis educativa que reconoce a cada persona como una oportunidad única para rescatar, respetar y valorar otras formas de ser y estar en el mundo. Al repensar las Ciencias de la Educación para el Buen Vivir, nos queda claro que los docentes debemos desarrollar una perspectiva transdisciplinar desde la ecología de saberes para integrar la ética y los valores de cada localidad en nuestra práctica cotidiana con la comunidad educativa.

Referencias

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Álvarez, F. (2015). *UNAE. Universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el buen vivir. Un acercamiento a una propuesta de identidad*. Azogues: UNAE.
- Capra, F. (2011). *O Tao da Física. Uma análise dos paralelos entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental*. São Paulo: Cultrix.
- Castoriadis, C. (1980). "Reflexiones sobre el desarrollo y la racionalidad". En Jacques Attali, CORNELIUS, Castoriadis, Jean Marie Domenach y otros: *El mito del desarrollo*. Barcelona: Kairós.
- Collado, J. (2016). *Paradigmas epistemológicos en Filosofía, Ciencia y Educación*. Ensayos Cosmodernos. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Collado, J. (2017a). Educación Ambiental en Ecuador: reflexiones bioalfabetizadoras para el desarrollo sostenible. En: MARTINEZ, M. (coord.) *Visiones de Sostenibilidad*. México DF: UASLP. Pp. 307 - 326.
- Collado, J. (2017b). *Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático*. *Sophia*, n° 23, pp. 35-62.
- Collado, J.; Madroñero, M.; Álvarez, F. (2018). Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. *Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas educativas*, vol. 26, n° 99.
- De Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Falconí, F. (2017). *Solidaridad Sostenible. La codicia es indeseable*. Quito: Ed.El Conejo.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Ed. San Santiago.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Goleman, D.; Bennett, L.; Barlow, Z. (2012). *Eco-literate. How educators are cultivating*

emotional, social, and ecological intelligence. San Francisco: Wiley.

Kwiatkowska, T. y Issa, J. (2003). *Los caminos de la Ética Ambiental*. Vol. II. México DF: Plaza y Valdes Ed.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Unesco.

Nalini, J. R. (2003). *Ética Ambiental*. São Paulo: Millennium.

Novo, M. (2016). *El éxito vital. Apuntes sobre el arte del buen vivir*. Barcelona: Kairós.

Núñez, M.C. (2012). *Sustainability and Spirituality: A Transdisciplinary Perspective. Transdisciplinarity and Sustainability*. The ATLAS publishing, pp. 102-111.

Pauli, G. (2015). *La economía azul. 100 años, 100 innovaciones, 100 millones de empleos*. Barcelona: Tusquets.

Shiva, V. (1993). *Monocultures of the Mind. Perspectives on Biodiversity and Biotechnology*. New York: Zed Books.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*. Paris: UNESCO press.

Wahl, D. (2016). *Designing Regenerative Cultures*. Axminster: Triarchy Press.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde AbyaYala*. Quito: AbyaYala.

Weil, P. (2003). *L'Art de vivre la vie*. Paris: Éditions du Rocher.