

Un diseño de educación ambiental desde las perspectivas ecológica y educomunicativa

Design of environmental Education from the ecological and educommunicative approaches

SANDRA PATRICIA BASTO TORRADO
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BUCARAMANGA

Resumen

Este artículo presenta un análisis sobre qué es la educación ambiental y su relación con el desarrollo sostenible. Posteriormente, propone, desde los enfoques ecológicos y educomunicativos, un diseño para promover una educación ambiental, con la intención de conjugar la educación, la comunicación y el ambiente desde perspectivas latinoamericanas, de modo que se constituya en un material de trabajo desde el cual se desarrollen prácticas pedagógicas escolares.

Palabras clave: educación ambiental, ecología, ecosofía, educomunicación, ethos.

Abstract

This paper presents an analysis of what environmental education is and its relationship to sustainable development. Later on it proposes, by taking into account the ecological and edu-communicative approaches, a design to promote environmental education, with the purpose of combining education, communication and environmental perspectives in Latin America. By so doing, this design will provide working material to develop school teaching practices.

Key words: environmental education, ecology, ecosophy, educommunication, ethos.

1. INTRODUCCIÓN

La economía de mercado ha sido uno de los grandes ejes de la sociedad global, caracterizada por el consumo ávido de bienes y servicios, en su mayoría provenientes de los países desarrollados que, a través de la ciencia y la tecnología, han promovido un estilo de vida centrado en la excesiva oferta y demanda. De ahí que los recursos naturales se han visto seriamente afectados y reducidos, pues se constituyen en la materia prima que da sustento a este modelo de desarrollo.

Esta supuesta calidad de vida humana ha significado un detrimento del verdadero sentido de lo humano y de la casa representada en nuestro planeta tierra. En este sentido, Ladislau Dowbor (Gadotti, 2002) señala:

Mientras en los mercados aumenta el volumen de los artilugios tecnológicos, escasean el río limpio para nadar o pescar, la quinta con sus árboles, el aire puro, el agua potable, las calles donde se pueda jugar o pasear, la fruta comida sin miedo a la química, el tiempo disponible, los espacios de socialización informal... (p. 59).

En este aspecto, coincide el filósofo Leonardo Boff (2002a, p. 21) al expresar: «la voluntad de dominarlo todo nos está convirtiendo en dominados y sometidos a los imperativos de una tierra degradada. La utopía de mejorar la condición humana ha degradado la calidad de vida...».

De hecho, este modelo de desarrollo capitalista no solo ha generado un consumo masivo y desmedido, sino también una profunda desigualdad social que aumenta la brecha entre ricos y pobres, donde los primeros se conforman en una minoría, mientras los segundos crecen de manera indiscriminada; ello incide significativamente en el deterioro del planeta, de acuerdo con Meira (González, 2008):

La principal amenaza que introduce la globalización en la evolución de la crisis ambiental aparece en sus causas estructurales: es la potenciación y generalización de un modelo de desarrollo que ha demostrado su gran capacidad para alterar y degradar la estabilidad ecológica a nivel local y global; un modelo, el occidental basado en el poder del mercado para generar riqueza y, sólo para algunos y en algunas sociedades bienestar... (p. 58).

Ahora bien, los grandes emisores de la sociedad global han planteado un modo de equilibrio entre el desarrollo económico y la explotación de los

recursos naturales, lo que llevó a proponer el término *desarrollo sostenible* acuñado por la Comisión Brundtland en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979: «el desarrollo sostenible es aquel que les permite satisfacer sus necesidades a las generaciones presentes, sin afectar el derecho de las próximas generaciones a satisfacer sus propias necesidades» (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo territorial de Colombia, 2006).

Este término expone continuar el desarrollo económico sustentado en el modelo actual, pero ahora lo hace *sostenible*, es decir, promueve un manejo racional de los recursos naturales. No obstante, son múltiples las críticas a esta propuesta, al ser considerada un sofisma de la sociedad globalizada, pues, en esencia, no representa ningún cambio que contribuya a la solución del problema ambiental. En efecto, se constituye en un discurso de los países desarrollados con un trasfondo político que pretende continuar con el modelo imperante. Beck & Beck-Gernsheim (Calvo y Rodríguez, 2007) indican:

La nueva fase acuñada de desarrollo sostenible... encierra en una fórmula verbal la contradicción misma que tiene que resolverse; a saber desarrollo (crecimiento económico) y sostenibilidad (salvar la naturaleza)... mientras esa contradicción siga siendo insoluble, nos enfrentamos en el espacio público a formas de lenguaje sobre un bien común contaminado (p. 67).

En este aspecto coincide González Gaudiano (2008):

No es de extrañar que la sustentabilidad sea la bandera de las grandes corporaciones mundiales y de los gobiernos a ellas asociadas, así como de las grandes corporaciones organizaciones conservacionistas *no lucrativas* que se ven beneficiadas con sus contribuciones. Lo que extraña es la expectativa ingenua de quienes piensan que con base en la sustentabilidad puede construirse un mundo solidario y equitativo (p. 2).

Entre tanto, Gadotti (2002) comprende lo sustentable como una dimensión mucho más amplia, que la sola preservación de los recursos naturales y por ende, de la economía de mercado:

Implica un equilibrio del ser humano consigo mismo y en consecuencia, con el planeta (y aún más con el universo). La sustentabilidad que defendemos se refiere al propio sentido de lo que somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos, como seres con sentido y dadores del sentido de todo lo que nos rodea (p. 31).

Esta postura de Gadotti constituye un principio del actual enfoque ecológico latinoamericano el cual se erige como una propuesta holística que trasciende la mera preservación y conservación del ambiente, para centrarse en una visión cósmica que promueve la necesidad de comprender las relaciones de interdependencia entre los seres humanos y el planeta, y desde aquí impulsar un nuevo ethos. Esta perspectiva es promovida por la escuela latinoamericana de Paulo Freire (Boff, 2002, 2009, 2010, 2011a; 2011b; Gadotti, 2002; Gutiérrez Pérez, 1994).

Esta corriente ecológica se complementa con las filosofías ecosóficas desarrolladas por Estermann (2004, 2011) que se encarnan en la naturaleza originaria de las poblaciones indígenas andinas, y constituyen una mirada esencial en la manera de entender la naturaleza humana, su lugar y su relación con la tierra o «Pacha Mama», a partir de una ética cósmica conformada por los principios de relacionalidad, correspondencia, complementariedad, reciprocidad y ciclicidad.

Con base en estas perspectivas ecológicas-ecosóficas se propone un diseño educomunicativo ambiental o una educación ambiental por la comunicación desde perspectivas latinoamericanas (Freire, 1976, 2005, 2009; Gutiérrez Pérez, 1974, 1995; Kaplún, 1987, 1992; Prieto, 1995, 1996, 1999). De este modo, se conjuga la educación, la comunicación y el ambiente con la intención de que se configuren como una posibilidad para el desarrollo de prácticas pedagógicas escolares.

2. UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE O SOSTENIBLE

La educación ambiental se plantea en la actualidad como una dimensión importante para impulsar un desarrollo sustentable o sostenible. El uso del término *sustentable o sostenible* depende del enfoque en que se inscriba: económico, ecológico, social o alternativo y también desde la mirada local que lo determine, «el sentido de esos conceptos, y sobre todo la manera de ponerlos en práctica, dependerán de las características ecológicas, sociales y culturales de la región del planeta en donde vayan a aplicarse» (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo territorial de Colombia, 2006).

No obstante, algunos críticos de una educación ambiental orientada hacia un desarrollo sustentable, la consideran posible dentro de un horizonte más

humano que económico. En esta perspectiva se orientan Calvo (2007), González Gaudiano (1998, 2008), Leff (1994), Meira (2006) y Novo (2006).

De hecho, para Meira (2006), una educación para el desarrollo sustentable puede orientarse en dos líneas: «el desarrollo sustentable puede interpretarse conforme al gusto del consumidor, en una línea de ruptura del actual orden social, o aparecer como un complemento integrado para ambientalizar la economía de mercado» (p. 47). Por su parte, para Gadotti (2002) el concepto de desarrollo sustentable es posible en un mundo de fraternidad, «sólo tiene sentido en una economía solidaria, en una economía regida por la compasión y no por el lucro...» (p. 56). De acuerdo con González Gaudiano (Calvo y Rodríguez, 2007):

Es claro que la educación ambiental debe contribuir a formar ciudadanos con nuevos criterios de responsabilidad consigo mismos, con su grupo social y su entorno natural, tendiendo a la construcción de una nueva ética para la sustentabilidad ambiental tanto natural como social (p. 99).

Desde el enfoque de Leff (1994):

La educación ambiental tiene un sentido estratégico en la conducción de los procesos de transición hacia una sociedad sustentable. Se trata de un proceso histórico que reclama el compromiso del Estado y de la ciudadanía para elaborar proyectos nacionales, regionales y locales en los cuales la educación ambiental se defina mediante un criterio de sustentabilidad que corresponda al potencial ecológico y a los valores culturales de cada región... una educación ambiental que promueva en la población apropiarse de su ambiente como fuente de riqueza económica, de goce estético y de nuevos sentidos civilizatorios (p. 128).

Sin embargo, desde otras perspectivas, la educación ambiental no necesariamente debe estar ligada al desarrollo sustentable o sostenible, ya que su fin es procurar una relación armónica del ser humano con su entorno, recobrando los lazos originarios hombre-naturaleza, «su objetivo principal es contribuir a restablecer esos diálogos directos y vivenciales de los niños y las niñas (y en algunos casos de los adultos) con el cosmos» (Ministerio de ambiente, Vivienda y desarrollo territorial de Colombia, 2006, p. 19).

La *Carta de Belgrado* 1975 (Novo, 2006) establece que la meta de la acción ambiental es mejorar las relaciones ecológicas, incluyendo las de

las personas entre sí y, para lograrlo, estableció dos objetivos: el primero: para cada nación, aclarar, con arreglo a su cultura, el significado de conceptos tales como *calidad de vida y felicidad humana*; el segundo: determinar qué acciones permitirán preservar y mejorar el potencial de la humanidad y desarrollar el bienestar social e individual en armonía con el medio biofísico y humano.

Según Meira (2006) la UNESCO aclara en un documento publicado en 2004 que:

La educación para el desarrollo sustentable no debe ser equiparada con la educación ambiental. Esta última es una disciplina bien establecida que se centra en las relaciones humanas con el ambiente natural y en las vías para conservarlo y preservarlo, así como para administrar adecuadamente sus recursos. El desarrollo sustentable por lo tanto abarca la educación ambiental, situándola en el marco más amplio de los factores socioculturales y de las finalidades sociopolíticas de equidad, pobreza, democracia y calidad de vida (p. 49).

Calvo y Rodríguez (2007) consideran que la educación ambiental debe comprometerse en una transformación social:

Si hay quien piensa que la EA debe preocuparse exclusivamente por la sensibilización y la mera interpretación, también encontramos defensores a ultranza de una EA más crítica, políticamente comprometida y volcada a la acción, la transformación y el cambio de los conocimientos, las actitudes, los procedimientos, los estilos de vida, las concepciones y hábitos sobre el uso de los recursos, los modelos de desarrollo que deben prevalecer o las políticas mundiales que han de marcar las tendencias en las relaciones de equidad entre países (p. 88).

Para Novo (2006), la educación ambiental debe estar orientada al «arte de vivir en armonía con la naturaleza y de repartir equitativamente los recursos con los demás seres humanos: con una visión económica y política alternativa, promoviendo nuevas formas de entender y gestionar los bienes comunes» (p. 394).

Sin duda, definir los horizontes de una formación ambiental aún están por darse, lo que hace necesario y urgente un diálogo entre las diversas disciplinas que suscite una reflexión pluridisciplinar y pluralista orientada a generar procesos pedagógicos capaces de sensibilizar, proponer y transformar con-

ciencias y prácticas; de este modo es posible erigir una *ciudadanía planetaria*, es decir, seres humanos autónomos, sensibles, reflexivos, conscientes, capaces de comprender y desarrollar una relación de interdependencia y armónica con la otredad, para así garantizar no sólo la supervivencia humana, sino también el equilibrio de nuestro hábitat, la tierra.

3. CONSOLIDAR UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL: DE UNA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL A UN ETHOS ECOLÓGICO-ECOSÓFICO

No es suficiente que, en los currículos escolares, se implemente la educación ambiental como eje transversal, pues aún existe una serie de factores que deben ser examinados y transformados a fin de consolidar una auténtica pedagogía ambiental, entre ellos: la racionalidad instrumental presente en las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, la tecnología, la cultura, el antropocentrismo, el género, entre otros, para posteriormente promover un ethos construido desde nuestras identidades culturales latinoamericanas resignificadas por los enfoques ecológicos-ecosóficos.

La ciencia moderna conformada a partir del siglo XV por Copérnico, Bacon, Descartes, Galileo, entre otros, estableció que el único modo de conocer el mundo es a través del método científico desarrollado en la observación y la experimentación. Esta perspectiva epistemológica tuvo fuerte influencia en la modernidad en todas las dimensiones naturales y humanas, conformándose en una visión unidimensional y totalitaria acerca de la producción del conocimiento, para Fernández-Rañada (2003) no se trata de abandonar esta postura, sino también elaborar el conocimiento desde otras perspectivas:

La ciencia es uno de los métodos a nuestro alcance para explorar la realidad, muy importante sin duda, pero no el único... cualquier cosmovisión que se base exclusivamente en las ciencias de la naturaleza es incompleta, como lo es también cualquier otra que prescinda de ellas (p. 11).

Para Gadotti (2002), es urgente conjugar razón e intuición para conocer el mundo:

El conocimiento racional, propio de nuestra cultura occidental y cristiana, se constituyó desde los griegos como la forma más importante de conocimiento...

desde entonces hubo una verdadera violencia racional. El hombre no es sólo corazón, pero es más que un animal racional, como quería Aristóteles. Y la razón es también intuición... nos consideramos superiores por nuestra racionalidad y explotamos a la naturaleza sin cuidado, sin respeto por ella. No nos relacionamos con la tierra y con la vida con emoción, con afecto, con sensibilidad (pp. 166-175).

Boff (2002a) también se contrapone a una racionalidad científica como el exclusivo camino para el entendimiento humano:

No es la única forma de uso de nuestra capacidad intelectual. Existe también la razón simbólica y cordial y el uso de todos nuestros sentidos corporales y espirituales. Junto al logos (razón) está el eros (vida y pasión), el pathos (afectividad y sensibilidad) y el daimon (la voz interior de la naturaleza) (p. 26).

Esta perspectiva epistemológica condujo a teóricos como Paulo Freire a proponer «una racionalidad empapada de emoción». En términos de Morin, «una lógica de lo viviente», en palabras de Bianco Zalmora García (Gadotti, 2002), las nuevas relaciones se deben pautar a partir de una «racionalidad constituyente de la acción comunicativa».

En suma, para Gutiérrez (1994) esta racionalidad intuitiva, se sobrepone a los límites de la lógica para dar cabida la afectividad, la vida, la subjetividad. Este pedagogo considera urgente recuperar en la educación la sensibilidad como parte esencial de un desarrollo ecohumano,; en efecto, potenciar las relaciones entre el ser humano y el medio ambiente se dan en el ámbito de la sensibilidad mucho más que en el nivel de la conciencia.

De acuerdo a lo anterior, urge construir esta visión holística que potencie la relación del hombre con la naturaleza no solo desde la razón, sino también desde la intuición, el sentir y la espiritualidad, implica superar otras posturas igualmente arraigadas en nuestras culturas latinoamericanas. Una educación ambiental debe partir de un reconocimiento de lo que somos como seres auténticos y merecedores de un modelo que reconozca nuestras identidades culturales, para, posteriormente, reconocernos como hermandad planetaria, sin distinción de género, y, por último, enlazarnos en una *religación* con la tierra, ya no desde una mirada antropocéntrica, sino ahora antropocósmica.

Conviene aclarar que la visión antropocéntrica que ha regido a Occidente, fue originada tanto en la tradición judeo cristiana, como en la racionalidad científica. De ahí que para Boff (2002) el cristianismo logró transmitir la idea de superioridad del hombre sobre los demás seres de la tierra, «sed fecundos, multiplicaos, llenad la tierra y sometedla; dominad sobre los peces del mar, las aves del cielo...» (Gn. 1, 28). En consecuencia, el dominio y explotación de la tierra obedece a un mandato divino, siendo así, las consecuencias perversas del dominio de la tierra atribuibles a la providencia divina antes que a la irresponsabilidad humana.

Según Assman (Gadotti, 2002) el antropocentrismo viola la primera ley universal, la de que formamos una inmensa comunidad cósmica y planetaria y que debemos vivir en armonía y solidaridad unos con otros, porque todos somos interdependientes, tenemos el mismo origen y el mismo destino.

Schwarz (Boff, 2002) señala:

Los profundos dualismos... han separado el capital del trabajo, el trabajo del ocio, la persona de la naturaleza, el hombre de la mujer, el cuerpo del espíritu, el sexo de la ternura, la eficiencia de la poesía, la admiración de la organización, Dios del mundo. Y uno de esos polos ha pasado a dominar sobre el otro. Así han surgido el antropocentrismo, el capitalismo, el materialismo, el patriarcalismo, el machismo, el secularismo... (p. 92).

Desde esta perspectiva antropocéntrica, también la igualdad de género se constituye en un reto para una educación ambiental, pero aún es un dilema no fácil de resolver por la tradición machista de los pueblos latinoamericanos caracterizados por las marcadas diferencias entre hombres y mujeres. Esta relación ha generado profundas desigualdades que, por un lado, someten la condición femenina a un trato inferior respecto a los hombres, y por ende, ahonda las desigualdades sociales, y por otro lado, niega lo femenino como parte esencial de toda la creación humana. En este aspecto Gómez (2009) puntualiza:

Para que la relación de la naturaleza sea armónica, es necesaria una transformación de los valores de género en la sociedad, pues violar la naturaleza equivale a violar a una mujer... es preciso aprender a respetarnos entre nosotros como especie pues éste es el primer paso para aprender a respetar la naturaleza (p. 59).

Respecto al principio femenino Gadotti (2002) dice:

Usamos la razón para conquistar y perdernos de vista de nuestra capacidad de sentir al otro, de ser sensibles a la dimensión espiritual: perdemos nuestra capacidad de ternura, de benevolencia, de compasión. No podemos hablar de lo sagrado sin hablar del principio femenino, de nuestra capacidad de enternecimiento, de la sensibilidad que existe en igual proporción en hombres y mujeres, pero que le es negada al hombre a causa de su cultura machista (p. 169).

En este sentido se pronuncia Leff (2006) al señalar:

Las visiones ecológicas del mundo y de la existencia deben estar guiadas por la diversidad y la complejidad, no por una oposición de contrarios... donde la relación no debe ser de oposición y contradicción, sino de diferencia, de diversidad y de otredad (pp. 121-122).

Por fortuna para Gutiérrez y Cruz Prado (1999) se están produciendo cambios que están dando un viraje a este prototipo de relaciones, «estamos entrando en el paradigma solidario en el cual hay un equilibrio dinámico en las relaciones entre hombre y mujer» (p. 85).

Por su parte, la tecnología considerada por muchos la verdadera revolucionaria de las relaciones del hombre consigo mismo, los otros y el mundo, ha llevado a que todos los seres humanos sin distinción de clase, religión o nación asuman una posición frente a ella, de modo apocalíptico o integrado como enunciara Eco (2011). No obstante, más allá de los procesos comunicativos que han promovido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) caracterizados por la interactividad, la inmediatez, la globalización, entre otros, sin duda, ha planteado nuevas relaciones entre los hombres mediadas por una máquina, antes inimaginadas. Esta nueva conexión ha alejado al hombre del contacto humano, del mundo que lo rodea para sumergirse en un frente a otro o a otros en una virtualidad que lo ha sustraído de su naturaleza originaria, en palabras de Wolton (2006):

El riesgo de la soledad es el precio que se paga por esa libertad de ser y de conexión. El individuo es tanto más interactivo cuanto que los contactos reales más difíciles. Aquí se hallan dos dimensiones contradictorias de la comunicación, la de la libertad, pero también la de la dificultad de la relación auténtica con el otro. Sea porque el otro se escapa y uno descubre la soledad (p.28).

Igualmente, la tecnología se constituye hoy en el destino máximo de consumo de energía y tala de los recursos naturales «sin duda que la tecnología clásica es excesivamente consumidora de energía, sucia y ecológicamente desequilibradora. Los países de alta tecnología la utilizan cada vez menos en sus territorios, pero la venden a los países periféricos» (Boff, 2002a, p. 87).

4. LAS IDENTIDADES CULTURALES COMO FUNDAMENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ETHOS ECOLÓGICO-ECOSÓFICO

En este sentido, este análisis propone una educación ambiental desde un ethos ecológico-ecosófico donde las identidades latinoamericanas recobran todo su esencia y existencia.

Revalorar nuestros orígenes, surgidos en los ancestros indígenas, será un reto para nuestras culturas latinoamericanas, ya que desde la colonización americana, la visión Occidental nos ha considerado y nos ha hecho considerarnos como una parte de la humanidad *subdesarrollada*. En este sentido, recobrar nuestra historia nacida en el esplendor de la sabiduría de estas comunidades será la mayor fortaleza para restablecer la relación hombre-naturaleza dentro de una educación ambiental:

Los indígenas son culturales como nosotros, solo con un tipo de cultura diferente... sienten y perciben la naturaleza como parte de la sociedad y la cultura, como una prolongación de su cuerpo personal y social... para ellos entre el sujeto y la naturaleza hay un juego de inter-retro-relaciones, donde ambos co-evolucionan (Boff, 2002, p. 117).

Para Gadotti (2002), los quinientos años representan una oportunidad para conversar sobre nosotros mismos, para debatir sobre nuestra historia, nuestros recursos naturales, nuestro medio ambiente, la relación con la naturaleza, nuestro territorio, nuestra pedagogía del colonizador y nuestra pedagogía del oprimido.

Entre tanto, para Leff (2006), «el saber ambiental reconoce las identidades de los pueblos, sus cosmologías y sus saberes tradicionales como parte de sus formas culturales de apropiación de su patrimonio de recursos naturales...» (p. 54).

De ahí que se haga imperioso un nuevo paradigma que promueva un ethos, esto es, un modo diferente de pensar, ser y estar basado en principios y valores que establezca una relación distinta del hombre con el cosmos. Este modelo deberá enmarcarse en una acción comunicativa pluridisciplinar y pluralista, que reconozca que el hombre no solo pertenece a la naturaleza en cuanto convive con ella, sino que es originariamente naturaleza. Por tanto, mantiene una conexión de interdependencia con todos los seres (humanos y no humanos). En efecto, esta reflexión ética debe revelar discursos y acciones democráticas, que legitimen la supervivencia y la dignidad de todos los seres planetarios.

Este imperativo ético-ecológico ya había sido expuesto por el filósofo alemán Hans Jonas (1995) en su principio de responsabilidad: «obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra»; o expresado negativamente: «obra de tal modo que los efectos de tu acción no sean destructivos para la futura posibilidad de esa vida» (p. 40).

En palabras de Boff (2002):

Urge un nuevo ethos de cuidado, de sinergia, de re-ligación, de benevolencia, de paz perenne para con la tierra, para con la vida, para con la sociedad y para con el destino de las personas, especialmente de las grandes mayorías empobrecidas y condenadas de la tierra (p. 35).

Por su parte, Pautassi (1999) recomienda desplegar una cultura ecológica global, una cultura de la vida, no sólo de la vida física (naturaleza) o del progreso económico, sino una cultura de lo humano con base en la reflexión ética.

Sin duda, para Gadotti (2002) este nuevo paradigma donde fluya una racionalidad ética significa a la par ruptura y promesa. Ruptura porque rompe con la prepotencia de la razón instrumental, y promesa porque nos ofrece razones nuevas para esperar un mundo mejor.

Por ello, este ethos se propone dentro de un enfoque ecológico-ecosófico que se sustenta en las diferentes visiones construidas desde lo nuestro, esto es, nuestra forma de percibir, sentir, vivir y convivir latinoamericano, recobrando en ella toda la cosmovisión de los paradigmas ecológicos, surgidos en el clamor de nuestras culturas (Boff, 2002, 2005, 2010, 2011a, 2011b; Gadotti,

2002; Gutiérrez, 1994; y Gutiérrez y Cruz Prado, 1999), y la Filosofía andina o ecosofía que ha revalorado la culturas de nuestros pueblos andinos (Esterman, 2004, 2011).

Bajo la perspectiva latinoamericana el enfoque ecológico se reviste de las identidades culturales subyugadas por las colonizaciones efectuadas a lo largo de 500 años de violencia y negación, así como de una mirada de la tierra como ser viviente, en una relación de interdependencia y armonía con todos los seres que la habitan, en este sentido, para Boff (2010):

Implica una superación del antropocentrismo: no es sólo la armonía con los humanos, sino con las energías de la tierra, del sol, de las montañas, de las aguas, de las selvas y con Dios. Se trata de una democracia sociocósmica, donde todos los elementos se consideran portadores de vida y por eso incluidos en la comunidad, respetando sus derechos.

El ecólogo brasileño José A. Lutzenberg (1999) define la ecología como «la ciencia de la sinfonía de la vida, es la ciencia de la supervivencia» (p. 64).

Volviendo a Boff (2002) considera a la ecología como la posibilidad de reconocer la totalidad en la que estamos y somos los seres de la tierra:

La ecología solo hace posible esa visión global de la naturaleza, y dentro de ella, de las especies y sus representantes individuales, así pues, la ecología es un saber acerca de las relaciones, interconexiones, interdependencias e intercambios de todo con todo, en todos los puntos y en todos los momentos... es un saber de saberes relacionados entre sí (p. 16).

Para Gadotti (2002), tener una conciencia ecológica es «ser ecológicamente alfabetizado, lo que significa ver el mundo de otra forma, pensar de manera diferente, pensar en términos de relaciones y encadenamientos...» (p. 69).

Entre tanto, Estermann (2011) propone una Ecosofía o una Filosofía Andina:

No se trata de una filosofía centrada en la sustancialidad de los entes y del universo, sino en la relacionalidad como un dato irreductible de la estructura cósmica englobante... es la sabiduría filosófica de los pueblos andinos, desde el sur de Venezuela hasta el norte de Argentina. Este tesoro sapiencial, plasmado en una serie de hábitos, costumbres, rituales, creencias, narraciones y mitos, sigue impregnando el «estar en el mundo» de grandes mayorías de pueblos

originarios y personas mestizas en la región andina de Sudamérica, a pesar de la hibridación cultural y del sincretismo religioso vigentes (p. 7).

Para la ecosofía el ser humano está aislado, perdido, por ello es necesario recuperar su naturaleza cósmica, la de ser y hacer parte del todo:

El *arché* de toda vida, de todo actuar y saber es la relación. Sin ella nada existe... el sistema múltiple de relaciones es la condición de la posibilidad de vida, ética y conocimiento... sin relación no hay individuo (Estermann y Peña, 2004, p. 8).

No obstante, para Estermann, conceptualizar el pensamiento andino, no es fácil, dado que estas culturas no tienen tradición escrita, pero sí una gran tradición icónica, sustentada en imágenes que representan su mundo socio-cultural-cósmico, pero aún no reconocido por la trayectoria filosófica de Occidente, centrado en una sola forma de percibir, pensar y sentir el hombre y el mundo, para la cual «los mitos, las leyendas, las supersticiones y la magia» (2011, p. 7) solo son maneras menores y superfluas de concebir el mundo.

De igual forma, la tradición oral, se constituye en otro lenguaje que, junto con el lenguaje icónico, conforman esta concepción cósmica propia de los pueblos andinos por ser de gran valor para las sociedades actuales negadas a comprender el origen y la trascendencia de la humanidad, sin advertir la posibilidad de una vida distinta en armonía y prosperidad natural, espiritual y material. En suma, la oralidad y la iconicidad son referentes imprescindibles para comprender esta ecosofía.

Así, la *ecología* o la *ecosofía* trasciende la preservación y conservación ambiental para adentrarse en la armonía y equilibrio del hombre con el cosmos:

La ecología o mejor-ecosofía no es una cuestión de *protección ambiental*, sino un paradigma holístico de vida y de economía que está en sintonía con las fuerzas y la red de relaciones del cosmos... así, el *vivir bien y la convivencia cósmica* implica el acceso de todos los seres humanos a los bienes básicos para su existencia (alimentos, salud, educación, vivienda, la de su descendencia y la vida del mundo no humano) (p. 19).

Superar el concepto de vida occidental, centrado en la supervivencia individual de seres humanos, plantas y animales, es el desafío de este paradigma

ecosófico, para centrarse en una idea de vida como una *relacionalidad* entre lo humano y no humano, en palabras de Estermann:

Esta relacionalidad se manifiesta, a nivel cósmico, antropológico, económico, político y religioso en y a través de los principios de correspondencia, complementariedad, reciprocidad y ciclicidad... La correspondencia significa que el macrocosmos se refleja en el microcosmos y al revés... es el cuidado y la conservación del equilibrio cósmico y espiritual. La complementariedad, la cual se expresa en términos de *sexuidad* o sea como complementariedad entre lo femenino y masculino. La reciprocidad, entendida como aplicación práctica y ética de la correspondencia y la complementariedad... es decir, que el ser humano debe retribuir a la naturaleza (Pachamama) lo que ésta le ha dado, para restablecer el equilibrio temporalmente distorsionado. Y la ciclicidad que sostiene que el pacha (espacio-tiempo) se manifiesta en forma de una espiral, una sucesión periódica de siglos regidos por los ritmos astronómicos, meteorológicos, agrícolas y vitales (2011, pp. 12-14).

De este modo, este enfoque ecológico-ecosófico se constituye en la mirada desde la cual se pretende abordar la educación ambiental en la práctica escolar. Por lo tanto, se conjuga con las perspectivas de la educación y la comunicación latinoamericana a fin de proponer un diseño educocomunicativo ambiental o una educación ambiental por la comunicación, como se expone a continuación.

5. UN DISEÑO EDUCOMUNICATIVO AMBIENTAL O UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL POR LA COMUNICACIÓN

El fundamento educocomunicativo desde el cual se plantea este diseño es la educación problematizadora de Paulo Freire (1976, 2005, 2009), enriquecida con las perspectivas de la pedagogía de la comunicación (Gutiérrez Pérez, 1974, 1995; Kaplún, 1987, 1992; Prieto, 1995, 1996, 1999). Así este diseño propone una educación por la comunicación ambiental que se conjuga bajo las miradas ecológicas-ecosóficas. En efecto, se busca enlazar la educación, la comunicación y el ambiente, con la pretensión de ser un horizonte para una comprensión más dinámica de esta temática.

Pero ¿cómo surge esta relación de la educación y la comunicación en América latina? Sin duda para comprender este vínculo se hace necesario buscar sus

orígenes en los cimientos de la pedagogía liberadora de Paulo Freire, un humilde maestro de los años 70 identificado con la causa de las poblaciones marginadas del gran Brasil a los que llamó oprimidos, y quienes, a la postre, se conformarían en los sujetos de sus ideales de emancipación, que buscaban el reconocimiento de sus dignidades, la igualdad, la libertad y la participación a través de procesos democráticos impulsados desde la educación popular.

Freire emprende un método de alfabetización que pretende enseñar a leer y a escribir a miles de campesinos. No obstante, esta estrategia educativa no se centra en repetir y copiar palabras como usualmente se desarrolla en la práctica pedagógica de los educandos, sino que el método Paulo Freire coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra.

El pedagogo de la esperanza y de los oprimidos va más allá de enseñar a leer y a escribir, pues estos medios de expresión le darán la posibilidad a los educandos de descubrirse a sí mismos y descubrir el mundo, siendo este el motor de la pedagogía de la liberación que conducirá al sujeto oprimido a una concientización y posterior liberación de sus opresores. En efecto, Freire se opone a lo que él ha llamado la *educación bancaria* donde el educando es un objeto depositario de un sin fin de conocimientos y saberes que a la postre no son significativos para su vida. Y, a cambio, propone una «*educación problematizadora* que se afirma en la dialogicidad y se hace dialógica» (2005, p. 78).

En este sentido, la *educación problematizadora* se constituirá en el marco donde se hace posible una educación ambiental por la comunicación:

Educadores y educandos se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto... el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso (2005, p. 92).

De esta forma, la comunicación humana se erige como base imprescindible del proceso pedagógico ambiental, no ya desde la tradicional relación emisor-receptor, sino ahora desde un rol más complejo, donde tanto educadores como educandos se conforman en *emirec* como bien lo propone Cloutier (Kaplún, 1987) el emisor y el receptor se convierten alternadamente en emi-

sores y receptores que entran en relación con su ambiente: «en este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más» (Kaplún, 1987, p. 110). En efecto, en el acto educativo, la comunicación surge con su verdadero significado, donde los hombres y las mujeres ponen en común, proponen, dialogan, discuten, confrontan, construyen, crean y recrean su relación con el cosmos. De ahí la importancia de una educación ambiental por la comunicación, cuyo eje será el diálogo del ser humano, con la otredad (lo humano, y lo no humano), es decir con todo el cosmos, por ello Boff (2002) señala:

La tierra es lo sagrado, que merece respeto, cuidado y también veneración. La mejor forma de abordarlo es entrar en su lógica que es dialógica, que incluye lo contrario y que hace de lo contradictorio algo complementario, aceptar su ritmo y sentirse parte y parcela de él. Solo nos integramos y nos sentimos en casa cuando nos asociamos a esa sinfonía y disfonía, cuando comprendemos que el bombo convive con el violín, cuando usamos nuestra creatividad para actuar con la naturaleza y nunca en contra de ella o en abierta rebelión (p. 153).

Para Freire (2005), es la comunicación la que le concede al hombre su status de sujeto, pues a partir de ella lo convierte en un ser autónomo, libre, crítico capaz de promover y participar en procesos que le devuelven su condición de naturaleza en el mundo, «el diálogo como encuentro de los hombres para la ‘pronunciación’ del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización» (p. 178). No obstante, esta pronunciación del mundo trasciende una mera comunicación entre seres humanos, para extenderse a una relación más abierta, dinámica y pluralista, que interpelará a lo no humano, a la naturaleza, al cosmos, comprendiendo el vínculo de interdependencia del hombre con el universo que lo rodea, como bien lo manifiesta Boff (2008):

Somos un eslabón de la comunidad Biótica. La humanidad no está frente a la naturaleza, ni por encima de ella, como su dueña, sino dentro de ella, como parte integrante y esencial. Participamos de una comunidad de intereses con los demás seres vivos, que comparten con nosotros la biosfera. El interés básico común es mantener las condiciones para la continuidad de la vida y de la propia tierra.

En palabras de Estermann y Peña (2004), «la afinidad principal entre todos los entes del universo se manifiesta en el principio de la correspondencia, entre el orden cósmico y humano» (p. 5).

Bajo esta perspectiva, la práctica de la libertad se hace posible para todos aquellos hombres y mujeres que han permanecido oprimidos, y encuentran en una educomunicación ambiental, no solo la posibilidad de pronunciar su lenguaje, de expresar y significar su mundo, sino la de exigir su derecho a ser libres, a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que represente una comunión entre ser humano y naturaleza, dando un nuevo significado al concepto de *calidad de vida* que se centra ahora en los derechos de la tierra y todos los seres que la habitan «la tierra misma está viva, y como tal, posee un valor intrínseco y debe ser respetada y cuidada como todo ser vivo. Este es uno de los títulos de su dignidad y la base real de su derecho a existir y a ser respetada (Boff, 2010). Para Gadotti (2002), «todos sufrimos las mismas amenazas, todos somos nutridos por las mismas esperanzas. Ya no somos ciudadanos brasileños o europeos; somos ciudadanos de la tierra» (p. 118). De este modo, se hace urgente potenciar una condición natural a su esencia, la comunicación consigo mismo, con los otros y con el cosmos. Para Huergo (1997, este trabajo educativo liberador no se realiza para el otro, sino con el otro, hipostasiado, separado, pura exterioridad, sino enclavado en la trama de Nos-otros... (p. 20).

En esta pedagogía liberadora no solo es la liberación del oprimido por la comunicación, sino también es la liberación de la tierra por la opresión humana que la ha puesto en una condición de inferioridad y explotación, al avasallar la propia existencia humana y no humana. Por tanto, en la liberación se reconoce, se interpela al otro, se produce un reencuentro con la otredad no solo humana, sino de la *Pacha-mama* y de todo lo que ella contiene.

En consecuencia, la labor del educador es decisiva en esta pedagogía, en esta educación ambiental por la comunicación, pues nadie puede ayudar a liberar a otro, cuando aún no se ha liberado a sí mismo, por consiguiente el diálogo comienza por sí mismo, cuando el sujeto educador se cuestiona como persona, se problematiza; por lo tanto, el compromiso se inicia en la introspección de sí y de su quehacer «como un sujeto cognoscente, frente al objeto cognoscible, no está solo, sino aparentemente... se pone delante a sí mismo. Indaga, se pregunta a sí mismo» (Freire, 2005, p. 91).

Ahora bien, la pregunta no solo problematiza al sujeto educador sino que también debe problematizar al educando y es cuando a través del diálogo estos actores se convierten en interlocutores que interrogan el mundo, cuestionan el mundo, y es aquí donde el conocimiento adquiere su sentido al

convertirse en posibilidad para problematizar la realidad en que los hombres y las mujeres se desarrollan y alteran su mundo «haciendo y rehaciendo las cosas y transformando al mundo, los hombres pueden superar la situación en que están siendo un casi no ser, y pasan a ser un estar siendo en búsqueda de un ser más» (1976, p. 84).

Este diseño problematiza el ambiente, para entender nuestra naturaleza, para hallar nuestro sentido y significancia en *la relacionalidad* con el cosmos, para aprender a interactuar con él, para sentirlo, para reconstruir nuestra casa, llamada tierra, a partir de una relación de respeto, de solidaridad, de empatía, de interlocución, de correspondencia, de complementariedad. En otras palabras, una auténtica comunicación, que genera una sensibilidad, una conciencia, unos valores y unas acciones planetarias, como el mismo Freire lo pronunciara en el último año de su vida: «quiero ser recordado como alguien que amó a los hombres, a las mujeres, a las plantas, a los animales, a los ríos, a la tierra» (Gadotti, 2002, p.19).

Sin duda, Enrique Leff (Gadotti, 2002) reconoce la gran contribución de Paulo Freire a la educación ambiental, con su pedagogía ecológica popular, inspirada en la pedagogía del oprimido *resignificada* ahora por principios de sustentabilidad y diversidad cultural.

En conclusión, los sujetos educadores y educandos mediante el dialogo reconocen el mundo que los rodea y la necesidad de toma de conciencia de su realidad, su contexto, su ambiente, su cosmos, en consecuencia asumen la responsabilidad de sus acciones «... la educación, en cuanto una situación gnoseológica, que solidariza educador y educando como sujetos cognoscentes, abre a éstos, múltiples e indispensables caminos para su afirmación como seres de praxis» (Freire, 1976, p. 98).

Por ello, desde la visión del pedagogo de los oprimidos se construye este diseño en una dinámica «dialógica-problematizadora y concientizadora» (Freire, 1976, p. 102), que comprende a la vez, los fines propuestos por Gadotti (2002) al afirmar:

No se trata solo de limpiar los ríos, descontaminar el aire, reforestar los bosques y los campos devastados para vivir en un planeta mejor en un futuro distante, sino también, de dar una solución, simultáneamente, a los problemas ambientales y a los problemas sociales... (p. 53).

6. METODOLOGÍA DE LA EDUCOMUNICACIÓN AMBIENTAL O DE UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL POR LA COMUNICACIÓN

Ahora bien, se explicitará los componentes básicos de esta metodología inspiradas en los planteamientos de la pedagogía de la comunicación de (Gutiérrez Pérez, 1994, 1995; Kaplún, 1987, 1992; Prieto, 1995, 1996, 1999) comunicadores-educadores de gran trayectoria en la región.

El comunicador pedagogo Francisco Gutiérrez Pérez de origen español, es quien desarrolla en América Latina en los años 70 una metodología de lo que puede significar la comunicación en la educación popular a la que llamó «pedagogía del lenguaje total», la cual se orientó al uso de los medios de comunicación como medios de expresión «esto es lo más novedoso del lenguaje total: el uso pedagógico de los medios como *self media*, que permite que el emisor se convierta en receptor y el receptor en emisor» (Gutiérrez Pérez, 1995, p. 18).

Este modelo de comunicación se enriquece con la experiencia pedagógica del educador, desarrollada con diversas comunidades de Costa Rica, situación que conllevó en los años 80 a modificar su nombre por *Pedagogía de la comunicación*, la cual parte de una comprensión más holística de lo que significa la educación por la comunicación:

Hablamos de la pedagogía de la comunicación como de la síntesis pedagógica que fundamentándose en una nueva visión del hombre y de la sociedad, concibe el aprendizaje como un proceso endógeno y permanente que hace que el educando sea creador, actualizador y realizador de su propio ser; convirtiéndose por la comunicación con los otros hombres en actor y recreador de la historia. Metodológicamente hacemos de los lenguajes (canción, libros, revistas, video, radio...) otras tantas formas de expresión creadora que hacen que el educando de agente pasivo se convierta en agente activo, libre, responsable y crítico de los medios de comunicación social (Gutiérrez Pérez, 1995, p. 19).

De hecho, esta metodología, en primer lugar, potencia una comunicación humana que se teje en el entramado de relaciones, sentidos y significados, que se producen entre los sujetos y la forma cómo acceden a ellos?, los interpreta y decodifican, de acuerdo con Prieto (1999):

No podemos comprender el acto educativo sin tomar en cuenta lo comunicacional entendido como lo que significan el intercambio y la negociación de signifi-

cados, de saberes y de puntos de vista, la interacción y el interaprendizaje. Las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha (p. 52).

En segundo lugar, esta relación se enriquece a partir de la acción dialéctica, complementaria con los medios de comunicación, convirtiéndose en una propuesta que pretende introducir los medios como mediaciones, es decir, como puentes que fomentan por un lado la competencia dialógica humana y, por el otro, una mirada crítica de los *mass media* y su incidencia en la cultura «si los medios masifican, los educadores deben hacer lo posible por transformar los medios de información, en medios de comunicación. Hemos de estimular y promover la perceptividad, criticidad y creatividad a través de los medios» (Gutiérrez Pérez, 1974, p. 43).

Sin embargo, para Gutiérrez al igual que Freire la metodología de la pedagogía de la comunicación no se cimenta a partir del uso de los medios, sino que parte del contexto de los sujetos educandos, quienes problematizan su situación en el estudio de sus dilemas, sus conflictos, sus quehaceres, sus identidades, sus costumbres y sus prácticas, en fin desde sus pensamientos, concepciones y acciones en relación con su entorno inmediato:

Tanto educadores como educandos deben lograr que el proceso se origine en la toma de conciencia de la realidad, social, económica y política que viven. La educación como proceso endógeno tiene que fundamentarse en las características antropológicas de los grupos y de las comunidades sus necesidades, sus aspiraciones, sus utopías. Esta es la razón de ser del estudio situacional (Gutiérrez Pérez, 1995, p. 25).

El primer paso de este diseño lo constituirá la toma de conciencia por parte de los sujetos protagonistas mediante el diálogo, la interlocución, el debate, la crítica, la puesta en común sobre los problemas ambientales de su comunidad:

Los objetivos primordiales de este primer paso son tanto la investigación de la percepción grupal en términos de valores, esperanzas, posibilidades, necesidades, dudas y preocupaciones, como el conocer la forma en que el ambiente es percibido, pensado, vivido y querido por los integrantes del grupo (p. 26).

Sin duda, el trabajo en equipo será crucial en esta metodología para proponer, debatir, decidir y crear, por tanto Kaplún (1992) potencia el grupo como esencia básica de aprendizaje:

Una educación grupal bien entendida es aquella que apuesta al grupo y a su capacidad de autogestionar que adhiere al principio holístico según el cual el grupo es mucho más que la pura suma de sus miembros; y que por tanto, puede –nunca en forma total, pero sí en apreciable medida– ser autosuficiente, gestores de su aprendizaje, si los educara para que sus miembros se comuniquen e interactúen entre ellos (p. 40).

En este sentido, esta metodología será promotora tanto del autoaprendizaje como del coaprendizaje, es decir, por un lado el educando desarrollará sus potencialidades en la curiosidad, en la búsqueda propia del conocimiento mediado por sus dudas, intereses, expectativas; por otro lado, este aprendizaje es enriquecido y dinamizado en la coparticipación de todos los integrantes del grupo.

Luego del análisis de los dilemas ambientales que componen la situación de los sujetos educandos, se eligen los núcleos problematizadores, constituyendo el segundo paso, así como en el eje y constructor del proceso educacional ambiental, para Gutiérrez Pérez (1995) estos núcleos deben «reflejar la realidad, generar el proceso, provocar interés y dinamismo». En efecto, serán generadores de objetivos, actividades, investigación, participación y evaluación. Entre algunos de los núcleos generadores posibles a trabajar se encuentran: ¿qué es la vida?; ¿qué es el cosmos?; ¿el ser humano y el cosmos?; soy ambiente; nosotros ambiente y la otredad; nuestro ambiente y desarrollo; Cosmos, nuestra ética y estética, entre otros.

Ahora bien, una vez definido los núcleos generadores se comenzará a realizar un estudio analítico del mismo, mediante el proceso de las tres lecturas: «la connotativa, la denotativa y la lectura estructural». De este modo, la primera lectura se constituye en la relación del sujeto con su realidad, en otras palabras, la subjetividad cobra todo su valor, pues le va a permitir al educando expresar todo su pensamiento, conocimiento y sentir respecto al tema:

En la connotación no importa tanto el objeto de conocimiento cuanto los sujetos que connotan y los intereses que ponen en juego valores, ideologías, emociones y sentimientos... la lectura connotativa constituye la esencia misma de esta pedagogía de la comunicación ambiental (Gutiérrez Pérez, 1995, p. 34).

Posteriormente, la lectura denotativa se constituirá en el segundo paso del estudio del núcleo, aquí la realidad será objetividad, examinando la relación

de los elementos internos que la componen, así como su correspondencia con el mundo exterior, a fin de establecer los distintos sentidos y significados que el núcleo promueve en su estudio «es el paso importante de la toma de conciencia de una realidad... de la que deben desprenderse los elementos susceptibles de conocimiento y los objetivos a proponer» (Gutiérrez Pérez, 1995, p. 37).

Por último, la lectura estructural conduce a establecer la relación causa-efecto del núcleo, analizado a partir del contexto en que emerge. De este modo, la reflexión crítica de los educandos se constituirá en la operación cognitiva que establecerá las correlaciones, los determinismos, las diferencias, los orígenes y sus consecuencias, lo que promueve la complejidad y los entramados que teje el eje temático dentro de la realidad cósmica y sentida por sus protagonistas, «es evidente que dar con la intencionalidad de la que están cargados los hechos sociales constituye el objetivo prioritario de la lectura estructural... es necesario percibir significantes y significados en su relación causa-efecto y viceversa» (Gutiérrez Pérez, 1995, p. 38). De este modo, estas tres lecturas se constituirán en los pasos exploratorios de los núcleos a desarrollar en este proceso educomunicativo ambiental.

En suma, esta experiencia pedagógica se construirá desde la razón, los sentidos, las emociones, el contexto, el ambiente, el cosmos, a partir de «los principios de la relacionalidad, la complementariedad, la reciprocidad y la ciclicidad» enunciados por Estermann (2011) en su *Filosofía Andina*.

En este sentido, señala Font (De Oliveira, 1999):

No es posible seguir creyendo en una razón dictatorial y dejarse llevar por ella. Es necesario recuperar la sensibilidad, caminar en dirección de una nueva razón capaz de pensar la parcialidad, la sensibilidad, la individualidad, el pluralismo y que no aprisione la riqueza de la vida en los estrechos moldes de una conceptualización universalista (p. 36).

7. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO CAJA DE RESONANCIA

Esta pedagogía de la comunicación ambiental contempla los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde un uso transversal, pues no sólo va a reactivar la relación educa-

dor-educando-ambiente, sino que va a constituirse en una mediación que problematiza y desarrolla los núcleos, así como la potenciación de las competencias comunicativas de los alumnos. En efecto, a través de los diferentes medios de comunicación se reflexionará críticamente cada paso de la metodología propuesta. Así, el debate, los foros, los paneles, las cartas, la fotografía, el periódico mural, el franelógrafo, los afiches, la revista, entre otros, serán las mediaciones de este proceso educomunicativo ambiental, en este sentido, Ortiz (Huergo, 1997) expresa:

Es evidente que los medios son hoy muy importantes en los procesos de aprendizaje. No sólo porque desde ellos se conoce la realidad y el mundo sino porque al interactuar con diversos medios y géneros, los sujetos activan su capacidad de entender y redefinen los modos de comunicarse, de configurar estéticas y de organizar los sentidos más valóricos. Se producen encuentros y desencuentros con la propia identidad y la de otros (p. 182).

De acuerdo con (Prieto, 1999), los medios de comunicación solo adquirirán sentido y significado para todos los interlocutores del acto pedagógico en la medida que sean recursos de expresión, interacción, relación, goce, proyección, apropiación, afirmación, es decir, comunicación, que conlleven a interpretar, enunciar, comprender, analizar, crear, proponer, transformar. Pero el autor advierte: «es necesario comprender las reglas de juego y apropiarse de los recursos de relato y de narración... cada medio tiene su lógica ligada directamente a la percepción de quienes se enfrentan a él» (p. 90).

Entre tanto, para este autor es claro que aún la educación no está lo suficientemente preparada para mediar con los medios de comunicación y con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), puesto que todavía son utilizados como un recurso de información más no de comunicación, al establecerse una relación de emisor-receptor donde este último consume de manera acelerada todos los contenidos que emiten. En efecto, se está todavía lejos de una auténtica relación de *emirec*. He aquí el desafío de esta metodología en el cual el educando no sólo decodifique los mensajes, interpretando y hallando los múltiples significados que entrevé en sus textos, sino que a la vez proponga, cree, participe en el mundo de la tecnología con sus propios mensajes, con sus propios medios de comunicación.

Para Rivera, Osorio y Sánchez (2006):

Las tecnologías de la comunicación, lejos de ser el «fantasma o el obstáculo» para la educación son mediaciones potentes para cualificar o mejorar los procesos discursivos en el aula... a través de sus voces, sus letras o sus imágenes, van construyendo sociedad, van configurando un sentido social y unas valoraciones sobre diversos aspectos de la vida cotidiana (pp. 22-23).

En este sentido, los medios y las tecnologías son también implementados con una mirada ecológica-ecosófica, es decir, accionados como mediaciones para contribuir a la salvación del planeta, oponiéndose a su uso masificador que termina por sustraer al ser humano, de su propio nicho, la naturaleza.

De este modo, esta propuesta de una educación ambiental por la comunicación se plantea como la posibilidad no solo de potenciar las competencias ambientales a través de los enfoques ecológicos y educocomunicativos en los niños, niñas y jóvenes, sino básicamente, se constituye en un ethos cósmico latinoamericano que surge desde nuestros contextos, nuestras identidades sumergidas en el silencio del paradigma occidental, para erigirse ahora como una voz que proclama la esencia del planeta, la vida.

8. CONCLUSIONES

La educación ambiental se halla ante un desafío importante, repensarse a sí misma, pues no debe continuar centrada en la mera exterioridad humana cuando surge en la interioridad de la esencia y existencia de la vida planetaria. En este sentido, los enfoques ecológicos-ecosóficos y educocomunicativos latinoamericanos representan una valiosa alternativa, para concebir y accionar una pedagogía ambiental desde el contexto, los sujetos, y lo no humano, en permanente interlocución, dando lugar a múltiples sentidos y significados construidos desde nuestras identidades culturales originarias, avasalladas durante más de 500 años por las voces de los opresores, pero hoy resurgen no como una competencia, sino como la posibilidad de ser y consolidarse como un horizonte que reanima el respeto a la vida en todas sus formas.

BIBLIOGRAFÍA

- Boff, L. (2002a). *Ecología: Grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2002b). *Ética de lo humano compasión por la tierra*. Buenos Aires: Trotta.
- Boff, L. (2008). Educación ecocentrada. *Buscar y encontrar en Internet*, 271. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=271> [Consulta: 02/07/2011].
- Boff, L. (2009). Respeto a todo ser, a la madre tierra. *Buscar y encontrar en Internet*, 333. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=333> [Consulta: 17/06/2011].
- Boff, L. (2010). La tierra: sujeto de dignidad y de derechos. *Buscar y encontrar en Internet*, 377. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=377> [Consulta: 17/08/2011].
- Boff, L. (2011a). Educar para celebrar la vida y la tierra. *Buscar y encontrar en Internet*, 451. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=451> [Consulta: 10/08/2011].
- Boff, L. (2011b). El planeta va a seguir con fiebre. *Buscar y encontrar en Internet*, 416. <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=416> [Consulta: 21/06/2011].
- Calvo, S. y Rodríguez, J. (2007). *El espejismo de la educación ambiental*. Madrid: Morata.
- De Oliveira Soares, I. (1997). La comunicación/educación como nuevo campo del conocimiento y perfil de su profesional. En J. Huergo, *Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Eco, U. (2011). *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona: Debolsillo.
- Estermann, J. (2011). *Ecosofía Andina*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana, Bogotá.
- Estermann, J. y Peña, A. (2004). *Filosofía Andina. Cuaderno de Investigación de Cultura y Tecnología Andina*, 12 Lima: IECTA-Iquique.
- Fernández-Rañada, A. (2003). *Los muchos rostros de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1976). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gómez, L. (2009). *Para entender el ambientalismo*. México: Nostras ediciones.

- González Gaudiano, E. (2008). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez Pérez, F. (1974). *Pedagogía del lenguaje total*. Buenos Aires: Humanitas.
- Gutiérrez Pérez, F. (1994). *Pedagogía del desarrollo sustentable*. San José de Costa Rica: Editorialpec.
- Gutiérrez Pérez, F. (1995). *Pedagogía de la comunicación popular*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Gutiérrez Pérez, F. y Cruz Prado (1999). *Ecopedagogía y Ciudad planetaria*. São Paulo: Cortes.
- Huergo, J. (1997). Comunicación-educación: itinerarios transversales, En J. Huergo, *Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Jónas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Kaplún, M. (1987). *El comunicador popular*. Buenos aires: Lumen Humanitas.
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile: UNESCO/ORELAC.
- Leff, E. (1994). *Ecología y capital, racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. México: siglo XXI.
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Siglo XXI.
- Lutzenberg, J. (1999). *Gaia o planeta vivo*. Porto Alegre: L&PM.
- Meira, P. (2006). Elogio de la educación ambiental. *Trajectorias*, 20-21, 41-51.
- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Social (2006). *Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la Educación Ambiental*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Social.
- Novo, M (2006). *El desarrollo sostenible su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Pautassi, J. (1999). Ética ambientalista. *Revista Universidad de La Salle*, 28, 109-124.
- Prieto, D. (1995). *Mediación pedagógica y nuevas tecnologías*. Bogotá: ICFES.
- Prieto, D. (1996). *La pasión por el discurso*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Prieto, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos aires: La Crujía.
- Rivera Betancur, J.L., Osorio Osorio, J.J. y Sánchez Zuluaga, U.H. (2006). *La imagen: una mirada por Construir*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Wolton, D. (2006). *Salvemos la comunicación*. Barcelona: Gedisa.

