ATLANTE
Cuadernos de Educación y Desarrollo (2ª Época)
ISSN 1988-7833
https://doi.org/10.51896/atlante
ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR ÍnDICEs CSIC

AMBIENTALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL RETORNO A LA VIDA, A LA TIERRA

Martha Isabel Cabrera Otálora
Magister en Educación, Universidad de Manizales. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD Colombia. Licenciada en Filosofía, Universidad del Cauca. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, Palmira - Colombia.
ID: https://orcid.org/0000-0002-3497-4511.
martha.cabrera@unad.edu.co

Libia Esperanza Nieto Gómez
Especialista en Recursos Hidráulicos, Ingeniera Agrícola. Universidad Nacional de Colombia. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Bogotá – Colombia.
ID: https://orcid.org/0000-0002-5042-7841.
libia.nieto@unad.edu.co

Reinaldo Giraldo Díaz
Doctor en Filosofía, Universidad de Antioquia, Colombia. Doctor en Agroecología, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Filosofía, Universidad del Valle, Colombia. Ingeniero Agrónomo, Universidad Nacional de Colombia. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, Palmira – Colombia.
ID: https://orcid.org/0000-0002-6221-9468.
reinaldo.giraldo@unad.edu.co

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Martha Isabel Cabrera Otálora, Libia Esperanza Nieto Gómez y Reinaldo Giraldo Díaz: "Ambientalización de la educación para el retorno a la vida, a la tierra", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (vol 13, Nº 3 marzo 2021, pp. 31-42). En línea:

https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-marzo/educacion-retorno-vida

RESUMEN

En Colombia la educación tiene el fin primordial de aportar al desarrollo, siguiendo las políticas de los organismos internacionales que propenden por la inclusión de absolutamente todos los sectores sociales al mercado y aconsejan un sistema educativo único, obligatorio y universal. Sin embargo, los retos que deben ser superados a propósito de la educación no es lo que desean las comunidades rurales. Con el propósito de indagar acerca de los fines de la educación apropiados para las comunidades rurales colombianas se propone pensar en la ambientalización de la educación. Metodológicamente se realizó un análisis crítico del modelo educativo moderno y de las orientaciones hacia el desarrollo. Se encontró que es necesaria una transición al buen vivir. Se concluye que, pese a darse por hecho que la educación

Recibido: 06/04/2021 Corregido: 20/04/2021 Publicado: 20/04/2021

es el medio para el ingreso al sector productivo, una apuesta de superación es considerar el ambientalizar la educación, es decir, concebirla en procura de fines para el buen vivir.

Palabras clave: buen vivir, comunidades rurales, desarrollo

ENVIRONMENTALIZATION OF EDUCATION FOR THE RETURN TO LIFE, TO THE LAND

ABSTRACT

In Colombia, education has the primary purpose of contributing to development, following the policies of international organizations that advocate for the inclusion of absolutely all social sectors in the market and advise a single, mandatory, and universal education system. However, the challenges that need to be overcome in terms of education is not what rural communities want. To investigate the appropriate education purposes for rural Colombian communities, it is proposed to think about the environmentalization of education. Methodologically, a critical analysis of the modern educational model and development orientations was carried out. It was found that a transition to good living is necessary. It was found that a transition to good living is necessary. It is concluded that, despite being assumed that education is the means for entry into the productive sector, a commitment to overcoming it is to consider environmentalizing education, that is, to conceive it in pursuit of purposes for good living.

Key-words: good living, rural communities, development

ECOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O RETORNO À VIDA, À TERRA

RESUMO

Na Colômbia, a educação tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento, seguindo as políticas dos organismos internacionais que defendem a inclusão de absolutamente todos os setores sociais no mercado e aconselham um sistema de ensino único, obrigatório e universal. Porém, os desafios a serem superados em relação à educação não são o que as comunidades rurais desejam. A fim de indagar sobre os objetivos adequados da educação para as comunidades rurais colombianas, propõe-se pensar em tornar a educação mais verde. Metodologicamente, foi realizada uma análise crítica do modelo educacional moderno e das orientações de desenvolvimento. Verificou-se que é necessária uma transição para uma boa vida. Verificou-se que é necessária uma transição para uma boa vida. Conclui-se que, apesar de se assumir que a educação é o meio de entrada no setor produtivo, uma aposta de melhoria é pensar em tornar a educação mais verde, ou seja, concebê-la na busca de fins para o bem viver.

Palavras-chave: boa vida, comunidades rurais, desenvolvimento

Introducción

La educación en la época actual tiene un fin: aportar al desarrollo. Y, para que este fin se alcance, los usuarios de la educación deben reconocer en ella una inversión para el futuro (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, 2019), es así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE define al sistema educativo. Siendo la educación el medio que hace posible la inclusión a la vida productiva de un país, y con ello aporta a las metas de igualdad social y económica, desde este organismo internacional se propende por lograr la formulación de políticas públicas en el sector educativo que garanticen la inclusión de absolutamente todos los sectores sociales al mercado y, para ello, aconseja un sistema educativo que sea único, obligatorio y universal.

Con el argumento de que el sistema educativo de un país está en la obligación de dotar a las personas de los conocimientos, las competencias y las herramientas que les permitan ser competitivos y comprometidos en la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, 2019), se insiste en indicar los mecanismos políticos que garanticen que la inversión en educación sea relevante, eficaz y justa.

En concreto, se plantea que la educación es la clave para alcanzar una sociedad mejor; pero que, igualmente devela un híbrido monstruoso y agresivo: la vida supeditada a los destinos financieros. Si la educación es la clave para el progreso de un país, igualmente lo es para lograr las respuestas a los grandes retos globales que los organismos internacionales han definido: “las consecuencias sociales y humanas de la crisis financiera internacional, el cumplimiento de los objetivos de desarrollo, el crecimiento sostenible y la respuesta al cambio climático, el envejecimiento de las sociedades y la economía del conocimiento” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, 2019).

Sin embargo, es preciso indagar si los retos que deben ser superados a propósito de la educación es lo que desean los pueblos latinoamericanos. Es a propósito de los fines de la educación que ha sido propuesto pensar en la ambientalización de la educación. Obsérvese que no se hace referencia a la educación ambiental que indica la Ley 114 de 1994 (Colombia, 1994), aquella que se promueve y se desarrolla con arreglo a las necesidades y características particulares de las comunidades y desde las cuales se diseñan y ejecutan planes, programas y proyectos, en armonía con la Política Nacional de

Educación Ambiental (Ministerio de Educación Nacional, 1994); se trata de darle a la educación un nuevo enfoque, unos nuevos fines que la saquen del enclaustramiento al que ha sido sometida a propósito del desarrollo económico global. Se trata de superar el paradigma de la educación que enajenan al hombre y a la naturaleza en sus atributos y relaciones, y, más bien, procurar ambientalizarla, es decir, hacer de la educación un escenario de vida, en el que ésta se afirme. Ambientalizar la educación, entonces, es tanto como habitar el entorno educativo; donde la guianza no involucre instrucción ni evaluación, sino acompañamiento e interacción. Ambientalizar la educación no compromete un ejercicio, al menos en este momento, de revisar los diferentes paradigmas que han definido la relación docente-estudiante, y entre estos y la evaluación, entre estos y la comunidad; sino revisar, en términos generales, el paradigma que define el actual sistema educativo.

Discusión

La educación en la modernidad

La condición de universalidad de la razón moderna empieza a formularse con Descartes, Malebranche, Leibniz, Locke, Berkeley, Hume y otros, que hacen del problema del conocimiento un problema central. La idea de sujeto trascendental empieza a ser formulada por Descartes como “Yo pienso” y es reforzada por Kant como razón universal, como esencia de la modernidad. Lo que estos dos pensadores formulan es la posibilidad de concebir la existencia de verdades universales, con lo que fue posible, crear políticas universales, economías universales, principios universales, teorías universales, que han sido los grandes pilares de la modernidad capitalista y del dominio técnico del mundo: “Sin la lucha de los primeros filósofos del mundo moderno, como Bacon, Descartes o Spinoza, contra los escombros acumulados de la tradición ideológica, que Bacon llamó «los ídolos del conocimiento», es difícil comprender el adelanto técnico del capitalismo” (Ángel, 2015, p. 88; Noguera de Echeverri, 2016). La idea de razón universal comienza a operar desde el siglo XVIII y se expresa en la revolución científica de Newton, quien sostiene que hay una ley universal que es la ley de la atracción de los cuerpos, la ley de la gravedad, la cual se impone a la ciencia, a todos los medios de pensar y, aparentemente, demuestra la existencia de leyes universales.

En el Occidente moderno el conocimiento genuino es aquel que es construido por el sujeto trascendental universal y por tanto desterritorializado y sin lugar sobre el objeto también homogeneizado, medible, cuantificable, de la naturaleza. El sujeto trascendental -en las últimas décadas globalizado gracias a las comunicaciones y las redes sociales- es un sujeto que ha roto amarras con la tierra, es un sujeto inscrito en los ideales modernos de la revolución política francesa de fines del siglo XVIII, es decir, en los ideales de libertad, fraternidad e igualdad, los cuales son, también, desterritorializados y absolutamente trascendentales. La educación, la ciencia, la tecnología, la economía, la ética, las

maneras de habitar la tierra que se configuran en la ilustración europea son modelos a través de los cuales se continúa con los procesos de colonización y neocolonización de los siglos XIX, XX y XXI; estamos viviendo procesos de neocolonización para continuar con la expansión del proyecto hegemónico de Occidente.

La educación ambiental para el desarrollo

Del proceso de neocolonización emerge la crisis, la catástrofe, el colapso ambiental, los modos de habitar el mundo. En el libro “El reto de Ícaro” Ángel (2012a) sostiene que la crisis ambiental no es una crisis de recursos naturales; es la expresión más dolorosa y profunda de la crisis de la civilización occidental y de la cultura moderna. Este pensador coloca la crisis ambiental no en la naturaleza externa reducida a recurso natural sino en la crisis civilizatoria, en la cultura. Una crisis de la cultura, de las maneras cómo el hombre se ha relacionado con su cuerpo inorgánico, la naturaleza. La cultura moderna ha explotado y devastado los ecosistemas, generando una crisis ambiental planetaria que conduce, para superarla, a un retorno a la tierra: “Nos hallamos adheridos a una cultura que huyó de la tierra, no con las alas de Ícaro, sino con los vuelos tenues e invisibles de la metafísica. Espero que Ícaro nos haya mostrado que el comportamiento cotidiano está manejado por hilos ocultos y que nuestra libertad es menor que la que suponía el optimismo humanístico del Renacimiento” (Ángel-Maya, 2012b, p. 321).

La educación ambiental ha quedado atrapada en un informe que se publicó con el título de “Nuestro futuro común”, producto de una reunión muy importante que lideró la señora Gro Harlem Brundtland en Noruega. Una reunión que indudablemente buscaba construir respuestas a los grandes problemas ambientales, pero que no logró salirse del desarrollo, sino que configuró un modelo del desarrollo sostenible que ha sido uno de los grandes obstáculos para que haya realmente una transformación ambiental de la cultura, porque se sigue insistiendo en el desarrollo sostenible y se le sigue exigiendo a las instituciones gubernamentales, a las universidades, a los Estados modernos, que todos sean incorporados en los objetivos del desarrollo sostenible porque esta cultura, esta civilización, no quiere renunciar al desarrollo. Ese no querer renunciar al desarrollo es caer en las palabras “nuestro futuro común” que colocan eufemísticamente nuestro futuro en la globalización de la economía y de la cultura capitalista y no en las manos amorosas de la sabiduría de la tierra madre. Lo que busca el desarrollo sostenible es la sostenibilidad del capital, esto es, una relación armónica entre el capital social, el capital económico y el capital natural. Este modelo de desarrollo sostenible de 1987 y sus reformulaciones como Objetivos del Milenio y ahora como Objetivos del Desarrollo Sostenible no tienen futuro.

El desarrollo sostenible como salida a la crisis ambiental generada por la sociedad industrial avanzada no ha funcionado. Este fracaso se debe a que lo ambiental es desplazado por el desarrollo

sostenible para mantener el crecimiento económico, para seguir anclados al progreso y a los ideales de la modernidad occidental. “Nuestro futuro común” pone eufemísticamente nuestro futuro en manos del desarrollo, de la globalización, de la economía y de la cultura capitalista. El desarrollo sostenible se convierte en el correlato de los ideales occidentales y, por tanto, en una verdad universal incuestionable. Se requiere una mutación profunda de la educación, que la separe del camino de la precisión del mundo (Janke, 1988) y la libere del discurso racional, economicista y unidimensional hegemónico, orientado por una única verdad reduccionista, por un método preciso y por una única concepción de la realidad del ser y del mundo (Arteaga Mosquera, 2010, p. 72).

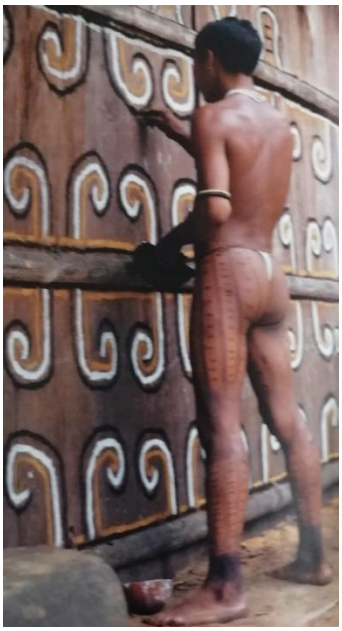
La superación de la mirada occidental del desarrollo

La salida a la crisis ambiental no se encuentra en el desarrollo sostenible como verdad universal incuestionable. El desarrollo -y las formas como se presenta, bien sea como sostenible, sustentable u otra forma- debe ser criticado radicalmente. Ángel (2012b; 2003, 2015), Arteaga-Moquera (2010) y Noguera (2004) ponen al hombre dentro de la naturaleza y resaltan la necesidad de un retorno a la vida, a la tierra. Este retorno a la vida, a la tierra, permite zafarse del desarrollo y concebir formas de habitar la tierra por fuera de los grandes ideales de progreso y de crecimiento económico occidentales: “mientras la civilización industrial fracasa en sus intentos por realizar un manejo adecuado de la naturaleza, los sabios y sabias milenarias conviven con ella” (Sánchez, 2015).

Comunidades originarias ancestrales, indígenas, afrodescendientes, campesinas, en todo el mundo siguen fieles a sus ancestros, no a un pasado remoto, sino a una ancestralidad viva. Los ancestros no son un pasado arcaico, aún están habitando en la tierra. Lo ancestral es lo que pervive, lo que permanece, lo que nos acompaña durante millones y miles de millones de años (Figura 1). Las comunidades ancestrales agradecen a la madre tierra por lo que ella les da. Devuelven a la tierra lo que se ha tomado de ella. La madre tierra en cada una de sus expresiones es ancestralidad viva y nosotros, en tanto hijos de ella, debemos sentirla para habitarla en comunidad con ella. Las comunidades ancestrales producen imágenes poético – políticas, maneras poéticas de habitar la tierra, de morar en ella, de permanecer en ella.

Figura 1.

Hombre tukano decorando. Fuente: Castaño-Uribe (2020, p. 698)



Hombre tukano decorando. Fuente: Castaño-Uribe (2020, p. 698)

Comunidades ancestrales habitantes de América Latina nombran a la tierra como “Amerrique”, que significa tierra donde sopla el viento, en lengua maya. “Abya Yala” significa en lengua cuna, tierra fértil, generosa, en florecimiento y buen vivir, dos significados para el mismo vocablo que están en una relación profunda y originaria. “Sumak Kawsay” en lengua quichua significa buen vivir. Estas maneras de habitar la tierra están en las lenguas ancestrales de la tierra. En el seno común ancestral las comunidades ven en sus ancestros, sus dioses, sus madres, sus padres, tienen un vocablo. No solamente en América Latina los mapuches, los mayas, los quechuas, los kunas, sino en todo el planeta tierra las comunidades ancestrales tienen esta imagen, esta palabra “buen vivir y vivir bien” es decir está presente en la mayoría de las 15.000 lenguas distintas que hay porque es una palabra fundacional, es una palabra poético-política, es una palabra existencial. No es una mera palabra de la cual se hace una traducción semántica o psicológica sino que es una palabra fundacional, es una palabra que tiene que estar en la transición que tenemos que ir construyendo poético-política de nuestra manera de habitar la tierra, de sentir la tierra, de recuperar el cuerpo-piel-sentir sensible (Noguera de Echeverri, 2020).

Se ha perdido la sensibilidad de la piel, del cuerpo, de la vida, con los cuerpos de la tierra, del agua, del viento, del mar, del río, de la montaña, del animal, de lo vegetal. Al industrializarse la humanidad, se perdió la sensibilidad. La transición al buen vivir implica sentir la tierra, sentir la vida, recuperar el cuerpo-piel, el sentir sensible que perdimos en la aventura civilizatoria, en la aventura desolladora. La vida se

hace cuerpo en la infinita variedad de contactos siendo entonces el *ethos* el modo de configuración del habitar y el habitar el modo de configuración del *ethos*. *Ethos* ambiental es el buen vivir, es pensamiento que se escribe, que se siente en el pliegue del cuerpo-tierra, sentimiento que se piensa en el doblez del ser-estar. El buen vivir implica una transición radical y profunda a sentir la tierra y a sentirnos cuerpo y tierra y a sentir que la única manera de ser es estando en la tierra:

> "a la superficie de la tierra también es posible comprenderla estéticamente y de manera expandida, es decir no sólo como manifestación sensible de lo inteligible, plano absoluto, puro y bello, conmensurable y calculable, sino además y ante todo, como variedad de configuraciones o tejidos afectivos, como diversidad de capas decorativas que hacen las diferencias (y las indiferencias) entre lugar y lugar, entre cuerpo y cuerpo, entre gesto y gesto, entre cosa y cosa…, como variedad de suelos y paisajes, de estancias y caminos" (Mesa, 2010, p. 21).

Abya Yala, es tierra en florecimiento, tierra generosa, donde sopla el viento. Amerrique es la gente de la tierra. La tierra del Sumak Kawsay es la tierra del buen vivir. Se requiere escuchar el grito de la tierra que está en el grito de los humanos, de los hombres árbol, de los hombres bosque, de los hombres agua es decir es necesario entrar en un sentir-pensar, en sentirnos pensando y empezar a pensarnos sintiendo. Esta es una de las maneras de empezar a transitar a un mejor vivir y a un buen vivir. En el texto "Reencantamiento del mundo" Noguera (2004) comienza, desde principios del siglo XXI, a trabajar en un pensamiento ambiental del Sur en el que están presentes autores europeos, africanos, caribeños, colombianos, norteamericanos y europeos, porque Sur no significa rechazar el bello pensamiento, maneras de pensar que también están en esa geografía de la atrocidad sino que en Europa en Estados Unidos, en China, en Rusia, también, hay sur. No es un punto cardinal solamente, sino que es una manera de pensar por fuera del desarrollo, del capitalismo, por fuera de todos los grandes paradigmas del progreso y del desarrollo de las naciones.

Hacia una ambientalización de la educación

La educación históricamente ha sido considerada un medio para determinados fines, indistintamente del periodo histórico en el que sea pensada. Dependiendo de los fines para los que sea concebida, se definen las relaciones entre los actores que participan en el proceso educativo. Igualmente, define las ideas o pensamientos que han de ser expuestos y las formas de pensar, en las que, desde el Siglo XVIII, perviven la racionalidad y sus esquemas que delimitan el pensamiento a la razón y a la relación sujeto –

objeto, llevando consigo, de la mano de la humanidad moderna y prometedora de progreso, a la vida misma a su declive.

Si la educación ha sido el medio servil para los fines del desarrollo, también es la oportunidad para superar los paradigmas del occidente hegemónico y su ambición insaciable de capital. Se precisa pensar, entonces, en fines de la educación que superen la línea del desarrollo; así mismo, se deben definir los actores que sean partícipes en el proceso educativo y lograr otros contextos en los que se desenvuelva el aprendizaje; es decir, dejar de exponer las ideas de la modernidad, sus formas de pensar y leer el mundo sin que se comprometa un ejercicio de debate que permita deshilvanar el enmarañado tejido que envuelve y arrasa nuestra tierra.

Se propone un habitar la educación, es decir sentir su importancia y su vitalidad, la potencia que tiene en la sociedad y su compromiso con la vida. Ambientalizar la educación sugiere hacer de la naturaleza el aula, el espacio de la experiencia, para sentir, para describir, para palabrear; no para objetivar. Este ejercicio compromete aguzar los sentidos, aceptar que, según Vilafranca (2012) parafraseando a Rousseau, la naturaleza contiene sus propias normas de desarrollo, sus propios principios rectores de crecimiento; en esta aceptación, en el ejercicio educativo se deben respetar tales normas, no obstaculizar su desarrollo y, más bien, orientar, a la distancia, su florecimiento armónico.

Según Barrera-Bassols (2019), es preciso desmontar el papel de la ciencia como pensamiento hegemónico, abismal, unidimensional, que busca construir un Mundo, una Verdad. El medio ambiente y la naturaleza para muchos pueblos no tiene sentido. Hay muchos mundos en los que la relación no es con la naturaleza, con el medio ambiente, sino con los pájaros, con el jaguar, con la piedra, con la lluvia. Estos mundos están constituidos por personas, no por objetos. La existencia de uno está en función de las relaciones que se construyen con los demás. Y no, como en Occidente, primero existo yo y luego las relaciones. En estos mundos, cada uno es un producto colectivo, en actuaciones. El jaguar, el pájaro, la vaca, la piedra, la lluvia, el río tienen personalidad. No todos estos seres tienen la misma personalidad, no todos son iguales. A esas personalidades Occidente no las quiere distinguir porque les asigna el papel de objetos. Se puede platicar con el colibrí, con las plantas, establecer relaciones otras, que no significan destrucción de la naturaleza para satisfacer las necesidades humanas en el marco de la sociedad capitalista. Hay que entender esas otras formas de vivir que tienen otros pueblos. En la mayor parte de los pueblos del mundo el concepto de naturaleza no aparece separado del de cultura. En estos pueblos todos los seres tienen cultura. Con estos seres se actúa de manera diferente a aquella que las trataría como si fueran objetos para explotar, a transformar, a controlar, que es como se acerca a ellos el discurso científico, el cual tiene una narrativa patriarcal que clasifica y fragmenta la realidad. Hay pueblos donde no existe esa fragmentación y se dan relaciones diferentes que implican otros paisajes, otros territorios, otras sacralidades. Para estos pueblos, sus relaciones no le permiten, por ejemplo, deforestar.

> El territorio se concibe como algo más que una base material para la reproducción de la comunidad humana y sus prácticas. Para poder captar ese algo más, es crucial atender a las diferencias ontológicas. Cuando se está hablando de una montaña o una laguna o un río como ancestro o como entidad viva, se está referenciando una relación social, no una relación de sujeto a objeto (Escobar, 2015, p. 33).

Si la naturaleza es aula, no han de ser los docentes presentes en las instituciones quienes deban ser escuchados de manera exclusiva como portadores del conocimiento; habrá ancianos, campesinos, pescadores, recolectores, ríos, montañas, aves, la luna, el sol, que tienen también saberes que deseamos aprender. Este ejercicio, como afirma Liliana Arteaga Mosquera:

> Nos acerca a ese cosmos del que hemos surgido y que el mundo moderno nos ha hecho ajeno, nos recuerda que somos hijos del mundo viviente y animal, que las mitologías de todas las culturas sienten el parentesco e interrelación con los otros vivientes. Nuestra raza, taimada y astuta, ha sojuzgado la naturaleza y nos ha hecho creer amos y poseedores de la tierra. Afortunadamente, y gracias a la poesía de Hölderlin, sabemos que allí donde está el peligro de la hecatombe también está lo que nos salva, que ahora que el positivismo científico nos conduce a creernos los conquistadores del universo, es cuando descubrimos nuestro vínculo material con la biosfera, sin la cual pereceríamos (Arteaga Mosquera, 2010)

Estamos en un aula abierta en la que los docentes dejan de ser expositores sin interlocutor y donde el aprendiz asombrado ante lo natural activará preguntas que deberán ser más que resueltas, experimentadas, en el habitar mismo.

Claro, se objetará que en el ejercicio educativo en el cual la naturaleza es el aula se están desconociendo los avances científicos ya logrados en la historia del conocimiento. Al respecto, vale expresar que la educación al servicio del desarrollo económico ha engendrado aprendizajes enajenantes, generadores de frustración, ambición, envidia, avaricia y, en general, una sensación de no felicidad, motivada en principio por una oferta educativa de pleno engañosa: un profesional tendrá mejor calidad de vida que aquel que no se profesionaliza; o quien logra emprendimientos y se torna generador de empleos tendrá independencia financiera; tanto lo uno como lo otro, no es garantía de la felicidad.

Conclusiones

La educación, en tanto escenario colectivo para la orientación en pro del aprendizaje, aporta a un colectivo conforme los fines que le sean propuestos. En este sentido, se plantean dos consideraciones:

i). La actual educación tiene como fin una praxis humana: el desarrollo de la personalidad conforme principios y valores en el marco de los derechos humanos y la legislación del Estado, cuyo fin pragmático es desarrollar la capacidad de aporte que se requiere en los procesos de desarrollo del país, para lo cual se da por hecho que la educación es el medio para el ingreso al sector productivo.

ii). La educación puede tener fines distintos a los impulsados por el desarrollo económico, para lo cual es necesaria la ruptura de los paradigmas educativos occidentales. Una apuesta de superación es considerar el ambientalizar la educación, es decir, concebirla en procura de fines para el buen vivir, lo que convoca a habitar la educación, a concebirla en interacción con los diferentes actores que conviven en la gran aula de la naturaleza.

Referencias bibliográficas

Ángel-Maya, A. (2012a). *El retorno de Ícaro. Muerte y vida de la filosofía. Una propuesta ambiental*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de www.augustoangelmaya.com

Ángel-Maya, A. (2012b). *El retorno de Ícaro*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.

Ángel, A. (2003). *La Diosa Némesis. Desarrollo Sostenible o Cambio Cultural*. Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwii6aujq_PpAhUaTjABHe1HDtwQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Faugustoangelmaya.org%2Fimages%2Fobra%2FLa_Diosa_Nemesis.pdf&usg=AOvVaw0okfYdiKDHsgGH879cG9JS

Ángel, A. (2015). *La fragilidad ambiental de la cultura. Historia y medio ambiente* (2a Edición). Manizales: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de https://www.augustoangelmaya.org/images/obra/fragilidad_ambiental_de_la_cultura.pdf

Arteaga Mosquera, L. (2010). *Ecos de tambores. La educación como política de las afecciones*. Cali: Universidad Libre de Colombia.

Barrera-Bassols, N. (2019). Dimensiones biocultural y política de la Argoecología. Palmira: Universidad

Nacional de Colombia.

Castaño-Uribe, C. (2020). *Chiribiquete. La maloka cósmica de los hombres jaguar*. Bogotá: Grupo Sura.

Colombia, C. de. (1994). Ley 114 de 1994. Bogotá: República de Colombia. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0114_1994.html

Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos de los territorios”. *Cuadernos de Antropología Social*, (41), 25–37. Recuperado de http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/1594

Janke, W. (1988). *Postontología*. Bogotá: Pontficia Universidad Javeriana.

Mesa, C. (2010). *Superficies de contacto. Adentro, en el espacio*. Medellín: Mesa Editores.

Noguera, A. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://bdigital.unal.edu.co/5963/

Noguera de Echeverri, A. (2016). Paisajes del desarrollo: evocación, rememoración, conmemoración y reencantamiento. En *Voces del pensamiento ambiental. Tensiones críticas entre desarrollo y abya yala* (pp. 69–122). Manizales: Universidad Nacional de Colombia.

Noguera de Echeverri, A. (2020). Transiciones del desarrollo. Del mejor vivir al florecimiento de la vida. Buen vivir - Vivir Bien. Tuquerres: Alcaldía de Tuquerres.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE. (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. México: OCDE. Recuperado de https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf

Sánchez, W. (2015). Sabiduría ancestral y nuevas ruralidades. En *Ciudadanía ambiental, crisis de la agricultura convencional y desafíos para una agroecología orientada como desarrollo rural* (pp. 59–62). Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Recuperado de https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/1321

Villafranca Manguán, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, (19), 35–53. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.94

Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.es_ES