

Educación ambiental: Una mirada desde Colombia

Ana María Duque-Aristizábal *

This paper examines the context of environmental education (ee) in Colombia. It is argued that the environment is a social construct and that, consequently, environmental problems are social problems and that reflection about ee needs to be socially based. The Colombian context, built on a strong social, economic, cultural and political colonial heritage (inscribed in a North-South divide) has contributed to the construction of current realities based on imported patterns and worldviews. The concepts of development and sustainable development are discussed, showing how ideas were brought to the country and have been re-conceptualised from Colombian or Latin American perspectives. Finally, some of the challenges facing ee to provide a space for reflection for the de-construction and construction of new realities in such a rich context

Introducción

Escribí una versión inicial de este artículo para la conferencia 'Geography and Environmental Education: International Perspectives' celebrada en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres en marzo de 1999. Parto de considerar que si el ambiente es una construcción social, los problemas ambientales son problemas sociales, por lo que la educación ambiental requiere entonces de una reflexión desde una dimensión social. De ahí que abordo brevemente el contexto de Colombia, cuyas estructuras sociales, políticas, económicas y culturales han sido construidas sobre una fuerte tradición colonial —enmarcadas en una relación 'Norte-Sur'— contribuyendo a la construcción de realidades actuales inspiradas en parámetros internacionales y maneras de leer la realidad importadas del exterior. Discuto cómo los conceptos de desarrollo y desarrollo sostenibles han sido traídos al país y cómo han sido re-apropiados de acuerdo con las perspectivas colombianas y latinoamericanas. Por último, recojo los retos que la educación ambiental (ea) enfrenta en el complejo contexto colombiano, con la esperanza de repensar las posibilidades que tenemos de desentrañar,

develar y reconstruir nuevas realidades.

Me interesan especialmente los aspectos relacionados con la construcción de cultura y cómo las identidades se construyen y se modifican constantemente. Ofrezco estos pensamientos iniciales, esperando alguna interlocución y retroalimentación, ya sea desde Colombia o desde otro país en Latinoamérica.

1. Educación ambiental: consideraciones teóricas

El ambiente es una construcción social ya que sus objetos, elementos y significados "no pueden existir independientemente de las percepciones y actividades humanas"¹ (Gough, 1997, en Greenall-Gough 1997: 83). Consecuentemente, es necesario abordar el análisis de los problemas ambientales y el de la ea desde perspectivas sociales. Di Chiro (1987), una ecofeminista australiana, plantea que la "educación ambiental [debe ofrecer] un análisis más completo de los problemas ambientales y por tanto una mejor comprensión de dichos problemas y de sus soluciones potenciales. Este tipo de análisis es político, en el sentido en que examina cómo las relaciones de poder (en cuanto a género, clase, raza) moldean el mundo en el que vivimos" (Greenall-Gough, 1997: 121).

* Candidata a Doctorado, Escuela de Educación King's College Universidad de Londres. Correo electrónico: <anamaduque@hotmail.com>.

¹ Texto original en inglés. La traducción es mía.

Desde una postura “socialmente crítica del currículo, [la ea también] ofrece una oportunidad para producir cambios fundamentales en las estructuras sociales, económicas y políticas, al poner en cuestionamiento los paradigmas actuales y maneras de mirar el mundo.” (Greenall-Gough, 1997: 69) (véase González, 1998; Torres, 1996; Huckle, 1987).

Estos planteamientos sobre la ea podrían inspirar la revisión de los problemas del contexto colombiano, y generar reflexiones que propicien cambios fundamentales. Pero para ello es necesario tratar de comprender las causas profundas de estos problemas.

2. El contexto de Colombia: una tradición de colonialismo

Entender la complejidad del contexto colombiano es una tarea extremadamente difícil. Pese a que su población es cultural y étnicamente mixta; resultado de un encuentro racial básicamente entre españoles, indígenas y negros, y con diversas manifestaciones culturales y religiosas también producto de una confluencia de tradiciones, Colombia se ha construido sobre la base de una fuerte tradición colonial basada en privilegios históricos, que niegan el valor de esta diversidad étnica y cultural y que se deleita en los ideales de pureza y nobleza al estilo de la Europa Medioeval.

Con el fin de mantener a toda costa los intereses de la clase dominante, durante los años 50, el país fue empujado por sus mismas élites al más sangriento episodio de este siglo, el periodo denominado de La Violencia. Aquí se polarizó a la población, especialmente campesina, avivando viejas rencillas bipartidistas, para sembrar el odio y la desconfianza

en quienes habían sido hasta ese momento vecinos y habían convivido en paz.

Hasta hace muy poco tiempo, esta estructura colonial excluía al resto de la población de algún tipo de notoria participación política o económica.² El movimiento guerrillero y más tarde el fenómeno del narcotráfico se iniciaron como reacción a esta falta de oportunidades y exclusión generalizadas (Ospina, 1997: 78-80). Colombia se considera un país capitalista pero todavía a mitad del presente siglo mantuvo claras expresiones de un sistema feudal: terratenientes ricos y trabajadores campesinos que establecían una relación de dependencia casi de por vida (Kalmanovotz 1989:14). Del mismo modo y desde el nacimiento mismo de la República, se dibujó su vocación económica de continuar “siendo un mero productor de materias primas para la gran industria mundial y un irrestricto consumidor de manufacturas extranjeras” (Ospina, 1997: 55), negando así la posibilidad de establecer los cimientos de una economía independiente. La influencia de los valores de la Iglesia Católica contribuyeron al proceso de marginalización social, económica y política.³ Hasta mediados de este siglo, la iglesia también aportó en la educación del país pero con una educación caracterizada por la disciplina, la autoridad, la memorización y la pasividad del estudiante. El resultado fue una educación para la exclusión y la disyunción en vez de una educación para la inclusión y la conjunción.

Los anteriores aspectos enraizados históricamente determinan la manera cómo nuestras identidades, sistemas de valores y formas de conocer han sido originalmente moldeados, para dejar un rezago de intolerancia, de falta de respeto por ‘lo diferente’ y

2 Por ejemplo, la tradición bipartidista de Colombia que, de manera más sutil desde el Frente Nacional (1958-1978), aún marca el derrotero político del país. A partir de la nueva Constitución de 1991, la participación de los ciudadanos adquirió un perfil mayor con el diseño de instrumentos necesarios para su aplicación. Sin embargo, haciendo una lectura cuidadosa de la Carta, ésta plantea “el fortalecimiento de los poderes del Ejecutivo... [ya que] todas las reformas esenciales en los ámbitos económico y político quedaron en cabeza del ejecutivo [...] la introducción de algunos derechos políticos y de mecanismos de participación popular en la nueva Carta no atenúa de manera alguna el carácter autoritario de las reformas... la práctica de la mayor parte de estos derechos resulta inconcebible bajo las penosas condiciones económicas y sociales impuestas a los más amplios sectores de la población por las políticas de ajuste estructural. En lo que respecta a los mecanismos de participación popular, también quedó claro que su alcance verdadero es muy limitado y además está restringido a asuntos de importancia secundaria, casi siempre de naturaleza particular y en manera alguna a las decisiones claves que atañen al país” (Ahumada, 1994: 283).

3 Con algunas excepciones como el movimiento de sacerdotes representantes de la ‘Teología de la Liberación’ quienes dedicaron su acción a la reivindicación de los pobres (González Gaudiano, 1999: 10).

de una carencia de oportunidades e inclusión para la mayoría de la población.

Después de 1950, como en el resto del mundo ‘no-desarrollado’, el concepto de desarrollo desde una perspectiva del ‘Norte’ cobró una prominente importancia con el objetivo de lograr la reconstrucción económica en el mundo de la post-guerra. El desarrollo representó una nueva expresión de colonialismo. El presidente de los Estados Unidos, Harry S. Truman en su discurso que marcó el lanzamiento de la era del desarrollo en 1949, dijo:

Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y la destreza necesarias para aliviar el sufrimiento de estas [pobres] gentes... una mayor producción es la clave para la prosperidad y la paz. Y la clave para una mayor producción es una más amplia y vigorosa aplicación del moderno conocimiento científico y tecnológico (Escobar, 1995a: 3).

Así, con la promesa que ofrecía el conocimiento experto, Colombia, como muchos otros países, se embarcó en un proceso de restructuración en busca de la Modernidad mediante un rápido crecimiento económico. Los cambios bruscos provocaron más intranquilidad y violencia (Kalmanovotz, 1989: 9) ya que las culturas locales no fueron tomadas en cuenta en estas transformaciones. Además, el costo financiero de las nuevas tecnologías y del conocimiento experto para ponerlas en funcionamiento fue también muy alto. De acuerdo con Escobar (1995b: 87-88) el discurso del desarrollo creó categorías tales como ‘analfabeta’, ‘pobre’, ‘campesino’, ‘subdesarrollado’, que fueron problematizadas como ‘anomalías’ que requerían de solución. Para alcanzar dicha solución era necesaria una reforma, por lo que se crearon dos nuevas categorías: los que ‘conocen’ la manera de hacer la reforma —en este caso los ‘Reformadores’— y los ‘Reformados’. Los ‘Reformadores’ asumían que tenían el conocimiento y la autoridad política para hacer que la reforma se pudiera llevar a cabo. Ellos ‘sabían’ qué era lo mejor para los ‘Reformados’. La autoridad que los ‘Reformadores’ consideraban poseer por el conocimiento, ‘les otorga-

ba’ también la autoridad moral, profesional y legal para actuar. De esta manera, se importaron tecnologías, patrones científicos, nuevas maneras de ver el mundo, estándares de vida, necesidades y nuevos modos de satisfacer dichas necesidades a la usanza de aquellas de los ‘Reformadores’.

Sostengo que estos diferentes niveles de imposición de valores y estilos de vida son diferentes expresiones de ‘colonialismo’. Si bien el ‘colonialismo’ se refiere a la ocupación física de un territorio y a la extracción de tributo, bienes y riqueza que producen cambios al nivel social, político, económico y cultural (Loomba, 1998: 4), la promoción del desarrollo puede ser vista como una manera ‘sofisticada’ de colonialismo o ‘neocolonialismo’. Este no necesariamente implica la ocupación física del territorio —es decir, con el establecimiento ‘formal de colonias’— sino que se manifiesta como un sistema de control y dominación al través de factores económicos, políticos, culturales y sociales sutilmente inmersos en las relaciones entre países (Ibid: 6). En estos tiempos de acentuada globalización, se hace incluso más difícil definir estos términos, especialmente cuando los ‘estados nacionales’ tienden a verse subyugados por el poder creciente de la economía global.

Al respecto, Escobar (1995a: 5) argumenta que el colonialismo trajo representaciones que [se establecieron como] dominantes y moldearon indeleblemente las maneras como la realidad ha sido inventada y asumida. Desde una posición de autoridad ‘el otro’ viene a definir los puntos de referencia que determinan mi propia realidad, aunque estos puntos de referencia tienen el sesgo de la realidad de ‘el otro’. El valioso aporte de Edward Said (Orientalism, 1978) explica cómo se construyen estos referentes. Said estudia la tradición literaria e histórica del ‘Oriente’ escrita por ‘Occidente’, esto es, las maneras mediante las que el ‘Occidente’ ha definido al ‘Oriente’ y sus implicaciones políticas:

Orientalismo puede ser definido como la institución corporativa que aborda al Oriente —al hacer afirmaciones, autorizar perspectivas, al describirlo, enseñarlo, con-

quistarlo y dominarlo. En breve, Orientalismo es un estilo occidental de dominar, reestructurar y ejercer autoridad sobre el Oriente.

Con la anterior reflexión pretendo establecer un vínculo entre el planteamiento socialmente crítico de la era —que busca cambios profundos en las estructuras sociales— y la importancia de tener conciencia de cómo nuestras identidades y maneras de conocer han sido el producto de representaciones dominantes, que se han tornado hegemónicas.

Consecuentemente, vale la pena relacionar las características de estos fenómenos ‘colonialistas’, con la aparición y evolución del movimiento ambiental en Latinoamérica, para preguntarnos ¿cuánto de estos patrones de autoridad e imposición —ya sea desde el ‘conocimiento experto’ o por las ‘presiones políticas’— ha traído consigo este movimiento desde sus brotes iniciales hasta su evolución actual? Asimismo, ¿cuáles han sido nuestras respuestas y qué implicaciones ha tenido en la construcción de nuestras identidades actuales?

El concepto de desarrollo sostenible lanzado por el Informe Brundtland (Nuestro Futuro Común) en 1987 fue inicialmente definido como un desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin poner en riesgo la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades. Esta definición concilia los intereses de un constante crecimiento económico con la necesidad de una relación de cuidado de la naturaleza pues se reconoce su carácter finito. La conciliación de intereses que plantea el desarrollo sostenible, fue ratificada también en la Cumbre de Río en 1992 (Grubb et al., 1993: 8). Tal definición de desarrollo sostenible que además de contradictoria es construida con una perspectiva del ‘Norte’, ha sido altamente cuestionada. En Latinoamérica las críticas incluyen aspectos tales como: “La perspectiva latinoamericana del desarrollo sostenible comienza por afirmar la necesidad de diferenciar los problemas ecológicos por regiones, sin caer en una peligrosa homogeneización del ambientalismo global. Se le da importancia a aspectos no tocados por Brundtland en forma adecuada, tales como la deuda

externa, la caducidad de los modelos convencionales de desarrollo, las desigualdades mundiales y la histórica deuda ambiental de los países del Norte, la equidad, la importancia de respetar el pluralismo cultural, y la protección del patrimonio natural y genético de la región. Más claramente que sus contrapartidas en el Norte, y a pesar de una persistencia del enfoque tecnocrático de la planificación, los teóricos latinoamericanos del desarrollo sostenible se ven abocados a una conceptualización de la ecología como sujeto político” (Escobar, 1994: 100).

En los años 90, Colombia ha sufrido una serie de cambios significativos. Una nueva Constitución en 1991 introdujo espacios de participación ciudadana al crear las herramientas legales necesarias; inició un proceso de descentralización del gobierno, con el fin de lograr una mayor autonomía regional y la disminución del tamaño del Estado; reconoció títulos territoriales a las minorías étnicas —proceso que ha producido gran desconcierto y más violencia, ya que ha develado intereses particulares—. La Constitución también emitió el mandato para poner en marcha una reforma educativa que establece la flexibilización curricular para que las instituciones educativas puedan diseñar propuestas propias que aborden las realidades locales; reconoció el derecho a la etnoeducación para las comunidades indígenas e incluyó, entre otros, la dimensión ambiental en la educación formal y no formal con una visión altamente política. La educación ambiental como ha sido planteada por el Ministerio de Educación Nacional (men) es considerada como

...el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que a partir de la apropiación de la realidad concreta puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente (Torres, 1995: 17).

En paralelo con estos cambios, Colombia asumió la reforma estructural de los 90 con base en el paquete del Banco Mundial. Ello implica que ahora representamos nuevos mercados para los productos

extranjeros y se nos impele a salir a competir con nuestros productos en los mercados internacionales, en un juego un tanto desigual. El ambiente nacional se ha tornado aún más inestable y violento. Los grupos guerrilleros han cobrado más fuerza y han adquirido, un lento pero seguro mayor poder político, con un dominio sobre cerca de 40% del territorio nacional. Los paramilitares o grupos de auto-defensa han aparecido inicialmente con el apoyo del ejército y del gobierno nacional, con el fin de salvaguardar intereses tradicionales que han sido blanco de la guerrilla.

En esta diversidad de fuentes de conflicto que emergen como resultado de la conjunción de antecedentes históricos y políticos, diversidad de intereses, maneras de ver el mundo y culturas, aparece la educación ambiental para tratar de dar una lectura al contexto y abordar posibles reflexiones y soluciones, y con la esperanza de propiciar cambios.

3. ¿Y qué hace la educación ambiental?

Existen numerosas opiniones sobre los ámbitos y objetivos de la educación ambiental. Algunas de ellas la consideran 'una sombrilla' que responde de acuerdo con concepciones de la naturaleza/medio ambiente, de los problemas ambientales y de los contextos donde se instrumenta.⁴ Las posturas socialmente críticas se proponen impulsar cambios en las estructuras sociales; otras más pragmáticas —Scott y Oulton (1999), por ejemplo— plantean que es necesario ver a la ea desde diferentes abordajes teóricos, sin centrarla solamente a aspectos socialmente críticos ya que muchas veces sus objetivos rebasan el alcance de los procesos educativos en la escuela. Otras posiciones más en concordancia con la realidad latinoamericana consideran necesario incluir la justicia social cuando se habla de sostenibilidad en la educación (González Gaudiano, 1998) y relacionan a la ea con la educación popular inspirada en el trabajo de Freire y en la Teología de la Liberación (Carvalho, 1999: 31).

De ahí que uno de los mayores retos de cualquier iniciativa en ea es intentar comprender el contexto en el cual se inscribe.

En Colombia la complejidad del contexto nacional determina la variedad de iniciativas que se implementan en la actualidad bajo la sombrilla de la ea: desde la resolución de conflictos hasta la formación de maestros, pasando por educación en áreas de conflicto armado, ordenamiento y manejo territorial, proyectos ambientales escolares (praes), conocimiento y manejo de herramientas legales, participación/empoderamiento (empowerment), énfasis en valores culturales y ambientales para contribuir a restablecer la autoestima de la gente, prácticas productivas sostenibles, sistemas de seguridad alimentaria, y ecoturismo, entre otros.⁵ Diferentes iniciativas se enfocan en uno o varios de estos componentes.

Por su parte, el men ha diseñado lineamientos generales de política para guiar "la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela" (Torres, 1996). Estos lineamientos a su vez permiten que cada iniciativa sea diseñada localmente para abordar las particularidades de cada contexto. Lo anterior ha sido posible por la flexibilización curricular resultante de la Reforma Educativa de 1993. El Ministerio del Medio Ambiente, por otro lado, promueve una política de ea principalmente orientada hacia la educación no-formal, cuyos destinatarios son los empresarios, las instituciones del gobierno, los parques nacionales y la educación popular, entre otros. En algunos aspectos hay coincidencia y acuerdos formales entre ambos Ministerios.

A continuación, presento una reseña de dos iniciativas de educación ambiental que considero reúnen elementos muy valiosos y que buscan abordar problemas fundamentales a partir de una reflexión de su realidad.

3.1. Proyecto en la Costa Pacífica

Este proyecto está ubicado en la región del Chocó

⁴ El concepto de ea como 'una sombrilla' para abarcar la diversidad de manifestaciones, es empleado por J. Dillon (1998).

⁵ Los praes son proyectos ambientales escolares impulsados por el Ministerio de Educación Nacional. Con ellos se busca incluir la dimensión ambiental en la educación formal. Plantean la apertura de la escuela de manera que en conjunto con la comunidad se aborden y se busquen soluciones a sus problemas ambientales.

biogeográfico (bosque húmedo tropical). Se trata de una de las regiones con mayor biodiversidad en el ámbito mundial. Es una región de altas temperaturas y niveles de humedad. Su suelo no tiene vocación agrícola.

La región fue inicialmente habitada por grupos indígenas y después de la abolición de la esclavitud, por habitantes negros quienes desarrollaron sus propias prácticas de sobrevivencia por medio de la cacería, la recolección y la pesca. El proceso de construcción de la nueva identidad ‘libre’ les duró alrededor de 50 años antes de que la Modernidad los alcanzara con la construcción de una carretera que une a Cali —uno de los mayores centros urbanos del país— con Buenaventura, el mayor puerto sobre la Costa Pacífica. Esta nueva conexión con el resto del país trajo consigo dependencia económica, política y cultural —la imposición de nuevos estilos de vida— y la promoción de la vida urbana como el ideal de prosperidad y felicidad. En 1996, Sara, quién trabajaba con una ong ambientalista en la región, inició un proyecto de ea con la comunidad. Sus ancestros son de la región, lo que le permitió establecer una cierta cercanía con la gente. En su trabajo con la comunidad identificaron que la diáspora constante de los jóvenes hacia la ciudad era uno de los mayores problemas. Al reflexionar sobre las posibles causas de este problema se tocaron aspectos relacionados con el estilo de vida —falta de autonomía y de sentido de pertenencia, bajos niveles de autoestima, carencia de posibilidades para el futuro—, los cuales parecían ser las causas principales de que los jóvenes buscaran otros espacios. Hubo varias iniciativas para abordar este problema. Una de ellas fue incluir los problemas ambientales en la escuela, a través de un programa de capacitación de maestros, en el cual hubo participación de la Universidad del Valle y de otros miembros de la ong. Este programa duró 10 meses y tuvo un componente de acreditación por parte de la Universidad, lo que lo hizo atractivo para los maestros. Otra de las iniciativas fue hacer un trabajo directo con los jóvenes con el fin de que tuvieran una idea más real de Cali y de sus posibilidades de vida allí, en cuanto a potencial de trabajo y posible nivel salarial, así

como un estudio de lo que podrían hacer con una entrada económica tal. Sara organizó una visita de una semana a Cali, en la cual observaron a la ciudad como un sistema: visitaron empresas, barrios, mercados y el basurero donde llegan los desechos de casi dos millones de personas. Después de enfrentarse con la realidad del desempleo, del alto nivel de racismo en algunas empresas, de los bajos salarios en los trabajos que ellos podían desempeñar y la vida que podían llevar con estos, los jóvenes se percataron de las marginales condiciones en las que vive mucha gente y que ellos por ser negros y campesinos podrían vivir también; de los cinturones de miseria conformados por más y más gente del campo que migra a la ciudad en busca del ‘prometido progreso’. Desde la visita se produjeron muchas reflexiones y acciones interesantes, todas enmarcadas en un proceso de mayor alcance con los jóvenes, con los profesores de las escuelas y con la comunidad. A partir de ello, muchos valoran más el lugar donde viven y lo que tienen, han comenzado a buscar maneras de volverse más independientes (en alimentación, etnomedicina y cultura), y empiezan a conformar proyectos educativos en los que se reflejan las necesidades y las realidades locales. Algunos jóvenes han liderado talleres con otros jóvenes en las comunidades vecinas para incitar reflexiones similares y han colaborado con los maestros de las escuelas en actividades de ea. Varios de ellos han constituido un grupo de guías de ecoturismo, con el cual tienen una entrada económica y a su vez representa el reto de la organización de una pequeña empresa comunitaria. Sara habla de una “educación para la liberación” en el sentido de liberarse uno mismo de las estructuras impuestas por otros (Gómez, 1998). Uno de los logros de su trabajo, sin ignorar sus muchas dificultades y contradicciones, es que los jóvenes ahora han recuperado parte de su dignidad. Su autoestima y sentido de pertenencia han aumentado y algunos están tomando decisiones conscientes sobre lo que quieren hacer en la vida, aunque esto no necesariamente les signifique beneficios económicos.

3.2. El Proyecto Nasa

Pese a que este proyecto no ha sido concebido como

una iniciativa de ea, en mi opinión, lo que ellos han logrado en 17 años de trabajo, es un ejemplo excepcional de educación ambiental.

El pueblo Nasa —perteneciente a la familia indígena Páez— ha estado en la posición de receptores de discriminación y racismo por mucho tiempo. Perdieron la mayoría de su tierra y muchos de sus miembros su identidad cultural por un proceso lento de hibridación y dominación. Otros muchos han estado completamente inmersos en la cultura dominante que dicta que es vergonzoso ser indígena y “hablar lengua”.⁶

Hace 17 años, impulsado por el único sacerdote Nasa que ha existido y con ayuda de dos misioneros italianos, tuvo lugar un sueño de reconstrucción y restablecimiento político entre los Nasa. El proyecto Nasa “pretende fortalecer el proceso comunitario indígena en el Norte del Cauca (13 resguardos con sus cabildos) recuperando la memoria histórica, analizando el proceso y proyectándolo al futuro” (Documento Nasa, 1999).⁷ Si bien el proceso de recuperación de territorio, cultura, comunidad y lengua ha sido muy difícil y en muchos casos ha costado muchas vidas, ellos consideran que el interés común prevalece sobre el interés individual. Por tanto, los Nasa están enfrentando los conflictos que se les presenten, en especial ahora que son una comunidad fuerte basada en sus valores culturales. Se estima que actualmente unas 70,000 personas pertenecen al proyecto Nasa. El proyecto está integrado por 10 sub-proyectos ubicados en diferentes veredas de las 140,000 hectáreas de tierra recuperada y compromete 30 proyectos productivos comunitarios. Hoy son una fuerza política, han elegido cuatro alcaldes indígenas en la localidad y tienen un representante Nasa en el Congreso. La Constitución Política de Colombia reconoce la autonomía del derecho indígena y la aplicación de la justicia propia a través del gobernador del cabildo (Documento Nasa, 1999). Tienen el reconocimiento político del gobierno, e igualmente de ong nacionales e internacionales,

de universidades, de la comunidad internacional y de los mismos grupos guerrilleros que operan en la región con quienes se firmó un acuerdo que los obliga a respetar la autonomía de las comunidades en cuatro puntos:

- respeto al territorio indígena —no se puede convertir el territorio indígena en campo de batalla—;
- respeto a la autoridad indígena —todos los indígenas serán juzgados por las autoridades propias y según las leyes propias, incluso cuando un comunero haya lesionado los intereses de las guerrillas—;
- respeto a la población civil a la hora del combate —en caso de presentarse acciones armadas, las comunidades y sus miembros no pueden ser considerados objetivo militar—, y
- respeto a la autoridad del gobernador —no se puede enlistar ni reclutar en las filas de la guerrilla a ningún indígena al menos que el comunero dé motivos valederos para hacerlo; motivos que son aprobados o desaprobados por el gobernador del cabildo (Proyecto Nasa, 1998).

Los Nasa han puesto en funcionamiento la legislación frente a la etnoeducación para diseñar su proyecto educativo para que responda a las necesidades de la comunidad y de la región. Este incluye una educación bilingüe y está basado en los valores y en la filosofía Nasa. “Nasa en la lengua de estas comunidades significa ser viviente; llama la atención en esta expresión la no-jerarquización entre los diferentes seres, Nasa son las personas, Nasa la montaña, Nasa el agua, Nasa el perro, e incluso Nasa es la piedra”. Paralelamente con la creación de escuelas bilingües en cada cabildo, “se adelantan dos programas de educación superior (antropología y educación y economía en etapa de preparación), [un] centro de formación agro-silvo-pastoril, [un] centro de teología y pastoral indígena”. Se ha recuperado 60% de la lengua propia y, en la actualidad, se adelantan estudios sobre la música, la cosmovisión, la medicina y las formas

⁶ “Hablar lengua” ha sido la expresión utilizada para referirse a las lenguas indígenas. Puede ser usada en sentido peyorativo.

⁷ El resguardo es la unidad territorial de propiedad colectiva, creada según las leyes de indias de la corona española y el cabildo es la forma de gobierno y legislación según “usos y costumbres”.

propias de cultivar la tierra y de trabajar (Documento Nasa, 1999).

El proyecto Nasa es la expresión de un pueblo definiendo su propio proyecto de vida de acuerdo con sus valores culturales. Su esperanza ahora es poder diseñar un sistema económico local que les permita mantener sus valores comunitarios y, al mismo tiempo, tener relación con la economía nacional. Ellos han vivido un proceso muy dinámico de análisis del contexto nacional cada cierto tiempo, para así ir definiendo los derroteros que más concuerdan con su 'proyecto de vida' y, consecuentemente, tener un canal de comunicación como unidad indígena con el gobierno en asuntos referentes a legislación. El proyecto Nasa podría considerarse la más grande revolución silenciosa de Latinoamérica (Video Proyecto Nasa, 1998).

4. Conclusiones

En un contexto como el de Colombia, ¿cómo desligar la educación de lo que la rodea, la moldea, la influye? ¿cómo no reflexionar sobre su papel tradicional por medio del cual se reproducen estructuras, roles y referentes sobre la 'verdad, la belleza y la realidad'? Es necesario hacer unas lecturas de lo local, de lo pequeño, pero inscrito en lo global en lo más amplio. Abordar la *ea* desde una perspectiva socialmente crítica permite el cuestionamiento de las estructuras de poder que han estado en su lugar por tanto tiempo, contribuyendo a moldear nuestras vidas, para ayudarnos a buscar caminos para un cambio. Es necesario deconstruir los discursos dominantes que han contribuido a dibujar nuestras identidades, para reconstruir un nuevo sentido de lo colectivo y del individuo, que nos ayude a ver quiénes realmente somos con toda la variedad étnica y cultural. Una reconstrucción que dé fuerza y libere. En este sentido coincido con los postulados de una mirada ecofeminista y socialmente crítica de la *ea*. Estas nos podrían ayudar a construir nuestras identidades con un fuerte sentido de autoestima y confianza, como dice Loomba (1998: 185-86) "el anti-colonialismo tiene que crear nuevas y fuertes identidades para gente una vez colonizada, y cuestionar el colonialismo no sólo en un nivel político o

intelectual sino también en un plano emocional".

La *ea* tendría que estar inspirada en valores de respeto por los demás, por otras formas de vida, por la igualdad, la convivencia pacífica, que permitan al individuo y a la colectividad formar parte de un proyecto de vida y de producción basado en sus valores culturales.

Bibliografía

- Carvalho, I. (1999) "La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social", en *Tópicos en Educación Ambiental*. México, Vol.1, No.1, pp. 27-33.
- Dillon, J. (1998) Seminario Internacional: Environmental Education. From Policy to Practice. Consejo Británico y King's College, London. Londres, marzo, pp. 14-20.
- Escobar, A. (1994) "El desarrollo sostenible: diálogo de discursos", en *Foro*, 23, pp. 98-112.
- (1995a) *Encountering development. The making and unmaking of the Third World*. Princeton University Press.
- (1995b) "The making and unmaking of the Third World through development", en M. Rahnama & V. Bawtree (Eds.) *The post-development reader*. Londres, Zed Books.
- Gómez, S. (1998) Entrevista de Investigación, Transcripción No. 1. Octubre.
- González Gaudiano, E. (1998) *Centro y periferia de la educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*. Mundi Prensa México.
- (1999) "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe", en *Tópicos en Educación Ambiental*. México, Vol.1, No.1, pp. 9-26.
- Greenall-Gough, A. (1997) *Education and the environment. Policies, trends and the problems of marginalisation*. Victoria, Deakin University Press.
- Grubb, M. et al. (1993) *The Earth Summit Agreements: a guide and assessment*. Londres, Earthscan.
- Huckle, J. (1987) "Environment and development issues in the classroom: the experience of one curriculum project", en Lacey, C. & R. Williams (Eds) *Education, ecology and development: The case for an education network*.

Educación ambiental: Una mirada desde Colombia

- Londres, wwf y Kogan, pp. 147-156.
- Kalmanovitz, S. (1989) *La encrucijada de la sinrazón*. Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- Loomba, A. (1998) *Colonialism/Postcolonialism*. Londres, Routledge.
- Ospina, W. (1997) *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá, Editorial Norma.
- Proyecto Nasa (1998) *Toribio. Tiempo de cosecha*. Video Documental.
- (1999) *Palabra, acción, comunidad en el norte del Cauca*. Colombia. Documento Nasa.
- Redclift, M. (1992) *Sustainable development. Exploring the contradictions*. Londres, Routledge.
- Said, E. (1978) "The discourse of the Orient", en Walder, D. (Ed.) *Literature in the modern world. Critical essays and documents*. Londres, Open University Press.
- Sterling, S. & J. Huckle (1997) (Eds.) *Education for sustainability*. Londres, Earthscan.
- Scott, W. & C. Oulton (1999) "Environmental education: arguing the case for multiple approaches", en *Educational Studies*. Vol. 25, No.1, pp 117-125.
- Torres, M. (1995) *Lineamientos generales para una política nacional de educación ambiental*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- (1996) *La dimensión ambiental: Un reto para la educación de la nueva sociedad*. Proyectos ambientales escolares. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- World Commission on the Environment and Development (wced) (1987) *Our common future*. Oxford University Press.