

Anita Krainer, coordinadora

Educación, interculturalidad y ambiente
Experiencias prácticas
en centros educativos en Ecuador

Sandra Garcés
Verónica Santafé
Sara Gómez de la Torre A.
Claudia López
Luis Miguel Arroyo



FLACSO
ECUADOR

© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro
Quito-Ecuador
Telf.: (593-2) 323 8888
Fax: (593-2) 323 7960
www.flacso.org.ec

ISBN:

Cuidado de la edición: Santiago Rubio Casanova
Diseño de portada e interiores: Antonio Mena
Imprenta: Rispergraf C.A.
Quito, Ecuador, 2012
1ª. edición: septiembre de 2012

Índice

Presentación	7
Agradecimientos	9
Introducción	11
<i>Anita Krainer, Sandra Garcés, Verónica Santafé, Sara Gómez de la Torre A., Claudia López, Luis Miguel Arroyo</i>	
Sensibilización intercultural	27
<i>Anita Krainer</i>	
Contextualización de la Educación Ambiental	47
<i>Sandra Garcés J.</i>	

LOS SIETE ESTUDIOS DE CASO

Pichincha

Colegio “Pachamama”	69
<i>Sara Gómez de la Torre A.</i>	
Escuela privada Ch. Robert Darwin	91
<i>Luis Miguel Arroyo</i>	

Pastaza	109
<i>Verónica Santafé</i>	
Chimborazo	143
<i>Claudia López</i>	
Guayas	167
<i>Luis Miguel Arroyo</i>	
Galápagos	185
<i>Sara Gómez de la Torre A.</i>	
Algunas consideraciones	211
<i>Anita Krainer, Sandra Garcés, Verónica Santafé, Sara Gómez de la Torre A., Claudia López, Luis Miguel Arroyo</i>	
Bibliografía	227
Anexos	239
Siglas utilizadas en el documento	249

Presentación

Existe un amplio consenso en relación a la necesidad de que la sociedad ecuatoriana adquiera una mayor conciencia ambiental. Al mismo tiempo, en Ecuador, a pesar de la gran diversidad cultural, la mayoría de población tiene poco conocimiento respecto de la diversidad con la que conviven y, peor aún, que la relación entre *diversos* se caracteriza por la discriminación y la falta de diálogo horizontal respecto del *otro*.

La necesidad de una educación intercultural y una racionalidad ambiental surge en medio de una escolaridad desarrollada sobre la base de un pensamiento que refuerza la insensibilidad del ser humano respecto de la alteridad y la naturaleza, en un contexto social caracterizado por la desigualdad y la explotación de recursos naturales.

Para hacer frente a esta realidad, han surgido iniciativas en varios centros educativos de Ecuador. Profesores, estudiantes, padres de familia, autoridades, incluso instituciones públicas y privadas han sido motivados a desarrollar propuestas que generen sensibilidad intercultural y ambiental. La presente investigación fue realizada a lo largo de un año por un equipo interdisciplinario del Programa de Estudios Socioambientales e investigadores del Laboratorio de Interculturalidad de FLACSO-Sede Ecuador. Se abordaron algunas de estas experiencias con el fin de conocerlas, darles visibilidad y aprender de ellas, para finalmente aportar en futuros procesos en el país.

Juan Ponce
Director - FLACSO Ecuador

Agradecimientos

Queremos agradecer a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales por haber hecho posible la realización del presente trabajo, otorgándonos una beca de investigación a través del concurso del Fondo de Desarrollo Académico (FDA).

El apoyo recibido por parte de la cooperación alemana, a través de su programa de expertos integrados, significó una ayuda muy importante para la ejecución del presente proyecto de investigación, especialmente en cuanto a equipamiento para la realización del trabajo de campo.

Durante todo el proceso de investigación que duró, en total, doce meses (1 de diciembre de 2009 al 30 de noviembre de 2010), se han aprovechado sinergias existentes entre diferentes instituciones que trabajan en las áreas temáticas afines al tema de investigación. Por otro lado, también se han creado nuevas sinergias con otras instituciones, nacionales y provinciales, a nivel gubernamental y no gubernamental.

Agradecemos también, de manera especial, a quienes colaboraron puntualmente en las diferentes etapas del proceso de investigación. A los profesores Teodoro Bustamante y Peter Schweizer, Mónica Orozco, Viviana Baptista, Angelina Stercken, Regina Ricco, Yuri Guandinango, Daniel de la Fuente, Rocío Vergara, Christina Korak, y demás colegas y estudiantes del Programa de Estudios Socioambientales de FLACSO, quienes enriquecieron la investigación con sus aportes.

El agradecimiento más profundo se dirige a los directivos, profesores y estudiantes de los siete centros educativos que nos han abierto las puertas para conocer de cerca sus experiencias en educación ambiental e intercultural.

Introducción

Anita Krainer, Sandra Garcés, Verónica Santafé,
Sara Gómez de la Torre A., Claudia López, Luis Miguel Arroyo

La necesidad de una mayor conciencia ambiental en el Ecuador, viene tanto del reconocimiento de su riqueza en biodiversidad, como de los efectos visibles de daños ambientales generados por la acción del ser humano sobre la naturaleza. Por otra parte, la diversidad cultural promovida desde la misma Constitución de la República del Ecuador, que declara al país como intercultural y plurinacional, llama la atención sobre la necesidad de reconocer las relaciones entre las diversas culturas que habitan en el país, relaciones que aún mantienen una fuerte carga discriminatoria que impide generar procesos de diálogo horizontal entre éstas.

Sobre esta realidad, un grupo de investigadores del Programa de Estudios Socioambientales de FLACSO, durante la ejecución de un taller de trabajo se planteó la necesidad de realizar una investigación sobre los temas de conciencia ambiental, interculturalidad y educación; el objetivo fue identificar y conocer los procesos de educación ambiental e intercultural en el país con base en las experiencias desarrolladas en centros educativos de las diferentes regiones del Ecuador.

Mapa N.º 1
Provincias a estudiarse en Ecuador



Fuente: (<http://commons.wikimedia.org/wiki/>)

Se realizaron siete estudios de caso en cinco provincias: Chimborazo, Galápagos, Guayas, Pastaza y Pichincha.

Con dichos antecedentes, se presenta una propuesta que busca aproximarse a una serie de experiencias de sensibilización ambiental e intercultural en varios centros educativos, en cinco provincias del país, dentro de las cuatro regiones. Teniendo claro que el principal objetivo es realizar una especie de sobrevuelo para entender en qué consisten estas iniciativas, buscando paralelamente los elementos en común que permitan aprender de las distintas experiencias y darles visibilidad.

Cuadro N.º 1
Centros educativos que participaron en el proyecto

Pichincha		Pastaza		Chimborazo	Guayas	Galápagos
Colegio Pacha-mama	Escuela Ch. Robert Darwin	Monseñor Leonidas Proaño	Ñukanchik Allpa	Pulinguí San Pablo	Escuela Particular N.º 7 SER	Unidad Educativa-Tomás de Berlanga

Fuente: elaborado por Angelina Stercken

A través de este sobrevuelo se plantea la construcción de una propuesta integrada a la malla curricular que apoye el desarrollo de procesos de educación ambiental en el país. Para completar el análisis de dichas experiencias, se ha entrevistado a una gran cantidad de actores clave que han participado en los procesos de inserción de la educación ambiental e intercultural en el Ecuador.

Así, en el capítulo introductorio se resumen los antecedentes, el problema de estudio, los objetivos, la pregunta de investigación y la metodología con la que trabajó el equipo de investigadores. En el segundo capítulo, “Sensibilización intercultural”, se aborda la interculturalidad desde una perspectiva que reconoce la interrelación entre naturaleza y cultura; más adelante, se presentan algunas de las propuestas para entenderla teóricamente, destacándose las posiciones de la interrelación igualitaria entre culturas y la que reconoce la conflictividad que se genera en los espacios donde se contactan varias culturas, debido a las relaciones de poder que las enmarcan. Esta última perspectiva permite una mayor posibilidad de entendimiento de la adopción de la interculturalidad dentro de los marcos jurídicos de varios países de Latinoamérica. En adelante, se propone una breve descripción del proceso histórico de la interculturalidad en el sistema educativo ecuatoriano, a partir de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como un proceso de reivindicación del movimiento indígena ecuatoriano y hasta los intentos por interculturalizar todo el sistema educativo, como un desarrollo de la idea de que es un tema que incumbe únicamente al sector indígena.

En el tercer capítulo, “Contextualización de la educación ambiental”, se introduce el tema de la sensibilización, a partir de la década de los 70, cuando formó parte de la agenda de los organismos internacionales. El

capítulo inicia con el análisis de algunas definiciones para luego explorar algunos enfoques y debates vigentes sobre educación ambiental, dirigidos principalmente al papel de la educación y la enseñanza para una toma de conciencia, lo cual implica considerar varios componentes del conocimiento del ambiente desde una perspectiva integral. Más adelante, se presentan los primeros pasos de la educación ambiental en la agenda internacional, para entender cuáles han sido los enfoques predominantes a nivel de la educación escolarizada en el Ecuador.

Los capítulos del cuarto al décimo presentan los casos de estudios de los siete centros educativos visitados en las cuatro regiones del Ecuador, en las provincias de Pichincha, Pastaza, Chimborazo, Guayas y Galápagos¹. Cada capítulo introduce brevemente el contexto socio-cultural y ambiental de la zona de estudio. Luego, se presenta la situación institucional-organizativa del centro educativo, donde se menciona una breve historia y descripción física del mismo, la pedagogía que se aplica, el currículo y los materiales didácticos que utilizan, las organizaciones e instituciones externas que trabajan con el centro educativo (en caso de existir) y los procesos de capacitación de los profesores. Posteriormente, se presentan las estrategias de sensibilización ambiental e interculturalidad empleadas en cada caso, resaltando sus particularidades. Se hace mención también de la relación entre el centro educativo y la comunidad que lo rodea.

El capítulo llamado “Algunas consideraciones” visibiliza las reflexiones que se produjeron dentro del equipo de investigación, durante el año de duración del proceso, con respecto a la aproximación a las siete iniciativas de educación ambiental e intercultural en centros educativos en el país, resaltando los aspectos clave de cada caso. Además, se resumen las limitaciones de la metodología utilizada durante la investigación.

Por último, se encuentra la bibliografía y las entrevistas realizadas durante todo el proceso de investigación, además de algunos anexos pertinentes en los que se puede encontrar la información referida a los talleres y foros realizados.

1 Ver Cuadro N.º 1.

Cuadro N.º 2
Salidas de campo realizadas por el equipo del proyecto

Fecha	Actividades Realizadas	Lugar Visitado (Localidad/Provincia)
07/12/09	Visita para conocer proyectos de ECOPAR y para hacer contactos para definir estudio de caso en Chimborazo /participación en evento EcoCiencia y Mesa Ambiental de Chimborazo	Riobamba / Chimborazo
05/02/10	Visita Proyecto Ecoturismo Comunitario en Yunguilla	Yunguilla / Pichincha
10/02/10	Visita Colegio Pachacama y Ch. Robert Darwin propuesta participación como estudios de caso	Tumbaco y Yaruquí / Pichincha
01/03/10	Observación participante y entrevistas a profundidad Colegio Pachacama	Tumbaco / Pichincha
12/03/10	Observación participante y entrevistas a profundidad Colegio Ch. Robert Darwin	Yaruquí / Pichincha
08-09/03/10	Visita escuelas en Puyo para proponer participación en estudios de caso y recolección de la información	Puyo / Pastaza
18/03/10	Reunión con director Centro Educativo Pulinguí	Comunidad San Pablo / Chimborazo
13/04/10	Observación participante y entrevistas a profundidad Escuela San Pablo de Pulinguí	Comunidad San Pablo / Chimborazo
14-16/04/10	Observación participante y entrevistas a profundidad en Escuela Monseñor Leonidas Proaño y Ñucanchi Allpa	Puyo / Pastaza
29-30/04/10	Observación participante y entrevistas a profundidad en Escuela SER	Playas de Villamil / Guayas
11-14/05/10	Observación participante y entrevistas a profundidad en Unidad Educativa Modelo Tomás de Berlanga	Bellavista (Isla Santa Cruz) / Galápagos
14-15/06/10	Foro “Ambiente y Cultura”	Riobamba / Chimborazo
26-28/08/10	Foro Internacional “Educación, salud e interculturalidad” / Talleres	Quito (FLACSO) y Tumbaco / Pichincha
22-24/09/10	Foro “Ambiente e interculturalidad” / Taller en Escuela SER	Playas de Villamil / Guayas
26/09/10 03/10/10	Taller en Unidad Educativa Modelo Tomás de Berlanga / Taller Internacional “Identidades culturales y estilos de vida sostenibles en las Islas Galápagos	Bellavista y Puerto Ayora (Isla Santa Cruz) / Galápagos
20-21/10/10	Talleres es Escuelas: Monseñor Leonidas Proaño y Ñucanchi Allpa	Puyo / Pastaza
9-10/11/10	Foro en Guaranda	Guaranda / Bolívar

Fuente: elaborado por Sandra Garcés

Cuadro N.º 3
Resumen informativo del proyecto de investigación

Equipo de trabajo	Salidas de campo y visitas realizadas	Contactos (fuera de los estudios de caso)	Actividades
<p>- Anita Krainer (coordinadora), Profesora Investigadora del Programa de Estudios Socioambientales, Pedagoga y Doctora en Sociolingüística.</p> <p>- Sandra Garcés (investigadora y asistente de coordinación), Bióloga, Máster en Estudios Socioambientales, FLACSO.</p> <p>- Sara Gómez de la Torre (investigadora), Licenciada en Relaciones Internacionales y estudiante de la Maestría en Estudios Socioambientales, FLACSO.</p> <p>- Claudia López (investigadora), Bióloga y estudiante de la Maestría en Estudios Socioambientales, FLACSO.</p> <p>- Verónica Santafé (investigadora), Ingeniera en Administración Turística y Áreas Protegidas y estudiante de la Maestría en Estudios Socioambientales, FLACSO.</p> <p>- Luis Miguel Arroyo (investigador), Ingeniero Ambiental y estudiante de la Maestría en Estudios Socioambientales, FLACSO.</p> <p>En la primera fase participaron también:</p> <p>- Mónica Orozco (investigadora), Comunicadora y estudiante de la Maestría de Gobernanza Energética, FLACSO.</p> <p>- Angelina Stercken (pasante), estudiante de Ciencias Sociales, Universidad de Ámsterdam.</p> <p>- Viviana Baptista (investigadora), Bióloga y Máster en Estudios Socioambientales, FLACSO.</p>	<p>Se han realizado:</p> <p>a) 17 salidas de campo a seis provincias (Bolívar, Chimborazo, Galápagos, Guayas, Pastaza y Pichincha) en el Ecuador</p> <p>b) Reuniones externas. Se han realizado más de 15 reuniones con personas de diferentes Instituciones tales como: Centros educativos que participaron en los estudios de caso; FONAG; ECOCIENCIA; DIGEIM; MIN. EDUCACIÓN (Dirección de Educación Ambiental, DINEIB, responsable de la Reforma Curricular; UNICEF; UICN; OIKOS; Programa de voluntariado Weltwärts del DED; Comité Organizador Foro Pichincha)</p> <p>c) Reuniones internas (planificación, tareas, avances) y talleres internos: reuniones internas de coordinación (la frecuencia varió de acuerdo a la fase del proyecto) a Talleres internos (se compartió conocimiento y aprendizaje sobre los estudios de caso, se dialogó, se evaluaron los avances, se discutió y reflexionó. Se realizaron presentaciones de PowerPoint sobre textos leídos).</p>	<p>Personas trabajando en sensibilización ambiental e intercultural en el país</p> <p>- Marco Encalada (OIKOS)</p> <p>- Saskia Flores (Ecociencia)</p> <p>- Jorge Campaña (Ecociencia)</p> <p>- María Argüello (Ecociencia)</p> <p>- Alejandro Christ (FONAG)</p> <p>- Ana Puyol (UICN)</p> <p>- Alba Toledo, Kléber Parra y Jeannette Ortiz (Ministerio de Educación)</p> <p>- Margarita López (Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe Pastaza)</p> <p>- Ana Lucía Morocho (Dirección Provincial de Educación Hispana -Pastaza)</p> <p>- Alberto Guapizaca, Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural</p> <p>- Ángel Ramírez (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe)</p> <p>- Anna Vohlonen, Fernando Yánez (UNICEF)</p> <p>- Marta Yuquilema</p> <p>- Álvaro Zurita, Sandra Ruiz y Ma. Gabriela Pacheco (DIGEIM)</p> <p>- Cristina Georgii y Sandra Tapia (Fundación Charles Darwin)</p> <p>- Reyna Oleas (Fundación Scalesia)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conformación de equipo multidisciplinario comprometido con los objetivos del proyecto y con interesantes aportes al estudio desde sus diversas perspectivas 2. Salidas de campo. 3. Se realizaron y entregaron dos informes (avances y final). 4. Entrevistas 5. Visitas a varias bibliotecas 6. Revisión bibliográfica, varios textos. 7. Sinergias logradas con otras instituciones: DIGEIM, Fundación Charles Darwin, ECOCIENCIA, ECOPAR, FONAG, Consejo Provincial de Chimborazo, Ministerio de Educación, Municipio de Guaranda, ONG, Espacios Libres Pro Salud, UNICEF. 8. Se realizó y/o participó en cinco foros provinciales, dos de los cuales fueron internacionales (ver Cuadro N.º 2). 9. A manera de reciprocidad con los centros educativos que abrieron sus puertas, se realizaron cinco talleres en diferentes temáticas solicitadas por el personal.

Fuente: elaborado por Sandra Garcés

Algunos elementos comunes encontrados en los estudios de caso con respecto a las experiencias en sensibilización intercultural

La confusión existente entre multiculturalidad e interculturalidad ha sido un tema recurrente en todos los estudios de caso, misma que se reflejó, sobre todo en la relación entre interculturalidad y diversidad étnica, que lleva a construir como objetivo de la primera a la inclusión, y que no considera aspectos como el compartir lo mejor de cada cultura para un verdadero 'diálogo de saberes', así como la búsqueda de equidad y respeto en las relaciones entre personas y grupos.

La cotidianidad ha sido el espacio predilecto para construir el discurso de interculturalidad y, en otros casos, para llevarlo a la práctica.

Existe una crítica común desde los estudios de caso hacia las instituciones públicas, relacionadas con la educación en el país, para que emprendan acciones dirigidas a no limitar la interculturalidad a un discurso sino que se lo aterrice en la práctica, a través de la generación de materiales y metodologías adecuadas para la realidad de cada centro educativo.

Considerando que la interculturalidad no es un concepto que se limita a lo étnico sino que se refiere al respeto y conocimiento a sí mismo, otro de los temas, y a la vez necesidad común en todos los centros educativos, fue la educación de la sexualidad, que es identificado como uno de los principales problemas que los profesores tienen que enfrentar en la cotidianidad educativa.

Algunos elementos comunes encontrados en los estudios de caso con respecto a las experiencias en sensibilización ambiental

La institucionalización del tema ambiental ha sido identificada en los estudios de caso como la clave para lograr una real sensibilización ambiental en la comunidad educativa, entendiendo como comunidad no solo a los profesores y alumnos, sino también a los padres y madres de familia, y los encargados del sector público en materia educativa.

Los emprendimientos y acciones dirigidos a promover la educación ambiental, en cada uno de los estudios de caso, tienen relación con las

tres R –reciclar, reutilizar y reducir– sin embargo, se han fomentado, principalmente, las dos primeras, y se ha hecho poco por reducir el consumo de materiales contaminantes como el plástico.

Las acciones de educación ambiental en los centros educativos han surgido ante necesidades y constataciones locales (antes que globales) de daño ambiental. Hay poca reflexión sobre problemas como el calentamiento global, la pérdida de biodiversidad, etc. La mayoría de acciones son desarrolladas frente a la contaminación local.

La infraestructura de los centros educativos ha influido en cómo se han generado los proyectos de educación ambiental, así como en el suceso de los mismos.

En todos los estudios de caso se evidenció que la cultura es clave cuando niños y niñas construyen su percepción de la naturaleza. Tomar en cuenta este factor, influye en el éxito de los emprendimientos de educación ambiental.

La inclusión de padres y madres de familia en los emprendimientos de educación ambiental en los centros educativos ha sido un problema recurrente en todos los estudios de caso; de ahí el anhelo de que se ejecuten políticas dirigidas a la educación ambiental no formal.

La intensidad del trabajo que han desempeñado los agentes externos, tanto públicos como privados, en los emprendimientos de educación ambiental en cada centro educativo, ha influido en el empoderamiento de los actores de la comunidad educativa en dichos emprendimientos.

Algunas reflexiones que surgieron como resultado del proceso de investigación

El acercamiento realizado a experiencias de sensibilización ambiental en diferentes contextos del territorio nacional permitió identificar la importancia de asumir lo ambiental y lo intercultural como ejes que se complementan en la aspiración del logro de la sostenibilidad. A esta reflexión se llega, principalmente, por la influencia que la cultura tiene sobre el ser humano en la construcción de su relación con la naturaleza.

La interculturalidad permite asumir la diversidad no como un obstáculo sino como una oportunidad. Para ello, es importante relativizar lo valo-

res de cada cultura, así como dejar de lado los estereotipos. Esto permitiría reconocer la importancia y oportunidad que se presenta para un verdadero *diálogo de saberes*.

De acuerdo a personas entrevistadas y algunos autores, la interculturalidad es una oportunidad que el ser humano tiene para reconciliarse con la naturaleza, ya que el respeto entre personas sería el primer paso hacia el respeto a la naturaleza, es decir, reconocer que la interculturalidad también se da con la naturaleza.

La sensibilización ambiental así como la interculturalidad, en las acciones desde las instituciones públicas y privadas, se han enfocado en los estudiantes y han dejado de lado a otros actores importantes como los docentes y padres de familia y, sobre todo, a los mismos funcionarios de dichas instituciones, quienes, al ser los encargados de aplicar las recomendaciones del currículo y del contexto jurídico que rige la educación en el país, deberían ser los primeros en tener una alta sensibilización ambiental y conciencia intercultural.

Educación, Interculturalidad y Ambiente.

Experiencias prácticas en centros educativos en el Ecuador

La necesidad de una educación intercultural y de una racionalidad ambiental, en una sociedad caracterizada por la desigualdad y la explotación de la naturaleza, surgió en un contexto en el cual el aprendizaje escolar se desarrolla sobre bases de pensamiento que refuerzan la insensibilidad del ser humano hacia *la alteridad* y hacia el resto de la naturaleza.

En medio de esta realidad, en varios centros educativos dentro del país aparecen diversas iniciativas que buscan enfrentar dicha insensibilidad. Sin embargo, muchos de estos procesos son aislados y se diluyen sin un mayor efecto sobre la población. La presente investigación busca aproximarse a algunas de estas experiencias con el fin de entenderlas, darles visibilidad y aprender de ellas, para finalmente aportar con futuros procesos en el país.

Problema en estudio

En el país se desarrollan constantemente iniciativas que buscan generar una conciencia ambiental y una pluralidad cultural en diversos sectores de la población. Muchas de estas iniciativas se generan en centros educativos. La mayoría de ellas no trascienden o se diluyen rápidamente. Por eso interesa conocer más a fondo qué es lo que caracteriza a cada una de ellas para identificar características comunes que impliquen su éxito o fracaso. Una vez que se identifiquen los elementos comunes o específicos que determinan lo anterior, entonces se podría elaborar una propuesta para experiencias futuras. La investigación consiste en una aproximación, un aprendizaje de estas experiencias, no en una evaluación de ellas.

La principal motivación del equipo es la conciencia de que la intolerancia intercultural y degradación ambiental que existen en el Ecuador, radican en la falta de conocimiento sobre las otras culturas con las que convivimos y la poca conciencia ambiental o *racionalidad ambiental*² que existe en la población en general.

Esta realidad motiva a profesores, estudiantes, padres de familia, autoridades, inclusive a algunas instituciones, a desarrollar constantemente propuestas de actividades que generen una sensibilidad cultural y ambiental en algún grupo meta, sin embargo, la mayoría de ellas son aisladas y no logran su principal objetivo.

Entonces, la pregunta que guió la investigación sobre todo eso es:

¿Cuáles son las causas del éxito o fracaso de las iniciativas de sensibilización ambiental e intercultural en los centros educativos en el Ecuador?

Objetivos Específicos

Inicialmente se buscaba conocer siete³ iniciativas generadas en centros educativos de las cuatro regiones del país (en cinco provincias: Pichincha,

2 En el sentido utilizado por Leff (2004).

3 El planteamiento inicial del proyecto proponía recoger diez iniciativas, sin embargo, durante el desarrollo de la investigación, el equipo se percató de que tantos estudios de caso sacrificarían algo de profundidad en el estudio.

Guayas, Pastaza, Chimborazo y Galápagos), recogerlas, compararlas y darles visibilidad.

El segundo objetivo era identificar las características que permiten que algunas de éstas experiencias hayan trascendido y/o cumplido (mientras, al mismo tiempo, se identificaban las características que hacían lo contrario, es decir que se diluyen o no se logren) sus objetivos de sensibilización del grupo. Éste no era un objetivo de evaluación, sino de acercamiento a dichas experiencias.

El siguiente paso era elaborar una propuesta, cuya lógica integrada a la malla curricular, incluya estrategias para incentivar un proceso articulado e integral de generación de iniciativas innovadoras en centros educativos, que busquen generar más conocimiento intercultural y una racionalidad ambiental en diversos grupos objetivos de la población ecuatoriana, iniciando por los mismos estudiantes a nivel de educación básica.

El grupo de investigación deseaba también apoyar en el refuerzo de las iniciativas existentes en diversos centros educativos a través de talleres de capacitación en temas interculturales y ambientales de los actores que las generaron y a través del uso de diversos materiales didácticos generados como parte del presente proyecto.

Finalmente, se planificaba difundir, recoger y dar visibilidad a las iniciativas, a través de la revista Letras Verdes del Programa de Estudios Socioambientales de FLACSO, con el fin de aportar a la creación de sinergias institucionales y redes de comunicación (y refuerzo) de actividades aisladas de concienciación y sensibilización, para la construcción de una sociedad intercultural con racionalidad ambiental. A través de este proceso se lograría, adicionalmente, aportar con herramientas que ayudarían a formar nuevos investigadores.

Metodología

La metodología que se detalla en este apartado, permitió una aproximación al conocimiento de siete iniciativas de educación ambiental y/o intercultural en el país basada en los objetivos planteados en la investigación.

El universo de estudio fue de carácter nacional y las unidades de análisis fueron centros educativos, ubicados en cinco de las siguientes provin-

cias del país, en las cuatro regiones geográficas que conforman el Ecuador: Guayas, Galápagos, Pichincha, Chimborazo y Pastaza.

El proyecto tuvo una duración total de doce meses, comprendidos entre el 1 de diciembre de 2009 y el 30 de noviembre de 2010. Para la realización del proyecto fueron relevantes las sinergias institucionales que FLACSO-Sede Ecuador mantiene con instituciones públicas y privadas. Del mismo modo, se realizaron alianzas de cooperación con proyectos internos de FLACSO, como la revista Letras Verdes y el Laboratorio de Interculturalidad.

Fase de revisión bibliográfica

En esta etapa, se procedió a revisar fuentes secundarias, a través de la revisión de textos y documentos que aborden los temas de educación ambiental e interculturalidad, con especial énfasis en el Ecuador.

Los resultados de esta fase fueron, por un lado, obtener una base teórica para la investigación y, por otro, identificar instituciones públicas y privadas a nivel nacional, que hayan realizado acciones de apoyo a la educación ambiental e interculturalidad en el país.

Fase exploratoria

Sobre la información recogida en la fase de revisión bibliográfica en cuanto a instituciones con experiencias previas en educación ambiental y/o intercultural, se procedió a contactar a personas expertas en el tema, quienes, a través de entrevistas semiestructuradas, procedieron a entregar insumos para la investigación, como información y referencias de centros educativos que podían ser parte de la labor investigativa. Asimismo, se generaron sinergias de apoyo para la siguiente fase del proyecto.

El siguiente paso en esta fase fue la identificación de los centros educativos en los cuales se trabajaría, este proceso duró varias semanas. Se realizaron varias reuniones previas y consultas, los criterios para la selección fueron cinco: en primer lugar, que sean recomendados por algunos de los

expertos en los temas ambiental e intercultural, contactados anteriormente; que tengan por los menos un año lectivo de experiencia en alguno de los temas de investigación; que participen niños y niñas de 11 a 13 años, o el equivalente al sexto año de educación básica; la apertura que brinden a las acciones requeridas por el equipo de investigación; y finalmente, la variabilidad para trabajar con centros educativos privados, públicos, fisco-misionales de élite, rurales, del sistema de educación intercultural.

Cuadro N.º 4
Centros educativos que participaron en la investigación

Centro educativo	Referencia	Ubicación
Monseñor Leonidas Proaño	DIGEIM, Dirección Provincial de Educación Pastaza	Pastaza, Puyo (rural)
Ñukanchik Allpa	DINEIB, DINEIP- Pastaza	Pastaza, Puyo (urbano)
Pachamama	Coordinadora de investigación	Pichincha, Tumbaco
Robert Ch. Darwin	FONAG	Pichincha, Yaruquí
San Pablo de Pulinguí	ECOPAR, ECOCIENCIA	Chimborazo, Riobamba
SER	DIGEIM	Guayas, Playas
Tomás de Berlanga	Fundación Charles Darwin	Galápagos, Santa Cruz

Fuente: elaborado por Claudia López y Verónica Santafé

En el siguiente paso, se seleccionaron dos centros educativos de Pichincha para la realización del pilotaje, el colegio Pachamama y la escuela Ch. Robert Darwin. Debido a la facilidad de acceso para el equipo investigador, en estos centros educativos se probaron las herramientas de investigación propuestas para las visitas de campo: entrevistas, observaciones participantes, observaciones pasivas, grupos focales, revisión de material didáctico y bibliográfico.

A partir del pilotaje se procedió a designar cada estudio de caso a diferentes grupos investigativos.

Fase de trabajo de campo

Se realizaron dos salidas de campo en cada región y a cada centro educativo: la primera tuvo una duración de tres días para la recolección de datos, aplicando los diferentes métodos y herramientas cualitativas. La segunda salida de campo fue de dos días, para: presentar el informe/análisis preliminar de los datos recogidos; desarrollar un taller de capacitación/sensibilización para los docentes y estudiantes en temas que fueron acordados durante la primera visita; y realizar un foro temático en las diferentes ciudades provinciales dirigido a un público ampliado.

Cuadro N.º 5
Talleres y foros realizados en las provincias del Ecuador

Provincia/Lugar	Actividad	Fecha	Organizadores
Pichincha/Quito	Seminario Internacional "Educación, Salud e Interculturalidad" Taller "Educación de la sexualidad"	Jueves 25, viernes 26 y sábado 27 de agosto	FLACSO, Colegio Pachamama, la ONG Fundación Internacional Espacios Libres PROSALUD, Embajada de Suiza en el Ecuador.
		Lunes 11 de octubre	FLACSO, Colegio Pachamama, UNICEF (Anna Vohlonen)
Chimborazo/Riobamba	Foro Ambiente y Cultura	Martes, 15 de junio	H. Consejo provincial de Chimborazo, Programa Regional BioAndes de ECOCIENCIA, FLACSO y el Grupo de Trabajo en Páramos del Ecuador -GTP.
Guayas/Playas	Foro provincial Ambiente e Interculturalidad Taller "Identidad cultural y ambiente"	Jueves 23 de septiembre	FLACSO, Organización Cultural "Mullo"
		Jueves 23 de septiembre	FLACSO y Escuela SER

Introducción

Galápagos/Puerto Ayora	Taller internacional "Identidades culturales y estilos de vida sostenibles" Taller "Identidad y diversidad cultural"	Martes 28, miércoles 29 y jueves 30 de septiembre.	Fundación Charles Darwin, FLACSO
		Lunes 27 de septiembre	Equipo de investigación
Pastaza/Puyo	Taller escuela Monseñor Leonidas Proaño con el tema "Interculturalidad en la educación" Taller escuela Ñukan-chik Allpa con el tema "Paternidad y Maternidad responsables"	Miércoles 20 y jueves 21 de octubre del 2010	Equipo de investigación, UNICEF (Anna Vohlonen)
Bolívar/Guaranda	Foro "Cultura y Ambiente: la necesidad del diálogo de saberes"	Martes 9 de noviembre	FLACSO, Municipio de Guaranda

Fuente: elaborado por Claudia López y Verónica Santafé

Cabe recalcar que los talleres y foros fueron realizados de acuerdo al requerimiento de cada establecimiento, respondiendo a necesidades propias, lo que justifica la amplitud de temas; así, éstos no se limitan a la interculturalidad y/o a la educación ambiental. Esta estrategia forma parte del sentido recíproco de la devolución e intercambio de conocimientos tratados en la interculturalidad.

Los talleres fueron facilitados por los investigadores responsables de cada estudio de caso quienes, por medio de técnicas participativas como conversatorios, dinámicas grupales y video-foros, interactuaron y trabajaron con profesores y estudiantes en los temas de identidad, interculturalidad y ambiente. El tema de educación de la sexualidad, maternidad y paternidad responsables fue dictado por la consultora experta en el área Anna Vohlonen de UNICEF.

En los talleres con los estudiantes se trabajó con dibujos y representaciones sobre los temas de ambiente e interculturalidad.

En las escuelas donde se están llevando emprendimientos agroecológicos se entregó el "Manual de Manejo del Huerto" elaborado por la asistente de investigación Sandra Garcés.

Las técnicas de indagación más utilizadas fueron las entrevistas semiestructuradas y observación participante y pasiva. Los equipos de investigación

de cada estudio de caso (entre 2 y 5 personas por equipo) participaron en las sesiones de clase, donde además se realizaron conversatorios con los estudiantes. También se participó en almuerzos y desayunos escolares, así como de momentos lúdicos (juegos, dibujos, teatro y videos). Estas observaciones participantes permitieron conocer más de cerca cómo se vive la interculturalidad y la sensibilización ambiental *con* y *desde* los niños y niñas.

Fase de redacción

Los avances de los estudios de caso fueron presentados en el mes de junio en el marco del informe de medio término del proyecto FDA, para lo cual cada equipo de investigación realizó un informe de cada uno de los estudios de caso, donde se visualizaron, principalmente, los resultados de las primeras visitas de campo.

Durante los meses de octubre y noviembre se procedió a la redacción del informe final; en éste, la descripción de los estudios de caso del informe anterior fue complementada con un análisis teórico, así como con la retroalimentación recibida durante la segunda visita de campo en los foros y talleres.

Fase de monitoreo y evaluación

Durante los doce meses de duración del proyecto se realizaron reuniones periódicas quincenales entre los miembros del equipo de investigación, lo que permitió avanzar de forma coordinada en el seguimiento y monitoreo del trabajo de cada uno de los estudios de caso. Estas reuniones de coordinación también reforzaron en cada uno/a de los integrantes los conocimientos sobre las líneas y métodos investigativos, así como sobre los temas de educación ambiental e interculturalidad.

Finalmente, desde la coordinación del proyecto se realizaron dos talleres internos de evaluación, a la mitad y al final del proyecto.

Sensibilización intercultural

Anita Krainer*

La relación entre hombre y naturaleza y su aporte a la diversidad natural y cultural

La diversidad natural (biodiversidad) se relaciona con la diversidad cultural por el hecho de que las zonas de alta diversidad biológica, en muchos casos, coinciden con una alta diversidad cultural; lamentablemente, al igual que la diversidad cultural, también la biodiversidad se considera amenazada. La transposición entre zonas de alta diversidad biológica y zonas de alta diversidad cultural ha llevado a un nuevo concepto llamado “diversidad biocultural”, argumentando que “una mejor relación futura con la naturaleza se puede realizar basada en el reconocimiento y conservación de la diversidad humana” (Bolom Ton, 2008: 33). Existe una muy estrecha vinculación entre naturaleza y humanidad, entre la diversidad cultural y ambiental y una enorme importancia del conocimiento tradicional en el manejo de los recursos naturales.

Walsh (2008) subraya que, desde la filosofía o cosmovisión indígena, la naturaleza es un ser vivo –con inteligencia, sentimientos, espiritualidad–, y los seres humanos son elementos de ella. La naturaleza, tanto en el concepto de *buen vivir* como en el *bienestar colectivo* de los afrodescendientes, forma parte de las visiones ancestrales enraizadas en la armonía integral entre humanos y naturaleza, una armonía que la sociedad occidentalizada ha perdido.

* Coordinadora del Programa de Estudios Socioambientales y del Laboratorio de Interculturalidad.

Para los pueblos indígenas, la concepción de hombre y naturaleza es una sola, el primero es y se debe a la segunda. Los recursos naturales renovables y no renovables (como han sido determinados según la visión occidental) son parte estructural de cada ser humano, haciendo que cada acción del hombre en el mundo esté relacionada con algún elemento de la naturaleza. Esta relación hombre-naturaleza no puede dejar de vérsela dentro de un territorio, no como un escenario ajeno donde suceden las cosas, sino como un elemento fundamental más, que determina las actitudes del hombre frente al mundo, pero también pone en su lugar cada característica de la naturaleza, otorgándole una cualidad que será significativa para él.

Los pueblos indígenas viven a través de una continua correlación hombre-naturaleza-territorio, y este último es el que permite la formación constante y cambiante del hombre. Juan Álvaro Echeverri explica que el territorio indígena “aunque puede llegar a demarcarse y limitarse, se define no tanto por sus fronteras y límites como por marcos geográficos que señalan la ligazón de un grupo humano a un paisaje y una historia” (2004: 261). Esta visión indígena, contraria a la noción estatal que ve un territorio como un espacio geográfico demarcado físicamente, permite entender la necesidad y defensa que los pueblos indígenas sienten hacia él. Además, la interiorización del territorio se relaciona con la concepción que tienen otros grupos humanos del mismo. Al entrar en relación esos diferentes grupos humanos con sus diferentes visiones y concepciones –que pueden ser actores internos y/o externos– se debe partir de la noción de interculturalidad, la cual nos permitirá conocer y entender los requerimientos, deseos y respuestas de los diferentes actores que se encuentran en el territorio y que ven, en el mismo, un lugar de satisfacción de sus necesidades.

Es así como el concepto de interculturalidad debe tomarse muy en serio, partiendo de la participación, diálogo y concertación entre las partes; al respecto, Echeverri plantea como herramienta¹ –para la planificación de áreas protegidas– el “encuentro de visiones territoriales”, de tal manera que

¹ Es pertinente describir la herramienta metodológica que plantea Juan Álvaro Echeverri para el ordenamiento territorial de las áreas protegidas: primero, identificar su ‘apetito’, que en el lenguaje institucional puede denominarse misión y objetivos de conservación y segundo, este apetito institucional se encuentra con otros actores que tienen apetitos sobre ese mismo espacio, también respondiendo a pulsiones reproductivas: poblaciones nativas o colonas que ocupan y derivan de allí su sustento, otras instituciones que tienen sus jurisdicciones, entre otras (2004: 266-267).

la interculturalidad “implica no solo el gesto de ‘reconocer’ y ‘valorar’ el pensamiento indígena, sino también adoptarlo como propio, experimentarlo y re-crearlo” (2004: 266). No se trata de unificar un solo lenguaje que conceptualice las concepciones de las partes, sino llegar al consenso, con mente abierta, de las significaciones que se construyen del mundo.

Foto N.º 1

“Mi relación con la naturaleza”, dibujo de Martina, estudiante de 3^{er} de básico, Colegio Pachamama



Fuente: Anita Krainer

Reflexiones acerca de la interculturalidad

Una propuesta de interrelación igualitaria en situaciones de contacto se la conoce como *interculturalidad*. Esta supone el reconocimiento y la valoración

² Todas las fotos que forman parte de la presente publicación, fueron tomadas por integrantes del equipo investigador.

positiva mutua entre los diferentes grupos étnicos de una sociedad nacional, junto con la vigencia de derechos educativos múltiples de varias culturas que conviven en el mismo territorio (Torres, 1994; citado en Krainer y Sandoval, 1999). El concepto de interculturalidad se ha discutido ampliamente en Latinoamérica en el contexto de la educación bilingüe. Según Jung, la interculturalidad en la escuela se puede entender a dos niveles: en el sentido de relación entre culturas, y como diálogo cultural abierto entre la sistematización y uso de las experiencias de la propia etnia y de otras. El punto de partida básico de la interculturalidad es el respeto y la relación de horizontalidad que permitan llegar a apreciar a los otros (Moya, 1995; citado en Krainer y Sandoval, 1999).

De cualquier forma, el objetivo de la interculturalidad es lograr que diferentes grupos lleguen a relacionarse y participar juntos en la vida nacional sin necesidad de abandonar o esconder su origen etnocultural. Algunas actividades que se han considerado para llegar a un sistema intercultural son el rescate y recolección, la conservación y mantenimiento, la difusión y demostración, y la defensa de expresiones culturales (Kleymeyer, 1994; citado en Krainer y Sandoval, 1999).

Foto N.º 2

Mural sobre interculturalidad elaborado por los estudiantes del Colegio Pachamama



Fuente: Anita Krainer

Existe una creciente atención por la interculturalidad en razón de permitir nuevos referentes para dar cuenta de los procesos de estos últimos años, en los que se han acentuado el contacto, la convivencia y la relación entre las culturas y grupos sociales.

Si bien la interculturalidad ha surgido como un tema de interés para responder a la diversidad social y lingüística en la sociedad, debe tomársela como una expresión de la tensión étnica y de las relaciones conflictivas entre los grupos, derivadas de los procesos históricos de subordinación social y que se reproducen actualmente, como es el caso del racismo.

La interculturalidad es un diálogo con buena intención, que busca generar un cambio de actitud a nivel de los grupos en conflicto. Hay que promover la interculturalidad con lo mejor que tienen las culturas, con los aspectos más atractivos y los valores más positivos de las mismas, favoreciendo la eliminación progresiva de prejuicios y resistencia mutuos. La interculturalidad representa una posibilidad para avanzar en un cambio de actitud en las personas y grupos sociales, y la formación de valores y de una cultura respetuosa del otro. No es posible una interculturalidad en sociedades con esquemas dominantes, las sociedades equilibradas pueden aportarse más fecundamente. La interculturalidad puede construirse identificando y aprendiendo valores comunes y trascendentales para la relación entre los grupos y personas, es importante subrayar que debe surgir de las actitudes, del interior de los individuos, de la capacidad de transformarse uno mismo para transformar a los otros.

Un punto de partida necesario para la interculturalidad es el conocimiento de las bases de las culturas, de los códigos, de la cosmovisión de los grupos e individuos en relación, para poder actuar en términos de respeto. Es importante, en esta interrelación, fortalecer la cultura de los grupos e individuos. Deben hacerse planteamientos concretos de carácter global e integral para la acción educativa de la sociedad en general, ya que no solamente la educación debe ser intercultural sino que la sociedad debe ser intercultural (Krainer y Sandoval, 1999: 31-34).

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa 'entre culturas', pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además

de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto, y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998; citado en Walsh, 2001: 3).

El Ecuador, escenario de una gran diversidad étnica y cultural, se constituye como el punto de encuentro de una serie de pueblos e identidades que tienen interrelaciones muy complejas. En torno a esta realidad se han desarrollado varios conflictos, prejuicios, racismo, desigualdades y asimetrías, pero también, desde varias décadas atrás, se han puesto los pilares para la estructuración de una interrelación entre estas culturas sobre los principios de respeto, igualdad, comunicación y aprendizaje mutuo (Ayala Mora, 2004).

Estos principios son los requisitos indispensables en la construcción de una sociedad intercultural, es decir, una sociedad donde la relación entre los diversos grupos étnicos, sus particularismos culturales y la convivencia social puedan desarrollarse con la finalidad de conseguir una mayor equidad entre los pueblos, que contemple la complejidad social desde la aceptación de la inexistencia de soluciones unifocales (Moya y Moya, 2004).

Walsh reconoce las asimetrías sociales cuando trata el tema de la interculturalidad diciendo:

La interculturalidad es distinta, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el 'otro' pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia —la capacidad de actuar (Walsh, 2001: 5).

Por interculturalidad se entiende según Walsh:

El intercambio entre diferentes culturas, que se establece en términos equitativos en condiciones de igualdad. Será entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre grupos con conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias (Walsh, 2001: 3,10).

En este contexto, el escenario de la interculturalidad se complejiza si pensamos en los múltiples espacios donde se vuelve necesaria la interacción social. Nos encontramos en un mundo intercultural, donde la yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o país es parte del día a día (García, 2004). Existen espacios cotidianos, en el bus, la calle, en el aula de clase, donde se encuentran personas con distintas experiencias, niveles de educación, conocimientos, percepciones sobre la vida y demás circunstancias que los configuran como sujetos individuales, miembros de un colectivo, de un grupo identitario o de una cultura. Pero también se presentan escenarios políticos donde, a partir de esas mismas concepciones multiculturales, se discute sobre los lineamientos generales en los que se enmarcan las acciones, permisiones y prohibiciones de un conglomerado social, es decir, sobre las políticas, reglamentos, leyes, tratados internacionales, entre otros.

Lo señalado anteriormente, nos lleva a reflexionar sobre las diferencias entre un diálogo multicultural, que supone la aceptación de lo heterogéneo; y un diálogo intercultural que implica que los otros, los diferentes, entablen relaciones de negociación, subrayando sus diferencias, pero a su vez planteando propuestas en respeto hacia ese 'otro' diferente (García, 2004).

Interculturalidad en América Latina

Es claro que en América Latina y el Caribe ha aumentado la conciencia de que la región y sus diversos países tienen un carácter multiétnico y pluricultural (expresado ya en casi todas las reformas constitucionales y recientes) y que, por tanto, es esencial desarrollar a la vez una conciencia y estructuras interculturales para poder organizar nuestra convivencia como país y entre países (Albó, 1999).

Sin embargo, la pluriculturalidad que distingue a Latinoamérica, en algunos casos, se expresa en formas interculturales negativas a través de políticas colonizadoras desventajosas para ciertos sectores sociales de reserva cultural propia (Albó, 1999).

“La noción de interculturalidad en América Latina se desarrolló por la década de los 70 y 80. Fundamentalmente surge para calificar los nuevos sistemas educativos interculturales y bilingües que emergían desde entonces en muchos países de la región” (Moya y Moya, 2004: 71). En la actualidad, en algunos países de Latinoamérica, en especial de la región andina, se ha incluido el tema de la interculturalidad como un elemento constitutivo para formular políticas públicas (ver Cuadro N.º 6).

Cabe recalcar que, si bien en América Latina la noción de interculturalidad está ligada a la educación intercultural, debe también aplicarse a otros sectores (respecto a derechos al medio ambiente, a la seguridad alimentaria, salud, etc.) (Moya y Moya, 2004: 95).

Cuadro N.º 1
La interculturalidad en las Constituciones Políticas de los países andinos³

País	La interculturalidad en la Constitución Política
Venezuela	“Estado democrático, social de derecho y de justicia que promulga como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, responsabilidad social, y en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político” (Art. 2) (Constitución Política de la República Bolivariana de Venezuela, 1999)
Colombia	Estado social de derecho organizado en forma de República Unitaria, descentralizada con autonomía democrática, participativa, pluralista fundada en el respeto de la dignidad humana y en la prevalencia del interés general. El Estado debe promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos (Constitución Política de Colombia, 1991).
Perú	El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación, fomenta la educación bilingüe e intercultural, respeta la identidad y la pertenencia cultural de comunidades campesinas y nativas (Constitución Política del Perú, 1993).
Ecuador	Es un Estado plurinacional e intercultural. Promueve la unidad nacional en base al derecho individual o colectivo a “construir y mantener su propia identidad cultural, a decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales y a expresar dichas elecciones” (Art. 32). Es un principio transversal en políticas públicas sobre servicios de salud, educación (intercultural bilingüe), participación, vivienda, desarrollo de fronteras y el régimen de desarrollo nacional. En cuanto a derechos colectivos: en el marco intercultural se respeta la manifestación pluricultural, el manejo del espacio y los saberes plurales en las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas (Constitución de la República del Ecuador, 2008).
Bolivia	Estado plurinacional comunitario, intercultural, descentralizado y con autonomías. Se funda en la pluralidad y el pluralismo del proceso integrador del país. Es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. Debe garantizar el diálogo intracultural e intercultural, el sistema de acceso a la salud y la educación. En cuanto a derechos colectivos: en el marco intercultural se respeta la manifestación pluricultural, el manejo del espacio y los saberes plurales en las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas (Constitución Política de Bolivia, 2008).

Fuente: elaborado por Daniel de la Fuente y Yuri Guandinango

³ Constituciones Políticas de Venezuela, Colombia, Perú, Ecuador y educación (plurilingüe) intracultural e intercultural. Es un principio transversal en políticas públicas de seguridad social, educación, maternidad, participación.

La educación intercultural en el Ecuador

No es posible abordar la educación intercultural en el Ecuador sin su relación con el proceso de reivindicación política de los grupos indígenas en Latinoamérica. Es desde esta perspectiva que el concepto de interculturalidad abandona la idea de ser un proceso de diálogo y convivencia armónica entre culturas para reconocer el conflicto generado por las relaciones de poder que llegan, en el caso de Latinoamérica, desde tiempos coloniales.

En una primera parte se propone un recuento histórico de los principales hechos que forman parte del proceso de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, no por esto se busca establecer una cierta demarcación histórica de procesos, al contrario, se busca reflejar las relaciones y correspondencias que estos hechos tienen. A continuación, se presentan los intentos por asumir a la interculturalidad como un tema que incumbe a toda la sociedad ecuatoriana y no solo a los indígenas a través del intento de interculturalizar todo el sistema educativo. Se incluye también un apartado referente al Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB.

Breve reseña histórica

La educación intercultural en el Ecuador es parte de un proceso de reivindicación política que los grupos indígenas de Latinoamérica han generado en las últimas décadas. Este proceso ha sido una respuesta a la tradicional concepción de que el indígena es objeto a ser educado. Como lo afirma Cotacachi: “Desde la colonia hasta la actualidad, diferentes grupos, organizaciones e instituciones han intentado educar a los indígenas, cada quién con sus propios criterios y objetivos” (Cotacachi, 1990; citado en Krainer, 2010: 38).

A decir de Sánchez (2010), la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, tiene como antesala el proceso organizativo del movimiento indígena en el país mediante el cual, a raíz de la promulgación de la Ley de Organización y Régimen de Comunas de 1937, los grupos indígenas asumen a la dinámica comunal como una plataforma para organizarse y luchar por la tierra que

precedieron y acompañaron los procesos de Reforma Agraria. Sin embargo, este proceso de lucha no se queda solo en la cuestión material de la tierra sino que avanza hacia temas de identidad y cultura. “A la demanda de la tierra propia se añade una reivindicación nueva: una lengua y una educación propias para una propia territorialidad” (Sánchez, 2010: 90).

De acuerdo a información histórica de la DINEIB, “una de las primeras experiencias de educación indígena surge en la década de los cuarenta con la creación de las “Escuelas Indígenas de Cayambe”, por parte de la Federación Ecuatoriana de Indios –FEI”. Con la Junta Militar en 1963 dejó de funcionar la última escuela indígena de Cayambe (Ministerio de Educación y Cultura-DINEIB, 1998: 2; citado en Krainer, 2010: 38).

En 1952, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) fue autorizado por el Estado ecuatoriano para aplicar sus programas con el propósito de apoyar la investigación de las lenguas indígenas del país, y dejó sus labores oficialmente en 1981 bajo fuerte presión de organizaciones campesinas e indígenas y círculos intelectuales de izquierda, ya que el principal objetivo de esta organización misionera protestante estadounidense ha sido la evangelización y la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas.

La Misión Andina del Ecuador inició sus labores en 1956 con el financiamiento de la Organización Internacional del Trabajo –OIT–, realizando una campaña de alfabetización en las escuelas rurales destinada a revitalizar la cultura campesina, en una época en la que los indígenas eran vistos como una causa del subdesarrollo y como freno al progreso general de la sociedad ecuatoriana. La escuela se convirtió en una institución de aculturación y vehículo para llevar la modernidad a la comunidad indígena.

En 1972 se crearon las escuelas radiofónicas de los pueblos shuar-achuar y en 1979 se oficializó el Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH) con el auspicio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación y Cultura. El SERBISH difunde desde su centro en Sucúa, provincia de Morona Santiago educación primaria y secundaria vía radio, empleando la lengua materna y el castellano (Krainer, 2010: 38).

En 1964 se crearon las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador –ERPE– por iniciativa y bajo la dirección del Obispo de Riobamba, provincia de Chimborazo, Monseñor Leonidas Proaño. Éstas fomentaron la

educación campesina a través de la radio dirigida a los adultos kichwa hablantes.

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) inició su funcionamiento en el año de 1974 con el auspicio de los religiosos salesianos, en la Sierra central de Ecuador, en la provincia de Cotopaxi. Se emplea la lengua materna como lengua principal de educación y se forman maestros en las propias comunidades. El SEIC ofrecía proyectos productivos vinculados a la educación y extendió su programa para la educación superior de modalidad semipresencial, en coordinación con la Universidad Politécnica Salesiana de Quito.

En las escuelas indígenas de Simiatug, de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi –FRYH–, se vinculó la educación con la producción y la creación de fuentes de trabajo para evitar el éxodo del campesino; adaptar los contenidos curriculares a las condiciones del medio rural; tener la posibilidad de recibir educación en la lengua materna, entre otros. Los maestros eran indígenas, bilingües y miembros activos de la comunidad y debían cumplir diferentes funciones requeridas por la comunidad y actuar como un agente de desarrollo comunitario (León Quintero, 1990; citado en Krainer, 2010), con esta experiencia se incluyó por primera vez –en 1986– formalmente el uso del kichwa en la escuela.

El programa de alfabetización bilingüe kichwa –castellano del Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI)– se inició en el año 1978 bajo un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en el marco del Programa Nacional de Alfabetización, y se caracterizó por ser una propuesta educativa que buscaba responder a la realidad indígena a partir del uso de las lenguas vernáculas y del desarrollo de contenidos que tomaran en cuenta los valores culturales, sociales e históricos de los pueblos indígenas.

El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI/GTZ) se inició en 1986 bajo un convenio firmado entre el gobierno ecuatoriano y el gobierno alemán, como un programa experimental, y estaba dirigido a la educación primaria de los niños kichwa, en 74 escuelas distribuidas en ocho provincias de la Sierra ecuatoriana y fue ampliando su área de intervención a nivel nacional y a todas las culturas indígenas del Ecuador. El PEBI trabajó en estrecha colaboración con la Confederación de

las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y, desde 1988, con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) del Ministerio de Educación y Cultura (Krainer, 2010: 39).

En la década de los 1980 se promovió el derecho de las comunidades a educarse en su propia lengua y, de esta manera, impulsar *el pensamiento del principio de la unidad en la diversidad* (Ministerio de Educación, 2010).

En 1992 el Congreso Nacional aprobó la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en cuyo artículo 2 se establece que: “funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada, tendrá su propia estructura orgánico-funcional, que garantizará la participación, en todos los niveles e instancias de la administración educativa, de los pueblos indígenas, en función de su representatividad” (Ministerio de Educación y Cultura, DINEIB, 1993).

Este último hecho a decir de Sánchez (2010) constituye un logro de doble alcance político para el movimiento indígena:

En primer lugar los indígenas reclaman una educación propia no solo en el sentido de apropiada o adaptada a sus características culturales, de donde, por otro lado, nacerá la educación bilingüe, sino además una educación producidas y administrada por los mismos indígenas; en segundo lugar, el contexto histórico en el que se opera este cambio contribuirá a que dicha educación indígena genere una dirigencia o liderazgo, que desempeñará un papel decisivo no solo en las organizaciones indígenas, sino también en la ulterior conducción del movimiento indígena (Sánchez, 2010: 97).

Como se observa, la DINEIB representa un alcance no solo educativo sino político y desde este antecedente se puede entender la conflictividad que ha generado su eliminación en el año 2009 por parte del Estado, hecho que será presentado más adelante en este mismo texto.

Continuando con el abordaje histórico, los hechos recopilados hasta aquí dan cuenta de un proceso de educación intercultural bilingüe dirigida exclusivamente al sector indígena donde, a decir de autores como Sánchez (2010) se ha limitado a un tema étnico y ha dejado de lado otros temas trascendentes como las relaciones interculturales entre indígenas y no indígenas (mestizos, afrodescendientes), así también la cuestión de rendimientos pedagógicos. “Se cifró en el proyecto educativo un gran empeño

por la revalorización de lo étnico dentro del mismo medio indígena, con la finalidad de mejorar su autoestima, aun cuando los rendimientos pedagógicos y educativos y los resultados en la instrucción escolar y formación académica quedaron muy relegados” (Sánchez, 2010: 97).

La educación intercultural, más allá de la cuestión indígena

Pensar que la interculturalidad incumbe únicamente a la gente indígena o afrodescendiente, podría considerarse un limitante no solo para el sistema de educación intercultural bilingüe sino también para el sistema de educación hispano.

En un primer intento por avanzar a este limitante, para 1996 entra en vigencia un nuevo currículo para la Educación Básica Hispana denominada “Propuesta Consensuada de Reforma Curricular de la Educación Básica” la misma que presentó, como aspecto novedoso, la inclusión de tres ejes transversales: la educación en la práctica de valores, la educación ambiental y la interculturalidad. “La incorporación de la interculturalidad como un eje transversal representa una intención manifiesta para que el sistema educativo ecuatoriano contribuyera a desarrollar en los estudiantes esquemas de pensamiento no discriminatorios y actitudes de respeto hacia la diversidad cultural”. (Granda, 2009: 92).

Fruto de un proceso investigativo, Granda (2009) observa que la propuesta de este currículo en cuanto a la interculturalidad no ha logrado su objetivo.

Luego de un análisis detallado del currículo, los textos escolares, el trabajo diario de aula, y los programas de formación docente, podemos concluir que la interculturalidad definitivamente no ha logrado permear la Educación Básica Hispana y que, como consecuencia de ello, este nivel educativo continúa formando a las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico –mestizos– a espaldas de la diversidad cultural (Granda, 2009: 92).

La continua presión política por parte del movimiento indígena ecuatoriano, así como del contexto internacional que favorece el reconocimiento de la diversidad cultural, han servido como factores que obligaron al Estado

ecuatoriano a asumir a la interculturalidad como un principio de convivencia social reconocido en la Constitución del 2008.

Desde el Ministerio Coordinador de Patrimonio Natural y Cultural se están diseñando y consolidando políticas públicas hacia la interculturalidad, viéndola como proceso democrático que se construye en una sociedad plurinacional, antes que como una esencia cultural, folclor o moda. En este sentido, se trabaja en fortalecer y enriquecer los espacios públicos, específicamente en los temas de visibilizar las diferencias culturales y étnicas, promoviendo intercambios y la convivencia democrática, asegurando el reconocimiento de los derechos individuales y colectivos.

En agosto del 2006, se creó la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural (SEPDI), desde una visión crítica al sistema de la DINEIB, buscando superar sus limitaciones, a través de una reforma jurídica del sistema de EIB, de la redefinición del marco legal de la DINEIB y la reorganización del sistema.

La Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural se ha encargado de proponer políticas educativas que permitan la articulación y la interculturalización de los sistemas hispano-bilingües. Con la creación de este organismo, se buscó lograr una mayor fluidez con las instancias internas del Ministerio de Educación.

Sin embargo, el fin de la interculturalidad no pasa porque ésta se asuma dentro de las acciones estatales en un proceso de inclusión de demandas, sino que la interculturalidad debe repensar la situación y estructuras de poder desde donde interactúan las diversas culturas. “Cuando la tarea de promover la interculturalidad pasa a manos del Estado se corre cierto peligro, porque los propósitos e intenciones estatales no necesariamente se corresponden con los inicialmente concebidos por las organizaciones y pueblos en sus demandas” (Walsh; citado en Granda, 2009: 93). Y es precisamente esta observación de Walsh la que permite argumentar a favor de mantener la autonomía de la DINEIB.

Por Acuerdo Ministerial (066/02/09), en febrero de 2009 se resta ciertas autonomías a la DINEIB como instancia descentralizada; según fuentes oficiales, esta medida apunta hacia la transversalización de la interculturalidad como un tema de importancia, no solo de los pueblos indígenas, sino también de los no indígenas. Al ‘integrar’ los sistemas hispanos

y bilingües, se quiere lograr una mayor armonización de visiones sobre los sistemas de educación intercultural⁴ y su reestructuración dentro de una nueva territorialización educativa, que va acorde con lo establecido en la Nueva Constitución de 2008. Esta propuesta está fundamentada en el marco de los derechos constitucionales e internacionales, y se invita a las organizaciones indígenas y afrodescendientes a ser partícipes de un proceso educativo de calidad e inclusivo.

De algún modo, con esta acción se busca la necesaria adopción de la interculturalidad como un principio para toda la sociedad ecuatoriana y no solo para indígenas. Sin embargo, como muestran los antecedentes de Walsh y Sánchez citados líneas arriba, con esta acción se estaría eliminando un logro alcanzado por el movimiento indígena y el Estado asumiría la interculturalidad en sus políticas de Estado desde su concepción, dejando de lado las necesarias posiciones críticas que surgen en toda sociedad.

El proceso de interculturalizar la educación continúa, y la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural ha elaborado un “Plan de Interculturalización del Sistema Educativo Nacional 2010-2014”, que tiene como objetivo principal contribuir, a través de la educación en sus diferentes niveles, al proceso de interculturalización del país. Tanto para las nacionalidades indígenas, como para los pueblos afroecuatorianos, montubios, mestizos. Es importante destacar que este plan propone interculturalizar el sistema educativo desde los niveles inferiores, por nombrar de algún modo a la educación en la práctica, como a niveles administrativos, especialmente estos últimos ya que son ellos los encargados de gestionar las políticas públicas en cuanto a la interculturalidad y su respectiva operativización, de lo contrario se caería en lo que ya observó Granda (2009), que la interculturalidad se queda en las buenas intenciones de un plan o currículo y no se proponen herramientas para su operativización.

⁴ Este aspecto se busca profundizar y promover con la Ley Orgánica de la Educación Intercultural, que será aprobada en abril de 2011 (después de haber culminado la presente investigación).

Aspectos curriculares para una educación intercultural

Las experiencias en Educación Intercultural Bilingüe llevadas a cabo en el país han mantenido una orientación propia, han alcanzado distintos grados de cobertura (local, regional y/o nacional) y han contribuido a la elaboración de un currículo de acuerdo a las necesidades de los pueblos indígenas del país. Este currículo propio es llamado El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe –MOSEIB–, y es adaptable a las características regionales de las distintas culturas que atiende.

Desde 1993 se encuentra en vigencia el MOSEIB mediante el Acuerdo Ministerial N.º 112, que dispone su aplicación a partir del año lectivo 1993/94, con lo que la DINEIB cuenta con una alternativa pedagógica al sistema educativo tradicional. No hay que olvidar que en el caso de la población indígena, la situación educativa resulta conflictiva por la obligación de tomar en cuenta el aspecto cultural, la lengua de educación, las condiciones socio-económicas, la carencia de personal formado para la docencia y la administración del sistema escolar, la falta de material didáctico, la imposición de horarios y calendarios inadecuados, etc. Aparte de ello, se reconoce la influencia del sistema tradicional de habla hispana que, en la práctica, no ha podido ser modificado o acondicionado a las necesidades de la población indígena de acuerdo a los planteamientos iniciales.

En el MOSEIB están definidos las políticas, los principios, los fines y objetivos de la EIB (ver Ministerio de Educación y Cultura/DINEIB, 1993), que proponen contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas en todos los aspectos, así como fomentar la relación intercultural entre todos los pueblos socio-culturales que conforman el país⁵.

En el año 2010, se realizó la actualización del MOSEIB donde, a decir de Ángel Ramírez, funcionario de la DINEIB:

⁵ La Constitución de la República del Ecuador, en el Capítulo IV, Art. 57, numeral 14, establece “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación a las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje”

Los principales avances no fueron tanto a nivel curricular sino más bien a nivel del contenido y significado de la cosmovisión indígena. Por ejemplo, se busca dar otro sentido a actividades como la elaboración de artesanías y ejecuciones artísticas, es decir no solo relacionarlas como atractivos folklóricos, sino que sean consideradas como actividades tecnológicas y donde se pueda aplicar el conocimiento teórico (Ángel Ramírez, entrevista 19 de septiembre del 2010).

El 2010 también fue el año de culminación del proceso de “Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica”, el mismo que, además de fortalecer los aspectos curriculares pedagógicos, también introdujo lineamientos del Buen Vivir y de Interculturalidad, promovidos desde la Constitución de la República del Ecuador. Para Alba Toledo, directora del departamento curricular del Ministerio de Educación, la propuesta curricular es macrocurricular, es decir “se entregan lineamientos básicos y guías generales para que los docentes sean quienes adapten los contenidos académicos a nivel microcurricular, de acuerdo a la realidad local de cada comunidad educativa” (Alba Toledo, entrevista 23 de agosto del 2010).

De las entrevistas realizadas, tanto a representantes de la DINEIB como del sistema de educación hispana, se evidenció un consenso que existe para interculturalizar la educación, es decir, que lo intercultural deje de remitir a lo indígena. “La EIB debería ser entendida como Educación Intercultural y Bilingüe, ya que esto exige que lo intercultural vaya más allá de lo indígena” (Ángel Ramírez, entrevista 19 de septiembre del 2010):

Queremos que el sistema hispano y el intercultural bilingüe dejen de ser dos dependencias distantes y más bien se integren y compartan un eje curricular donde la interculturalidad sea transversal a todos y no solo a la EIB. Esto podría reflejarse en ideas como que en el bachillerato se ofrezca a manera de lengua optativa, alguna de las pertenecientes a las nacionalidades indígenas del país (Alba Toledo, entrevista 23 de agosto del 2010).

Se debe destacar que, según los funcionarios del Ministerio de Educación y de la DINEIB, en los procesos de reforma curricular del 2010, se dieron importantes pautas de apoyo interinstitucional entre estas dos dependencias; ya que para la reforma del currículo hispano se adoptaron sugerencias

desde el MOSEIB; a su vez, para la actualización del MOSEIB, se entregaron aportes desde el sistema hispano. Para el Subsecretario para el Diálogo Intercultural “este tipo de procesos son importantes para interculturalizar no solo la educación a nivel de profesores y alumnos sino también desde las dependencias administrativas ministeriales” (Alberto Guapizaca, charla magistral, FLACSO, 01 de diciembre del 2010). Precisamente, la creación de la Subsecretaría de Diálogo Intercultural, como entidad adscrita al Ministerio de Educación, es una apuesta por lograr este objetivo. La misión de esta dependencia es: “[...] garantizar una educación intercultural que valore la diversidad, coordinando con las instancias respectivas el diseño de políticas pertinentes que aporten a la construcción de un Estado intercultural y plurinacional”. (Ministerio de Educación, 2010).

La consecución de esta misión se busca realizar a través del:

[...] fortalecimiento de lenguas y culturas ancestrales; convivencia intra e intercultural entre estudiantes, profesores y padres de familia de todos los niveles y entre los miembros y la comunidad educativa en general; intercambio de experiencias en el ámbito de la educación intercultural y plurinacional; sistema de comunicación intercultural oral, escrita y visual; y la interculturalidad en el currículo nacional ecuatoriano: temáticas, metodologías, mallas, materiales y publicaciones (Ministerio de Educación, 2010).

A pesar de los logros y buenas intenciones que se tengan desde una o dos dependencias del Estado, la interculturalidad se muestra como un gran desafío tanto para operativizar desde el sistema gubernamental como para reflexionar y exigir desde los ciudadanos y ciudadanas que conviven en el país.

Contextualización de la Educación Ambiental

Sandra Garcés J.*

Educación ambiental: debates y problemática actual

No es posible pensar la historia de la humanidad sin considerar que desde siempre ha existido educación ambiental. Seguramente, los diversos saberes se transmitieron de generación en generación, de múltiples maneras creativas en la totalidad de procesos históricos que han existido, en todos los continentes. Debido a que el análisis de la educación ambiental a lo largo de la historia de la humanidad escapa de los objetivos de esta investigación, el presente capítulo se refiere al contexto dentro del cual se desarrolló este trabajo, la educación ambiental a partir de la década de 1970, cuando ingresa a formar parte de la agenda de los organismos internacionales.

Como todo proceso social, es importante comprender que, desde los años 70, los enfoques de educación ambiental han sufrido constantes transformaciones, por esa razón se inicia el análisis con algunas definiciones para luego explorar algunos de los enfoques y debates vigentes en la temática.

Rick Mrazek define a la educación ambiental como:

Un proceso interdisciplinario para desarrollar ciudadanos conscientes e informados acerca del medio ambiente en su totalidad, en su aspecto natural y modificado, con capacidad de asumir el compromiso de participar en la solución de los problemas, tomar decisiones y actuar para asegurar la calidad ambiental (1996: 20).

* Máster en Estudios Socioambientales por FLACSO - Ecuador.

Cristian Frers, en su artículo “¿Cuál es la importancia de la educación ambiental?” pone énfasis en que las Naciones Unidas, en su definición sobre educación ambiental, incluye como objetivos “la formación de los individuos para conocer y reconocer las interacciones entre lo que hay de natural y de social en su entorno y para actuar en ese entorno”. Y añade que esta formación intenta “no imprimir, a sus actividades, orientaciones que pongan en grave deterioro el equilibrio que los procesos naturales han desarrollado, haciendo posible la existencia de una calidad ambiental idónea para el desarrollo de la vida humana”. Y continúa:

Más allá de la educación tradicional, es decir, del simple hecho de impartir un conocimiento, la educación ambiental relaciona al hombre con su ambiente, con su entorno, y busca un cambio de actitud, una toma de conciencia sobre la importancia de conservar para el futuro y para mejorar nuestra calidad de vida. La adopción de una actitud consciente ante el medio que nos rodea, y del cual formamos parte indisoluble, depende, en gran medida, de la enseñanza y la educación de la niñez y la juventud. Por esta razón, corresponde a la pedagogía y a la escuela desempeñar un papel fundamental en este proceso (Frers, 2010: 1).

A partir de esta afirmación, surge la pregunta: ¿es suficiente “estar consciente” sobre lo que te rodea: como, por ejemplo, de la crisis ambiental, de la extinción masiva que enfrentamos, de la crisis de valores?

Ken Webster¹ (2010) intenta responder a esta pregunta extrayendo algunas reflexiones del estudio realizado por Ofsted (Oficina para los estándares en Educación, Servicios Infantiles y Habilidades del Reino Unido, por sus siglas en inglés)², en el cual se menciona que son una minoría los colegios que están logrando los objetivos de la “Educación para la sustentabilidad”³ en su país. Webster critica el enfoque predominante, en el cual la meta es el cambio de conducta a través del cambio en el modo de pensar, preguntándose si ¿en realidad la gente modifica en gran proporción su mentalidad, su modo de pensar?

1 Ken Webster es profesor de el curso “Cerrando círculos, abriendo mentes: educando un futuro más verde” en la Universidad Schumacher (Schumacher College) en el Reino Unido.

2 Para referencia, ver: <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/About-us> (visitado en octubre 27, 2010).

3 Sostenibilidad y sustentabilidad se utilizan como sinónimos en el presente texto.

George Lakoff⁴ argumenta que el pensamiento más abstracto está basado en metáforas. Un conjunto de metáforas interrelacionadas dan una forma de ver el mundo, una cosmovisión (un molde de pensamiento). Los “molde” son circuitos cognitivos que determinan cómo se piensa acerca de las cosas. Para que una afirmación sea aceptada, ésta debe acomodarse a este “molde” de pensamiento, si los hechos no se adaptan a él, éste se mantiene y los nuevos hechos no son aceptados (George Lakoff; citado por Webster, 2010: 2).

Ampliando su análisis, Webster (2010), cita a Buckminster Fuller: “Uno nunca cambia las cosas peleando en contra de la realidad existente. Para cambiar algo, hay que construir un nuevo modelo que hace del antiguo modelo, algo obsoleto” (Webster, 2010: 2)⁵.

Para entender mejor la discusión anterior y comprender la raíz de los debates en torno a los diferentes enfoques de educación ambiental, es recomendable analizar qué es un sistema de conocimiento.

Roling y Jiggins (1996) combinan dos definiciones para generar una lista de siete componentes de lo que consideran que es un *Sistema de Conocimiento*: “Un sistema de conocimiento es una construcción mental, las personas desarrollan sistemas de conocimiento, debido a que los encuentran útiles para la acción efectiva”⁶ (Roling y Engel, 1991; Engel, 1995; en Roling y Jiggins, 1996: 242). Sin embargo, añaden: “un sistema de conocimiento puede ser visto también como un sistema coherente de cognición, cosmologías y prácticas como, por ejemplo, los sistemas de conocimiento indígena”⁷ (Richards, 1985; citado por Roling y Jiggins, 1996: 242).

Los siete componentes a los que se refieren ocurren en “combinaciones únicas, internamente coherentes, las cuales determinan un tipo particular de sistema de conocimiento” (Roling y Jiggins, 1996):

4 George P. Lakoff es Profesor de Lingüística cognitiva en la Universidad de Berkeley en los Estados Unidos.

5 Original en inglés, traducción de Sandra Garcés J.

6 Original en inglés, traducción de Sandra Garcés J.

7 Original en inglés, traducción de Sandra Garcés J.

Cuadro N.º 1
Elementos de un sistema de conocimiento

<ol style="list-style-type: none"> 1. Una epistemología: una creencia acerca de las bases del conocimiento humano. 2. Una ecología: una creencia acerca de la forma en que las personas interactúan con su ambiente biofísico. 3. Un grupo de prácticas para manejar sus sistemas productivos o el ambiente en el cual se desenvuelven. 4. Formas de aprendizaje en relaciónal ambiente con el que interactúan, en el que se desenvuelven o el cual manejan. 5. Formas de facilitar y apoyar dicho aprendizaje. 6. Marcos institucionales y redes de actores que apoyan el sistema. 7. Un contexto de políticas públicas que conducen el sistema.

Fuente: adaptado y traducido por Sandra Garcés J. de Roling y Jiggins, 1996: 243.

Una vez definidos estos siete elementos, los dos autores desarrollan una comparación entre dos tipos de sistemas de conocimiento: el convencional y el ecológico.

Cuadro N.º 2
Comparación entre los sistemas de conocimiento convencional y ecológico

Sistema de conocimiento convencional	Sistema de conocimiento ecológico
1. <i>Epistemología</i> : positivista, por ejemplo, la realidad existe independientemente del observador humano, puede ser conocida de manera objetiva si se la descubre o analiza a través de métodos científicos.	1. <i>Epistemología</i> : La (percepción) ⁸ de la realidad es construida socialmente, se acepta la existencia de múltiples perspectivas con respecto a la realidad.
2. <i>Ecología</i> : el ambiente biofísico sirve para satisfacer las necesidades humanas. Este ambiente puede manejarse para que sea productivo.	2. <i>Ecología</i> : los seres humanos son parte del ambiente biofísico. Los humanos pueden ampliar el biotopo o medio físico en el que viven a través del uso de los ciclos y procesos naturales, para lo cual requieren tener conocimiento de dichos ciclos.
3. <i>Prácticas productivas</i> : a través del desarrollo de nuevas tecnologías se puede aumentar la productividad de los componentes de los ecosistemas.	3. <i>Prácticas productivas</i> : a través del uso de principios generales se manejan los diversos y localmente específicos ecosistemas, a través de técnicas de bajo impacto.

8 La palabra en paréntesis no pertenece al texto original.

4. <i>Facilitación y aprendizaje</i> : transferencia de paquetes uniformes de tecnología desarrollados por la ciencia.	4. <i>Facilitación y aprendizaje</i> : se facilita a través del diálogo de saberes entre distintos actores. Creación de condiciones para el desarrollo de la observación, la experimentación, el aprendizaje por descubrimiento y la toma de decisiones colectiva.
5. <i>Instituciones</i> : secuencia de instituciones interrelacionadas dentro de una continua ciencia-práctica; compañías que venden los insumos.	5. <i>Instituciones</i> : Redes descentralizadas de auto-aprendizaje de los diversos actores y facilitadores con acceso al conocimiento científico.
6. <i>Políticas</i> : subsidios a los insumos, financiamiento público para el desarrollo de la investigación y la extensión, coincidencia de intereses nacionales con los de los actores interesados en tales innovaciones.	6. <i>Políticas</i> : Apoyo financiero para la facilitación, para las actividades de las redes, para el desarrollo de currículos para el aprendizaje a través del descubrimiento. Uno de los principales roles de las políticas es impedir la externalización de costos ambientales.

Fuente: adaptado y traducido por Sandra Garcés J. de Roling y Jiggins, 1996: 243-244.

Es claro que no es únicamente a través de los sistemas escolarizados⁹ de aprendizaje que se desarrolla el conocimiento, sino a través de todas las interacciones que se tienen en la cotidianidad. Entonces sería importante que los sistemas educativos de las sociedades recojan la pluralidad de saberes que existen en un territorio:

Si algo caracteriza a la región del mundo que ocupamos es su biodiversidad, expresada en todas y cada una de las dimensiones en las cuales se desenvuelve la existencia de las poblaciones latinoamericanas y caribeñas[...]. Tanto saber acumulado en nuestros ríos, en nuestras selvas, en nuestras montañas, en nuestros nevados, en nuestros fondos oceánicos, en nuestros mares, en nuestras costas, en nuestro altiplano, en nuestras pampas, en nuestros páramos, en nuestras llanuras.

Tanto saber acumulado en nuestras comunidades indígenas, campesinas, afroamericanas y en los descendientes de nuestros inmigrantes remotos y recientes. Tanto saber acumulado en nuestras ciudades, en nuestras zonas industriales, en nuestros barrios marginados, en nuestros laboratorios de

9 Algunas personas entrevistadas clasificaron la educación en *formal* y *no formal* (informal), mientras que otras hablaron de educación *escolarizada* y *no escolarizada*. Luego del análisis sobre sistemas de conocimientos se decidió referirse a *educación escolarizada* y *no escolarizada* para distinguir entre los procesos de aprendizaje que se desarrollan en centros educativos y aquellos que se desarrollan fuera de ellos.

investigación y en nuestras escuelas y universidades (CEC-UICN, FTTP-FAO, PROBONA Y Ecociencia, 1999: 25-26).

Por ejemplo, mientras una persona está aprendiendo en una aula universitaria, otra persona se encuentra aprendiendo carpintería en un taller y otra está generando conocimiento acerca de las formas de cultivar y cosechar una hierba que permitirá recuperar la salud de otra persona.

Sin embargo, este aprendizaje se realiza a través de ‘lentes’ (moldes de pensamiento) que permiten interpretar la información que obtenemos a través de los sentidos. Al inicio de la vida de los seres humanos, esos moldes no están generados y, por tanto, los niños se encuentran más abiertos a aprender de los diferentes estímulos que reciben. Lo ideal sería que este proceso sea dinámico durante toda la vida, es decir, que estén abiertos a mirar a través de ‘lentes’ diferentes, sin que esto implique que se pierda la capacidad crítica que se desarrolla con la edad.

Más allá del tiempo que se dedique a señalar los errores de comportamiento individual, el esfuerzo de todos los actores de una sociedad debe estar dirigido a ofrecer sistemas de conocimiento o “moldes” que ayuden a interactuar de una manera más responsable entre personas y los ecosistemas en los cuales se desarrollan sus vidas. Es decir, más allá de develar la “ilusión de opciones” presentadas por el mundo del consumo (la mayoría de los productos y servicios que consumimos son altamente manipulados por pocas empresas multinacionales), es necesario tener tanto herramientas intelectuales (una filosofía) como herramientas prácticas para llegar a la meta común (Webster, 2010: 2).

Foto N.º 1
Una alumna de la escuela SER enseña la planta que sembrará en su huerto escolar



Nota: para los profesores en los centros educativos, es importante el énfasis en la práctica para que los niños aprendan realmente más allá de las aulas.
Fuente: Sandra Garcés

¿Cómo se puede inspirar y desarrollar el respeto por la naturaleza? Seguramente las diferentes personas requerirán diferentes tipos de experiencias para desarrollar sensibilidades especiales hacia el resto de las especies y los ecosistemas en los que viven o con los que sus vidas interactúan.

Foto N.º 2

Trabajo hecho por un estudiante de sexto de básica del colegio Pachamama en el cual se observa un oso perezoso en la selva



Nota: algunos actores de nuestra sociedad han comprendido que si los niños aprenden sobre las plantas y animales con los que conviven en su país, entonces aprenderán a valorarlos y a respetarlos.

Fuente: Sandra Garcés

Es posible que aquellas personas cuyas vidas cotidianas se desarrollan en ecosistemas menos artificiales, puedan desarrollar una sensibilidad especial hacia la naturaleza o, al menos, una mayor consciencia de la interdependencia que existe entre su supervivencia y la del resto de seres vivos. Para aquellas grandes poblaciones que viven en centros más urbanos y en ecosistemas más artificiales, sería clave el esfuerzo de toda la sociedad para que tengan mayores oportunidades de interacción y convivencia con ecosistemas naturales. Estas experiencias, además de desarrollar conciencia en ellos, permitirán un desarrollo integral en sus vidas.

En la medida en que, a través de la educación, se logre estimular el interés y la capacidad de asombro ante el mundo circundante y particularmente ante el milagro de la vida del cual los seres humanos somos una expresión privilegiada; en que los sujetos de la educación adquieran herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan construir una visión coherente del mundo e identificar su posición, su papel y su responsabilidad dentro de él; y en que se logre despertar el sentido de que participamos (somos parte) de la realidad y poseemos la capacidad de transformarla, en esa medida se podrán generar las actitudes y aptitudes necesarias (CEC-UICN, FTTP-FAO, PROBONA Y Ecociencia, 1999: 28).

Parfraseando a Jorge Enrique Adoum en la entrevista que le hacen en la película “Este Maldito País” de Juan Martín Cueva (película presentada al público en el año 2010): los ecuatorianos deben tener claro que más que estarse quejando de la historia que les ha tocado vivir, son capaces de construir una nueva historia, a partir del presente.

Enfoques de educación ambiental: algunas propuestas de clasificación

En el siguiente acápite se hace un pequeño recorrido por la multiplicidad de enfoques de educación ambiental. Este resumen pretende promover la reflexión y dar visibilidad a los debates vigentes, en ningún sentido pretende ser una respuesta final a la temática.

Cuando se aborda el campo de la educación ambiental, uno se puede dar cuenta que, a pesar de su preocupación común por el medio ambiente y el reconocimiento del papel central de la educación para el mejoramiento de la relación con este último, los diferentes autores (investigadores, profesores, pedagogos, animadores, asociaciones, organismos, etc.) adoptan diferentes discursos sobre la EA y proponen diversas maneras de concebir y de practicar la acción educativa en este campo. Cada uno predica su propia visión y se ha, incluso, visto erigirse ‘capillas’ pedagógicas que proponen la manera ‘correcta’ de educar, ‘el mejor’ programa, ‘el’ método adecuado (Sauvé, 2004: 1).

Lucie Sauvé desarrolla una propuesta teórica que consiste en una “cartografía” de los enfoques de educación ambiental a nivel internacional, señalando, sin embargo, que su trabajo no incluye en detalle las propuestas latinoamericanas. Metodológicamente, su propuesta consistió en “reagrupar proposiciones semejantes en categorías, en caracterizar cada una de estas últimas y de distinguirlas entre ellas, poniéndolas, al mismo tiempo, en relación: divergencias, puntos comunes, oposición y complementariedad” (Sauvé, 2004: 1).

Esta autora explora 15 “corrientes”¹⁰ (Sauvé, 2004: 2):

Entre las corrientes con una larga tradición clasificó siete: la naturalista, la conservacionista/recursista, la resolutoria, la sistémica, la científica, la humanista, la moral/ética. Entre las corrientes más recientes clasificó a ocho: la holística, la bioregionalista, la práxica, la crítica, la feminista, la etnográfica, la ecoeducación, la de la sostenibilidad/sustentabilidad.

Edgar González explica que la tipología de Lucie Sauvé diferencia las seis concepciones de ambiente en la educación ambiental: el ambiente entendido como naturaleza; como un recurso, como un problema, como un lugar para vivir, como la biosfera y como un proyecto comunitario. Describe el tipo de relaciones que se establece con cada concepción, sus principales características y proporciona algunos ejemplos de estrategias de enseñanza-aprendizaje para cada uno de ellos (González, 1998: 30).

Este autor, en su texto *Centro y periferia de la educación*, afirma que en los procesos educativos (periféricos), durante las décadas anteriores a los años 90, existía ausencia total del análisis del marco político-económico, y amplía su reflexión, señalando que, en esos años, en el currículo de la educación superior había “un endogámico centramiento en la inclusión de los avances científicos y tecnológicos relacionados con la disciplina en cuestión”, explicando que no existía una incorporación de las transformaciones de los equilibrios de fuerzas políticas internacionales que modificaron la geografía del mundo (González, 1998: 12).

Con el cambio de enfoque que se produjo a finales de siglo, la conservación de la naturaleza no dejó de ser un objetivo de importancia en la constitución del campo de la educación ambiental en los países periféricos;

10 Explica que en su trabajo con corriente se refiere a “la manera de concebir y practicar la educación ambiental” (Sauvé, 2004: 1).

lo que se dio en esos últimos años fue un replanteamiento del concepto con los elementos que habían sido excluidos: “los fines y las estrategias de conservación bajo condiciones de pobreza y en el marco de patrones socio-culturales e intereses políticos diferentes a los países centrales” (González, 1998: 72).

Una década más tarde, el investigador colombiano, Carlos Jiménez, resume los diferentes enfoques de educación ambiental en los siguientes: conservacionista, ecologista, ambientalista, medioambientalista, holista y sustentable o sostenible (ver Anexo N.º 3: Cuadro N.º 11 (Clasificación de enfoques de educación ambiental)).

De acuerdo a Jiménez, se requieren los siguientes componentes para fomentar una educación ambiental para la vida: *interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transversalidad*, los cuales tienen que concretarse en el fondo y la forma de la propuesta educativa; *flexibilidad*, la cual demanda una propuesta pedagógica amplia e incluyente; *formación* en valores, e *integración*. Toda propuesta debe privilegiar la innovación pedagógica del docente y la libertad de pensamiento del estudiante (Jiménez, 2009: 44-45).

La clasificación de Jiménez puede ser relativamente confusa, especialmente en la separación entre enfoque ambientalista y medio-ambientalista, ya que para algunos autores ambiente y medio ambiente son utilizados como sinónimos. Es claro que algunos límites dentro de esta clasificación son difusos, como suele suceder al momento de cualquier categorización. Sin embargo, es importante resaltar que el trabajo del profesor Jiménez ha permitido entender que existen matices en cuanto a las diferentes perspectivas con las que se desarrolla la educación ambiental.

Después de haber participado por varias décadas en los procesos de educación ambiental en el Ecuador, Marco Encalada afirma que existe un debate vigente en torno a la educación ambiental. Considera que el debate profundo va más allá del enfoque de educación ambiental y que implica responder a preguntas como: ¿qué es conocimiento?, ¿qué es educación? (Marco Encalada, entrevista 25 de febrero de 2010).

En el Ecuador, como en cada país, los debates tienen sus propios matices. Durante la investigación fue posible visualizar algunos de ellos; dos ejemplos: hay quienes piensan que la educación ambiental debe mantenerse como eje transversal en el sistema escolarizado, mientras otros conside-

ran que debe ser una materia aparte¹¹. Existe también la opinión de que la educación ambiental debe tener un enfoque en proyectos¹². La existencia de esta diversidad de opiniones hace comprender que existe discusión en el país. Esto es importante, y sería muy valioso que una gran diversidad de actores participen en ella.

Los dos siguientes acápites permitirán entender cuáles han sido los enfoques predominantes en la agenda internacional y a nivel de la educación escolarizada en el Ecuador.

Primeros pasos de la educación ambiental en la agenda internacional

La educación ambiental como un “nuevo espacio del quehacer pedagógico” a nivel internacional inicia su camino en la Conferencia de Estocolmo de 1972. Después de las siguientes dos conferencias, el Seminario Internacional sobre Educación Ambiental que tuvo lugar en Belgrado (1975) y la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental realizada en Tbilisi (1977), se sentaron las bases del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), el cual inició el mismo año de la última conferencia (González, 1997: 133).

Las recomendaciones que surgieron de todas las reuniones internacionales que se produjeron a partir de los años 70, fueron que las variables ambientales no debían ser adicionadas al currículum de una asignatura o área del conocimiento, sino que debía ser concebida como una dimensión horizontal dada la interdisciplinariedad de lo ambiental (González, 1997: 134).

11 Kléber Parra afirma que su experiencia es que los maestros quieren mantenerla como eje transversal (Kléber Parra, entrevista 12 de enero de 2010). Ángela Camargo nos explicó que la experiencia del Pachamama fue que cuando se destina a uno de los profesores como el encargado del tema de educación ambiental, “el resto se lava las manos” (Ángela Camargo, entrevista 10 de febrero de 2010).

12 El Plan Nacional de Educación Ambiental del Ministerio de Educación y Ministerio de Ambiente, elaborado por un grupo interinstitucional liderado por los dos ministerios, pone énfasis en proyectos locales. Jorge Campaña se refirió al proceso de Oyacachi, para contarnos que, en su experiencia, cuando los centros educativos trabajan junto a sus comunidades en proyectos, se desarrolla una conciencia a medida que los diferentes actores pueden ver los resultados de su esfuerzo (Jorge Campaña, entrevista 8 de enero de 2010).

En la práctica, la implementación de la educación ambiental en la educación formal¹³ de una sociedad implica un alto grado de complejidad, debido a que “demanda una reformulación desde el plano epistemológico” (González, 1997: 133).

De aquí se deriva que la dimensión ambiental tiene la potencialidad de imprimir al currículum un nuevo sentido, al trasladarse la apropiación del contenido escolar al desarrollo de formas de aprendizaje y prácticas sociales más críticas y comprensivas que, a su vez, favorecerían la puesta en marcha de procesos autoformativos (González, 1997: 134).

La intuición permite concluir entonces, que la educación ambiental escolarizada requiere ir de la mano con procesos paralelos en la educación no escolarizada dirigida a distintos sectores y grupos sociales, lo cual complejiza entonces las iniciativas de incorporación de la dimensión ambiental en una sociedad. Sin embargo, cabe tener claro que la educación ambiental por sí sola no generará la solución a todos los problemas, pero sí puede crear las condiciones sociales y gatillar procesos de cambio en una dirección necesaria (González, 1997: 135).

Los objetivos de la educación ambiental que se plantearon en Tbilisi¹⁴ se incluyen en el Anexo N.º 1.

Procesos históricos de inserción de la educación ambiental en el sistema escolarizado en el Ecuador

Los intentos por incluir la educación ambiental en el sistema educativo ecuatoriano empezaron en la década de 1970, e inicialmente fueron impulsados por organizaciones no gubernamentales mediante convenios con el Ministerio de Educación y Cultura, en el marco de los seminarios y conferencias internacionales organizadas por la UNESCO y el PNUMA (Ministerio de Educación-Ministerio de Ambiente, 2006: 8).

Durante la década de los 80 se revisaron los planes y programas de estudio de la educación primaria y ciclo básico, y se publicó el Reglamento General de la Ley de Educación y Cultura. En estos años, entre otros pro-

13 O escolarizada.

14 Tbilisi es la conferencia que sentó las políticas y directrices en el campo de la educación ambiental y, por lo tanto, es una referencia obligada en el análisis de la temática (González, 1997: 177).

gramas y proyectos, Fundación Natura ejecutó desde 1983 hasta 1993, en Convenio con el Ministerio de Educación y Cultura, el Programa EDUNAT –Educación para la Naturaleza– (Ministerio de Educación – Ministerio de Ambiente, 2006: 8). Al respecto, Marco Encalada menciona que, sin la apertura de Osvaldo Hurtado a la propuesta de Fundación Natura, hubiera sido difícil lograr en 1984 la incorporación de la educación ambiental en la política pública ecuatoriana (Marco Encalada, 2010). Para Ana Puyol, una de las fortalezas del proceso EDUNAT fue el hecho de que estaba dirigido a los diversos actores de la sociedad (Ana Puyol, entrevista 4 de febrero de 2010).

Foto N.º 3

Obra de teatro de la escuela Ch. Robert Darwin a cargo del alumnado



Nota: las actividades lúdicas son excelentes para el aprendizaje de los niños y para la integración de conceptos más abstractos. Realizaban una obra de teatro en la que representaban diferentes elementos de un bosque, el énfasis era en el cuidado del agua y la importancia del bosque para la vida.

Fuente: Sandra Garcés

A partir de 1993, la Corporación OIKOS puso en marcha varios proyectos de educación ambiental, el enfoque tomó un giro luego de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1992), adquiriendo un rol fundamental la *sostenibilidad*. En 1996 se presentó la Propuesta de Reforma Curricular para la Educación Básica, la cual incluía la educación ambiental como un eje transversal del currículo (OIKOS, 1998).

En 1994 se publicó la Agenda Ecuatoriana de Educación y Comunicación Ambiental para el Desarrollo Sustentable, cuyo objetivo principal era el lineamiento de políticas y estrategias para el logro del Desarrollo Sustentable en el país. Entre sus objetivos específicos se encontraban: la generación de consensos sobre prioridades nacionales, en los ámbitos de la educación escolarizada, la formación profesional, la educación de adultos y la gestión educativa en el sector empresarial y la obtención de una visión cualitativa general del proceso de integración de la educación ambiental en el sector gubernamental, no gubernamental y en universidades (Ministerio de Educación y Cultura-Comisión Asesora Ambiental-UNESCO y EcoCiencia, 1994).

A través de la Reforma Curricular de 1996, se logra incidir para que la educación ambiental tenga un asidero curricular en el país. De esta manera se esperaba que el Ministerio la adopte como un eje importante de la educación. Esto fue posible también gracias al contexto de las conferencias internacionales y a la demanda creciente (Jorge Campaña, entrevista 8 de enero de 2010).

En 1997 se publicó la *Sistematización de Experiencias de Educación Ambiental en el Ecuador*, trabajo coordinado por Juan Martínez y Ana Puyol. La iniciativa surgió de la preocupación que varias Instituciones (La Comisión de Educación y Comunicación de la Unión Mundial para la Naturaleza –CEC-UICN–, el Programa Árboles, Bosques y Comunidades Rurales –FTPP-FAO–, el Programa de Bosques Nativos Andinos –PRO-BONA– y la Fundación de Estudios Ecológicos –EcoCiencia–) tenían con respecto a la educación ambiental en la región latinoamericana. El enfoque de la investigación fue la educación en las zonas rurales y, a través de su metodología, identificaron cinco “experiencias significativas” en el sector (Martínez y Puyol, 1997). Como resultado de este proceso y con el apoyo de las instituciones anteriores se publicaron (1999) los dos volúmenes de

herramientas de capacitación *Ambiente y Desarrollo Sostenible*, coordinado por la Comisión de Educación y Comunicación de UICN.

En el 2006 se desarrolló el Plan Nacional de Educación Ambiental para la Educación Básica y el Bachillerato, el cual se constituía para el Ministerio de Educación y Ministerio de Ambiente en “la carta de navegación que marcará el pensamiento, el sentimiento y la acción de la institucionalización de la educación ambiental para apoyar el desarrollo sostenible” (Ministerio de Educación – Ministerio de Ambiente, 2006: 5). Jorge Campaña considera que este documento integra la educación ambiental de manera “semicurricular” en la educación escolarizada, lo cual no implica el cambio profundo necesario (Jorge Campaña, entrevista 8 de enero de 2010).

De acuerdo a Kléber Parra, en el Plan Nacional se “trabajó desde abajo hacia arriba”. El documento fue socializado con cincuenta centros educativos (entrevista 12 de enero de 2010).

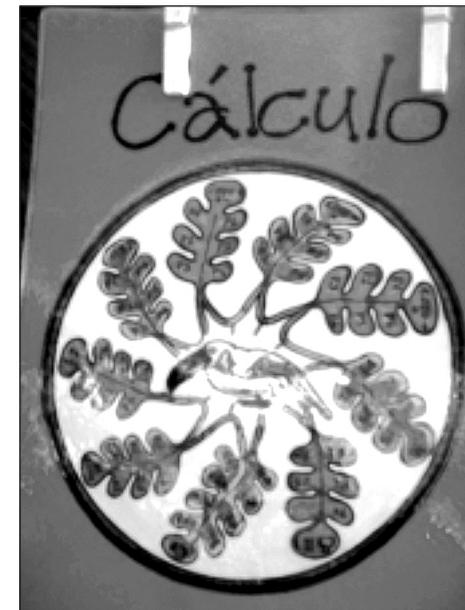
Dos años después, se publicó el Manual para la Planificación, Ejecución y Evaluación de Proyectos Educativos Ambientales, con el objetivo de apoyar a los maestros en el aula para viabilizar la integración de la educación ambiental en el Plan Educativo Institucional (Ministerio de Educación – Ministerio de Ambiente, 2008).

El más importante esfuerzo actual del Departamento de Educación Ambiental y Vial del Ministerio de Educación es la capacitación de docentes (Kléber Parra, entrevista 12 de enero 2010).

En el Ecuador se han realizado una gran cantidad de procesos paralelos (a los de la educación escolarizada) de educación ambiental. En el capítulo final de este informe, se dará visibilidad y se reflexionará con respecto a ellos, ya que algunos forman parte de las iniciativas o estudios de caso aproximados durante la investigación. De la misma forma, se incluirán las reflexiones del equipo de investigación con respecto al aprendizaje durante el proceso de aproximación a las siete experiencias prácticas de educación ambiental en el país.

Foto N.º 4

Simbolismo de la naturaleza – camino de Cálculo



Nota: uno de los ejemplos interesantes en los estudios de caso es el de la adaptación del microcurrículo en “caminos”, en la foto podemos observar cómo el simbolismo de la naturaleza forma parte de la representación del camino de cálculo en el Colegio Pachamama, provincia de Pichincha.

Fuente: Sandra Garcés

Los siete estudios de caso



Fuente: Fotos tomadas por diferentes integrantes de la investigación, collage elaborado por Anita Krainer

Pichincha

Colegio “Pachamama”

Sara Gómez de la Torre A.*

Contexto socio-cultural y ambiental de la zona de estudio

La parroquia de Tumbaco, en la provincia de Pichincha, tiene una población de 38 489 habitantes, según datos del censo de 2001 del INEC¹. Las principales actividades productivas son el comercio, restaurantes, actividades de construcción, agricultura, entre otras. Las actividades agrícolas en la zona son de mucha importancia para la economía local, entre las que se encuentran los cultivos de maíz, fréjol, frutas, eucaliptos y alfalfa. Otra importante fuente de ingresos son las aves de corral y los cerdos².

Durante las fiestas parroquiales, las actividades más comunes son la minga, procesión con María Inmaculada, pregón de fiestas, desfile de comparsas y antorchas, elección de la Reina de Tumbaco, chamarasca³, vacas locas, palo encebado, juegos pirotécnicos, novena del Niño, retretas infantiles populares, concursos de poesía, leyendas y dibujo, campeonatos de 40, ecuavóley, básquet femenino, carreras atléticas, feria de comidas, bailes populares y más⁴.

* Máster en Estudios Socioambientales por FLACSO - Ecuador.

1 <http://www.vallesquito.com/edicion59/Ojo%20avizor2.pdf> (visitado en marzo 29 de 2010)

2 http://joyasdequito.com/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=42 (visitado en marzo 28, 2010)

3 Quema de gran tamaño con leños y ramas.

4 http://joyasdequito.com/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=42 (visitado en marzo 28, 2010)

Mapa N.º 1
Mapa de Pichincha

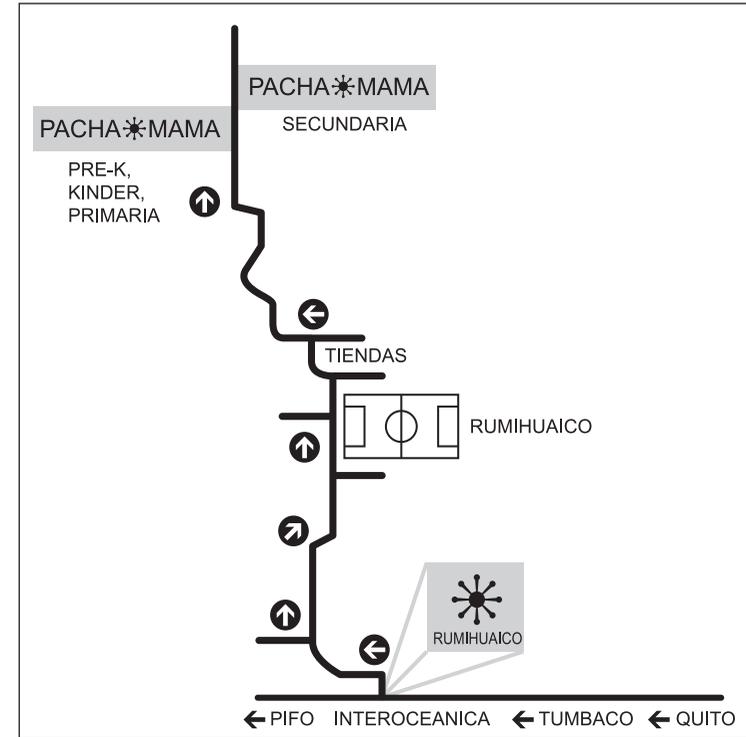


Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Ecuador_Pichincha_province.svg

Cabe resaltar que el contexto socioeconómico y cultural de la parroquia de Tumbaco no refleja la realidad del estudio de caso puesto que la mayor parte de profesores y estudiantes no pertenecen ni se relacionan directamente con la comunidad. Tanto los profesores como los estudiantes que asisten al colegio provienen de otras partes de la ciudad por lo que su identidad no refleja la situación local de la parroquia.

Situación institucional-organizativa

Mapa N.º 2
Colegio Pachamama, Tumbaco-Pichincha



Fuente: www.pachamama.edu.ec

El Colegio Pachamama fue fundado en Octubre de 1995 por Wolfgang Gorris y su esposa Veronique, ambos de nacionalidad austriaca, expertos en educación y medicina holística. Wolfgang Gorris asegura que desde joven quiso tener un colegio en donde el respeto, la tolerancia y la libertad sean la base del aprendizaje. Sus anhelos se hicieron realidad con el Colegio Pachamama.

A los 15 años tuve el sueño de crear un colegio [...] donde los niños y jóvenes se sientan respetados, donde puedan libremente expresar sus sentimientos y pensamientos sin ser juzgados, donde el aprendizaje humano tenga el mismo valor que el aprendizaje académico, donde sean acompañados por adultos en quienes puedan confiar, quienes no quieran uniformarles para facilitar su trabajo, al contrario, que sean bienvenidos con su propia personalidad. Que el colegio sea como una segunda familia para ellos, donde puedan llorar y reír, donde pueden vivir y con tiempo prepararse para salir al mundo con confianza, autoestima, coraje, ideales [...] y sueños (Wolfgang Gorris, Director General)⁵.

De acuerdo a Veronique Gorris, codirectora del Colegio, y Ángela Camargo, directora de Preescolar y Primaria, lo ambiental e intercultural son la esencia misma o ‘raíz’ del colegio y, por lo tanto, cruzan la vida de la institución.

Escogimos el nombre Pachamama para el colegio desde un inicio, porque queríamos dar fuerza a lo ancestral y a lo auténtico de aquí, y hemos decidido que queríamos un nombre kichwa. Nos dimos cuenta que nos gusta el nombre Pachamama por “madre tierra” y, además, el vínculo con el medio ambiente, para cultivar y despertar en los niños, desde pequeños, el amor y cuidado a la naturaleza (Infopachamama 01, entrevista marzo 13 de 2010).

En el Colegio Pachamama los estudiantes, profesores y padres de familia viven los conceptos, no hay únicamente un discurso teórico sino una práctica en lo cotidiano. Lo ambiental e intercultural son la base fundamental de la filosofía del Colegio Pachamama. La directora de Preescolar y Primaria recalca que para poder entender los procesos internos en el colegio, siempre hay que entenderlos en el contexto del acompañamiento afectivo que se hace a los niños y jóvenes y a sus familias (Infopachamama 02, entrevista marzo 1 de 2010). “La conciencia del medio ambiente y del contacto con la naturaleza es una base, es fundamental en este colegio[...] la enseñanza es: nosotros somos la naturaleza, cuando cuidamos de ella, cuidamos de nosotros” (Infopachamama 01, entrevista marzo 13 de 2010).

⁵ <http://www.pachamama.edu.ec/homees.html> (visitado en mayo 5 de 2010)

Foto N.º 1
Parte de la infraestructura del Colegio Pachamama



Fuente: Anita Krainer

El Colegio Pachamama considera muy importante que los estudiantes creen conciencia sobre el medio ambiente y la naturaleza, y que reconozcan la diversidad como algo válido. “Ir más allá de lo correcto e incorrecto y tolerar lo diferente” (Infopachamama 01, ponencia⁶ agosto 27 de 2010).

Para alcanzar dichos objetivos ambientales e interculturales es indispensable que los estudiantes vivan en lo cotidiano los valores, como el respeto hacia los otros y hacia el medio ambiente (Infopachamama 02, entrevista marzo 1 de 2010). El vivir y experimentar en la cotidianidad lo que se aprende dentro del aula es la base de la filosofía del Colegio Pachamama. Los resultados se evidencian en la actitud de los estudiantes: si ellos inte-

⁶ Seminario Internacional “Educación, salud e interculturalidad”. Agosto 26-27 de 2010. FLACSO-Sede Ecuador.

rriorizan y aplican diariamente el respeto hacia la naturaleza y hacia ‘el otro’ están viviendo los conceptos.

Pedagogía

En la página web del colegio se menciona el enfoque pedagógico y filosófico tras sus procesos de enseñanza:

El Colegio Pachamama brinda una oferta de enseñanza holística basada en la Pedagogía Reformada Europea, orientándose en los últimos avances científicos de las múltiples inteligencias y del desarrollo integral del ser humano⁷.

Desde su origen, el Colegio Pachamama practica un aprendizaje sano, interactivo e integral, donde se percibe al ser humano en “integralidad, totalidad y complejidad” (Infopachamama 01, entrevista marzo 13 de 2010). La enseñanza está orientada al desarrollo de los dos hemisferios del cerebro, conectado con la inteligencia emocional. Para alcanzar estos objetivos de enseñanza integral, holística e interdisciplinaria, utilizan conceptos de medicina, pedagogía y psicología. “En la educación de las múltiples inteligencias queremos ayudar a que se desarrollen las dos partes del cerebro, la parte emocional e intelectual, que ese pensar y sentir se junten y se reflejen en el actuar, esa es la base de nuestra filosofía” (Infopachamama 01, entrevista marzo 13 de 2010).

La pedagogía del Colegio Pachamama está fundamentada en un enfoque holístico basada en las multi-inteligencias, entre pensar, sentir y actuar. “Lo holístico es el desarrollo del ser humano en todo su potencial, la parte del talento, de los dones y de los conocimientos”. El enfoque holístico refuerza la idea del ser humano como parte de una sociedad, del planeta Tierra y del universo⁸ (Veronique Gorris, ponencia agosto 27 de 2010).

La meta del Colegio Pachamama es desarrollar las múltiples inteligencias: como la intelectual, intuitiva, creativa, kinestética, emocional, social,

⁷ <http://www.pachamama.edu.ec/homees.html> (visitado en mayo 5 de 2010).

⁸ <http://www.pachamama.edu.ec/pilares.html> (Veronique Gorris) (visitado en mayo 5 de 2010).

ambiental, espiritual, y más. El conocimiento y la conciencia van juntos en todo el proceso educativo, existe un diálogo entre la mente y el corazón. Detrás de la propuesta pedagógica de enseñanza hay una propuesta científica.

Para complementar su metodología de enseñanza, se apoyan en conocimientos de varias líneas pedagógicas como: Montessori (Italia), con materiales didácticos y sensomotrices; Freinet (Francia), con talleres de creatividad, arte y artesanía; Gardner (EEUU), el desarrollo de las múltiples inteligencias; Feldenkrais (Israel), la inteligencia kinestética; Gestalt, la pedagogía y la motopedagogía; Gorris (Austria), el método Conmove⁹; Piaget, la investigación científica; Maturana, Goleman y otros, el fomento de la inteligencia emocional¹⁰.

En la práctica se plasma esta enseñanza a través de diferentes métodos: en preescolar, de tres a seis años, los estudiantes juegan, viven y exploran. En esta etapa, en el colegio se considera que es muy importante que los estudiantes desarrollen su motricidad fina a través de diversas propuestas y ambientes preparados, utilizando materiales Montessori. La profesora es una acompañante, porque los estudiantes se sienten más cómodos cuando pueden aprender y moverse al mismo tiempo. Es una fase sensomotriz en la que los estudiantes necesitan tocar y crear para despertar conexiones a través del cerebro.

En primaria, de seis a doce años, se utilizan las salas de Montessori, que son ambientes preparados con materiales concretos. Los alumnos pueden desarrollar desde lo concreto para luego ir a lo abstracto, lo que produce que haya un entendimiento no solo una memorización del contenido. El Nido de Arte es un espacio para desarrollar la expresión artística en la práctica, fomentando la motricidad fina y gruesa. En secundaria, de 12 a 18 años, se aplican formas de enseñanza donde la teoría y la práctica siguen juntándose. El profesor es un mediador entre el estudiante y el conocimiento. En secundaria se trabaja con mapas mentales y lluvias de ideas, se fomentan los aprendizajes de autocontrol. Se mantienen espacios de aprendizaje acogedores (Infopachamama 01, ponencia 27 de agosto de 2010).

⁹ “A través de la medicina y el arte se dio mi propuesta que se llama Conmove y que significa moverse hacia la conciencia” (Infopachamama 01, entrevista marzo 13 de 2010).

¹⁰ <http://www.pachamama.edu.ec/pilares.html> (visitado en mayo 5 de 2010).

Filosofía Montessori

En el Colegio Pachamama se inculca la confianza, independencia, participación y respeto, dándoles a los estudiantes el incentivo de trabajar según sus motivaciones, intereses y habilidades. La libertad y la disciplina son básicas en el proceso de desarrollo de cada estudiante. Los alumnos necesitan tener libertad para expresarse, pero ésta debe tener límites claros para no interferir con el desarrollo de los otros¹¹.

El Método Montessori gira alrededor de las necesidades, intereses y características de cada estudiante. Esta metodología incentiva la autoeducación de los estudiantes, dándoles la posibilidad de desarrollarse en sus áreas de mayor interés y motivación. Los adultos acompañan al estudiante en su proceso de educación, no son autoridades que imponen sino guías. El respeto a la individualidad y al ritmo del estudiante, pilar fundamental de la metodología Montessori, forma parte del proceso de desarrollo en los primeros años. Motivan así a los estudiantes a buscar su autonomía e independencia para interactuar con el resto posteriormente¹².

La pedagogía del Colegio Pachamama se basa en la filosofía Montessori, pero la ha adaptado a su realidad y ha desarrollado su propia metodología con base en su ya larga experiencia educativa. Ellos mantienen un programa estructurado con ambientes preparados. Existen reglas y límites; además, los estudiantes tienen horarios y materias que deben cumplir. Existe dirección y guía por parte de los directivos y los profesores, no a través de la imposición de su autoridad (Infopachamama 01 e Infopachamama 02, entrevista 1 de marzo de 2010).

El aprendizaje va de lo concreto a lo abstracto, los materiales han sido preparados de tal manera que el estudiante va de conceptos concretos en Preescolar, hacia lo abstracto a medida que avanza por Primaria y Secundaria. El material facilita la interacción entre lo intelectual, lo abstracto y lo creativo (Infopachamama 01 e Infopachamama 02, entrevista 1 de marzo de 2010).

11 <http://www.pachamama.edu.ec/pilares.html> (visitado en mayo 5 de 2010).

12 <http://www.pachamama.edu.ec/pilares.html> (visitado en mayo 5 de 2010).

Los materiales Montessori están diseñados para autocorregirse, el estudiante se da cuenta si está bien o mal. Los materiales muestran los errores para que el estudiante se dé cuenta y arregle –esto da al alumno el sentimiento de poder hacer las cosas, da la confianza de poder aprender (Infopachamama 02, entrevista marzo 1 de 2010).

El trabajo con los estudiantes es constructivo y artístico, cada estudiante desarrolla ideas abstractas desde actividades concretas. El trabajo puede ser individual o grupal, dependiendo de las necesidades, preferencias e intereses de cada uno. Se respeta el ritmo de aprendizaje e interiorización de conocimientos de cada estudiante (Infopachamama 01 e Infopachamama 02, entrevista 1 de marzo de 2010). “Nosotros buscamos la motivación interna del estudiante, cuando no tienen motivación, no se puede lograr muchas cosas” (Infopachamama 03, entrevista marzo 1 de 2010).

Currículo: caminos

Los caminos son las guías o malla curricular del colegio. Ésta es una metodología que permite que cada estudiante trabaje de manera personalizada, de acuerdo a sus necesidades, también permite evaluar el rendimiento de cada uno. Cada camino simboliza las unidades de cada materia. En cada unidad existen temas a tratar, esto está representado dentro de cada camino a través de las piedras¹³. Cada piedra incluye ejercicios sobre el tema tratado. En el caso de que un alumno no pase una piedra, será asesorado por la profesora hasta que la culmine. Una unidad está conformada por varias piedras, y una materia tiene de 10 a 15 unidades (Infopachamama 02, entrevista 1 de marzo de 2010).

Esto quiere decir que cada alumno tiene su propio camino, porque en el Colegio Pachamama consideran que cada persona tiene su propio ritmo de aprendizaje y motivación. “Los caminos de aprendizaje permiten que los niños avancen en su ritmo, con autonomía para que puedan corregirse a sí mismos, aun así hay muchos espacios donde pueden trabajar en conjunto” (Infopachamama 01, ponencia 27 de agosto de 2010).

13 O etapas en la malla curricular.

Capacitación de los profesores

La formación de los profesores es muy diversa, hay especialistas en varias áreas. Hay profesores nacionales y extranjeros. La diversidad cultural y profesional de los mismos aporta a los principios del colegio¹⁴.

Ángela Camargo asegura que la capacitación de los profesores es un proceso interno permanente. Existe un espacio de formación interna en el Colegio Pachamama con capacitadores externos, en diversos temas.

Según Sofía Ortega, profesora de sexto de básica, los educadores deberían recibir capacitaciones extras en el tema ambiental e intercultural. De acuerdo a sus conocimientos, adaptan las clases para incluir estos temas. Entre los profesores comparten experiencias y conocimientos para armar sus clases. Los profesores adaptan las cátedras a los principios e intenciones del colegio (Infopachamama 04, entrevista 1 de marzo de 2010).

Fundación Espacios Libres Prosalud¹⁵

La Fundación Espacios Libres Prosalud, es una Fundación Austriaca que tiene como ejes centrales el apoyo a proyectos que impulsen actividades que integren procesos en salud, educación y lo cultural.

Hace algunos años la Fundación quiso apoyar proyectos en Ecuador, por lo que contactaron a Wolfgang y Veronique Gorris para que los representen. Gran parte del apoyo de la Fundación se ha centrado en proyectos del Colegio Pachamama. El apoyo se da a través de asesoría técnica, hay una alianza entre las dos instituciones en el desarrollo de proyectos con las temáticas de salud, educación y cultura.

La Fundación apoya el proyecto de intercambios de doble vía, entre Europa y el Colegio Pachamama. En febrero de 2011 un grupo de jóvenes suizos vino al Colegio y en abril de 2011 un grupo de estudiantes ecuatorianos irá a Austria e Italia.

¹⁴ <http://www.pachamama.edu.ec/profesores.html> (visitado mayo 5, 2010)

¹⁵ Ángela Camargo es directora de la Fundación Espacios Libres Prosalud en Ecuador.

La Fundación también apoya el proyecto de formación en la filosofía Montessori a docentes y padres de familia, e impulsa procesos de formación en estilos de vida saludables (Infopachamama 02, entrevista vía mail, 28 de octubre de 2010).

Estrategias de sensibilización ambiental

Uno de los pilares fundamentales de la enseñanza en el Colegio Pachamama es el medio ambiente: “somos naturaleza, cuidemos de ella, cuidémonos de nosotros mismos y de nuestra especie humana. Despertar esta conciencia cambia nuestra actitud hacia el medio ambiente, la madre tierra, la Pachamama”¹⁶. Inclusive, el símbolo usado en el logo del Colegio Pachamama significa sueños realizados, refiriéndose al lugar interno de cada uno, de donde salen sus vocaciones auténticas¹⁷.

La educación ambiental está planteada dentro de la malla curricular como un eje transversal e integral, a nivel nacional por el Ministerio de Educación. “El tema ambiental no es un proyecto, sino un eje de la educación, algo que se tiene que vivir siempre” (Infopachamama 03, entrevista marzo 1 de 2010).

En el Colegio Pachamama, la educación ambiental se aborda en todas las materias, aunque se hace mayor énfasis en Ciencias Naturales. Las demás disciplinas integran lo ambiental en los proyectos finales, ya que estos trabajos dependen de las iniciativas de los alumnos. Por lo general, los alumnos tienen bastantes conocimientos sobre el medio ambiente y la naturaleza, según expresa la profesora de sexto de básica, además se ha visto que muchas de las familias tienen intereses sobre el cuidado de la naturaleza, generando así, desde el hogar, una conciencia ambiental. Se busca la concientización constante en el tema ambiental, razón por la cual el “Tema del Año” del Colegio en 2010/2011 es: “La Madre Tierra” (Infopachamama 01 e Infopachamama 02, entrevista 1 de marzo de 2010).

Según Liliya Mervenetska, directora de Secundaria, la educación ambiental se divide en dos ramas: la primera es integrar la educación ambien-

¹⁶ <http://www.pachamama.edu.ec/pilares.html> (visitado en mayo 5 de 2010).

¹⁷ <http://www.pachamama.edu.ec/pilares.html> (visitado en mayo 5 de 2010).

tal en varios campos en el colegio, y la segunda es integrarla con lo externo. “Yo siento que es importante desarrollar la conciencia de los niños desde temprana edad, no podemos hacerlo solo cuando sean adultos. Ellos son más sensibles que los adultos y pueden ser voces del mundo” (Infopachamama 03, entrevista 1 de marzo de 2010).

En las materias de Física, Química, Biología y Ciencias Naturales se especifica qué es la Ecología, y cómo cada ciencia está relacionada con el medio ambiente. Entre las actividades realizadas están: estudiantes de primaria y secundaria trabajan en la huerta y la caja de compostaje hecha de materia orgánica que sale del mismo colegio. Los estudiantes reciclan papel y fundas plásticas para el taller operativo de “ReciclArte”. En Carnaval se hacen campañas de concientización sobre el desperdicio del agua y se proponen actividades alternativas (Infopachamama 03, entrevista 1 de marzo de 2010).

En secundaria los estudiantes hacen proyectos de investigación en temas libres. Los proyectos pueden estar relacionados con cualquier disciplina, no deben relacionarse exclusivamente con el tema ambiental, lo principal es que los temas estén relacionados a las preguntas de los estudiantes. Por citar dos ejemplos, dentro de la temática ambiental, los alumnos propusieron: un proyecto en arquitectura de casas hechas con materiales reciclados y otro para hacer moda con materiales reciclados (Infopachamama 03, entrevista 1 de marzo de 2010).

Fuera del colegio también desarrollan actividades relacionadas con la educación ambiental. Los estudiantes de sexto curso han hecho charlas y talleres internos y externos, por ejemplo para la población cercana al colegio, en los que se tratan diferentes temas. El año pasado se habló de cómo prevenir la quema de los bosques. También han realizado mingas de recolección de basura en las zonas cercanas al colegio con los estudiantes de secundaria. Esta actividad sirvió para concientizar a los estudiantes sobre el tema de la basura y como aporte a la limpieza de la comunidad (Infopachamama 03, entrevista 1 de marzo de 2010).

En el año lectivo en curso, el Colegio Pachamama está participando en el Movimiento Verde Estudiantil, en las campañas de recolección de pilas. La participación de los estudiantes en este tipo de actividades externas al colegio es libre, participan los que están interesados. En las asambleas se-

manales los estudiantes que toman parte en el Movimiento Verde comparten sus experiencias con el resto de miembros de la comunidad educativa (Infopachamama 03, entrevista 1 de marzo de 2010).

Como parte de la malla curricular del Ministerio de Educación y Cultura, los estudiantes de sexto curso tienen que hacer trabajo en la comunidad. Desde hace cuatro años han trabajado en la reforestación del Ilaló con árboles nativos. El Ministerio del Ambiente apoyó esta iniciativa a través de la entrega de los árboles. Se busca ir más allá de las exigencias ministeriales para crear mayor conciencia dentro del colegio, por esta razón se hizo un censo de los árboles nativos dentro del colegio y se los identificó con carteles (Infopachamama 03, entrevista 1 de marzo de 2010).

Tanto en la educación ambiental como en otros proyectos, el Colegio Pachamama no ha establecido metas determinadas, sino que al comienzo del año fijan las actividades tomando en cuenta iniciativas nuevas. Los directivos creen importante institucionalizar y sistematizar las actividades y proyectos para darles continuidad y que no queden como iniciativas sueltas (Infopachamama 03, entrevista 1 de marzo de 2010). “Estos temas (ambiental e intercultural) están ahí, en los principios y la conciencia, pero falta estructurarlos, pensarlos, sistematizarlos más para incluirlos de manera consciente en el currículo. Se podría trabajar más conscientemente, reflexionando más en cómo hacerlo” (Infopachamama 04, entrevista marzo 1 de 2010).

La evaluación general se realiza mediante la observación de parte de los profesores. Ellos evalúan cómo los estudiantes se comportan dentro y fuera del aula, qué tanto han interiorizado los conocimientos y cómo los aplican en la cotidianidad. Liliya Mervenetska cree que es necesario ubicar las actividades como proyectos determinados, para poder evaluarlos mejor y darles seguimiento. A nivel institucional se evalúan las actividades realizadas con los profesores al final de los trimestres y del año, con el objetivo de captar lo que falta y lo que se debe reforzar (Infopachamama 03, entrevista 1 de marzo de 2010).

El material que utilizan es compilado y desarrollado por los profesores. No usan un cuaderno o guía determinada, sino que crean el material de acuerdo a las actividades e intereses de cada año. Los materiales utilizados están ubicados al alcance de los estudiantes (Infopachamama 03, entrevista 1 de marzo de 2010).

Los estudiantes de sexto de básica comienzan a hacer proyectos de manera más estructurada y los presentan a niños y niñas de primaria; los estudiantes escogen el tema. El año pasado (2008-2009) se hizo un primer proyecto con temas ambientales y un segundo en el que los estudiantes eligieron el tema libremente. Los proyectos de investigación tienen una parte teórica y una parte práctica. La idea es que los estudiantes sean consecuentes en la práctica con lo que está en el discurso. La profesora de sexto de básica, Sofía Ortega, comenta que los estudiantes demostraron mucho interés en los temas ambientales durante el proyecto de investigación. En las asambleas semanales los estudiantes comentaron sobre sus proyectos y el resto de estudiantes parecían muy interesados en estos temas. Durante el presente año lectivo los estudiantes hicieron un proyecto con tema libre y otras actividades menos estructuradas con el tema del medio ambiente (Infopachamama 04, entrevista 1 de marzo de 2010).

Cuando se discuten temas en la asamblea se buscan soluciones o sugerencias, el año pasado trataron el tema del agua como parte de un proyecto y alumnos y profesores hicieron sugerencias para reducir el gasto o desperdicio del agua en la escuela y en las casas (Infopachamama 04, entrevista 1 de marzo de 2010).

Algunas actividades realizadas por los estudiantes de sexto de básica, en relación a la educación ambiental e intercultural han sido el diseño de las fundas de tela para reducir las fundas plásticas, la recolección de pilas y baterías, la huerta y el compostaje, entre otras. Los estudiantes también tienen un periódico del colegio, en el que dedican una sección completa a los temas e intereses ambientales (Sección Pachakutik) (Infopachamama 04, entrevista 1 de marzo de 2010).

En las clases de arte los estudiantes realizan diferentes actividades usando en mayor cantidad materiales reciclados, porque los niños lo traen de su casa, o existe algún padre de familia que dona elementos de su empresa que pueden servir. Por ejemplo, el papá de un niño que tenía una fábrica de hilos donó los carretes y con ellos hicieron instrumentos musicales. Comenta Verónica Andrade, profesora de arte de primaria, que el fin de utilizar materiales reciclados en elementos artísticos es “dar otro valor a lo reciclado que no

solo se lo considere como un desecho sino que tenga el mismo valor utilitario que un material nuevo”, para que los estudiantes no sientan que trabajan con la basura de otros (Infopachamama 05, entrevista 1 de marzo de 2010).

El material que utilizan es hecho o recopilado por los profesores. El año pasado, en el que trataron profundamente el tema ambiental, la profesora Catherine Carrasco¹⁸ reunió materiales sobre agua, desechos, medio ambiente, diversidad, entre otros, los cuales fueron utilizados en las clases y para los proyectos de investigación (Infopachamama 04, entrevista 1 de marzo de 2010).

Como el medio ambiente, el respeto y la tolerancia son ejes transversales, los materiales y las piedras de los caminos, preparadas para las diferentes materias, tratan de incluir ejemplos con base en estos ejes; en todas se aborda el tema ambiental y cultural de manera transversal e integral (Infopachamama 02, entrevista 1 de marzo de 2010).

Foto N.º 2

Títeres realizados con focos y restos de telas



Nota: en las clases de arte se reutilizan materiales tales como focos, papel, alambres.

Fuente: Mónica Orozco

¹⁸ Catherine Carrasco es actualmente profesora de la Unidad Educativa Tomás de Berlanga en Galápagos.

Otro pilar importante dentro de la educación del Colegio Pachamama es el desarrollar las capacidades y motricidades artísticas, por lo que las clases de arte son un espacio de libertad, creatividad y trabajo. Estas clases son parte del programa de 'oferta libre'. La propuesta de trabajo está basada en retos. Verónica Andrade describe los talleres de arte, "les doy los materiales y el resto los niños deben crear cosas, no se aceptan dibujos o creaciones que tengan que ver con dibujos animados de la televisión, el reto es crear uno, nunca antes visto" (Infopachamama 05, entrevista 1 de marzo de 2010). Trabajan talleres en pintura, plastilina, telas, papel maché, etc. Las aulas de arte son construcciones de madera con amplios ventanales que sugieren un espacio acogedor, los muebles son ergonómicos, y existe una mesa única central (Infopachamama 05, entrevista 1 de marzo de 2010).

Todos los años reciben el apoyo de otras instituciones para realizar diferentes actividades. La recolección de las pilas fue una iniciativa de una de las madres de familia que trabaja en el Municipio y propuso al Colegio Pachamama unirse a la campaña. Otras actividades que realizan con el apoyo de los padres de familia y del colegio son salidas al campo, el año pasado visitaron la Hacienda Palugo¹⁹ donde aprendieron sobre las huertas orgánicas, la elaboración de queso, las letrinas, etc., este año visitarán la Granja Educativa en la Hacienda La Rinconada de Rayocucho en Calacalí²⁰. Según Ortega, el colegio recibe muchas propuestas de diferentes instituciones porque conocen la apertura de las autoridades a estas invitaciones (Infopachamama 04, entrevista 1 de marzo de 2010).

Algunos desafíos identificados por la profesora de sexto de básica, Sofía Ortega, son que en la escuela hay esfuerzos, más que en otras instituciones, pero "están aislados" y ha sido complicado llevarlos a la práctica y al currículo de manera concreta. A Ortega le preocupa que "los niños tienen mucho en el discurso, mucha preocupación, pero en la práctica sus actitudes, muchas veces, no son muy coherentes con ese discurso. Hay algunas iniciativas en actividades y son temas que se tratan con frecuencia, pero falta estructurarlas, ponerlas en práctica" (Infopachamama 04, entrevista marzo 1 de 2010).

La percepción de la profesora de sexto de básica es diferente a la de las autoridades. Opina que los esfuerzos e iniciativas ambientales no están

19 Hacienda Palugo, ubicada en Pifo, a 25 km de Quito.

20 Parroquia de Calacalí, ubicada a 17 km al norte de Quito.

suficientemente estructurados y sistematizados en el currículo, aunque sí son parte de la filosofía del colegio. Según Ortega, hace falta consolidar el tema ambiental en todas las materias y en las actitudes cotidianas de los estudiantes, por lo que en varias ocasiones se queda en el discurso. Por otro lado, autoridades como Ángela Camargo y Liliya Mervenetska aseguran que el tema ambiental es transversal en la educación del Colegio Pachamama y que los estudiantes reflejan en sus actividades cotidianas la interiorización de los conceptos²¹.

Estrategias de sensibilización intercultural

En el Colegio Pachamama hay estudiantes de diferentes nacionalidades, tales como ecuatorianos, colombianos, suizos, alemanes, argentinos, brasileros, finlandeses, suecos, austríacos. Lo interesante de esta diversidad es que cada uno comparte sus tradiciones culturales, asemejando la realidad del mundo diverso. Realizan diferentes actividades con el objetivo de integrar, promover y fortalecer la diversidad cultural dentro del colegio. Para la directora de Secundaria, los estudiantes son muy tolerantes, flexibles y respetuosos con sus compañeros y profesores (Infopachamama 03, entrevista 1 de marzo de 2010).

El respeto es el principal valor que se puede evidenciar en el colegio, no solo dentro y fuera de las aulas, sino frente a las diferencias, gustos e intereses de cada uno. (Infopachamama 02, entrevista 1 de marzo de 2010). Cuando existe un conflicto, su resolución se da mediante un proceso de negociación y conversación entre estudiantes y profesores. En caso de no resolver los problemas con los estudiantes, se involucra a los padres en los procesos de negociación y conversación. Así se fomenta la retroalimentación con los padres y se logra compromisos desde las casas²².

21 Esto puede reflejar la diversidad de percepciones y pensamiento, y la diferencia en niveles de información que existe entre los adultos que viven la experiencia cotidiana en el colegio.

22 Al respecto, la profesora Verónica Andrade nos comentó que, en el caso de que surja un conflicto en su clase, lo que hace es conversar con el o los estudiantes involucrados en el conflicto y si el comportamiento se mantiene, el o los estudiantes tienen que salir del espacio en el que se produjo el conflicto hasta que sean capaces de volver a respetar ese espacio (Infopachamama 05, entrevista 1 de marzo de 2010).

Refuerzan valores como el acompañamiento social, la tolerancia, la libertad propia y del otro, el cuidado del medio ambiente. Los valores, como mencionan autoridades y ciertos profesores del colegio, no se quedan en el discurso, sino que se los interioriza y vive en la cotidianidad. En el proceso de aprendizaje también se respetan los ritmos y capacidades de cada uno (Infopachamama 02, entrevista 1 de marzo de 2010).

Las asambleas semanales y mensuales, en las que se reúnen todos los estudiantes de básico y bachillerato, son espacios para el intercambio entre distintas nacionalidades y culturas, intereses, preocupaciones, etc. “Buscamos crear un espacio feliz para el desenvolvimiento de los estudiantes, donde existe el respeto” (Infopachamama 03, entrevista 1 de marzo de 2010).

Realizamos diferentes actividades que integren, promuevan y fortalezcan la diversidad cultural dentro del colegio. Los estudiantes son muy tolerantes, flexibles y respetuosos con sus compañeros y profesores. Nosotros, cuando unimos a los estudiantes en el grupo, les permitimos a ellos tener un espacio simple de conversación o integración, para que sean tolerantes y flexibles (Infopachamama 03, entrevista marzo 1 de 2010).

Cada año hacen intercambios con Austria, Suiza e Italia con los estudiantes ecuatorianos. En los intercambios los estudiantes tienen la tarea de compartir temas de Ecuador y América Latina con los compañeros europeos (Infopachamama 02, entrevista 1 de marzo de 2010).

El año lectivo pasado fue declarado el año de la interculturalidad en el Colegio Pachamama. Los estudiantes de todos los grados debían preparar alguna actividad relacionada con la diversidad cultural, el respeto al otro, la tolerancia, la libertad, para presentarla en la fiesta de la interculturalidad. Los alumnos participaron, con sus iniciativas, en obras de teatro o danzas folklóricas, intentando representar las culturas del Ecuador (Infopachamama 01, Infopachamama 02, Infopachamama 03, entrevistas 1 de marzo de 2010).

En las aulas hay carteles, afiches y materiales sobre otras culturas, no necesariamente ecuatorianas. En el área de lectura de cada aula hay libros que los mismos estudiantes llevan para los momentos de lectura. La mayor

parte de los libros identificados son de autores extranjeros sobre aventuras y ciencia ficción. Las aulas también están cubiertas por algunas fotografías de ellas, se identificaron diez fotos de paisajes turísticos de Ecuador.

La relación con los profesores es bastante horizontal, el profesor es un guía más que una autoridad. Los estudiantes de sexto de básica, en su mayoría blanco-mestizos, son abiertos a las visitas y al diálogo.

La experiencia en el Colegio Pachamama

Dentro del Colegio Pachamama, los espacios verdes son lo distintivo: está rodeado de jardines, árboles, flores, agua. Hay una amplia diversidad de especies nativas e introducidas. Los espacios verdes no se limitan a césped únicamente, sino que están compuestos de árboles y otras plantas. Las áreas que rodean al colegio también tienen espacios verdes, ya que se encuentra ubicado lejos de la zona urbana. Alrededor se ven potreros y jardines.

En varios lugares dentro del colegio hay basureros orgánicos e inorgánicos. Con la basura orgánica recolectada hacen compostaje que lo utilizan en la huerta. Dentro del establecimiento se ve muy poca basura fuera de los basureros. En el último año se han hecho intensas campañas sobre el desecho y clasificación de la basura. Los estudiantes y profesores colaboran en el mantenimiento de la limpieza. Fuera del establecimiento no se vieron basureros.

En el bar se utiliza vajilla no desechable, vasos de vidrio, botellones de agua. También hay un uso consciente del agua y se hacen campañas para reducir el gasto de agua. Los baños reciben mantenimiento para evitar escapes de la misma. Se ven fugas por descuido de los estudiantes, no por falta de mantenimiento. El jardín se riega cada dos o tres veces por semana, menos en época de lluvia, por las tardes con agua de la acequia que pasa por el jardín.

Las aulas y espacios de trabajo tratan de aprovechar al máximo la luz y ventilación natural. Aun así, en cada aula hay cuatro o cinco focos normales. No se usan energías alternativas. El material y el mobiliario son de madera principalmente, se ven pocos utensilios plásticos. La construcción es cálida en materiales como adobe, teja y madera. El piso está parcialmen-

te cubierto con alfombra. Los estudiantes entran sin zapatos a ciertas aulas. La infraestructura del bar y de las aulas es coherente y acorde con el resto de las construcciones.

En el colegio intentan reducir el uso de papel. Los estudiantes y profesores lo reciclan y reutilizan para reducir el gasto. La profesora de sexto de básica afirma que el papel reciclable lo utilizan en la clase de arte en diferentes actividades. Sin embargo, se ven muchas impresiones en papel nuevo, sin utilizar ambos lados (Infopachamama 04, entrevista 1 de marzo de 2010). Los anuncios y las campañas diseñadas por los mismos estudiantes se las hace en papel, que los pegan en todos los espacios.

El Colegio Pachamama en la comunidad

Juana Carpio, profesora de arte de primaria, Ángela Camargo, directora de primaria, Liliya Mervenetska, directora de secundaria, entre otras autoridades, reconocen que hay discordancia entre la sociedad materialista y de consumo, y los principios y valores enseñados en el colegio. “Los hábitos de consumo de los padres de familia se reflejan en los niños y en su cosmovisión y manera de vivir” (Infopachamama 04, entrevista 1 de marzo de 2010). Lo ambiental e intercultural son la razón de ser del Colegio, sin embargo, es necesario seguir profundizando y afianzando las políticas institucionales que den coherencia y continuidad a la gran cantidad de iniciativas que se generan en estas áreas. La meta es institucionalizar estas políticas en el colegio para obtener un mayor impacto en la comunidad y en los hogares, ya que se convertirían en actividades permanentes y continuas (Infopachamama 02, Infopachamama 03, Infopachamama 06, entrevistas 1 de marzo de 2010).

Uno de los mecanismos utilizados por el colegio para llegar a los hogares y padres de familia de los estudiantes es el seguimiento en lo social. “La integración de los padres de familia es muy importante ya que su apoyo es un piso invisible para la educación” (Infopachamama 01, ponencia 27 de agosto de 2010). Según lo comentado por Ángela Camargo, el colegio trabaja con los padres de familia con el objetivo de armonizar lo aprendido en el colegio y en el hogar. A los padres de familia se los

invita a tres encuentros durante el año lectivo con el fin de comunicarles lo que sus hijos e hijas están aprendiendo en el colegio, la filosofía y pedagogía utilizada, las fortalezas y debilidades de los estudiantes, los temas tratados en las diferentes materias, entre otros. Si dentro del hogar y del colegio se reproduce el mismo discurso, basado en el respeto hacia el otro y hacia la naturaleza, los estudiantes tienen mayores oportunidades de internalizar los conceptos y aplicarlos en la cotidianidad (Infopachamama 02, entrevista 1 de marzo de 2010).

De acuerdo a Ángela Camargo, hay dos relaciones entre la comunidad y la institución educativa. La primera se refiere a que es política del colegio que las personas del sector se involucren con el colegio en todo lo que se pueda. Por ejemplo, gran parte del personal de aseo, mantenimiento, guardianía, acompañantes de los buses escolares, personal de construcción, entre otros, son de la comunidad que rodea al colegio. Les gustaría involucrar a la gente de la comunidad en otras áreas, como la docencia, pero esto depende de la preparación, y lamentablemente la gente no está capacitada en otras áreas (Infopachamama 02, entrevista 13 de marzo de 2010).

La segunda implica involucrar a los estudiantes con la comunidad a través de salidas a visitar a los vecinos, salir a mirar el entorno, para ver qué hacen, cómo viven, sus costumbres y tradiciones²³. La idea es que los estudiantes conozcan más de cerca otras realidades, para que vean que no todos viven de la misma manera, es una forma de acercarse y rescatar la riqueza de los demás (Infopachamama 02, entrevista 13 de marzo de 2010).

También realizan otras actividades por trimestre como mingas para sembrar árboles, recolectar basura, entre otras. Las actividades varían según el tiempo de la gente y su disponibilidad, por lo que no es tan fácil organizar este tipo de salidas. Asisten a las reuniones en el barrio, ya que los propietarios del colegio viven allí y son parte de la comunidad. Es un barrio bastante unido, según comenta Camargo, lo que facilita las actividades que realiza la escuela en la comunidad (Infopachamama 02, entrevista 13 de marzo de 2010).

La idea de Veronique Gorrís sobre la relación del colegio con la comunidad es que éste sea un centro de formación donde la gente se capacite y

²³ Por ejemplo, han visitado a Doña Rosita, una persona que tiene setenta años y que es la líder del barrio, una mujer emprendedora. Es un tema que tiene que ver con el respeto.

luego multiplique y replique los conocimientos adquiridos y el modelo de enseñanza del Colegio Pachamama. Según Gorris, esto ha sido complicado porque perciben que la comunidad urbana prefiere un modelo de enseñanza centrado en lo intelectual-mental (Infopachamama 01, ponencia 27 de agosto de 2010).

Escuela privada

Ch. Robert Darwin¹

Luis Miguel Arroyo*

Contexto biofísico y socio-cultural

El centro educativo se encuentra ubicado a 40 km de la ciudad de Quito, en el poblado de Yaruquí (parroquia del mismo nombre), dentro del cantón Quito, provincia de Pichincha. Cuenta con una población de aproximadamente 14 760 habitantes (Joyas de Quito – rincones de ensueño *et al.*, 2010).

Historia

Según Enrique Ayala Mora, en el extremo norte del Ecuador, en la zona andina estaba habitada por dos señoríos étnicos, los *Quillacingas* y los *Pastos*. En el norte de la provincia de Pichincha, entre el río Chota y Guayllabamba, estaban varios grupos étnicos conectados como *Caranquí*, *Cochasquí*, *Otavaló* y *Cayambe*. Según el Padre Juan de Velasco menciona que estos señoríos conformaban un Reino de Quito, pero en las nuevas investigaciones, entre ellas las de Ayala Mora, dedujeron que Quito era un centro de comercio. De acuerdo a Pérez, esto se demuestra por los objetos

* Egresado de la maestría en Estudios Socioambientales de FLACSO - Ecuador.

1 El deseo original de su fundador fue poner el nombre de Charles Darwin a la escuela, sin embargo, debido a que ya existía un centro educativo con ese nombre, optó por su segundo nombre.

encontrados en el sector como: vasijas, objetos de cerámica, utensilios de obsidiana, cuarzo, basalto, lanzas, cuchillos, entre otros.

Según Ayala Mora “[...] es importante destacar el hecho de la agricultura tuvo un amplio desarrollo autónomo. Si bien no es posible establecer un lugar específico, se puede afirmar que el proceso agrícola se dio tanto en Mesoamérica como en los Andes. Sin que se descarte las interrelaciones entre estos dos espacios geográficos” (Ayala Mora, 2004: 5)

Años más tarde, los Incas, con Huayna Cápac a la cabeza, iniciaron la invasión a los territorios que, en la actualidad, comprende el Ecuador, la cual culminó con la masacre en Yaguarcocha, y ratificó la conquista y aneación territorial, al Tahuantinsuyo, que abarcó todo el territorio del Ecuador e incluso llegó hasta el sur de Colombia, el norte de Chile y Argentina (Pérez, 1960).

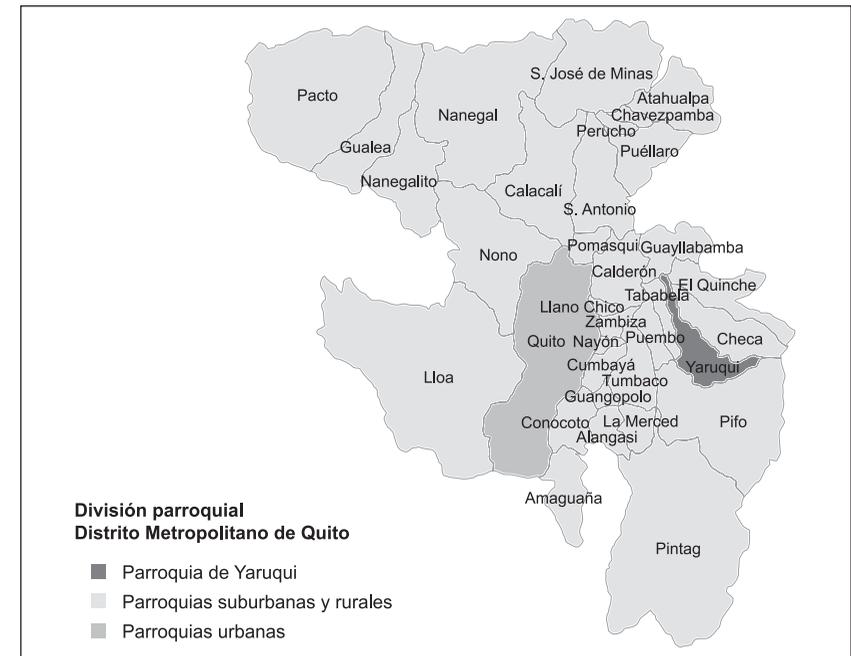
Esta invasión trajo consigo diferentes costumbres y tradiciones que fueron transmitidas a los pueblos conquistados. Modos de producción, formas de organización social, fueron adoptados por los señoríos étnicos de la zona, en este caso los del norte, *Cochasquí*, *Caranqui* y *Cayambes*. De ahí que, mediante una observación, se denota los rasgos físicos indígenas, costumbres y tradiciones en la gente de la zona de Puenbo (Ayala Mora, 2004: 10).

Geografía

Esta parroquia se encuentra en las faldas de la cordillera oriental, en el valle de Tumbaco. Su suelo volcánico es cruzado por el río Guayllabamba, esto ocasiona que la tierra sea muy adecuada para las actividades agrícolas, porque conserva una capa de humedad que lo hace fértil y abundante (Joyas de Quito – rincones de ensueño *et al.*, 2010).

A continuación se muestra un mapa referencial de la división parroquial:

Mapa N.º 1
Ubicación de la Parroquia Yaruquí en el Cantón Quito.



Fuente: [http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_Parroquia_Yaruquí_\(Quito\).svg](http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_Parroquia_Yaruquí_(Quito).svg)

Economía del área de estudio

La economía de Yaruquí tiene una vocación florícola y avícola, y como actividad secundaria se destaca el desarrollo de actividades industriales y de servicios. En la actualidad hay un impulso hacia la promoción de atractivos turísticos, tales como las manifestaciones culturales (danza, teatro), comidas típicas (papa con cuy, hornado), atractivos arquitectónicos como la iglesia parroquial, complejos de pesca, la pirámide de Oyambaro, la gruta del Divino Niño, el Cerro Cotohurco, la Casa del Peregrino (hospedaje) (Joyas de Quito – rincones de ensueño *et al.*, 2010).

Contexto ambiental en Yaruquí

El Fondo para la Protección del Agua (FONAG) apoya al Centro Educativo Ch. Robert Darwin en el tema de educación ambiental. El FONAG

[...] es un fondo patrimonial privado con una vida útil de ochenta años y que, a través de un fideicomiso mercantil, opera desde enero del 2000 y está regulado por la Ley de Mercados de Valores. El fideicomiso es un mecanismo económico financiero, permanente y estable que utiliza los rendimientos del patrimonio para cofinanciar actividades, proyectos y programas de rehabilitación, conservación y mantenimiento de las cuencas hídricas desde donde se abastece de agua, para sus necesidades humanas y productivas, a los habitantes del Distrito Metropolitano de Quito y sus áreas de influencia (Fondo para la Protección del Agua, s/f).

El FONAG ha realizado la concientización y sensibilización ambiental a docentes y alumnos del Centro Educativo Ch. Robert Darwin. En la escuela mencionada y en algunos centros educativos de la parroquia se ha ejecutado el programa de educación ambiental llamado Guardianes del Agua.

El Programa de Educación está empeñado en alcanzar de los diversos actores y actoras un cambio en sus actitudes con relación al ambiente, especialmente con los recursos hídricos. El desafío es lograr una nueva cultura del agua y para ello, diariamente, el FONAG trabaja con niños y niñas que viven en las cuencas hídricas, desde donde viene el agua al Distrito Metropolitano de Quito y a sus áreas de influencia.

El programa interviene con dos líneas de acción: sensibilización y educación. Los participantes y las participantes son niños y niñas que 5^{to} y 6^{to} año de educación básica de las escuelas rurales y urbanas de los diversos sectores en donde trabaja la institución. Alrededor de 6 000 niños y niñas participan anualmente en el programa en el que están involucrados los docentes y los padres y madres de familia (Fondo para la Protección del Agua, s/f)².

2 http://www.fonag.org.ec/portal/index.php?option=com_content&view=section&id=8&Itemid=20&lang=es. (visitado en noviembre 5 del 2010).

El FONAG trabaja en tres modalidades diferentes: la primera y más antigua (desde el 2005) consiste en paseos pedagógicos cuyo objetivo es la sensibilización. En esta modalidad el grupo meta son los niños de 11 a 13 años. Los paseos consisten en hacer un recorrido con los niños para que observen las diferencias entre un ecosistema contaminado y uno limpio (en su caso, es un ecosistema acuático, ya que los llevan al río San Pedro)³. En la segunda modalidad, en la Educación Ambiental Móvil: realizan nueve visitas a treinta escuelas a lo largo del año lectivo. Los nueve módulos incluyen temáticas interculturales enfocadas, principalmente, en el módulo de sabiduría ancestral⁴; y finalmente, la última modalidad consiste en campamentos de educación ambiental, y es la única que el FONAG no la ejecuta directamente. En la escuela Robert Ch. Darwin se lleva a cabo la modalidad 2 (Alejandro Christ, entrevista enero 7 de 2010).

El director de la escuela Ch. Robert Darwin considera que el acompañamiento de casi dos años, una vez al mes, que ha hecho el FONAG en la escuela ha sido importante para que los niños aprendan a cuidar el medio ambiente. La participación de esta institución es muy importante porque ha motivado al personal docente, a los niños y algunos de los habitantes del poblado (Infodarwin 01, entrevista marzo 12 de 2010).

3 Más información sobre la experiencia del FONAG en esta modalidad se encontrará en el reportaje realizado por Mónica Orozco en la sección de Educación Ambiental de la revista Letras Verdes N.º 6.

4 Los nueve módulos incluyen entre sus temáticas: educación en valores, nuestro ambiente (ecología y problemática ambiental), páramo, actividades humanas que afectan nuestro ambiente, bosque y actividades que lo afectan, sabiduría ancestral, entre otros.

Foto N.º 1

Los niños de la escuela y un integrante del equipo de investigación, recibiendo el módulo de capacitación sobre *agua* del FONAG



Fuente: Viviana Baptista

Contexto cultural en Yaruquí

La interculturalidad en el Ecuador “va desde una dimensión teórica hasta una dimensión política” (Moya, 2009: 22). En la política es una reivindicación de los diferentes movimientos, donde se “funcionalizan y contradicen por que forman parte de los idearios sociales y de las luchas políticas de estas organizaciones indígenas durante al menos las dos últimas décadas” (Moya, 2007: 22). En Yaruquí los movimientos indígenas no están identificados, pero existe gente proveniente de diferentes provincias, generando un choque de diferentes costumbres y tradiciones (Infodarwin 01, entrevista 12 de marzo del 2010).

Se abordará la interculturalidad desde un contexto económico. Como se describió anteriormente, este poblado tiene una descendencia indígena, ya que eran territorios ocupados por grupos como los *Caranquis*, *Cayambes* y *Cochasquis*. De acuerdo a los comentarios de los profesores durante la visita, se entiende que, en el presente, la población incluye a migrantes debido a la expansión de la agroindustria (principalmente florícola).

La opinión de una de las profesoras con respecto a este fenómeno: “estos migrantes provienen de las diferentes regiones, principalmente de la costa y oriente; y esto ha provocado que esta parroquia crezca demográficamente produciendo insalubridad e inseguridad en el área” (Infodarwin 02, entrevista 12 de marzo del 2010). El efecto en la conciencia de la población puede ser la discriminación racial a los migrantes, provocando así conflictos sociales y en otros casos ambientales. Un ejemplo de efecto negativo sobre el medio ambiente puede ser la deforestación a causa de aumento de la demanda por la madera (Infodarwin 01, entrevista 12 de marzo del 2010).

Escuela privada Ch. Robert Darwin. Descripción institucional y organizativa

La escuela Ch. Robert Darwin es una de las pocas instituciones privadas del área, y se rige solo a la educación básica. Sin embargo, el director cuenta que proyectan a futuro expandirse e incluir el bachillerato (Infodarwin 01, entrevista marzo 12 del 2010).

La escuela se fundó porque no había una Institución particular en el pueblo, y deseaba dar una mayor atención al estudiante, buscaba que haya mejor educación en la zona (Infodarwin 01, entrevista febrero 10 del 2010).

La escuela está conformada por dos casas de concreto, cada una de una planta; también tiene una cancha central de césped, patios con jardines, un huerto, un bar y un pequeño patio trasero.

Pedagogía

Durante la entrevista, el director hizo mucho énfasis acerca de la importancia del apoyo afectivo a sus estudiantes. Seguramente su profesión como psicólogo, y en su experiencia personal, ha permitido que desarrolle una sensibilidad especial hacia este aspecto del desarrollo de los niños. A pesar de que no se cuenta con la información específica del tipo de pedagogía que se utiliza en la escuela, las observaciones realizadas en la salida de campo permiten deducir que tiene un énfasis en la práctica⁵. Por ejemplo, el director, junto con el apoyo de varios docentes han desarrollado proyectos basados en lo empírico, tal es el caso del huerto, lugar en el cual los docentes, junto con los alumnos, ponen en práctica las costumbres y conocimientos sobre el manejo de los sembríos, cuidado y respeto de la naturaleza (Infodarwin 01, entrevista 12 de marzo del 2010).

Currículo

El Ministerio de Educación, en la reforma curricular para la educación básica vigente desde 1996, propone “[...] la educación ambiental [...] como un eje transversal; así como para el bachillerato, institutos pedagógicos, educación de adultos, y la educación superior del sistema formal del país” (Ministerio de Educación *et al.*, 2010)⁶.

La escuela se rige a la malla curricular impuesta por el Ministerio de Educación del Ecuador, y con respecto a la educación ambiental, ésta interviene como eje transversal, y no como una materia (Infodarwin 01, entrevista 12 de marzo del 2010). “La educación ambiental se aplica a todas las materias en el

5 “Lo importante es continuar con este tipo de iniciativas ya sea con apoyo internacional o de fundaciones nacionales, para que las clases no solo sean en el aula sino sean también con salidas de campo para que allá aprendan mientras tienen contacto con la naturaleza” (Infodarwin 01, entrevista 12 de marzo del 2010).

6 “La educación ambiental es una acción dinámica en la que se tiene que aprender haciendo, en vez de escuchar y mirar, hay que poner en práctica; jugando, saliendo de las aulas para aprovechar de la naturaleza en donde tenemos el laboratorio completo para educar y educarnos, para aprender a aprender. Interviene la comunidad educativa haciéndole participar a la comunidad en general, es decir la educación formal, no formal e informal, en lo que compete a educación ambiental y vial” (Ministerio de Educación *et al.*, 2010).

currículo. La actividad de la huerta se hace en las horas de educación física para no perder horas de clases. Las actividades también son parte del *pensum* de ciencias naturales” (Infodarwin 02, entrevista 12 de marzo del 2010).

Material pedagógico

Los alumnos de la escuela utilizan como texto guía, uno en el cual se recopilan las materias principales que revisan, de acuerdo a currículum ministerial. Además, hacen uso de afiches, pancartas o canciones interactivas elaboradas por los alumnos, para que sea más dinámico el curso dictado (Infodarwin 02, entrevista 12 de marzo del 2010).

El FONAG también apoya, a través de la entrega de materiales didácticos pertenecientes a libros de 4^{to} de básica, collage, carteles, tarjetas, entre otros. El método pedagógico utilizado por esta entidad es el de enseñanza socrática⁷, en el cual realizan actividades relacionadas con los recursos naturales al aire libre, ya sea el agua, el bosque, los animales, entre otros (Infodarwin 01, entrevista marzo 12 de 2010).

Interpretación de la sensibilización ambiental en la Escuela. Según la Carta de Belgrado 1975, la educación ambiental sirve para:

Formar una población mundial consciente y preocupada con el medio ambiente y con los problemas asociados, y que tenga conocimiento, aptitud, actitud, motivación y compromiso para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones para los problemas existentes y para prevenir nuevos” (Carta de Belgrado, 1975)⁸.

Para el Ministerio de Educación del Ecuador, la educación ambiental es la “[...] herramienta para motivar a la gente a encontrar soluciones a los

7 Enseñanza socrática es un método de dialéctica o demostración lógica para la indagación o búsqueda de nuevas ideas, conceptos o prismas subyacentes en la información con base en la práctica. Fue descrito por Platón en los diálogos Socráticos. Por esto, Sócrates es habitualmente reconocido como el padre de la ética occidental o filosofía moral. Es una forma de búsqueda de verdad filosófica con base en la práctica. (http://es.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_socr%C3%A1tico. Visitado 10/07/ 2010).

8 Carta de Belgrado. Una estructura Global para la Educación Ambiental. Belgrano 1975. Disponible: <http://www.jmarcano.com/educa/docs/belgrado.html>

graves problemas ambientales [...], y a través de éste, cambiar la actitud de los seres humanos [...]" (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010:1).

El director de la escuela, manifiesta que siempre ha estado interesado en fomentar la conciencia ambiental, por ello desarrolló el proyecto para implementar un huerto en la escuela y, de esta manera, transformar a la educación ambiental en una clase con enseñanza socrática. "El huerto empezó hace seis años porque los niños destruían las plantas y se dio para que los niños tengan conciencia que las plantas son seres vivos" (Infodarwin 01, entrevista 12 de marzo del 2010). Él cree que se debe empezar a concientizar por los niños para que luego ellos influyan en su familia. Un ejemplo de importancia sobre el resultado es que "[...] desde los más chiquitos ahora ya no arrancan las flores como lo hacían antes, ya existe respeto" (Infodarwin 01, entrevista 12 de marzo del 2010).

Además, (el director) dicta varias charlas a los docentes en temas sobre cómo trabajar el huerto. Estas capacitaciones están basadas en tres etapas: siembra de plantas ornamentales; siembra de plantas medicinales (utilizadas con los alumnos); y, por último, siembra de plantas hortícolas. Este tipo de iniciativas son propias, no reciben capacitaciones oficiales del Ministerio u ONG sobre este tema (Infodarwin 03, entrevista 12 de marzo del 2010)⁹.

Otro motivo por el cual el director comenzó a fomentar una educación que genere una conciencia ambiental, fue por las diversas actividades económicas a las que se dedican los padres de familia que, en muchos de los casos, es la tala de árboles o el trabajo en uso intensivo de agroquímicos en las florícolas de la zona (Infodarwin 01, entrevista 12 de marzo del 2010). Esto incentivó al director a concientizar ambientalmente a los alumnos para que de esta forma los estudiantes puedan transmitirlo también a sus padres. Por tal razón, el director promueve, como deber obligatorio entre los alumnos, "[...] que cada vez que corten un árbol tienen que sembrar otro" (Infodarwin 03, entrevista 12 de marzo del 2010). Según una de las docentes, "la ayuda de los padres es indispensable para que se incentive el trabajo en el campo" (Infodarwin 02, entrevista 12 de marzo del 2010).

Luego de las capacitaciones sobre el huerto, se recurre a la siembra, para luego finalizar con la cosecha, esta información se complementa con la ma-

9 "En el huerto utilizamos abono orgánico, nunca utilizamos químicos" (Infodarwin 02, entrevista 12 de marzo del 2010).

teria de Ciencias Naturales. Los productos que se cosechan en el huerto se entregan a los padres de familia para su consumo familiar. Las actividades del huerto son positivas porque aportan a los temas que dan en la clase, como forestación, agua y aire. Las actividades del huerto llevan a la realidad lo que se les enseña, practicando en sus hogares y muchas veces también los alumnos traen novedades con respecto la siembra¹⁰ (Infodarwin 03, entrevista 12 de marzo del 2010).

Foto N.º 2

Los alumnos de la escuela Ch. Robert Darwin sembrando en el huerto



Fuente: Viviana Baptista

Otro proyecto que se desarrolló en la escuela fue el de recolección de basura orgánica, para ser utilizada como abono; sin embargo, en la actualidad

10 Es importante saber que muchos de los chicos ya tienen conocimiento previo de agricultura, ya que muchos de sus padres son agricultores.

se cambió por el excremento de animales¹¹. Uno de los próximos proyectos a formular será el de reciclaje (Infodarwin 01, entrevista 12 de marzo del 2010). Otro microproyecto promovido por el director actual y el consejo provincial fue el motivar a padres e hijos a sembrar un árbol en el hogar (Infodarwin 03, entrevista 12 de marzo del 2010). “Estaba buscando apoyo de alguna institución como el consejo provincial para que nos donen árboles, porque queremos que cada familia tenga tres árboles para sembrar” (Infodarwin 01, entrevista 12 de marzo del 2010).

Todos estos microproyectos han sido desarrollados por iniciativas propias, y por el momento han recibido apoyo del Consejo Provincial, mediante la donación de árboles para sembrar.

Según el testimonio del rector de la escuela, el Ministerio de Educación ha brindado muy poco apoyo a la escuela, ha entregado la guía para la educación según la reforma curricular, pero no ha entregado materiales relacionados a la educación ambiental, ya que esta escuela consta como privada, y el Ministerio no tiene la obligación. Sin embargo, el director opina que la escuela está ubicada en una zona rural pobre, y necesita de apoyo gubernamental (Infodarwin 01, entrevista 12 de marzo del 2010).

El director de la escuela considera que se pueden ver los resultados de los procesos internos de educación ambiental, a través del comportamiento de los niños:

En primer lugar el respeto a los animalitos, a las plantitas, cada uno de ellos tienen una casita de animales menores, otros tienen animales mayores como son el ganado vacuno, ellos saben que son seres vivos y que los residuos de estos seres vivos se pueden transformar en abono para que siga produciendo y de igual manera las plantitas. Ellos mismos traen las plantitas ornamentales, medicinales y hortícolas. Además, los alumnos ya no arrancan las plantas y flores del patio exterior y con la clase de medio ambiente se complementa la actividad (Infodarwin 01, entrevista el 12 de marzo del 2010).

Interpretación de la sensibilización intercultural en la escuela

11 El excremento de animales ayuda a obtener un buen *compost*. Lo ideal sería seguir separando la basura orgánica en la escuela y hacer abono con estos dos aportes (Sandra Garcés, comunicación personal).

El esfuerzo por incluir la interculturalidad en los sistemas de educación nacionales constituye un avance de suprema importancia, pues a diferencia de los programas de Educación Intercultural Bilingüe que han incidido exclusivamente en la población indígena, los sistemas nacionales inciden en toda la población (indígena o no indígena), [...] la población mestiza ha sido la más reacia a reconocer la diversidad cultural (Granda, 2009: 78).

En la escuela hay un interés por el aprendizaje de los chicos con respecto a otras culturas, actualmente se lo realiza a través de la sinergia que existe con el FONAG, y a través de los módulos de valores y sabiduría ancestral. Estos módulos buscan enseñar a los alumnos a respetar a los demás, y tener un conocimiento y una conciencia sobre las culturas con las que conviven.

Los alumnos participan en las diferentes actividades que se realizan en las horas libres en la escuela. Se observó que en los diferentes juegos, durante la presencia del equipo de facilitadores del FONAG, existe una buena integración y poca violencia¹². El equipo de investigadores que visitó la escuela, percibió que las diferentes actividades del FONAG tienen un efecto positivo sobre los alumnos, como el cambio de valores, solidaridad y tolerancia; por lo que es posible que esta sinergia entre instituciones esté ayudando a que exista un mutuo beneficio para todos los actores en el proceso, especialmente los niños.

En la escuela hay alumnos de diferentes grupos étnicos, de distintas regiones y una alumna con capacidades especiales¹³ (Infodarwin 02, entrevista 12 de marzo del 2010). “Para nosotros el respeto es lo más importante”, dice el director (Infodarwin 01, febrero 10 de 2010).

La experiencia en la escuela

El equipo del proyecto visitó dos veces la escuela Ch. Robert Darwin; la primera visita fue para conocer al director y para proponerles su participa-

12 Los conflictos son naturales en la convivencia humana, lo que se pudo observar durante la presencia del equipo de investigación, es que no existieron entre los niños conflictos difíciles de resolver, tanto para los facilitadores, cuanto para los profesores de la escuela.

13 Sería importante conocer más acerca de la integración de niños con capacidades especiales en una escuela en que la mayoría de chicos no las tienen.

ción en el proceso. Durante la segunda visita del equipo, se tuvo la oportunidad de participar durante la siembra de plántulas en la huerta; se pudo dialogar y realizar entrevistas a varios profesores y al director de la escuela; y dos de los investigadores participaron en la actividad del FONAG. El resultado de esa aproximación se refleja en todo el presente capítulo.

Además de las actividades mencionadas en el párrafo anterior, uno de los investigadores se enfocó en observar la infraestructura de la escuela y de algunos indicadores que permitieron una aproximación más amplia para entender el contexto en el que se desarrollan las iniciativas de educación ambiental en la escuela.

Antes de mencionar el resultado de esa observación, es necesario contextualizarla. Es claro que el esfuerzo para lograr que exista y salga adelante el Centro educativo ha dependido de la motivación y autogestión del director quien ha logrado el apoyo de otras personas (como es el caso de que les presten un terreno para la huerta) e instituciones. Por esa razón, sería positivo para la escuela que instituciones como las estatales apoyen sus iniciativas. El complejo escolar también cuenta con una cancha de fútbol y un patio trasero con juegos infantiles. En el interior, se observaron árboles y flores de diferentes especies, y en el exterior de la escuela, hay un huerto en el que se siembra una gran cantidad de hortalizas.

Los alumnos ayudan a las profesoras a limpiar cada aula, sin embargo, el responsable de la limpieza de cada aula es el docente. Hay una persona contratada para la limpieza del resto de la escuela y, a pesar de ello, es difícil mantenerla limpia. Para afrontar esta realidad se iniciaron campañas mensuales de aseo personal y colectivo (Infodarwin 02, entrevistas 12 de marzo 2010).

Hay algunas adaptaciones que la escuela puede hacer para mejorar el cuidado del agua. Durante una de las visitas se observó un goteo constante, a pesar de que los grifos estaban cerrados. Existen maneras de sembrar y cosechar agua para el riego de jardines y el huerto. El equipo de FLAC-SO puede compartir información sobre técnicas de agricultura ancestral y agroecológica para apoyar en esto.

A pesar de que están en una zona de clima templado, donde las precipitaciones son frecuentes, no recolectan el agua lluvia para reutilizar en riego u otras necesidades. Lo que se observó fueron canales que pasan por el patio, los cuales transportan el agua hacia algunas jardineras o a la calle.

Existe un tanque elevado y su agua es utilizada en los servicios higiénicos. El motivo del tanque es porque el Municipio de Yaruquí corta el agua todos los días durante algunas horas. Con respecto al gasto del agua, los meses de mayor consumo son en julio y agosto, el promedio de gasto es de 14 dólares mensuales. También utiliza agua de los pozos comunitarios, y no hay servicio de agua potable (recibos de agua de la escuela).

La iluminación no es natural y no es aprovechada de la mejor manera: las clases son oscuras, hace falta prender la luz durante el día. Las ventanas no dan suficiente luz y sobre ellas hay papeles y rejas. El tipo de foco que utilizan no es fluorescente, sino focos comunes de 100v. El aula donde mayor gasto energético se genera es en la de cómputo, ya que existen ocho computadoras y se mantienen encendidas la mayor parte del tiempo. Con respecto al gasto promedio; este es de 228 kwh, con 18 dólares mensuales, y los meses de menor consumo es en julio y agosto (recibos de luz de la escuela).

Con respecto al kiosco, para la venta de los productos no utilizan vajilla de cerámica en el bar, la venden en fundas plásticas, platos y cubiertos desechables. Los productos que venden son: papas fritas, yogurt, galletas, golosinas, helados, también venden un *lunch* diferente cada día (hamburguesas, pinchos, etc.). La administración del bar es manejada por una señora madre de familia, y toda ganancia que produzca es para beneficio propio de la administradora, esto da a entender que es un bar independiente de la escuela.

Como se mencionó anteriormente, en la escuela no se clasifica ni se recicla la basura, se la acumula en fundas grandes y se coloca en la esquina donde pasa el recolector del Municipio, este lo realiza los días lunes, miércoles y viernes (Infodarwin 02, entrevista 12 de marzo del 2010).

Otro factor importante de recalcar es el uso de papel, en la escuela los alumnos lo reutilizan, mientras que las autoridades utilizan demasiado papel, malgastándolo y desperdiciándolo (Infodarwin 03, entrevista 12 de marzo 2010).

La escuela Ch. Robert Darwin en la comunidad

Está claro que existe una sensibilidad especial tanto del director y los docentes hacia el bienestar de sus alumnos. La escuela se fundó con el deseo

de brindar una mejor educación en la zona, además de que el director se muestra muy preocupado por la realidad que enfrentan los niños en sus hogares (Infodarwin 01, entrevista febrero 10 de 2010).

La realidad a la que se refiere el director es la problemática social que se enfrenta en la población (y realmente en varios de los poblados de la zona). Debido a la escasez de fuentes de trabajo y al cambio de uso de suelos, la mayoría de padres de familia salen temprano de sus casas y llegan tarde, ya que trabajan en las agroempresas que se encuentran en los centros poblados del valle (principalmente florícolas). Además, existe un fenómeno de migración desde y hacia la población, lo cual ha cambiado el tipo de relaciones tradicionales en Yaruquí. Debido a esto, son pocos los padres que pueden acompañar a sus hijos a realizar sus tareas, e inclusive, existe abandono y violencia hacia los niños en muchos hogares¹⁴ (Infodarwin 01, entrevista febrero 10, 2010).

Según lo manifestado por el profesor de computación, no hay mayor intercambio con la comunidad y la relación que existe no es muy fluida excepto con algunos padres de los estudiantes de la escuela (Conversación informal, 12 de marzo del 2010).

La participación de los padres de familia es mínima, ya sea por la falta de interés o porque, debido a su trabajo, no tienen tiempo para ello. Pero existe un pequeño grupo de padres que, junto con los alumnos, apoyan la siembra y cuidado de los huertos, es por ello que para los docentes el apoyo de los padres de familia es indispensable (Infodarwin 02, entrevista 12 de marzo del 2010).

¹⁴ El director de la escuela ha notado que esta problemática se expresa en la falta de atención de los niños, en desnutrición, en comportamientos en los cuales se nota baja autoestima.

Pastaza

Pastaza

Verónica Santafé*

La interculturalidad no es solo entre las personas, sino también con la naturaleza, donde el intercambio consiste entre sangre y clorofila, si se logra comprender este intercambio seguro el ser humano entenderá que cuando se enfrenta a la naturaleza se enfrenta a sí mismo

Carlos Duche¹

Diagnóstico de la zona de estudio

La biodiversidad de Pastaza es, quizá, una de las más sobresalientes del Ecuador, ya que además de ser la provincia habitada por el mayor número de grupos étnicos, es también la de mayor extensión territorial y de mayor cobertura de bosques².

Las unidades de investigación para esta provincia fueron dos centros educativos pertenecientes a los sistemas hispano e intercultural bilingüe. Las experiencias que estas escuelas tienen en cuanto a sensibilización ambiental e interculturalidad poseen interesantes contextos y dinámicas que motivaron al grupo investigador a elegirlos para visualizar la relación entre seres humanos y ser humano-naturaleza.

* Máster en Estudios Socioambientales por FLACSO - Ecuador.

1 Antropólogo, director del Departamento de Cultura del Municipio de Pastaza.

2 Información disponible en: www.inec.gov.ec, (visitado 08, 2010).

Contexto socioambiental de la zona de estudio

La provincia de Pastaza se ubica en la zona central de la región amazónica; posee una extensión de 29 325 km²; limita al norte con la provincia de Napo, al sur con la provincia de Morona Santiago, al oeste con las provincias de Tungurahua y Chimborazo y al este con la república de Perú. Posee cuatro cantones: Pastaza, Mera, Santa Clara y Arajuno³. Su altura promedio es de 950 msnm; el 87,5% del territorio tiene un clima *subtropical lluvioso*, que genera una temperatura promedio de 20,3 °C.

Los sistemas hidrográficos más importantes del cantón son: Tigre, Bobonaza y Pastaza. Este último recibe las aguas de las hoyas del Patate y Chambo, “los mismos que reciben las aguas residuales de las ciudades serranas por las cuales pasan” (Archivo Digital de Noticias Explored: 2007).

Mapa N.º 5
Provincia de Pastaza



Fuente: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/82/MapaSageo-Ecuador-Pastaza.png> (visitado en mayo 5 de 2010).

3 Asociación de las Municipalidades del Ecuador, <http://www.ame.gov.ec/frontEnd/main.php?idSeccion=868>, (visitado en mayo 5 del 2010).

Los dos estudios de caso se ubican en el cantón Pastaza, específicamente en la cabecera cantonal Puyo que cuenta con 24 432 habitantes⁴. En esta ciudad se concentra la actividad administrativa, educativa, de salud, comercial y turística de todo el cantón y provincia; mientras que en la zona rural prevalece la actividad agrícola y, últimamente, la turística. Actividades que se han visto impulsadas por la construcción vial de los tramos Baños-Puyo y Tena-Puyo. Fruto de esta concentración de servicios en la ciudad del Puyo, se genera una migración de los grupos indígenas que habitan en el interior del cantón hacia la zona urbana, quienes se ubican en barrios periféricos, y se subemplean: los hombres en el sector de la construcción, y las mujeres, en el de servicio doméstico.

Si bien el suelo del cantón no es óptimo para la agricultura (FAO, 2010), muchos colonos e indígenas se dedican a la actividad agrícola; aquellos que están cerca de la ciudad producen bienes para comercializar como naranjilla y caña de azúcar, mientras que las comunidades que se ubican más al interior realizan agricultura de subsistencia, con productos como yuca, plátano, papa china⁵, chonta, etc.

El agua para consumo humano en la zona urbana se capta de los ríos Puyo y Pambay, que luego es tratada en el punto de captación de Pindo Mirador. “El agua llega a los hogares casi en estado natural, solamente clorada [...]”. El sistema de tuberías sufre daños constantemente debido a que tiene que atravesar por veintidós ríos y quebradas, que con las fuertes lluvias, ocasionan desprendimientos de la tubería” (*Diario Los Andes*: 2009). En zonas donde no llega el sistema de tuberías se abastecen por tanqueros que les venden agua y, por cosecha, de agua lluvia.

En cuanto al sistema de alcantarillado, se debe destacar que “la tubería existente descarga las aguas servidas en los esteros de los ríos Pindo, Puyo y Citayacu, provocando la contaminación de los mismos”⁶, situación que afecta a personas que acuden a bañarse en estos ríos.

4 Asociación de las Municipalidades del Ecuador, <http://www.ame.gov.ec/frontEnd/main.php?idSeccion=868>

5 Papa china: tubérculo de amplio uso entre las comunidades indígenas amazónicas

6 Información del año 2007 tomada de <http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/cuatro-ciudades-de-la-amazonia-no-tratan-las-aguas-servidas-280376-280376.html>, visitado mayo 29, 2010), coincide con información desde la Comunidad Andina, sobre los altos niveles de contaminación del río Pastaza, que bordea la ciudad del Puyo, ésta última información aparece en: <http://www.comunidadandina.org/estadisticas/SGde337.pdf>, visitado 15 de junio del 2010).

Tanto la recolección de desechos sólidos como el aseo de la ciudad se realizan a diario por parte del Municipio de Pastaza; aunque en un recorrido por la ciudad se puede evidenciar la proliferación de focos de basura, en especial en los alrededores de parques y mercados. En las parroquias rurales no se dispone del servicio de recolección de basura. En estos lugares la basura orgánica es utilizada como alimento de los porcinos y la inorgánica se entierra o se quema; en cuanto a los desperdicios de caña de azúcar, o bagazo, se utiliza para los senderos y como combustible en la cocción de alimentos.

Contexto cultural

Pastaza es el hogar de siete nacionalidades indígenas; kichwas, huaos, shuar, achuar, andoas, zaparas y shiwiari; que conviven con los mestizos, conocidos también como colonos. De estos grupos, de acuerdo a Beltrán, “la distribución territorial ubica a los siete grupos indígenas como ocupantes del 91,8% de todo el territorio provincial, mientras que los mestizos ocupan el restante 8,2%, en las zonas urbanas de Puyo, Mera y Shell” (Beltrán, 2004: 149). Saltos y Vásquez (2006) presentan una breve descripción de cada uno de estos grupos.

Los kichwas de la Amazonía son el grupo predominante, entre las nacionalidades indígenas que habitan la región, y comprende dos pueblos que comparten una misma tradición lingüística y cultura. El pueblo Napo-Kichwa y el pueblo Kichwa del Pastaza o Kichwa-Canelos. Su idioma es el runa shimi. La nacionalidad Huaorani, su idioma es el *tiriro*, practican una agricultura itinerante, cada familia posee varias parcelas que las cultivan en forma cíclica y alternada, además de la caza y la pesca. En cuanto a los Andoas, fueron reconocidos como nacionalidad en mayo del 2004. La nacionalidad Zapara, su idioma es el *zaparo*, fue su cultura reconocida como Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad por sus tradiciones orales y otras manifestaciones culturales. Las nacionalidades Shuar y Achuar, su idioma es el *shuar chicham*. Se denominan así mismo *Untsur Shuar* ‘gente de la montaña’. Su agricultura es itinerante, usan la técnica de roza y quema. Practican también ganadería. Hoy se hallan sedentarizados

lo que ha modificado en parte su sistema socio-cultural (Saltos y Vásquez, 2006: 157-159).

En la investigación de EIBAMAZ y UNICEF (2008), sobre los valores de pueblos indígenas de la Amazonía, se dice que:

[...] para estos pueblos indígenas el universo está compuesto por *multi-mundos* o *multiversos*, los que a su vez están compuestos por mundos y conformados hacen parte de otro mundo [...]. El conocimiento de estos mundos se recibe de padre a hijo y de hijo a padre o, en algunos casos, de abuelos a nietos y nietas. Estos mundos están compuestos de presencias, energías, tangibles e intangibles, que son llamados espíritus, madres, guardianes o ‘dueños’ de las plantas y animales y ‘uno tiene que establecer una relación equilibrada como la establece con sus propios parientes’[...]. La manera de comprender, el mundo, los universos, es diametralmente opuesta en el occidente, donde se privilegia y se erige como valor a la independencia y a la autonomía, buscando la realización y felicidad personal de manera independiente y, en la mayoría de los casos, a costa del otro (EIBAMAZ –UNICEF, 2008: 78-79).

El proceso histórico, en las últimas décadas, de estos pueblos ha sido descrito por autores como Beltrán (2004), Ledesma (2004), Rodríguez (1998), quienes coinciden que entre 1960 y 1970, se inició en la región amazónica del Ecuador la mayor ola colonizadora de toda su historia, la misma que sería el resultado de la crisis agraria sucedida en las regiones de la costa y sierra. Para Rodríguez (1998), el inicio del *boom* petrolero habría creado, entre otras cosas, una gran expectativa acerca de las posibilidades económicas de la región, la apertura de redes viales y reforma agraria, serían las causas para que campesinos pobres provenientes de los sectores más deprimidos del país, iniciaran un largo periplo hacia la región oriental; quienes habrían llevado no solo sus escasas pertenencias sino, sobre todo, un conjunto de características culturales con las que debieron enfrentarse al nuevo entorno, justamente estas características –unidas al abandono estatal y a la extrema pobreza– habrían, en cierta medida, provocado algunos de los más graves impactos ambientales en la región.

La dinámica histórica y social de quienes habitan actualmente en Pastaza, plantea un interesante escenario para conocer cómo las instituciones

públicas del cantón asumen la diversidad cultural y ejecutan acciones sobre el tema. Carlos Duche, antropólogo, y director del Departamento de Cultura de Pastaza, sobre la interculturalidad expresa:

[L]a interculturalidad como una *utopía realizable*, en un espacio donde converge una diversidad de culturas como lo es Pastaza. A pesar de que se lo está tratando como un concepto peyorativo, es decir, al hablar de interculturalidad, únicamente se relacionan los indígenas y mestizos, pero no se llega a la esencia del concepto que quiere decir *entre culturas*. Y la utopía realizable consiste en compartir signos y símbolos, mediante un intercambio simbólico. La alteridad es indispensable también en este proceso, es decir a partir de mí mismo para entender al otro. Y la interculturalidad no es solo entre las personas sino también con la naturaleza, donde el intercambio consiste entre sangre y clorofila, si se logra comprender este intercambio seguro el ser humano entenderá que cuando se enfrenta a la naturaleza se enfrenta a sí mismo (Carlos Duche, entrevista 15 de abril del 2010).

Del diagnóstico socioambiental y cultural de la zona de estudio, se puede deducir, por un lado, la diversidad cultural de los distintos grupos indígenas que ancestralmente han vivido en Pastaza, así como la influencia que la llegada de los colonos ha tenido en las relaciones sociales del cantón. Por otro lado, la misma llegada de los colonos, así como el desarrollo urbano y la presión sobre sus recursos naturales, plantean un contexto particular para la comprensión de las experiencias de sensibilización ambiental e intercultural que se presentan en los dos estudios de caso.

Centro de Educación Básica Fiscomisional “Monseñor Leonidas Proaño”

El centro educativo Monseñor Leonidas Proaño está ubicado en el sector Los Ángeles, al suroeste de la zona urbana del Puyo. De acuerdo a información de la Dirección de Educación Hispana de Pastaza, “este centro educativo es un referente de la educación ambiental en la ciudad, ya que su metodología de enseñanza posee dos componentes, un teórico y un práctico, el cual se desarrolla en una granja integral ubicada al interior del centro.

Además cuenta con un club ecológico y proyectos micro-empresariales” (Infomonseñor 01, entrevista 10 de marzo del 2010).

Realidad institucional

Fue creada el 28 de octubre de 1989, con quince alumnos y un profesor, como una “escuela de campo”, con el fin de promover el desarrollo rural del sector. Debido a su carácter fiscomisional, ha sido gestionada tanto por el Ministerio de Educación como por el Vicariato del Puyo. A partir de 1998, con la creación del Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales REAR⁷, por parte del Ministerio de Educación, el centro educativo empieza a ser parte de la Red Escolar Autónoma “Amazonas”. De acuerdo a versiones del director, “muchas de las obras de mejoramiento a nivel de infraestructura y pedagogía, han sido promovidas desde esta red” (Infomonseñor 02, entrevista 21 de octubre del 2010).

Hace dos años, deja de ser escuela para convertirse en centro de educación básica, lo que implica que la enseñanza avanza hasta el décimo año de educación” (Infomonseñor 03, entrevista 15 de abril del 2010). Para uno de los docentes entrevistados, este logro se debe a que “la escuela ha sido un referente para el desarrollo comunitario de la zona, además posee un alto nivel educativo, a pesar de que, en general, se trata al sistema educativo rural como deficiente frente al urbano” (Infomonseñor 02, entrevista 15 de abril del 2010).

En la actualidad, el centro educativo está conformado por ciento sesenta alumnos y diecisiete profesores (nueve mujeres y ocho hombres).

Situación socio económica de la comunidad educativa

La mayoría de familias que habitan en el sector de Los Ángeles, provienen de ciudades de la serranía como Ambato, Riobamba, Guaranda, etc. Asimismo, existen familias indígenas que han llegado del interior de la

⁷ El objetivo de las REAR fue “mejorar la calidad de la educación básica en las áreas rurales, con una modalidad desconcentrada de gestión, con autonomía administrativa y financiera, que incluye la participación de las comunidades educativas” (Ministerio de Educación y Cultura, 2005: 11).

provincia. “El oficio donde más se emplean los padres de familia, tanto indígenas como colonos, es el sector de la construcción. Por otra parte, es común que las familias indígenas posean fincas en el interior y regresen a ellas, frecuentemente, para cultivar alimentos de subsistencia y otro tanto para comercializarlos” (Infomonseñor 03, entrevista 15 de abril del 2010).

Infraestructura

El área total de la escuela es de una hectárea, dividida en dos espacios; en una de ellas se emplazan las aulas educativas, sobresale un edificio de dos plantas rodeado de una serie de aulas de una planta; la otra parte está dedicada a la granja integral. Existen varios espacios, dedicados a actividades ‘no escolares’, cuatro patios, un comedor y una capilla.

Pedagogía

El currículo que rige la educación en el centro educativo es el dictado por el Ministerio de Educación. Sin embargo, “la filosofía del Monseñor Leonidas Proaño, ambiente y valores, así como su contexto, han hecho que se adapte el currículo a su realidad” (Infomonseñor 03, entrevista 15 de abril del 2010). Esta versión fue corroborada por los niños y niñas quienes, en una conversación mantenida con una de las investigadoras, manifestaron su preferencia por aprender en la granja, porque ello les sirve para su vida cotidiana. “Algunos de nosotros tenemos fincas en el interior, los fines de semana vamos con nuestros padres a trabajar en la finca. Llevamos machete para limpiar el terreno y ahí sembramos yuca, papa china, plátano, chonta y algunos tenemos tilapias. También se puede ir al río para nadar y jugar” (alumno del sexto de básica, 15 de abril del 2010).

Para los profesores, la adaptación del currículo educativo a su realidad es un requisito en sus labores docentes. Sin embargo, a decir de varios de ellos, esto no lo toman como una obligación sino como un compromiso con la comunidad. Quizá, este empoderamiento ha sido un factor que, como lo expresa su director, ha generado entusiasmo en los profesores

por participar en concursos externos. Por ejemplo, dos de ellos ganaron el “Concurso Ambientes de Aprendizaje” organizado por la red “Amazonas”, el proyecto consistía en el uso de las matemáticas en actividades agrícolas.

Recursos educativos en el aula

Los libros escolares que utilizan los alumnos, son proporcionados gratuitamente por el Ministerio de Educación⁸. En el caso de materiales para educación ambiental, son en la mayoría provenientes del PEAMCO⁹ Pastaza. El director del centro educativo manifiesta que “este es un punto débil de la educación ambiental e intercultural, ya que los materiales impresos que traten estos temas son escasos y no toman en cuenta su realidad” (Infomonseñor 03, entrevista 15 de abril del 2010).

Estrategias de sensibilización ambiental

Lo ambiental es un tema transversal en la pedagogía educativa de este centro, hecho que se relaciona por la realidad ambiental, diversidad natural y contaminación, que se evidenció en el diagnóstico de la zona de estudio. Justamente, el director del centro relaciona la necesidad de sensibilización ambiental con la contaminación que ocurre en Pastaza, “la conciencia ambiental crece ya que los ríos de nuestra provincia cada vez se contaminan a consecuencia de la industria en las ciudades de la sierra que envía sus desechos a ríos que más tarde desembocan en los amazónicos” (Infomonseñor 03, entrevista 15 de abril del 2010).

8 “La administración del Ministerio de Educación ha iniciado desde el año lectivo 2007-2008, la entrega en el país en forma gratuita de textos a los niños de primero a décimo de Educación General Básica, pertenecientes al sistema Hispano y Bilingüe. Esto obedece al principio de gratuidad de la educación que corresponde a la política de Universalización de la Educación General Básica que se ejecuta en el país” (<http://www.educacion.gov.ec/pages/interna.php?txtCodiInfo=141>, visitado el 25 de abril de 2010).

9 PEAMCO, Programa de Educación Ambiental Marino Costero, es impulsado por la Dirección General de Intereses Marítimos del Ecuador. En Puyo, se ubica PEAMCO Pastaza.

Foto N.º 10

Relación ser humano – naturaleza en la escuela



Fuente: Verónica Santafé

Son varios los factores que promueven la sensibilización ambiental en el centro: la existencia de la granja integral, el apoyo del PEAMCO Pastaza, y la reciente entrega de una partida presupuestaria para un nuevo profesor, que permitió contratar a un biólogo como docente¹⁰, “quien se encarga de transversalizar el tema ambiental en la pedagogía y en la cotidianidad del centro educativo” (Infomonseñor 03, entrevista 15 de abril del 2010).

10 El nuevo profesor, de profesión biólogo, “trabajó diez años en Sebioca (es un laboratorio de biotecnología vegetal), en la ESPOL, tiene diez años de experiencia. Está actualmente liderando la reactivación de proyectos medio ambientales en la unidad educativa. Cree que tiene una ventaja en su vinculación a la institución por ser biólogo y, además, vive en ella lo que le permite estar pendiente del avance de los proyectos”. Además está de acuerdo con la educación ambiental porque “permite que los niños valoren los recursos renovables y no renovables de su entorno” (Infomonseñor 04, entrevista 15 de abril del 2010).

Enseñanza en la granja integral

“La creación de la granja integral fue requerida en los inicios de la escuela, con el fin de enseñar a los niños prácticas agrícolas que acompañen sus estudios teóricos. Pero a raíz del acompañamiento del PEAMCO Pastaza, el uso de la granja se ha dirigido como un recurso para la educación ambiental” (Infomonseñor 03, entrevista 15 de abril del 2010). De acuerdo al profesor encargado del tema ambiental en el centro educativo, “el éxito de la educación ambiental en la granja, se debe a que todos los profesores, tienen alguna responsabilidad en ella, la misma que se cumple conjuntamente con los alumnos, durante sus clases. Además, los resultados del proyecto se evalúan por el interés y conocimiento que los alumnos muestran en el manejo de la tierra” (Infomonseñor 04, entrevista 15 de abril del 2010). La granja integral se conforma por cuatro subproyectos interdependientes:

Foto N.º 11
Granja integral

Fuente: Verónica Santafé

Sembríos agroecológicos

Consta de: un invernadero con variados sembríos como nabo, acelga, tomate, pimiento, entre otros; un huerto con árboles frutales, así como plantas de yuca, papa china y plátano. El mantenimiento de los sembríos se los hace con biofertilizantes, ya que los suelos de la escuela son muy ácidos y tienen mucho hierro. Los productos obtenidos en la granja sirven para la preparación de los alimentos para los niños, que se complementan con la entrega de productos desde el Estado.

Elaboración de bioabonos

“Los biofertilizantes se elaboran reutilizando botellas de plástico y desechos de comida de la escuela. El proceso tarda 21 días. Los biopesticidas se preparan también reutilizando botellas de plástico e insumos como guanto, ají, ajo, cebolla, apio¹¹” (InfomONSEñor 04, entrevista 15 de abril del 2010). Este subproyecto se apoya en la separación de desechos que se ha implementando en el centro educativo, principalmente, en el comedor escolar.

Galpón de pollos

Este subproyecto tiene dos objetivos: uno es enseñar a los alumnos a criar pollos para que aprendan sobre este tipo de microempresa (además de apoyar económicamente a la escuela) y el otro es para complementar la alimentación de los niños, pues el gobierno solo provee a la escuela de arroz, azúcar y harinas para el desayuno escolar (InfomONSEñor 04, entrevista 15 de abril del 2010).

11 Los alumnos de octavo y noveno año de educación básica participan en esta actividad. Al principio, comenta un docente, los chicos mostraban poco interés por participar así que tuvieron que incluir una calificación a esta actividad, pero eso ha cambiado porque ahora los chicos muestran más interés y están pendientes de ver cómo va el proceso de su biopesticida. Este componente requiere de la clasificación de los desechos que se producen en el comedor de la escuela.

Criadero de peces

Existen dos piscinas donde se criaron tilapias con el objetivo de que tanto los estudiantes, como sus padres y madres, aprendan la actividad y luego la reproduzcan en sus casas. “Debido a la delincuencia, este proyecto se encuentra suspendido, ya que las tilapias eran constantemente robadas en las noches. Pero se están gestionando recursos para mejorar la seguridad de las piscinas, así como su infraestructura; si se logra este objetivo se planea iniciar con la crianza de peces nativos como el chute, chole, cachama, para aprovechar los recursos existentes y no traer especies de otros lugares como la tilapia que es, a criterio de algunos expertos, un pez voraz que afecta la biodiversidad endémica de la zona” (InfomONSEñor 04, entrevista 15 de abril del 2010).

La granja integral para el centro educativo no solo representa sensibilización ambiental sino también el trabajo comunitario, porque además de la participación de los profesores y alumnado, los padres y madres de familia participan también en su cuidado, sobre todo, en las mingas que se realizan para dar mantenimiento a la granja. Uno de los docentes contó que “se entregó plántulas para que los alumnos creen un pequeño huerto en su casa. Así también, se entregó tilapias a los padres y madres de familia para que construyan piscinas en sus terrenos y generen emprendimientos productivos” (InfomONSEñor 02, entrevista 15 de abril del 2010).

Una de las aspiraciones que se tiene a futuro es “la construcción de un corredor ecológico que permita el ingreso de turistas a la granja y pueda así visualizarse la experiencia del centro educativo en cuanto a educación ambiental” (InfomONSEñor 04, entrevista 15 de abril del 2010). Sin embargo, el director considera que los proyectos ambientales que se han generado en el centro educativo, a pesar del entusiasmo y trabajo de la comunidad educativa, se debilita por la falta de recursos económicos. Situación que, a decir del director, se ha complicado porque no se tiene claro qué institución pública tiene a cargo la competencia de educación ambiental en Pastaza, “fuimos a la prefectura a solicitar apoyo, pero nos dijeron que esas competencias habían pasado al municipio, y en él, por otra parte, manifiestan que tienen las competencias pero no se les ha entregado el dinero para ejecutarlas” (InfomONSEñor 03, entrevista 15 de abril del 2010).

*Club ecológico Biocenosis*¹²

Conformado por los alumnos de séptimo, octavo y noveno años de educación básica. “El PEAMCO fue el impulsor de esta iniciativa en la escuela, misma que se dirigía a proyectos de reforestación, y promover la creación de biopesticidas para ser presentado en las ferias de ciencias en la ciudad” (Infomonseñor 04, entrevista 15 de abril del 2010).

Estrategias de sensibilización intercultural

La diversidad cultural y étnica existente en el centro se refleja en las distintas procedencias de quienes conforman la comunidad educativa; los docentes son, en su mayoría, colono-mestizos que arribaron a Pastaza desde ciudades como Ambato, Baños, Guaranda, Patate, Pelileo, Riobamba, etc. Cada uno de ellos cargados de una identidad propia a su terruño; en cuanto a los alumnos, “su diversidad cultural es más marcada, ya que existen hijos de padres colonos, así como hijos de padres Kichwas y Shuar, principalmente” (Infomonseñor 03, entrevista 15 de abril del 2010).

Interculturalidad: percepción desde los docentes

En una reunión mantenida con todos los docentes del centro, consideran que “la interculturalidad es una oportunidad de compartir las tradiciones de cada cultura que existe en el centro educativo”. Ya que no asumen a la interculturalidad como una respuesta a la discriminación étnica, ellos consideran que “no existe discriminación en el centro, nuestro real problema es la pobreza”. (Verónica Santafé, memorias de reunión 21 de octubre del 2010).

Uno de los docentes entrevistados considera que la interculturalidad es “la aceptación que los chicos hacen de sí mismos, y que, además, logra que

12 “Una biocenosis, también llamada comunidad biótica o ecológica, es el conjunto de organismos de todas las especies que coexisten en un espacio definido llamado biotopo que ofrece las condiciones ambientales necesarias para su supervivencia” (<http://es.wikipedia.org/wiki/Biocenosís>, visitado julio 13, 2010).

se sientan orgullosos de hablar su lengua materna y que el resto los respete y no se burle. Aquí la interculturalidad no se ha asumido como transversal, y eso se evidencia en que muchos niños indígenas no asumen su origen o han asumido que ellos están en condición de desventaja y que requieren una actitud paternalista” (Infomonseñor 04, 15 de abril del 2010). Estas observaciones fueron corroboradas y profundizadas por otro docente, para quien la negativa a hablar la lengua originaria que tienen los niños indígenas, no solo dependería de la actitud de sus compañeros, sino que influyen también sus familias: “los padres de familia se niegan a transmitir el idioma a sus hijos, porque creen que hablar la lengua indígena en el mundo mestizo, los coloca en situación de desventaja” (Infomonseñor 02, entrevista 15 de abril del 2010). La actitud paternalista de las familias indígenas repercutiría en los proyectos y acciones del centro educativo, “cuando se quiere poner una cuota, los indígenas se niegan porque dicen que el Estado y la escuela deben dar todo gratis” (Infomonseñor 02, entrevista 15 de abril del 2010).

Una experiencia, contada por un docente, sobre los distintos resultados que se obtienen entre indígenas y colono-mestizos con los proyectos microempresariales: “cuando iniciamos el proyecto de las tilapias como una opción productiva con las familias de la escuela, los mestizos fueron quienes mejores resultados obtuvieron, mientras algunas de las familias indígenas se habían comido todas las tilapias y no continuaron con el proyecto” (Infomonseñor 02, entrevista 15 de abril del 2010); evidencia de que, más allá de la evaluación económica que se puede hacer de esta experiencia, se pueden distinguir dos modos distintos de concepciones sobre la naturaleza. Con respecto a esta crítica del docente, se puede hacer mención la hipótesis de Orellana, sobre las distintas percepciones sobre la naturaleza:

La visión de la naturaleza, es una construcción subjetiva que se produce y reproduce socialmente (por ejemplo Shuar, Kichwa, de colono-mestizos). El encuentro o desencuentro de estas percepciones resultarán en conflictos, ya que unos piensan de manera distinta a otros. Para las sociedades tradicionales la naturaleza es asumida como espacio de vida que ofrece medios para la subsistencia; mientras que, para los mestizos, la naturaleza es concebida como un recurso, es decir, como un medio para lograr fines (ganancia, lucro, sobrevivencia, ‘desarrollo’) (Orellana, 1999).

Claro que, como se observa más abajo, en el caso de los niños la división entre percepciones de indígenas y colono-mestizos sobre la naturaleza se torna invisible, ya que persisten visiones indígenas en las mestizas, y las mestizas participan en las indígenas.

La existencia de un Código de Convivencia, elaborado por las autoridades del centro educativo, es la acción más visible en el centro, en cuanto al respeto al otro; “el Código busca fomentar valores, no solo en los niños sino también entre docentes. El valor que más se trabaja es la solidaridad” (Infomonseñor 02, entrevista 15 de abril del 2010). La ubicación de los pupitres en el aula de clases, de manera circular, es un factor que, aunque no fue mencionado por los docentes, en la observación participante se vislumbró una mayor participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase.

Como se ha mostrado hasta aquí, la interculturalidad no ha sido considerada como factor principal en la educación del centro educativo, como sí lo es lo ambiental. Las causas de esta situación pueden ser observadas desde un nivel más macro, por ejemplo: el Ministerio de Educación. En el Currículo de 1996, se asumía a la interculturalidad como transversal en la educación, sin embargo, autores como Sebastián Granda¹³ dan cuenta de la superficialidad con que se ha asumido a la interculturalidad en dicho Currículo, debido a “la ausencia de temas relacionados con el conflicto cultural, así como de temas que se orienten a visibilizar el aporte y contribuciones de los diferentes grupos culturales al desarrollo del país, elementos –entre otros– claves para la comprensión de la dinámica de la diversidad cultural en el país” (Granda, 2009: 83).

13 Magíster por la Universidad Andina de Quito y doctorando por la misma universidad. Docente e investigador de la Universidad Politécnica Salesiana, de Quito.

Percepciones ambientales e interculturales en los niños y niñas

Foto N.º 12

Niñas y niños de la Escuela Monseñor Leonidas Proaño



Fuente: Verónica Santafé

Durante una comida compartida, con los estudiantes del sexto año de básica, se pudo conocer más sobre cómo viven la interculturalidad y lo ambiental en la cotidianidad. Aprovechando el ambiente de confianza, se conversó sobre los alimentos que consumen y, quienes tienen una propiedad en el interior, cuentan que cuando van a la finca pueden comer yuca, plátano, carne de monte, papa china y tilapia, alimentos que en la ciudad no pueden comer, ya que ahí se come atún, sardina, arroz, frejol, pollo, etc. Para los niños es importante la solidaridad en el centro educativo, ponen como ejemplo “el alimento escolar que beneficia a todos los niños, porque si no nos dieran la comida, solo podría comer quien tenga dinero para comprar en el bar” (estudiante del sexto de básica, 15 de abril del 2010).

En una de las actividades lúdicas, propuestas a los niños del sexto de básica para conocer su percepción sobre la naturaleza, se identificó la persistencia de elementos culturales indígenas en los niños, en su mayoría mestizos. Los niños improvisaron una obra teatral sobre la naturaleza en Pastaza. Ellos presentaron su preocupación por la tala de árboles y el tráfico de especies animales; dos niños representaron a un cazador y un maderero respectivamente, que destruían la naturaleza y luego querían vender la madera y los animales en la ciudad. Todos los niños pedían: ¡ayuda!, ¡que alguien ayude a los animales y a los árboles, en ese momento apareció otro niño que representaba al héroe de la naturaleza; sin embargo, el niño fue impedido de actuar, por el resto de compañeros, quienes dijeron que no era necesario que él les ayude, porque los animales están dormidos esperando el momento de vengarse contra los humanos que destruyen su naturaleza.

Dinámica comunitaria y liderazgo

Lo comunitario se evidencia en la colaboración entre profesores, directivos y estudiantes que, en su mayoría, viven en los alrededores del centro educativo, y en las constantes mingas que se ejecutan para el mantenimiento del centro. En el caso de los docentes, se pudo observar una predisposición de todos para apoyar a la autogestión de los proyectos que se llevan a cabo.

Otro elemento importante que se evidenció fue el liderazgo desde la dirección que se encamina al empoderamiento de los proyectos existentes entre todos los docentes. Esta situación fue evidenciada en el cambio de dirección que se dio el presente año (2010). El exdirector, Marco López, quien durante quince años dirigió la institución educativa, entregó el mando a Edgar Baquero, quien había sido docente durante trece años en la misma institución. Para uno de los docentes “con el cambio de director los proyectos no se pararon o cambiaron de rumbo, sino que se mantuvieron y fortalecieron” (Infomonseñor 03, entrevista 21 de octubre del 2010). El actual director, además de su preocupación por fortalecer los proyectos existentes, ha considerado el fortalecimiento del recurso docente, “ahora, con el nuevo currículo del Ministerio de Educación, los profesores debemos estar capacitados, pero el Ministerio no nos ha dado talleres, ante esta

situación, todos los docentes decidimos poner una cuota y contratar un experto en el nuevo currículo para que nos capacite” (Infomonseñor 02, entrevista 21 de octubre del 2010).

Uno de los factores considerados dentro del liderazgo institucional, es la apertura que tiene la dirección para participar en proyectos que benefician la calidad educativa. Por ejemplo; “el Ministerio de Educación nos invitó a participar en el Programa ‘Escuelas Gestoras del Cambio’” (Infomonseñor 02, entrevista 21 de octubre del 2010). El Programa se ejecuta a nivel nacional, con el objetivo de “generar capacidades en las escuelas para funcionar como agentes de cambio, con un servicio educativo, de calidad y equidad” (Ministerio de educación, www.escuelasgestorasdelcambio.edu.ec, visitado 25 de octubre del 2010).

Centro Educativo Intercultural Bilingüe “Ñukanchik Allpa”

El centro educativo se ubica en la comunidad Ñukanchik Allpa del barrio Santo Domingo, al lado suroriental del perímetro urbano del Puyo. Este sector se caracteriza por acoger a un gran número de familias indígenas amazónicas, quienes trabajan como asalariados en los sectores de la construcción y comercial del Puyo. Para uno de los personeros de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, DIPEIB, de Pastaza, “la experiencia de este centro educativo permite conocer la dinámica e incidencia que la educación intercultural bilingüe tiene en una comunidad indígena que se asienta en una zona urbana” (Infoñukanchik 01, entrevista 19 de marzo del 2010).

Foto N.º 13

Tiempo de recreación en la escuela Ñukanchik Allpa



Fuente: Verónica Santafé

Realidad Institucional

La educación intercultural bilingüe

Entender la dinámica y el sentido que la educación intercultural bilingüe tiene en Ñukanchik Allpa, requiere un entendimiento de los factores sociales e históricos que acompañaron la creación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Latinoamérica, Ecuador y Pastaza.

Ruth Moya, en el recorrido histórico que plantea sobre la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica, destaca a la educación intercultural bilingüe, junto al reconocimiento del territorio y espacios políticos, como los pilares sobre los cuales se han desarrollado los procesos reivindicatorios

de los pueblos indígenas. “Los reclamos de acceso a una educación específica implicaban la construcción de una modalidad educativa que respete la lengua y la cultura indígenas así como las diversas identidades, para que la educación deje de ser asimilacionista y, por tanto, desestructuradora de los pueblos y nacionalidades indígenas” (Moya y Moya 2004: 129). En esta misma línea, un personero de la DIPEIB-Pastaza, argumenta que la inserción de la EIB, surgió como un logro frente a la discriminación existente en la provincia:

La educación en Pastaza fue tratada como privilegio de mestizos, lo que significaba un espacio más de discriminación, antes fue del español hacia el indígena, pero luego empezó la del colono-mestizo hacia el indígena. Desde niños nos discriminaban, cuando yo era una niña y estudiaba en Arajuno, había dos escuelas, una para blancos y otra de indígenas. Si nosotros, hablamos kichwa o tomábamos chicha, recibíamos castigos por parte de las religiosas. Años más tarde, cuando queríamos inscribir a nuestros hijos en los colegios Vicentino o Pompeya, tradicionales en el Puyo, nos negaban los cupos. Con estos antecedentes nuestros líderes decidieron crear la primera escuela intercultural bilingüe, ‘Amauta Ñanpi’, para ofrecer la educación a los niños indígenas y también para los mestizos (Infoñukanchik 01, entrevista 19 de marzo del 2010).

De estos criterios se deduce la fuerte incidencia política que la interculturalidad tiene en la provincia. Sin embargo, la EIB, que en sus inicios fue manejada mayoritariamente por la nacionalidad Kichwa, requirió ir más allá del reconocimiento mestizos-indígenas, para abordar la diversidad cultural existente en Pastaza, ya que no solo eran Kichwas, sino que existían seis nacionalidades más que buscaban también una educación que asuma su propia lengua y cosmovisión.

En sus inicios, las iniciativas de EIB fueron coordinadas por los dirigentes de educación de la CONFENIAE¹⁴. Posteriormente, a partir de 1989, con la oficialización del sistema de EIB en el país y la creación de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza, esta organización se encargó de dirigir y organizar el sistema y las diferentes iniciativas

14 CONFENIAIE, Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana.

que tenían lugar en la provincia. En el año 2000 la DINEIB creó la Dirección de Educación de la Nacionalidad Zapara del Ecuador (DINAZAE), así como la Dirección de Educación para las Nacionalidades Huaorani y Achuar, mientras que la EIB para las nacionalidades shuar y quichua continuó siendo administrada por la DIPEIB de la provincia de Pastaza (Zabala, 2007: 162).

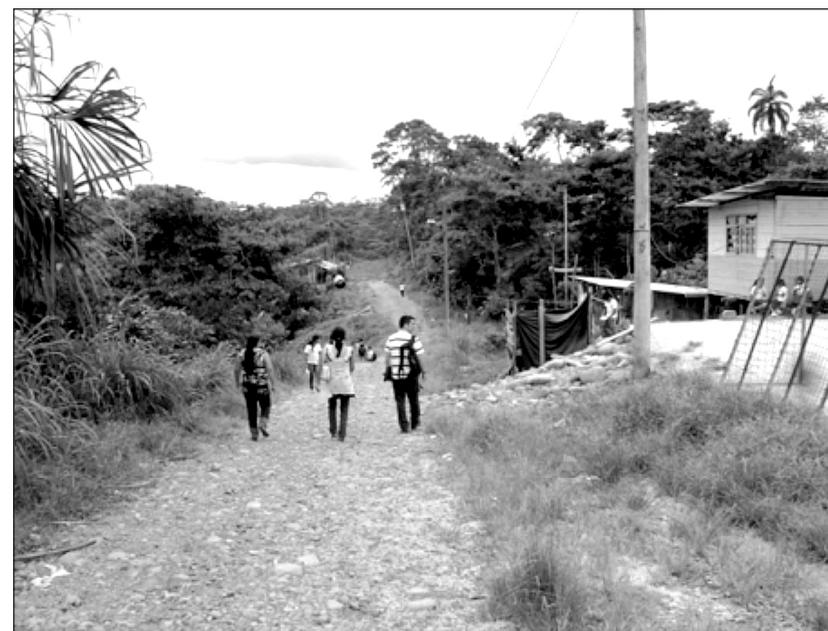
Situación socio-económica de la comunidad educativa

La comunidad “Ñukanchik Allpa” es habitada en su mayor parte por gente indígena –sobresalen Kichwas y Shuar– del interior de la provincia, que llegan al Puyo para emplearse en el área de la construcción y sector doméstico. “La mayoría de padres de familia tienen sus propiedades en el interior, donde regresan a trabajar por periodos largos. Cuando regresan a sus comunidades también llevan a sus hijos, es por eso que el modelo de educación intercultural bilingüe conviene a estas familias, ya que los niños avanzan por módulos, y cuando regresan del interior pueden avanzar la unidad desde donde suspendieron y avanzar a su ritmo” (Infoñukanchik 02, entrevista 20 de octubre del 2010).

Infraestructura y recursos

Ñukanchik Allpa, empezó sus labores educativas un 27 de agosto de 1997, en una casa de madera y con dos profesores. En el año 2004, el Ministerio de Educación construyó una nueva infraestructura. El edificio se compone de dos plantas, donde funcionan las aulas para los niños más grandes; ya que, para mayor seguridad con los pequeños, se arrienda un terreno cercano, donde se ubican aulas de una sola planta, así como un comedor y un patio para la recreación. Este patio es utilizado, en su mayor parte, por los niños para jugar fútbol, mientras que las niñas se ubican en los alrededores para formar grupos de conversación. No cuentan con infraestructura recreativa para los alumnos y tampoco con espacios verdes, donde los estudiantes puedan tener contacto con la naturaleza.

Foto N.º 14
Alrededores de la escuela Ñukanchik Allpa



Fuente: Verónica Santafé

En cuanto a los servicios básicos; cuentan con servicio de agua entubada y servicio eléctrico, no tienen telefonía local e internet, las aguas servidas de la escuela –y del resto de la comunidad– se vierten en un riachuelo cercano, ya que carecen de servicio de alcantarillado.

El Estado entrega recursos económicos al centro educativo para que se cubran los gastos de servicios básicos, un profesor de apoyo –música, cultura física, etc.–, y el desayuno escolar. Según los directivos, “la gratuidad de la educación es el principal incentivo para que los padres de familia envíen a sus niños a la escuela” (Infoñukanchik 02, entrevista 20 de octubre del 2010).

Diversidad cultural

La diversidad étnica en la escuela es evidente tanto a nivel de estudiantes como docentes. Son ciento tres alumnos, en su mayoría Kichwas, pero también existen Zapparas, Shuar, Achuar, Andoas, y mestizos. En cuanto a los docentes, son diez, cuatro mestizos y seis indígenas, la dirección está a cargo de una profesora mestiza. Generalmente, uno de los profesores de apoyo es pasante del Instituto Pedagógico de Canelos¹⁵. Cuando se realizó la visita de campo, este profesor pertenecía a la nacionalidad Shuar.

Cuadro N.º 1
Información del cuerpo docente de Ñukanchik Allpa

Nombres y Apellidos	Nacionalidad	Región	Idioma
Luz Esther Espín Albán	Mestizo	Sierra-Andina	Castellano
Gloria Alba Guevara	Mestizo	Sierra-Andina	Castellano
Marcelo Patricio Paredes Gómez	Mestizo	Sierra-Andina	Castellano
Martha Susana Aguirre Freire	Mestizo	Sierra-Andina	Castellano
Aurelio Fernando López Huatatoa	Kichwa	Amazonía	Kichwa/Castellano
Juwa Yankur Enrique Tuntiak	Shuar	Amazonía	Shuar /Castellano
Victoria Sebastiana Chimbo López	Kichwa	Amazonía	Kichwa /Castellano
Lola Doris Vargas Grefa	Kichwa	Amazonía	Kichwa /Castellano
Sandra Lorena Orejuela Curipallo	Kichwa	Sierra-Andina	Kichwa /Castellano
César Domingo Cerda Vargas	Kichwa	Amazonía	Kichwa /Castellano

Fuente: elaborado por Verónica Santafé

¹⁵ El Instituto Pedagógico de Canelos, ubicado en Pastaza, se encarga de profesionalizar a profesores de las nacionalidades Shuar, Achuar y Kichwas.

Pedagogía

El currículo que rige la EIB es determinado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB, dependencia del Ministerio de Educación, la cual propone el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB. Para la DIPEIB-Pastaza, el modelo se caracteriza por “la educación personalizada, donde cada niño avanza según su propio ritmo, característica que la distingue completamente de la educación hispana” (Infoñukanchik 01, entrevista marzo, 2010). Uno de los docentes de Ñukanchik Allpa, recalca del MOSEIB, “rescata e incorpora conocimientos y prácticas socioculturales, que muchas veces son restringidas a la gente mayor de las comunidades” (Infoñukanchik 03, entrevista 16 de abril del 2010).

El MOSEIB dicta que para el caso de la Amazonía, el período de clases es quimestral, “con matrícula y promoción flexible y dos espacios mensuales de vacaciones” (Ministerio de Educación (2010).

En cuanto a la calificación, se evalúa cómo el niño se desenvuelve en la práctica y en el avance de contenidos. Sin embargo, para Zabala (2007), una evaluación intercultural, requiere llevar un registro mucho más fino de los conocimientos y las capacidades que los alumnos desarrollan en cada nivel, y tener mayor claridad sobre cuáles de ellos responden a necesidades de tipo más local y cultural, y cuáles les permiten mayores niveles de interrelación y desenvolvimiento en contextos socioculturales más amplios.

La evaluación es por avance de unidades didácticas, [...]. El educador guía y orienta el aprendizaje para que el educando cumpla las actividades señaladas en las guías de aprendizaje. La evaluación consiste, entonces, en aprobar el cumplimiento de cada una de las actividades contenidas en la guía. Cuando el educando cumple satisfactoriamente todas las actividades de la guía, se le da una calificación cualitativa de A (en lugar de *aprobado*), y continúa con las otras guías [...]. Bajo esta óptica, el proceso de evaluación de los estudiantes es continuo y sistemático. Además, cuando, por cualquier motivo, los niños se incorporan en uno de los centros escolares del sistema hispano, se procede a transformar las calificaciones cualitativas en notas cuantitativas sin ningún problema (Zabala, 2007: 175).

Durante las visitas de campo al centro educativo, se observó cómo se desarrolla la enseñanza personalizada en el aula de clases. Al iniciar la clase los estudiantes se juntaron de acuerdo a la materia que quieren recibir. Hubo tres grupos; el primero avanzaba en Ciencias Naturales; el segundo lo hacía con Lenguaje; y, el último con Matemáticas. Cuando uno de los alumnos tenía una duda la profesora se acercaba para apoyarlos.

Material didáctico

El MOSEIB considera como elemento estructural de aprendizaje al material didáctico, que implica la utilización de “textos, guías o módulos que reflejen la realidad cultural y lingüística de cada pueblo, nacionalidad, del país y del mundo” (Ministerio de Educación, 2010: 25).

En la revisión de los textos que se hizo en el equipo de investigadores, se observó que éstos corresponden a los entregados por el Ministerio de Educación, quienes los han elaborado de acuerdo al contexto de cada región del país. De los textos se destacan las ilustraciones de la flora y fauna de la Amazonía, en cuanto a las personas se observaron algunas diferentes etnias aunque predominan los blancos y mestizos.

La directora del centro destaca, “la creación de materiales que los docentes hacen para sus clases, como *collages*, carteles alusivos a la naturaleza y cultura de la Amazonía” (Infoñukanchik 02, entrevista 16 de abril del 2010).

El idioma

Como se apuntó líneas arriba, los profesores son indígenas y mestizos, sin embargo, de acuerdo a la directora, “los mestizos, o *mishus*, como nos llaman los indígenas, no hablamos el kichwa lo que nos dificulta dictar las clases en ese idioma, por eso dictamos las clases en castellano. Dos de los profesores Kichwas, dictan su idioma en horas determinadas” (Infoñukanchik 02, entrevista 16 de abril del 2010). Esta predominancia del castellano y el kichwa, es criticada por otro docente, ya que a su criterio “no se reconoce la diversidad de los otros grupos culturales como Shuar,

Achuar, Zápara, Shiwiar y Andoas, que también estudian acá. El imponer el idioma kichwa tiene la misma lógica de la imposición del castellano” (Infoñukanchik 03, entrevista 16 de abril del 2010).

Se podría interpretar esta situación a través de Grimson, quien observa las fuertes disputas y negociaciones lingüísticas ocasionadas por el contacto entre culturas que hablan lenguas diferentes. Por el mismo hecho de que:

[L]a lengua primera de una persona implica un sentido inicial de pertenencia a una cierta comunidad de hablantes y se encuentra imbricada con los procesos de pensamientos y cognición. Para el mismo autor, una salida ante este conflicto, debe venir desde el valor social que el Estado plantee para las lenguas en un mismo espacio, ya que si en un contexto específico dos lenguas que conviven nunca tienen valores sociales idénticos, a pesar de que ambas sean oficiales, esto desencadena un conflicto (Grimson, 2000: 64, 68).

El Estado, a través del MOSEIB, sí considera la diversidad lingüística, y dicta en el MOSEIB que “la lengua materna y el español serán lenguas de relación intercultural, según la realidad sociolingüística de cada nacionalidad y pueblo” (Ministerio de Educación, 2010: 25). Sin embargo, se debe considerar que la mayoría de estudiantes son de la nacionalidad Kichwa.

Estrategias de sensibilización ambiental

Sobre el tema, la directora de DIPEIB-Pastaza, considera que es necesario entender que en la educación intercultural bilingüe la división entre cultura y naturaleza tiende a ser invisible. “Lo ambiental para los indígenas no es un componente sino es parte esencial de su filosofía de vida. El territorio es entendido de manera integral, compuesto por los animales, las plantas, las personas que viven en él, además de nuestras creencias. Entonces, si se destruye la naturaleza, se destruye nuestra vida” (Infoñukanchik 01, entrevista 19 de marzo del 2010).

Sin embargo, de acuerdo a las versiones de los profesores del centro educativo, se evidenció que este discurso no llega a la práctica educativa del centro; la directora del Ñukanchik Allpa relaciona el tema ambiental

con acciones encaminadas a “enseñar a los niños que no boten la basura en cualquier sitio, que aprendan a reciclar y que cuiden el agua” (Infoñukanchik 02, entrevista 16 de abril del 2010); otro de los docentes, expresa que “la educación ambiental se toma en cuenta en la materia de Entorno Natural. También hemos querido impulsar la siembra de árboles, pero la falta de espacio nos impide cumplir con el objetivo” (Infoñukanchik 04, entrevista 16 de abril del 2010).

Otros actores de la investigación fueron los niños, en una conversación mantenida con ellos en el aula, se observó que sus criterios concuerdan con lo expresado por la directora del DIPEIB-Pastaza, sobre la invisible línea entre lo cultural y natural. La relación que los niños tienen con la naturaleza tiene que ver con su modo de vida ya que casi todas las familias de los niños indígenas poseen fincas en el interior de la Amazonía, a donde van generalmente los fines de semana o las vacaciones para ayudar a su familia en el cuidado de la chacra. Opinan que, los causantes de la contaminación en la Amazonía son las personas que viven en la ciudad y los turistas que llegan a la selva, ya que creen que ellos dejan basura y ensucian los ríos. Aconsejan que si un turista va a la selva debe cuidarla y la basura debe regresar a la ciudad. Cuentan que la comunidad a la que pertenecen, es el espacio desde donde se determinan acciones para cuidar la naturaleza.

Estrategias de sensibilización intercultural

Una aproximación hacia las vivencias interculturales en el Ñukanchik Allpa, requiere la comprensión y relación de los diversos discursos y prácticas que se dan en el centro y desde los actores que influyen en él.

Entre los principios del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe está la interculturalidad, entendida como: “la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos del contexto nacional e internacional” (Ministerio de Educación, 2010: 9).

Foto N.º 14
Dinámicas de integración en la escuela Ñukanchik Allpa



Fuente: Mónica Orozco

Uno de los personeros de la DIPEIB-Pastaza, considera que la interculturalidad en la educación se la vive a través de los valores y la inclusión. “Estos valores son la solidaridad, respeto, tolerancia y la cooperación comunitaria en la minga. La inclusión está dirigida a la aceptación de los niños mestizos en nuestros centros educativos” (Infoñukanchik 01, entrevista 19 de marzo del 2010).

Para la directora del Ñukanchik Allpa, la interculturalidad tiene que ver con la enseñanza de idiomas y las tradiciones:

[E]xisten casos de niños que llegan a la ciudad desde el interior de la Amazonía, estos niños no saben el idioma castellano, entonces acá se les enseña. En el caso de los niños indígenas que viven en la ciudad y que no saben su idioma, entonces aprenden el kichwa. También en la escuela se fomenta el conocimiento de las tradiciones de los distintos grupos étnicos a los que

pertenecen los niños, a través de la ejecución de danzas típicas para los programas y festividades en los que participan (Infoñukanchik 02, entrevista 16 de abril del 2010).

Uno de los docentes considera que la interculturalidad es “la integración de varias culturas”. Él cree que en la escuela no hay discriminación, “aunque al inicio, cuando existen niños nuevos, especialmente mestizos, son poco integrados ya que son minoría en la escuela, pero luego se integran” (Infoñukanchik 04, entrevista 16 de abril del 2010).

Para conocer cómo viven la interculturalidad los niños y niñas del Ñukanchik Allpa, una de las investigadoras, mantuvo una conversación con ellos en el aula de clase. Durante esta conversación, todos tuvieron una actitud extrovertida, excepto el niño mestizo. Querían saber el porqué de la visita de los investigadores y conocer sobre nuestro modo de vida, argumentando, “nos gusta aprender de los que nos visitan”. Se toparon muchos temas, de los cuales se puede destacar tres puntos: primero la vestimenta, para los niños la causa de no llevar la vestimenta tradicional en la ciudad está justificada ya que los mestizos se burlan de ellos, pero sí la visten en las fiestas de su comunidad; segunda, la medicina, ellos consideran que los remedios a sus enfermedades pueden ser obtenidos en el bosque, y que el sabio de su comunidad conoce mejor los remedios y no el doctor de la ciudad; y como último punto, la gastronomía, consideran que la comida que ingieren en sus fincas y comunidades, es mejor que la de la ciudad¹⁶ y en la escuela. Con mucha alegría describieron los productos y preparación de sus platos típicos, que se elaboran con yuca, plátano, papa china, carne de monte y sobre todo la chicha¹⁷ masticada.

Estos criterios muestran una valoración importante de los elementos simbólicos de su cultura, sin embargo, desvalorizan los elementos culturales mestizos.

16 Se observó que el alimento que se entrega a los niños durante el recreo, consiste en arroz, frijoles, embutidos y coladas. Según la directora del centro educativo, estos productos son enviados por el Estado en sus programas de desayuno escolar.

17 Chicha: bebida tradicional de las culturas indígenas amazónicas, se obtiene de la fermentación de la yuca o la chonta.

Lo comunitario en Ñukanchik Allpa

Como se evidencia a continuación, a pesar de que lo comunitario aparece como elemento trascendental en el MOSEIB, “la comunidad es la base del proceso de formación y construcción de identidad cultural de la familia y de la persona” (Ministerio de Educación, 2010: 9); sin embargo, la concreción de este principio se dificulta en el contexto del Ñukanchik Allpa. “Las familias que habitan en el sector, llegan desde diferentes comunidades del interior y el modo de vida acá deja de ser comunitario, por el hecho mismo de vivir ahora en la zona urbana y trabajan en actividades diferentes a las de su comunidad originaria” (Infoñukanchik 05, entrevista 20 de octubre del 2010). Este criterio se relaciona con el de otra docente, quien considera que “lo comunitario se deja en el interior, acá los padres de familia piensan que la educación es solo responsabilidad de los profesores, y no quieren acercarse a la escuela, tampoco participan de las reuniones de padres de familia” (Infoñukanchik 02, entrevista 16 de abril del 2010). Otro de los docentes difiere de estos criterios, “la falta de acercamiento de los padres de familia a la escuela, se debe a que ellos ahora están en trabajos que les restringen el tiempo no solo para acudir a las reuniones en la escuela sino para pasar un tiempo con sus hijos” (Infoñukanchik 04, entrevista 20 de octubre del 2010).

Por otro lado, durante la conversación con los niños se evidenció que ellos tienen presente la vida comunitaria, no precisamente en el barrio Ñukanchik Allpa, sino en las comunidades a las que su familia pertenece en el interior.

Chimborazo

Chimborazo

Claudia López*

Centro Educativo Comunitario “Pulinguí San Pablo”

“La función principal de los centros educativos comunitarios debe ser la de apoyar a los niños y jóvenes para que puedan desenvolverse como personas, conociendo sus derechos y obligaciones, debe orientar y ayudar a solucionar los problemas y necesidades sociales, políticas y económicas de la comunidad. Debe acabar con la discriminación racial, social, intelectual, que aún se practica en muchas instituciones” (Antonio Inga)¹.

Contexto socio-cultural y ambiental en la zona de estudio

Contexto biogeográfico y ambiental

La comunidad de Pulinguí San Pablo fue fundada el año 1975. Está ubicada en la provincia Chimborazo, parroquia San Juan, aproximadamente a 37 km de la ciudad de Riobamba, en las faldas del volcán Chimborazo y a una altura de 3 840 msnm. El marco biogeográfico de esta comunidad y su escuela es el páramo de pajonal: la mayor parte de la superficie está cubierta de pajonales, con manchas boscosas (Ortiz, 2003: 91-157). Existen también

* Egresada de la maestría de Estudios Socioambientales de FLACSO - Ecuador.

1 Director del Centro Educativo Pulinguí San Pablo

pocos árboles y arbustos nativos, entre éstos el Chuquinahua, que es símbolo de la vegetación de los páramos andinos, el árbol de papel (*Polylepis*), el Yahual, el Tayataya y otros más que aún no han sido catalogados por estudios realizados en la zona. Los arroyos del lugar alimentan el Río Chambo, el cual desemboca en el río Patate. Entre la fauna nativa se encuentran aves como el curiquingue, la perdiz, el ‘solitario’, liklik y el colibrí².

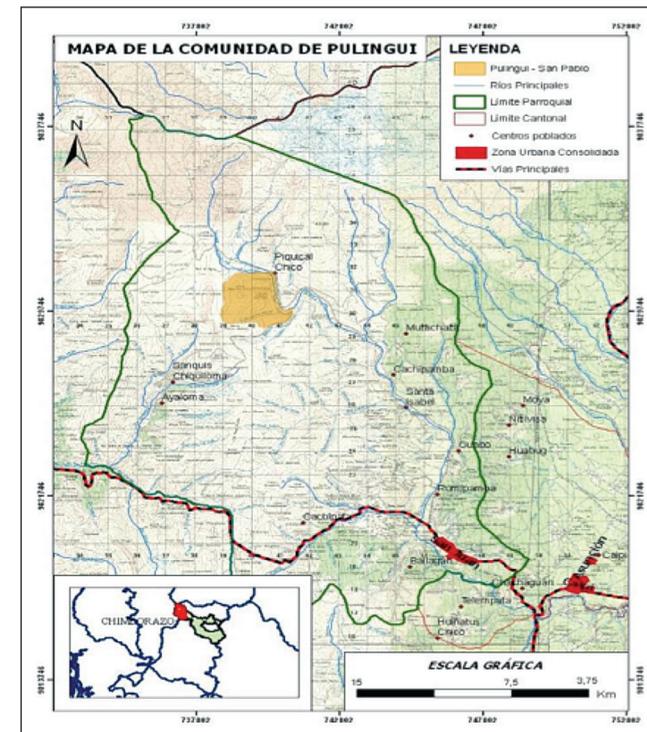
En términos ecológicos, los páramos se caracterizan básicamente por ser ecosistemas de gran altitud (más de 3 000 msnm.) y por estar en el cinturón tropical del planeta. Estas dos características esenciales se manifiestan en una estacionalidad diaria, un frío intenso (especialmente a horas de la noche y madrugada), una alta irradiación ultravioleta (por la delgada capa atmosférica en estas altitudes), una cobertura caracterizada por una vegetación mayormente herbácea y una, generalmente escasa, presencia de vegetación arbórea (Mena *et al.*, 2009). La biodiversidad propia de estas condiciones a nivel de especies es notablemente alta y endémica, con plantas y animales que presentan adaptaciones especiales.

Por otra parte, a pesar de que la altitud, las pendientes y otras consideraciones hacen que los páramos sean muy poco aptos para labores agrícolas intensivas, las poblaciones campesinas e indígenas desplazadas a estas tierras –durante la república– han ejercido, en las últimas décadas, mucha presión a través de las quemadas con el propósito de regenerar hierba fresca para el ganado. Entre las razones por las cuales los páramos se han visto afectados, se encuentran los impactos socioambientales provocados por el avance de la frontera agrícola con cultivos propios de tierras andinas a altitudes exageradas y la introducción de pinos y otras especies arbóreas exóticas que absorben demasiada agua (Mena *et al.*, 2009).

En otros casos, “no han sido las poblaciones marginadas las que se han visto obligadas a realizar estas actividades, sino que el Estado mismo, las empresas industriales y las anacrónicas haciendas han desarrollado proyectos de reforestación de páramos con pinos y otras actividades reñidas con la conservación integral del ecosistema” (Mena *et al.*, 2009: 24).

² <http://www.redindigena.net/cci/wamanway/historia2.html>

Mapa N.º 6
Ubicación de la escuela



Fuente: mapa elaborado por Gustavo Salvador³.

En los últimos años, los páramos han cobrado una importancia particular desde varios puntos de vista y a diferentes niveles, pero que pueden resumirse en una palabra: *agua*. La degradación de estos ecosistemas a través de las actividades brevemente reseñadas, y otras, trae consecuencias graves, tanto en las poblaciones que los usan de forma directa (generalmente poblaciones indígenas y campesinas marginadas) como en quienes los usan de manera indirecta (Mena *et al.*, 2009). Por otro lado, los páramos de pajonales presentan varios géneros de pajonal, pequeños bosques en sitios protegidos, arbustos, herbáceas y pequeños humedales.

³ Geógrafo, estudiante de la maestría de Estudios Socioambientales en FLACSO Ecuador.

La comunidad de Pulinguí San Pablo, al encontrarse al interior de la Reserva de Producción Faunística Chimborazo⁴ –RPFCH– se encuentra limitada en el uso de los recursos naturales, y sujeta a los planes de conservación de dicha reserva. Los objetivos de la RPFCH son apoyar al desarrollo de las comunidades ubicadas en su interior y la reintroducción de camélidos, como la llama, la vicuña y la alpaca. Además, debe fomentar a la conservación del páramo del lugar y facilitar la investigación científica (Paredes, 2005; en Rutz, 2009).

Una característica importante de la reserva es la de contar con la única población de vicuñas en el Ecuador (Ortiz, 2003: 91-157). También brinda protección al volcán inactivo Chimborazo –montaña más alta del país con 6 310 msnm (Freile, 2007)–, el cual se constituye en uno de los atractivos turísticos más importantes de la zona, lo que ha permitido el desarrollo de iniciativas turísticas comunitarias.

Si bien la conservación de la vicuña forma parte de un proyecto inicial, en años recientes, como se evidencia en el Plan Gerencial de la RPFCH, sus objetivos se han extendido a la capacitación local para la conservación y al turismo de naturaleza. El cumplimiento de estos objetivos se verá en el transcurso de los siguientes años.

Contexto cultural

La comunidad de Pulinguí San Pablo, tiene raíces kichwa-puruhá. La información encontrada sobre esta etnia indica que el sistema de organización de los pueblos puruhaes estaba configurado en cacicazgos o llactas supremas. En cuanto a la situación social, se sabe que existían marcadas diferencias entre castas. Sobre las costumbres de los puruhaes, se sabe que hablaban la lengua puruhá, que usaban el cabello largo y se vestían con camisetitas de algodón o cabuya sin mangas que llegaban a media pierna. Los puruhaes tenían dos deidades principales, los volcanes: Chimborazo, varón y progenitor de la etnia y Tungurahua, su esposa. Además de estas dos deidades, se hacían cultos al sol y a la luna (Naranjo, 2002; en Rutz, 2009).

⁴ La RPFCH fue declarada en 1987 y forma parte del Servicio Nacional de Áreas Protegidas SNAP.

Según algunos investigadores de la antigüedad, “los antiguos puruhaes eran agricultores sedentarios que dependían, en gran medida, de la siembra de maíz, papa, quinua y otros cultivos menores, que además criaban llamas para ofrecerlas en cultos a su divinidad principal: el Chimborazo. Dicen que fueron buenos orfebres, tejedores de lana y trabajadores de metales como el cobre” (Freile: 2007: 9).

La hegemonía incaica y la posterior conquista provocaron la desaparición de pueblos minoritarios como el Puruhá, de la misma forma se perdieron las lenguas y el Kichwa pasó a oficializarse en toda la zona.

Los pueblos indígenas, y el pueblo kichwa en particular, conservan tradiciones y manejan códigos lingüísticos que fundamentan y facilitan la comprensión y aplicación de la interculturalidad (Kowii, 2005). Los pobladores de la comunidad de Pulinguí San Pablo mantienen sus tradiciones, lo cultural es visible en sus formas comunitarias, en la vestimenta y en la forma de educación que se imparte en la escuela de la comunidad.

Foto N.º 15
La escuela Pulinguí San Pablo



Fuente: Anita Krainer

*Lo comunitario*⁵

La información encontrada arroja datos poblacionales de 188 habitantes para las comunidades de Pulinguí San Pablo y Chorrera, encontrándose la mayoría en la primera. La economía tradicional se sustenta en actividades agropecuarias con la cría de ganado vacuno, cuyes y borregos. Asimismo, con la producción de papa, haba y, en menor proporción, cebada y hortalizas.

En la comunidad se preservan fuertes raíces culturales comunitarias

Practicamos nuestro derecho a la autonomía, al autogobierno: elegimos nuestras autoridades en asambleas comunitarias con la participación de todos y todas, los y las ciudadanas. Nuestros principios se basan en “Ama Killa”, “Ama Shua”, “Ama Llulla”, no ser ocioso, no robar, no mentir. La “minga”, el trabajo colectivo voluntario gratuito, herencia de nuestros antepasados, nos permite edificar obras de utilidad pública y ayudarnos mutuamente en el trabajo del campo. Somos católicos y evangélicos, pero esto no nos divide, cada quien es libre de practicar su religión. Guardamos nuestras tradiciones y fiestas preincaicas como el “Tarpuy”, ritual de la siembra y el “Murutanday”, ritual de la cosecha en donde se preparan platos de papas con cuyes y se toma “chicha”, una bebida preparada a base de maíz fermentado⁶.

Como en toda la provincia, las comunidades tienen una fuerte historia por la reapropiación de la tierra, la autogestión y por el reconocimiento identitario. La organización y el fortalecimiento comunitario dan cuenta de ello: “En el año 1985, trece años después de lograr la tierra y fundar las dos comunidades donde antes había solo un rancho, nuestra organización “Trabajadores de Pulinguí San Pablo y Chorrera” fue reconocida como organización de derecho”⁷. Desde ese entonces, los comuneros han buscado alternativas para lograr un desarrollo sustentable; es así que ante la falta de colaboración gubernamental, lograron apoyo internacional.

5 En este subtítulo se hablará no solo de la comunidad Pulinguí, sino también de La Chorrera, debido a que sus habitantes lograron una sinergia en la búsqueda del desarrollo sustentable comunitario.

6 <http://www.redindigena.net/cci/wamanway/edu2.html>

7 <http://www.redindigena.net/cci/wamanway/edu2.html>

En 1997 se consiguió el primer proyecto integral comunitario, el cual se desarrolló en las áreas de: educación, desarrollo comunitario, nutrición, medio ambiente y transporte.

En el área de educación, con el apoyo de Kindernothilfe⁸ de Alemania, se construyó el Centro Educativo Comunitario Pulinguí San Pablo con una política de educación básica intercultural bilingüe. El área de medio ambiente consta de un programa de reforestación cuya estrategia consiste en la recuperación de especies nativas para que las mismas sean utilizadas como barreras naturales o rompevientos, así como también para mantener y cuidar el suelo y sus nutrientes.

Los emprendimientos son llevados adelante por medio de un fuerte compromiso comunitario quienes, bajo la autoridad de la asamblea comunitaria y de las autoridades tradicionales, organizan las decisiones políticas y el trabajo o las mingas comunitarias. Sin embargo, los esfuerzos comunitarios se enfrentan al reto de lograr el desarrollo sustentable sin contar con el financiamiento externo, así se señala que

Las dos organizaciones [que proveían de apoyo Kindernothilfe de Alemania y el ACIDI-CIDA⁹ de Canadá] han reducido sensiblemente su apoyo económico, así que ahora nos toca a nosotros seguir solos, trabajando para el desarrollo de nuestras comunidades. Aún hay muchos retos que enfrentar: en la producción, en la salud, en la comunicación y en la educación¹⁰.

Situación institucional organizativa

El Centro de Educación Alternativa de Pulinguí San Pablo fue fundado el 30 de septiembre de 1997¹¹. Se encuentra ubicado al noroeste de Rio-

8 En la construcción participó Kindernothilfe. Esta institución alemana se fundó en 1959, como agencia de cooperación cristiana focalizada en la infancia, cuyo propósito es mejorar las condiciones de vida de niñas, niños y jóvenes en los países más pobres en 28 países de África, Asia, Latinoamérica y Europa Oriental. <http://www2.ac-rennes.fr/crdp/puka/html/pulingui.html> (visitado el 31 de mayo de 2010).

9 ACIDI – CIDA (Canadian International Development Agency por sus siglas en inglés) apoyó el desarrollo comunitario con la construcción de “Casa Cóndor” donde funciona un taller administrado por las mujeres de la comunidad para la elaboración de artesanías; asimismo, sirve de hospedaje.

10 <http://www.redindigena.net/cci/wamanway/edu2.html>

11 <http://www.redindigena.net/cci/wamanway/edu2.html>

bamba, a unos 100 m de la carretera Riobamba-Guaranda, km 37 vía al Refugio Chimborazo.

El centro educativo comunitario, está comprometido en brindar una educación de calidad para una formación integral de los niños/as y la familia independientemente de la religión, política, sexo y grupo étnico, orienta a la investigación como medio principal para que los niños reconozcan sus problemas, necesidades y se apropien de los instrumentos para buscar las posibles soluciones¹².

La institución educativa se planteó como metas la calidad de profesores con excelencia académica, formación integral de niños y niñas con programas alternativos y unidades de producción que permitan vincular la teoría con la práctica. Materiales didácticos adecuados y de avanzada tecnología, canchas deportivas, aulas. Programa de padres, respeto mutuo y total coordinación entre comunidad, maestros, niños/a¹³.

En sus inicios, el centro recibió apoyo de KNH-ECUADOR, socia de Kindernothilfe de Alemania, para la atención de 55 niños/as con diferentes programas educativos, teniendo por objetivo el lograr la calidad del proceso de enseñanza, de aprendizaje y de construir una relación de confianza entre educador-padres-niños, con la finalidad de armonizar la educación de los infantes con el desarrollo económico y social de toda la familia y de la comunidad. En el presente, la escuela tiene 17 alumnos en total, 2 profesores y 1 voluntario. La escuela se organiza por niveles y ciclos, donde dos maestros son los encargados (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010).

[...]. El Centro de Educación Alternativa, sigue desarrollando una propuesta de educación alternativa basada en el bilingüismo y la valorización de la cultura indígena. Este programa forma parte del proyecto Cóndor, desarrollado por las comunidades más altas¹⁴ de Ecuador y apoyado por la agencia de cooperación cristiana Kindernothilfe.

12 <http://www.redindigena.net/cci/wamanway/edu2.html>

13 <http://www.redindigena.net/cci/wamanway/edu2.html>

14 Referido a las comunidades que se encuentran a mayor altura sobre el nivel del mar.

El horario de la escuela es de 8:00 am a 12:30 pm, con un recreo de treinta minutos a las 10:00 am, momento en que se reparte a los niños la colación (Programa Aliméntate Ecuador) preparada por los padres de familia, con la organización de mujeres y los profesores (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010). La escuela se organiza por niveles y ciclos; por el momento existen dos ciclos: 3.º y 4.º de básica dirigidos por uno de los profesores, 5.º, 6.º y 7.º de básica con el otro profesor¹⁵. La política de admisión da prioridad a niños cuyos padres o madres tienen dificultades económicas y niños huérfanos¹⁶(Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010).

La escuela busca el apoyo de otras instituciones para continuar con los proyectos. Según el director, la mayoría de estudiantes que salen de la escuela han ido al colegio con el apoyo económico de otras instituciones, como la Corporación ECOPAR, una ONG sin fines de lucro que trabaja en la investigación y en el manejo de ecosistemas frágiles del Ecuador, particularmente de páramos, bosques andinos y tropicales¹⁷.

Cabe resaltar que la dependencia del financiamiento exterior inicial con el Proyecto Cóndor y la agencia de cooperación europea Kindernothilfe (KNH) determina que no se pueda seguir acogiendo a más niños y niñas, por lo que se siguen buscando “apoyos” financieros externos para “continuar con el trabajo”, como indica el director Inga en la entrevista (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010).

El Estado solo otorga dos ítems y los fondos para la colación diaria de los niños (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010). No existe un kiosco o cafetería propios, solo cuenta con el apoyo gubernamental en el “Plan Aliméntate Ecuador” para el refrigerio o colación.

Por otro lado, el trabajo de voluntariado consiste en dar apoyo escolar a los estudiantes con las labores escolares; en el área de educación ambiental colabora en la concientización para preservar las especies nativas y el tratamiento de la basura; también dicta clases de inglés una vez por semana en la medida de las posibilidades.

15 Los profesores son pagados por el Ministerio de Educación.

16 Por otro lado, cuentan con el apoyo de un voluntario alemán Robert Dudek quien imparte clases de inglés a los alumnos de los últimos cursos.

17 http://ecopar.org.ec/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=76

Historia de la escuela

La creación de la escuela forma parte de una estrategia para mantener la identidad y la cultura del lugar. La escuela Pulinguí San Pablo es una institución pública, rural y que, como se mencionó anteriormente, cuenta con dos maestros, quienes son pagados por el Estado.

Yo me iba de aquí a 11 km hasta la comunidad Chimborazo, entonces tenía que caminar cada día unas dos horas de ida y dos horas de regreso. Entonces se hacían cuatro horas y era sacrificado, es decir, salía más o menos a las cinco de la mañana y regresaba a las cuatro de la tarde aquí. Bueno, pasada esta experiencia de la niñez donde la distancia de la escuela con los familiares no permitía que los niños estén juntos con la familia, porque los niños se separaban de sus padres muy temprano (a los seis años) y prácticamente era un bloqueo psicológico que recibíamos como infantes; esto me motivó a que viniera a trabajar con los niños de aquí, en esta escuela en la propia comunidad, a construir una escuela nueva, una escuela alternativa para esta comunidad.

[...] Nosotros fundamos la escuela porque la gente iba migrando y no quedaba en la comunidad nadie, a lo mejor quedaban ya los más viejitos, y ahora con esta nueva escuela, con los nuevos programas que brinda la escuela, está la gente volviendo a su tierra [...]¹⁸.

Sin embargo, “los estudiantes que no viven en la comunidad, viajan todos los días para asistir a la escuela, los niños van a San Pablo porque sus familias eran de la comunidad, tienen raíces, terrenos, etc., pero no viven ahí. Por esa razón, los padres participan poco de las actividades de la escuela. Esta situación determina que haya menos niños cada año” (Inforiobamba 02, entrevista 26 de abril de 2010).

Por otra parte, la entrevista con el director, revela que la creación de una escuela propia nació de la necesidad de la comunidad para establecer su propio territorio, el reconocimiento de su identidad y para el establecimiento de una escuela que pueda recoger los aprendizajes comunitarios y lograr la “adaptación de los conocimientos propios y los recogidos del Mi-

18 <http://www2.ac-rennes.fr/crdp/puka/html/pulingui.html>

nisterio de Educación” (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010) con el objetivo de fortalecer los saberes locales.

El Servicio Alemán de Cooperación Social-Técnica –DED– (por sus siglas en alemán) no enviaría un voluntario el próximo año porque hay pocos estudiantes en la escuela. Robert Dudek muestra su preocupación por el tema ya que puede ser una causa importante para que, en un futuro, se determine el cierre de la escuela (Inforiobamba 02, entrevista 26 de abril de 2010).

Esta contextualización de la realidad del centro se traduce en la falta de apoyo estatal para el mantenimiento y la mejora de la infraestructura, lo cual ha sido resuelto con el trabajo de los profesores y los niños de la escuela quienes, de manera autónoma, han sobrellevado varias dificultades y han resuelto, en parte, los problemas de infraestructura de la escuela y también los problemas logísticos de manera colectiva.

Pedagogía

Según uno de los profesores, ésta es una escuela alternativa ya que sus contenidos no están regidos a la propuesta del Ministerio de Educación y Cultura. Los niños no reciben el mismo trato que en las escuelas tradicionales, son más sociables y abiertos, hay un trato de respeto y tolerancia entre profesores, padres de familia y estudiantes. La temática referida a medio ambiente, interculturalidad y derechos es transversal en el currículo de la escuela. Se priorizan los temas y contenidos de mayor interés para los estudiantes y la comunidad (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010).

El Centro educativo construyó su propio modelo pedagógico basado en la vida comunitaria, con horarios acordes a las actividades que realiza la familia y los aprendizajes “compatibles con el contexto”, es decir, con la *allpamama*¹⁹ donde la vida familiar se convierte en fuente de conocimiento (Inforiobamba 01, s.f.).

Como señala el director, la escuela promueve la “pedagogía del amor”, donde el respeto es el valor más importante, siendo cariñoso el trato hacia los niños para facilitar, de esta manera, el proceso enseñanza-aprendizaje.

19 Mamá sagrada indígena.

Se respetan los valores de su cultura y populares. El trabajo pedagógico está sustentado en el método global comunitario que parte de la realidad del niño, de la comunidad, de la familia. Con estos elementos, se construyen contenidos a través de los problemas, de las necesidades o experiencias para la construcción de contenidos, los cuales se adaptan y refuerzan con los contenidos de la ciencia moderna.

[...] La escuela emplea el bilingüismo dentro todo el proceso educativo. Así, el idioma materno [kichwa] se preserva y se cruza con el castellano dentro de la enseñanza que se imparte.

[...] Este tipo de pedagogía tiene como objetivo lograr que los niños sean críticos y reflexivos, para que puedan lograr un buen desarrollo, esto con la participación de la familia²⁰.

Con respecto a la educación bilingüe, otro de los profesores indica que se necesita mejorar la lecto-escritura, ya que la sola división de los alumnos en dos ciclos por sus edades, dificulta tener mayor especificidad, sobre todo, en la escritura (Inforiobamba 03, entrevista 14 de abril de 2010). Sin embargo, para las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, quienes pertenecen a culturas de carácter oral, la falta de lecto-escritura no significa ignorancia, retraso, falta de conocimiento o destrezas para desempeñar determinados roles. Los mecanismos de socialización y transmisión oral de sus valores, de sus tradiciones, de su conocimiento y relación con el medio son fundamentales para su reproducción cultural y social.

En la entrevista realizada, el director manifestó:

La educación bilingüe implica el trabajo con los valores culturales y esto no significa un retorno o un regreso tácito al pasado sino, más bien, el conocimiento y el mantenimiento de la lengua y las técnicas de los abuelos, pero con una visión real del contexto actual. Por tanto, el reconocimiento de una identidad propia no involucra solamente el uso de la vestimenta tradicional sino la revalorización de la cultura tradicional en el presente y para el futuro (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010).

20 <http://www2.ac-rennes.fr/crdp/puka/html/chimborazo.html>

Capacitación de profesores

En las escuelas bilingües interculturales y comunitarias, “el maestro bilingüe es designado por la misma comunidad y es miembro activo de su cargo. En efecto para una educación verdaderamente bilingüe intercultural es importante que el maestro sea de la misma comunidad” (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010).

Los profesores de la escuela se formaron, tanto el bachillerato como la universidad, en la ciudad de Riobamba, obteniendo una licenciatura en Educación (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010). Reciben constantes capacitaciones y talleres en todos los ámbitos. El director mencionó que quisiera conocer las experiencias de escuelas indígenas bilingües en otros países, como Colombia y Perú.

Para el director, el rol de los maestros dentro de la educación intercultural bilingüe debe ser transformador y tener como objetivo “el enfrentar con responsabilidad y afecto su trabajo, dedicar su tiempo a la preparación de clases en función de las necesidades de cada uno de los estudiantes” (Inforiobamba 01, s.f.). En ese sentido, “deben desarrollar y aplicar los conceptos de derecho, justicia, estética, rigor científico, ética profesional, investigación y otros relacionados con el mejoramiento de la calidad de la educación” (Inforiobamba 01, s.f.).

Material Didáctico

Los textos empleados para la educación son los *kukayus* pedagógicos²¹ para cada materia (Matemáticas, Historia y Geografía, Ciencias Aplicadas, Arte y Kichwa). Uno de los cuales describe las diferentes culturas y costumbres de los diferentes grupos indígenas del país. Los *kukayos* son bilingües (español y kichwa), por medio de ejemplos, se promueve la interculturalidad y refuerza las culturas tradicionales. Las fotografías facilitan la profundización de los temas.

Complementariamente, utilizan el texto *Integremos: ejercicios, mi mundo natural y yo, palabritas, mi mundo social y yo* 6.º de básica. Este

21 Textos escolares para la educación intercultural bilingüe del Ministerio de Educación del Ecuador.

material es adquirido en el Ministerio de Educación del Ecuador MEC y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB cuya distribución es gratuita.

Estrategias de educación ambiental

La interculturalidad y el medio ambiente son los dos ejes transversales en la escuela. Uno de los docentes señaló que antes del año 2000 no había árboles en los alrededores de la escuela, como consecuencia de la deforestación para la habilitación de tierras de cultivo y por la necesidad de leña de los pobladores. La consecuencia de esto fue el deterioro del medio ambiente (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010).

En la escuela “los niños estudian las ciencias y desarrollan las habilidades artísticas y artesanales en relación con la realidad. En ella los niños analizan las formas de clasificación de las plantas, los animales y los demás seres de acuerdo a su cultura, además, conocen los avances científicos de la cultura no indígena” (Inforiobamba 01, s.f.).

Esta situación hizo que la educación ambiental se convirtiera en el eje fundamental de la escuela. Así, se inició la concientización de la comunidad en su conjunto, con muchas dificultades y pocos logros. Con los niños se trabaja en procesos de sensibilización y concientización en temas ambientales desde pequeños, sin embargo, “la resistencia de los adultos a dejar o cambiar prácticas tradicionales como la quema de pajonales, bosques o ganadería por sus efectos negativos sobre el páramo y sus servicios ambientales, fue (y sigue siendo) uno de los obstáculos más difíciles de vencer” (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010).

Sobre los procesos de concientización para el cuidado del medio ambiente donde la forestación es fundamental para la zona, es notorio que este proceso, a la vez que tiene sus avances, no es totalmente satisfactorio debido a que se torna más dificultoso con los adultos mayores ya que las actividades productivas como la ganadería y otras, intervienen con dicho objetivo; por tanto, aunque se emprenden mingas comunitarias donde participan los padres de familia, el trabajo de la escuela en la comunidad está enfocado principalmente a los niños, para que en el futuro haya

respeto por el entorno natural (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010).

Es por esa razón que se trabaja con los niños sobre la importancia de la preservación de las especies nativas, por tanto “la actividad de plantar es para involucrarlos en la siembra, el riego, hagan un esfuerzo y cuiden su entorno” (Inforiobamba 02, entrevista 26 de abril de 2010).

La escuela Pulinguí San Pablo realiza dos actividades principales –ejecutadas por los cursos quinto, sexto y séptimo– en este marco: la reforestación en los alrededores de la escuela y en el páramo, con especies nativas como el árbol de papel, *Polylepis sp.* y el mantenimiento de una huerta orgánica²² para el autoconsumo, con variedad de hortalizas, fresas, plantas medicinales, entre otras especies. Esta actividad y los productos que genera son compartidos con la Organización de Mujeres de la Comunidad Pulinguí. Uno de los objetivos de la huerta, como señala el profesor Yumi, es lograr que se cultiven plantas nativas como quinua, amaranto, oca, mashua (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010), siendo todas las actividades de la huerta coordinadas también entre la escuela, la Organización de Mujeres y de la Corporación ECOPAR quienes trabajan en el manejo de ecosistemas frágiles del Ecuador.

La reforestación, además de ser una actividad curricular de la escuela, es un compromiso con la comunidad, cuyo objetivo es recuperar la humedad y fertilidad de los suelos, mantenerlos y construir barreras biológicas y conservar el potencial de acumulación de agua de los páramos (Antonio Inga, entrevista 14 de abril de 2010), demostrando el reconocimiento de la importancia del ecosistema páramo. En esta actividad, cada estudiante debe plantar cinco árboles nativos.

²² Para la construcción e implementación de la huerta orgánica contó con la colaboración de la ONG ECOPAR.

Foto N.º 16
Una alumna de la escuela Pulinguí San Pablo
reforestando un árbol de papel



Fuente: Anita Krainer

Una observación importante en relación a las plantas utilizadas para la forestación denota que existe poco conocimiento sobre la procedencia de las mismas, aunque se sabe que, para dicha actividad, se utilizan plántulas de *Polylepis sp.*, no se conoce claramente a qué especies pertenecen. La importancia de esta observación radica en que se han estado realizando actividades de reforestación en la zona con ‘especies nativas’ de *Polylepis sp.*, sin embargo, se sabe también que se han introducido otras especies del Perú, utilizándose en la reforestación, entonces, no solo especies nativas, sino también introducidas.

Otra actividad en el marco de la educación ambiental es la recolección de la basura en los alrededores de la escuela, utilizando una figura de trabajo comunitario como es la minga. Complementada con talleres sobre tratamiento de basura y contaminación, los escolares aprenden sobre la importancia de la separación de los diferentes tipos de basura.

Foto N.º 17
Recolección de basura con los niños



Nota: el profesor Yumi y su alumnado.
Fuente: Anita Krainer

Por medio de la entrevista realizada al profesor Yumi, se puede observar que hay buenas iniciativas por parte de los docentes para el emprendimiento de actividades productivas, las cuales mejoran tanto la producción del huerto o la realización de manejo de animales menores como el cuy; sin embargo, todo queda limitado a la falta de recursos económicos y de apoyo financiero. Estas razones son también las limitantes a las iniciativas por mejorar la nutrición de los niños de la localidad (Infuriobamba 03, entrevista 14 de abril de 2010).

Es importante señalar que la educación ambiental en la escuela tiene un punto crítico importante, debido a que el trabajo está enfocado principalmente en el colaborar voluntario; se sabe que la escuela dejaría de contar con este apoyo, porque el Servicio Alemán de Cooperación Social-Técnica DED no enviará nuevos voluntarios debido al futuro incierto de la es-

cuela. En la comunidad “no hay más niños, en años anteriores se contaba con sesenta a setenta y actualmente solo se cuenta con 15, por tanto esta situación resulta una dificultad para poder realizar un trabajo ambiental permanente” (Inforiobamba 02, 24 de abril de 2010).

En la entrevista realizada al voluntario, él señalaba que “la participación de los padres de familia en actividades como la reforestación no es continua porque los niños y niñas provienen de diferentes comunidades y la distancia resulta un factor determinante para la falta de involucramiento del resto de la comunidad” (Inforiobamba 02, entrevista 24 de abril de 2010).

Estrategias de sensibilización intercultural

En lo referente a la interculturalidad, se busca reforzar los valores culturales y derechos de los niños. Las actividades son: mantener el idioma kichwa y conocer las costumbres tradicionales. El director reconoce que es difícil volver a la vida tradicional por la influencia occidental, pero buscan conservar y visibilizar las costumbres tradicionales de su cultura, para lograr mantener la propia identidad (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010). En este sentido señala:

Muchos conciben a la educación bilingüe como la enseñanza en dos lenguas, por lo general, los maestros hispanos o mestizos que dan este tipo de educación en las áreas rurales, lo hacen sin tomar en cuenta la realidad lingüística y cultural de las comunidades indígenas y de sus habitantes. El maestro emplea la lengua vernácula o indígena por necesidad y solamente como puente para la castellanización, para “volver comestible” la educación tradicional (Inforiobamba 01, s.f.).

Al contrario, la educación bilingüe significa planificación, ejecución y evaluación de un proceso educativo en el cual se emplea como instrumento del proceso de aprendizaje la lengua materna y una segunda lengua (el castellano), para fortalecer las dos (Inforiobamba 01, s.f.) .

Para el director, “la educación bilingüe implica el trabajar con valores culturales y esto no significa un retorno o un regreso tácito al pasado sino,

más bien, el conocimiento y el mantenimiento de la lengua y las técnicas de los abuelos, pero con una visión real del contexto actual” (Inforiobamba 01, entrevista 14 de abril de 2010). Por tanto, el reconocimiento de una identidad propia no involucra solamente el uso de la vestimenta tradicional sino la revalorización de la cultura tradicional en el presente y para el futuro.

Como se mencionó antes, la escuela es bilingüe, pero hasta el momento la transmisión solo es oral y no se realiza la escritura por la falta de capacitación (Inforiobamba 03, entrevista 14 de abril de 2010). Es sabido que la educación bilingüe constituye la base para la educación intercultural, en este sentido, es necesaria la incorporación de la lengua materna en la educación como lengua de instrucción y alfabetización aunque “lengua portadora de y parte de la cultura no es elemento suficiente para cubrir las necesidades y exigencias para una educación en un contexto no solo multilingüe sino también pluricultural” (Speiser: 1999: 86). De esta manera, la alfabetización oral y escrita, en la lengua materna y el castellano, es necesaria para los objetivos del centro educativo.

Existe un claro reconocimiento de la importancia de la educación bilingüe por parte del director de la escuela, sin embargo, resalta la debilidad de la falta de intercambio con otras experiencias que puedan fortalecer este tipo de emprendimientos. A esto, se suma el factor ya antes mencionado de la dependencia financiera exterior: la escuela funciona como proyecto. Otro factor preponderante es la poca participación del Estado, lo cual no permite o hace incierto el que pueda mantenerse a lo largo del tiempo.

Por tanto, la permanencia de este emprendimiento escolar intercultural bilingüe se encuentra en manos de la comunidad, así como también lograr que esta educación permanezca y supere los niveles básicos, ya que como señala Speiser (1999) en la mayoría de los casos, la educación bilingüe se encuentra “limitada a la educación básica o aún más limitada a la educación primaria a sabiendas de que, de esta manera, quedamos cortos a las exigencias de las organizaciones indígenas que proponen y exigen el derecho a la educación intercultural bilingüe en todo el sistema educativo” (Speiser, 1999: 86).

Por otro lado, existe una clara convivencia intercultural en la comunidad, esto se traduce en los trabajos e iniciativas que se llevaron a cabo por mejorar y mantener la escuela bilingüe a pesar de las diferencias ideoló-

gico-religiosas y económicas presentes en la misma. Sin embargo, como ya se mencionó, el proyecto se enfrenta a la incertidumbre por la falta de recursos económicos para su mantenimiento.

En la zona, en general existe una fuerte división entre la Iglesia Católica y Protestante, que dejan sentir su influencia en la escuela, pero, como señaló el profesor Yumi, se promueve el respeto a las religiones y no existe un choque entre los profesantes de ambas iglesias en el ámbito escolar (Inforiobamba 03, entrevista 14 de abril de 2010).

La experiencia en la escuela

Durante la visita se pudo realizar la siguiente observación: los cuatro edificios de la escuela están rodeados por árboles de papel (*Polylepis sp.*), plantados hace cuatro años, que constituyen una barrera que protege a la escuela del viento. Dos edificios están dedicados a las aulas de enseñanza, en el tercer cuerpo se encuentran las oficinas administrativas (Dirección) y el último es utilizado como depósito de materiales.

En la construcción de estos edificios se ha tomado en cuenta el clima frío, por lo que las ventanas son dobles y se ha elegido como material de construcción los ladrillos que conservan mejor el calor que los bloques de cemento. Las aulas son oscuras y no aprovechan la iluminación natural. Se utilizan hasta cuatro focos ahorradores por aula y sufre de cortes de energía durante el día. La escuela cuenta con paneles solares para calentar el agua utilizada en los lavamanos y la cocina.

Los basureros son insuficientes tanto dentro como fuera de la escuela. Aunque en clases se desarrolla el tema de manejo de basura, no se realiza ninguna clasificación de la misma. La basura inorgánica constituye un problema importante tanto para la comunidad como para la escuela. Solo los desechos orgánicos de la cocina y los residuos generados en la huerta son transformados en *compost* para la misma huerta.

Por ser una escuela en el páramo tiene acceso ilimitado y gratuito al agua. La higiene es deficiente en los sanitarios, quizá porque no existe personal de apoyo y el mantenimiento de la escuela es voluntario y se lo realiza según necesidad o al finalizar el año lectivo.

Se pudo presenciar una clase y se observó que el empleo de la técnica didáctica, la cual permite utilizar las Matemáticas y la Geometría para el cálculo de la reforestación, es una forma innovadora de motivación realizada por el profesor durante la clase. Con esta técnica se logró determinar el número y la distancia entre plantas que cada estudiante plantaría. Esto permite combinar actividades escolares con conocimiento medio ambiental en la práctica.

Guayas

Guayas

Luis Miguel Arroyo*

Escuela particular N.º 17 SER
“Sociedad, Educación y Renovación”

Contexto biofísico y socio-cultural

La escuela se encuentra ubicada en el cantón General Villamil, también conocida como Playas, en la provincia del Guayas. Este cantón está ubicado al suroeste de la provincia del Guayas, a 93 km de Guayaquil. Limita al norte y al este con los cantones de Guayaquil y Santa Elena, al sur y al oeste con el océano Pacífico. Tiene una temperatura promedio de 24 °C y su precipitación promedio anual es de 250 mm. La población del cantón es de 31 000 habitantes de los cuales 25 000 viven en la cabecera cantonal, que es la ciudad General José Villamil (Solo en Guayas, <http://www.soloenguayas.com/cantones-guayas-ecuador.php?ID=19>, visitado 12 de julio del 2010).

* Egresado de la maestría de Estudios Socioambientales de FLACSO - Ecuador.

Historia

El grupo étnico que se estableció en el cantón General Villamil fue la cultura precolombina Valdivia¹ (3500 aC-1800 aC). Estuvieron asentados en casi toda la región costa ecuatoriana, desde la provincia de Guayas hasta el norte de Manabí. Se especializaron en trabajar con la arcilla del suelo, llegando a realizar figuras de cerámica llamativas, un ejemplo conocido son las figuras conocidas como Venus. Esto dio paso a que se desarrolle una nueva cultura denominada Machalilla en Manabí, y Chupuyos y Yagual en el Golfo de Guayaquil (Pimentel, 1988).

En época de la colonia, Playas fue un puerto de pescadores asentado sobre antiguas poblaciones indígenas en el golfo de Guayaquil. En 1901 creció como un puerto de pescadores artesanales y como un balneario de personalidades importantes de la ciudad de Guayaquil. A causa de su crecimiento, el Gral. Eloy Alfaro dispuso su parroquialización, que se cumplió el 9 de marzo de 1910, formando parte del cantón Guayaquil. Desde 1960 se impulsaron proyectos para la cantonización de Playas. El 15 de Agosto de 1990 alcanzó finalmente su cantonización (Solo en Guayas, <http://www.soloenguayas.com/cantones-guayas-ecuador.php?ID=19>, visitado 12 de julio del 2010).

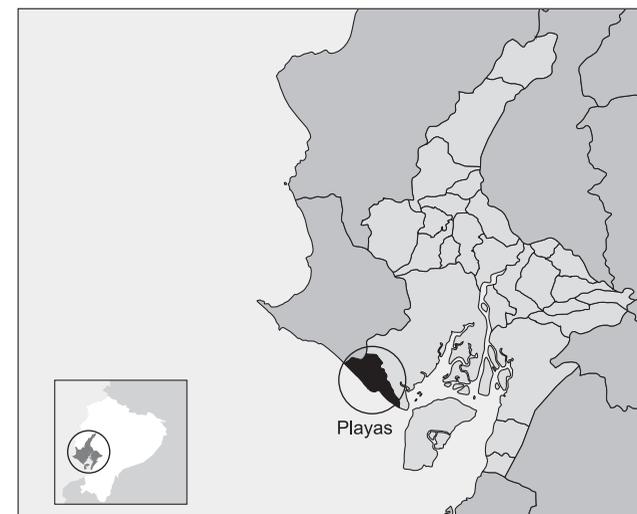
Geografía

La extensión del territorio del cantón es de 280 km². El terreno es plano, al norte se levantan cerros de poca altura como Colorado, Verde, Picón y Cantera. Las costas son extensas, al sur se han localizado los más importantes balnearios del cantón. Sus afluentes hidrográficos son los ríos: De Arena, Moñones y el Tambiche. Este cantón consta de playas tales como Bellavista y el Arenal, las mismas que son playas abiertas con inclinaciones poco pronunciadas y dunas parcialmente cubiertas de vegetación rastrera.

¹ La cultura Valdivia no se detuvo jamás, pues con el devenir de los milenios dio lugar a otras formas. De ella se desprendieron las culturas restantes: Machalilla, Chorrera, Bahía, Guangala, Jambelí, Atacames, Manteña y las Tolas, pues partieron de un fermento generalmente aceptado como de origen Valdivia (Pimentel, 1988: 2).

También está a su alrededor la playa del Engabao que tiene una extensión de 300 m, siendo una de las más extensas. Esta área sufre de sequías que, junto con el clima ardiente, han desertificado el suelo del cantón. Esto ha provocado que se encuentre una vegetación de clima árido, por ejemplo: algabarras (Solo en Guayas, <http://www.soloenguayas.com/cantones-guayas-ecuador.php?ID=19>, visitado 12 de julio del 2010 del 2010).

Mapa N.º 7
Ubicación del cantón Playas



Fuente: [http://es.wikipedia.org/wiki/General_Villamil_\(cant%C3%B3n\)](http://es.wikipedia.org/wiki/General_Villamil_(cant%C3%B3n))

Economía del área de estudio

La pesca es una de las principales labores del cantón. En el presente hay una actividad comercial inusitada, gracias al apoyo de su población y, además, se han asentado muchas empresas comerciales, industrias camaroneras y atuneras. La pesca artesanal de mar es considerable tanto en el consumo doméstico como en la industria peninsular. En el sector de Data de Posorja existen cultivos de maíz, aunque no son muy significativos para la economía del cantón. El comercio es la actividad complementaria para atender al turista así como para cubrir las necesidades internas. El turismo, aunque

desarrollado en gran medida, carece de una implementación de servicios acorde con la importancia de un cantón que tiene a este sector como su mejor opción de ingresos. (Solo en Guayas, <http://www.soloenguayas.com/cantones-guayas-ecuador.php?ID=19>, visitado 12 de julio del 2010).

Contexto ambiental

La educación ambiental en la región costa empezó en 1986, por medio del Programa de Manejo de Recursos Costeros (PMRC), que dictó talleres públicos en temas sobre conservación y cuidado de las costas ribereñas (Martínez y Puyol, 1997: 219). Más adelante, en 1983, la Armada Marina, a través de la Dirección General de Intereses Marítimos (DIGEIM)², y de su departamento de Conciencia Marítima, crea el Programa de Educación Ambiental Marino Costera y fluvial (PEAMCO)³. Desde 1994 este Programa se adhirió al Ministerio del Ambiente. El objetivo del PEAMCO-DIGEIM fue el educar mediante capacitaciones a las comunidades asentadas en las franjas costeras ecuatorianas en temas ambientales. Para su accionar en la educación ambiental se firmaron convenios con el Ministerio de Defensa, Ministerio de Salud, Ministerio de Ambiente y el Ministerio de Educación (DIGEIM, 2003).

Playas es un cantón que obtiene apoyo de muchas organizaciones e instituciones públicas y privadas. Obtuvimos información sobre la labor en la sensibilización ambiental que hace la DIGEIM junto con el PEAMCO en los diferentes centros educativos. Este programa solamente trabaja en los centros educativos del cantón, no incluyen al total de la población.

Con respecto a las problemáticas ambientales, algunas versiones acusan a las camaroneras de ser las causantes de la erosión de la tierra, pérdida de

2 “Los Intereses Marítimos son todas aquellas actividades que desarrolla el Estado y los particulares para el aprovechamiento del espacio y de los recursos dentro de las aguas sometidas a la jurisdicción nacional, del litoral y de los fondos marinos, con el fin de generar beneficios políticos, económicos y sociales para la nación” (Armada del Ecuador, 2010).

3 Programa orientado al desarrollo de la educación ambiental en los procesos educativos escolares y comunitarios de las poblaciones ribereñas (Ministerio del Ambiente del Ecuador, 2006). Una de sus funciones principales es el planificar, coordinar y monitorear la implementación de procesos de concienciación tendientes a alcanzar un cambio en la conducta de los ecuatorianos” (Armada del Ecuador, 2010).

semillas, desaparición de especies y afectación a la pesca (Infoguayas 02, entrevista abril 29 de 2010).

Contexto cultural

Para Espinosa (2000) el mestizo de la costa puede identificarse en dos grupos, el cholo costeño, que serían la mayoría, y los mestizos de ascendencia indígena que en condición de inmigrantes pasan a residir en las ciudades costeñas. El cholo costeño es un término poco utilizado por los mismos habitantes, al contrario, se auto identifican únicamente como mestizos. Sin embargo, colectivos sociales como la Organización Cultural Mullo⁴ buscan revalorizar el término cholo y concientizar a los habitantes del cantón Playas de que son parte de esta identidad, por tal motivo esta organización tiene como finalidad recuperar las tradiciones y costumbres de dicha cultura, a través de manifestaciones artísticas y la revalorización de actividades productivas como la pesca artesanal.

Para una mejor comprensión de la identidad del cholo costeño es necesaria la diferenciación entre cultura e identidad. Para autores como Grimson (2011) es erróneo tratarlos como sinónimos.

En una primera distinción lo cultural alude a las prácticas, creencias y significados rutinarios y fuertemente sedimentados, mientras que lo identitario refiere a los sentimientos de pertenencia a un colectivo y a los agrupamientos fundados en intereses compartidos. El problema teórico deriva del hecho, empíricamente constatable, de que las fronteras de la cultura no siempre coinciden con las fronteras de la identidad (Grimson, 2011: 138).

Grimson también identifica cómo la concepción evolucionista de cultura persiste en las creencias de que la cultura es una continuación de la idea de raza y se enmarca dentro de un territorio específico. Ante ello, este autor considera que “es necesario desnaturalizar la noción de que allí donde hay

4 “Es un colectivo cultural formado por jóvenes interesados en el cuidado y mantenimiento de la cultura Chola de la costa” (Infoguayas 01, entrevista 23 de septiembre del 2010).

un color de piel o un origen común hay siempre una cultura y una identidad compartida” (Grimson, 2011: 145).

Esta aclaración realizada desde Grimson permite visualizar dos características de la identidad o identidades que habitan el contexto de la zona de estudio, cantón Playas. El primero tiene que ver con el ser mestizo que dentro de sí presenta una diversidad cultural, no es lo mismo ser mestizo de la Sierra que de la Costa. Asimismo, se puede rescatar la memoria histórica del área de Playas desde la época precolombina y proponer la existencia de raíces indígenas de culturas de la costa que sobreviven a la dinámica histórica y cultural. Otro aporte de Grimson para el estudio es la no territorialización de la identidad con lo que es posible desplazar los imaginarios de que un Shuar pertenece a la Amazonía, un Tsáchila a la provincia de Santo Domingo o un montubio a la zona rural de la Costa, lo que, de algún modo, estatiza a las culturas y mira a la movilidad social como una invasión de una cultura sobre el territorio de otra. Esta aclaratoria surge debido al proceso de poblamiento de áreas urbanas de la costa ecuatoriana que recibieron habitantes provenientes desde distintos lugares del país debido al auge económico y comercial, especialmente a raíz del *boom* del cacao a inicios del siglo XX.

Espinosa (2000) presenta el proceso de construcción de la identidad del cholo costeño a través de un análisis socio-histórico, que lo difiere del proceso de mestizaje de la Sierra.

No obstante, para los indios de cultura quechua y para los indios del litoral costeño, este proceso de adopción compulsiva no los conduce a un mismo resultado. En los últimos, a diferencia de los primeros, se produce la extinción de su sistema cultural.

Para los grupos étnicos del litoral, la hispanización adquiere los rasgos clásicos del fenómeno aculturativo, es decir, la pérdida o la incapacidad de retención de las características culturales propias, una vez que han sido adquiridos los elementos culturales exógenos [...]. Todo lo contrario sucede con los grupos étnicos quechuaizados de la sierra. Éstos lograrán retener algunas de sus características culturales propias pese a la hispanización sufrida, pues, al no ser asumida ésta de forma libre, incorporan menor cantidad de elementos de la cultura hispana, a la par con una insignificante o inexistente mezcla racial, lo que explica por qué en los grupos “indios”

actuales de la sierra es más evidente la conservación de los caracteres aborígenes vernaculares (Espinosa, 2000: 24, 25).

En el marco de lo que Espinosa denomina “aculturación urbanizante” se puede observar otro proceso identitario que convive en el cantón Playas, Éstos son los mestizos de ascendencia indígena de la Sierra que viven en ciudades costeñas. Para Espinosa, dicho grupo entra en este proceso a través de la deserranización.

Éstos, buscando ocultar su pasado y procedencia serrana, se auto despojan de los signos externos que delatan su origen, esto es, la entonación del español y ciertas conductas idiosincrásicas asociadas con lo indio (introversión, timidez, mutismo), las mismas que son reconvertidas o sustituidas con ciertos rasgos de vida que se consideran contrapuestos al modo de ser serrano (pronunciación hipercorregida de la entonación serrana, locuacidad, extrovertimiento, etc.). Este proceso que se lleva a cabo de manera vertiginosa, máxime en un lapso temporal que involucra a dos generaciones, da origen al denominado “mono” (Espinosa, 2000: 29).

Conscientes de esta realidad, actualmente en Playas se están generando procesos de reconocimiento cultural y promoción de la interculturalidad, como el de la Organización Cultural Mullo, la cual propone dentro de sus objetivos: “promover la gestión social activa y participativa para la implantación del Centro Cultural de Playas, promover el intercambio intercultural con las nacionalidades y pueblos del Ecuador y gestionar el apoyo internacional para desarrollar los objetivos culturales de la organización” (Organización Cultural Mullo, 2010).

Descripción institucional y organizativa

La escuela brinda educación básica y bachillerato, y la cantidad total de alumnos que cursan es de 118. Los alumnos asisten a la escuela en el horario normal establecido por la institución, éste es de 7h00 a 13h00, pero realizan horas extracurriculares todos los días, de 15h00 a 17h00. Durante estas horas, los profesores ayudan a los alumnos a realizar sus tareas y otras actividades recreativas (Infoguayas 02 y 03, entrevista abril 29 de 2010).

Foto N.º 18

Algunas aulas y parte del patio de la escuela SER



Fuente: Luis Miguel Arroyo

El complejo escolar consta de dos edificaciones antiguas, cada una de una planta. En la primera casa, están ubicadas siete aulas, las mismas que están divididas por una tela (en algunos casos) o por concreto. Un aula es utilizada como oficina del rectorado, otra, como sala de cómputo (tienen cuatro computadoras con internet), y las cinco últimas como aulas para las clases. La segunda edificación es nueva, y está hecha de concreto; ahí están ubicados los servicios higiénicos, y éstos utilizan agua potable, mientras que las aguas negras se vierten en pozos sépticos. Además de las dos edificaciones, al complejo escolar lo complementan dos huertos, una bodega, una cancha de básquet y una de fútbol (césped), y varias áreas verdes.

Historia de la escuela

Los profesores Edgar Oralla y Sonia Mejía, con la ayuda de otros docentes, fundaron la escuela en 2005, para dar a los padres una opción de educación alternativa para sus hijos. La escuela fue fundada y funciona actualmente en un establecimiento que se alquila a la Cruz Roja Ecuatoriana (Infoguayas 02 y 03, entrevista abril 29 de 2010).

Pedagogía

La metodología adoptada para los docentes es el modelo socrático, donde la práctica cumple un rol fundamental, por ello han realizado muchos viajes y paseos, realizan recorridos por diferentes sectores para conocer otras realidades, usos de recursos y condiciones de vida. Cada visita tiene un objetivo académico, hacen reportes, entrevistas, etc. y, a más de tener un conocimiento basado en la práctica, han participado en concursos basándose en temáticas ambientales. No solo han realizado viajes, los alumnos también han participado en concursos en Guayaquil, principalmente en el concurso “Genios del Universo y Mini Genios del Universo” y lo han realizado por dos años seguidos, con mejores resultados cada año, mientras que los docentes participaron en el concurso literario del periódico *El Universo* (Infoguayas 03 y 04, entrevista abril 29 del 2010).

Con relación a la temática del medio ambiente, en la actualidad los profesores no reciben capacitaciones sobre educación ambiental, trabajan desde sus conocimientos (Edgar Oralla, explicó la profesora de Ciencias Naturales, ha sido muy importante en estos procesos), apoyados en los textos que compran y los que han conseguido del Ministerio de Educación. También tienen guías del PEAMCO (Programa de Educación Ambiental Marino Costera), (Infoguayas 03, entrevista abril 29, 2010).

Currículo

Con respecto a la malla curricular ministerial, ellos la toman de modelo y desde allí confeccionan su base. En el caso de la educación ambiental, ésta se dicta en la materia de Ciencias Naturales en la sección básica y en el bachillerato se dicta una materia denominada Educación Ambiental. Durante la visita, los docentes nos mencionaron su deseo de que la educación ambiental se convierta en un eje transversal en la escuela (Infoguayas 02, 03 y 04, entrevista abril 29 de 2010).

Se analizó la malla curricular de las materias de Matemáticas, Lenguaje y Comunicación que utilizan en la escuela SER, y no se encontró nada relacionado con la educación ambiental y tampoco con interculturalidad. Manejan en la educación ambiental el texto de Rubén Arias Holguín (2007): *Educación ambiental. Bachillerato*. (Infoguayas 05, entrevista 30 de abril del 2010).

Material didáctico

Los docentes se basan en los textos del Ministerio de Educación (ejemplo: el libro 6.º para sexto de básica), y también se utilizan los textos donados por el PEAMCO denominados *libros azules*, éstos brindan información sobre la zona costera del país y solamente fueron entregados a ciertos centros educativos ribereños como ejemplares (Infoguayas 05, entrevista 30 de abril del 2010).

La sensibilización ambiental en la escuela

Dentro de este contexto, la escuela desarrolló pequeños emprendimientos para la sensibilización ambiental, con este objetivo, se logró que cada estudiante se responsabilice de un árbol para lograr su crecimiento; este emprendimiento fue asumido por los estudiantes del bachillerato quienes, en tiempo de clases, se encargaron del cuidado, sin embargo, durante las vacaciones los descuidaron y algunos árboles se perdieron. Por medio de

una reflexión, se trabajó con los alumnos para que puedan comprender que cualquier ser vivo necesita cuidado para lograr desarrollarse.

En la actualidad los esfuerzos se centran en un huerto cuyos fines, además de ser productivos, pretenden que los estudiantes desarrollen destrezas agroecológicas para el cuidado de las plantas que cultivan. Aparte de que se trata de una iniciativa autosustentable, y con iniciativa propia, tiene perspectivas de mantenerse. Las actividades en el huerto están realizadas por los estudiantes de sexto y séptimo de básica, quienes en grupos de diez, y en orden rotativo, se turnan el uso de herramientas. El profesor García señala que esta actividad promueve gran participación en los grupos estudiantiles los cuales emprenden el cultivo de especies de ciclo corto como tomate, pimiento, maíz, orégano principalmente, aunque también se cultivan árboles como el guayacán (Infoguayas 05, entrevista abril 30 de 2010).

Sin embargo, es importante señalar que en el 2009 la Armada Nacional a través de su Programa de Educación Ambiental, PEAMCO, apoyaron el proyecto del huerto mediante talleres y capacitaciones sobre cultivos y semillas, contribuyendo con el objetivo educativo ambiental emprendido por la escuela (Infoguayas 02 y 03, entrevista 29 de abril de 2010).

Por otra parte, el profesor considera que es importante que los estudiantes desarrollen nociones integrales sobre naturaleza y cultura con el objetivo de lograr mayor conciencia ambiental en los estudiantes. Este objetivo resulta importante ya que, por el difícil contexto socioeconómico, la extracción de madera y tala del manglar están afectando los ecosistemas y los ríos, y modificando significativamente la práctica de cultivos agrícolas tradicionales.

Foto: N.º 19
Siembra de planta en el huerto



Nota: los alumnos de sexto de básica.
Fuente: Sandra Garcés

Así, esta visión de integralidad implica también la participación de los padres de familia quienes se encuentran en un proceso de integración a las actividades mencionadas. El profesor García señala que la inclusión de los padres en las actividades educativas es fundamental, ya que “la educación es como un triángulo, para que los niños logren aprender, es necesario que las tres esquinas del triángulo colaboren: docentes, padres de familia y niños; si una arista falla, entonces no se puede lograr la educación” (Infoguayas 05, entrevista abril 30 del 2010).

En este sentido, se desarrollan otro tipo de actividades que promueven el conocimiento y la vinculación de los estudiantes con los medios naturales. Así las visitas realizadas a Puerto Morro y a la reserva donde se encuentran manglares han permitido que los estudiantes conozcan las variedades de peces y crustáceos presentes en el ecosistema. Por medio de esta

iniciativa, en 2010, ciento veinte estudiantes con financiamiento propio recorrieron la Ruta del Sol así como también interactuaron con diferentes zonas de la sierra ecuatoriana (Infoguayas 03, entrevista abril 29 de 2010).

La interculturalidad en el centro educativo

El director pedagógico reconoce la importancia de la interculturalidad debido a la existencia de estudiantes provenientes no solo de la zona de Playas, sino también de otras provincias como Manabí, Esmeraldas e Imbabura. “Esta realidad ha permitido que los estudiantes conozcan personas con diferentes costumbres y de diferentes etnias. A la escuela le interesa el intercambio cultural y es un tema muy tratado en la materia de Estudios Sociales” (Infoguayas 03, entrevista abril 29 de 2010).

Los discursos no necesariamente reflejan la realidad y cotidianidad, por este motivo se buscaron espacios y recursos donde se puedan visualizar las relaciones interculturales que se dan en el centro educativo. Uno de estos espacios fue la realización de un taller sobre la identidad cultural, para lo cual se ejecutó la proyección de un video documental denominado “Este maldito país”, a partir del cual se reflexionó sobre la identidad ecuatoriana y los procesos discriminatorios desde los mestizos hacia las identidades indígenas y afrodescendientes. A pesar, que existen estudiantes con raíces de la Sierra, para los asistentes la realidad indígena les resultaba lejana y construían al ‘otro’ con respecto a su identidad mestiza costeña y no se reconocía ningún vínculo cultural. Estas realidades son validadas a través de la obra de Espinosa (2000), quien líneas arriba, caracterizaba el ser mestizo costeño que había construido un proceso identitario y que negaba las raíces indígenas para asumir los rasgos de agentes externos; para el caso de la costa, en una primera instancia, asume la identidad ibérica y actualmente la de culturas extranjeras de países que, a través de los flujos turísticos y mediáticos, llegan a introducirse en la identidad del ser mestizo. Por este motivo, la realidad indígena de la Sierra y Amazonía, que muchas veces le son cercanas por el proceso migratorio de la Sierra a la Costa, son tratadas como ‘otras’ realidades aisladas de su cultura.

Otro de los recursos utilizados para la reflexión en cuanto a la interculturalidad en el centro educativo, fue la revisión del material pedagógi-

co utilizado por los maestros. A decir del director pedagógico, se ejecuta anualmente un plan didáctico de acuerdo a los lineamientos del Currículo del Ministerio de Educación. Sin embargo, aquí se reflejó lo observado por Granda (2009) en cuanto a la situación de la interculturalidad en la educación ecuatoriana, ya que, a pesar de que la interculturalidad es considerada uno de los tres ejes transversales del Sistema Hispano de Educación Básica, ésta no logra operativizarse. Para uno de los informantes del centro educativo, la interculturalidad se asume dentro de la asignatura de Estudios Sociales y se limita al estudio de las culturas desde un punto de vista étnico ancestral.

En un intento por avanzar al desconocimiento de los vínculos culturales que comparten cada una de las culturas e identidades que conviven en el centro educativo, aparece la propuesta del director quien asume a la interculturalidad como una oportunidad para “compartir las raíces culturales” que por diversos modos busca conocer y hacer conocer otras culturas y realidades. “Algo que contribuye a este intercambio son los viajes a otras provincias y a conocer diferentes grupos étnicos. Con este objetivo se realizan varias actividades, tales como “la semana cultural”, destinada a y realizada por toda la comunidad educativa (Infoguayas 03, entrevista abril 29 de 2010).

La vivencia de la interculturalidad en este centro educativo no es un hecho aislado de la situación en el cantón Playas y en la mayoría de la zona costera que, como lo observó Espinosa (2000), desconoce las raíces indígenas o de vínculo cultural con otras realidades, sean éstas indígenas o mestizas de la Sierra. Más allá de la constatación del tratamiento que la interculturalidad tiene en la cotidianidad del centro educativo, hay que destacar también la influencia que el sistema estatal tiene sobre este tratamiento. En 1996, con la puesta en marcha de la Propuesta Consensuada de Reforma Curricular de la Educación Básica, se propone adoptar a la interculturalidad, educación ambiental y la educación en la práctica de valores como ejes transversales que sirvan de cimientos para todas las áreas académicas. Granda (2009), desde su investigación, reveló la realidad de esta propuesta: en lo concerniente a la interculturalidad no se entregaron herramientas pedagógicas que logren operativizarla. De este modo, la interculturalidad continúa apareciendo relacionada como un tema que ocupa a los indígenas y se restringe al área de Estudios Sociales.

La experiencia en la escuela

En la visita se participó de una clase donde el docente utilizó metodología participativa. La clase se desarrolló primero en el aula y después en el huerto, los estudiantes tenían conocimientos básicos sobre el medio ambiente, además de experiencias en siembra y cosecha de productos.

Foto N.º 20

Ejercicio de reflexiones acerca de la interculturalidad



Nota: alumnos de la escuela SER.
Fuente: Sandra Garcés

Por otra parte se observaron varios focos de basura en las instalaciones de la escuela y el uso excesivo de fundas y vajillas plásticas, este problema se agudiza con la existencia de un solo tacho de basura para toda la escuela. Una de las acciones ante este problema es la organización de los alumnos para la limpieza de la escuela.

Existe iluminación en casi todas las aulas, con excepción del rectorado donde la iluminación es mínima. En las aulas utilizan focos de sesenta vatios (no son focos ahorradores), el gasto mensual de energía oscila entre 10 y 15 dólares mensuales (Infoguayas 02, entrevista abril 30 del 2010).

La dotación del agua es por la red pública, situación que no hace necesario el uso de un sistema de recolección de agua lluvia, tradicional en las escuelas de zonas secas de la Costa donde el agua escasea.

Con respecto al manejo del bar, se venden sus productos en fundas y vajilla plásticas, la comida es cocinada en el mismo local. Este es un negocio independiente de la administración de la escuela. Se observó que gran parte de la basura arrojada provenía de los productos vendidos en el bar (observación salida de campo abril 29 y 30 de 2010).

La escuela SER en la comunidad

La educación ambiental en las escuelas de Playas, como en el caso de SER, está siendo considerada una importante herramienta de soporte para la promoción turística del cantón, considerando que la visita de turistas a la zona es creciente. A pesar de ello se evidencia la clara necesidad de que se cree un adecuado sistema de recolección de desechos a nivel local, ya que de nada sirve que en la escuela se impartan clases de educación ambiental, y en las afueras y el hogar se mantengan costumbres contaminantes.

Galápagos

Galápagos

Sara Gómez de la Torre A.*

Unidad Educativa Modelo “Tomás de Berlanga”

Contexto socio-cultural y ambiental de la zona de estudio

El centro educativo en estudio se encuentra en la Isla Santa Cruz, en la provincia de Galápagos. El archipiélago de Galápagos está ubicado aproximadamente a 970 km al oeste del Ecuador continental. Está formado por trece islas mayores, seis islas menores, 42 islotes y muchas rocas, que cubren en total una superficie de 7 850 km². El 97% de la superficie total de las islas es parte del Parque Nacional Galápagos, el resto corresponde a las áreas habitadas y de cultivos de las islas Santa Cruz, San Cristóbal, Isabela y Floreana, además de la isla Baltra, ocupada en su totalidad por las Fuerzas Armadas del Ecuador (Sun Wind, s.f).

Las Galápagos son una provincia del Ecuador, la capital es Puerto Baquerizo Moreno, ubicada en la isla San Cristóbal. Puerto Ayora, en la Isla Santa Cruz, es la ciudad con mayor movimiento turístico. La población total de las islas, incluida la población flotante, es de 16 109 habitantes (Sun Wind, s.f).

Las islas Galápagos enfrentan desafíos para su conservación y sostenibilidad. El crecimiento de la población y la economía presentan patrones de desarrollo insostenibles. Hay conflictos de intereses en el manejo de los

* Master en Estudios Socioambientales por FLACSO - Ecuador.

recursos naturales entre las organizaciones, la población y los gobiernos locales, que crean obstáculos para la acción colectiva local. Otro grave problema que enfrentan las islas es la reproducción de las especies invasoras que amenazan la biodiversidad de las islas. Estos conflictos deben tratarse de manera integral y estratégica para conseguir resultados positivos (FCD, 2006: 7).

Para enfrentar las amenazas con eficacia es necesaria la participación y el fortalecimiento de las organizaciones locales de Galápagos. Es necesario fomentar la cooperación entre las organizaciones locales para que trabajen a favor de la conservación y sostenibilidad de las islas. “El futuro de Galápagos depende del desarrollo de una sociedad que entienda los límites, conserve la energía, el agua y otros recursos esenciales, y constituya un entorno de apoyo a la conservación y la sostenibilidad de la biodiversidad de las islas a largo plazo” (FCD, 2006: 7).

En la actualidad el Servicio Parque Nacional Galápagos maneja la Reserva Marina y el Parque Nacional Galápagos. Además, organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, y organizaciones académicas trabajan en la conservación de las islas Galápagos. Las oficinas matrices del Parque Nacional Galápagos y la Estación Científica Charles Darwin están en la isla Santa Cruz. Estas dos instituciones trabajan por la conservación y protección de las islas Galápagos (FCD, 2006: 11).

Foto N.º 21
Puerto Ayora, Santa Cruz, Galápagos



Fuente: Sara Gómez de la Torre

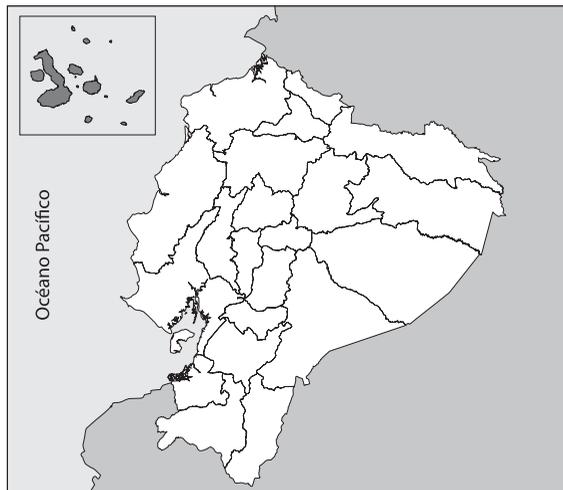
La isla Santa Cruz o Indefatigable está localizada en la mitad del archipiélago y tiene una superficie de 98 555 hectáreas. La población es de 11 262 habitantes. Las principales actividades económicas son el turismo, la pesca, las artesanías y las actividades agropecuarias. Es considerada como la capital económica de la provincia de Galápagos. Puerto Ayora es la principal ciudad de la isla, donde se desarrollan las principales actividades comerciales. Todo el año anclan embarcaciones de pesca, turismo, veleros privados (Cámara de Turismo de Galápagos¹).

Al ser la puerta de entrada a las islas Galápagos, por su cercanía al aeropuerto de la isla de Baltra, es la isla más desarrollada del archipiélago. En la isla hay escuelas, correo, hospital, bancos, agencias de viaje, supermercados, restaurantes, mercado, y más².

1 Cámara de Turismo de Galápagos. <http://www.galapagostour.org/interna.php?IDPAGINA=18>

2 Cámara de Turismo de Galápagos. <http://www.galapagostour.org/interna.php?IDPAGINA=18>

Mapa N.º 8
Archipiélago de Galápagos



Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:MapaSageo-Ecuador-Galapagos.png>

Mapa N.º 9
Isla Santa Cruz



Fuente: <http://espanol.vacationstogo.com/cruiseports/viewport.cfm?port=1521>

Identidad isleña

Durante el Taller Internacional “Identidades culturales y estilos de vida sostenibles en las islas”³, realizado en la provincia de Galápagos los días 28, 29 y 30 de septiembre de 2010, se identificaron y compararon algunas características sobre la identidad isleña y los estilos de vida sostenibles en diversas islas a nivel global (FCD, 2010). Una de las principales conclusiones que se extrajo de las diferentes exposiciones es que las experiencias de cada isla tienen características especiales, sin embargo, se presentan problemáticas similares, por lo que no se podría definir una única identidad isleña. Las características de cada isla están definidas por su historia, ubicación geográfica, población, realidad socio-cultural y más (Infogalápagos 05⁴, 8 de noviembre de 2010).

Cabe resaltar el caso de Galápagos por la diversidad de su población, la cual está compuesta por isleños, nacionales y extranjeros (científicos en su mayoría). Entre los diferentes grupos, existe un permanente conflicto entre las estrategias de conservación y desarrollo socioeconómico. Los científicos de la Fundación Charles Darwin mantienen que la población local no protege el medio ambiente porque lo desconoce, mientras que los isleños mantienen que, al ser privados de ingresar a ciertos lugares o practicar diversas actividades, no se les permite disfrutar, conocer y trabajar por el medio ambiente (Infogalápagos 05, 8 de noviembre de 2010).

Es importante resaltar que la población local considera que el desarrollo social debe ir ligado con el respeto por la naturaleza. De acuerdo a Garcés, quien asistió al Taller Internacional en la Fundación Charles Darwin, los pobladores de Galápagos, a pesar de su bagaje cultural, han desarrollado características de adaptación al medio físico y social de las islas Galápagos. Se evidencian formas de cultura local muy diversas y plurales como: música, arte, lenguaje común, formas de expresarse.

Por otra parte, se cree que los científicos siguen trabajando bajo el paradigma conservacionista del medio ambiente, en el que no se toma en cuenta las necesidades e intereses de la población local, la mayor parte de proyectos no incluyen a dicha población local. “Hay claros conflictos y tensiones entre

³ Este evento es explicado a detalle en páginas posteriores, en la sección Taller y Foro en Galápagos.

⁴ Reflexiones tomadas de la síntesis realizada por Sandra Garcés, durante el Taller Internacional.

la población y los científicos por la conservación y el desarrollo social, debido a mal entendidos entre los grupos” (Infogalápagos 05, 8 de noviembre de 2010). También se evidencian conflictos entre colonos más antiguos y colonos recién llegados, ya que los más antiguos no les dan espacios de participación a los recién llegados. Por último, otro conflicto latente en la isla se da entre colonos y la población que llega desde el continente. Existe una clara separación entre el continente y el archipiélago de Galápagos, los isleños ven al territorio y a la población del continente como ‘los de afuera’.

Una propuesta interesante es el trabajo en conjunto con los líderes locales, en programas de planificación para conservación y protección del medio ambiente. Sin un trabajo en conjunto con la población local a largo plazo, será difícil controlar la población, migración y conservación de las islas Galápagos (Infogalápagos 05, 8 de noviembre de 2010). La Fundación Charles Darwin está empezando a trabajar con el componente social de las islas, lo que se evidencia en los convenios establecidos con FLACSO-Sede Ecuador, para el trabajo en diferentes áreas de interés.

La ponencia de Teodoro Bustamante “Ecología cultural de Galápagos en el contexto de las islas” evidencia que uno de los mayores problemas en Galápagos se relaciona con una problemática estructural nacional. La política nacional ha permitido la migración de la población del continente hacia las islas Galápagos por una mala calidad de vida en sus ciudades de origen. Parte de la población que ha migrado a las islas añora volver al continente, siempre y cuando se les ofrezca oportunidades (Teodoro Bustamante, ponencia, 30 de septiembre de 2010).

Algunas conclusiones que se extrajeron de las experiencias de las diferentes islas se relacionan con el trabajo en conjunto con la población y los líderes locales en varios temas de interés común. Por ejemplo, en la ponencia de Aroha Mead, de Nueva Zelanda, se resalta la importancia de tener líderes íntegros para la solución de las problemáticas identificadas. Por otra parte, Etika Rupeni, de Fiyi, resaltó la importancia de la cultura para recuperar la identidad de los isleños. “Saber de dónde vengo, dónde estoy y hacia dónde voy” para trabajar por un futuro y una identidad común (Etika Rupeni, ponencia 28 de septiembre de 2010). La ponencia de Sandy Kerr, de las Islas Orcadas de Escocia, resalta que las soluciones deberían ser propuestas por la misma comunidad, a través de procesos de

participación. También destaca la importancia de la educación para amar la naturaleza y protegerla, desde edades tempranas (Sandy Kerr, ponencia 29 de septiembre de 2010).

Otro de los puntos que cabe resaltar de las diferentes experiencias de las islas es la combinación de lo tradicional y lo moderno, el trabajo en sinergias entre ambas tendencias. Las islas constituyen un ecosistema extremadamente sensible por lo que se debería poner más atención en el cuidado y manejo de sus recursos naturales y el desarrollo socioeconómico y cultural (Infogalápagos 05, 8 de noviembre de 2010).

Sensibilización ambiental en Galápagos

La Fundación Charles Darwin (FCD), ubicada en Puerto Ayora en la isla Santa Cruz, cumple un papel destacado en la vida de las islas, en aspectos como sensibilización ambiental.

Sabemos que sin la participación de la comunidad, los esfuerzos de conservación no pueden prosperar. También estamos conscientes de que si nosotros, el pueblo de Galápagos, incorporamos los conceptos de desarrollo sostenible y conservación en nuestro estilo de vida, el archipiélago puede convertirse en un modelo de sociedad sostenible para el mundo entero. Esta meta solo se alcanza a través de la educación (FCD, 2009: 12).

En un diálogo mantenido con Cristina Georgii y Sandra Tapia de Educación para la Sostenibilidad de la Fundación Charles Darwin, retomaron la historia sobre el campo de trabajo y los alcances de este proyecto. Cristina menciona que las acciones que asume el departamento de educación ambiental que ella dirige se fundamenta en la visión de la FCD: “proveer conocimiento y asistencia a través de la investigación científica y acciones complementarias para asegurar la conservación del medio ambiente y la biodiversidad del Archipiélago de Galápagos”. La información que ellos producen está dirigida principalmente al sector estatal, quienes son los encargados de tomar decisiones sobre el manejo de las Islas Galápagos (Infogalápagos 01 e Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010).

Dentro del Plan Estratégico 2006 – 2016 de la FCD se encuentran cinco programas de acción: investigación, información, asistencia técnica, gestión institucional y apoyo administrativo (Infogalápagos 01 e Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010).

El programa de asistencia técnica, incluye al proyecto “Educación para la sostenibilidad”, el mismo que tiene como meta: “proporcionar asesoría, apoyar el desarrollo de capacidades institucionales e individuales para la conservación y el desarrollo sostenible, y usar los resultados de la investigación para enriquecer el conocimiento de la población local” (FCD, 2006: 19). De esta meta, se desprenden seis objetivos, de los cuales el segundo tiene relación con el presente proyecto de investigación:

[...] apoyar la educación ambiental y científica local y nacional. Para el logro de este objetivo, se busca apoyar el desarrollo de la educación ambiental y científica formal en las escuelas de Galápagos y del Ecuador en general, para ello se seguirá: desarrollando capacidades entre los profesores; apoyando a los administradores de educación en la incorporación de temas ambientales y científicos en los programas de estudio; apoyando al Ministerio de Educación en la implantación de la reforma educativa en Galápagos; promoviendo actividades informales de educación ambiental y científica en Galápagos por intermedio, entre otros, de los Centros de Educación Ambiental local contribuyendo a orientar a los nuevos funcionarios del gobierno local y las autoridades en las islas; construyendo capacidades para la comunicación entre los actores a nivel local y nacional [...] (FCD, 2006: 19).

Cristina Georgii comenta que, desde la entrada de la Fundación Charles Darwin en Galápagos, el énfasis se puso en el tema científico y de conservación y se dejó de lado al factor humano. Es por este motivo que para la formulación del plan estratégico de la FCD, se realizó un diagnóstico participativo que permitió conocer este tipo de debilidades. Es a partir de este diagnóstico que se propone tomar en cuenta al factor humano como protagonista en la conservación de las islas (Infogalápagos 01, entrevista 11 de mayo de 2010).

Sandra Tapia, apoya lo dicho por Cristina Georgii y manifiesta que es por este motivo que “Educación para la sostenibilidad” se basa en cua-

tro ejes de sostenibilidad: desarrollo humano, uso de recursos naturales, residuos, manejo y conservación de la biodiversidad (Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010).

Antes la educación ambiental era mayoritariamente a nivel informal, se creaban clubes ecológicos y se los capacitaba. Comentan las oficiales del proyecto que esto funcionaba cuando la población era pequeña, pero hoy en día por el gran número de habitantes en las islas, en especial en Santa Cruz, esto ya no dio resultado. En Isabela y San Cristóbal, que aún cuentan con una población pequeña, se mantiene esta modalidad. Con este antecedente se decidió cambiar la estrategia de la educación ambiental para llegar al mayor número de personas (Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010).

En cuanto a educación no formal, se realizaron convenios con instituciones como el INNFA, quienes podían en su trabajo con la comunidad insertar el tema ambiental. De igual manera, se estableció un convenio con el municipio de Santa Cruz, a quienes la FCD asesoró en el tema ambiental para la formulación del Plan Operativo Anual (POA). Actualmente, el municipio de Santa Cruz está realizando una campaña para el reciclaje de pilas. En San Cristóbal se está fomentando el uso de bicicletas (Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010). La metodología que utilizan para llegar a su grupo meta, dentro de la educación formal y la no formal es la siguiente (Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010): trabajo interinstitucional; participativo; mensaje entretenido (teatro, títeres); reconocer sus propias historias.

Sandra Tapia es la encargada de la educación formal en la FCD, ella es quien cuenta algo más sobre su trabajo en la FCD. En cuanto a la educación formal, se realizó un convenio con el Ministerio de Educación, para integrar los principios de desarrollo sostenible en la reforma educativa. Se puso énfasis en la creación de documentos de apoyo con una fuerte fundamentación pedagógica. Los ejes transversales para la creación de este material son: buen vivir y habitar en islas pequeñas (lo que significa que hay limitantes) (Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010).

La FCD y el Ministerio de Educación vienen trabajando conjuntamente en la Reforma Educativa Integral de Galápagos (REIG) desde junio del

2008 con el objetivo común de desarrollar un programa de instrucción que apoye el desarrollo sostenible de Galápagos. La Dirección Provincial de Educación de Galápagos (DPEG) es la entidad encargada de coordinar e implementar este proceso. (FCD, 2009: 12)

Este tipo de metodología no solo ha servido para fomentar la conciencia ambiental entre los estudiantes de las escuelas sino que también sirve como apoyo para desarrollar otras destrezas básicas de aprendizaje, sobre todo la observación, así como otras como la lectura (Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010).

Fomentar la investigación en los estudiantes es fundamental para “Educación para la sostenibilidad”, ya que además de aumentar la conciencia ambiental, se puede obtener información válida y de primera mano para los proyectos investigativos que se llevan a cabo en Galápagos, en especial de la Fundación Charles Darwin. De este modo, los estudiantes sienten que lo aprendido en el aula es válido para la práctica, y además aportan a la conservación de su entorno (Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010).

La participación de los chicos y la manera en la cual ellos utilizan los resultados de las investigaciones para sacar sus propias conclusiones y sugerencias, es un modo más efectivo de evaluar, antes que las evaluaciones tradicionales que consisten en exámenes o pruebas escritas (Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010).

Los indicadores que utilizan para evaluar el trabajo en educación ambiental son: aumento del número de profesores usando nuevas herramientas y mecanismos; reforma educativa finalizada; aumento de niños involucrados⁵.

De la experiencia que Sandra tiene en el campo de la educación⁶, manifiesta que los puntos que impiden el éxito de la educación ambiental son: muchas veces las instituciones no asumen los roles como se debe; incoherencia entre lo que se dice y se hace; hay casos en que no se puede llegar efectivamente con los materiales didácticos a los niños, ya que ellos

5 Sandra Tapia manifestó que los indicadores de la efectividad de sus acciones en el sistema de educación formal no son evaluados por ellos, sino que eso debería ser asumido por el Ministerio de Educación. Los indicadores anotados son únicamente de su proyecto.

6 Sandra Tapia también fue directora de la Unidad Educativa Modelo Tomás de Berlanga.

no han desarrollado destrezas como la lectura, a pesar de que en el nivel educativo que están deberían hacerlo ya (Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010).

Por otra parte, sugiere que para el éxito de la educación ambiental en una comunidad es importante la cooperación interinstitucional y buen desempeño de los roles asumidos por las instituciones participantes. La educación para la sostenibilidad deber ser un proceso continuo y permanente que alcance todos los ámbitos educativos, formales y no formales, dirigida a todas las edades, sectores y grupos sociales; además, es necesario investigar el discurso ambiental de los dueños o encargados de las instituciones educativas. Finalmente, considera que sería importante conocer cuáles son las especialidades que los chicos están estudiando en los colegios y universidades (Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010).

Mediante un convenio entre la Fundación Charles Darwin y la DINAMEP (Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional), se elaboró la serie *Galápagos, un mundo mágico*, que consta de diez libros que fueron desarrollados como respuesta a la realidad de Galápagos y la Reforma Curricular. Estos libros proponen a la educación ambiental como eje transversal para potenciar los contenidos, valores, destrezas y habilidades dentro de las áreas del currículo, propiciar el desarrollo de las estructuras mentales necesarias para un análisis totalizador e integral del entorno, dinamizar el currículo, dar preferencia a la comprensión, a la actitud crítica y creativa, y a la formación de valores en la solución de problemas ambientales (Tapia, 2000: presentación)⁷. Actualmente, están desarrollando nuevos textos donde estarán incluidos los temas de: agua, residuos y energía (Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010)(ver Anexo: descripción de los libros).

Sensibilización intercultural en Galápagos

El estudio de la interculturalidad en Galápagos puede ser abordado desde diversos espacios; educación, familia, negocios, turismo, hasta la misma

7 Los libros contienen dentro de sí siete unidades temáticas: la población humana de Galápagos; el origen geológico de las islas; la reserva marina; ecosistemas de las islas; animales endémicos; plantas endémicas y, finalmente, especies introducidas.

conservación. Dentro del espacio que le concierne al proyecto FDA, se pudo recabar la siguiente información, fruto de las entrevistas y observaciones que se realizaron en el aula:

En la entrevista realizada a Sandra Tapia de la FCD, supo manifestar que:

Se dice que no hay cultura en Galápagos, que no hay identidad, debido a la diversidad de culturas que se pueden ver acá, extranjeros, nacionales, isleños. Es mi percepción que el que viene de afuera aprecia más las islas que el que vive aquí, porque pueden comparar y sentir la diferencia, lo mismo pasa con los jóvenes que salen a estudiar al continente, cuando regresan a Galápagos las aprecian más (Infogalápagos 02, entrevista 11 de mayo de 2010).

Reyna Oleas de la Fundación Scalesia, apuntó que en la escuela Tomás de Berlanga sí se vive la interculturalidad porque en la escuela conviven estudiantes de diferentes procedencias (isleños, del continente y extranjeros), así como de diferentes grupos socio económicos. También hay inclusión para quienes tienen algún tipo de discapacidad, pero la inclusión se da también de los niños sin discapacidad en el mundo del niño con discapacidad. Hay veces en que los compañeros caminaban con los ojos cubiertos para poder estar en el lugar del niño discapacitado (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Valeria Tamayo, profesora de la Unidad Educativa Tomás de Berlanga, piensa que hay un choque cuando llegan las personas del continente, este choque es entre 'la cultura del mar' vs. 'la cultura del continente'. Además, piensa que se excluyen a las minorías. Y se podría decir que también se excluyen a las personas que tienen una personalidad no sociable (Infogalápagos 06, entrevista 12 de mayo de 2010).

Sheila Roberts afirma que en la escuela Tomás de Berlanga se busca la tolerancia entre quienes son distintos. Recomienda que para conocer la cultura de los isleños se debe ir al mercado que se realiza los días martes y sábado, donde se puede ver cómo se relacionan las personas en el mundo comercial; y en el muelle nuevo donde se realizan los partidos de ecua-volley, ya que es un momento donde se quitan las diferencias y solo se

manifiesta el deporte. También nos cuenta que es interesante la existencia de una comunidad de Salasacas, quienes se dedican a la comercialización de artesanías y además están organizados y tienen su propia escuela (Infogalápagos 04, entrevista 12 de mayo de 2010).

La Unidad Educativa Tomás de Berlanga y la Fundación Scalesia

Situación institucional-organizativa

El hecho de que Galápagos sea Patrimonio Natural de la Humanidad y además Parque Nacional, que posea tanta diversidad cultural y personas de diferentes orígenes, hace que la educación que reciben los estudiantes tenga un enfoque diferente. Los cánones de educación regular no son compatibles con el medio y la realidad de las islas. Por esto, la Fundación Scalesia fue diseñada para satisfacer las necesidades educativas específicas de un lugar tan singular como es Galápagos (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

La Fundación Scalesia es una organización privada sin fines de lucro que fue creada en 1993 por un grupo de galapagueños interesados en contribuir con la educación en las Islas. El grupo fundador identificó la necesidad de crear una escuela con el objetivo de brindar una alternativa educativa a los futuros galapagueños. Con recursos económicos propios y con la contribución de algunas organizaciones se construyeron las instalaciones del colegio que hoy es la Unidad Educativa Modelo Tomás de Berlanga (Infogalápagos 04, entrevista febrero 22, 2010).

La Fundación se creó hace 17 años con el objetivo de ofrecer una alternativa de educación de calidad en Galápagos. La Unidad Educativa Tomás de Berlanga es una institución privada, laica y bilingüe, que ofrece programas de preescolar a bachillerato. La misión del colegio es graduar a alumnos bilingües, con pensamiento crítico y una pasión por el ambiente (Infogalápagos 04, entrevista febrero 22, 2010). La idea es que los estudiantes aprendan a tratar y resolver conflictos, ya que Galápagos es una

sociedad diversa en la que conviven colonos, ecuatorianos de la Sierra, Costa y Oriente, científicos nacionales y extranjeros, turistas de todo el mundo, donde el choque y los conflictos son constantes (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

La Unidad Educativa Modelo Tomás de Berlanga está ubicada en la parte alta de la isla Santa Cruz. La cobertura vegetal dentro y fuera de las instalaciones es nativa y diversa. La idea del colegio es convivir con la naturaleza, por lo que mantienen intactas las plantas y árboles dentro y fuera de él. Este constante contacto con la naturaleza que rodea al colegio permite que los estudiantes la reconozcan y aprecien su valor (Infogalápagos 03, entrevista mayo 12, 2010).

La infraestructura del colegio es rústica, en el sentido de que trata de mantener los espacios naturales tal como son. Cuando los padres de familia ven el entorno del colegio, en el que los caminos y áreas verdes son irregulares y con piedras, se preocupan y se ponen nerviosos del contacto de sus hijos con la naturaleza. De acuerdo a Reyna Oleas⁸, directora general de la Fundación Scalesia, “al comienzo los estudiantes se caen y lastiman, pero con el tiempo aprenden a defenderse y manejarse en la naturaleza” (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

⁸ Desde junio de 2007, la Dra. Reyna Oleas es la directora general de la Fundación Scalesia, profesional residente permanente, comprometida con la educación y el desarrollo sostenible del Archipiélago. La directora es Bachelor en Ciencias Ambientales y tiene una maestría en Administración de Empresas y Economía. (Fundación Scalesia. <http://www.fundacionscalesia.com.html>)

Foto N.º 22

Comedor de la escuela en medio del ecosistema natural de la Isla Santa Cruz



Fuente: Sara Gómez de la Torre

Otro aspecto interesante de la infraestructura es que las construcciones son elementales y baratas. Las aulas están diseñadas para que los estudiantes mantengan un mayor contacto con la naturaleza. La Fundación invierte el 80% de su presupuesto en capacitación de los profesores y personal, no en la infraestructura. Tanto profesores como estudiantes y padres de familia apoyan esta iniciativa de la Fundación, ya que consideran más importante recibir educación de calidad que tener aulas muy sofisticadas (Infogalápagos 03, entrevista mayo 12, 2010). Sin embargo, el colegio mantiene aulas de arte, música, biblioteca, sala de cómputo y más, muy adecuadas para la comodidad y aprovechamiento de los estudiantes.

De acuerdo a Reyna Oleas, los padres de familia y estudiantes se encargan de la infraestructura del colegio y su mantenimiento, a través de mingas, donaciones, recaudaciones, etc. Los padres de familia que reciben apoyo financiero y becas devuelven dicho apoyo al colegio a través de trabajos en la infraestructura. Por ejemplo, en el día de la familia los padres venden comida para recaudar dinero que luego invierten en el colegio. “La idea es crear un ambiente de comunidad en la institución” (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Pedagogía

La pedagogía de la Unidad Educativa Modelo Tomás de Berlanga está elaborada alrededor de ltrabajo de las inteligencias múltiples. El modelo pedagógico del colegio está todavía en construcción. Las clases de arte, música, computación y deportes son las herramientas que permiten identificar los talentos de cada estudiante, para fortalecerlos y mejorarlos. A través de diferentes actividades, incentivan a los estudiantes a desarrollar y fortalecer sus capacidades. Lo interesante, según Reyna Oleas, es que en todas las actividades integran los ejes transversales de diversidad y medio ambiente. Por ejemplo, en la clase de arte trabajan con materiales reciclados y recolectados del entorno, en un aula totalmente abierta, para aprender sobre temas ambientales, culturales y mantener el contacto con la naturaleza (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Para el colegio Tomás de Berlanga, la naturaleza es una herramienta fundamental en el aprendizaje de los estudiantes para desarrollar destrezas físicas e intelectuales. No solo utilizan recursos del medio ambiente para enseñar conceptos dentro del aula, sino que salen al campo para entrar en contacto con la naturaleza y aprender. También utilizan a la naturaleza para que los estudiantes desarrollen sus motricidades y habilidades, ya que ese contacto les obliga a manejarse y defenderse de los obstáculos. Perciben al entorno natural de Galápagos como una herramienta de aprendizaje porque les da la facilidad de salir a hacer actividades integrando conocimientos de todas las materias. El trabajo en la naturaleza también es un trabajo de autoestima porque reconocen que lo que están aprendiendo y aplicando es útil (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Otra herramienta fundamental del colegio es el inglés. En Galápagos los puestos de trabajo más comunes son en el turismo y la investigación científica, y en ambos campos el manejo del inglés es vital. Para Reyna Oleas, “el inglés es una herramienta de supervivencia en Galápagos, por lo que debería ser obligatoria en el currículo”. Los estudiantes que se gradúan del colegio Tomás de Berlanga tienen las herramientas necesarias para ir a cualquier universidad en el país o el extranjero o para acceder a uno de estos trabajos sin ninguna dificultad. De esta manera, el colegio no solo está formando estudiantes bilingües, sino

que aporta a la educación en general del archipiélago (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Hasta ahora, el colegio ha graduado a tres promociones. La gran mayoría de ellas ha optado por continuar sus estudios en la universidad. De acuerdo a la formación que reciben, los estudiantes han elegido carreras como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Administración de empresas, entre otras. En Galápagos, solo un 10% de los estudiantes graduados de bachillerato van a la universidad, y solo un 5% termina la carrera, por lo que los resultados de la Unidad Educativa Modelo Tomás de Berlanga superan estos índices. Para las autoridades y profesores es gratificante saber que los alumnos prefieren continuar con sus estudios para formarse como profesionales, ya que desde pequeños se les motiva a prepararse (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Currículo

El colegio Tomás de Berlanga adapta la malla curricular del Ministerio de Educación y Cultura y la de la Dirección Provincial de Educación de Galápagos, a las necesidades e intereses del colegio. No utilizan únicamente la malla curricular de la Dirección Provincial de Educación de Galápagos porque quieren que los estudiantes también aprendan sobre otras realidades nacionales e internacionales (Infogalápagos 04, entrevista 12 de mayo de 2010).

El currículo está dirigido a las Artes Liberales, actividades extracurriculares, pensamiento crítico, bilingüe, con enfoque en el medio ambiente y la diversidad. “El objetivo es crear galapagueños globales a través de la educación” (Infogalápagos 04, entrevista 12 de mayo de 2010). Todos los profesores son diferentes, se sienten en libertad para educar de acuerdo a su propio aprendizaje, estilo y experiencia, pero con un proyecto en común. Los profesores están en la búsqueda de un modelo pedagógico, quieren construir algo que no sea impuesto a través del Ministerio de Educación o la Dirección Provincial de Educación de Galápagos (Taller con profesores, 27 de septiembre de 2010).

La tecnología es parte importante del proyecto educativo. Desde cuarto año de básica los estudiantes reciben la materia de computación. En los niveles anteriores se da más importancia al desarrollo de las destrezas

motrices de los estudiantes, a través de materias como arte y música. Entre las actividades de comunicación y tecnología están los *ipals* (comunicación con estudiantes de otros países a través de cartas en inglés), creación de páginas web en inglés sobre algún proyecto específico, acceso a las herramientas de Microsoft Office para hacer trabajos y presentaciones, entre otros (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Material Didáctico

Los procesos de educación en el colegio van de lo concreto a lo abstracto. En sexto de básica la enseñanza va cambiando de los materiales concretos a los conceptos abstractos. Utilizan como base los textos *Competencias* de la Editorial Norma. Estos textos son diseñados de acuerdo a la malla curricular del Ministerio de Educación. Además se apoyan en textos y materiales que integran temas de Galápagos, como los producidos por la Fundación Charles Darwin y la Dirección Provincial de Educación de Galápagos. Sin embargo, cada profesor puede diseñar otros materiales para los diferentes temas que se abordan en las clases.

Cuadro N.º 1
Algunos de los textos utilizados en sexto año de educación básica

Grupo EDYTA Asociados (2007). <i>Manual de Estudios Sociales por Competencias. Sexto de básica</i> . Grupo Editorial Norma Educativa.
MEC y Provincia de Galápagos (2008). <i>Ciencias Naturales. Sexto de básica</i> . Consejo de Gobierno del Régimen Especial de Galápagos.
Pérez, Gladys (2007). <i>Manual por Competencias de Ciencias Naturales. Sexto de básica</i> . Grupo Editorial Norma Educativa.
Prado Vásquez, Cecilia (2007). <i>Matemáticas por Competencias. Sexto de básica</i> . Grupo Editorial Norma Educativa.
Reyes Villacís, Katia (2007). <i>Lenguaje por Competencias. Sexto de básica</i> . Grupo Editorial Norma Educativa.

Fuente: adaptado por Sara Gómez de la Torre

Capacitación de profesores

Los profesores del colegio son de diversos lugares. Un gran porcentaje son del continente ecuatoriano y hay una minoría de profesores galapagueños. Los profesores de inglés son angloparlantes con el objetivo de que los estudiantes aprendan la pronunciación y se expongan a hablar siempre en inglés para comunicarse (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Las capacitaciones que reciben los profesores dependen de las necesidades e intereses de cada año. Al comienzo del presente año lectivo, los profesores recibieron capacitación en *Brain Gym* (Gimnasia Mental), que se enfoca en la comunicación de los dos hemisferios del cerebro con el movimiento. Esta capacitación está dirigida a optimizar el aprendizaje, y está siendo usada en actividades para profesores y alumnos. El desarrollo de motricidad de los niños está vinculado con la facilidad del aprendizaje, por lo que incentivan a que los estudiantes desarrollen su lado motriz al enfrentarse con la naturaleza (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Estrategias de sensibilización ambiental

Los ejes transversales de la educación en el colegio son el medio ambiente y la diversidad. Les interesa que los estudiantes entren en contacto con la naturaleza y la sientan para que la conozcan y así la conserven, de esta manera, esperan que cambien su percepción de la naturaleza y transformen su estilo de vida. Trabajan mucho en el campo para fortalecer el contacto con la naturaleza. Vinculan la educación ambiental y la diversidad a todas las materias de manera integral, por ejemplo, usan conocimientos de Inglés, Computación, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Matemáticas para realizar diferentes actividades (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

En el colegio intentan vivir el tema ambiental en todas las actividades que realizan, no solo en el día del medio ambiente o día de la Tierra, sino en la cotidianidad. Integran acciones ambientales con la enseñanza diaria. La idea es que los estudiantes creen una conciencia ambiental y la adopten como algo normal en su vida (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Actividades relevantes

Durante siete meses, en el primer quimestre del año pasado el colegio realizó un proyecto de educación ambiental y científica: “Mentalidad Científica”. Estaba dirigido a profesores y alumnos de primaria, en las tardes de los jueves como actividad extracurricular. La idea era hacer un experimento que se adapte a la malla curricular de cada grado. Cada experimento combinaba temas ambientales con el método científico. Los estudiantes debían salir al campo para hacer encuestas, entrevistas, observaciones, toma de datos, entre otras actividades, integrando conocimientos de todas las materias (Infogalápagos 07, entrevista mayo 12 de 2010).

Giant Tortoise Project es un proyecto piloto en el cual los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Tomas de Berlanga, trabajan con la Fundación Charles Darwin y otros grupos en el estudio de las tortugas gigantes. Con el apoyo de científicos y especialistas, los estudiantes levantan datos sobre el movimiento y comportamiento de las tortugas gigantes y las monitorean. Es un proyecto transversal, en el que aplican conocimientos de todas las materias. Los estudiantes crearon una página *web* y un perfil en la red social Facebook con la información recolectada en las clases de Computación e Inglés, han hecho estadísticas y cálculos con los datos en Matemáticas y Ciencias Naturales (Estudiantes del grupo Giant Tortoise, entrevista 12 de mayo de 2010)⁹.

En un diálogo mantenido con los estudiantes de noveno de básica, contaron que al ser éste un piloto, ellos son los embajadores del proyecto, ya que a futuro la Fundación Charles Darwin ha contemplado extenderlo a otras escuelas de Galápagos. Los alumnos mostraron su entusiasmo por participar en este tipo de proyectos, ya que en este caso ellos pudieron aplicar el conocimiento aprendido en clase (teoría) y en la práctica (investigación de campo). Además de ayudar en el monitoreo, ellos crearon una lista de los veinte puntos más interesantes de las tortugas gigantes en Galápagos (Estudiantes del grupo Giant Tortoise, entrevista 12 de mayo de 2010).

9 www.gianttortoise.org

Foto N.º 23
Estudiantes de sexto de básica



Nota: el alumnado realizando actividades con dos de los integrantes de nuestro equipo de investigación.
Fuente: Sara Gómez de la Torre

La tienda de camisetas Amazon, ubicada en la avenida principal del puerto (Av. Charles Darwin), también colabora con el proyecto. Los estudiantes y la tienda crearon una edición especial de camisetas dedicadas a las tortugas del proyecto Giant Tortoise que se venden en el almacén (Estudiantes del grupo Giant Tortoise, entrevista 12 de mayo de 2010).

A fines del presente año, en octubre de 2010, el colegio organizará una feria de ciencias con el tema de salud y medio ambiente. Unos meses antes de la feria los estudiantes empiezan a trabajar en proyectos específicos. Puede ser que antes empiecen a trabajar en temas que les interese para luego desarrollarlos a profundidad para la feria (Infogalápagos 04, entrevista 12 de mayo de 2010).

Estrategias de sensibilización intercultural

Otro eje importante del colegio es la diversidad cultural. No quieren crear burbujas falsas dentro del colegio, por lo que tienen estudiantes de todos los niveles sociales, económicos y culturales. Los estudiantes son hijos de galapagueños de algunas generaciones, de científicos que trabajan en las diferentes fundaciones (estudiantes temporales), de personas que han llegado hace cinco o diez años desde el continente (Sierra y Costa), y de extranjeros con otros idiomas. La idea es que los estudiantes se desarrollen en un ambiente de diversidad cultural similar a la realidad de Galápagos. La Fundación Scalesia otorga becas y ayuda financiera a un 30% de los estudiantes, con el objetivo de dar oportunidad de una educación de calidad a todos los sectores de Galápagos (Infogalápagos 04, entrevista 12 de mayo de 2010).

Los estudiantes crecen en un ambiente en el que saben que, por tener diferente color de pelo, no eres bueno ni malo, sino que eres diferente. Primero, aprenden a respetar la diversidad, que es importantísimo, y segundo, a identificar lo que está detrás de lo físico (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

De acuerdo a Sheila Roberts, en el Tomás de Berlanga se pueden encontrar tres grupos; galapagueños, son las personas nacidas en las islas; gente del continente, principalmente de Quito, Guayaquil y Ambato; y los grupos de extranjeros, que están en Galápagos por turismo o por trabajos científicos. Resalta que el modelo de educación que ellos ofrecen no encuentra distinciones entre los alumnos (Infogalápagos 04, entrevista 12 de mayo de 2010).

Sin embargo, uno de los problemas que identificó la profesora y dirigente de sexto de básica, Diana Ribadeneira, es que los estudiantes de Galápagos se han alejado del Ecuador continental. Muchos ven a Ecuador como otro país, para ellos Galápagos es un lugar lejano y aislado del continente. Esto ha permitido que se construya una identidad como galapagueños y no como ecuatorianos. Ella considera que sería interesante hacer un intercambio cultural con los grupos indígenas del Ecuador, tanto los que viven en Galápagos como los del continente para conocer otras realidades del país (Infogalápagos 07, entrevista 12 de mayo de 2010).

La filosofía del colegio Tomás de Berlanga consiste en la libertad con respeto, responsabilidad y tolerancia. Viven estos valores en las actividades cotidianas. Su enfoque está dirigido a que los estudiantes vivan y sientan los conceptos de manera integral, que no se quede en el discurso. Como se mencionó antes, el medio ambiente y la diversidad cultural son ejes transversales en la educación. Integran, por ejemplo, temas de reciclaje, tratamiento de la basura, cuidado del agua, protección de la naturaleza, respeto y tolerancia hacia el otro, responsabilidad de sus acciones, en la vida cotidiana y en las clases. En el colegio viven estos conceptos con el objetivo de que los estudiantes los entiendan e interioricen. Buscan ser consistentes entre lo que dicen y hacen, por ejemplo, en el bar se vende comida sana, se usa vajilla reusable, se disponen los diferentes basureros por todo el colegio (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Los valores se trabajan e integran en la vida y las actividades cotidianas. Buscan probar que los conceptos son aplicables en la vida cotidiana de los estudiantes. Por ejemplo, no se puede hablar de desarrollo sostenible en un lugar como Galápagos si no se aprende a respetar al compañero y a la naturaleza desde que son pequeños. En el colegio los estudiantes y profesores viven los valores “como el respeto al otro y al medio ambiente, la inclusión de quien es diferente, la responsabilidad de lo que se hace, la tolerancia y la diversidad, la empatía con el otro, la solidaridad, la puntualidad” (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Desde que son pequeños, los estudiantes se acostumbran a compartir con compañeros de diversas culturas y raíces, lo que les permite aprender y vivir los valores, como la tolerancia y el respeto. Los estudiantes se van familiarizando con la diversidad. En las clases se enfocan en conocer cómo piensan y qué hacen los otros, para que desde pequeños entiendan que el otro no es malo, sino diferente y valoren esa diversidad. Los estudiantes van creciendo, desde preescolar hasta bachillerato, con los valores de respeto, libertad, responsabilidad y tolerancia, en su día a día (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Reyna Oleas, en este tema, manifestó la inclusión que se hace a personas con discapacidad. Se observó a un niño con discapacidad visual, de aproximadamente diez años, que estudia en el colegio, de acuerdo a la información del Reyna Oleas, este estudiante al ingresar recibió una gran

acogida de sus compañeros, quienes a momentos caminaban con los ojos cerrados para poder sentir la vida que llevaba su compañero (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010).

Valeria Tamayo, profesora nueva del colegio y encargada de las materias de Ciencias Sociales y Economía, reconoce que no ha podido observar manifestaciones de discriminación por orígenes (isleños, del continente o extranjeros), pero sí ha observado que los niños forman grupos de interés y a veces quedan niños fuera de ese grupo. Entonces el grupo empieza a resaltar y quienes quedaron fuera de ese grupo podrían tener sentimientos de exclusión. Ella considera que es importante conocer la historia de cada niño y de su familia en la isla (Infogalápagos 06, entrevista 12 de mayo de 2010).

Según algunos profesores, durante el taller realizado el 27 de septiembre de 2010, la discriminación en el colegio es diferente, el camino hacia la interculturalidad está más avanzado que en otras partes. En Galápagos se valora más al extranjero, por lo que los profesores buscan profundizar el respeto entre los estudiantes, que se respeten por lo que son y no por lo que tienen. “Se da mucho la cuestión yo soy colono, yo no soy colono, como siempre lo extranjero vale más” (Taller con profesores, 27 de septiembre de 2010). Según la percepción de algunos profesores, durante el taller, la discriminación no es racial sino por dinero. Hay un evidente rechazo hacia los Salasacas y lo indígena ecuatoriano (Taller con profesores, 27 de septiembre de 2010).

En el aula de sexto de básica, donde hay 12 alumnos (cinco hombres y siete mujeres), no se evidenció intolerancia entre los alumnos durante las actividades realizadas en la visita al colegio. Efectivamente, de acuerdo a lo manifestado por Sheila Roberts, existían tres grupos de niños; isleños, del continente y extranjeros, mas esta diferencia no implicaba discriminación. Realizando una conversación más a fondo se pudo evidenciar que ellos no encuentran diferencia entre los alumnos de la escuela pero sí encuentran diferencia con los ‘de afuera’. Se realizó un diálogo informal con los chicos quienes manifestaron que para ellos son diferentes “quienes llegan del continente y no cuidan Galápagos, porque no son limpios y no manejan por la derecha”; los indígenas, específicamente los Salasacas, quienes son “sucios” y “tienen el cabello largo”. Es importante mencionar que dentro de las diferencias identificadas no mencionaron a los extranjeros que llegan por turismo a las islas.

Algunos de los temas ambientales que les preocupan a los estudiantes de sexto de básica son: la basura, “hay mucha basura causada principalmente por los del continente que cuando van a Galápagos no cuidan las islas y botan la basura en cualquier sitio” (estudiantes de sexto de básica, actividad mayo 12, 2010). Se observó el alto impacto que la basura tiene en su vida, ya que casi todos los estudiantes se imaginan a Galápagos en diez años, con altas cantidades de basura. También estaban conscientes que la educación del Tomás de Berlanga era diferente al resto de escuelas de Puerto Ayora, y dijeron que es por la metodología que ellos tienen, que se preocupan mucho por conservar Galápagos.

La experiencia en el Tomás de Berlanga

Tanto en el Tomás de Berlanga, como en Puerto Ayora, existen basureros para clasificar la basura. En el colegio utilizan tres tipos de basureros: orgánicos, reciclables y no reciclables (Infogalápagos 04, entrevista 12 de mayo de 2010). Estos basureros están distribuidos en todas las aulas y espacios sociales como los patios, canchas, bar, biblioteca. También tienen basureros para recolectar pilas, como parte de un proyecto del Municipio de Santa Cruz. Los estudiantes y profesores colaboran con la separación de la basura porque es una política interna del colegio y una política del Municipio. Dentro del colegio procuran inculcar a los niños, desde pequeños, el hábito de separar la basura. Este tipo de actividades son integradas en todas las materias, por ejemplo en arte, usando material reciclado, en matemáticas, calculando la cantidad de basura producida diariamente, en ciencias, clasificando los tipos de basura y su manejo, en estudios sociales, aprendiendo sobre los impactos de la basura en una isla (Infogalápagos 04, entrevista 12 de mayo de 2010).

El Municipio de Santa Cruz se encarga de reciclar los residuos de la isla. Tienen plantas para el reciclaje de vidrio, papel, plástico, compostaje, y lo que no pueden reciclar, mandan al continente. El Municipio hace campañas y eventos con el apoyo de otras instituciones sobre el manejo de la basura. Trabajan en colegios, restaurantes, bares, ferias, hoteles, y otros espacios de la cotidianidad de la isla. Es política municipal el que todos colaboren en

el manejo de la basura (Infogalápagos 04, entrevista 12 de mayo de 2010).

Los baños en el centro educativo están bien cuidados, no se observaron fugas de agua durante la visita. En Galápagos se trabajó mucho en la concientización sobre el agua, pues es un recurso escaso en las islas (Infogalápagos 03, entrevista 12 de mayo de 2010). Los jardines no se riegan porque no hace falta, el mismo ambiente permite que los jardines se mantengan (Infogalápagos 04, entrevista 12 de mayo de 2010).

La luz y ventilación naturales son utilizadas en todas las aulas, ya que las construcciones son básicas. Usan materiales locales para toda la infraestructura. En las aulas no hay vidrios, de esta manera aprovechan la ventilación e iluminación de afuera. Los focos utilizados son focos ahorradores de energía. La infraestructura del colegio es básica, con materiales baratos, sin ningún tipo de lujo, ya que tratan de integrar las aulas a su entorno (Infogalápagos 04, entrevista 12 de mayo de 2010).

En el bar se ofrecen alimentos saludables¹⁰ preparados ahí, con productos de la zona. La idea es brindar a las y los estudiantes una alimentación sana y equilibrada, apoyando la actividad agrícola local. En todos los recreos ofrecen alguna opción de comida caliente. Algunos estudiantes almuerzan en el colegio porque se quedan hasta tarde en actividades extra-curriculares. La vajilla es de porcelana y los vasos de vidrio, con el objetivo de ser reutilizada, y así disminuir la generación de desechos dentro del colegio. Tanto la oferta de comida sana como la utilización de vajilla reusable son parte de las políticas de la institución. En el bar hay tres basureros para separar la basura (orgánica, inorgánica y reciclable). El agua que venden es embotellada porque la calidad del agua en Galápagos es salobre y no recomendable para el consumo humano (Infogalápagos 03 e Infogalápagos 04, entrevistas 12 de mayo de 2010).

El uso de papel también es limitado. Los profesores incentivan a los estudiantes a usar papel reciclado, o a que utilicen los dos lados del papel, para evitar su gasto innecesario. Según Valeria Tamayo, los profesores evitan mandar deberes que se tengan que hacer en hojas de papel (Infogalápagos 06, entrevista 12 de mayo de 2010).

10 Alimentos como jugos naturales, yogurt con cereales, sánduches, almuerzos hechos ahí mismo como arroz, carne, pollo, ensalada, entre otros.

Algunas consideraciones

Anita Krainer, Sandra Garcés, Verónica Santafé,
Sara Gómez de la Torre A., Claudia López, Luis Miguel Arroyo

El presente capítulo pretende aportar con las reflexiones que se produjeron dentro del equipo de investigación, durante el año que duró el proceso de aproximación a diversas iniciativas de educación intercultural y ambiental en centros educativos del país. Adicionalmente, se resumen las limitaciones de la metodología utilizada durante la investigación.

Debido a que dichas reflexiones vienen de un equipo multidisciplinario, cuyos miembros son profesionales de diversas ramas, es claro que se encontrará diversidad de opiniones en ciertos temas, lo cual es importante.

Para facilidad de lectura se ha dividido el texto de la siguiente manera: primero, un resumen del aprendizaje con respecto a la interculturalidad, con base en la gran riqueza de experiencias de una gran cantidad de actores de la sociedad; segundo, lo aprendido de las diversas iniciativas de educación ambiental a las cuales hubo la oportunidad de aproximarse; y, finalmente, los argumentos por los cuales se considera que es necesaria la integración de las dos temáticas tanto en el análisis, como en el currículo de la educación escolarizada en el país dentro de un proceso más amplio como un programa de política pública a nivel de país que incluya el diálogo de saberes. Finalmente, se incluyen ideas e insumos con los cuales se espera aportar creativa y constructivamente a dicho proceso.

Interculturalidad: la base para un desarrollo con identidad y para una convivencia más pacífica entre ‘diversos’

Cada vez es mayor la conciencia que se está generando en el Ecuador con respecto a que se vive una realidad caracterizada por la diversidad y, por

tanto, la complejidad. Mirar a la realidad en su complejidad no significa un obstáculo, sino es una oportunidad para “construir una historia diferente”¹.

Esa historia inclusiva y respetuosa de la base de la vida, que refleje la diversidad de experiencias de vida que conviven en el territorio que conocemos y compartimos para el desarrollo de la cotidianidad.

De todas las vivencias que se experimentaron durante este año, se puede entender que la interculturalidad es lo que actualmente muchos autores denominan como: el diálogo horizontal entre seres humanos que pertenecen a una diversidad de culturas, al trato respetuoso entre seres humanos y entre seres de diferentes especies. Es decir, para unos, la interculturalidad incluye también un objetivo de trato respetuoso al resto de seres vivos que habitan en la naturaleza.

Esa interculturalidad es claramente difícil en el contexto actual del país. En palabras de Teodoro Bustamante “¿cómo podemos respetar a la naturaleza, si ni siquiera hemos podido respetarnos entre seres humanos?” (Bustamante, ponencia, 30 de septiembre de 2010).

Entonces, está claro que es importante entender que ese diálogo, o meta ideal, requiere un punto de partida. Ese punto de partida incluye a la educación, vista no como un medio para el logro de objetivos políticos, sino como un medio para el desarrollo de todas las capacidades y potencialidades de todas las personas, para el logro de la vida en plenitud. También incluye procesos propios de autoreflexión para que quienes desean impulsar y apoyar ideales de este tipo, desarrollen las capacidades de facilitación de procesos dentro de un respeto inicial hacia sí mismo, y su propia identidad.

¿Cuáles podrían ser los primeros pasos hacia un objetivo tan deseable? Primero, es importante entender el hecho de que la estructura de conocimiento predominante en la sociedad, y en la que el aprendizaje se desarrolló, ha permitido que exista poca conciencia y respeto hacia ‘el otro’.

Pero esta invitación a entender, no implica mirar esa estructura de manera maniquea, ya que no creemos que la complejidad de la realidad se pueda presentar seriamente de esa forma. Por el contrario, es una invitación para mirar el contexto histórico, social y ecológico en el que nuestras vidas se

desenvuelven con pensamiento crítico y compasión. El primero permitirá rescatar los valores positivos de la diversidad de actores que se esfuerzan por metas constructivas dentro de los límites que toda estructura implica y permitirá señalar las dinámicas negativas mediante las cuales otros actores se aprovecharon de las circunstancias. La compasión servirá para comprender las razones por las que muchos de esos procesos valieron la pena.

Está claro que en el Ecuador coexisten los diferentes enfoques de educación ambiental, en algunos de los centros educativos las actividades se realizan de manera extracurricular; en otros ha existido un claro proceso por integrar tanto la educación ambiental como el aprendizaje sobre otras culturas en el currículum.

Por ello, se trata de centrar esta reflexión en la clara necesidad de dar ciertos pasos para lograr integralidad y coherencia con el fin de introducir la educación ambiental a nivel de toda la sociedad. Así, la institucionalización es prioritaria, es decir, la incorporación de políticas nacionales con el enfoque de educación ambiental debe imprimirse y repercutir en estrategias pedagógicas y aparecer como ejes transversales en la malla curricular y como materias o proyectos puntuales de la educación formal. De esta manera, las iniciativas que se den en los centros escolares estarían acompañadas de un proceso integral a nivel de sociedad, lo que significa que, a la par, se combinaría la formación con los casos cotidianos con el claro objetivo de dar mayor visibilización de los proyectos de las escuelas con sus comunidades.

Los ejemplos del ejercicio local de la educación ambiental en los casos de Pichincha y Galápagos con los casos concretos del colegio Pachamama y del colegio Tomás de Berlanga, ponen un énfasis en la educación *integral* de los niños, debido a que existe la comprensión en quienes lo lideran de que los seres humanos somos parte de la naturaleza y, por lo tanto, hay procesos en marcha para lograr que los niños traten a los demás seres vivos con respeto. En estos centros educativos, los esfuerzos se centran en la práctica, sin embargo, como se plantea en el caso del Pachamama, para dar continuidad y sustentabilidad a las iniciativas internas hace falta institucionalizarlas dentro del currículum del colegio, ya sea como actividades establecidas para ciertos grupos de estudiantes, proyectos anuales en determinadas materias, o un tema a tratarse en todas o algunas materias para evitar que las iniciativas se pierdan con el paso de los años o con la salida de los

¹ En palabras de Jorge Enrique Adoum (ver entrevista a Jorge Enrique Adoum en el documental “Este Maldito País” de Juan Martín Cueva).

profesores. En el caso del Tomás de Berlanga, el constante contacto con el medio ambiente, por la ubicación geográfica, la infraestructura del colegio y por la biodiversidad de las Islas Galápagos respectivamente, permite un acercamiento de los estudiantes al concepto de sensibilización ambiental.

Así, la coherencia y la vinculación de educación ambiental con lo cotidiano se plantea como estrategia para que los estudiantes interioricen el discurso, en el caso del Pachamama se motiva a los estudiantes y profesores a reutilizar y reciclar materiales en todas sus actividades, uno de los elementos más llamativos es el bar, donde no se utilizan platos y vasos plásticos sino se dispone de una vajilla reusable de porcelana, de esta manera, la metodología del colegio ha demostrado ser muy útil para que los estudiantes interioricen el discurso y lo apliquen en sus actividades diarias. El contacto de la infraestructura con el entorno natural y la conservación de jardines, plantas y árboles facilitan la vinculación de los estudiantes con el medio ambiente. Por ello es importante resaltar el trabajo que se debe hacer con padres de familia y la comunidad, con el objetivo de que lo enseñado en el colegio no se pierda con lo que se hace fuera del mismo. En muchos casos, como lo mencionaron los profesores en las entrevistas, los estudiantes viven diferentes conceptos y discursos en sus casas, lo que dificulta la interiorización de los valores aprendidos en el colegio. Por ejemplo, algunos padres de familia mandan loncheras a sus hijos con productos en fundas plásticas, comida chatarra, botellas de agua desechables, entre otros. Cuando en el colegio la idea es que los estudiantes se alimenten con comida sana que se ofrece en el bar, reutilizan la vajilla y los vasos, reduzcan el uso de fundas plásticas, entre otros. En el caso de Pichincha se menciona que muchas de las iniciativas desarrolladas por algunos profesores se disuelven o no tienen continuidad por varias razones, ya sea porque el profesor sale del colegio, los nuevos profesores tienen diferentes iniciativas, se cambian los temas o programas, entre otros. Como mencionaron las autoridades y profesores de Pichincha y Galápagos, si se institucionalizan estos temas dentro de la malla curricular de los colegios y del Ministerio de Educación, se aseguraría la sostenibilidad en el tiempo de dichas iniciativas.

Por otra parte es importante contextualizar los procesos sociales y económicos que vive cada región para comprender sus realidades ambientales, ya que lo ambiental como componente esencial de la estructura social, eco-

nómica y cultural, está determinado por la realidad particular de cada caso: en los resultados encontrados en la escuela Ch. Robert Darwin, se observa que la migración hacia España y Estados Unidos, con la consecuente modificación de los rasgos culturales de la población ha erosionado la relación entre la población y su entorno natural; la desmedida deforestación de los bosques cercanos y la utilización de pesticidas en los cultivos agrícolas y florícolas dan cuenta de ello. En el caso de Centro Educativo Intercultural Bilingüe Ñukanchik Allpa en relación a la poca visibilización de estrategias de sensibilización ambiental, se puede advertir que las condiciones adversas relacionadas a la falta de servicios básicos como el agua potable, alcantarillado, recolección de desechos, sumado a la falta de productos nutritivos en la alimentación de los niños y niñas, pueden ser factores que incentiven la generación de proyectos que, desde un enfoque ambiental, puedan dar solución a estas necesidades; por ejemplo, se puede crear un huerto escolar en un espacio pequeño del centro, para que luego se replique en los hogares de los estudiantes, se puede aplicar un sistema de separación de desechos, en la que los desechos orgánicos sirvan de abono para el huerto y los inorgánicos se reciclen. De este modo, se buscaría no solo aportar al beneficio de los estudiantes sino de toda la comunidad, como una estrategia de revivir la solidaridad, el respeto y el trabajo mancomunado, con la participación de sus actores y el respeto a su diversidad cultural.

Por otra parte, es esencial el apoyo institucional y multidisciplinario desde el Estado y otros sectores para lograr la incorporación de la estrategia ambiental, en este sentido, la escuela Ch. Robert Darwin, por ejemplo, formó parte del programa Guardianes del Agua promovido por el FONAG, con el apoyo del Gobierno de Estados Unidos, para la concientización del cuidado del agua mediante la educación ambiental. Sin embargo, el caso del Centro de Educación Básica Fiscomisional Monseñor Leónidas Proaño, en la provincia de Pastaza, el empoderamiento de los proyectos por parte de la planta docente, hace que la influencia de los agentes y situaciones externas, no cambie el rumbo de los proyectos. Prueba de esto fue el apoyo del PEAMCO para crear del Club Ecológico Biocenosis, que continua a pesar del distanciamiento del PEAMCO; esta realidad denota que la falta de recursos económicos para mejorar la infraestructura de los proyectos evidencia la ausencia de las instituciones públicas lo que justi-

fica la búsqueda de apoyo externo. A decir del director, la visibilización que se hace de la experiencia del centro educativo en espacios externos, es una de las motivaciones que impulsan los proyectos; dos de los profesores concursaron y ganaron con su proyecto de Ambientes de aprendizaje; el Club Ecológico Biocenosis es constantemente invitado a presentar sus proyectos de manejo de desechos en las ferias que se hacen en Pastaza; por medio de esta iniciativa el Ministerio de Educación los invitó a participar del Programa Escuelas Gestoras del Cambio. Asimismo, con el caso del Centro Educativo Pulinguí-San Pablo, se pudo observar que las iniciativas propias –donde la autogestión es valiosa– pueden llegar a ser insuficientes si es que no se cuenta con el respaldo y la participación del gobierno local para la sustentabilidad de las iniciativas de reforestación de especies nativas y la supervisión de estrategias de intervención que respondan a la realidad del ecosistema-páramo de la región.

En el caso de la escuela SER de playas, mientras la identidad está en construcción, existe un grave problema sobre la comunidad, la mayor parte de la gente no tiene una conciencia ambiental de cuidado tanto de las playas como de la ciudad, y la sensibilización que deberían promover las políticas públicas no ha sido efectiva sobre la gente, provocando así que la contaminación sea visible en ecosistemas frágiles como es el marino. La DIGEIM junto con su programa PEAMCO, han intentado promover la concientización ambiental en la comunidad mediante charlas, entrega de material didáctico a los gobiernos locales y municipios, pero este proceso es disperso, sin una coordinación, son simplemente iniciativas donde su objetivo es comunicar de manera informal.

Por otra parte, la ubicación geográfica y la situación de los ecosistemas son factores preponderantes para el ejercicio y la aplicación de proyectos con objetivos agroecológicos, los casos de la Provincia Pastaza dan cuenta de ello: en el Centro de Educación Básica Fiscomisional Monseñor Leónidas Proaño, la realidad socioambiental en la cual se emplaza, permite entender que las iniciativas de la granja integral y posterior sensibilización ambiental, nacen como respuesta a las necesidades que la comunidad del sector Los Ángeles tiene; en primera instancia relacionadas a la agricultura y desarrollo rural y, más adelante, frente a la contaminación y proliferación de desechos que surgen de la misma dinámica de crecimiento de vivien-

das en la comunidad. El uso pedagógico de la granja integral, es un claro ejemplo de que la institucionalización de la cuestión ambiental en toda la comunidad educativa es el principal pilar sobre el cual se desarrollan los proyectos de sensibilización. Además, la evaluación que se propone no se limita a una calificación en el reporte académico, sino que valoran el interés y uso que los estudiantes hacen de lo aprendido en su vida cotidiana. La disponibilidad de un amplio espacio de terreno para desarrollar la granja integral es un factor positivo que influye en la iniciativa, considerando que muchas escuelas, en especial de la zona urbana, no cuenta ni siquiera con áreas verdes para la recreación de sus estudiantes.

La participación comunitaria que enlaza las prácticas tradicionales con el ejercicio ambiental son parte importante para el desarrollo de las estrategias ambientales en los diferentes casos de estudio: las mingas comunitarias han sido una estrategia que impulsa la participación de docentes, alumnos, padres y madres de familia, en los diferentes proyectos de las escuelas como lo casos de Chimborazo y Pastaza principalmente. Aunque otro de los motivos, según versiones docentes, son los beneficios potenciales que las familias encuentran en la granja integral, como la inclusión en los proyectos microempresariales de crianza de tilapias en el caso de Pastaza, o la obtención de algunos productos del huerto como en el caso de Chimborazo.

Al igual que en el caso de la sensibilización ambiental, la visualización de la interculturalidad en los diferentes estudios de caso ha permitido identificar elementos comunes que permiten proponer una reflexión más general.

El primer elemento es la institucionalización de la interculturalidad en la pedagogía educativa, tanto a nivel hispano como intercultural bilingüe. La institucionalización entregaría un marco teórico y operacional que sirva como base para cualquier proceso que surja en el interior de la comunidad educativa y, de este modo, no aparecerían como hechos aislados, dependientes de una o dos personas preocupadas en el tema y, además, no sostenibles en el tiempo. Este proceso requiere de la guía del ente rector a nivel nacional que es el Ministerio de Educación, ya que, como se vio en el Colegio Pachamama, a pesar de que la interculturalidad es parte de la filosofía educativa de este centro y que por este motivo se busquen actividades para promover la interculturalidad, éstas se diluyen por la falta de una introducción en el currículo del colegio. Como lo observaba uno de

los entrevistados del Centro Educativo Pulinguí de Chimborazo, a pesar que la autogestión es valiosa para promover las iniciativas, el apoyo estatal, en cuanto a apoyo técnico y económico, es escaso.

Como lo observó Granda (2009) y se visualizó en los estudios de caso, a pesar que el Currículo de 1996 contempla a la interculturalidad como uno de los tres ejes transversales del Sistema Hispano de Educación Básica, esta propuesta se queda a nivel de objetivo general y no se logra aterrizar en herramientas prácticas para que los docentes lo pongan en práctica. Los centros educativos, en su mayoría, dirigían sus pedidos para institucionalizar el tema no solo al Ministerio de Educación sino también a los gobiernos locales, considerando la cercanía y conocimiento de la realidad cultural que estos niveles administrativos tienen en zonas como Puyo, Rióbamba, Playas.

En cuanto a la institucionalización de la interculturalidad en el Sistema Interculturalidad Bilingüe, se identificaron tanto en la experiencia de Ñukanchik Allpa de Pastaza como el Centro Educativo Pulinguí San Pablo en Chimborazo, que se justifica el carácter intercultural por ser parte del Sistema y por contar dentro de sus filas con estudiantes indígenas. A pesar de la existencia del MOSEIB, la puesta en práctica en el contenido más que en la forma se dificulta porque la mayoría de docentes se capacitaron para el sistema hispano. Como se observó en Ñukanchik Allpa las clases se dictaban en castellano y la lengua indígena kichwa era parte de una o dos horas de clase a la semana como una materia complementaria.

El hecho de que el concepto de interculturalidad esté en proceso de construcción ha generado que se lo relacione y ponga en práctica en base al concepto de multiculturalidad, es decir, el asumir que un espacio es intercultural por el solo hecho de compartirlo con personas de diferentes culturas, como el caso de Ñukanchik Allpa donde estudiaban niños de diferentes nacionalidades amazónicas. Sin embargo, la idea de interrelación y observar la conflictividad que se genera en las mismas no ha sido tomada en cuenta en las iniciativas. En la mayoría de estos establecimientos, se negó la existencia de discriminación étnica, aunque en casos como el centro educativo Monseñor Leonidas Proaño en Pastaza, varios de los niños entrevistados aseveraron hablar un idioma indígena, pero no demostrarlo por vergüenza o recibir burlas del resto de compañeros.

Otra característica visible de cómo la comunidad educativa entiende a la interculturalidad ha sido la recurrente relación de ésta con una cultura estática y que encuentra su sentido en el rescate de lo ancestral, en una negación de la dinámica y cambio cultural que, para autores como Grimson (2011), es clave para entender a las culturas actuales. Por ejemplo, varias experiencias en pro de vivir la interculturalidad eran relacionadas con la recreación de danzas y uso de vestimenta de trajes indígenas ya sea por parte de los mestizos como de los mismos indígenas. En este sentido, es importante rescatar dos hechos de los estudios de caso, el primero tiene que ver con las experiencias del Tomás de Berlanga en Galápagos y Pachamama en Quito, que proponían a la interculturalidad como un medio que mejora la relación entre las diferentes culturas que existen en el centro educativo y que no son indígenas, de este modo se da un salto del pensamiento que relaciona la interculturalidad como una necesidad exclusiva-indígena. En cuanto a la dinámica cultural, de acuerdo al director de la escuela de Chimborazo, la educación intercultural bilingüe constituye la base fundamental, y ésta implica el trabajo con los valores culturales, lo cual no significa un retorno o un regreso tácito al pasado sino, más bien, el conocimiento y el mantenimiento de la lengua y las técnicas de los abuelos, pero con una visión real del contexto actual. Por tanto, el reconocimiento de una identidad propia no involucra solamente el uso de la vestimenta tradicional sino la revalorización de la cultura tradicional en el presente y para el futuro.

Al reconocer a la interculturalidad en la dinámica de las relaciones de las diferentes culturas más que en la mera convivencia, se pueden rescatar los conflictos que estas relaciones conllevan, donde los aspectos van más allá de los culturales para asumir otros factores relacionados no con la diversidad sino con la desigualdad como lo social, económico y político.

Hasta el momento, tanto la institucionalización como el sentido de la interculturalidad han sido visualizados desde un nivel macro; sin embargo, la metodología propuesta por la presente investigación asume a la cotidianidad como el espacio perfecto para visualizar la adopción o no de los discursos o planeamiento pedagógico que el centro educativo plantee en cuanto a la interculturalidad. En el caso de Pachamama, una de sus estrategias es fomentar espacios donde los estudiantes puedan interiorizar el discurso intercultural, una situación similar se observó en el Tomás de

Berlanga donde se proponen espacios lúdicos de interacción y aprendizaje mutuo. La escuela SER de Guayas también propone viajes de observación a otros lugares del país con el objeto de conocer otras culturas. Los juegos y actividades que los niños realizan en la cotidianidad también presentan información de cómo viven ellos la interculturalidad, como fue el caso del centro educativo Monseñor Leonidas Proaño, donde, a través de una obra de teatro de los niños, se reconoció la persistencia de elementos de la cosmovisión indígena en el pensamiento de los estudiantes mestizos, quienes se mostraron sensibles a la naturaleza y le atribuyeron a ésta, capacidades de autodefensa frente al ataque del ser humano. Con base en esta experiencia se puede recoger una recomendación de Heise, en relación a la existencia de dos tipos de pensamiento en un espacio –en este caso el educativo–: “No se trata de sistemas excluyentes, pues una persona puede haber sido formada con una mentalidad mítica y, al mismo tiempo, asumir el pensamiento científico en determinadas esferas de su vida, conservando el pensamiento mítico como referencial” (Heise, 1994: 32).

En tres de los centros educativos se observó que la continua realización de mingas comunitarias permitía incluir en la dinámica educativa, no solo a los estudiantes, sino también a los docentes y padres de familia. Esta acción a más de reconocer prácticas de cooperación del medio indígena daba también mayor sostenibilidad a los proyectos.

Durante las conversaciones realizadas con los niños de Ñukanchik Allpa, se observó que la persistencia de elementos culturales en los niños y niñas de la comunidad; no se da precisamente por la aplicación del MOSEIB en la educación, sino por el vínculo que sus familias mantienen con las comunidades originarias a las que pertenecen y que constantemente regresan para participar de su cotidianidad en la chacra, o de ceremonias festivas.

La creación de experiencias de sensibilización intercultural en el sistema educativo tanto hispano como bilingüe, al no tener una transversalización del concepto de interculturalidad, han generado que las experiencias surjan de la mano de agentes externos lo que ha generado que el discurso intercultural venga desde realidades, muchas veces, ajenas al contexto de los centros educativos, además se genera dependencia no solo del discurso sino de los fondos económicos que, al no llegar, da como resultado la finalización de la experiencias, como en el caso de la Pulinguí de San Pablo.

La tradición del tratamiento de la interculturalidad en el Ecuador se ha enfocado en un carácter étnico e indígena, además se ha tendido a homogeneizar tanto al indígena como al mestizo y afrodescendiente. Lo que produce que las propuestas ignoren la diversidad que cada uno de estos grupos tiene, así como el tipo de relaciones que se dan entre ellos; por ejemplo, en la escuela Ñukanchik Allpa donde asisten niños kichwas, shuar, andoas y mestizos, se asuma que el idioma a utilizarse es el kichwa dejando de lado el idioma de los otros grupos. Uno de los retos que se propuso durante la investigación fue la identificación y entendimiento de la diversidad que la identidad mestiza tiene, específicamente la cultura chola o el mestizo costeño que, a pesar de su condición de mestizo, difieren sus rasgos identitarios de los de la costa.

Finalmente, la reflexión de cada uno de los estudios de caso nos lleva a asumir a la interculturalidad como un reto y, a la vez, como una oportunidad que las diferentes culturas que conviven en este país tienen para reconocerse y, en ese proceso, identificar aspectos comunes con las otras culturas. Pero esta reflexión requiere una predisposición individual soportada por un contexto social que busque superar las relaciones de desigualdad entre las diferentes culturas.

Resultados

A pesar de no haber analizado la aplicación de la reforma curricular en los centros educativos, es alentador saber que se está trabajando desde el Ministerio de Educación, a favor de la obtención una mayor integración de los dos sistemas de educación, bilingüe e hispano. En este sentido, se han aprovechado e incluido las experiencias y los aprendizajes de cada uno de los dos sistemas para la reforma curricular 2010.

Uno de los resultados más motivadores de la investigación es que sus participantes hayan sido considerados para aportar con la reforma curricular de bachillerato. La asesora del Ministerio de Educación, Alba Toledo, solicitó la colaboración voluntaria de algunos miembros de FLACSO para aportar con criterios para la selección de bibliografía que se incluirá en la reforma curricular. Como resultado concreto, a través de la investigación, se han entregando insumos para la política pública.

Otro resultado palpable del trabajo de investigación, foros y talleres es haber concretado, a través de sinergias, el segundo Seminario Internacional Educación, salud e interculturalidad con el Colegio Pachamama, la Fundación Espacios Libres Prosalud, la Embajada de Suiza y FLACSO-Sede Ecuador, el mismo que se realizó el 17 y 18 de febrero de 2011. Además, se realizaron diferentes talleres de experiencia vivencial Internacional Educación, salud e interculturalidad en el Colegio Pachamama el día 19 de febrero de 2011, con la participación de expertos extranjeros. También se concretaron las primeras jornadas pedagógicas, como actividad interuniversitaria, los días 23 y 25 de febrero de 2011.

Aprendizajes

El grupo de investigadores, conformado por profesionales de diversas ramas del conocimiento, aprendió a trabajar en equipo. Para los estudiantes de maestría fue muy importante desarrollar herramientas de investigación en campo y preparar la logística para organizar foros y talleres. Adicionalmente, al haber tenido la oportunidad de participar en todo el proceso de una investigación, desde la formulación de la propuesta hasta la redacción del informe final, se forjó un apoyo futuro en sus carreras profesionales. En la investigación y en el informe consta la pluralidad de opiniones de los diferentes miembros del equipo, que enriquecieron todo el proceso del proyecto. Las diferentes formaciones académicas, culturales y personales de los investigadores permitieron ampliar y profundizar los distintos temas abordados durante el proceso. Por ejemplo, en la formulación de las entrevistas y las guías de observación para las primeras salidas de campo, en las presentaciones realizadas en los talleres internos, entre otras actividades, todos contribuyeron con diferentes perspectivas e ideas que enriquecieron los procesos y resultados obtenidos.

Además, como equipo, se lograron algunos contactos y redes importantes para futuras investigaciones o sinergias. Tanto en los centros educativos como en las instituciones visitadas, el equipo estableció importantes relaciones para llevar a cabo los talleres y foros en cada provincia.

Está claro que en el Ecuador coexisten los diferentes enfoques de educación ambiental: en algunos de los centros educativos las actividades se

realizan de manera extracurricular, en otros ha existido un claro proceso y un esfuerzo por integrar tanto la educación ambiental como el aprendizaje sobre otras culturas en el currículum. En el Colegio Pachamama y en el colegio Tomás de Berlanga, hay un énfasis por la educación *integral* de los niños, existe la comprensión en quienes lo lideran de que los seres humanos somos parte de la naturaleza y, por lo tanto, hay procesos en marcha para lograr que los alumnos traten a los demás seres vivos con mucho respeto. En otros centros educativos, hay un gran énfasis en la práctica, ya que, a partir de sus experiencias personales, las autoridades y los profesores han comprendido que los chicos requieren de múltiples herramientas tanto para ser más conscientes y respetuosos, como para su futuro desenvolvimiento en la vida.

Para nosotros fue muy motivador entender que en los centros educativos que formaron parte de la investigación, hay una gran cantidad de seres humanos esforzándose para que los niños y jóvenes tengan un futuro mejor.

Al final del camino se comprendió que lo ideal es que las iniciativas que se den en los centros escolares deben estar acompañadas de un proceso integral a nivel de sociedad. No es posible lograr mayor conciencia en los niños y jóvenes si al salir de sus centros de estudio observan un contraste en el comportamiento de su comunidad. Por esto es interesante la propuesta de desarrollo de proyectos que integren las escuelas con sus comunidades, y finalmente ésta debería ser una política a nivel nacional, tanto pública como privada, un esfuerzo en común de todos los actores de la sociedad.

Se cree que este esfuerzo no debe centrarse en la señalización de problemáticas interculturales y ambientales, sino en la construcción de modelos alternativos y de opciones. Por eso el equipo felicita a los siete centros educativos que se han erigido como un ejemplo al dar pasos adelante en la generación de nuevas propuestas y procesos de aprendizaje. Están seguros de que en el país hay muchos ejemplos de iniciativas que valen la pena conocer, por eso invitan a los demás actores de la sociedad a darles visibilidad.

Si los niños crecen en contacto con la naturaleza, entonces aprenderán a amarla y respetarla, por eso es necesario que se den muchos esfuerzos para acercarlos a ambientes menos artificiales. Por ejemplo, el Ministerio de Educación puede hacer sinergias con el Ministerio de Ambiente para

que todos los niños conozcan durante sus paseos de fin de año, los diversos ecosistemas con los que conviven.

Desafíos

En la mayoría de los centros educativos se identificó una problemática común: la demanda por una educación de la sexualidad². Gran parte de los centros educativos solicitó talleres de capacitación en esta temática, ya sea para profesores o estudiantes. Se puede concluir que esta demanda se debe a ciertos vacíos existentes en esa temática a nivel curricular, y/o porque es considerado por los propios profesores y estudiantes como un tema tabú.

Como equipo se identificó que una solución a este problema puede ser la capacitación y formación de los profesores en distintos temas que no son abordados en la malla curricular o en las capacitaciones regulares. Otra estrategia es la formación de sujetos multiplicadores a nivel de comunidades, que compartan lo aprendido y sean ellos mismos capacitadores.

Al finalizar, en la investigación se reconoció un gran desafío en la educación: la formación y capacitación continua de los profesores, que en muchos casos es limitada por falta de personal capacitador y presupuesto. Se debería invertir en la formación de los profesores ya que ellos son los principales responsables para la formación y educación de las futuras generaciones.

Otro vacío identificado se halla en la temática de interculturalidad: conceptos, prejuicios de las minorías, confusión con multi y pluriculturalidad. En la investigación abordamos la interculturalidad desde la diferencia, lo que implica ser diferente y hablar de los 'otros'.

Se cree que se debe abordar la sensibilización ambiental e interculturalidad no solo como un tema transversal de la educación formal sino también como un tema puntual. Debe haber un encargado de la sensibilización ambiental e intercultural que alimente estas iniciativas permanentemente, no basta con que estén nombrados como ejes transversales ya que los procesos se diluyen con el paso del tiempo y el cambio de intereses de la institución.

² Término utilizado por Anna Volhonen en las capacitaciones realizadas en Pichincha (Colegio Pachamama) y Pastaza (Escuela Intercultural Bilingüe Nukanchik Allpa).

Para fortalecer la educación ambiental e intercultural, los proyectos concretos deben aparecer como ejes transversales en la malla curricular y como materias o proyectos puntuales de la educación formal.

Otros desafíos se refieren a la metodología utilizada a lo largo de la investigación fueron las limitaciones de tiempo y recursos disponibles en el equipo de investigación para extender y profundizar el trabajo de campo en cada uno de los centros educativos. Además, la gran cantidad de centros educativos seleccionados obligaron al equipo a dividirse según los estudios de caso para cumplir con el cronograma programado, limitando la participación activa de todo el equipo en ellos. La posibilidad de realizar un mayor número de salidas de campo y de mayor duración habría permitido ver y conocer con más detalle el comportamiento de los estudiantes y profesores frente a los temas de educación intercultural y ambiental, comprender las experiencias más allá del discurso presentado y tener un mayor acercamiento y conocimiento de la comunidad local.

El equipo de investigación invita a la academia a realizar nuevas investigaciones en el tema de la interculturalidad con el objetivo de cubrir los vacíos encontrados en dicha temática a nivel de centros educativos y de la comunidad en general. Los resultados de la presente investigación dieron paso a que, desde el Laboratorio de Interculturalidad de FLACSO, se inicie una siguiente investigación sobre temas de políticas públicas, interculturalidad, educación y formación docente en Ecuador.

Bibliografía

- Albó, Xavier (1999). *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, Unicef y CIPCA.
- Ayala Mora, Enrique (2004). “Ecuador. Unidad en la Diversidad”. En: *Ecuador, Patria de todos*: 23-106. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Corporación Editora Nacional.
- Beltrán, Bolívar (2004). “El problema de la titulación de tierras en Pastaza”. En *Petróleo y desarrollo sostenible en Ecuador*, Guillaume Fontaine (Coord.): 149-151. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Bolivia (2008). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. Ministerio de Gobierno. La Paz-Bolivia.
- Bolom Ton, Fausto (2008). “Indígenas y pérdida de biodiversidad: estereotipos, papelas y responsabilidades ante la crisis ambiental”. En *Ajedrez ambiental: manejo de recursos naturales, comunidades, conflictos y cooperación*, Joseph Weiss y Teodoro Bustamante (Eds.): 27-42. Quito, Ecuador: FLACSO, Ministerio de Cultura.
- Bustamante, Teodoro (2010). “Ecología cultural de Galápagos en el contexto de las islas”. Ponencia presentada en el “Taller Internacional sobre las identidades culturales y estilos de vida sostenibles en las islas”, septiembre 28, 29 y 30, en Santa Cruz, Ecuador.
- CEC-UICN, FTTP-FAO, PROBONA y EcoCiencia (1992). *Ambiente y desarrollo sostenible. Herramientas de capacitación*. Quito: CEC-UICN.

- Colombia (1991). *Constitución Política de la República de Colombia: Acompañada de Extractos de las sentencias de la Corte Constitucional*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Constitución política del Perú (1993). Oficialía Mayor del Congreso - Dirección General Parlamentaria - Departamento de Relatoría, Agencia y Actas. Perú.
- Corporación OIKOS (1998). *La Dimensión Ambiental en la Educación Básica Primaria en Países Seleccionados del Tratado de Cooperación Amazónica*, TCA – FAO – DGIS – Ministerio de Cooperación Técnica del Reino de los Países Bajos. Caracas: Tratado de Cooperación Amazónica.
- Dirección General de Intereses Marítimos de la Armada del Ecuador (2003). *Educación ambiental Marino Costera. Una propuesta de educación para el desarrollo sostenible*. Quito: DIGEIM – CPPS.
- Echeverri, J. A. (2004). “Territorio como Cuerpo y Territorio como Naturaleza: ¿Diálogo Intercultural?”. En *Tierra Adentro. Territorio Indígena y Percepción del Entorno*, A. Surrallés y P. García (Eds.): 259-275. Lima: Grupo Internacional de Trabajo Sobre Asuntos Indígenas (IWGIA).
- Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Editorial Jurídica del Ecuador.
- EIBAMAZ – UNICEF (2008). *Valores del los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía*. Perú: UNICEF.
- Espinosa, Manuel (2000). *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*. Quito: Trama Social Editorial .
- FCD (2006). “Fundación Charles Darwin. Plan Estratégico 2006-2016. Galápagos, Ecuador”. Visita el 18 de mayo de 2010 en http://www.darwinfoundation.org/espanol/_upload/strat-plan-es.pdf
- (2009). “Fundación Charles Darwin 1959-2009: 50 años de ciencia para Galápagos. Informe Anual. Galápagos, Ecuador: Fundación Charles Darwin”. Visita el 14 de octubre de 2010 en http://www.darwinfoundation.org/espanol/_upload/cdf_reporte_anual.pdf
- (2010). “Expertos se reúnen en Galápagos para tratar importancia de las Identidades Culturales y Estilos de Vida Sostenibles en Islas. Fundación Charles Darwin”. Comunicados de prensa de 28 de septiembre de 2010. Visita el 4 de noviembre de 2010 en <http://www.darwinfoundation.org/espanol/pages/noticias.php?txtCodiCate=1&txtCodiNoti=68>

- Freile, Juan (2007). “Reserva de producción faunística Chimborazo”. Visita 12 de octubre de 2010 en <http://www.ambiente.gob.ec/userfiles/51/file/turismo/guia%20interpretativa%20Chimborazo.pdf>
- Frers, Cristian (2010). “¿Cuál es la importancia de la educación ambiental?”. Visita 4 de mayo de 2010 en <http://www.ecoportel.net/content/view/full/91170>
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- González Gaudiano, Edgar (1997). *Educación ambiental: historia y conceptos a veinte años del Tbilisi*. México DF: Sistemas Técnicos de Edición.
- (1998). *Centro y periferia de la educación ambiental*. México: Mundi Prensa –México
- Granda, Sebastián (2009). “La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?”. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, Luis Enrique López (Ed.): 77-94. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores.
- Grimson, Alejandro (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Argentina: Grupo Editorial Norma.
- (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Harari, Raúl, Homero Harari, Rocio Freire, Natalia Harari, Florencia Harari, Ernesto Freire, Galo Moscoso Locke, Hugo Peñafiel, Sandra Gaviñanes, Gonzalo Albuja (s/f). *Residuos Peligrosos, ambiente y evaluación de impacto en salud*. Quito: Swisscontact y Corporación para el desarrollo de la producción y medio ambiente laboral.
- Heise, María (1994). *Interculturalidad un desafío*. Lima: CAAP.
- Jiménez, Carlos (2009). “El diálogo de saberes”. En *Diálogos entre saberes, ciencias e ideologías en torno a lo ambiental*: 41-62. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Kowii, Ariuma (2005). “Cultura Kichwa, interculturalidad y gobernabilidad”. Visita 29 de junio de 2010 en <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/gobernabilidaddemocraciayddhh/articulos/arirumakowii.pdf>
- Krainer, Anita (2010). “La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual”. En *Construyendo interculturalidad: pueblos*

- indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*: 38-44. Frankfurt – Alemania: GTZ-ZIF.
- Krainer, Anita y Patricio Sandoval (1999). “Principios y valores que animan a la educación intercultural bilingüe”. En *Memorias del III Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, 16 a 20 de Noviembre de 1998*. Quito: DINEIB.
- Krumpel H. (2007). *La crítica de Hegel al imperativo categórico de Kant: Aspectos hermenéuticos de la interculturalidad*. Austria: Instituto de Filosofía Universidad de Viena.
- Ledesma, Oscar (2004). *Pastaza una provincia que apasiona*. Pastaza: Consejo Provincial de Pastaza.
- Leff, Enrique (2004). *Racionalidad ambiental la reapropiación social de la naturaleza*. México DF: Siglo XXI editores.
- Malgesini G. y C. Jiménez (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Martínez, Juan y Ana Puyol (Coord.) (1997). *Sistematización de experiencias de educación ambiental en el Ecuador*. Quito: Editorial Probona.
- Mena Vásconez, Patricio, M. Morales, P. Ortiz, G. Ramón, S. Rivadeneira, E. Suárez, J. F. Terán y C. Velázquez (2009). *Gente y Ambiente de Páramo: realidades y perspectivas en el Ecuador*. Quito: EcoCiencia-Abya Yala.
- Ministerio de Educación (2010). “Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe: actualizado 2010”. Visita el 12 de diciembre de 2010 en http://www.proyectosasiku.org/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=354&Itemid=27&lang=es
- Ministerio de Educación y Cultura (2005). “Informe del Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales”. Quito: Contraloría General del Estado.
- Ministerio de Educación y Cultura, DINEIB (1993). *El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura, DINEIB, Proyecto EBI/ GTZ (1998). “Anuario Estadístico de Educación Intercultural Bilingüe: años escolares 1989/90 y 1997/98”. Quito: Proyecto EBI/ GTZ.
- Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio del Ambiente (2006). “Plan Nacional de Educación Ambiental para la educación Básica y el Bachillerato (2006-2016) PNEA”. Quito: OIKOS/Ministerio de Ambiente/Fondo Ambiental Nacional.

- Ministerio de Educación, Ministerio del Ambiente, Grupo Santillana (2008). “Manual para planificación, ejecución y evaluación de proyectos educativos ambientales”. Quito: Ministerio de Educación.
- Moya, Ruth (2009). “La interculturalidad para todos en América Latina”. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, Luis Enrique López (Ed.): 21-56. La Paz: Plural Editores.
- Moya, Alba y Ruth Moya (2004). *Derivas de la interculturalidad, procesos y desafíos en América Latina*. Quito: CAFOLIS-FUNADES.
- Mrazek, Rick (1996). “¿A través de cuál cristal mirar? Definición de la investigación en educación ambiental”. En *Paradigmas alternativos de investigación en educación ambiental*, Rick Mrazek (Ed.): 17-28. México: Universidad de Guadalajara.
- Orellana, René (1999). “Aproximaciones a un marco teórico para la comprensión y el manejo de conflictos socioambientales”. En *Comunidades y conflictos socioambientales: experiencias y desafíos en América Latina*, Pablo Ortiz (Comp.): 89-108. Quito: Abya-Yala.
- Organización cultural Mullo (2010). “Blog”. Visita 15 de noviembre de 2010 en <http://www.blogger.com/profile/00601350731007152592>
- Ortiz, Doris (Comp.) (2003). “Ecuador”. En *Los Paramos del mundo*, Robert Hofstede, Pool Segarra y Patricio Mena (Eds.): 91-157. Quito: Proyecto Atlas Mundial de los Páramos, Global Peatland Initiative, NC-IUCN, EcoCiencia.
- Pérez, Aquiles (1960). *Quitús y Caras*. Quito: Talleres gráficos Nacionales.
- Pimentel Pérez, Rodolfo (1988). *El Ecuador Profundo. Mitos, historias, leyendas, recuerdos, anécdotas y tradiciones del país*. Ecuador: Universidad de Guayaquil.
- Rodríguez, Gustavo (1998). “Petróleo y conflictos socioambientales: el caso de Pastaza, bloque N.º 10”. LASA 98 XXI International Congress Chicago. Illinois. Estados Unidos. Visita 23 de mayo de 2010 en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lasa98/Environment.htm>
- Roling, N.C y J. Jiggins (1996). “The Ecological Knowledge System”. Visita 20 de mayo de 2010 en http://ifsa.boku.ac.at/cms/fileadmin/Proceeding1996/1996_WS03_31_Roling.pdf

- Rutz, Oliver (2009). "Las relaciones entre agrobiodiversidad y diversidad de estrategias de vida en el caso de la Microcuenca del Río Chimborazo, Ecuador". Visita 12 de octubre de 2010 en http://www.cde.unibe.ch/CDE/pdf/Diplomarbeit_OliverRutz.pdf
- Saltos, Napoleón y Lola Vásquez (2007). *Ecuador su realidad 2006-2007*. Quito: Fundación José Peralta.
- Sánchez, José (2010). *El movimiento indígena ecuatoriano: la larga ruta de la comunidad al partido*. Quito: Abya-Yala.
- Sauvé, Lucie (2004). "Una cartografía de corrientes de educación ambiental". En *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre: Artmed. (En producción), Michèle Sato e Isabel Carvalho (Orgs.). Visita 27 de febrero de 2010 en <http://www.uam.es/departamentos/ciencias/ecologia/web%20real%204/documentos%20descargables/C2/doc%202%20una%20cartografia%20de%20corrientes%20en%20EA.pdf>
- Speiser, Sabine (1999). "El para qué de la interculturalidad en la educación". Ponencia presentada en Simposio Interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina. Quito 7-11 de julio de 1997.
- Tapia, Sandra (2000). *Galápagos: un mundo mágico*. Galápagos: Joaquín Hernández de la Obra.
- Venezuela (1999). "Constitución de la República Bolivariana de Venezuela". En *Gaceta Oficial 30 de diciembre de 1999 N.º 36860*. Ministerio de Gobierno. Venezuela.
- Walsh, Catherine (2001). *Interculturalidad en la educación*. Programa FORTE-PE Lima: Ministerio de Educación.
- (2008). "El interculturalizar de la propuesta de la nueva Constitución ecuatoriana". Ponencia presentada ante el Grupo de Trabajo Interculturalidad de la cooperación alemana en Ecuador, 4 de septiembre de 2008.
- Webster, Ken (2010). "Educating for sustainability: Systems and citizenship vs. me and consumerism". Visita 4 de enero de 2010 en www.schumachercollege.org.uk/learning-resources/educating-for-sustainability-systems-and-citizenship-vs-me-and-consumerism
- Zabala, Virginia (2007). *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Perú: CARE.

Referencias internet

- Archivo Digital de Noticias Explored. Visita 29 de mayo de 2010 en <http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/cuatro-ciudades-de-la-amazonia-no-tratan-las-aguas-servidas-280376-280376.html>
- Asociación de las Municipalidades del Ecuador. Visita 5 de mayo de 2010 en <http://www.ame.gov.ec/frontEnd/main.php?idSeccion=868>
- Cámara de Turismo de Galápagos. Visita 23 de junio de 2010 en <http://www.galapagostour.org/interna.php?IDPAGINA=18>
- Comunidad Andina. Visita 15 de junio de 2010 en <http://www.comunidadandina.org/estadisticas/SGde337.pdf>
- Colegio Pachamama. Visita 4 de mayo de 2010 en www.pachamama.edu.ec
- Diálogo socrático. Visita 1 de julio de 2010 en <http://www.consentidos.org/secciones/consentidosbd/documentos/dialogo%20socratico%20en%20la%20educacion.pdf>
- Diario Los Andes. Visita 5 de mayo del 2010 en <http://www.diariolosandes.com.ec/content/view/17825/36>
- Dirección General de intereses Marítimos de la Armada del Ecuador. Visita 12 de noviembre de 2010 en <http://www.digeim.armada.mil.ec/>
- Dirección General de Intereses Marítimos de la Armada del Ecuador. Visita 15 de octubre de 2010 en http://www.digeim.armada.mil.ec/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=40
- Ecoliteracy. Visita 22 de octubre de 2010 en <http://www.ecoliteracy.org/>
- ECOPAR. Visita 31 de mayo de 2010 en <http://www2.ac-rennes.fr/crdp/puka/html/pulingui.html>
- FAO. Visita 5 de mayo de 2010 en <http://www.fao.org/docrep/u0700s/u0700s06.htm>
- FONAG. Fondo para la protección del Agua – FONAG. Visita 7 de junio de 2010 en http://www.fonag.org.ec/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=4&lang=es
- Fondo para la protección del agua (2007). Visita 6 de julio de 2010 en http://www.fonag.org.ec/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=4&lang=es

- Fundación Scalesia. Visita 17 de mayo de 2010 en <http://www.fundacionscalesia.com.html>
- Gobierno de la Provincia de Pichincha. Joyas de Quito. Yaruquí (2001). Visita 14 de agosto de 2010 en http://joyasdequito.com/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=43
- Gobierno Municipal de Santa Cruz, Galápagos. Visita 23 de junio de 2010 en www.santacruz.gov.ec/.../SantaCruzInitMap01.jpg
- INEC. Visita 15 de agosto de 2010 en www.inec.gov.ec
- Joyas de Quito. Parroquias Rurales de la provincia de Pichincha. Visita 8 de junio de 2010 en http://joyasdequito.com/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=43
- Mapa del Archipiélago de Galápagos. Visita 2 de diciembre de 2010 en <http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:MapaSageo-Ecuador-Galapagos.png>
- Mapa de la Isla Santa Cruz. Visita 2 de diciembre de 2010 en <http://espanol.vacationstogo.com/cruiseports/viewport.cfm?port=1521>
- Mapa Provincia Pichincha. Visita 2 de diciembre de 2010 en http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Ecuador_Pichincha_province.svg
- Mapa parroquia de Yaruquí. 26 de junio de 2010 en [http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_Parroquia_Yaruqui_\(Quito\).svg](http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_Parroquia_Yaruqui_(Quito).svg)
- Mapa Provincia de Pastaza. Visita 05 de mayo de 2010 en <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/82/MapaSageo-Ecuador-Pastaza.png>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2008). “División Nacional de Educación ambiental y vial”. Visita 8 de agosto de 2010 en http://www.educacion.gov.ec/_upload/EDUCACION%20AMBIENTAL1.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador (2008). “Proyecto de Ley de Educación General. Revolución Educativa a Fondo”. Visita 8 de agosto de 2010 en http://www.educacion.gov.ec/_upload/LEY_DE_EDUCACION.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. Visita 25 de abril de 2010 en <http://www.educacion.gov.ec/pages/interna.php?txtCodiInfo=141>
- Ministerio de Educación. Visita 25 de octubre de 2010 en www.escuelasgestorasdelcambio.edu.ec
- Municipio de Pastaza. Visita 2 de junio de 2010 en http://www.puyo.gov.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=106

- Parroquia de Tumbaco. Visita 29 de marzo de 2010 en <http://www.vallesquito.com/edicion59/Ojo%20avizor2.pdf>
- Plan Nacional de Educación Ambiental para la educación Básica y bachillerato 2006-2016. Visita 14 de agosto de 2010 en <http://www.ambiente.gov.ec/docs/PlanEducacion.pdf>
- Plan Nacional para el Buen Vivir: construyendo un Estado plurinacional e intercultural. Visita 14 de agosto de 2010 en http://documentacion.asambleanacional.gov.ec/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9fdcbda0-4f5a-4280-abe3-2dd9f1e79f08/PNBV_2009-2013.pdf
- Red Indígena. Proyecto Wamanway. Visita 10 de octubre de 2010 en <http://www.redindigena.net/cci/wamanway/edu2.html>
- Seminario Internacional de Educación Ambiental. Carta de Belgrado: una estructura Global para la Educación Ambiental. Belgrado 1975. Visita 9 de octubre de 2010 en <http://www.jmarcano.com/educa/docs/belgrado.html>
- Solo en Guayas. Cantones de Guayas. Visita 12 de julio de 2010 en <http://www.soloenguayas.com/cantones-guayas-ecuador.php?ID=19>
- Sun Wind (s.f.). “Las Islas Galápagos. Información general”. Visita 22 de junio de 2010 en http://www.galapagos-ecuador.com/esp/020_galapagos.html

Entrevistas realizadas

- Andrade, Verónica, profesora de Arte Colegio Pachamama, 1 de marzo de 2010.
- Baquero Edgar, profesor Unidad Educativa Monseñor Leonidas Proaño, 15 de abril de 2010.
- Camargo, Ángela, directora de kínder y Primaria Colegio Pachamama, 1 y 13 de marzo de 2010.
- Carpio, Juana, profesora de Arte Colegio Pachamama, 1 de marzo de 2010.
- Carrasco, Catherine, profesora de noveno y décimo de básica de Ciencias Naturales Unidad Educativa Tomás de Berlanga, 12 de mayo de 2010.
- Christ, Alejandro, coordinador del Programa de Educación Ambiental del FONAG, 7 de enero de 2010.

- Duche, Carlos, director de Educación y Cultura del Municipio de Pastaza, 15 de abril de 2010.
- Dudek, Robert, voluntario DED, 24 de abril de 2010.
- Encalada, Marco, Corporación OIKOS, 25 de febrero de 2010
- Espín, Esther, directora escuela Ñukanchik Allpa, 16 de abril de 2010.
- Estudiantes Grupo *Giant Tortoise Project*, 12 de mayo de 2010.
- Flores, Daisy, docente de sexto de básica de la escuela Robert Ch. Darwin, 12 de marzo de 2010.
- García Félix, docente Unidad Educativa SER, 30 de abril de 2010.
- Georgii, Cristina, departamento de Educación Ambiental de FCD, 11 de mayo de 2010.
- Gorris, Véronique, cofundadora del Colegio Pachamama, 1 y 13 de marzo de 2010.
- Gutiérrez, Miguel, profesor Unidad Educativa Monseñor Leonidas Proaño, 15 de abril de 2010.
- Inga, Antonio, director escuela San Pablo de Pulinguí, 14 de abril de 2010.
- López Aurelio, profesor escuela Ñukanchik Allpa, 16 de abril de 2010.
- López Marco, director Unidad Educativa Monseñor Leonidas Proaño, entrevista abril 15 de 2010.
- López Margarita, directora provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza, 15 de marzo de 2010.
- Mervenetska, Liliya, directora de secundaria Colegio Pachamama, 1 de marzo de 2010.
- Mejía, Sonia, docente escuela SER, 29 de abril de 2010.
- Morocho, Ana Lucía, encargada del Departamento de Educación Ambiental y Vial de la Dirección Provincial de Educación Hispana de Pastaza, entrevista telefónica, 2 de marzo de 2010.
- Oleas, Reyna, directora general de Fundación Scalesia, 12 de mayo de 2010.
- Oralla, Edgar, director pedagógico escuela SER, entrevistas abril 29 y 30 de 2010.
- Ortega, Sofía, profesora de sexto de básica colegio Pachamama, entrevista marzo 1 de 2010.
- Ramírez, Ángel, funcionario de la DINEIB, 19 de septiembre de 2010.
- Ribadeneria, Diana, dirigente y profesora sexto de básica de Unidad Educativa Tomás de Berlanga, 12 de mayo de 2010.

- Roberts Sheila, directora general de Unidad Educativa Tomás de Berlanga, entrevista mayo 12, 2010.
- Rosas, Guillermo, rector escuela Robert Ch. Darwin, 19 de febrero y 12 de marzo de 2010.
- Sacay, David, profesor Shuar pasante en la escuela Ñukanchik Allpa, 16 de abril de 2010.
- Tamayo, Valeria, profesora de Unidad Educativa Tomás de Berlanga, entrevista 12 de mayo de 2010.
- Tapia, Sandra, departamento de Educación Ambiental de FCD, 11 de mayo de 2010.
- Toapanta, Silvia, docente de séptimo de básica de la escuela Robert Ch. Darwin, 12 de marzo de 2010.
- Toledo, Alba, directora del departamento curricular del Ministerio de Educación, 23 de agosto de 2010.
- Valencia, Wilmer, padre de familia, 12 de marzo de 2010.
- Valón, Elia, directora escuela SER, 29 y 30 de abril de 2010.
- Vallejo, Maritza, docente de cuarto de básica de la escuela Robert Ch. Darwin, 12 de marzo de 2010.
- Yumi, José, escuela San Pablo Pulinguí, 14 de abril de 2010.

Fuentes de información adicionales

- Guapizaca, Alberto, subsecretario de Educación para el Diálogo Intercultural, charla magistral, FLACSO, 01 de diciembre del 2010.
- Jorge Enrique Adoum (2008). Entrevista en el Documental audiovisual "Este maldito país" de Juan Martín Cueva.
- Informes sobre los indicadores ambientales e interculturales. Salidas de campo del equipo de investigación.

Anexos

Anexo N.º 1

Principios de educación ambiental Tbilisi

- Propiciar una comprensión integrada de las características complejas del medio natural y del transformado por el ser humano, producto de la interacción de variables físicas, biológicas, sociales, económicas y culturales.
- Favorecer la adquisición de conocimientos, valores, pautas de comportamientos y destrezas prácticas, con base en una reformulación paradigmática de las diversas disciplinas y experiencias educativas, para asumir un compromiso activo en la prevención y solución de los problemas ambientales, así como en la gestión de la calidad del ambiente.
- Coadyuvar a la formación de una conciencia sobre la importancia de la relación entre el ambiente y el desarrollo. Ello implica avanzar en la construcción, entre otras, de alternativas y procesos tecnológicos acordes con la protección del medio, así como de valores, actitudes y prácticas sociales que favorezcan modos de vida compatibles con la calidad del mismo.
- Propiciar la adquisición de una amplia gama de destrezas y habilidades científicas y tecnológicas, así como de valores, actitudes y prácticas sociales que favorezcan modos de vida compatibles con la calidad del mismo.

- Propiciar la adquisición de una amplia gama de destrezas y habilidades científicas y tecnológicas, así como de otras fuentes apropiadas de conocimiento, por parte de todos los miembros de la sociedad, según sus modalidades y en distintos grados de complejidad, para la prevención y resolución de problemas ambientales. Especial énfasis deberá darse a la capacitación del personal encargado de adoptar decisiones en las distintas esferas y niveles de responsabilidad.
- Incorporar la dimensión ambiental y del desarrollo en los diversos niveles, modalidades y áreas de conocimiento de los sistemas educativos escolarizados, con base en abordajes integrados y críticos que atiendan fundamentalmente la causalidad radical de los problemas y no solo sus apariencias más visibles.
- Crear las condiciones para facilitar una clara comprensión de las interdependencias económicas, políticas y ecológicas del mundo actual, en las que las decisiones y políticas de los diferentes países tienen consecuencias de alcance internacional, por lo que se requiere desarrollar un espíritu de solidaridad y una actitud más responsable entre ellos.

Anexo N.º 2

Enfoque de educación ambiental

Existen diferentes enfoques de educación ambiental, según Jiménez “La idea central que subyace a las nuevas propuestas educativo-ambientales, es alejarse de la antiquísima tradición reduccionista, resguardándose ahora en la formación continua del estudiante y en la complejidad del fenómeno a estudiar” (Jiménez, 2009: 44).

Cuadro N.º 1
Clasificación de enfoques de educación ambiental

Enfoque	Explicación del enfoque	Características	Tipo de abordaje
Conservacionista	Enfocado a conservación de los recursos naturales renovables sin que considere su aprovechamiento con fines comerciales.	Actitud pasiva ante el medio ambiente. Carácter contemplativo. Sus referentes: enfoques místicos y espirituales con los que el hombre primitivo veneraba a la naturaleza	Abordaje empírico centrado en procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación ambiental en saberes tradicionales
Ecologista	Propuesta centrada en el estudio de los recursos naturales a partir del dominio teórico-conceptual que posee el ser humano de su entorno biótico y abiótico.	Define su nivel de intervención a partir del conocimiento que se tiene de la naturaleza, sus ciclos y estadios	Se aborda de manera disciplinar y su perspectiva didáctica se sustenta en el estudio de la Ecología como ciencia rectora, sin profundización social ni económica
Ambientalista	Asocia aspectos del saber tradicional con el ecológico.	Tiene abordajes educativos, conceptuales y metodológicos situados tales como: sembrar árboles, pintar letreros, etc.	Se puede entender como interdisciplinar en tanto su abordaje didáctico se concentra en todas las disciplinas que contempla el currículo. Intenta el reconocimiento de la diversidad biológica como sentido social
Medioambientalista	Conjuga el ‘saber común’ con el ‘saber científico’	Se integra a partir de las llamadas Ciencias Naturales Admite una conjunción de objetivos de estudio separados de acuerdo a las distintas disciplinas que lo integran	Su enfoque es multidisciplinar y su didáctica es por ‘módulos’.

Holista	Es integrador, se adjudica el estudio de los fenómenos bajo una óptica que asocia todo tipo de conocimiento (tradicional, común, ecológico, científico) aceptando la subjetividad de lo objetivo, entendiendo que el ser humano es parte de lo que dice estudiar.	Contiene una dimensión ética y afectiva, con amplio sentido social	Se entiende como transdisciplinar, ya que impregna todo el currículo.
Sustentable o Sostenible	Orientado hacia una nueva visión pedagógica, propugna una cosmovisión que implica que es necesario educar para un medio ambiente dinámico y cambiante.	Requiere adoptar una actitud proactiva. Desea estimular la formación de sociedades benéficamente justas y ecológicamente equilibradas que conserven entre sí una relación de interdependencia y diversidad.	Abordaje mixto que propone la transversalidad del currículo.

Fuente: adaptado de Jiménez (2009: 43-44).

Anexo N.º 3 Talleres y foros

Pichincha

El taller realizado en el Colegio Pachamama, la tarde del 11 de octubre de 2010, se basó en Educación de la sexualidad, facilitado por la experta de UNICEF, Anna Vohlonen. El taller fue dirigido a docentes y autoridades del colegio.

El Seminario Internacional “Educación, salud e interculturalidad” fue organizado por FLACSO-Sede Ecuador, el programa en Estudios Socioambientales, la ONG Espacios Libres Pro Salud, el Colegio Pachamama y la Embajada de Suiza. Se realizó en las instalaciones de FLACSO y estuvo dividido en tres jornadas: el día jueves 26 de agosto de 2010 se presentaron tres ponencias, a cargo de Fernando Ortega “Salud intercultural”,

Raúl Harari “Salud ambiental e intercultural” y Anita Krainer “Educación ambiental e interculturalidad - experiencias a nivel de centros educativos en Ecuador”; el día viernes 27 de agosto de 2010 se presentaron otras tres ponencias a cargo de Veronique Gorris “Aprendizaje sano e interactivo”, Úrsula von Meiss “Estructuras innovadoras que favorecen el desarrollo de los jóvenes” y Rudolf Bühlmann “El potencial creativo de la Nueva Enseñanza”; por último, el día sábado 28 de agosto de 2010 se realizó el Taller de Experiencia Vivencial “Educación, salud e interculturalidad” en las instalaciones del Colegio Pachamama, en el que se dictaron cuatro talleres:

Taller 1: “El aprendizaje cooperativo”, Dra. Úrsula von Meiss, correctora Colegio FES, Zürich, Suiza. Experiencia exitosa de nuevas estructuras innovadoras que favorecen el desarrollo de los jóvenes, basándose en la pedagogía reformada europea.

Taller 2: “El potencial creativo del estudiante y del educador”, Dr. Rudolf Bühlmann, con amplia experiencia en Suiza como Psicólogo y Coaching de niños y jóvenes con problemas de aprendizaje o de comportamiento.

Taller 3: “El aprendizaje interactivo”, Dra. Veronique Gorris, experta en Ciencias de la Salud y del desarrollo de las multi-inteligencias a nivel de maestrías de la Unión Europea en Austria. En este taller se aprende a despertar el potencial de los dos hemisferios del cerebro para un aprendizaje interactivo, aplicando tecnologías actualizadas.

Taller 4: “La organización en el Centro de atención”, Econ. Daniel Müller, experto a nivel de organización institucional. Ha manejado procesos de cambio organizacional en Suiza. En este taller aplicará sus conocimientos en el campo educativo¹.

Para febrero de 2011 se organizó una segunda parte del Seminario Internacional “Educación, salud e interculturalidad” entre el Colegio Pachamama y FLACSO-Sede Ecuador, en el que se ampliarán e incorporarán nuevos temas relacionados con la primera versión del Seminario Internacional.

¹ Tomado de la Agenda del Seminario Internacional “Educación, salud e interculturalidad”.

Chimborazo

El foro “Ambiente y Cultura” fue realizado en Riobamba en junio del presente año, la organización estuvo a cargo de H. Consejo provincial de Chimborazo, el Programa Regional BioAndes de ECOCIENCIA, FLACSO-sede Ecuador y el Grupo de Trabajo en Páramos del Ecuador –GTP.

La diversidad de ponencias conflujo en la riqueza de opiniones, prácticas, proyectos y experiencias, lo que se tradujo en aportes significativos para el desarrollo de la zona, así como también en la profundización de temas importantes como el identitario, la gestión local, la cooperación, el ambiente y la interculturalidad.

Las reflexiones más sobresalientes fueron: primero, los actores comunitarios deben tener procesos internos sobre identidad donde se busquen rescatar los valores con el fin de lograr los objetivos de la interculturalidad. Segundo, la autoidentificación y la aceptación son esenciales para la preservación del conocimiento tradicional como estrategia para el rescate de técnicas y para evitar la introducción de modelos nuevos y foráneos.

Asimismo, es importante que los investigadores, cooperantes o ejecutores de proyectos, deban evitar la mirada esencialista respecto a lo indígena para conjugar bien los factores internos y externos propios de las comunidades.

Los proyectos de intervención resultan importantes y son muestras operativas que se traducen en la revalorización del conocimiento local y tradicional para su fortalecimiento y coadyuvan al desarrollo sustentable. Por otra parte, los proyectos de investigación están colaborando en la visibilización de los valores comunitarios, del conocimiento, y de la importancia del trabajo femenino para mantener prácticas agroecológicas y de indicadores ecológicos.

Por otro lado, se debe tomar en cuenta que, para lograr una educación ambiental integral y comunitaria, es necesario involucrar a todos los actores en los procesos de concientización de manera participativa.

Guayas

Se realizó el taller “Identidad cultural y ambiente”, el día 23 de septiembre. Participaron 15 alumnos y tres docentes, se realizaron varias actividades

con los estudiantes del 6º de básica y los docentes. La intencionalidad fue informar sobre el concepto de identidad ecuatoriana y promover a la reflexión de la conciencia del alumno y replantearse las ideas y conceptos que se tiene sobre la nacionalidad (Salida de campo, 23 de septiembre 2010).

Para promover estos planteamientos, realizaron actividades interactivas e integradoras, comenzando con la proyección de un documental llamado “Este maldito país”, de 58 minutos. En este video se reflexiona sobre la identidad cultural ecuatoriana, por medio de entrevistas a varias personalidades del mundo académico, artístico y político del Ecuador. El objetivo de esta actividad fue la concientización de los participantes sobre la identidad cultural, con sus implicaciones negativas y positivas, generando así una reflexión y un debate sobre lo que significa ser ecuatoriano, durante la plenaria que se realizó una vez terminada la proyección del documental (Salida de campo, 23 de septiembre 2010).

La siguiente actividad fue la reunión de los estudiantes en cuatro grupos, cada uno con tareas planteadas. El primer grupo realizó la actividad de colocar palabras en orden alfabético con respecto al entorno natural y cultural ecuatoriano. El segundo grupo realizó un dibujo donde describía la cultura ecuatoriana y su medio ambiente. El tercer grupo expuso cinco propuestas sobre la importancia de la identidad cultural y el cuarto grupo hizo un sociodrama. Al culminar las actividades, se reflexionó con los alumnos y docentes sobre la identidad ecuatoriana (Salida de campo, 23 de septiembre del 2010).

El Foro “Ambiente e Interculturalidad” se realizó el día 23 de septiembre a partir de las 15h00, en la Escuela Víctor Emilio Estrada, y contó con la participación de aproximadamente sesenta personas, entre ellas autoridades provenientes de las distintas comunidades cercanas a Playas. Luego de las ponencias, durante la plenaria se generó una activa y constante participación de los asistentes interrogando a los expositores sobre ambiente y la cultura ‘chola’.

Galápagos

El taller realizado en el Unidad Educativa Modelo Tomás de Berlanga se llevó a cabo el día 27 de septiembre de 2010, a cargo de Sandra Garcés y

Anita Krainer, miembros del equipo de investigación. En la mañana se realizó el taller de “Identidad y diversidad cultural” con los alumnos de sexto de básica. Los estudiantes vieron el video documental “Este maldito país” y luego trabajaron en grupos el tema de la identidad y la diversidad cultural. El taller para los estudiantes fue facilitado por Sandra Garcés.

En la tarde del mismo día se realizó el taller de “Identidad y diversidad cultural en Ecuador” con los profesores y autoridades del colegio. Los docentes también vieron el video documental “Este maldito país” y reflexionaron sobre los temas del taller. En la tarde también se presentaron los avances de la presente investigación a los profesores y autoridades del colegio con el objetivo de retroalimentar el proyecto. El taller de la tarde fue facilitado por Anita Krainer y Teodoro Bustamante, coordinador de la maestría de Estudios Socioambientales de FLACSO-sede Ecuador.

Los días 28, 29 y 30 de septiembre se llevó a cabo el Taller Internacional sobre “Las identidades culturales y estilos de vida sostenibles en las islas” en la Fundación Charles Darwin. El taller congregó a expertos internacionales provenientes de islas del Pacífico Sur, Nueva Zelanda, Islas de Pascua, Galápagos, Islas Fiyi, y más; quienes junto con miembros de ONG locales y nacionales e invitados especiales, intercambiaron experiencias sobre sociedades isleñas y medio ambiente. Entre los temas que se trataron están producción local vs. bienes y servicios importados, patrones de consumo y vida diaria, y movilidad humana (FCD, 2010). En el Taller Internacional participaron Anita Krainer con la ponencia “Interculturalidad y medio ambiente en Galápagos” y Teodoro Bustamante con la ponencia “Ecología cultural de Galápagos en el contexto de las islas”.

Pastaza

En la provincia de Pastaza se realizaron dos talleres, uno en cada centro educativo participante. El objetivo de estos talleres fue realizar una retroalimentación para la presente investigación, además se complementaron los talleres con la exposición de la temática que el centro educativo solicitaba y que de algún modo se relacionaba, principalmente, con los ejes de investigación: educación ambiental e interculturalidad.

En el centro educativo Monseñor Leonidas Proaño participaron todos los docentes que trabajan en la institución, el tema del taller fue “Interculturalidad en la educación” y fue facilitado por dos de las investigadoras. La retroalimentación del estudio se apoyó en la presentación de los datos preliminares de investigación donde los docentes pudieron hacer preguntas, reflexionar y cuestionar la información levantada.

Por su parte la escuela Ñukanchik Allpa participó activamente del taller con la presencia de todo el personal docente, en la primera parte se presentaron los avances de la investigación y se recibieron importantes aportes e información complementaria. Además, este centro educativo había solicitado la presentación de una charla sobre “Paternidad y Maternidad responsables”, en esta parte se contó con el apoyo de la técnica de UNICEF, Anna Vohlonen, quien a través de su experiencia con grupos indígenas de la Amazonía pudo abordar este tema haciendo uso de herramientas de facilitación interculturales.

De este modo, el proceso investigativo de Pastaza finalizó con una validación de información con la comunidad, y con la ejecución de talleres de apoyo al personal docente a manera de reciprocidad por la apertura y facilidades que estos centros educativos brindaron durante la investigación.

Siglas utilizadas en el documento

CODENPE	Consejo de Desarrollo de Las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador
CONFENIAE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana
DIGEIM	Dirección Nacional de Intereses Marítimos de la Armada del Ecuador
DINAMEP	Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
DIPEIB	Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe
EA	Educación Ambiental
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIBAMAZ	Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía
FCD	Fundación Charles Darwin
FONAG	Fondo para la Protección del Agua
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos
INNFA	Instituto Nacional de la Niñez y la Familia
MAE	Ministerio del Ambiente
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
OFSTED	Oficina para los estándares en Educación, Servicios Infantiles y Habilidades del Reino Unido, por sus siglas en inglés
ONG	Organización No Gubernamental
PEAMCO	Programa de Educación Ambiental Marino Costero y Fluvial de la DIGEIM
REAR	Redes Escolares Autónomas Rurales
UNICEF	Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	(United States Agency for International Development) Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

Este libro se terminó de
imprimir en septiembre de 2012
en la imprenta Rispergraf C.A.
Quito, Ecuador

Educación, interculturalidad y ambiente

Experiencias prácticas en centros educativos en Ecuador

El presente estudio fue realizado por un equipo interdisciplinario de investigadores del Programa de Estudios Socioambientales y del Laboratorio de Interculturalidad de FLACSO-Sede Ecuador, sobre diferentes experiencias de sensibilización ambiental e intercultural en contextos diversos del territorio nacional.

Este acercamiento permitió identificar la importancia de asumir las cuestiones ambiental e intercultural como ejes complementarios en la aspiración de alcanzar niveles de sostenibilidad.

Las investigaciones quieren mostrar cómo la interculturalidad permitiría asumir la diversidad, antes que como un obstáculo, como una riqueza en tanto genera oportunidades para fomentar un verdadero 'diálogo de saberes'. La interculturalidad, de acuerdo a algunos autores y personas entrevistadas, brinda al ser humano la oportunidad de reconciliarse con el entorno, pues el respeto entre personas se convierte en el primer paso hacia el respeto a la naturaleza.

