

Evaluación externa referencia: Julio 2019 (2)

EDUCACIÓN POPULAR, EDUCACIÓN AMBIENTAL Y BUEN VIVIR EN AMÉRICA LATINA: UNA EXPERIENCIA SOCIOEDUCATIVA DE EMPODERAMIENTO COMUNITARIO

Byron Cevallos Trujillo¹,

Xavier Úcar Martínez²

Universidad Autónoma Barcelona (UAB)

RESUMEN

La complejidad de la crisis ecológica y social global y el cambio climático nos lleva a buscar respuestas concretas desde la tarea socioeducativa. Esta propuesta consiste en un análisis crítico-complejo en torno a la problemática socioambiental global-local, junto con reflexiones conceptuales en torno a educación, ambiente y buen vivir (*sumak kawsay*). Conceptos, estos últimos, surgidos de la práctica educativa de un proyecto de Investigación-Acción-Participativa (IAP), como propuesta de tesis doctoral en Educación.

Se comenta, a modo de lecciones aprendidas, resultados breves de la sistematización de la experiencia de educación popular ambiental en el Proyecto comunitario “Convento Eco-emprende”. Este proyecto, se ubica en la parroquia rural de Convento, Provincia Manabí, Ecuador, en donde, a partir del fortalecimiento de capacidades locales organizativas, se inició en 2017 la bio-construcción participativa de un centro comunitario agroecológico y la implementación de un huerto comunitario. Entendemos que tanto el centro como el huerto comunitario, son espacios-ambientes de intercambio de saberes que se orientan hacia el empoderamiento colectivo y de transformación social.

PALABRAS CLAVE:

Educación popular ambiental; Buen vivir; Empoderamiento comunitario; Crisis ecológica.

1 Profesor investigador en la Universidad Nacional de Educación (UNAE-Ecuador), grupo de investigación Tierra: educación, interculturalidad y ambiente. PhD (c) en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Correo: byron.cevallos@unae.edu.ec; tel.: (593)960109632. Orcid.org:0000-0001-8644-5075

2 Catedrático del departamento de Pedagogía social y sistemática, en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Contacto: xavier.ucar@uab.cat

ABSTRACT

The complexity of the global social and ecological crisis and climate change leads us to seek concrete answers in the field of social education. This proposal consists of a critical and complex analysis around the global-local socio-environmental problematic, together with conceptual reflections in education, environment and *buen vivir* (*sumak kawsay*). These concepts came through the educative practice of a Participatory Action Research project (PAR), as a doctoral thesis proposal in Education.

We present, as learned lessons, some results derived from the systematization of the environmental popular educative experience in the community project "*Convento Eco-emprende*". This project is located at a rural territory called Convento, in the province of Manabí, Ecuador. Looking for the strengthening of the organizational local capabilities, we initiated in 2017 the participative bio-construction of an agro-ecological community center and a community garden. We understand that both, the center and the community garden, are environments - spaces for the exchange of knowledge that are oriented to the collective empowerment and social transformation.

KEYWORDS:

environmental popular education; *buen vivir*; community empowerment; ecological crisis.

1. Introducción

El problema de la crisis socioambiental planetaria en la que nos hallamos inmersos se ha agudizado en las últimas décadas. Se corre el riesgo de extinción de la actual y de las futuras generaciones de seres humanos y de todas las especies que habitan en este planeta. Este es el resultado de la explotación desmesurada de los bienes naturales, y de la distribución hegemónica e inequitativa de la tenencia de la tierra, el agua, y de los recursos producidos para la subsistencia (Boff, 1996; 2001; Morín y Kern, 2006; Leff, 2006; Escobar, 2011; Toledo 2016). Según datos de Oxfam, el 1 % de la población mundial “desde 2015 posee más riqueza que el resto del planeta y, actualmente, ocho personas (ocho hombres) poseen la misma riqueza que 3.600 millones de personas (la mitad de la humanidad)” (2017, p .2).

Los índices de desigualdad, confirman que esta polarización está, además, demarcada geográficamente. Las regiones periféricas del mundo (el “subdesarrollo”), el Sur del planeta, está afectado por los mayores índices de inequidad. En el caso de Latinoamérica, según la FAO, “la región tiene la distribución de tierras más desigual de todo el planeta: el coeficiente de Gini (medidor de desigualdad) en relación a la distribución de la tierra en la región alcanza 0,79, sobrepasando considerablemente a Europa (0,57), África (0,56) y Asia (0,55)” (2017, p.1). Sudamérica tiene un promedio regional de desigualdad aún mayor (coeficiente Gini de 0,85), siendo en Centroamérica levemente inferior al promedio (coeficiente de 0,75). Asimismo, el calentamiento global es inmanente, producto de la alta emisión de gases de efecto invernadero, causados principalmente por la industria de carne animal y de combustibles fósiles. Según el Panel Internacional sobre Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés) han argumentado que la temperatura global no debe aumentar más de $1.5 < 2^{\circ}\text{C}$, si se quiere evitar un impacto irreversible en el planeta (IPCC, 2014).

La crisis social y ecológica es evidente, las brechas socioeconómicas provocadas por el neoliberalismo son injustas, inhumanas y destructivas con la Naturaleza. El teólogo brasileño Boff (2001), considera que la principal causa de la crisis socio-ecológica tiene relación con las formas en que la modernidad ha organizado las sociedades respecto al acceso, la producción y la distribución de los bienes naturales y culturales. Una economía que se basa fundamentalmente en el extractivismo y la propiedad privada, como motor de la productividad, ha traído como consecuencia una polarización extrema de las sociedades y la devastación de la Naturaleza. En un lado, están las corporaciones, que detentan el poder, el tener y el saber, dirigen el mundo, imponen gobernantes y definen las pautas de la democracia y el mercado, controlando las sociedades bajo sus intereses de crecimiento económico. En contraposición, está el otro 99%, nosotros, desde dónde y sobre quien escribimos. La gran mayoría, sosteniendo la pirámide: familias que sobreviven día a día en trabajos esclavizantes, en los residuos del capitalismo y en condiciones de precariedad, miseria y hambre.

Nos enfrentamos a un problema híper complejo, que nos interpela con la urgencia de tomar decisiones para la acción y la co-creación de alternativas para una transformación educativa, socio-económica y ambiental. Ésta es una situación política que pone en cuestión la forma como se accede, maneja y transforma la Naturaleza como mero recurso de explotación, pero que nos alerta,

también, sobre la insostenibilidad de nuestras prácticas cotidianas y productivas con el entorno (Cevallos y Terreros, 2017). Estamos de acuerdo con el colectivo Ecologistas en Acción de Madrid cuando afirma que:

Debemos y podemos iniciar ahora la transición a un nuevo paradigma que revierta los valores dominantes y dibuje sendas de esperanza que ofrezcan la posibilidad de una vida digna para la mayoría de las personas preservando al mismo tiempo la naturaleza (2017, p.4).

Es necesario repensar el sentido, las formas y estilos de vida, que los seres humanos hemos recreado en la relación con la Tierra. Para ello, en principio, es preciso enfocarnos de forma crítica, en nuestra propia acción local y cotidiana, en perspectiva hacia un cambio global. Es vital, encaminarnos a una relación de complementariedad e interdependencia entre cultura-Naturaleza, de forma equilibrada y de respeto.

En este camino complejo, que trata de comprender la educación desde una mirada integral y desde la comunidad, se ubica el proyecto de investigación socioeducativa denominado ‘Convento Eco-Emprende’³ que presentamos en este trabajo.

Este proyecto comunitario de Investigación Acción Participativa (IAP), se inició en diciembre de 2016 en una comunidad campesina de la costa ecuatoriana. En la parroquia rural “Convento” (cantón Chone, Provincia de Manabí), con alrededor de 20 familias afectadas por el terremoto ocurrido el 16 de abril del mismo año. Tiene como objetivo generar procesos y espacios comunitarios de inter-aprendizaje, que promuevan empoderamiento comunitario, desde una perspectiva crítica-compleja de la educación en el ámbito popular ambiental, hacia la sostenibilidad y el buen vivir.

Este artículo presenta los avances de esta experiencia, tejiendo un relato que enlaza la teoría con la práctica vivenciada, en la búsqueda de una transformación social local. Hemos organizado el contenido en tres grandes bloques. En el primero hacemos un análisis teórico sobre los desajustes

³ Este proyecto se enmarca en una tesis de Doctorado en Educación que estamos desarrollando en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en la línea de pedagogía social.

que manifiestan los sistemas educativos nacionales en relación tanto a la complejidad de las realidades actuales, como a la multiplicidad y diversidad de conocimiento que configura la vida en comunidad. Partimos de dichos desajustes y planteamos las respuestas que frente a ellos se pueden dar desde propuestas educativas que se basan en la educación popular, la educación ambiental y el denominado buen vivir. En el segundo bloque presentamos el contexto educativo, sociocultural y político en el que se enmarca esta investigación. Y por último en el tercer apartado, presentados una aproximación a la sistematización de la experiencia del proyecto.

2. El contexto teórico educativo, sociocultural y político

A continuación, proponemos un análisis teórico crítico en torno a la complejidad de la problemática socioeducativa, en relación a los procesos sociales históricos de dominación, desigualdad e injusticia social. Buscamos articular esta problemática con la actual crisis ecológica ambiental que pone en riesgo la vida planetaria. Para ello, se propone a la educación popular ambiental como una alternativa posible para la transformación de esta realidad, para un empoderamiento colectivo hacia la sostenibilidad y el buen vivir.

2.1. Limpiando el terreno: educación formal, dominación e injusticia social.

En todos los niveles del sistema de educación formal, se ha perdido la conexión e interrelación entre la diversidad de los conocimientos que configuran la realidad de la vida individual, comunitaria y social. A lo largo del proceso de escolarización, los estudiantes aprenden segmentos de conocimiento a menudo inconexos, fragmentados y descontextualizados que no generan una formación integral frente a la complejidad de la realidad. Este fraccionamiento del conocimiento, introducido por el pensamiento occidental, ha derivado en una pérdida de comprensión holística, de la conciencia de unidad, con el consiguiente convencimiento de que la realidad puede adecuarse a “nuestros esquemas diseccionadores”, olvidando que tales divisiones no constituyen rasgos fundamentales de la realidad (Novo, 2017, p. 197).

Esta disociación estructural de la educación formal imperante, tampoco ha respondido, en general, a las necesidades fundamentales de las personas y de las sociedades capitalistas, en lo que corresponde a capacidades para afrontar la vida, la autonomía, la armonía social, la libertad y la autorrealización. Este tipo de educación, funcional al capitalismo, se ha configurado como un

dispositivo más de control social. Para Foucault, Deleuze y Agamben (Fanlo, 2011), un dispositivo social, es un conjunto de hábitos cotidianos construidos (espacios y cuerpos caracterizados por la organización, el control y la rigidez) que marca los significados en torno al poder. Los estudiantes⁴ en la escuela, aprenden e integran la autoridad y la jerarquía, algo que puede influir en su autonomía personal y capacidad crítica.

La educación como escenario de pujas de poder, ha sido parte tanto de estrategias de dominación como de liberación, ya que el currículum y las prácticas pedagógicas están atravesadas por intereses y necesidades concretas (Torres, 2009). Unas prácticas que en ninguna circunstancia son neutras, ya que, como señala Del-Toro (2016), cada manera de hacer educación está sustentada por una forma particular de concebir la sociedad que se fundamenta en una lógica y una justificación ética concreta.

Es notoria, por tanto, la influencia directa de la política económica global sobre el diseño de los currículos educativos nacionales. Una influencia que se da en su organización, estructura, y enfoques pedagógicos, con el fin de controlar la conducta y los sistemas de valores. Con el fin, también, de generar un tipo determinado de conocimiento, occidental y neoliberal. Macedo (1994), llamaría a este hecho una “pedagogía engañosa”, en referencia crítica a las políticas educativas de EEUU, que realizan una omisión selectiva de contenidos de la historia oficial y de hechos culturales sobre el esclavismo de afrodescendientes, en textos de educación básica.

Schmelkes proporciona, en este mismo sentido, un aporte contundente:

Una transformación en el sistema educativo que se proponga actuar en sentido contrario, es decir, evitando o mejor aún, combatiendo la reproducción, no ocurrirá por iniciativa del Estado, cuya función es mantener el estatus quo y cambiar sólo cuando el cambio es necesario para mantenerlo. Para que ello ocurra, se requerirá de fuerzas sociales lo suficientemente poderosas para desatarlo y vigilarlo (2011, p.4).

⁴ Se utiliza el masculino como un genérico que incluye todas las personas con independencia de sus orientaciones sexuales.

2.2. Crisis ecológica y educación formal.

En lo que respecta a la crisis ecológica, gran parte de los sistemas educativos nacionales, que son en su mayoría funcionalistas y normativos al capitalismo, no han logrado generar una respuesta. Por el contrario, éstos han reproducido desigualdades e inequidades en varios niveles y procesos. Entre ellos, el acceso, la organización escolar, los tipos de contenidos curriculares, la conducta normada y la imposición de valores afines al desarrollo económico antropocéntrico.

Para Escobar (2010), que ha sido uno de los precursores contemporáneos del pensamiento crítico latinoamericano, el fenómeno de desarrollo impulsado por la modernidad se ha fundamentado en una idea de individuo racional. Un individuo que, entre otras cosas, está desligado de un territorio o comunidad; se ubica en la fragmentación entre Naturaleza y cultura; también en una economía cegada a lo social y lo natural; y, por último, en la dominación de un saber experto. Esto ha provocado que las personas hayamos resuelto buena parte de nuestras necesidades básicas a través de formas depredadoras y que hayamos asumido como vitales otras que han sido creadas por el sistema económico con la intención de expoliarnos.

Según la activista ambiental Shiva (1993), este tipo de modernidad en particular produce “monocultivos mentales”, a causa del actual sistema globalizado. Nuevas necesidades materiales han ido en crecimiento progresivo, hasta el punto de destruir ecosistemas enteros de la Biosfera. La ambición de poseer y dominar a la Naturaleza, la vanidad, orgullo y egocentrismo, nos han acarreado una crisis civilizatoria, que nos ha condenado a ser meros espectadores de la debacle a la que parece dirigirse nuestra especie.

2.3. Semillas para la transformación: la Educación Popular (EP) y la Educación Ambiental (EA).

Frente a lo expuesto, no basta con la idea de “educar bien” *per se* para generar un cambio, ya que esta perspectiva pierde de vista toda la conciencia crítica e histórica frente a las consecuencias del sistema educativo promovido desde el pensamiento occidental moderno (González Gaudiano, 2001; Hurtado, 2005; Reyes, 2010, Del Toro-Romo, 2016).

Creemos necesario desde las enseñanzas de Freire (2012), trabajar por una Educación Popular emancipadora y que ayude a empoderarse a los pueblos y comunidades hacia un nuevo paradigma de vida, donde la paz y el respeto gobiernen. En el contexto Latinoamericano, hablamos de

Educación Popular (EP), producto del proceso socio-histórico de luchas sociales en las dictaduras políticas del siglo XX, donde se vivieron procesos de violencia, represión y persecución social (Mejía, 2011), en países como Brasil, Argentina, Chile, Perú, Bolivia y Ecuador, en las décadas de los años 60 a los 80. Para Borzese, Costas y Wanger (2011), la EP surge bajo una noción político-pedagógica crítica que interpela una apropiación y resignificación de saberes socialmente válidos y la posibilidad de cuestionar la realidad para transformarla en colectivo, de manera organizada.

Freire, ha propuesto un marco de análisis socio político de la educación y una metodología de trabajo para vivenciar la teoría en la praxis. Consideraba que “uno de los trabajos político pedagógicos para ser hechos por educadores verdaderamente progresistas, junto con los movimientos populares es demostrar prácticamente que la teoría es inseparable de la práctica” (2012, p. 160). Motiva a que los pueblos y personas históricamente oprimidas, descubran el mundo de la dominación y se comprometan en su transformación. De igual manera, considera al diálogo como un elemento fundamental, de liberación y creador de consciencia colectiva, en el que los educadores no sólo educan, sino que también aprenden educando. Para Carriquiriborde, la Educación Popular es una “propuesta contrahegemónica que sitúa a la educación como un acto eminentemente político, crítico de las relaciones de poder dominantes y como práctica de liberación” (2016, p. 3).

Junto a la Educación Popular, en las décadas de los 60 y 70 del siglo XX, surge la Educación Ambiental (EA), desde diversos movimientos ecologistas, ambientales y feministas, críticos con el modelo económico dominante. El discurso ambiental en las esferas institucionales comenzó en 1972, en las Conferencias de Naciones Unidas sobre Ambiente Humano, celebradas en Estocolmo. Novo (2017), considera que la EA, es un proceso que afecta toda la trayectoria vital de las personas y no debe quedar confinada únicamente al currículo del sistema escolar. Más bien, tiene que ampliarse a todos los ámbitos de educación no formal e informal de la sociedad. Propone también, dar “un giro filosófico y didáctico, que supone dar el paso desde el estudio <> medio o <<en>> el medio hacia la educación ambiental” (2017, p.31). Significa que tenemos que entendernos como una parte de toda la Biosfera, en tanto que “el ambiente es una realidad cultural determinada contextualmente y construida socialmente” (Bernal, Cevallos, Salas y Tasiguano, 2017, p. 31).

Dicho de otra forma, la interacción sociocultural, inherente a los seres humanos (*homo sapiens-demens*), está siempre mediada por el territorio donde se asienta. El contexto natural se superpone con el contexto social, en tanto la cultura es una construcción socio-histórica producto de la interacción y co-evolución entre seres humanos-Naturaleza (Morín y Kern, 1993).

Calixto (2010), propone una mirada aún más compleja al hablar de Educación Popular Ambiental (EPA) desde los pueblos indígenas de Latinoamérica. No como una visión romántica, mítica o acrítica de los pueblos indígenas, sino desde una “revalorización de los orígenes de dichos pueblos, como uno de los principios pedagógicos necesarios para reconstituir la delicada trama entre la sociedad y la naturaleza, deteriorada como consecuencia de las dominaciones económica, política y cultural.” (p.26). Es notorio que, pese a todo el proceso colonizador histórico, en muchos pueblos indígenas perviven cosmogonías y saberes ancestrales en la práctica cotidiana, que perciben a la Tierra como ente sagrado y no como un bien material para satisfacer recursos y necesidades.

Se plantea necesariamente una educación ambiental, que integre además un enfoque intercultural que propone intrínsecamente un proceso de decolonización del poder, del saber y del ser (Dussel 1994; Walsh, 1994, 2008; Castro-Gómez, 2007; Quijano, 2000). De esta forma, es posible que emerja una revitalización de saberes ancestrales de los pueblos del mundo, en conexión con la complejidad de la realidad contemporánea globalizada; una conexión, la *Pachamama*⁵, que es vital para todo nuestro planeta. Los procesos de EPA, se entretrejen en un diálogo o intercambio de saberes, en una especie de “*minka*⁶ epistémica”, desde el trabajo cotidiano o en la convivencia barrial comunitaria. También, en las manifestaciones culturales locales, en las fiestas y artes populares, en el “eco-emprendimiento asociativo” o en el trabajo cooperativo en un huerto comunitario.

Como hemos visto, existe complementariedad entre estos dos enfoques, la EP y la EA, enlazadas, en un sentido intercultural, que conecta las diversas sabidurías y permite un diálogo de saberes, en una perspectiva de las “epistemologías del Sur” (De Sousa y Meneses, 2014). Esta conexión, pasa

5 Concepto perteneciente a la lengua kichwa/quechua, de la cosmovisión andina. Significa madre (*mama*) del tiempo-espacio (*pacha*), dadora de la vida, creadora del todo.

6 ídem. Significa el “cuidado del/a otro/a”. Evoca al trabajo en y para la comunidad, por un bien común sin recompensa económica. Este término ha sido acuñado al léxico cotidiano del castellano andino, pronunciado como <<minga>>. Se utiliza con frecuencia como denominación para actividades cotidianas en instituciones, comunidades, barrios, organizaciones, etc., de algún tipo de trabajo colaborativo.

necesariamente por una construcción colectiva de nuevos valores, una nueva ética, alternativa a la predominante, en cuanto a la relación entre los seres humanos, con los demás seres vivos y todos los seres que habitamos este planeta (Fuentes, 2007).

2.4. Nuestro abono para una buena cosecha: empoderamiento comunitario para el buen vivir.

El concepto de empoderamiento es polisémico y tiene diversas connotaciones conforme al contexto donde es utilizado. En el ámbito de la Pedagogía Social, para Soler, Trilla, Jiménez y Úcar, el empoderamiento es comprendido como:

El proceso que incrementa las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida, participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte (2017, p. 22).

Como concepto, desde una dimensión personal, propone el fortalecimiento de valores propios como la autoestima, autonomía, confianza en sí mismo, autoconcepto y el pensamiento crítico. Desde una dimensión colectiva, permite configurar nuevas perspectivas de cambio y futuro de los grupos de personas, familias y comunidades (Rappaport, 1984). Ambas perspectivas son complementarias para un cambio positivo, desde el desarrollo de confianza, ganar poder, autoridad, capacidad de decisión y cambio, tanto de manera individual como colectiva (Úcar, Heras, Soler, 2014). Para esto, se consideran dos condiciones necesarias: el desarrollo de capacidades personales (conocimientos, habilidades, destrezas, experticias, etc.) y que el contexto facilite ejercer tales capacidades (Soler, et. al, 2017).

Sin embargo, este concepto se complejiza aún más, en escenarios de desigualdad e injusticia social como es el caso de América Latina. El concepto de empoderamiento en el medio de lo popular, adquiere una dimensión política e implica procesos de concientización por la lucha colectiva contra las relaciones de poder de opresión y dominación. Montero (2004), traduce y caracteriza el “*empowerment*” en el contexto latinoamericano como un proceso de fortalecimiento. Favorece que una comunidad desarrolle capacidades y recursos conjuntamente, con el fin de controlar su situación de vida, actuando de forma comprometida, consciente y crítica. Esto, para lograr la

transformación de su contexto, teniendo como base sus necesidades y aspiraciones particulares. A su vez, este proceso encarna en cada participante una transformación en sí mismo, que es base para un movimiento colectivo.

Lo que pretendemos, con este trabajo, es comprender la complejidad del concepto de empoderamiento en la praxis de la educación popular. Esta complementariedad entre sus diversas definiciones, nos permite enlazar procesos de concientización crítica de las personas, con la toma de decisiones y en la ejecución colectiva de planes de acción, de forma consecuente.

Ahora bien, acorde al paradigma del “Buen Vivir/*Sumak Kawsay*”, el empoderamiento implicaría transitar hacia un principio biocéntrico que cuide de todas las formas de vida y asigne valores intrínsecos a la Naturaleza para ofrecer la oportunidad de una vida digna para todos y todas. La EPA, no puede desligarse del enorme compromiso que esto requiere. Eso supone que el quehacer de la educación debe estar alineado con la búsqueda de una sociedad que viva en armonía con la Naturaleza y utilice su propia creatividad para innovar en la formación humana (Collado, 2017).

El buen vivir o *Sumak Kawsay*, es una noción propia de los pueblos Kichwas de los Andes y Amazonía, específicamente del Ecuador, que tiene concordancia con el *Sumaq Qamaña* de Bolivia. Establece una interpretación hermenéutica del ciclo de la Naturaleza, en una dimensión material y espiritual de la vida. Es la comprensión sinérgica del tiempo y espacio, en donde cada elemento que conforma el cosmos tiene un espíritu propio y se encuentra en una inter-conexión compleja con el todo (Acosta, 2010; León, 2015).

El primer levantamiento indígena en Ecuador, en junio de 1990, marcó el inicio de un proceso sociopolítico de reivindicación de los derechos de los pueblos y nacionalidades. Este proceso desató un cuestionamiento histórico profundo y radical al poder político hegemónico del pensamiento moderno occidental colonizador. Luego, en el año 2008, en la Asamblea Constituyente de Montecristi, en el marco de la llamada “Revolución Ciudadana⁷”, se crea una nueva Constitución política (2008). Se instaura un hito en la historia política nacional, al declararse definitivamente al país como un Estado plurinacional e intercultural. Se determinan derechos colectivos para pueblos y nacionalidades, y de la Naturaleza (Acosta, 2013). Se asume, la cosmovisión indígena del *Sumak*

7 Eslogan del movimiento político Alianza País, fundado por el expresidente Rafael Correa y sus colaboradores.

Kawsay, como política base de Estado (Planes Naciones del Desarrollo del Buen Vivir 2007, 2013, 2017) y se crean agendas nacionales y locales del buen vivir, para la igualdad y equidad social. A pesar que, ya en la práctica de la política gubernamental, es una cuestión cargada de contradicciones conforme a los intereses propios de quienes la ejercen, este reconocimiento jurídico, es un llamado a la movilización para deconstruir las premisas político-epistémicas de la modernidad. Esto implica, fomentar una praxis decolonializada y decolonializante, desde una educación intercultural e inclusiva en todos los niveles y ámbitos de la vida social.

Lo cierto, es que nos encontramos en un momento histórico local y global, en el que se está planteando en las esferas económica, política y académica, un cambio emergente de paradigmas. El concepto de buen vivir, revela un pensamiento propio de la cosmovisión andina que, pese a estar ubicado en la periferia global, cuestiona directamente el centro del capitalismo industrial. Es por eso que siguiendo a Houtart y Laforge:

Debemos hablar con los pueblos andinos de Sumak Kawsay, añadir con los budistas la noción de compasión o, con los taoístas, de armonía. La pluriculturalidad se aplica también aquí y lo importante es el contenido, más que la expresión: un paradigma de vida, frente a la destrucción de la Madre Tierra y de la humanidad (2016, p.1).

En este camino, el empoderamiento a través de una EPA, cobra vital sentido por su capacidad movilizadora y de transformación de la realidad. Esto requiere, por tanto, una profunda reflexión sobre la forma como nos educamos en comunidad y su implicación en el desarrollo social y económico. Una forma que posibilite repensar nuestros estilos de vida, de consumo y de producción en armonía con la Naturaleza, para un buen vivir comunitario.

3. Sistematización Participativa de Experiencias, como metodología de investigación-acción: el proyecto 'Convento Eco-emprende'.

La investigación se fundamenta desde un paradigma cualitativo socio-crítico, en la praxis de Investigación-Acción-Participativa (IAP) (Fals Borda, 2008), junto con el enfoque de Sistematización Participativa de Experiencias propuesto por Jara (2014). Esta metodología

comprende un ejercicio difractado de investigación, al ser analizado dentro de un contexto que tiene en cuenta las diversas aristas que lo influyen de manera compleja e interrelacionada, en contraposición a una visión tradicional que pretende reflejar el conocimiento. El proceso de sistematización solo tendrá impacto y pertinencia en tanto participen la mayor cantidad de actores involucrados, de manera que las decisiones que se tomen sean aceptadas y respetadas por todos/as, lo que impulsará procesos democráticos.

Jara (2014), señala que el concepto de sistematización de experiencias se ha construido y trabajado históricamente en Latinoamérica, con el objetivo de proponer marcos propios de interpretación desde las realidades particulares de nuestro contexto, que rompan el esquema de dominación colonial y persigan la justicia social y la autodeterminación. En este sentido, comprendemos que la sistematización de experiencias constituye un proceso intencionado que influye en la experiencia para recrear desde allí saberes críticos y profundos, desde un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido, que requiere una curiosidad epistemológica y un rigor metódico. De esta manera, la sistematización tiene la particularidad de penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias, en contraste a otros ejercicios de investigación y evaluación. Se generan así, aprendizajes útiles para fortalecer la teoría y mejorar la práctica.

3.1. Sistematización de experiencias en el proyecto ‘Convento Eco-emprende’.

El proceso de sistematización participativa de experiencias que se propone en el marco del proyecto, pretende realizar una co-construcción y una reflexión -dialógica y autoreflexiva- de las experiencias educativas y organizativas de las personas participantes y los grupos sociales (adultos y jóvenes) involucrados en el proyecto, desde un enfoque narrativo y participativo. También, configurar este proceso como un espacio de empoderamiento e inter-aprendizaje con la comunidad. Un espacio que aporte retroalimentación a la investigación desarrollada (IAP) y a otras experiencias compartidas por las personas participantes.

La figura número 1, muestra de manera gráfica el proceso metodológico seguido. Como se puede observar, se desarrolló a lo largo de seis fases. En la fase 1 “preparación y acercamiento al territorio”, se identificaron actores clave de la localidad, con quienes se definieron los acuerdos, alcances y compromisos para la investigación educativa. En la fase 2 “Análisis del contexto comunitario”, se desarrolló un diagnóstico comunitario participativo que permitió una

problematización y priorización colectiva, en torno a factores económicos, ambientales, socioculturales, de salud, educación y organización comunitaria. En la fase 3 “fortalecimiento de capacidades locales”, se crearon procesos formativos conforme a las necesidades de aprendizaje detectadas en la fase anterior, para ello se realizó una escuela popular de educación ambiental, agroecología y habilidades para el eco-emprendimiento asociativo (22 talleres en total). En la Fase 4 “planificación participativa”, se definieron las acciones a ejecutarse con el grupo participante para el eco-emprendimiento de productos de la gastronomía local, desde un enfoque de nutrición y de soberanía alimentaria y para la gestión de recursos para la obra. En la fase 5 “ejecución-*minka*” se llevaron a cabo diversas actividades organizadas de forma colaborativa como: ventas de productos gastronómicos, festivales culturales, mingas en el terreno comunitario, bingos para autogestión, talleres de cocina, fotografía y nutrición. Finalmente, en la fase 6 “evaluación participativa”, se llevó a cabo procesos de evaluación de la experiencia, junto con todos los miembros participantes del proyecto en sus distintas fases. De forma paralela y transversal, se sistematizó toda la información producida en la experiencia del proyecto “Convento eco-emprende”.

Figura N°1: Metodología de Interacción Socioeducativa (en IAP) para el Empoderamiento Comunitari (MISEC)



Fuente: elaboración propia, 2017.

3.2. La experiencia del proyecto comunitario “Convento Eco-emprende”.

Los participantes. -

La propuesta fue presentada a la comunidad el 8 de diciembre de 2016, a algunos líderes de la comunidad y miembros del grupo juvenil llamado “los incomprensidos” que participaban de procesos socioeducativos con voluntarios de la Fundación CIIS (Ecuador y Colombia).

A partir de ahí, se estableció un equipo técnico de trabajo, que se ha ido modificando en cada una de las fases, al igual que el grupo de participantes de la comunidad (jóvenes y adultos). A continuación, se describen las características de todos los actores participantes en el proyecto:

Tabla N° 1. Participantes directos del proyecto Convento Eco-emprende

Participantes	Edad	Rol en el proyecto/procedencia/momento
Mujer participante 1	57	Participante de la comunidad, presidenta grupo Eco-emprende, Convento. Todas las fases
Hombre participante 1	62	Participante de la comunidad, grupo Eco-emprende, Rector colegio Convento. Todas las fases
Mujer participante 2	62	Participante de la comunidad, grupo Eco-emprende, Convento. Todas las fases
Mujer participante 3	60	Participante fase 1, 2 y 3. Vicepresidenta gobierno parroquial.
Mujer participante 4	58	Participante de la comunidad, grupo Eco-emprende, Convento. Todas las fases
Mujer participante 5	40	Participante de la comunidad, grupo Eco-emprende, Convento. Todas las fases
Mujer participante 6	41	Participante de la comunidad, grupo Eco-emprende, Convento. Todas las fases
Mujer participante 7	65	Participante de la comunidad, grupo Eco-emprende, Convento. Todas las fases
Hombre participante 2	49	Participante de la comunidad, grupo Eco-emprende, Convento. Todas las fases
Mujer participante 8	72	Participante de la comunidad, grupo Eco-emprende, Convento. Todas las fases

Mujer participante 9	44	Participante de la comunidad, grupo Eco-emprende, Convento. Teniente Político de la parroquia. Todas las fases
Mujer participante 10	47	Participante de la comunidad, grupo Eco-emprende, Convento.
Mujer participante 11	19	Participante, grupo Eco-emprende y grupo juvenil “Los Incomprendidos”, Convento.
Hombre participante 3	18	Participante, grupo juvenil “Los Incomprendidos”, Convento.
Hombre participante 4	17	Participante, grupo juvenil “Los Incomprendidos”, Convento.
Mujer participante 12	17	Participante, grupo juvenil “Los Incomprendidos”, Convento.
Hombre participante 5	18	Participante, grupo juvenil “Los Incomprendidos”, Convento.
Hombre participante 6	17	Participante, grupo juvenil “Los Incomprendidos”, Convento.
<i>Equipo técnico</i>		
Coordinador del Proyecto	30	Educador social, Universitat Autònoma de Barcelona
Facilitadora 1	27	Psicóloga social Universitat Autònoma de Barcelona, Facilitadora escuela de empoderamiento, fases 3 y 4
Colaborador CIIS 1	32	Director Fundación CIIS Ecuador, apoyo en fase 1
Facilitadora 2	31	Psicóloga social Universidad de Valencia, y miembro Fundación CIIS Ecuador, fase 1 y 2.
Voluntaria CIIS 1	25	Licenciada en Trabajo Social, Universidad de Caldas, y miembro CIIS Colombia, fase 3
Facilitadora 3	33	Agrónoma, Colectivo Agroecológico del Ecuador, fase 3
Facilitador 4	36	Agroecólogo, Colectivo Agroecológico del Ecuador -Ecuador, fase 3

Voluntario profesional 1	35	Arquitecto e Ingeniero en Bioconstrucción, Italia, Fases 4 y 5
Voluntaria CIIS 2	26	Estudiante de psicología, Universidad de Nariño y miembro CIIS Colombia fase 3 y 4.
Facilitador 5	28	facilitador voluntario talleres de cocina, Colombia. fase 3
Voluntaria CIIS 3	24	Estudiante de artes y educación., Universidad del Rosario - CIIS Colombia, fase 3 y 4
Voluntario 4	25	Estudiante de antropología social, Universidad del Rosario, Colombia fases 4 y 5
Voluntario 5	24	Habitante la comunidad de Convento, ingeniero ambiental, fase 5.

A continuación, se presenta a modo de narrativa breve, la experiencia de este proyecto de investigación.

3.2.1 Hilando el camino construido.

Finalizando el 2016, un grupo de compañeros viajamos a la parroquia de Convento para desarrollar un diagnóstico participativo comunitario, en el que participaron 20 actores estratégicos de la población. Surgieron varios cuestionamientos con relación a temas como educación, salud, productividad y empoderamiento. En torno a educación, señalaron la precaria infraestructura, la falta de escuelas para representantes de familia y la “ausencia de valores” en los estudiantes que resultaba comúnmente, según su perspectiva, en el consumo de drogas. En cuanto a salud, resaltan la insuficiencia de insumos, recursos y especialistas, el mal manejo de desechos (la mayor parte son quemados o lanzados a terrenos baldíos o ríos) y la falta de agua potable.

Para el tema de productividad, evidenciaron la concentración de tierras con fines de pastoreo de ganado, en contraste con el cacao que se produce de forma limitada, y resulta ser uno de los mayores potenciales económicos. Así mismo, señalaron su preocupación frente a la disminuida en la producción agrícola, la existencia de intermediarios, el alto consumo y costo de fertilizantes y fungicidas, y la precaria tecnología. Además, refieren la necesidad de apoyo a campesinos a través de microcréditos y la mejora de vías. Por último, ven la urgencia de promover la agricultura entre los jóvenes, quienes han perdido la costumbre y motivación de trabajar en el campo.

En lo que refiere a organización social y empoderamiento, los participantes señalaron dificultades en la comunicación y organización, ya que se generan iniciativas individuales de emprendimiento en áreas similares. Esta escasa cohesión y organización impide la generación de emprendimientos colectivos, no evidenciando resultados efectivos de trabajo. De esta misma forma, se presentan iniciativas que no tienen continuidad por ausencia de motivación y, por último, existe una percepción general de falta de formación de los líderes y de los pobladores en general.

Posterior al diagnóstico, un siguiente encuentro ocurrió a mediados de enero de 2017, donde tres compañeras del grupo técnico ejecutaron un taller para dar paso a la segunda etapa del proyecto. Ésta, denominada “educación popular para el empoderamiento”, comprendió de doce talleres con jóvenes y adultos, en los que se generaron espacios de reconocimiento de fortalezas y potencialidades de la comunidad, con el propósito de pensarlas en diálogo a las principales necesidades y problemáticas evidenciadas. Asimismo, se promovieron espacios de reflexión en torno a la crisis global actual para generar un posicionamiento y actuar consciente frente a esta. De manera clave, esta fase jugó un rol fundamental en la construcción de un grupo base de pobladores, que diera continuidad al proyecto a largo plazo y mantuviera la participación de la comunidad.

Para el primer encuentro participaron 22 personas, con una asistencia equitativa de mujeres y hombres, y se contó con la presencia de 9 jóvenes vinculados al grupo ‘los incomprendidos’, que consistía en una organización activa de jóvenes. Allí, se hizo la presentación del proyecto y se dialogó en torno a los conceptos base que se proponían en el proyecto: agroecología, empoderamiento y buen vivir.

En los consiguientes talleres, la participación sería una condición muy voluble, a pesar del activo ejercicio de convocatoria. El nivel de participación entre jóvenes y adultos fue inestable, evidenciando la participación de los jóvenes disminuyó con el paso del tiempo. Nos surgió inquietud la inestable participación de la comunidad y, al indagar en torno a la situación, enfrentamos recelo y desconfianza de la población frente a las nuevas iniciativas que llegaban a la parroquia. Las experiencias anteriormente generadas con otros proyectos, aunque contaron con financiación, no tuvieron continuidad e incluso buscaron estafar a algunos pobladores, dejando como resultado desconfianza e incredulidad, tanto hacia actores externos como frente al poder de movilización y organización de la comunidad.

A pesar del tema apremiante de la asistencia en esta fase del proceso, los talleres convocaban principalmente a líderes de la comunidad como: jóvenes líderes del grupo de 'los incomprendidos', miembros de la junta del gobierno local, docentes, y un rector. Con el trascurrir de los talleres se integraron mujeres tejedoras y trabajadoras del hogar, y se fue consolidando un equipo base de participantes conformado por mujeres de manera mayoritaria. Esta situación reafirmó lo fundamental de posicionarnos desde un enfoque de género, en un contexto caracterizado por un pensamiento patriarcal. Aquí se hicieron evidentes los imaginarios colectivos compartidos por hombres y mujeres en torno al rol y expectativas frente a hombres y mujeres, que reproducen y delimitan estereotipos definidos.

Este tiempo supuso, por tanto, un acercamiento a sus imaginarios y costumbres: un proceso de crear vínculos, ganar confianza y unir propósitos con un sentido de conciencia sobre nuestro rol dentro de la comunidad.

3.2.2. Acercamiento a la tierra y sensibilidad por la Madre Tierra

Este segundo momento del proyecto, supuso diez talleres con relación al tema de agroecología y economía popular y solidaria. Se abordaron principios socio-ambientales de manera práctica, en fincas de algunas de las participantes. Esta fase, estuvo coordinado por dos compañeros profesionales en ingeniería agroecológica, quienes cuentan con experiencia en comunidades y organizaciones sociales. Se vinculó a las familias de las personas participantes, pues al realizarse en sus propios terrenos se integraron en los escenarios formativos.

Estos talleres, además, significaron un escenario de inter-aprendizaje en el que los participantes compartieron saberes transmitidos en torno a métodos ecológicos de fertilización y conservación.

Se socializaron preparaciones curativas tanto para humanos como para animales. Se evidenció la pérdida paulatina de estos conocimientos y se reconocieron a personas de la comunidad con experiencia y trayectoria en el tema, que pudieran acompañar y compartir tales conocimientos.

De manera relevante, se propuso un ritual andino para fortalecer el espíritu de conexión entre personas-naturaleza, así como la recreación de los principales valores del buen vivir. Este espacio fue uno de los más emotivos, ya que mantuvo al grupo presente y unido, llevando a aflorar mejor sus sentimientos hacia la solidaridad y el camino de la comunidad, mostrando un sentido de reciprocidad, complementariedad y correspondencia.

Como cierre, en esta fase se llevó a cabo una feria de eco-emprendimiento con el sentido de darle vida al grupo a través de un servicio/producto que pudiera lograr de forma eficaz un cambio cualitativo en la forma de la distribución, mercadeo, intercambio y consumo de productos agroecológicos y eco-artesanales locales. El propósito fue involucrar a las familias locales atraídas por los beneficios de una economía solidaria, directa y democrática que comparte sus excedentes productivos. La feria, contó con diversas expresiones artísticas y culturales, y reunió a asociaciones agro-productivas de la parroquia que emprenden con alimentos típicos, dulces y café.

3.2.3. Inicio del emprendimiento: 'Eco-emprende acciona'

Uno de los hitos señalados por los participantes en la construcción de una línea de tiempo colectiva, como parte del proceso de sistematización con el grupo, fue el inicio de su emprendimiento, titulado como 'eco-emprende acciona'.

Este hecho fue muy significativo para el grupo porque demarcó el inicio de su emprendimiento a través de la preparación de alimentos. Vale la pena resaltar que la toma de decisión frente a este emprendimiento se concreta tras una serie de talleres de gastronomía impartidos por un compañero voluntario, al reconocerse el interés y gusto de los participantes por cocinar y aprender sobre este arte.

Los primeros eventos parroquiales en los que participaron con su emprendimiento fueron de gran relevancia, pues lograron visibilizar al grupo ante la comunidad. Las personas se acercaban, además de comprar, a preguntar sobre este grupo de personas que se estaban organizando con un propósito común. Así mismo, conocidos y familiares de las mujeres nos comentaban con entusiasmo cómo las veían movilizándose en otros espacios.

3.2.4. Construcción del espacio comunitario e implementación del huerto.

En junio de 2018, al haber solucionado la situación legal del terreno donado, se dio paso a la construcción participativa del Centro comunitario agroecológico de Convento. A partir de comisiones (cuidado del huerto, gestión de materiales, y alimentación) organizamos la planificación. Se movilizaron recursos y actores que se pudieran vincular. Para la dirección de la obra, tuvimos el apoyo de un voluntario italiano, especialista en bio-construcción, quien diseñó y gestionó, junto con la comunidad, la construcción del edificio ecológico.

Este suceso, llevó a la organización de jornadas de "mingas" (*minka*), para limpiar el terreno y

empezar con el trabajo del centro comunitario. A la fecha, nos encontramos en la fase final de la construcción y en el cuidado del huerto.

Este escenario comunitario, único en la comunidad, permitirá el voluntariado permanente, facilitando la acogida de personas interesadas en apoyar con sus conocimientos y experiencias. También, este centro constituirá un espacio de eco-emprendimiento comunitario, en el que se podrá llevar a cabo desde el cultivo, pasando por la preparación de los alimentos, hasta su distribución.

4. A modo de conclusión: las lecciones aprendidas en el camino.

A continuación, presentamos algunas conclusiones provisionales de la investigación:

Asumimos nuestra acción junto con la comunidad de forma sistémica, y por tanto con influencia de variables micro y macro sociales externas. Estamos en un contexto con una historia propia, determinada por factores sociopolíticos y económicos coyunturales. En la experiencia del proyecto, nuestras acciones han sido interpretadas y valoradas por diversos agentes comunitarios, de acuerdo su posicionamiento dentro de esta realidad. Comprendemos que nuestro accionar, trastoca las relaciones de poder que se recrean en el territorio, de forma indirecta. Por lo cual, ante situaciones de conflicto, que de forma no deseada nos ubiquen y enfrenten a grupos sociales, sobre todo por razones partidistas o religiosas, es importante no definir una postura parcializada, que nos desvincule innecesariamente de quienes es inconveniente hacerlo. Esto, nos dispone en una apertura permanente a un diálogo transparente y frontal, y a contribuir como enlace entre los diversos actores, con la fundamental convicción de que nuestra razón de ser en ese espacio, es el bien común y el desarrollo de recursos de aprendizaje, que mejoren la calidad de vida de todos.

Nuestro compromiso con la comunidad, junto a factores de constancia y perseverancia en el trabajo cotidiano, han sido retos de confianza que han articulado a más personas en este camino, a pesar de la diversidad de situaciones complejas que hemos atravesado como grupo. Entre otras, la falta de apropiación de algunos miembros del grupo, inconvenientes legales con los terrenos donados y falta de apoyo por parte del gobierno local. Han sido evidenciados por los participantes, como factores críticos, en la evaluación y sistematización del proyecto. Por el contrario, el hecho de que personas externas se comprometan con el cambio de su realidad, ha impulsado y motivado su vinculación con el proyecto, desde un sentir comunitario y en su posicionamiento y empoderamiento, frente al

reto de construir un buen vivir.

Otra lección importante en el proceso de educación popular, ha sido el aprovechamiento de los conflictos como oportunidad para el aprendizaje. De esta manera, se da un valor esencial a la calidad de las relaciones que se han generado en este proceso, así como a la confianza que las sostiene.

Si bien, hemos motivado una conciencia ecológica y ambiental en los participantes, esto no se ve aún reflejado en sus prácticas cotidianas en relación con la Naturaleza. El buen vivir, es comprendido en los participantes solo en dos de sus dimensiones: “armonía con uno mismo y con la comunidad”, sin considerar al entorno que los rodea. Esto se podría interpretar en el sentido que, al no ser una población nativa, existe poca conexión con su territorio. La Naturaleza, es concebida en los pobladores, solamente como una fuente de recursos materiales para la subsistencia.

Crear espacios para promover empoderamiento comunitario, es una tarea compleja. Implica una acción educativa que constituye un ejercicio de poder, horizontal y equitativo. Lo cual, necesariamente lleva a un proceso democratizador del saber y del hacer, sin imposición, en diálogo y fundamentado en la empatía y en los intereses comunes. En Convento, se ha logrado crear una diversidad de espacios de encuentro e inter-aprendizaje, estos han posibilitado la reflexión en la acción cotidiana en los participantes, hacia un empoderamiento comunitario. Esto se pone en evidencia, en su nivel de implicación en la toma de decisiones y sentido de pertenencia en el trabajo colaborativo, en los últimos meses del proyecto.

Por último, la educación ambiental como pedagogía social, nos ha invitado a reinventar nuestras prácticas y las formas como se construye el conocimiento, en igualdad social y en interdependencia con la Biosfera. Comprendemos que este será útil, pertinente y tendrá impacto en tanto tenga oídos, voz y manos para la realidad a la que responde, y se urda con la y el otro.

Referencias

- Acosta, A. (2010). El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi.
- Acosta, A. (2013). El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos. Barcelona: Icaria.
- Asamblea Constituyente de Montecristi (2008). Constitución política del Ecuador. Dejemos el pasado atrás. Quito, Ecuador.
- Bernal, C., Cevallos, B., Salas, J., Tasiguan, A. L. (2017) Guía para la igualdad y ambiente en la educación superior. Pasos para elaborar planes de transversalización de los ejes de igualdad y ambiente en la educación superior. Quito: AECID/SENESCYT.
- Boff, L. (1996). “Una cosmovisión ecológica: la narrativa actual”. En Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres. Madrid, España: Editorial Trotta.
- _____ (2001). Ética Planetaria desde el Gran Sur. Madrid: Editorial Trotta.
- Borzese, D, Costas, P. y Wanger, L. (2011). “Educación social y políticas públicas. En: Pedagogía Social y educación popular, Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación”. La Plata: UNIPE pp. 91-105
- Calixto, R. (2010). “Educación popular ambiental”. *Trayectorias*, 12(30), 24–39.
- Carrquiriborde, N. (2016). “Antecedentes de la educación social y la educación popular”. I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad, 7, 8 y 9 de noviembre de 2016, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8742/ev.8742.pdf
- Cevallos, B. y Terreros, L (2017). “¿Crisis ambiental o del conocimiento? los retos de la educación para la sostenibilidad y la igualdad social”. RUNAE revista científica de educación. UNAE. Recuperado de: runae.unae.edu.ec/revistas3/index.php/RUNAE/article/view/49
- Collado, J. (2017). Educación y desarrollo sostenible: la creatividad de la naturaleza para innovar en la formación humana. *Educación y Educadores*, 20 (2), 229-248.
- De Sousa, B. y Meneses, A. (2014). Epistemologías del Sur (perspectiva). Madrid: ediciones Akal.

- DelToro-Romo, M. (2016). Cultivando la educación agroecológica en la zona metropolitana de Guadalajara: un análisis participativo y desde la educación popular ambiental. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Dussel, Enrique (1994). "1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad". La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores.
- Ecologistas en Acción (2017). Caminar sobre el abismo de los límites. Políticas ante la crisis ecológica, social y económica. Madrid. Recuperado de: www.ecologistasenaccion.org
- Escobar, A. (2010). "Una minga para el posdesarrollo". Signo y Pensamiento 58. Puntos de vista, pp. 306-312.
- Fals Borda, O. (2008). "Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)". Peripecias N° 110 - 20 de agosto.
- Fanlo, L (2011). "[¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben](#)". *A Parte Rei* (74)6. Disponible en: <https://philarchive.org/archive/FANQE>
- FAO (2017). América Latina y el Caribe es la región con la mayor desigualdad en la distribución de la tierra. Recuperado de <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/879000/>
- Freire, P. (2012). Pedagogía del oprimido. Madrid: Biblioteca nueva.
- Fuentes, N. (2007). "¿Educación ambiental, educación popular o simplemente educación?". *Anales de La Educación Común*, 3(8), 76–83.
- González Gaudiano, E. (2001). "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe". *Desarrollo E Meio Ambiente*, 3, 141–158.
- Houtart, F. & Laforge M. (2016). "Manifiesto para una Agricultura Campesina Familiar e Indígena en Ecuador". Quito: IAEN.
- Hurtado, M. (2005). "Educación popular ambiental". En: E. López-Hernández, M. T. Bravo, & E.
- IPCC (2014). Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, R.K. Pachauri and L.A. Meyer (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, pp. 151. Disponible en: https://archive.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/syr/SYR_AR5_FINAL_full_wcover.pdf

Jara Holliday, O. (2014). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. Programa Democracia y Transformación Global; Consejo de Educación de Adultos de América Latina; Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Leff, E. (2006). “Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes”. Presentado en el I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa en Barcelona. Centro nacional de educación ambiental. Disponible en:

http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_01eleff_tcm7-53048.pdf

León, M (2015). Del discurso a la medición: Propuesta metodológica para medir el Buen Vivir en Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Quito

Macedo, D. (1994). “Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa”. En: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Pp. 129-165.

Mejía, M. (2011). Educaciones y Pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular. CEEAL. Lima: TAREA Asociación grafica Educativa.

Montero, M. (2004). “El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances”. *Intervención Psicosocial*, Vol. 13 N.º 1 Págs. 5-19.

Morín, E., & Kern, A. B. (2006). La agonía planetaria. In *Tierra-Patria* (1a ed. 3a, pp.71–114). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Novo, María (2017). La educación ambiental, bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Editorial Universitas

Oxfam (2017). Una economía para el 99%. Informe Oxfam. Enero 2017. Recuperado de: www.oxfam.org

Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO) p. 246. En:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>.

Rappaport, J. (1984). “Studies in empowerment: Introduction to the issue”. *Prevention in Human Services*, 3, 1-7.

Reyes, J. (2010). Educación ambiental: rumor de claroscuros. *Los Ambientalistas. Revista de Educación Ambiental.*, 1

SENPLADES. (2009). Plan Nacional para el Buen Vivir, 2009-2013. Quito: Secretaría Nacional de Planificación.

SENPLADES. (2013). Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017. Quito, Ecuador.

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

Schmelkes, S. (2011). Las grandes injusticias en el sistema educativo nacional. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa p.14.

Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). “La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34. DOI:10.7179/PSRI_2017.30.02.

Toledo, V. M. (2016). “Las luchas territoriales anuncian un cambio civilizatorio”. *La Jornada*. Ciudad de México, México. Disponible en:

<http://www.jornada.unam.mx/2016/10/11/opinion/018a1pol>

Úcar, X., Heras, P., Soler, P. (2014). “La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento comunitario: estudios de casos y procesos de empoderamiento”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, pp. 21-47.

Walsh, C. (1994). “El Desarrollo Sociopolítico de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un Análisis de Perspectivas y Posiciones”. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nos. 31-32 Julio – Diciembre, pág. 99-164. Quito: Abya Yala.

_____ (2008). “Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial”. En: Villa W. y Grueso A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Cevallos Trujillo, Byron; Úcar Martínez, Xavier (2019); Educación Popular, Educación Ambiental y Buen Vivir en América Latina: una experiencia socioeducativa de empoderamiento comunitario; en <http://quadernsanimacio.net> ; n° 30; Julio de 2019; ISSN: 1698-4404