

Sembrando derechos de la naturaleza en el Club EcoUNAE: una intervención educativa universitaria

Sowing the Rights of Nature in the EcoUNAE Club: A University Educational Intervention

María Fernanda Acosta Altamirano  

UNAE

Edison Fabian Ortiz Gualpa  

UNAE

Resumen

Este trabajo recoge la experiencia del Club EcoUNAE, desarrollada en una universidad pública del Ecuador, en la parroquia Javier Loyola (Azogues, Ecuador). Esta intervención educativa tiene como objetivo promover la conciencia sobre los derechos de la naturaleza a través de una estrategia de educación ambiental, desde una perspectiva crítica. La situación problemática diagnosticada parte de la crisis ambiental, producto de enfoques antropocéntricos y extractivistas. Las acciones de la EcoUNAE se orientaron a fomentar la relacionalidad y el trabajo colaborativo para construir comprensiones alternativas de la naturaleza. Desde un paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo, este estudio sistematizó los procesos de talleres y actividades comunitarias dirigidos a estudiantes, niños, niñas y sus familias, entre 2023 y 2025. Los resultados evidenciaron una transformación en las percepciones de las y los participantes sobre la naturaleza a partir de la implementación de educación ambiental, con un enfoque más respetuoso de la naturaleza, que toma en cuenta los saberes y cosmovisiones ancestrales como el *sumak kawsay*. La implementación descrita se realizó a través de estrategias de aprendizaje experiencial, como los huertos escolares, la incorporación de prácticas culturales y la interacción directa con la naturaleza. Asimismo, se destaca la relevancia de integrar saberes ancestrales en la educación ambiental. En este sentido, el estudio aporta a los debates sobre el *sumak kawsay* y las epistemologías del Sur, proponiendo una educación orientada a la sostenibilidad y la justicia.

Palabras clave: Educación ambiental; derechos de la naturaleza; antropocentris-



mo; *Sumak kawsay*; epistemologías del Sur; intervención educativa.

Abstract

This paper presents the experience of the EcoUNAE Club, developed at a public university in Ecuador, in the parish of Javier Loyola (Azogues, Ecuador). This educational intervention aims to promote awareness of the rights of nature through an environmental education strategy from a critical perspective. The diagnosed problem stems from the environmental crisis, resulting from anthropocentric and extractivist approaches. The actions of EcoUNAE were oriented toward fostering relationality and collaborative work to build alternative understandings of nature. From a socio-critical paradigm and a qualitative approach, this study systematized the processes of workshops and community activities aimed at students, children, and their families between 2023 and 2025. The results showed a transformation in participants' perceptions of nature following the implementation of environmental education, with a more respectful approach that takes into account ancestral knowledge and worldviews such as *sumak kawsay*. The implementation described was carried out through experiential learning strategies, such as school gardens, the incorporation of cultural practices, and direct interaction with nature. Likewise, the relevance of integrating ancestral knowledge into environmental education is highlighted. In this sense, the study contributes to debates on *sumak kawsay* and Southern epistemologies, proposing an education oriented toward sustainability and justice.

Keywords: Environmental education; rights of nature; anthropocentrism; *sumak kawsay*; Southern epistemologies; educational intervention.

Introducción

En las últimas décadas, la crisis socioambiental ha puesto en evidencia los límites del modelo de desarrollo dominante, sustentado en una lógica extractivista que ha concebido a la naturaleza como un recurso disponible para la explotación humana. Esta perspectiva, profundamente arraigada en el pensamiento moderno occidental, ha consolidado una visión antropocéntrica que separa de manera tajante la naturaleza de la cultura, legitimando prácticas de apropiación que han contribuido al deterioro de los ecosistemas y a la profundización de desigualdades sociales. En este contexto, repensar la relación entre sociedad y naturaleza se ha convertido en un desafío central tanto para las ciencias sociales como para los procesos educativos contemporáneos.

Frente a este escenario, en América Latina han emergido diversas propuestas que cuestionan el paradigma del desarrollo y plantean alternativas basadas en la interdependencia entre los seres humanos y su entorno. Entre ellas, el *sumak kawsay*, o buen vivir, este propone una concepción relacional de la vida que integra dimensiones sociales, culturales, espirituales y ecológicas, situando el bienestar más allá de los indicadores económicos tradicionales. Asimismo, desde las epistemologías del Sur y los enfoques decoloniales, se ha puesto en valor la necesidad de reconocer los saberes ancestrales como formas legítimas de conocimiento, capaces de ofrecer horizontes alternativos para la sostenibilidad de la vida.

En el ámbito educativo, estos debates abren la posibilidad de construir propuestas pedagógicas que no solo transmitan contenidos sobre el medio ambiente, sino que promuevan transformaciones en las formas de pensar, sentir y relacionarse con la naturaleza. En este sentido, la educación ambiental se configura como un campo estratégico para cuestionar el enfoque antropocéntrico y generar procesos de aprendizaje orientados hacia la construcción de relaciones más armónicas con el entorno. Sin embargo, para que estas propuestas sean significativas, es necesario que se desarrollen desde enfoques situados, que reconozcan las particularidades culturales, territoriales y sociales de los contextos en los que se implementan.

En este marco, el presente artículo tiene como propósito analizar una experiencia de intervención educativa desarrollada en la parroquia Javier Loyola (Azogues, Ecuador), impulsada por el club de ecología EcoUNAE de la Universidad Nacional de Educación, entre los años 2023 y 2025. Esta experiencia se orienta a promover la conciencia ambiental desde una perspectiva crítica y relacional, en la que se incorporan prácticas pedagógicas que articulan el aprendizaje experiencial, la participación comunitaria y la revalorización de saberes ancestrales. A través de talleres dirigidos a niños y niñas, con la participación de sus familias, se busca fomentar procesos de sensibilización en torno a los derechos de la naturaleza y cuestionar las formas tradicionales de relación con el entorno.

Este texto se estructura en tres partes: el enfoque teórico que guía el análisis, la enunciación de la metodología utilizada, la discusión sobre los hallazgos encontrados y,

finalmente, las conclusiones del trabajo. Al lo largo del texto, se visibiliza la necesidad de promover la construcción de una educación ambiental contextualizada, crítica y transformadora. De esta manera, el artículo se inscribe en un debate más amplio sobre la necesidad de replantear los fundamentos de la educación ambiental para que articulen los saberes científicos, comunitarios y ancestrales, en medio de un modelo extractivista, con el fin de proponer alternativas de vida más sostenibles, equitativas y con enfoque en derechos.

Enfoque teórico

En la actualidad, la grave crisis energética que emerge de un modelo intensivo extractivista ha emergido de un modelo de desarrollo basado en una perspectiva antropocéntrica que considera y sitúa al ser humano como seres superiores y dominadores de la naturaleza. Desde la razón científica y la tecnocracia se configura como una visión del mundo en la que la naturaleza comenzó a ser concebida como un objeto susceptible de ser estudiado, controlado y transformado (Merchant, 1980). Gudynas (2011) plantea que esta concepción se relaciona con el paradigma del progreso y las políticas de desarrollo a escala planetaria.

El pensamiento moderno occidental ha consolidado una matriz productiva y conceptual que se basa en la separación de naturaleza y cultura. Desde esta fisura, se legitima un modelo civilizatorio que se orienta hacia la explotación de los ecosistemas, como parte del paradigma del progreso económico (Escobar, 2018; Gudynas, 2011). Esta distinción, que se ha venido consolidado desde la expansión colonial europea y el desarrollo de la ciencia moderna (Quijano, 2000; Escobar, 2018; Santos, 2014), hace parte de la episteme occidental y ha contribuido a que se consolide una visión del mundo en la que se normaliza el extractivismo. En este contexto, la naturaleza comenzó a ser entendida fundamentalmente como un conjunto de recursos disponibles, como la materia prima para la producción y el crecimiento económico. Desde la perspectiva de la ecología política, esta transformación no puede separarse de las dinámicas históricas del capitalismo (O'Connor, 1998). James O'Connor (1998), sostiene que "la producción capitalista tiende a socavar o destruir sus propias condiciones de producción" (O'Connor, 1998, p. 158, traducción propia). Esta tensión constituye lo que el autor denomina la segunda contradicción del capitalismo, la cual no constituye únicamente un problema técnico, sino un conflicto estructural que, desde una lectura marxista, se desprende de los modos de producción y la lógica de organización económica imperante (O'Connor, 1998; Gudynas, 2011).

La antropología presenta un aporte importante en este debate. Philippe Descola, quien realizó un trabajo importante en la Amazonía ecuatoriana, analiza la cosmovisión achuar, en la que no está presente esta distinción entre cultura y naturaleza. La naturaleza no aparece como un objeto exterior a la sociedad, sino como un entramado de relaciones del que los propios seres humanos forman parte. En muchos pueblos ancestrales,

entre ellos los Achuar, los vínculos entre humanos, animales, plantas y territorios no se organizan a partir de esa separación radical, sino mediante relaciones de continuidad, interacción respetuosa y reciprocidad (Descola, 2013; Escobar, 2018). La naturaleza no es percibida como un objeto externo a la sociedad, sino como parte del entramado de relaciones, así como el mismo ser humano, quien no está por encima de los otros seres (se entiende a la naturaleza también como una entidad viva). Por ende, Descola concluye que esta bifurcación no constituye una categoría universal del pensamiento humano, sino una construcción histórica particular del mundo occidental (Descola, 2013).

Este hallazgo es particularmente relevante para comprender y analizar los fundamentos de los modelos de desarrollo y las alternativas existentes para construir un modelo comprometido con la vida y las relaciones armónicas con la naturaleza. En América Latina, en los escenarios en los que conviven los pueblos kichwas, una reflexión fundamental gira en torno al *sumak kawsay* que suele traducirse como *buen vivir*; sin embargo, esta traducción constituye una simplificación del concepto que es mucho más complejo y que aborda una concepción relacional de la vida (Gudynas, 2011; Acosta, 2013).

En el ethos kichwa, el *sumak kawsay* encarna la idea de una vida plena, esta integra tanto dimensiones sociales, espirituales, ecológicas como comunitarias y trasciende al bienestar material únicamente. En las cosmovisiones andinas y amazónicas, la vida cotidiana se construye en una íntima interrelación permanente con el territorio y con los ciclos de la naturaleza. En este marco, la noción de bienestar no se define únicamente a partir de indicadores económicos, sino a partir del equilibrio entre las distintas dimensiones que sostienen la vida en comunidad. Desde esta lógica, a nivel global es imperativo cuestionar los indicadores puramente económicos para medir el bienestar. Amartya Sen (1999), autor del *índice de bienestar humano*, ha criticado mucho a indicadores macroeconómicos, como el producto interno bruto (PIB) y plantea que "el desarrollo no puede identificarse simplemente con el crecimiento del ingreso o del producto nacional bruto" (p. 14, traducción propia). Desde esta perspectiva, el bienestar humano debe evaluarse considerando múltiples dimensiones vinculadas con la salud, la educación, la participación social y la libertad efectiva para elegir diferentes formas de vida. Este enfoque permite ampliar la comprensión del bienestar más allá de los indicadores económicos y establecer puentes conceptuales con propuestas como el *sumak kawsay*, que también enfatizan la centralidad de la vida en comunidad y el equilibrio entre las distintas dimensiones que sostienen la existencia colectiva.

Por otra parte, el concepto del *buen vivir* tanto en las agendas políticas como en los debates académicos y políticos latinoamericanos ha generado diversas interpretaciones. Para Acosta (2013), este concepto constituye una propuesta que viabiliza que los Estados reformulen políticas de desarrollo. Para autores como Escobar (2018) o Kothari (2019), este constructo es parte de un horizonte postdesarrollista que critica el paradigma del crecimiento económico ilimitado, basado en el extractivismo y en el antropocentrismo. También existen lecturas que destacan que el concepto nace desde la cosmovisión ancestral asociada al *sumak kawsay* y advierten sobre los riesgos de

reinterpretarlo exclusivamente desde una lógica occidental (Cubillo-Guevara et al., 2014; Vanhulst, 2015; Villalba-Eguiluz y Etxano, 2017). Algunos referentes de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador han señalado que el *sumak kawsay* ha sido instrumentalizado políticamente; sin embargo, no tiene la misma significación que se le atribuye al *Buen vivir*.

Desde el debate de las epistemologías del Sur, existe una discusión sobre la importancia del reconocimiento de los saberes ancestrales y su lugar preponderante en la esfera del conocimiento, que tras la colonia y la modernidad han sido invisibilizados y subalternizados, –lo que Boaventura de Sousa Santos denomina epistemicidio (Sousa Santos, 2010)–. Desde esta perspectiva, resulta fundamental la construcción de alternativas al desarrollo extractivista desde un horizonte epistemológico que incorpore formas de conocimiento que históricamente han sido marginadas. Este enfoque dialoga con el pensamiento decolonial latinoamericano, que ha puesto en evidencia la relación entre modernidad y colonialidad en la configuración del sistema mundial contemporáneo (Quijano, 2000; Mignolo, 2010).

En el contexto ecuatoriano, la Constitución de 2008 plantea el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos, lo que supone uno de los desarrollos jurídicos más innovadores de las últimas décadas, pues rompe con la tradición jurídica moderna, históricamente centrada en la protección de intereses humanos desde una lectura antropocéntrica, e integra esta perspectiva de los pueblos ancestrales que la perciben como un ser vivo. La Constitución ecuatoriana garantiza el derecho al respeto integral de la naturaleza y de sus ciclos vitales (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008). Este reconocimiento implica un cambio significativo en la forma de concebir la relación entre derecho, sociedad y naturaleza, al atribuir valor jurídico propio a los ecosistemas.

Como señala Ávila (2018), los derechos de la naturaleza representan un giro paradigmático en el pensamiento jurídico contemporáneo, ya que cuestionan la concepción tradicional que reduce la naturaleza a objeto de apropiación y explotación dentro de la lógica del desarrollo económico. Desde esta perspectiva, el reconocimiento constitucional de la naturaleza abre nuevas posibilidades para repensar los marcos normativos orientados a la protección de la vida en el planeta.

Marco Metodológico

El desarrollo del presente estudio se adscribe al paradigma sociocrítico. Este percibe no solo la realidad investigativa más allá de su comprensión, sino también su transformación mediante la articulación entre la teoría y la práctica (Habermas, 1987; Sousa Santos, 2014). Desde esta perspectiva, el conocimiento no se entiende como una representación neutra, sino como una construcción situada que emerge del diálogo entre los saberes reales de la vida cotidiana y experiencias concretas en escenarios educativos específicos. En este caso, dicho conocimiento se sitúa en la parroquia de Javier Loyola (Azogues- Ecuador), a

partir de las acciones desarrolladas por el club de ecología EcoUNAE de la Universidad Nacional de Educación, durante el período 2023-2025. En este sentido, las prácticas educativas interpretadas, constituyen una producción de conocimiento que, según Fals Borda (1987) son representadas desde dimensiones históricas, culturales y políticas, las que configuran las formas en que se enseña, aprende e interpreta la realidad.

En concordancia, es imperativo delimitar el enfoque cualitativo, el cual se orienta a entender e interpretar los significados y aprendizajes que surgen a partir de un suceso o experiencia; en este caso educativa. Este enfoque posibilita un acercamiento al fenómeno social que acontece desde la perspectiva de los actores involucrados, y reconoce la importancia de analizar dichos procesos desde los contextos en los que se desarrollan (Denzin y Lincoln, 2018).

Por su parte, la metodología se fundamenta desde la intervención educativa, que responde a una serie de acciones, actividades y estrategias que pretenden transformar una situación específica dentro del contexto educativo (Rodríguez, 2011). Con ello, la intervención no se limita o fracciona a una simple aplicación de estrategias pedagógicas, pues implica una comprensión y valoración amplia. Esta va desde el diagnóstico, planificación de la intervención, implementación y la evaluación con su correspondiente evaluación; considerando las diferencias individuales, los contextos socioculturales y las concepciones sobre el desarrollo y aprendizaje que orientarán la práctica educativa (Castells y Solé, 2011). De este modo, la intervención educativa se configura como un proceso intencional y situado que busca generar transformaciones tanto en los sujetos como en las realidades en las que estos se desenvuelven.

En este marco, el presente análisis reflexivo sistematiza la experiencia desarrollada por el Club de Ecología EcoUNAE de la Universidad Nacional de Educación a través de proyectos de vinculación con la sociedad entre los períodos IIS2023 e IS2025. La intervención se llevó a cabo en la parroquia Javier Loyola (Provincia del Cañar, Ecuador) y contó con la participación de 200 niños y niñas, acompañados por sus familias. El diagnóstico inicial evidenció concepciones predominantemente antropocéntricas de la naturaleza, escasas prácticas de clasificación de residuos y una limitada vinculación con actividades agroecológicas como los huertos escolares o familiares. La población participante fue mayoritariamente mestiza; sin embargo, la propuesta incorporó saberes ancestrales y elementos de la cosmovisión andina, como recursos pedagógicos que promuevan la reflexión sobre los derechos de la naturaleza y cuestionen el enfoque antropocéntrico dominante, como un ejercicio dentro de la interculturalidad. La reconstrucción de la experiencia se realizó mediante el análisis de planificaciones, registros fotográficos y audiovisuales, así como narrativas elaboradas por los estudiantes participantes del club, lo que permitió identificar los principales aprendizajes, percepciones y alcances de las actividades desarrolladas.

La incorporación de prácticas culturales como el Inti Raymi, la Chakana y la Pampamesa respondió al contexto territorial de la intervención. Aunque la población participante fue

predominantemente mestiza, la experiencia se desarrolló en la provincia del Cañar, una región con una importante herencia cultural andina, donde estas manifestaciones forman parte de la memoria histórica y cultural del territorio. Su inclusión buscó contribuir a la transmisión intergeneracional de saberes vinculados a la reciprocidad, la comunidad y el respeto por la naturaleza. Asimismo, estas prácticas se utilizaron como recursos pedagógicos para cuestionar las visiones antropocéntricas identificadas en el diagnóstico inicial y promover una comprensión relacional de los derechos de la naturaleza.

La reconstrucción de la experiencia se realizó a partir del análisis de planificaciones, registros fotográficos y audiovisuales, así como narrativas elaboradas por los estudiantes participantes del club. Estas fuentes permitieron identificar los principales aprendizajes, percepciones y alcances de las actividades desarrolladas. Para el procesamiento de la información se empleó un análisis temático de los registros recopilados durante la intervención. Las evidencias documentales fueron revisadas de manera sistemática con el propósito de identificar patrones recurrentes, experiencias significativas y transformaciones en las formas de comprender la naturaleza. El análisis se organizó en torno a categorías vinculadas a la conciencia ambiental, los derechos de la naturaleza, la relacionalidad entre seres humanos y entorno, y la valoración de los saberes ancestrales. Este procedimiento permitió interpretar los aportes de la experiencia a la construcción de una educación ambiental crítica inspirada en los principios del Buen Vivir.

Resultados: desarrollo de la intervención comunitaria

El desarrollo de la experiencia se enmarca en las acciones impulsadas desde el club de Ecología EcoUNAE de la Universidad Nacional de Educación, como parte de los procesos de vinculación con la sociedad que están orientados a una promoción de una conciencia ambiental crítica y situada. Esta iniciativa surgió a partir del diagnóstico contextual ya referido, que permitió identificar la necesidad de fortalecer prácticas educativas orientadas a cuestionar el enfoque antropocéntrico dominante. Asimismo, buscó promover procesos educativos que favorezcan una comprensión crítica las relaciones tradicionales de dominación del ser humano sobre la naturaleza y promover los derechos de la naturaleza desde una perspectiva más humana y relacional.

A partir del reconocimiento del diagnóstico inicial, se estructuró el proceso planificativo que incluyó la participación de coordinadores del club de ecología con el apoyo de estudiantes de las distintas carreras de educación de la UNAE. Con ello, se estructuró la planificación con diversas temáticas relacionadas con el cuidado del medio ambiente, como la relación entre la naturaleza con el ser humano, el manejo de residuos sólidos, las prácticas de las 3R (reciclar, reducir y reutilizar), la biodiversidad, flora y fauna del Ecuador, áreas protegidas, etc. Estas temáticas fueron desarrolladas mediante la conexión real con la naturaleza como espacio de aprendizaje para la construcción de materiales con elementos reciclados, y así promover aprendizajes significativos desde la experiencia y la participación activa de los involucrados.

De manera complementaria, la experiencia incorporó prácticas pedagógicas orientadas a fortalecer la conexión con la naturaleza desde una dimensión cultural y comunitaria con la revalorización de los saberes ancestrales de la cultura. La implementación de los huertos escolares, por ejemplo, constituyó una de las estrategias más significativas como cierre de todas las actividades, al permitir que los niños y niñas establecieran una relación directa con la tierra, comprendiendo los ciclos naturales y valorando el cuidado de la Pachamama como parte de su vida cotidiana.

Figura 1

Actividad de conexión con la naturaleza con niños de la parroquia Javier Loyola



Nota. Actividad desarrollada en el acto inaugural del club de ecología EcoUNAE como parte de la intervención educativa orientada a fortalecer la conexión con la naturaleza (2024).

Como se observa en la Figura 1, una de las experiencias más significativas del proceso consistió en actividades de conexión directa con la naturaleza, en las que los niños y niñas participaron descalzos alrededor de un árbol acompañados por sus familias. La dinámica estuvo orientada a promover el reconocimiento de la naturaleza como un sujeto de valor propio y no únicamente como un recurso al servicio de las personas. El carácter simbólico de la actividad estuvo asociado al contacto directo con la tierra, la observación del árbol como ser vivo y la reflexión colectiva sobre la dependencia mutua entre los seres humanos y su entorno.

Durante la actividad, los participantes compartieron verbalmente experiencias relacionadas con el cuidado de plantas, animales y espacios naturales de su comunidad. Asimismo, manifestaron sensaciones de tranquilidad, respeto y cercanía con la naturaleza, mientras las familias acompañaron los momentos de diálogo y reflexión. Estas

interacciones permitieron cuestionar las visiones antropocéntricas identificadas en el diagnóstico inicial y favorecieron una comprensión más relacional de los derechos de la naturaleza.

Figura 2

Implementación de huertos escolares con niños de la parroquia Javier Loyola



Nota. Actividad desarrollada en el marco del club de ecología EcoUNAE como parte de la intervención educativa orientada a fortalecer la conexión con la naturaleza (2024).

En la Figura 2 se presenta la implementación de huertos escolares como una estrategia de aprendizaje experiencial. Los niños y niñas participaron en actividades de preparación del suelo, siembra, riego y cuidado de diferentes cultivos, lo que les permitió comprender de manera práctica los ciclos de crecimiento de las plantas y las condiciones necesarias para la producción de alimentos.

A través de estas experiencias, los participantes reconocieron la importancia del agua, la fertilidad del suelo y el tiempo requerido para el desarrollo de los cultivos, aspectos que inicialmente eran poco visibles para ellos. La participación en el huerto también favoreció el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad en el cuidado de los espacios comunes. De este modo, el aprendizaje trascendió la adquisición de contenidos sobre agricultura para fortalecer una relación más consciente con los procesos naturales que hacen posible la alimentación humana.

¿Por qué se organizaron los *raymis*?

Raymi significa fiesta en Kichwa. Los *raymis* —como el *Inti raymi* y el *Kapak raymi*— no son meras festividades, sino expresiones de un calendario agrofestivo que articula prácticas agrícolas, rituales comunitarios y espiritualidad. Este calendario permite determinar los tiempos adecuados para la siembra, la cosecha y el descanso de la tierra,

integrando principios de reciprocidad (*ayni*) y de armonía con la naturaleza (*sumak kawsay*) (Huanacuni Mamani, 2010; Walsh, 2010; Tuaza, 2017). La vida social, económica y ritual de las comunidades responde a esta temporalidad organizada en torno a los ciclos naturales, especialmente los agrícolas, como: la siembra, el crecimiento, la cosecha y el descanso de la tierra, que se repiten año tras año, en una concepción circular del tiempo (Estermann, 2006).

Si bien la población participante, no es kichwa en su mayoría, los *raymis* son parte de la memoria ancestral de los pueblos ecuatorianos y por, ende, parte de esa diversidad cultural. Celebrar estas fiestas hace parte del aprendizaje significativo en torno a los saberes relativos a la agricultura; entender la *chakana*, no solamente con un objeto decorativo, sino como el calendario solar que articula las prácticas agrícolas y el calendario agrofestivo de los pueblos kichwas. Asimismo, la *pampamesa*, es un espacio de compartir colectivo, para cerrar la fiesta que plasma el principio de solidaridad presente en la cosmovisión kichwa. Estas fiestas responden a una visión intercultural y que revitaliza la memoria.

Figura 3

Celebración del *Inti raymi* y elaboración de *chacanas* con participación comunitaria



Nota. Actividad desarrollada con niños y familias como parte del proceso de fortalecimiento de saberes ancestrales y conexión con la naturaleza (2024).

Como se evidencia en la Figura 3, la celebración del *Inti Raymi* y la elaboración de *chacanas* permitieron incorporar saberes ancestrales vinculados a los ciclos agrícolas y a las formas de relación entre comunidad y naturaleza presentes en la cosmovisión andina. Durante estas actividades, se dialogó con los participantes sobre los tiempos de siembra, cosecha y descanso de la tierra, así como sobre los principios de reciprocidad y equilibrio que orientan estas prácticas culturales.

La construcción colectiva de chakanas permitió reflexionar acerca de su significado como representación simbólica de la conexión entre los diferentes ámbitos de la vida y la naturaleza. Asimismo, la participación conjunta de niños, familias y estudiantes universitarios generó espacios de intercambio intergeneracional en los que se compartieron conocimientos, experiencias y reflexiones sobre el cuidado del entorno. Estas actividades contribuyeron a ampliar las formas de comprender la naturaleza más allá de una visión utilitaria, fortaleciendo el reconocimiento de su valor cultural, espiritual y ecológico.

Figura 4

Pampamesa comunitaria como espacio de encuentro y aprendizaje colectivo



Nota. Espacio de configuración e integración colaborativa a través del compartir del *pampamesa*. (2024).

La Figura 4 muestra la realización de una *pampamesa* comunitaria, entendida como un espacio de encuentro y compartir colectivo. Durante esta actividad, niños, niñas, familias y estudiantes universitarios compartieron alimentos en un mismo espacio, dialogando sobre el origen de los productos consumidos y el trabajo necesario para su producción. Este ejercicio permitió relacionar la alimentación con los ciclos naturales y reconocer la dependencia de las comunidades respecto de los bienes que provee la naturaleza.

La información sobre los resultados de la intervención se recopiló mediante la triangulación de información levantada de los tres instrumentos: análisis de planificaciones, registros audiovisuales y las narrativas de los estudiantes participantes, tal como lo muestra este cuadro.

Tabla 1

Triangulación de categorías teóricas y fuentes de información utilizadas en la sistematización de la experiencia

Categorías teóricas	Análisis de planificaciones	Registros fotográficos y audiovisuales	Narrativas de estudiantes participantes
Conciencia ambiental crítica	Actividades orientadas al cuidado ambiental, reciclaje, biodiversidad y huertos escolares.	Evidencias de actividades de sensibilización y contacto directo con la naturaleza.	Reflexiones sobre el cuidado ambiental y cambios en las percepciones sobre la naturaleza.
Derechos de la naturaleza	Incorporación de contenidos relacionados con la naturaleza como sujeto de derechos.	Actividades de reflexión sobre la relación entre seres humanos y naturaleza.	Reconocimiento de la necesidad de proteger y respetar los ecosistemas.
Relacionalidad ser humano-naturaleza	Estrategias de aprendizaje basadas en la interacción con el entorno natural.	Participación en experiencias de conexión con la tierra, árboles y cultivos.	Expresiones de respeto, cercanía e interdependencia con la naturaleza.
Saberes ancestrales y cosmovisión andina	Inclusión del Inti Raymi, la Chakana y la Pampamesa como recursos pedagógicos.	Celebraciones comunitarias y actividades interculturales.	Valoración de los conocimientos ancestrales y su relación con el cuidado ambiental.
Aprendizaje experiencial	Planificación de huertos escolares, talleres y actividades prácticas.	Evidencias de siembra, riego, cuidado de cultivos y participación activa.	Reconocimiento del aprendizaje práctico como estrategia significativa.
Participación comunitaria y trabajo colaborativo	Actividades desarrolladas con niños, familias y estudiantes universitarios.	Registros de trabajo colectivo y encuentros comunitarios.	Valoración de la colaboración y la corresponsabilidad en el cuidado del entorno.
Principios del Sumak Kawsay	Incorporación de valores de reciprocidad, equilibrio y armonía.	Actividades comunitarias orientadas al compartir y a la convivencia.	Reflexiones sobre el respeto, la solidaridad y el bienestar colectivo.

Las planificaciones evidenciaron una intencionalidad pedagógica orientada a promover una educación ambiental crítica; los registros fotográficos y audiovisuales muestran la materialización de estas acciones en contextos reales de aprendizaje; mientras que las narrativas estudiantiles reflejan procesos de resignificación de la relación entre los seres humanos y la naturaleza. En conjunto, las evidencias sugieren que la intervención favoreció el fortalecimiento de la conciencia ambiental, la comprensión de los derechos de la naturaleza, la valoración de los saberes ancestrales y la construcción de relaciones más respetuosas y relacionales con el entorno, en coherencia con los principios del *Sumak kawsay*. La experiencia favoreció la construcción de valores asociados a la solidaridad, la reciprocidad y el respeto mutuo, principios presentes en la cosmovisión andina. Asimismo, permitió reflexionar sobre la importancia de agradecer y valorar los alimentos como resultado de procesos ecológicos y sociales interdependientes. En este sentido, la pampamesa trascendió el acto de comer en comunidad para convertirse en una experiencia educativa orientada a fortalecer los vínculos entre cultura, naturaleza y comunidad.

Discusión

A la luz del análisis de esta intervención, se encuentra que los procesos educativos orientados a la promoción de los derechos de la naturaleza no pueden limitarse a una mera transmisión de contenidos; por el contrario, se requiere una transformación más profunda en las formas de concebir la relación entre los seres humanos y su entorno. Esta experiencia impulsada por el club de ecología EcoUNAE pretende cuestionar el enfoque antropocéntrico dominante, a través de prácticas pedagógicas situadas que generan una transformación significativa en las formas de percibir y habitar el mundo.

El enfoque teórico crítico del modelo antropocentrista (Merchant, 1980; Gudynas, 2011) se refleja en los aprendizajes construidos a lo largo de la experiencia. Las actividades desarrolladas como los ejercicios sensoriales, los huertos escolares con un fuerte énfasis comunitario buscan una conexión directa con la naturaleza y posibilitan que los niños y niñas no solo comprendan conceptualmente la importancia del cuidado ambiental, sino que experimenten distintas formas de interactuar con su entorno a partir de la sensibilidad, el respeto y la interdependencia. Este tránsito desde una visión instrumental hacia una práctica relacional se acerca a las propuestas de Descola (2013), quien pone en evidencia este divorcio entre naturaleza y cultura, lo que muestra que esta separación no es universal, sino que emerge del mundo occidental.

Los aprendizajes de esta intervención no solo trascienden la adquisición de conocimientos sobre el medio ambiente, sino que implican la construcción de una ética relacional en la cual se concibe a la naturaleza como un ser vivo del cual el ser humano forma parte y no está por encima de ella. Los huertos escolares generaron habilidades prácticas, al mismo tiempo que constituyeron el escenario idóneo para explicar los ciclos naturales desde la experiencia, resignificando el vínculo con la tierra desde el cuidado y la reciprocidad. La celebración del *Inti raymi*, la elaboración de la *chakana* o la *pampamesa*, desde los saberes ancestrales, contribuyó a integrar dimensiones simbólicas y comunitarias en el proceso educativo y la educación ambiental.

Estos hallazgos dialogan con las propuestas del *sumak kawsay*, en tanto plantean una concepción de la vida que trasciende la lógica del desarrollo centrado en el crecimiento económico y se orienta hacia el equilibrio entre dimensiones sociales, ecológicas y culturales (Acosta, 2013; Gudynas, 2011). En esta experiencia, se promueven prácticas de cuidado ambiental desde una perspectiva amplia, desde una propuesta alterna al modelo extractivista y la interacción respetuosa con la naturaleza.

Asimismo, la experiencia del club EcoUNAE evidencia la importancia de los saberes situados y su potencial para cuestionar las formas hegemónicas de producción de conocimiento, tal como lo plantea la corriente de las epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2010). La incorporación de prácticas comunitarias y ancestrales en estos procesos educativos no solo enriqueció el aprendizaje, sino que contribuyó a poner en evidencia el epistemicidio que ha marginalizado e invisibilizado históricamente estas formas

de conocimiento. Esta intervención educativa se construyó a partir de la convergencia de distintos saberes, lo cual posibilitó construir una educación más contextualizada y crítica.

Por otro lado, la experiencia también permitió reflexionar sobre los límites y desafíos de este tipo de iniciativas, ya que en el contexto en que se desarrolló todavía persisten lógicas estructurales asociadas al extractivismo y al modelo de desarrollo dominante. En este sentido, la educación ambiental, aunque fundamental, debe estar articulada con políticas públicas, marcos normativos y procesos comunitarios más amplios que permitan sostener y profundizar cambios profundos en las prácticas y representaciones. No puede operar de manera aislada.

Finalmente, la Constitución ecuatoriana (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008) reivindica el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos. Más allá de su dimensión jurídica, estos derechos adquieren sentido en la medida en que se traducen en prácticas cotidianas, en formas de relación y en procesos educativos que promuevan una conciencia crítica y situada. En el caso del club EcoUNAE, la educación ambiental no se reduce a un ejercicio de transmisión de contenidos. Se observa un proceso en el cual los participantes resignifican sus formas de comprender su relación con el entorno. Esta experiencia muestra que es posible desplazar la mirada tradicional sobre la naturaleza y abrir paso a perspectivas más justas y sostenibles, en las que dialogan distintos saberes presentes en el territorio.

Conclusiones

Los procesos de educación ambiental se desarrollaron desde enfoques situados y colaborativos; estos generaron transformaciones significativas en las representaciones sociales sobre la naturaleza. En este caso, las prácticas implementadas no solo trascendieron la mera adquisición de conocimientos, sino que posibilitaron la construcción de sentidos que cuestionan la visión antropocéntrica dominante. Las prácticas implementadas en el club no apuntaron solo a informar, sino a generar comprensiones que cuestionan la visión antropocéntrica dominante. Esto se tradujo en maneras más relacionales de entender la vida y en formas de interacción más respetuosas.

La convergencia de evidencias procedentes de los distintos instrumentos de análisis permitió constatar que, a partir de las actividades como los huertos escolares, las celebraciones culturales, como los *raymis*, y los espacios de encuentro comunitario, se fortaleció el vínculo con el entorno, desde una perspectiva en la que se reconocía a la naturaleza como un ser vivo. En este contexto, el *sumak kawsay* se posiciona como un horizonte ético y práctico que orienta formas de vida basadas en el equilibrio, la reciprocidad y el respeto por los ciclos de la naturaleza. La intervención educativa permitió aprendizajes significativos vinculados con la conciencia ambiental crítica, los derechos de la naturaleza y los principios del *sumak kawsay*.

Asimismo, desde la decolonialidad epistémica, esta experiencia permitió un cuestionamiento de las formas hegemónicas de producción de conocimiento. La incorporación de prácticas culturales y conocimientos ancestrales no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también contribuyen a la construcción de propuestas pedagógicas más contextualizadas y pertinentes.

Estos procesos se desarrollaron en un contexto en el cual existen condiciones estructurales asociadas a lógicas extractivistas, que dificultan su sostenibilidad en otros contextos. Estas lógicas, al estar profundamente arraigadas, plantean tensiones que no pueden ignorarse. Por esta razón, resulta fundamental generar una articulación entre la educación, las políticas públicas y las comunidades, de manera que estas experiencias no se limiten a acciones aisladas, sino que puedan consolidarse como parte de transformaciones profundas.

En síntesis, la experiencia desarrollada aporta a la construcción de una educación ambiental que, desde el horizonte del *sumak kawsay*, promueve formas de relación más justas, equitativas, equilibradas y sostenibles entre los seres humanos y la naturaleza, reconociendo la interdependencia que sostiene la vida en el territorio y los derechos de la naturaleza.

Referencias

- Acosta, A. (2013). *El buen vivir: Sumak kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Constituyente. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Ávila, R. (2018). *La utopía del oprimido: Los derechos de la Pachamama (naturaleza) y el Sumak Kawsay (buen vivir) en el pensamiento crítico, el derecho y la literatura*. Universidad Andina Simón Bolívar; Akal.
- Castells, N., y Solé, I. (2011). Estrategias de evaluación psicopedagógica. En E. Martín y I. Solé (Eds.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 73–90). Editorial Graó.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Descola, P. (2013). *Beyond nature and culture*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226145006.001.0001>
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy and the making of worlds*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371816>
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. ISEAT. <https://dokumen.pub/filosofia-andina-sabiduria-indigena-para-un-mundo-nuevo-2nbsped-9789990587807.html>
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. Universidad Nacional de Colombia.

- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, 462, 1–20.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Cubillo-Guevara, A., Hidalgo-Capitán, A., y Domínguez-Gómez, J. (2014). El pensamiento sobre el buen vivir: Entre el indigenismo, el socialismo y el posdesarrollismo. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 60, 27–58. <https://www.redalyc.org/pdf/3575/357533692002.pdf>
- Huanacuni Mamani, F. (2010). *Vivir bien / Buen vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://dhis.hegoa.ehu.eus/documents/5182>
- Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., y Acosta, A. (Eds.). (2019). *Pluriverse: A post-development dictionary*. Tulika Books.
- Merchant, C. (1980). *The death of nature: Women, ecology, and the scientific revolution*. Harper y Row.
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- O'Connor, J. (1998). *Natural causes: Essays in ecological Marxism*. Guilford Press.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
- Rodríguez, V. (2011). Orientación y tutoría con los adolescentes. En E. Martín y I. Solé (Eds.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 109–128). Editorial Graó.
- Sousa Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Sousa Santos, B. de S. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Dejusticia.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Tuaza, L. (2017). La fiesta del Inti Raymi en la construcción del Estado plurinacional en el Ecuador. *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, 33. <https://doi.org/10.4000/alhim.5703>
- Vanhulst, J. (2015). El laberinto de los discursos del buen vivir: Entre Sumak Kawsay y socialismo del siglo XXI. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(40), 233–261. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000100012>
- Villalba-Eguiluz, U., y Etxano, I. (2017). Buen vivir vs development (II): The limits of (neo-)extractivism. *Ecological Economics*, 138, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2017.03.010>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. UASB / Abya-Yala. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>