

# **“Buen vivir”: educación en armonía con la naturaleza**

## **“*Buen vivir*”: *education in harmony with Nature***

Henkjan Laats  
Cross Cultural Bridges  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5380-3479>  
Contacto: [laats@crossculturalbridges.org](mailto:laats@crossculturalbridges.org)

Juan Gustavo Hernández  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima, Perú.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3224-4443>  
Contacto: [gustavo.hernandez@uarm.pe](mailto:gustavo.hernandez@uarm.pe)

## **RESUMEN**

El “buen vivir” es un concepto que enfatiza la armonía con la naturaleza. En el ámbito educativo, el concepto contrasta con las visiones europeas de la educación encarnadas en modelos como Ausbildung (instrucción), Bildung (formación) y Erziehung (autocultivo). En el presente ensayo se discuten algunos ejemplos de prácticas educativas del buen vivir, que ilustran un enfoque bio-céntrico del aprendizaje y la gestión de la sociedad y el territorio. El texto concluye enfatizando la necesidad de alinear los sistemas educativos en todo el mundo con el bio-centrismo, reconociendo la equivalencia entre los procesos de aprendizaje y los procesos de vida.

**Palabras clave:** Buen vivir; Educación; Naturaleza; Derechos; Aprendizaje; Bio-centrismo.

## **ABSTRACT**

“Buen vivir” is a concept that emphasizes harmony with Nature. In the field of education, the concept contrasts with the European visions of education embodied in models such as Ausbildung (instruction), Bildung (formation) and Erziehung (self-cultivation). This essay discusses some examples of educational practices of *buen vivir* that illustrate a bio-centric approach to learning and the management of society and territory. The text concludes by emphasizing the need to align education systems around the world with biocentrism, recognizing the equivalence between learning processes and life processes.

**Keywords:** Good living; Education; Nature; Rights; Learning; Bio-centrism.

En agosto de 2008 se organizó una serie de talleres en Europa y América Latina con el propósito de comprender concepciones sobre el bienestar de las poblaciones. Se solicitó a niños que definieran la “felicidad” mediante un dibujo o una frase usando su propia lengua. Los protagonistas fueron niños de nueve a doce años, pertenecientes aleatoriamente a escuelas que impartían educación formal en Guatemala, Bolivia, Perú y los Países Bajos. Los resultados fueron asombrosos. La naturaleza “hablaba” omnipresentemente en el caso guatemalteco, a través de alumnos predominantemente indígenas maya, como si los seres humanos fueran parte de ella. En el caso de las escuelas de Bolivia, Perú y los Países Bajos, la percepción dominante de la felicidad fue asociada con la familia, la salud humana, las posesiones materiales, los deportes e ideas como la paz entre los seres humanos.

La experiencia educativa aludida constituye un buen punto de partida para introducir el concepto posdesarrollista del “buen vivir” y sus múltiples posibles aplicaciones en la educación y el bienestar humano. El buen vivir engloba un conjunto de ideas que cuestionan la lógica dominante del desarrollo entendido como crecimiento económico infinito (Gudynas, 2011; Gudynas, 2014). Un componente esencial resulta en la manera en que se interpreta y valora la naturaleza en contraposición al antropocentrismo (Escobar, 1999; Dépelteau, 2008). En el presente artículo, el concepto de buen vivir, que tiene sus raíces en las culturas indígenas sudamericanas, puede brindar oportunidades para la educación en América Latina y el mundo. Ello se debe a que la educación actual no brinda respuestas efectivas a los actuales desafíos globales como la crisis climática, la alarmante pérdida de biodiversidad y el desastre de la contaminación de los ecosistemas.

## **Educación en América Latina**

En América Latina se han llevado a cabo una serie de reflexiones sobre la calidad y la inequidad en el acceso a una educación debida. Si bien a nivel de políticas públicas ha habido esfuerzos para modificar esta situación, y en muchos países se han llevado a cabo grandes reformas, el contexto económico y social en la región muchas veces ha jugado en contra de aquellos esfuerzos, debilitándolos y en muchos casos neutralizando los intentos de reformas. De acuerdo con Carnoy (2007), aunque el acceso a la educación ha mejorado significativamente en las últimas décadas, los resultados en términos de aprendizaje aún son deficientes. Más aún, se han identificado problemas estructurales como la formación insuficiente de los docentes y la falta de recursos pedagógicos que funcionan como barreras clave para mejorar la calidad educativa (Banco Mundial, 2020).

La literatura ha resaltado que, pese a los avances en la cobertura educativa, los retos relacionados con la calidad y la equidad aún persisten (Trucco, 2014). En la actualidad, en la mayoría de los

casos, los sistemas educativos reproducen las desigualdades sociales porque no ofrecen a todos los niños, niñas y adolescentes la misma calidad de educación. Los grupos ricos económicamente privilegiados reciben una educación de mayor calidad con respecto a los sectores pobres y desfavorecidos (Fernández et al., 2024). En otras palabras, aquellos que viven en condiciones de extrema pobreza, los excluidos, los desplazados por la guerra y los niños indígenas de comunidades amenazadas por la crisis de sus economías de subsistencia salen de las escuelas con muchos menos recursos que los pertenecientes a los sectores más integrados de la sociedad (López, 2005). Ello conecta con otros ejemplos mundiales de descontento por la educación actual. Muchos estudiantes y profesores sufren de estrés y falta de motivación. A menudo, la educación aumenta la infelicidad, favorece prácticas insostenibles y se centra en la competencia en lugar de la colaboración. Del problema de la desigualdad en la educación en América Latina, y el problema global de una educación que se concentra en la formación de personas para encajar en el sistema económico actual, sin prestar mucha atención al bienestar de las personas y la Naturaleza, urge la necesidad de transformar el actual sistema educativo a nivel continental y global.

## **Ausbildung, Bildung y Erziehung**

En este contexto, creemos que el concepto del “buen vivir”<sup>1</sup> puede aportar al debate sobre el significado, esencia y propósito de la educación en el mundo. En Europa, uno de los grandes debates se centra en la educación concebida como *ausbildung* o *bildung*, a lo cual se añade la propuesta del concepto de *erziehung*. El presente ensayo no toma una posición sobre aquel debate, sino que utiliza algunas consideraciones del filósofo neerlandés Biesta (2017) para argumentar la manera en que el “buen vivir” se distingue de los conceptos antes mencionados y puede contribuir en el mencionado

---

<sup>1</sup> En el caso latinoamericano, el concepto del “buen vivir” se usa en español y/o en idiomas indígenas, por ejemplo, el quechua (sumaq kausay).

debate. En esta lógica comparativa, el presente artículo plantea como un aporte la inclusión de la propuesta del buen vivir en el debate de la educación. Los conceptos antes mencionados no pueden ser traducidos literalmente; por lo tanto, este trabajo continuará utilizando los términos en alemán.

*Ausbildung* es el término comúnmente utilizado para referir a la educación entendida como “instrucción”. En la mayor parte del mundo, es la forma dominante de pensar e implementar los sistemas educativos. A pesar de su diversidad y excepciones, su objetivo principal es preparar a los/as niños/as para participar en el orden económico actual (Clement, 2005) y convertirlos en ciudadanos “disciplinados”. El pensador alemán Wilhelm von Humboldt propuso, en contraste, hace más de dos siglos, el concepto de *bildung* como una propuesta “positivista-humanista”. Debido a su enfoque en el pensamiento holístico, el *bildung* se distingue de la mayoría de otras propuestas educativas basadas exclusivamente en el empirismo y el pensamiento reduccionista<sup>2</sup>. Por ello, en comparación con otras propuestas educativas actuales, la noción de *bildung* podría aportar soluciones a los problemas globales antes mencionados, que no pueden resolverse con soluciones meramente reduccionistas.

A primera vista, pareciera que el concepto de *bildung* –entendido como un proceso de “maduración” de la armonía del individuo con el mundo– podría proporcionar algunas oportunidades para un sistema educativo más justo y sostenible. Sin embargo, en muchos casos, este concepto ha sido utilizado para proporcionar una educación individualista, nacionalista y elitista (Nordembo, 2002) y, con ello, ha reproducido el aumento de la desigualdad. La pensadora neerlandesa Marli Huijer (2015) ha argumentado incluso que el *bildung* se centra en

2 El concepto de *bildung* surgió en la tradición intelectual alemana a finales del siglo XVIII y principios del XIX, profundamente arraigado en los movimientos de la Ilustración y el Romanticismo. Representa un enfoque holístico de la educación, que hace hincapié en el desarrollo de las capacidades intelectuales, morales y estéticas del *individuo en armonía con la sociedad*. A Wilhelm von Humboldt (1793) se le atribuye la formalización del concepto en el contexto educativo, entendiendo el *bildung* como un proceso de maduración individual que conecta la educación, la crianza, el conocimiento, la cultura y las responsabilidades personales hacia los seres humanos y nuestro planeta.

producir “ciudadanos decentes” que perpetúan la sociedad existente. Si bien *bildung* como proceso de autocultivo y educación holística ha sido históricamente una piedra angular del desarrollo personal y social, no puede proporcionar soluciones adecuadas a los problemas apremiantes de la sociedad moderna. De ahí que, según Huijer, se trate de un “tigre sin dientes”. De acuerdo con la misma autora, la noción de *bildung* permanece atada a un “marco individualista y antropocéntrico”, que limita su capacidad para abordar preocupaciones colectivas y ecológicas.

Ligado a la idea de pertenencia y responsabilidad, el concepto de *erziehung* considera la educación como un medio para convertir a los estudiantes en “buenas personas”. En otras palabras, constituye un medio para formar personas éticas “conscientes de sus límites”. Aunque para Klafki (1998), el *bildung* y el *erziehung* pueden entenderse como formas complementarias dentro del pensamiento educativo alemán, Biesta (2002) ha planteado que el *bildung* puede crear tanto Hitlers como Mandelas. Según Biesta, resulta positivo que la educación se centre en una formación amplia en lugar de una formación reduccionista basada en resultados medibles y habilidades técnicas. Una renovada atención al *bildung* podría ayudar con el fomento de un pensamiento crítico, la creatividad y el compromiso democrático. No obstante, necesita una perspectiva más amplia, que valore las dimensiones relacionales y existenciales, y enfatice la importancia de aprender a convivir con otros en un mundo diverso y complejo.

A pesar de sus méritos, los modelos educativos antes mencionados tienen sus raíces en una concepción que considera a los seres humanos como separados de la naturaleza. Según Kvamme (2022), el concepto de *bildung* es antropocéntrico, por lo que se centra únicamente en el desarrollo humano, y descuida las consideraciones ecológicas y no humanas. Kvamme añade que el “*bildung* debe evolucionar para abordar la interconexión de los seres humanos y el medio ambiente, especialmente en el antropoceno”. Se exige, por tanto, un cambio hacia una perspectiva ecocéntrica, que reconozca y enfatice la

interdependencia de los seres humanos y otras formas de vida, así como el valor intrínseco de las entidades no humanas (Horsthemke, 2019). Al incluirse componentes de los sistemas educativos del Sur global, y en particular el concepto del buen vivir, la educación podría superar la división binaria cultura-naturaleza, e internalizar la idea de interconexión y armonía con la naturaleza.

## **La noción biocéntrica del buen vivir**

Los orígenes del concepto se remontan a las prácticas de comunidades indígenas de América del Sur. No obstante, el buen vivir se hizo conocido a principios del siglo XXI, como resultado de los grandes debates políticos, particularmente en el caso de la redacción de las constituciones políticas de Ecuador y Bolivia (Gudynas, 2009). Recientes acontecimientos políticos han impedido que el concepto se ponga plenamente en la práctica. A nivel local o subnacional, sin embargo, existen actualmente algunos ejemplos prácticos del buen vivir como son el pago a la tierra, conceptos como el “cariño” recíproco entre humanos, el padrinazgo, el trueque y la importancia de fiestas que potencian una relación de dependencia entre los seres humanos y la naturaleza. Las prácticas de trabajo comunal como el ayni o la minka, y aspectos del tiempo cíclico y pensamiento multigeneracional siguen estando presentes a pesar de que se encuentran interrelacionados con prácticas depredadoras e insostenibles como la explotación humana y las actividades ilegales extractivas.

El buen vivir tiene similitudes filosóficas con el budismo y el taoísmo, así como con la noción sudafricana de Ubuntu: “la vida como apoyo mutuo y cuidado de la naturaleza” (Van Norren, 2017). El buen vivir se asocia, además, con la creación del marco político-legal para los “derechos de la naturaleza” (Gudynas, 2011). Ecuador fue el primer país del mundo en reconocer los derechos de la naturaleza a nivel constitucional. Hoy en día tendencias similares pueden encontrarse en Nueva Zelanda, Perú, Francia, España, Suecia e incluso en los

Estados Unidos de Norte América (Hernández & Laats, 2021). Muchas características del buen vivir no solo continúan siendo aplicadas por sectores de la población indígena en los países andinos sino también por una parte de la población mestiza y de descendientes de inmigrantes asiáticos, africanos y europeos en América Latina.

A través de sus múltiples formas y manifestaciones, el buen vivir puede entenderse tanto como una crítica profunda al “desarrollo” entendido como crecimiento económico infinito y un “giro” que busca trascender la modernidad ilustrada (Gudynas y Acosta, 2011). Los actuales debates sobre el bienestar, la calidad de vida y el “medio ambiente” adquieren un giro que invita al diálogo con otras formas de conocimiento. En consecuencia, el abordaje de la “cuestión ambiental” supera la dualidad entre lo “humano” y lo “natural” –entre lo animado e inanimado–, lo que favorece el diálogo con otras formas de pensar la ciudadanía. En este contexto, la educación juega un papel clave, específicamente cuando filósofos del buen vivir como Huanacuni (2010) consideran que la educación es el factor crucial en el proceso de construcción de sociedades de acuerdo a los principios del buen vivir.

## **Educación y buen vivir**

La incorporación del buen vivir en la educación en América Latina ocurre de muchas maneras y en diferentes niveles. Sobre todo, el buen vivir –en armonía con la naturaleza y enfoque en la cooperación antes que competencia– significa que la educación no tiene que ver con “ser los mejores”, sino con “aprender juntos” a ayudarse, incluida la naturaleza. Las tradiciones, historias y leyendas andino-amazónicas se centran en el aprendizaje del pasado para pensar el futuro. Si la educación con los principios del buen vivir se aplica en diferentes partes del mundo, las tradiciones de una cultura podrían ser utilizadas como parte del proceso de aprendizaje de otras. Un elemento central es el enfoque en el territorio. En la lógica del

buen vivir, gran parte del conocimiento y la práctica no es general, sino específica a un territorio<sup>3</sup>. Además, al tratarse de corporeidad, la búsqueda de armonía con la naturaleza implica el uso de todos nuestros sentidos.

Un ejemplo concreto de educación, según los principios del buen vivir, es el programa “cuencas pedagógicas” analizado por la Fundación Cross Cultural Bridges a principios del presente siglo en Bolivia (Laats y Hernández, 2020). Una cuenca pedagógica se define como una “escuela” de gestión social y comunitaria del agua, donde el encuentro entre el conocimiento local y el conocimiento experto promueve y fortalece las capacidades de los actores locales, grupo de autoridades, líderes y profesionales en términos de prácticas, técnicas, formas organizativas interculturales y, sobre todo, modelos o mecanismos de gestión solidaria-recíproca-complementaria-equitativa del agua. Ello se basa en el principio de la valorización de las culturas comunitarias del agua en armonía con los demás componentes de la Madre Tierra y las necesidades productivas de la población. El agua, según esta perspectiva, puede ser considerada como *un actor local* y, en un sentido amplio, como un actor moldeador del proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva biocéntrica, la corporeidad en el proceso de aprendizaje entabla la interconexión de los seres humanos con la naturaleza y el reconocimiento que el cuerpo es parte de un ecosistema mayor (Merleau-Ponty, 1996). A diferencia de la perspectiva antropocéntrica, la visión biocéntrica valora la vida en todas sus manifestaciones como igualmente significativa. En esta perspectiva, la corporeidad no solo abarca las experiencias sensoriales y/o físicas del aprendizaje, sino también la conciencia sobre el entorno natural del cual la sociedad es parte. El cuerpo es

---

3 Es importante resaltar que el aprendizaje no es solo sobre un territorio, sino también *desde* el territorio, en el sentido que el conocimiento es social, y la sociedad está moldeada por la naturaleza. En tal perspectiva, todo el conocimiento es local, y se lleva a cabo a través del uso de todos los sentidos y no solo privilegiando el intelecto o un sentido específico (es decir, lo que se ve) en detrimento de otros sentidos (lo que se oye o siente). En otras palabras, es importante enfatizar la densa materialidad y corporeidad del proceso de aprendizaje.

visto como un vehículo para experimentar y aprender a través de la interacción con la naturaleza, comprendiendo los ciclos, ritmos naturales y la dependencia con otros seres vivos (Zegers, 2024). Este enfoque propone un aprendizaje más holístico que incluye no solo la dimensión intelectual, sino también la emocional y ética en relación con el cuidado de la vida.

Francisco Veizaga Pinto, Adalid Saucedo Vargas y Juan Vargas Anida son líderes sociales que por años han jugado un rol central en la gestión de la cuenca Comarapa, en Bolivia. La gestión de la cuenca responde al lema “preservar y producir en armonía con la naturaleza debe ser responsabilidad de todos en la cuenca”. Ello significa que se utiliza el concepto de cuencas pedagógicas desde un enfoque biocéntrico, considerando la interconexión de todo lo que está sucediendo en el territorio como parte de un “todo” (“naturaleza” o “Pacha Mama”). Este enfoque busca escuchar las voces de mujeres y hombres, el agua, los bosques, los animales y la atmósfera, en suma, de todas las entidades vivientes. Para De la Cadena (2019), se trata de “cosmopolítica”: una invitación a repensar la política desde una perspectiva que reconozca la agencia de los no-humanos y la interconexión entre naturaleza y cultura.

La decisión de los habitantes de Comarapa de implementar una lógica de manejo integral y resiliente ha contribuido, a escalas micro, meso y macro, a la mitigación del cambio climático. Ello como resultado de la captura de CO<sub>2</sub> y la regulación del microclima. Gracias a este enfoque, la cuenca y sus habitantes tienen una mayor capacidad de adaptación a los efectos del cambio climático. Asimismo, hay una menor dependencia a recursos externos, una mayor resistencia a las plagas y una diversificación del riesgo como resultado de la diversificación de cultivos. En este proceso, los pobladores parten de sus propios conocimientos y juicios, y tratan de entender cómo funciona la cuenca y cómo se comportan los bosques y el agua. Es un ejemplo que ilustra que los docentes no son solamente actores humanos, sino también los actores no-humanos como las montañas,

los bosques y el agua. La enseñanza-aprendizaje no resulta en un proceso unidireccional sino más bien un intercambio de conocimientos y experiencias<sup>4</sup>.

En la práctica, lo descrito en la cuenca Comarapa puede significar que cuando una fuente de agua se está secando o está contaminada, no solo se buscan soluciones técnicas, sino que los habitantes tienden a considerar también que posiblemente haya un “problema social” en el espacio interconectado, por ejemplo, un bosque “aguas arriba”. Esta mirada integral o biocéntrica abre un gran flujo de nuevos conocimientos, innovaciones y prácticas, puesto que las recientes innovaciones organizacionales y tecnológicas en la cuenca responden al hecho que muchos de sus habitantes ahora tienen cultivos orgánicos y aplican el reciclaje de basura para evitar la contaminación. La cuenca es considerada como un ambiente de aprendizaje para las escuelas formales con sus profesores y estudiantes. En esta lógica la cuenca y sus elementos participa también activamente como “maestra”.

El éxito de la cuenca de Comarapa ha llamado la atención de visitantes nacionales e internacionales. Por su particularidad, complejidad y diversidad, está claro que no es algo que se pueda copiar, pero funciona como *modelo educativo* para otras cuencas. Elementos clave de este modelo son el énfasis en la resiliencia, el manejo del territorio pensado y manejado de forma holística, y el hecho que el éxito de la agroecología –producción sostenible– depende de aspectos técnicos y socio-culturales. Por ello, surge la necesidad de un cambio de

---

4 Este aprendizaje biocéntrico puede sonar extraño desde una perspectiva moderna convencional, pero es muy común en el conocimiento andino-amazónico. Como se mencionó anteriormente, todavía existen prácticas como “pagar a la Tierra” o expresar respeto por los apus (dioses de la montaña). Una compilación de cuentos y mitos quechuas, realizada por Cecilia Granadino y el equipo de promotores del CEDEP Ayllu en 35 comunidades campesinas de tres distritos de la Provincia de Calca en Cusco, Perú, da cuenta de la interacción constante, bajo la metáfora de “danza”, entre los seres humanos y no-humanos que habitan el territorio. A continuación, se muestra un extracto del relato: “Dicen que ese día había pasado por ahí un comerciante que fue testigo del regocijo de los animales... Y contó a la gente cómo toda clase de animalitos había entrado a la pampa de Chiuchillani a bailar y gozarse... Desde esa vez las comunidades campesinas van a bailar cada año a ese lugar. Empiezan a danzar... Todos los años han seguido así, reuniéndose y bailando. Y llegan cada vez más comunidades, para festejar la alegría. ¡No se olvida! Menos ahora último, que con la nueva generación estamos mejorando la fiesta” (Granadino, 1993).

perspectiva o paradigma hacia el biocentrismo: no somos los dueños de la naturaleza, pero sí tenemos la capacidad de saberla escuchar y entender lo que está sucediendo en el complejo mundo de una cuenca. Bajo este último principio, las personas podrán arribar a una mejor adaptación y mitigación de los efectos del cambio climático y otras crisis que posiblemente sobrevengan.

Otro ejemplo de educación con principios del buen vivir es la conformación en escuelas peruanas de un consejo consultivo de niños, niñas y adolescentes interesados en el buen vivir. Diversos jóvenes en la región Puno se aproximaron a autoridades locales para abordar la alarmante situación de la contaminación de un río. Como resultado de esta aproximación, se promulgó meses después una normativa local que reconocía los derechos del agua en todas sus manifestaciones y, particularmente, se reconoce un importante río como “sujeto de derecho”. Los principales problemas que se abordan son la crisis climática, la necesidad de una transición hacia el biocentrismo, la participación ciudadana y la necesidad de escuchar las voces de la naturaleza<sup>5</sup>. Según la mencionada jurisprudencia, el bienestar de la sociedad y la naturaleza están estrechamente vinculados y son fines en sí mismos. Por otra parte, el otorgamiento de derechos al río no implica la prohibición total de su uso, sino las circunstancias para dicho uso.

Un tercer ejemplo de aprendizaje con principios del buen vivir es el reciente Amicus Curiae de apoyo a la Corte Superior de Justicia en Puno, Perú. A través de la participación de agentes locales y expertos

---

5 El 26 de diciembre de 2019, la Municipalidad Distrital de Orurillo, en la Provincia de Melgar, en la región Puno, aprobó una ordenanza municipal que reconoce al agua como sujeto de derechos. La ordenanza reconoce, entre otros, el carácter sagrado del agua, según las ontologías de los pueblos indígenas para quienes Yaku-Unu Mama (expresión quechua) o Madre Agua es un ser vivo. El 23 de septiembre del mismo año, el Concejo Municipal de la Municipalidad Provincial de Melgar aprobó una ordenanza que reconoce a la cuenca del río Llallimayo como sujeto de derecho. Dicho reconocimiento apunta, entre otros, a institucionalizar y crear mecanismos y estrategias municipales que garanticen la conservación y el manejo sostenible del río en beneficio de la población y los ecosistemas. Ambas ordenanzas se encuentran disponibles en <http://harmonywithnatureun.org/rightsOfNature/>

internacionales se invoca tanto el aprendizaje intercultural<sup>6</sup> como el “principio de equidad intergeneracional” para exigir acciones inmediatas para el diseño, supervisión y ejecución de la descontaminación del gran lago Titicaca, considerado el lugar de origen de la civilización andina (Urton, 1981, Orlove, 2002). Esto es un ejemplo de intercambio intergeneracional de saberes, es decir, una educación que no está basada en un currículo educativo generalizado, pero en un aprendizaje basado en las características y saberes locales, con un papel principal de las personas ancianas del lugar e incluyendo a actores no-humanos, por ejemplo, el agua y los nevados. La demanda presentada, además de incluir el pedido de reconocimiento del lago y sus afluentes como “sujeto de derecho”, plantea la exigencia de conformar el Consejo de Cuenca Interregional del Lago Titicaca y la creación de comités de subcuenca o microcuenca por cada río tributario del lago, con participación efectiva de organizaciones indígenas, así como el reconocimiento y nombramiento del Estado y de las organizaciones indígenas como guardianes, defensoras y representantes del lago Titicaca y sus afluentes. Como parte de este proceso, se celebran reuniones y talleres donde diversos “pueblos del agua” comparten sus saberes.

## Conclusión

Un gran desafío consiste en vincular la lógica educativa del buen vivir (los principios biocéntricos discutidos líneas arriba) con la educación formal y no formal existente en diferentes partes del mundo. A lo largo de los continentes se registra un ascenso de lo que se denomina educación ambiental o educación ligada al cuidado de la naturaleza.

---

6 En el caso del documento *amicus curiae*, se invoca no solo la experiencia de otros países latinoamericanos, sino también la de otros estados europeos. El documento hace referencia explícita a la experiencia de otros “pueblos del agua”, como en el caso de los Países Bajos. En este caso, se hace referencia el enfoque europeo de la gestión del agua y el papel democrático de las “juntas del agua”. Para el caso de España, alude expresamente al modelo de gobernanza de los Derechos del Mar Menor, sobre todo en lo referido a la participación de la sociedad civil y del Estado. Para el caso del lago Titicaca, la sentencia de la Corte Superior de Justicia de Puno se encuentra disponible en: <https://iuslatin.pe/historica-sentencia-contra-la-contaminacion-del-lago-titicaca/>

Esta educación en América Latina a menudo se vincula con el concepto de buen vivir, porque forma parte de la vida de muchos de sus ciudadanos, especialmente de los ciudadanos de origen indígena. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el actual contexto político y económico latinoamericano impide cambios profundos que favorezcan un camino de educación orientada hacia el biocentrismo. Por otro lado, gran parte de los territorios en América Latina están estrangulados por prácticas económicas extractivas no sostenibles, lo que configura y refuerza prácticas educativas no sostenibles.

El movimiento de derechos de la naturaleza a nivel internacional busca ampliar la capacidad de escuchar las voces de la naturaleza. La tarea consiste en promover acciones que impliquen aprender de diferentes pueblos-territorios con un propósito de objetivos comunes frente a los problemas más acuciantes del planeta. Cada aprendizaje debe ser sensible a sus propias tradiciones y perspectivas. Dicho lo anterior, creemos que, teniendo en cuenta el descontento general sobre el sistema educativo actual, y debido a las múltiples crisis ambientales que enfrenta actualmente el mundo, se deben realizar los mayores esfuerzos para hacer que los sistemas educativos de todo el mundo estén más en línea con el biocentrismo. El aprendizaje es vida y la vida es aprendizaje, del presente y pasado. La educación para el buen vivir establece que los procesos de vida y los procesos de aprendizaje son, en el fondo, la misma cosa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial. (2020). *World Development Report on Education: Learning to Realize Education's Promise*. Banco Mundial.
- Biesta, G. (2002). Bildung and modernity: The future of Bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21(5), 343-351. <https://doi.org/10.1023/A:1019871225509>
- Biesta, G. (2017). Tussen reflexiviteit en vrijheid: 'Bildung' en 'Erziehung' als twee paradigmas voor persoonsvorming in het onderwijs. *Waardenwerk*, 70/71, 85-92.
- Carnoy, M. (2007). *The impact of educational quality on development goals*. Stanford University Press.
- Clement, W. (2005). *Vorrang für die Anständigen – Gegen Missbrauch, "Abzocke" und Selbstbedienung im Sozialstaat: Ein Report zum Arbeitsmarkt im Sommer*. Arbeitsmarktanalyse.
- Dépelteau, F. (2008). Relational thinking: a critique of co deterministic theories of structure and agency. *Sociological Theory*, 26 (1).
- De la Cadena, M. (2019). Cosmopolítica indígena en los Andes: Reflexiones conceptuales más allá de lo político. *Tabula Rasa*, 33, 33-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n33.02>
- Escobar, A. (1999). After nature: steps to an antiessentialist political ecology. *Current Anthropology* 40: 1. February
- Fernández, R. et. al. (2024). *Education Inequalities in Latin America and the Caribbean*. NBER Working Paper No. 32126, Febrero.

Granadino, C. (1993). *Cuentos de nuestros abuelos quechuas: Recuperando la tradición oral*. Wasapay Ediciones.

Gudynas, E. (2009). La ecología política del giro biocéntrico en la nueva Constitución de Ecuador. *Revista de Estudios Sociales*, 32, Abril.

Gudynas, E. (2011). Los derechos de la naturaleza en serio: Respuestas y aportes desde la ecología política. En A. Acosta & E. Martínez (Comps.), *La naturaleza con derechos: De la filosofía a la política* (pp. 203-218). AbyaYala & Universidad Politécnica Salesiana.

Gudynas, E. (2014). *El postdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa*. En *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

Gudynas, E. & Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 16 (53): 71-83.

Hernández, G., & Laats, H. (2021). Buen Vivir: ¿Un concepto emergente en Europa? *Green European Journal*, Enero 8, 2021. <https://www.greeneuropeanjournal.eu/buen-vivir-un-concepto-emergente-en-europa/>

Horsthemke, K. (2019). Anthropocentrism, education and the (post-) Anthropocene. *On Education: Journal for Research and Debate*, 2(4). [https://doi.org/10.17899/on\\_ed.2019.4.1](https://doi.org/10.17899/on_ed.2019.4.1)

Huanacuni Mamani, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas CAOI.

Huijer, M. (2015). Bildung: The toothless tiger. *Trouw*. Accedido de <https://www.trouw.nl/nieuws/bildung-de-tandeloze-tijger~b36460f0/>

Humboldt, W. von. (1793-1794). Theorie der Bildung des Menschen. En A. Flitner & K. Giel (Eds.), *Werke in fünf Bänden: Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (pp. 234-240). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Klafki, W. (1998). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Kvamme, O. A. (2022). Rethinking Bildung in the Anthropocene. *Educational Philosophy and Theory*, 77(3). <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2154376>

Laats, H., & Hernandez, G. (2020). La cuenca Comarapa en Bolivia: Construir resiliencia frente al cambio climático. *LEISA, Revista de Agroecología*, 36(2), julio.

López, M. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO).

Merleau-Ponty, M. (1996). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

Nordenbo, S. E. (2002). Bildung and the thinking of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 341-352. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00280>

Orlove, B. S. (2002). *Lines in the Water: Nature and Culture at Lake Titicaca*. University of California Press

Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Van Norren, D. E. (2017). *Development as service: A happiness, Ubuntu, and Buen Vivir interdisciplinary view of the Sustainable Development Goals*. Doctoral dissertation, Tilburg University.

Urton, G. (1981). *At the Crossroads of the Earth and the Sky: An Andean Cosmology*. University of Texas Press.

Zegers, R. (2024). *Making nature social: Towards a relationship with nature*. Lexington Books.