

## La educación popular ambiental, una respuesta contrahegemónica

*Jesús Figueredo<sup>1</sup>*

### **A modo de encuadre del tema**

Diez o nueve años atrás, teorizar sobre la educación popular ambiental en Cuba nos llevaba, irremediablemente, a argumentarnos y explicarnos el vínculo entre la educación popular y la educación ambiental. También, desde la primera de ellas, nos llevaba a cuestionarnos las concepciones participativas de nuestras prácticas ambientalistas y la dimensión ambiental a partir de las cuales orientábamos la formación o el análisis de la realidad durante la gestión y búsqueda de soluciones a la problemáticas ambientales.

En ese marco, algunos educadores y educadoras ambientales, cientistas sociales, docentes, agrónomos, extensionistas agrícolas --implicados en experiencias de educación ambiental desde diferentes sectores--, se habían encontrado ya en esos años con la educación popular. El acercamiento a la propuesta política pedagógica de muchas y muchos de ellos había tenido lugar en los talleres de formación en Educación popular del Centro Memorial Dr, Martin Luther King Jr. (CMMLK)

Desde la incorporación de esa concepción y metodología, los cuestionamientos a que aludimos más arriba --sobre las concepciones participativas de nuestras prácticas ambientalistas, sobre la dimensión ambiental que orientaba nuestro quehacer ambiental-- ya nos parecían no sólo novedosos y retadores, sino también indispensables para la concepción teórico-metodológica de la educación ambiental que sentíamos estaba demandando el contexto socio-natural de nuestro país.

A partir de ese momento comenzaron a cambiar muchas cosas en nuestras lógicas de pensamiento, en nuestras prácticas. Muchos interrogantes empezamos a plantearnos sobre sentidos y significados de asuntos como el ambiente y el saber ambiental, el desarrollo rural y urbano, la ecología, la naturaleza, el extensionismo, la política y lo político, la ética, el poder, la participación, la cultura, el trabajo con la comunidad, la comunicación, la investigación, las relaciones sociales. Comenzó a cambiar la vida.

Sin embargo, escribir, teorizar sobre la diferenciación de la educación popular ambiental en su relación con la educación popular, ¡ni modo!

Lo más que logramos fue consensuar que estábamos buscando maneras de implementar una nueva lógica de pensamiento que diera cuenta de una educación popular que incorporaba las relaciones sociedad-naturaleza, o una educación ambiental que incorporaba la dimensión político-participativa de la educación popular. Es decir, que tomara las relaciones sociales como una

---

<sup>1</sup> Lic. en ciencias pedagógicas en la especialidad de biología. Educador popular. Es integrante del equipo de educación popular del CMMLK.

dimensión de la realidad ambiental; la crisis socio-económica como una problemática ambiental, y la crítica ante manifestaciones de patrones patriarcales y racistas.

Era claro entonces que continuábamos hablando de una educación popular que tributaba a la educación ambiental y viceversa. Sin embargo, no teníamos conciencia de que ya --desde algunas de nuestras prácticas educativas, condicionadas por las demandas, necesidades y exigencias de nuestro contexto socio-natural-- estábamos construyendo la teoría de nuestra educación popular ambiental.

A partir de ese panorama se impone, por lo tanto, intentar socializar las posiciones teórico-metodológicas desde las que dicho enfoque educativo da respuesta a las demandas y exigencias ambientales de nuestro tiempo, enmarcadas en la región latinoamericana que la origina, y específicamente en nuestro país.

Este trabajo se propone ir encontrando los posicionamientos de la educación popular ambiental a partir del mismo contexto regional que la origina, América Latina, para después acercarse al fenómeno de la educación popular ambiental en Cuba, abordar sus orígenes en el país y, por último, abordar algunas bases conceptuales y metodológicas que fundamentan su respuesta e intencionalidad educativa ante el carácter complejo, sistémico y multicausal de la problemática ambiental de nuestros tiempos.

Hemos estimado que este tipo de abordaje sería el que nos permitiría entender que, independientemente de sus posibles vínculos con otras tendencias y sus posibles contextualizaciones, la educación popular ambiental cubana cuenta con características distintivas, condicionadas por los contextos históricos que la demandaron.

Sería también este abordaje el que favorecería el establecimiento del diálogo con las personas que accedan a este trabajo desde sus experiencias como educadores o educandos, en tanto personas que cotidianamente, como seres biosicosociales, inciden en el complejo y multicausal conjunto de relaciones del sistema sociedad–naturaleza del que formamos parte.

Debo destacar por último que la mayoría de las reflexiones que aquí se encontrarán constituyen parte de un proceso de conocimiento teórico–práctico compartido con otros educadores y educadoras populares y ambientales, en el que han influido de manera determinante actores y actrices del Programa de Educación Popular y Acompañamiento a Experiencias Locales del CMMLK, de La Habana, y del Centro de Promoción y Educación para el Desarrollo Sostenible, CEPRODESO, de Pinar del Río, espacios donde siempre tendré el gusto de sentirme en el doble rol de educando y educador popular ambiental.

Dicho esto, entremos pues en el tema.

## **Algunas causas socio-naturales del origen de la educación popular ambiental en América Latina.**

La educación popular ambiental aparece en América Latina a mediados de la década de los 80 del siglo XX, y alcanza una mayor expresión a finales de esta década y principio de la siguiente.

Justamente, a principios de los 90 algunos autores latinoamericanos --sobre todo de ONGs, redes regionales y locales--, con experiencia en educación popular, desarrollo local, promoción social, entre otros, que ya antes se habían acercado al movimiento ambientalista, comenzaban a inventariar, escribir y divulgar el origen y la historia de una experiencia de educación ambiental, que grupos de educadores de la región venían desarrollando con sectores pobres.

Sus principales anhelos coincidían en la necesidad de construir un perfil conceptual y metodológico que precisara los criterios y características de la educación popular ambiental como respuesta educativa del ambientalismo político ante las condiciones del contexto socio-natural latinoamericano.

Una referencia obligatoria en ese sentido es el proceso de inventario realizado a partir de marzo de 1993 por la coordinadora de la Red de Educación Popular y Ecología (REPEC)<sup>2</sup> del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Existen al menos tres elementos del contexto latinoamericano de los años 80 y 90 que, a pesar de tener expresiones a nivel global, adquieren características locales y regionales específicas que condicionaron la aparición de la educación popular ambiental en la región. Son los siguientes:

- La dimensión social, política, económica y cultural de la problemática ambiental.
- El proceso de transformación social del movimiento ambientalista.
- La incidencia recíproca entre la educación popular y el ambientalismo político o ecología política.

Aunque abordaremos por separado cada uno de ellos, para comprender mejor su incidencia en los sentidos de la propuesta educativa de la educación popular ambiental, es preciso subrayar desde ahora que ellos constituyen fenómenos de una realidad socionatural compleja y multicausal, en estrecha relación causa y efecto.

### **La dimensión social, político-económica y cultural de la problemática ambiental en América Latina**

Para nadie es un secreto que, como planeta, estamos enfrentados a una crisis ambiental que, en comparación con años anteriores, se ha profundizado y agudizado, al mismo tiempo que los discursos sobre la insostenibilidad de las tendencias de desarrollo actual y las escasas voluntades

---

<sup>2</sup> Formada por diferentes organismos de la sociedad civil que se inclinan por esta corriente de pensamiento, y cuyos educadores populares (con proyectos de acción socio-natural), CEAAL, en tanto red regional, convoca en 1990 para construir un espacio de reflexión e intercambio de experiencias sobre prácticas concretas.

La REPEC ha jugado un papel fundamental en la organización de talleres latinoamericanos, la elaboración de materiales de divulgación y capacitación. También coordinó esfuerzos internacionales para la elaboración, aprobación, y divulgación del Tratado de Educación para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, entre otros. Todo este trabajo dio a la luz, en 1994, al libro "Educación Popular Ambiental en América Latina".

políticas por implementar un modelo de desarrollo más sostenible continúan siendo mucho mayores que las implementaciones prácticas en este sentido.

Aunque debemos tener siempre en cuenta dicha visión global para no convertirnos en localistas --tanto en nuestras visiones sobre los fenómenos de la realidad como en la propuesta de soluciones--, sucede que bajo esa visión planetaria y globalizada muchas veces pasamos por alto las especificidades regionales y locales de la problemática ambiental, que marcan una gran diferencia entre los países industrializados y no industrializados, entre el Norte y el Sur, entre ricos y pobres.

Es conocido que para las personas de los países pobres, e incluso para las que en los países del llamado Primer Mundo son víctimas de modelos políticos y económicos exclusivos, autoritarios e irracionales, los efectos sociales y naturales de esta problemática se hacen parte, cada día más, de la vida cotidiana y de la lucha por la sobrevivencia.

La América Latina de esos tiempos, como parte del Tercer Mundo, no ha escapado a esta situación.

La inestabilidad y corrupción política, la violencia, el autoritarismo, el desempleo, las pérdidas culturales y de su biodiversidad, la erosión genética de sus cultivos, la contaminación del aire, del agua, del suelo, el escaso acceso al uso de sus recursos naturales (agua, suelo, bosques, minerales, etc.), la falta de asistencia social, constituían lo que aún hoy siguen siendo: desagradables acumulados históricos, que mellaban y mellan la calidad de la vida cotidiana de sus habitantes como resultado de un manejo acelerado e irracional de los recursos naturales, fomentado por el intercambio político y económico desigual del Norte con el Sur a través de modelos de desarrollo colonizadores y neocolonizadores.

Bajo este panorama socio-natural, en los fines de los 80 y principios de los 90 América Latina comienza a convertirse en foco de atención por parte de los países industrializados para la cooperación ecológica internacional, lo que deriva una supuesta ayuda orientada a brindar apoyo a la protección y conservación de los recursos naturales de la región desde posiciones meramente conservacionistas. En ello, los países del Norte encubrían temores e intereses no precisamente de corte naturalista, que a la postre dimensionan y especifican la problemática ambiental en América Latina y otras regiones del Sur.

Como paradoja, en esos tiempos ya era una realidad que las consecuencias del deterioro de la naturaleza del Sur, debidas al modelo de desarrollo industrialista-occidental, se estaban revirtiendo al Norte a través de problemas globales (el efecto invernadero, la destrucción de la capa de ozono, etc.). De esta manera, conservar la naturaleza de América Latina significaba disminuir las problemáticas de las que también el Norte era objeto. Hay que tener presente que estamos hablando

de conservar la mayor fuente de biodiversidad del planeta<sup>3</sup>. Su afectación, sin dudas, tiene repercusión planetaria.

Dicha ayuda también constituía una “sana” manera de desvirtuar la verdadera causa de las problemáticas ambientales en la región, que permitió a las potencias industrializadas la implementación de mecanismos de control y protección comercial que les permitían mantener sus intereses políticos y económicos de dominación sobre la región. Todo ello en un momento estratégico en el que se comenzaba a implementar la llamada, y hoy bien conocida, liberación mundial del mercado. Por ejemplo, el pretexto “ecológico” se convirtió en una condicionante para que los países del Norte aceptaran o rechazaran los productos de la región y continuar así dominando los mecanismos de intercambio comercial<sup>4</sup>.

Quiere decir que, por un lado, los países del Norte se preocupaban por la naturaleza de América Latina, y por el otro obstaculizaban que los países de la región hicieran uso de sus recursos naturales para implementar sus propios modelos de desarrollo y superar el intercambio desigual de que eran y continúan siendo objeto en el mercado internacional. Paradójica propuesta de los países industrializados, que aumentaba el acumulado de deterioro de la naturaleza y de la pobreza social en la región.

Para lo anterior contaban con la colaboración de gobiernos, que bajo las banderas de la democracia representativa despliegan una política de mercado neoliberal, sin abandonar la idea del progreso y el desarrollo basados en el crecimiento industrial, esto es, al servicio de los centros de poder económico y políticos que dictan el destino del planeta.

La respuesta social a esos manejos provenientes del Norte no se hizo esperar. En los 80 comienza a producirse la convergencia entre movimientos sociales históricos y otros sujetos, paradigmas y formas de lucha. La diversidad comienza a enriquecer y multiplicar sentidos y causas de muchas organizaciones y grupos. Una de las determinaciones enriquecidas y complejizadas en ese tiempo fueron las luchas por las causas ambientales.

Esta realidad social, política y económica complementa, confirma y tributa al auge de determinadas posiciones de pensamiento y producción teórico-práctica, relacionadas con temas como ecología, desarrollo, cambio social, pedagogía, etc., presentes desde décadas anteriores en espacios de producción de discursos, sobre todo a partir de los años 60.

---

<sup>3</sup> “América Latina y el Caribe representan la mayor biodiversidad del planeta (...). Ahí se localizan no menos de 120 especies de plantas con flores. El número total de especies vegetales rebasa sin dudas las 180 mil. Es oportuno destacar que el más pequeño y maltratado de los países de la América continental, El Salvador, con una extensión semejante a la de una comunidad autónoma española o a la de un lander alemán, presenta una variedad de aves y mamíferos superior a la del continente europeo en su conjunto.” (Tudela, 1991)

<sup>4</sup> Ver pág 16-17 del texto “Educación Popular Ambiental en América Latina. Síntesis de la problemática ambiental en América Latina”. Centro para la Educación de Adultos de América Latina y Red de Educación Popular y Ecología (REPEC/CEAAL), Pátzcuara, Michoacán, México, 1994

Sin la intención de dejar de reconocer dichos antecedentes, lo que quiero destacar es que el impacto de esas realidades en la vida de la región tributó al proceso de quiebre de corrientes de pensamiento hegemónicas en los ámbitos de producción cultural del planeta, y contribuyó al auge de pensamientos, cosmovisiones del mundo que aún se disputan dicha hegemonía<sup>5</sup>. De aquí la dimensión político-cultural de la problemática ambiental.

¿Y qué tiene que ver todo esto con la educación popular ambiental? podemos preguntarnos. Pues que, precisamente, la educación popular ambiental, como respuesta sociocultural de su tiempo, forma parte de esa dimensión cultural, y nutre sus sentidos y concepciones teórico-prácticas de fuentes contestatarias a la hegemonía cultural de sus tiempos, a la vez que se incluye dentro de esa contestación cultural para contribuir a los procesos de cambio como herramienta educativa contrahegemónica, expresando de esa manera su posicionamiento político.

Por eso, más adelante tendremos que volver a los enfoques de pensamiento relacionados con los temas antes señalados, para expresar el posicionamiento teórico-metodológico de la educación popular ambiental que hacemos.

### **El proceso de transformación social del movimiento ambientalista latinoamericano.**

Después de los apuntes anteriores no debe sorprendernos que muchos autores señalen la década de los 80 como el momento de crecimiento exponencial tanto de organizaciones y grupos sociales preocupados por la problemática ecológica, como de otros sectores sociales antes insensibles a dicha problemática.

Estamos entonces ante una respuesta tardía del ambientalismo de la región en la interpretación de la problemática ambiental en relación con el movimiento ambientalista mundial.

Es de suponer también que las fuentes de trabajo principales de dichas organizaciones y grupos, al menos en sus orígenes y como consecuencia de una concepción naturalista y conservacionista hegemónica, hayan estado concentradas mayoritariamente en temas y fenómenos relacionados con el deterioro de la naturaleza (la contaminación del agua y el aire, la pérdida de la biodiversidad, la generación excesiva de basura, los desechos tóxicos, la deforestación, el cambio climático, el empleo de agroquímicos etc.) y en la implementación de medidas remediales para la protección y conservación de los recursos naturales.

Sin embargo, a finales de los 80 y principios de los 90 dentro de los grupos ambientalistas de la región comienza a consolidarse una tendencia que articula un discurso que va más allá del

---

<sup>5</sup> Fernando Mires, en su libro "El discurso de la naturaleza, ecología y política en América Latina. La politicidad del saber ecológico", de 1990 planteaba: "El hecho de que la ecología "no hablara" nos muestra simplemente que eran otras las formas comunicativas que predominaban los ambientes de producción cultural". Su afirmación, sin dudas, está fundamentada en la teoría gramsciana sobre la confrontación de las ideas en la producción cultural. En el propio libro se constata que, "(...) para decirlo en palabras que podría haber usado Antonio Gramsci, cuando una determinada concepción del mundo ha perdido su carácter hegemónico, a partir de ese momento se abren inevitablemente, grietas a través de las cuales penetran los "saberes reprimidos", o simplemente mantenidos al margen de los centros de poder decisonal".

abordaje de la problemática ambiental desde temas y fenómenos relacionados específicamente con la dimensión natural. Es el momento en que se debate a profundidad el modelo económico político y social y se sugieren opciones de cambio social, que enriquecen el cuestionamiento del modelo de sociedad vigente. Desde muy distintas posiciones se reivindican demandas ligadas a la necesidad de una nueva redistribución de poder; de la ampliación de los espacios de participación ciudadana en las decisiones políticas y económicas, de la urgencia de impulsar la equidad social y el respeto a la diversidad cultural, etc.

Los elementos anteriores son considerados un aporte novedoso del ambientalismo en América Latina, que hacen que el desarrollo y perfil del ambientalismo latinoamericano se diferencie del ecologismo primermundista.

El ambientalismo a que estamos aludiendo se enriquece, diversifica y complejiza con el aporte de otros grupos y organizaciones que ya contaban con un camino de lucha a favor de diferentes reivindicaciones sociales. Entre ellos podemos citar los feministas, los de organizaciones urbanas que luchaban por la vivienda, los de organizaciones indígenas y rurales, entre otros. Además, sectores y personas de los ámbitos de la investigación y la política se suman también a la producción teórica sobre medio ambiente y desarrollo social.

Eso significa que a esas alturas se cuenta ya con un movimiento ambientalista amplio, que reúne diferentes tendencias ideológicas y expresa diversos posicionamientos respecto al desarrollo científico, tecnológico, a las leyes y normas ambientales, a los sujetos estratégicos para el cambio social, a la autogestión y la autodeterminación y, sobre todo, respecto a sus propuestas educativas en relación con la realidad ambiental.

Tal diversidad, naturalmente, impide hablar de una unificación teórico y práctica de este movimiento.

Las posturas que se mezclan y confunden en expresiones organizativas de diferentes matices van desde las más puras posiciones conservacionistas, pasan por las ecologistas tecnocráticas --que proponen el uso de los recursos naturales mediante la implementación de sistemas de manejo remediales, regulados a la larga por el libre mercado--, hasta las radicales contrahegemónicas, que proponen el cambio de los modelos sociopolítico económicos como solución de la problemática ambiental.

### **El ambientalismo político o ecología política**

La tendencia más radical del ambientalismo latinoamericano es la llamada ambientalismo político o ecología política.

Una de las demandas fundamentales de esta corriente es “la reconversión social, tecnológica y ecológica no sólo de los países latinoamericanos y otros países pobres del mundo sino también de los países industrializados”<sup>6</sup>

Diferentes postulados argumentan y dan cuerpo a dicha demanda general y encarnan los motivos y sentidos de lucha del ambientalismo político desde aquella época. Ellos, según el texto de la REPEC/CEAAL citado, son:

- transformar las relaciones de producción;
- establecer diferentes patrones productivos y de consumo (enfaticando la producción de satisfactores básicos);
- buscar modelos de desarrollo alternativo que respeten y fundamenten la heterogeneidad cultural y ecológica de las diferentes regiones;
- impulsar un nuevo paradigma científico en el que se incorpore el conocimiento popular y se democratice la ciencia;
- promover una relación simbiótica entre la naturaleza y los humanos;
- modificar el desarrollo de las fuerzas productivas, creando tecnologías alternativas (blandas y endógenas), que preferentemente no exijan altas inversiones y no desplacen mucha mano de obra;
- impulsar como sujeto central del proceso de cambio social a la sociedad civil, la cual se manifiesta a través de diferentes modalidades organizativas;
- ver la naturaleza no como motivo de culto sino como de respeto;
- planificar el desarrollo de forma participativa y a nivel local y regional;
- transformar las relaciones de género de tal manera que se propicie que la mujer no sea motivo de políticas de desarrollo, sino que participe activamente en la formulación de estas.

Para algunas personas la ecología política no deja de ser una teoría o corriente del pensamiento. Podemos percatarnos que, aunque la politicidad de la ecología se fundamente teóricamente, ella es resultado de luchas sociales concretas por el desarrollo sostenible del sistema socio-natural y cuenta con una propuesta educativa: la educación popular ambiental.

### **La incidencia recíproca de la educación popular y el ambientalismo político o ecología política latinoamericana**

¿Por qué sólo resaltar la incidencia de la educación popular en la ecología política, y no también la de la educación ambiental?

Tal pudiera ser una de las primeras preguntas a plantearse ante este trabajo, máxime cuando desde el inicio, al referirnos a la educación popular ambiental en América Latina, resalté que las primeras divulgaciones sobre la educación popular ambiental hacían alusión a una experiencia de

---

<sup>6</sup> Educación popular ambiental en América Latina, REPEC/CEAAL. Pátzcuara, Michoacán, México, 1994, p. 20 y 22.

educación ambiental, que grupos de educadores de la región venían desarrollando con sectores pobres.

La cuestión reside en que, independientemente de que se trataba de personas reconocidas como educadores ambientales por el hecho de estar vinculados a proyectos educativos de impacto socio-natural, y de que en esta fecha ya se había, incluso institucionalizado la educación ambiental como herramienta educativa para un desarrollo sostenible (recordemos Estocolmo 1972<sup>7</sup> y los eventos internacionales y regionales que le sucedieron), la mayoría de las prácticas de educación ambiental se centraban en la formación para el cuidado y protección de los recursos naturales. Quiere decir que la sociedad era asumida sólo en su acción depredadora o no sobre la naturaleza, y no hacia lo interno, es decir hacia las relaciones sociales. Si recordamos nuestras propias prácticas de educación ambiental en los años 80 y un poco más acá, podríamos corroborar la afirmación anterior.

Si bien la interpretación que el ambientalismo político hace de la crisis civilizatoria industrialista desde sus realidades regionales y locales coincide con pronunciamientos internacionales de académicos, funcionarios y del movimiento ambientalista de la sociedad civil mundial --que jugaron un papel importante en el nacimiento de la educación ambiental como respuesta planetaria ante el deterioro ambiental global--, en la práctica el posicionamiento ideológico y científico ante la naturaleza y la sociedad de la educación ambiental de aquellos tiempos no coincidía con los del ambientalismo político, integrado por organizaciones populares y grupos de promoción social, dentro de los que la educación popular ya se había convertido en experiencia político-pedagógica.

Se trata, en síntesis, de que no se estaba hablando del ambiente en las mismas dimensiones.

La interpretación del ambientalismo político sobre la problemática ambiental --desde realidades locales y regionales concretas, teniendo en cuenta su impacto global y viceversa-- contemplaba de manera interrelacionada: "a) los problemas del individuo; b) los que se derivan de las relaciones sociales, y c) los que provienen del tipo de apropiación que la sociedad hace de la naturaleza"<sup>8</sup>.

Por otro lado, contribuir a la reconversión de la realidades ambientales locales, regionales y globales pasa ante todo por la transformación crítica y responsable de los patrones de poder introyectados en la conciencia humana, en las maneras de concebir la realidad de la que formamos

---

<sup>7</sup> El proceso de institucionalización de la educación ambiental es considerado a partir de que surge como mandato de las Naciones Unidas en la Primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Ambiente Humano. Ahí se definió la educación como uno de los factores más importantes para poder establecer relaciones sostenibles en el planeta. En ese momento se mandata a la UNESCO establecer un programa internacional de educación ambiental. A partir de dicho mandato, las Conferencias UNEP-UNESCO que prosiguieron (Belgrado 1975, Tbilisi 1977, Moscú 1987) sentaron pautas sobre los principios básicos de la educación ambiental y se presentaron estrategias para la implementación de programas nacionales.

<sup>8</sup> Educación popular ambiental en América Latina, REPEC/CEAAL. Pátzcuara, Michoacán, México 1994, p. 20 y 22.

parte y de actuar en ella, teniendo en cuenta que somos herederos de una cultura que condiciona nuestros estilos de pensamientos y de actuación.

Tal reto requiere de un enfoque pedagógico que no se convierta en reproductor de esos patrones de dominación cultural sino que, en las maneras de pensar e implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje, considere al ser humano como sujeto y no objeto.

Aunque la educación popular a lo largo de su historiografía contemporánea<sup>9</sup> no se ha centrado en las relaciones sociedad–naturaleza, sí ha contado con una propuesta didáctico-educativa encaminada a desnaturalizar los sistemas de opresión que inciden en la ausencia de una postura crítica de los seres humanos ante su realidad. Contestataria al autoritarismo y la dominación social hegemonizada y naturalizada por la educación bancaria, la educación popular se centró desde sus inicios en el conocimiento y transformación de las relaciones sociales, reforzando el papel de los seres humanos como sujetos condicionados y no objetos determinados por su realidad histórica.

De esta manera el ambientalismo político con su enfoque, postulados y sentidos de lucha socio-natural incide en la cosmovisión política y pedagógica de la educación popular. Esta se convierte en la herramienta político-pedagógica del ambientalismo político o ecología política, tendencia del movimiento ambientalista latinoamericano desde donde nace la educación popular ambiental.

### **Un acercamiento al fenómeno de la educación popular ambiental en Cuba**

A partir de los análisis anteriores podemos comprender mejor el origen de la educación popular ambiental como propuesta educativa del ambientalismo político o ecología política, cuyo proceso de posicionamiento político dentro del movimiento ambientalista latinoamericano estuvo condicionado por una interpretación política, cultural y social de la problemática ambiental a nivel local, regional y global.

Esto permite analizar y fundamentar las verdaderas causas de las problemáticas ambientales, cual es el modelo industrialista y de “progreso” asumido por las sociedades de nuestra región. Tal análisis nos ha posibilitado comenzar a comprender mejor qué es la educación popular ambiental, y por dónde vienen sus posiciones como respuesta educativa ambiental latinoamericana.

Sin embargo, ¿por qué asumimos la educación popular ambiental en Cuba? Si bien es cierto que las políticas humanistas, solidarias, de nacionalización y conservación de los recursos naturales, distributivas, etc., del proyecto revolucionario cubano han generado condiciones socioculturales, políticas y económicas que marcan diferencias profundas respecto al resto de los países de América Latina, también es cierto que a lo largo de este proceso han estado presente estilos de pensamientos y actuación no compatibles con las maneras de entender y asumir un desarrollo armónico para el sistema sociedad-naturaleza.

---

<sup>9</sup> Desde la década de los 60, con la pedagogía “freiriana” como punto de partida, hasta la fecha.

Situado el asunto en el terreno de las subjetividades, de la mentalidad, este fenómeno meramente cultural debe ser atendido precisamente allí, desde donde se origina, es decir, culturalmente.

En ese sentido un lugar importante ocupa la educación que, como es conocido, constituye una herramienta fundamental para la transformación de las maneras de concebir el mundo y de actuar en él. Sin embargo, también en nuestro caso, a pesar de las leyes y voluntades políticas de un sistema de justicia y equidad social como el cubano, la educación no ha incorporado la asunción arriba señalada sobre el sistema sociedad-naturaleza.

Sin intención de adentrarnos a profundidad en un análisis histórico del origen de la educación popular ambiental en Cuba, considero que realidades concretas de nuestro contexto económico y sociocultural incidieron decisivamente en que algunos educadores y educadoras ambientales cubanos hayamos asumido la educación popular como herramienta político-pedagógica de nuestras prácticas, aún sin disponer *a priori* de muchos elementos sobre la existencia de la tendencia educativa que estamos tratando.

Precisamente este vínculo se produce en los primeros años de la década del 90, momento en que la crisis económica, que dio la bienvenida a ese momento histórico, no sólo había generado carencias de recursos básicos para la existencia sino un cambio sustancial y abrupto de nuestros sentidos en las relaciones sociales y para con nuestro entorno natural.<sup>10</sup>

Entonces, ¿fue sólo un hecho casual, un simple interés de superación profesional lo que nos condujo a la implementación de la educación popular en nuestras prácticas de educación ambiental?, ¿o tal vínculo estuvo condicionado por otros elementos contextuales concretos?

Una de las condiciones principales, a mi juicio, la constituyó el replanteo de la concepción ambiental que ya estaba teniendo lugar dentro de la producción teórica sobre educación ambiental y en otros ámbitos. Pero, sobre todo, tuvo que ver con las carencias e incoherencias de nuestras prácticas ante una problemática ambiental que nos redimensionaba los enfoques conceptuales y metodológicos tradicionalmente utilizados.

En el campo de la agricultura y el extensionismo agrícola, por ejemplo, las carencias en los subsidios energéticos y materiales en general<sup>11</sup> --para el desarrollo de sistemas agrícolas de producción--, impuso el replanteamiento de las maneras de concebir e implementar el desarrollo agrícola, criticadas, por demás, desde tiempo atrás, dado su impacto de deterioro respecto a la naturaleza y su incosteabilidad económica.

---

<sup>10</sup> Pérez, Esther: *Freire entre nosotros*, Editorial Caminos, La Habana 2004, p.21

<sup>11</sup> Se entiende como tal al conjunto de insumos agroquímicos, fertilizantes, insecticidas, pesticidas, herramientas, maquinarias y otros materiales utilizados para la producción, investigación y desarrollo de un sistema agrícola concreto, que dependen en general de energía de origen fósil. Tales insumos subsidiados expresan dos costos negativos: su carestía en términos financieros y su impacto en el deterioro de la naturaleza. Ambas cosas son mucho más elevadas que los niveles de producción y desarrollo agrícola a que contribuyen.

Sin lugar a dudas, los patrones conceptuales y metodológicos de muchos especialistas de este campo --la mayoría de los cuales habían egresado como profesionales en los marcos de la implementación y el auge de la llamada "revolución verde"<sup>12</sup>--, no eran totalmente coherentes con las nuevas demandas. Se imponía tener en cuenta los saberes acumulados en este terreno, que provenían de fuentes contestarías a la hegemonía de estilos de pensamientos no sostenibles.

Según estas fuentes de saber, un papel fundamental jugaban las maneras de pensar y hacer de los propios campesinos. Considerar esto implicaba adentrarse en algo más que no quedaba sujeto a la labor agrícola propiamente dicha. Implicaba adentrarse en su cultura, en sus formas de vida, y desde ella propiciar un diálogo de saberes, porque para el campesino trabajar en la finca no significa lo mismo que para el obrero la fábrica, aunque ambos ámbitos constituyan sustentos de vida.

La décima y el repentismo, los cuentos de los cuenteros, despertar al "cantío" del gallo, dormir cuando salen las lechuzas adquiere significados especiales para la mujer y el hombre agricultor que produce la tierra.

Esta implicación cultural exigía entonces asumir un proceso educativo y de investigación que diera respuesta a otras demandas, no solo concentradas en el desarrollo agrícola y sí en el desarrollo rural en general. La educación popular contribuía sin dudas a ello.

En las prácticas de educación ambiental propiamente dichas, y principalmente en proyectos educativos con grupos comunitarios, orientados al manejo y la gestión ambiental sucedía algo parecido. Aquí el desentono entre los enfoques conceptuales y metodológicos que usábamos y la realidad en la que se quería incidir, se nos hacía más perceptibles.

A pesar de que, como respuesta nacional a una secuencia de eventos globales y regionales desencadenados con el establecimiento mundial de un nuevo concepto de desarrollo<sup>13</sup>, se estaba produciendo un fuerte replanteamiento de los elementos teóricos y prácticos de la educación ambiental dentro de la política ambiental del país, en nuestras prácticas continuaba asumiéndose la información, divulgación, la formación de conocimientos, el desarrollo de conciencia ambiental, de hábitos, valores y actitudes orientadas solamente hacia la protección y conservación de los recursos naturales. El ser humano y su realidad sociocultural y económica sólo eran asumidas como parte de complejas cadenas de causas y efectos que, en su vínculo con la naturaleza, podían traer impactos favorables y desfavorables.

---

<sup>12</sup> Corriente industrialista, tecnológica aplicada al desarrollo agrícola., que se caracterizó principalmente por la introducción en la producción agrícola de maquinarias, productos agroquímicos, planes de manejo y cultivo de suelo que posibilitaran una mayor producción en menor tiempo y con menor esfuerzo físico.

<sup>13</sup> El nuevo concepto de desarrollo a que hago referencia es el asumido en la Primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre el ambiente humano, celebrada en Estocolmo en 1972, durante la Declaración sobre un Nuevo Orden Económico, que toma en consideración la satisfacción de necesidades espirituales y materiales de los seres humanos, la pluralidad existente en las sociedades del planeta, y el balance y armonía entre la sociedad y la naturaleza. A partir de ello, y como mandato de la Conferencia, se sucede una serie de eventos internacionales y regionales llamados a establecer los principios de la educación ambiental y la elaboración de estrategias nacionales en correspondencia con la dimensión de desarrollo antes expuesta.

Por una parte, en el mejor de los casos la participación de las personas se consideraba solo para obtener información sobre su interacción socio-natural, para el levantamiento de problemas socioculturales y naturales de la zona en cuestión, y para la elaboración, por parte de los especialistas, de programas educativos y estrategias de manejo y gestión que debían ser cumplidos.

En el peor de los casos tal cosmovisión encontraba expresión en la creación de santuarios naturales, que no conciben la posibilidad de la interacción racional de los seres humanos dentro del paisaje<sup>14</sup> para la satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales, aún cuando contasen con una historia de vida como parte de el mismo.

Pese a ello, la realidad, sin embargo, nos imponía retos y conflictos ético-morales al parecer insalvables.

¿Cómo asumir desde dichos enfoques teóricos y metodológicos, la tala de los árboles, la pesca o la caza prohibidas por ley cuando en realidad dichas actividades responden a una cultura de vida, por un lado, y por otro a estrategias particulares de sobrevivencia dadas por la carencia de fuentes energéticas, por la necesidad de cocer los alimentos, o por la falta misma de fuentes alimentarias? ¿Cómo garantizar que, más allá de que las personas se convoquen un día a sembrar árboles, se convierta también en su voluntad y responsabilidad sostener y llevar a buen recaudo la siembra?

Hoy, después de la experiencia que en mayor o menor medida haya adquirido desde la educación popular ambiental, me pregunto: ¿cómo ir más allá de la posible construcción de una conciencia individual, y en correspondencia de la toma de medidas individuales, remediales, paliativas, y transitar a la conciencia colectiva sobre lo que tenemos que hacer como grupo, barrio, nación, dando cuenta de la relación multidireccional y multicausal entre la dimensión social y natural del ambiente local y de su articulación con el modelo económico social planetario?

Estas últimas preguntas y todo el análisis anterior sobre las prácticas de extensionismo agrícola durante los años iniciales de los 90 pueden quedar como evidente fundamentación de los motivos que hicieron que algunos educadores y educadoras ambientales del país comenzáramos, luego de habernos familiarizado y capacitado en educación popular, a asumirla en nuestras prácticas como concepción político-pedagógica. Tal fue el camino que nos fue conduciendo a la educación popular ambiental que decimos hacer.

Lo anterior corrobora la idea y posición de educadores y educadoras ambientales de otros países de América Latina que comparto y amplió: la doble incidencia entre educación popular y

---

<sup>14</sup> Aurora Camacho y Liliana Ariosa: *Diccionario de términos ambientales*, publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, 2000.

Según las autoras de este libro, el término está considerado como categoría de trabajo del área de política ambiental del país y se define como: "Entorno geográfico, tanto superficial como subterráneo, integrado por componentes naturales y complejos de diferente rango taxonómico, formado bajo la influencia de los procesos naturales y de la actividad modificadora del hombre"

ambientalismo político latinoamericano, y entre la educación ambiental y la educación popular en nuestro país.

Tal incidencia no consiste en simplemente añadir a la educación popular contenidos referidos a la ecología, como lo ven muchas personas desde sus percepciones sobre lo ecológico y lo ambiental. Ni en agregar a la educación ambiental contenidos sobre la educación popular y técnicas participativas, lo que también está presente en el imaginario de algunos educadores y educadoras de Cuba.

El asunto es más complejo. Se trata en realidad de un aporte mutuo que incorpora la idea de transformar el sistema de saberes y los paradigmas del conocimiento hacia una comprensión renovada del ambiente humano que tribute a relaciones armónicas dentro del sistema sociedad–naturaleza.

### **Bases conceptuales y metodológicas de la educación popular ambiental. Sus principales enfoques.**

Como ya hemos advertido, la educación popular ambiental constituye una respuesta sociocultural contrahegemónica ante la complejidad y multicausalidad de las problemáticas ambientales identificadas a nivel local y regional.

En este sentido, sus concepciones filosóficas, pedagógicas y metodológicas se nutren de fuentes de pensamiento contestatarias a la hegemonía cultural del paradigma de desarrollo y progreso industrialista, causante de pobreza, inequidad social y deterioro natural.

La educación popular ambiental que decimos hacer debe continuar fundamentando e implementando los enfoques que estas fuentes de pensamiento contrahegemónico hacen sobre algunos temas de la realidad, que son pertinentes a la problemática socio-natural de nuestro país. Esta sería una forma de contribuir a enriquecer y contextualizar su cuerpo teórico práctico.

Sin pretender poner a debate cada uno de estos enfoques, considero indispensable detenernos en tres de ellos, esenciales a la implementación de esta corriente educativa en Cuba. Se trata del enfoque ecológico, el marxista y el pedagógico.

#### **El enfoque ecológico**

Su esencia, en palabras de Fernando Mires<sup>15</sup>, está dada por el carácter “extrabiológico” de la ecología, es decir, por su dimensión política. Me refiero con ello al tránsito del tema ecológico desde las ciencias naturales al campo de lo político y lo social.

Aunque una de las expresiones de dicha dimensión política más conocida a nivel mundial es la irrupción del partido de los verdes en las campañas electorales de los países europeos, la

---

<sup>15</sup> Chileno. Doctor en Ciencias Económicas y Sociales. Es uno de los más firmes adversarios de las ideologías de crecimiento económico presentes en el paradigma del desarrollo industrialista. Es fiel exponente de la corriente política del pensamiento ecológico en América Latina.

politicidad de la ecología va más allá de las luchas electorales. El enfoque ecológico se refiere a un paradigma, una cosmovisión del mundo sobre lo ecológico.

Tal paradigma se origina en la crítica al desarrollo industrialista de las sociedades capitalistas. Él se contrapone a las visiones de “progreso” que fomentan concepciones y actitudes consumistas, reproducidas en el mundo por aparatos de dominación hegemónica como el propio mercado que hoy opera a nivel global. Por lo tanto, no acepta aquellas visiones reduccionistas que simplifican la interpretación de la problemática ambiental al deterioro de los recursos naturales, con la consiguiente implementación de medidas tecnocráticas que responden a las leyes del mercado, sin cuestionarse el modelo político económico vigente. Las relaciones sociales de género, de clases, raza, etnias, también se incorporan como partes sustanciales dentro de las problemáticas del sistema sociedad-naturaleza.

Por lo tanto, toda vez que la necesidad de que estos vínculos se transformen en relaciones más justas y equitativas para lograr la armonía dentro del sistema, “la ecología no es, ni puede ser un tema secundario en América Latina, sobre todo si se tiene en cuenta que la preservación de la naturaleza tiene que ver, antes que todo, con la sobrevivencia material y cultural de la mayoría de los habitantes en el continente” (F.Mires, 1990)<sup>16</sup>

Según este enfoque, las relaciones entre los ámbitos económico, político, cultural y natural tributan a que lo ecológico deje de ser circunscrito a la naturaleza, como sustantivo que deslinde los problemas naturales de los problemas sociales. Que sea la mujer negra, india, obrera o campesina la que más se afecte con el deterioro de los recursos naturales no está dado solo por la escasez del recurso, ni porque que sea portadora de características biológicas que la distinguen del hombre, y sí a consecuencia de la asunción de patrones culturales de opresión e injusticia socioeconómica de los que ha sido objeto durante el desarrollo histórico de la humanidad.

El uso del termino ecología no constituye entonces un modismo. Su utilización como sustantivo responde a dos elementos fundamentales: su carácter implicativo y su trayectoria dentro de los ambientes de producción cultural del planeta, principalmente desde los años 60..

Es decir, que la ecología, desde el primero de esos elementos, constituye una ciencia que sólo puede explicarse en los marcos que ella articula. De ahí que el matiz o esencia de su concepto no esté en los organismos vivos, como algunos y algunas pueden pensar, sino en las relaciones de intercambio.

Desde su trayectoria, significa el reflejo de las posiciones sociales más radicales de su época ante los modelos capitalistas de producción y desarrollo, lo que considero más importante todavía puesto que permite explicarnos que este término esté presente dentro de los marcos de la discusión social y política general..

---

<sup>16</sup> F. Mires, *El discurso de la naturaleza. Ecológica y política en América Latina*, p 12, San José, Costa Rica, 1990.

Sin embargo, en nuestro país, al igual que otros lugares del mundo, la percepción social<sup>17</sup> sobre la problemática medioambiental más generalizada identifica lo ecológico con la naturaleza, y la naturaleza se observa como ente externo, que está afuera, que es lo que nos rodea, y sobre lo que incidimos para bien o para mal. Es decir, sigue presente en el imaginario social la idea de que los seres humanos no somos naturaleza.

Desde la percepción apuntada, constituye una responsabilidad de quienes asumimos la educación popular ambiental en nuestro país contribuir al desmontaje y transformación de esa asunción, como un primer paso para desarrollar la capacidad de identificar la esencias de las problemáticas ambientales e implementar acciones coherentes con estas, ya que, como contenido de la subjetividad humana, expresa significados, que encarnan en las maneras de actuar en la realidad sionatural que integramos.

Un problema de salud, por ejemplo, implica no sólo la aplicación de un medicamento, o una posible medida de saneamiento. Un problema de salud significa el análisis de diferentes elementos de un sistema y la verdadera búsqueda de sus elementos multicausales dentro de las interconexiones de sus elementos socioculturales, políticos, económicos y naturales. La tala de un árbol, por otra parte, nos debe conducir tanto al mundo de las relaciones naturales como de las culturales, económicas, políticas...

Asumir este enfoque ecológico como parte de nuestras prácticas educativas, exige una toma de posición política, que no debe quedarse encerrada en los momentos en que se trabaja con los grupos de personas. Ella debe convertirse en una concepción de vida que posibilite que se haga realidad uno de los postulados por los que aboga la ecología política o ambientalismo político latinoamericano: el establecimiento de relaciones de respeto (que implican su uso racional) con la naturaleza y no de culto a la naturaleza. En estas relaciones es que este enfoque concibe la calidad de vida espiritual y material de los seres humanos.

### **El enfoque marxista**

Como hemos dicho, en América Latina y en otras partes del mundo a finales de los 80 y principios de los 90 se fortalece el cuestionamiento a los paradigmas de desarrollo existentes, y especialmente al modelo capitalista de desarrollo globalizado.

En dichos cuestionamientos, las viejas, pero pertinentes y vigentes categorías de análisis marxistas sobre el desarrollo de las fuerzas productivas --el valor, las relaciones entre producción,

---

<sup>17</sup> Categoría de investigación psicológica asumida como "(...) elemento de la de la subjetividad que constituye una recreación del contexto interaccional del sujeto, portadora del significado que, de forma más o menos consciente, este atribuye a sus acciones. Sintetiza el sentido, las razones y fundamentos que el individuo asigna sus actos. M. Perera, citado en *La perspectiva metodológica en el estudio de las percepciones socioambientales. La población cubana y comunidades locales* La Habana, CIPS, 2006, p.6

distribución y consumo, entre otras-- se hacen objeto de crítica dentro del debate colectivo y la producción cultural, sobre todo, desde diferentes tendencias y corrientes ecológicas.

Algunas tendencias descalificaban el marxismo desde un superfluo análisis condicionado, entre otros factores, por las pretensiones científicas del materialismo dialéctico stalinista, por su relación con el fallido intento del socialismo real en la ex Unión Soviética, y desde posiciones conocidas como de “críticos verdes del marxismo”<sup>18</sup>. Ellos fundamentaban el divorcio de esta teoría con la ecología basándose en presupuestos tales como que la ecología no era antropocéntrica y el marxismo sí; la falta de visión ecológica de la teoría de Marx; su insensibilidad ante la vinculación, diversidad e interacción de la naturaleza, que concedió mayor importancia en su teoría del cambio histórico al desarrollo de las fuerzas productivas, de la ciencia y la tecnología, asumiendo la naturaleza como fuente inacabable de riquezas, etc.

Otros, por su parte, reivindican el marxismo como método dialéctico para el análisis acerca de las interacciones de la especie humana con la naturaleza. Uno de sus más fieles exponentes es el sociólogo J. O’Connor<sup>19</sup>.

Es esta segunda tendencia la que se conoce como marxismo ecológico, enfoque asumido por la educación popular ambiental dentro de sus basamentos filosóficos para contribuir al análisis, reflexión y construcción colectiva de conocimientos sobre la relación entre las prácticas económicas locales, regionales y globales dentro de las relaciones sociedad-naturaleza.

Si es que consideramos la educación como contribución a la formación de significados, concepciones y prácticas de vidas que tributen al desarrollo sostenible, una de las esencias del marxismo ecológico que deben continuar asumiéndose por las prácticas de educación popular ambiental es la referida a lo que se hace llamar “segunda crítica a la economía política”.

Esta “segunda crítica a la economía política” supone la reflexión crítica sobre la supuesta necesidad histórica del desarrollo de las fuerzas productivas y sobre las teorías del valor existentes.

Esto, por supuesto, no implica para la educación popular ambiental echar a un lado la teoría de Marx. Contrariamente, constituye una fuente teórica fundamental para analizar, desde los sentidos críticos antes expuestos, las relaciones entre producción, distribución, intercambio y consumo capitalista, la acumulación capitalista por medio de la crisis y la incidencia de dichas relaciones en la desigualdad social planetaria y en la explotación de la naturaleza por parte del capital como fuente inagotable de recursos y como vertedero de sus desechos de producción.

De esta manera se reivindica el marxismo mediante su incorporación al enfoque ecológico que asumimos desde la educación popular ambiental en nuestro país. De hecho, coincidimos con la

---

<sup>18</sup> James O’Connor “Causas naturales. Ensayos de marxismo ecológico”, Siglo XXI editores, S. A., México, D.F., 2000, p.16-18

<sup>19</sup> James O’Connor, es director del Centro de Política ecológica en Santa Cruz, California. En la actualidad está retirado de de la enseñanza de sociología, economía y estudios ambientales de la Universidad de California.

afirmación que sostiene que “El marxismo es, a nuestro juicio, la expresión más alta del pensamiento racionalista occidental. Por eso cualquier teoría que cuestione los fundamentos de ese racionalismo, tendrá tarde o temprano que confrontarse con el marxismo”<sup>20</sup>

El reto pedagógico y metodológico de la educación popular ambiental desde el enfoque marxista reside en lograr que los temas arriba mencionados no se implementen ni que el enfoque se asuma como doctrina ni bajo una transmisión unidireccional de contenidos. De lo que es de asumir el enfoque marxista como parte de una teoría más que dialoga con nuestras prácticas y experiencias de vida concretas, desde la cual podemos encontrar resonancias y disonancias, que tributen al desaprendizaje y aprendizaje de nuestro saber ambiental.

### **El enfoque pedagógico**

De los tres enfoques a los que he dedicado esta parte del presente trabajo, este quizás sea uno de los más importantes. Él nos propone acercarnos aún más a las maneras de concebir e implementar las posiciones y enfoques anteriores en nuestra práctica educativa, en coherencia con las demandas de nuestros contextos.

Debe tenerse en cuenta que, al menos en el caso cubano, el enfoque que pasaremos a fundamentar ha encontrado mayor resonancia en experiencias de proyectos educativos extraescolares, orientados a la formación ambiental para el trabajo comunitario rural y urbano, en trabajos de promoción sociocultural, de gestión y manejo ambiental.

Las problemáticas a las que educadores y educadoras ambientales nos hemos enfrentado en el desarrollo de estas experiencias nos lleva a dejar bien claro algunos aspectos que, si bien no son exclusivos del enfoque pedagógico de la educación popular ambiental --porque que forman parte del vasto recorrido histórico-cultural de la pedagogía--, nos posibilitan ganar claridades respecto al posicionamiento pedagógico de la educación popular ambiental, sus intencionalidades educativas, sus énfasis axiológicos y epistemológicos

No descubro nada nuevo si afirmo que toda estrategia educativa se orienta a alcanzar determinadas metas, en correspondencia con las cuales es imprescindible llenar de intenciones el diseño de los espacios de aprendizaje en función de los cambios que se esperan. Como afirma Peralta y Reyes, “La enseñanza y el aprendizaje constituyen un binomio de la relación entre el diseño de las condiciones para el aprendizaje y los cambios que se operan cuando se produce este”<sup>21</sup>. Así, la estrategia de enseñanza-aprendizaje de la educación popular ambiental intenciona la promoción del desarrollo de capacidades y habilidades individuales y colectivas para aprender a aprender la complejidad ambiental

---

<sup>20</sup> F.Mires en *El discurso de la naturaleza. Ecología y política en América Latina*, Espacio editorial, Costa Rica 1990, p. 47.

<sup>21</sup> Joaquín Esteva Peralta y Javier Reyes Ruiz: *Educación popular ambiental. Hacia una pedagogía de la apropiación del ambiente*. Mimeo.

¿Y qué significa aprender a aprender la complejidad ambiental? Vayamos por partes.

Contribuir a aprender a aprender significa intencionar el desarrollo de capacidades de autoanálisis, autorreflexión crítica de su realidad, autogestión y autodesarrollo para la búsqueda permanente de conocimientos y soluciones ante las problemáticas de sus realidades

Sin una estrategia de enseñanza-aprendizaje que, desde su propio diseño, privilegie el papel de los seres humanos como sujetos, de manera que en el proceso que genere se enriquezca, reafirme o rehaga no pudiéramos lograr esto. Se trata, como vemos de, en el proceso, revertir la condición y el derecho humano que ha sido mutilado por la cultura de la dominación, que ha caracterizado el desarrollo histórico-cultural de la humanidad.

Esto significa asumir como punto de partida del proceso los intereses, motivaciones, cosmovisiones que, de acuerdo con sus realidades socioculturales, políticas, económicas y naturales, los sujetos involucrados tengan sobre el tema o fenómeno de la realidad socio-natural de que se trate, aunque estos sean empíricos. El diálogo entre sus propias prácticas junto al conocimiento ambiental del educador deben constituir entonces aristas de ese punto de partida. Lo cual, naturalmente, nos hace asumir un reto ético, conceptual, cultural de nuestro rol como educadores que favorezca que el punto de partida, y todo el desarrollo posterior del proceso formativo, garanticen un mejor nivel de comprensión sobre la realidad.

Este enfoque asume el vínculo entre enseñanza y aprendizaje como partes indispensables de un proceso educativo que promueve una continua reconstrucción de la experiencia vivida, tanto de educadores como educandos, y se opone a la sola instrucción. Toma así partido junto a expresiones de la pedagogía social, que ubican el énfasis en la acción (por la acción y para la acción) y definen la acción como transformación colectiva en la cual no basta la conciencia individual. Autores como John Dewey, Carl Rogers y Paulo Freire se inclinaron a favor de posturas de democratización de la educación que no podían agotarse en el ámbito escolar (Larroyo, 1981)

Entonces, desde el enfoque pedagógico que estamos tratando, aprender a aprender no se agota en “conocer sobre”. Ese enfoque implica transformarnos y promover la transformación tanto en lo cognitivo como en lo conductual. Quiere decir que él va más allá de la reproducción mecánica de conocimientos y, por lo tanto, de la acción robótica de asumir la implementación de medidas dictadas por especialistas e instituciones para la solución de problemas. Supone este enfoque, ante todo, un diálogo de saberes que promueva un ejercicio de conciencia, reafirmación y elevación de la autoestima de los individuos ante sus realidades, de previsión y elaboración de nuevas estrategias ante los cambios que pueden avecinarse, adecuando sus respuestas a preguntas nuevas sin desestimar su historia anterior, las preguntas y soluciones antes encontradas .

Es decir, el proceso educativo que se desencadena con diferentes grupos de personas desde la educación popular ambiental, en nuestra sociedad o en cualquier otra, debe movilizar verdaderamente a los individuos en el mejoramiento de sus realidades desde lo afectivo, lo corporal,

intelectual, conductual, desde su cultura como seres biosicosociales. Y desde tal movilización, promover una verdadera articulación (de razones, sentidos, objetivos de trabajo) que posibilite el acceso de las personas a entidades colectivas de toma de decisión para hacer valer sus propuestas de solución a las problemáticas sionaturales. No debe ser de otra manera porque, como se conoce, “(...) los procesos educativos resultan escasamente productivos a la sociedad, por muy exitosos que estos sean en el nivel estrictamente didáctico” (J. Esteva, J. Reyes, 2000)

Estamos hablando entonces de un enfoque pedagógico ambiental que conciba el aprendizaje para la participación social, en el que educador y educandos, especialistas y no especialistas vayan construyendo su propio discurso y sus posibles acciones.

Un detalle a destacar aquí es que los contenidos curriculares deben construirse en correspondencia con la realidad ambiental local, a partir de demandas, necesidades de los contextos socio-naturales concretos, capaces de movilizar el compromiso, el sentido de pertenencia y pertinencia de las personas implicadas con esa realidad.

Por su parte, la noción de complejidad ambiental adscrita a este enfoque pedagógico significa asumir la realidad ambiental tal como es, es decir, como un sistema complejo de elementos que interactúan y dependen entre sí, de manera tal que el cambio de uno repercute en el todo que esa realidad representa.<sup>22</sup>

Desde el punto de vista pedagógico de la educación popular ambiental tal noción significa la necesidad de incidir en la transformación del reduccionismo epistemológico sobre lo ambiental y el trabajo ambiental, recolocándolo en los marcos del pensamiento sistémico e integrador de la realidad socio-natural.

Eso significa, en primer lugar, que los procesos educativos ambientales no pueden quedar circunscritos ni al desarrollo social ni a al desarrollo de la naturaleza por separado. Deben ser procesos que apunten a un desarrollo social con un criterio de conservación que entraña el uso racional de recursos naturales para garantizar el desarrollo humano y el restablecimiento del equilibrio natural.

En segundo lugar, que esos procesos no se deben promover posiciones cognitivas, conductuales, sensitivas, éticas respecto a esa interacción e interdependencia sólo sobre la base de que la naturaleza es un sustento material o espiritual para la vida humana. Esto hay que hacerlo considerando que la naturaleza también tiene un valor inherente a ella misma, más allá del valor de uso, que posee un fin en y por si misma, que es la vida. Y en tercer lugar, que deben ser procesos que apunten al trabajo transdisciplinario e intersectorial, grupal.

---

<sup>22</sup> Desde la teoría ambiental, un sistema complejo se identifica con la articulación de diferentes categorías sociales y naturales. Por ejemplo, la propia categoría de paisaje que utilicé en el acápite anterior.

Una premisa fundamental para implementar un enfoque pedagógico desde esta noción de complejidad ambiental la constituye el trabajo participativo, el hacer en común desde grupos de trabajo, desde la biodiversidad social y natural que somos.

Por supuesto, al hablar de participación, estamos hablando de cultura, intencionalidad, poder, conocimiento.

Intencionalidad porque la participación hay que proponérsela. La misma no surge de la voluntad propia de las personas que, lastradas históricamente de su condición de sujetos, como ya he señalado, han aprendido a obedecer más que a decidir por si mismas. Poder, porque su asunción no compartida por determinados grupos y personas, incluso a nivel familiar, constituye una expresión humana presente tanto en la vida pública como en la privada, que se asume e implementa desde cosmovisiones introyectadas durante el proceso histórico cultural de la humanidad y que dificultan la participación real de los demás. De manera tal que a la participación plena a que nos referimos es inherente la cesión y el compartir del poder. Y finalmente conocimiento, porque el mismo está muy vinculado a la posesión de poder en nuestras sociedades, desde el supuesto de que quien más conocimiento acumule, más poder tiene ante el resto de la sociedad, tocándole asumir el rol del “ilustrado”, con el deber de “ilustrar” a los demás, único responsable con el destino de un proceso en el que otras personas también deben tener el derecho y la responsabilidad de aportar. Un rol que no es sólo asumido sino que también es depositado por le resto de las personas que supuestamente “participan”..

Para trabajar en coherencia con la noción de complejidad ambiental, el enfoque pedagógico de la educación popular ambiental exige no sólo el reto ético y cultural de las concepciones sobre educador y educando anteriormente señaladas. Él exige, más que el uso de una determinada técnica, procesos de construcción colectiva de conocimientos, que posibiliten asumir posiciones críticas ante las expresiones de poder de la vida cotidiana respecto a la naturaleza y la sociedad, y vivenciar, en el seno de ese proceso grupal, actitudes y comportamientos que tributen a relaciones de respeto, justicia y equidad entre los seres humanos y de estos con la naturaleza.

El proceso educativo debe diseñarse e implementarse entonces de tal manera que el poder circule, que seamos capaces de compartir nuestro saber con otros saberes, que sepamos no solo oír sino escuchar, en la medida que aceptemos al diferente (blanco, negro, mujer, hombre, heterosexual, homosexual, etc.), que aceptemos el cuestionamiento, la problematización, la duda, la pregunta y el error. No se trata entonces de rechazar el poder sino de asumir otra concepción del mismo, que nos acerque más a nuestra condición de seres humanos. .

Si en las relaciones entre los nosotros y nosotras reproducimos cotidianamente la cultura de dominación mediante posturas de dominados o dominantes, ¿qué podemos esperar de las relaciones hacia la naturaleza cuya percepción en la mayoría de las personas de nuestras sociedades es

solamente de algo que nos rodea y que utilizamos a nuestra conveniencia para la satisfacción de nuestras necesidades?

Si no cambian las formas de percibir e implementar las relaciones entre nosotros y nosotras, pocos cambios se han de esperar de las maneras de percibir e implementar nuestras relaciones con el entorno natural que, por demás, constituye una parte intrínseca a nuestras relaciones sociales y un sentido propio de vida.

### **A manera de cierre**

La educación popular ambiental constituye una corriente de la pedagogía ambiental que surge como propuesta educativa del ambientalismo político latinoamericano. La misma se nutre de las ideas educativas que asumen y promueven la función social y política de la educación y esta orientada a la aprehensión del ambiente desde una visión crítica, participativa, y compleja de la realidad.

Su principal finalidad esta en contribuir a que los sujetos implicados en ella aprendan a aprender la complejidad ambiental, a construir estrategias de gestión y manejo ambiental coherentes con la multicausalidad, multidireccionalidad y el carácter sistémico de los problemas ambientales. Solo de esa forma se podrá incidir en entidades colectivas de decisión donde hagan valer sus propuestas de solución sobre las problemáticas de sus realidades socio-naturales..

Si queremos hacer educación popular ambiental debemos concebir un proceso educativo consecuente con el carácter biosicosocial del ser humano, que promueva el saber conocer, saber ser y saber hacer desde y en el sistema sociedad-naturaleza que somos y en el que actuamos.

Educar ambientalmente desde este enfoque debe significar, ante todo, asumir y concientizar el carácter político de las acciones a favor de del desarrollo sostenible en nuestras localidades, territorios, países, regiones, y a nivel global.

La conciencia de educadores, educadoras y educandos sobre las problemáticas ambientales debe fomentarse sobre la base del cuestionamiento y la critica a los modelos sociopolíticos y económicos de desarrollo globalizados en nuestro planeta. Deconstruir y deshegemonizar representaciones y estilos de vida que responden a dichos modelos de desarrollo y a la cultura de dominación inherente a ellos, para construir y hegemonizar concepciones y estilos de vida sostenibles constituye un reto fundamental de la educación popular ambiental que hacemos.

### **Bibliografía**

Camacho Aurora y Ariosa Liliana: *Diccionario de términos ambientales*, publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, 2000

Colectivo de autores: *La perspectiva metodológica en el estudio de las percepciones socioambientales. La población cubana y comunidades locales*, CIPS, La Habana 2006

- Colectivo de autores: *Educación popular ambiental en América Latina*, REPEC/CEAAL. Pátzcuara, Michoacán, México, 1994
- Esteva Peralta, Joaquín y Reyes Ruiz, Javier: *Educación popular ambiental. Hacia una pedagogía de la apropiación del ambiente*. Mimeo.
- Larroyo, Francisco: *Historia general de la pedagogía*, Editorial Porrúa, México, 1981.
- Mires, Fernando: *El discurso de la naturaleza. Ecología y política en América Latina*, Espacio editorial, Costa Rica, 1990
- \_\_\_\_\_ : *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*, Nueva Sociedad, Caracas, Venezuela, 1996.
- O'Connor, James: *Causas naturales. Ensayos de marxismo ecológico*, Siglo XXI editores, S. A. de c. v., México, D.F., 2000,
- Pérez, Esther: *Freire entre nosotros*, Editorial Caminos, La Habana, 2004.
- Tudela, Fernando: *Diez tesis sobre medio ambiente y desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*. Ponencia presentada en el XIII Coloquio de Antropología e Historia Regional del Colegio de Michoacán, México 1991.