

Educación popular ambiental en contextos de crisis. Orientaciones pedagógicas para transitar las alternativas ecosociales

Oihane García Santiago¹

Resumen

En el presente artículo analizamos las bases pedagógicas de la educación popular ambiental, desarrollando orientaciones complementarias que amplíen y enriquezcan el conjunto de las pedagogías ambientales. Para ello, revisamos las aportaciones de la pedagogía crítica, descolonizadora y ecofeminista, así como las corrientes holística, praxiológica y comunitaria de la educación ambiental. Nuestra América es el marco de referencia para la elaboración de estas reflexiones ya que es aquí donde emerge como alternativa político-educativa, inspirada por el pensamiento y acción de Paulo Freire y las diferentes experiencias de educación popular enraizadas en el territorio. En un contexto de crisis ecológica y social como el actual, queremos valorar las potencialidades socioeducativas de esta propuesta en la construcción colaborativa de las transiciones ecosociales. En este sentido, la educación popular ambiental se revela como una práctica emancipadora que favorece la articulación de sujetos críticos y comprometidos con el entorno, la reapropiación y la resignificación de saberes ambientales y el fortalecimiento de una nueva ética ecobiocéntrica.

Palabras clave: educación popular ambiental, educación ambiental, pedagogías ambientales, transición ecosocial.

¹Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea y Grupo de Investigación EKOPOL, Vizcaya, País Vasco. ✉ oihane.garcias@ehu.eus ORCID:0000-0002-0179-1575.

Fecha de Recepción: 28 de octubre de 2020

Fecha de Aceptación: 1 de diciembre de 2020

Environmental popular education in context of crisis. Pedagogical orientations to social and ecological transitions

Oihane García Santiago¹

Abstract

In this paper we analyze the pedagogical bases of Environmental Popular Education, developing complementary guidelines to enlarge the horizons of environmental pedagogies. For that purpose, we review the contributions of critical, decolonizing and eco-feminist pedagogy. In addition, we explore the holistic, praxiological and community currents of Environmental Education. Nuestra America is the frame of reference of these reflections. In fact, this alternative emerges from Paulo Freire's thought and action and different popular education experiences rooted in the territory. In a context of ecological and social crises such as the current one, we want to emphasize the socio-educational potentials of this proposal. In this sense, we conclude that Environmental Popular Education is an emancipating practice that contributes to the articulation of subjects committed to change, the generation of environmental knowledge and the strengthening of a bioecosocial ethics.

Key words: environmental popular education, environmental education, environmental pedagogy, social and ecological transition.

¹Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea y Grupo de Investigación EKOPOL, Vizcaya, País Vasco. ✉ oihane.garcias@ehu.eus ORCID:0000-0002-0179-1575.

Reception date: October 28, 2020

Acceptance date: December 1, 2020

1. Introducción

A lo largo y ancho del mundo, la educación popular ambiental ha sido una práctica ampliamente extendida para la transmisión y la apropiación significativa de los diversos conocimientos y saberes de la comunidad sobre el entorno. La agricultura es un buen ejemplo de esa cultura popular, cultivada durante generaciones, en la que las mujeres campesinas han tenido, y tienen hasta hoy, un papel destacable.

En Nuestra América², la educación popular ambiental (EPA, en adelante) empieza a constituirse como corriente socioeducativa a mediados de la década de 1980 y principios de la de 1990, cuando autores y autoras de la región cercanas al movimiento ambientalista y con experiencia en educación popular, desarrollo local y promoción social, empiezan a inventariar y divulgar las prácticas en educación ambiental que se estaban desarrollando con sectores empobrecidos (Figueredo, 2009). En contextos sociohistóricos y territoriales concretos, atravesados por grandes injusticias y todo tipo de desigualdades, la EPA empezó a promover, a través de una práctica educativa emancipadora, la capacitación de los sectores populares para que transformasen sus condiciones de vida y las de su entorno.

Inmersas como estamos en un escenario signado por una crisis multidimensional sin precedentes, necesitamos seguir ahondando en aquellas alternativas que guían y sustentan los tránsitos hacia escenarios ecosociales. No en vano, los “modelos de desarrollo” vigentes apuntan a un “maldesarrollo” y unos *malvivires*, revelando su carácter insostenible en términos ecológicos, sociales, culturales, de género, económicos, políticos o sanitarios (Svampa y Viale, 2014). Hablamos de una crisis civilizatoria que se entrelaza con las formas históricas de opresión en los países del Sur global, donde se condensan prácticas de explotación económica, exclusión social, opresión política, discriminación sociocultural, enajenación mediático-cultural y depredación ecológica (Valdés Gutiérrez, 2007), y de una situación de translimitación de carácter global, donde se ha superado la biocapacidad de la Tierra al tiempo que se han agudizado las desigualdades en todos los ejes de dominación (Herrero, Pascual y González Reyes, 2018).

La pedagogía y el conjunto de las ciencias constituidas tienen mucho que aportar en la tarea colectiva de superación de la crisis. Dentro de las pedagogías ambientales, consideramos que la EPA se revela como alternativa socioeducativa respecto de las corrientes hegemónicas en educación ambiental, en particular aquellas centradas en una visión acrítica del desarrollo sostenible y en unas prácticas educativas y ambientales conservacionistas (Calixto, 2013). Sin embargo, lo realmente destacable es que la EPA puede aportar respuestas colectivas y soluciones innovadoras que repliquen en el territorio en forma de desarrollo local endógeno, disputar lógicas de la modernidad desarrollista, homogenizadora y excluyente, y posibilitar *buenos convivires*

²En coherencia con la opción decolonial asumida por la autora, en este escrito nos referiremos indistintamente a “Nuestra América”, “nuestroamérica” o “Abya-Yala”. Para una revisión crítica de la idea de “América Latina” y la “latinidad”, remitimos a la obra de Walter D. Mignolo (2005).

(Acosta, 2016) entre las personas, los pueblos y con el territorio.

En este trabajo nos gustaría contribuir al desarrollo de las bases pedagógicas de la EPA y, en la medida de lo posible, aportar orientaciones complementarias que enriquezcan las pedagogías críticas ambientales en general y la amalgama pedagógica de la EPA en particular. Para ello, nos apoyaremos en las corrientes crítica, praxiológica, comunitaria y bio-regionalista de la educación ambiental (Covas Álvarez, 2004; Sauvé, 2004), así como en las perspectivas que abordan la complejidad de las problemáticas actuales con una visión holística y sistémica, antiesencialista o socioconstructivista, y transdisciplinaria (Leff, 2013 [1998]; González Gaudiano, 2000).

Además, para la elaboración de estas reflexiones nos basamos en una revisión bibliográfica de la literatura existente sobre educación ambiental popular y comunitaria en Abya Yala. Cabe destacar que la mayoría de las fuentes consultadas se fundamentan en una amplia experiencia práctica en este campo³. Más allá de un análisis meramente descriptivo, a lo largo de estas páginas proponemos la revisión crítica y la ampliación de los paradigmas teórico-conceptuales, los métodos y los valores que sustentan las alternativas emancipadoras, entablando un permanente diálogo con las perspectivas decoloniales y ecofeministas.

Antes de aproximarnos a las bases de esta propuesta nos gustaría hacer una última aclaración. La EPA difícilmente puede llegar a constituirse en una corriente socioeducativa homogénea, ya que su praxis es dinámica y adaptada a los contextos específicos. De este modo, las experiencias que aquí incluimos abarcan un amplio abanico de perspectivas y prácticas en educación (ambiental) popular que, en todo caso, tratan de superar las lógicas antropoc tricas y favorecer otras relaciones con el territorio. Como alternativa colectiva en permanente construcción, las bases y orientaciones que aquí se esbozan son generales y están abiertas a nuevas lecturas y consideraciones. Esperamos que esta contribución sujeta a debate aporte claves para las transformaciones necesarias en nuestras comunidades y movimientos.

³Las fuentes se basan en una sistematización de experiencias en educación popular y ambiental en el Perú y otros países de la región (Tréllez Solís, 2002), así como diferentes acciones impulsadas desde el Centro de Promoción para el Desarrollo Sostenible (CEPRODESO) (Pérez Hernández, Conde Lorenzo, Santos Estévez y Díaz Crespo, 2014) y el Centro Martin Luther King en Cuba (Figueredo, 2009), la Escuela Nacional Florestan Fernandes del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Casado y Stronzake, 2016) o la Asociación Pañuelos en Rebeldía en Argentina (Korol, 2015). Además, otras contribuciones han sido elaboradas con y para las organizaciones de alfabetización de las personas adultas en el altiplano de Bolivia (Bélanger y Zabala Hurtado, 2014), las escuelas zapatistas, el Movimiento de Trabajadores Desocupados y los programas de bachilleratos populares en el conurbano de Buenos Aires (en Zibechi, 2006) y las ecoescuelas en Puerto Rico (Vilches-Norat, 2015). Por otro lado, nuestra participación en proyectos de educación popular con los movimientos sociales en el ámbito del Pa  Vasco (Euskal Herria) ha sido una fuente de aprendizaje práctico indispensable para la elaboración de este ensayo. La documentación relativa a la sistematización del curso de formación política Pil-Pilean (2015-2018) se puede consultar en la página web de la Fundación Joxemi Zumalabe: <https://joxemizumalabe.eus>.

2. Bases y orientaciones pedagógicas de la educación popular ambiental

2.1. Pedagogía de la liberación y de la esperanza. La EPA como práctica dialógica para la formación de sujetos críticos y comprometidos con las transiciones ecosociales

Inspirada por la corriente de educación popular del pedagogo brasileño Paulo Freire y por los procesos de transformación de los movimientos ambientalistas y de los pueblos originarios del continente, bajo el influjo de una trayectoria singular en el campo de la educación ambiental y otras tradiciones críticas de pensamiento (teología de la liberación, ecología política y marxismo crítico, principalmente) (Calixto, 2010; Figueredo, 2009), la EPA comienza su andadura con una clara intencionalidad política que no es otra que la de promover prácticas para la liberación y la necesaria utopía.

El punto de partida lo podemos poner aquí: la educación como tal no gesta el cambio, más bien es una herramienta eficaz que contribuye a la formación de sujetos críticos y comprometidos que protagonizan dichos cambios. El sujeto político-educativo al que hacemos referencia es colectivo y tiene un mayor o menor grado de organización y/o articulación sociopolítica. Cabe destacar que este sujeto se constituye a partir de demandas y reivindicaciones concretas, y no desde predeterminaciones abstractas que asignan a los actores sociales tareas mesiánicas liberadoras (Valdés Gutiérrez, 2007).

Desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire (1973), a través de una acción educativa emancipadora, de lo que se trata es de capacitar a los sectores populares para que desenmascaren las múltiples facetas de la opresión en su propio caminar. En su más hondo sentido transformador, la educación (ambiental) de tipo popular debería considerarse un arte: el arte “de crear las condiciones favorables a la producción de saber desde un abordaje crítico de la realidad, a través de un compromiso de transformación de esta realidad, para que emerjan sujetos de cambio por medio esencial del diálogo” (Bélanger y Zabala Hurtado, 2014, p.5). Esta definición nos servirá de guía para empezar a establecer las bases y orientaciones pedagógicas de la EPA.

En primer lugar, resulta necesario entender la EPA como abordaje crítico a las problemáticas ecológicas, sociales y políticas. No en vano, desde los comienzos de la EPA, empiezan a abrirse debates que otorgan nuevos significados a nociones tales como el ambiente y la naturaleza, el desarrollo rural y urbano, la política y lo político, el poder, la participación, el saber, la cultura o las relaciones sociales (Figueredo, 2009). El cuestionamiento general al sistema posibilitó la articulación de las reivindicaciones de los grupos ambientalistas en torno a una nueva redistribución del poder, la ampliación de los espacios de participación, el impulso a la equidad social

o el respeto a la diversidad cultural (*ibidem*).

Este acercamiento crítico-constructivo no solo afecta al modo de entender las problemáticas socioambientales (más allá de la dimensión estrictamente ambiental), sino que repercute en el modo de entender la teoría y la práctica de la educación (en relación con la cultura, la política y el poder), y en la manera de construir los conocimientos y saberes.

Al hilo de lo señalado, la teoría decolonial está realizando una de las críticas más agudas a la matriz colonial vigente. Respecto a lo que se ha llamado la coloniedad del saber, autores como Enrique Dussel, Walter Dignolo o Aníbal Quijano desvelan cómo el sistema de pensamiento occidental (dualismo, binarismo, positivismo, pretendida universalidad y cientificidad) y sus instituciones describen y clasifican el mundo autoproclamándose como modelo civilizatorio a seguir (Dignolo, 2005). La descolonización del saber contribuye a desenmascarar el gran relato eurocéntrico y encubridor de la otredad, al reconstruir y revitalizar las memorias y los relatos alternos que dan un nuevo sentido a las luchas (Dussel, 2015).

Todas estas reflexiones interpelan al campo de la educación ambiental en general, y a la corriente de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en particular⁴, abriendo un necesario debate en torno a los conceptos que las sustentan: desarrollo, sustentabilidad, desarrollo sostenible, poder, racionalidad, etc. (Caride Gómez y Meira Cartea, 1998; Gadotti, 2003; Leff, 2013 [1998]). Junto a esta necesaria revisión crítica, en las últimas décadas se están generando otros conceptos-horizonte (justicia ambiental, soberanía alimentaria, bienes comunes, derechos de la naturaleza, posdesarrollo, Buen Vivir, etc.), que posibilitan un pensamiento propositivo, innovador e instituyente y que guían, en términos ecosociales, las alternativas que se están gestando (Svampa y Viale, 2014).

En relación a la EPA, sobra decir que el aprendizaje no se puede limitar a la mera comprensión de categorías y conceptos dentro de un discurso ambientalista o ecologista (según la fuente que lo cite) más o menos coherente. Más allá de la simple reproducción de nociones, los procesos de aprendizaje dialécticos asumen el reto de aprender a aprehender la complejidad, identificando multicausalidades y estableciendo relaciones entre fenómenos aparentemente aislados, y rehuendo en todo momento de un conocimiento ambiental enciclopédico con pretensión de universalidad y/o cientificidad (González Gaudiano, 2000; Leff, 2013 [1998]).

Desafiando estas prácticas, la EPA se asienta en la promoción de un aprendizaje colabora-

⁴Edgar J. González Gaudiano (2002) revisa, desde una perspectiva crítica, la historia oficial de la educación ambiental construida a partir de declaraciones internacionales en reuniones-cumbre, mediante la cual se forma una trama discursiva, coherente y unificada, en la que destaca la ausencia de conflictos y fisuras, e incluso la falta de sujetos. Muy al contrario, una de las controversias más destacable resultó del debate sobre la sustitución de “educación ambiental” por “educación para el desarrollo sustentable” durante el II Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental en Tlaquepaque, México, en 1997. Unos meses después, a fin de evitar rupturas y conciliar antagonismos, la Declaración de Tesalónica en Grecia recogió el término “educación para el ambiente y la sustentabilidad”. Sea como fuere, las objeciones en cuanto a promover una educación “para algo” no han cesado. Para un diálogo entre la pedagogía ambiental y las diferentes corrientes de la educación ambiental (la corriente conservacionista, la EPA y la corriente de la sustentabilidad), consultar la contribución de Raúl Calixto (2013).

tivo, significativo y dialógico, que construye los conocimientos y saberes de forma colectiva y por medio esencial del diálogo. Esta es, precisamente, la segunda base pedagógica de la EPA que queremos traer a consideración.

Reconocer y poner en valor la diversidad de saberes (saberes de la experiencia, ancestrales, espirituales, de clase, etc.) es clave en toda experiencia de educación popular inspirada por Freire. En el caso particular de la EPA, este reconocimiento y reapropiación cobra un renovado sentido, ya que para dar respuesta a las problemáticas socioambientales complejas suele reclamarse un saber científico, técnico y altamente especializado, infravalorando otros muchos conocimientos prácticos y situados. Este es el caso de los saberes experimentales que las mujeres tienen, por su condición social, sobre la complejidad de la vida y sus ciclos (Novo, 2007) o sobre el entorno, el cuerpo y el territorio.

Con todo, no basta con reconocer formalmente la diversidad de saberes. En las experiencias de educación popular es imprescindible garantizar las condiciones favorables para que el diálogo de saberes sea fecundo. A este respecto, la EPA asume el reto pedagógico de no reproducir patrones de dominación cultural y simbólica en las formas de pensar e implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Figueredo, 2009). Se requieren otras formas de relación e interacción con los educandos y las educandas que superen definitivamente la transmisión acrítica de conocimiento objetivado, así como las prácticas educativas paternalistas, maternalistas, catequistas o autoritarias, entre otras formas sutiles de dominación.

En estas experiencias de educación ambiental popular y comunitaria es importante proporcionar autoconfianza y protagonismo a las comunidades locales para que se articulen como sujetos de cambio, en vez de convertirlas en meros objetos receptores de estos procesos (Caride Gómez y Meira Cartea, 1998). El acompañamiento, —esa presencia cercana, afectiva y voluntaria que deviene de procesos de aprendizaje compartidos—, es un factor clave para el fortalecimiento de las capacidades menguadas y el incremento de la autoestima personal y colectiva.

Tal y como relata la educadora popular ambiental Marita Pérez Hernández (s.f.) de CEPRODES (Pinar del Río, Cuba), facilitar una comprensión dialógica de los problemas sociales compartiendo las necesidades de aprendizaje, la cultura ambiental, las concepciones y valores de quienes participan en talleres, conversaciones o encuentros, “se hace imprescindible para así no llegar vacíos a una teoría que con autoridad nos diga: haz”.

La tercera orientación pedagógica que queremos trasladar aboga por la complementariedad de la pedagogía crítica del oprimido con una pedagogía de la esperanza, entendiendo la esperanza como parte constitutiva de la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla (Freire, 1993). Desde estas líneas consideramos que proyectar futuros alternativos es especialmente importante para la EPA ya que, en términos generales, las problemáticas socioambientales se asocian con catástrofes (naturales) y fatalismos (sociales) de todo tipo, alimentando un imaginario colectivo distópico que urge deconstruir.

Al hilo de lo señalado, Eloísa Tréllez Solís (2002) propone una interesante alianza entre la

educación ambiental y el pensamiento prospectivo⁵. Los sujetos involucrados en estos procesos parten de las capacidades y expectativas actuales (tiempo presente del aquí y el ahora), imaginan futuros alternativos deseables (los escenarios ecosociales por construir) y negocian las acciones conjuntas para ir acercándose a esa utopía (lo que podríamos llamar el camino a las transiciones).

Retomando el pensamiento y la acción de Paulo Freire (1993), es pertinente insistir en esta idea: los sectores populares tienen el derecho a superar el nivel concreto de los saberes de la experiencia vivida y realizar una aproximación crítica a la realidad mediante rigurosos procedimientos.

Partir de la experiencia vivida (del aquí y del ahora de los y las educandas) significa ponerse en camino, plantear desafíos e interrogantes que provoquen el ruido necesario para ir más allá de nuestras certezas y creencias limitantes para transitar hacia otros escenarios ecosociales. Algunos de los saberes ancestrales ambientales también pueden (y deben) ser cuestionados, ya que las respuestas que fueron efectivas en el ayer no tienen por qué funcionar para hacer frente a los retos ecosociales que tenemos en el presente.

Así, desde una visión transdisciplinar de estos procesos, el reto consiste en alimentar espacios de intercambio de diversas disciplinas, saberes y sentires que, a su vez, posibiliten la progresiva articulación de diferentes actores y agencias, la gestación de un saber experto crítico y la promoción del giro ecoterritorial, es decir, la creación de nuevos lenguajes de valoración, marcos interpretativos de la acción y una gramática común que apunte a la búsqueda de alternativas (Svampa y Viale, 2014).

2.2. Pedagogía contextualizada y descolonizadora. La EPA como praxis comunitaria desde el cuerpo-territorio y en (los) movimiento(s)

La EPA se enmarca en la corriente educativa socioconstructivista, la cual sostiene que el sujeto aprende, construye y desarrolla los conocimientos a través de la interacción con su ambiente físico y social (Bélanger y Zabala Hurtado, 2014). Así, en los procesos de aprendizaje de la EPA adquieren una especial relevancia el medio donde se desarrolla la praxis, las mediaciones e interacciones que se producen en dichas acciones, y las agencias y agentes socioeducativos que median o facilitan estos procesos.

De la misma manera, la EPA también puede tender puentes con la corriente bio-regionalista

⁵Esta propuesta se basa en las consideraciones de la escuela francesa de la prospectiva, particularmente de las aportaciones de los filósofos y pedagogos Gastón Berger y su sucesor, Michel Godet, quien expondrá las siete ideas clave de esta corriente. Eloísa Tréllez Solís (2002) las sintetiza de la siguiente manera: 1) dilucidar la acción presente a la luz del futuro; 2) explorar futuros múltiples e inciertos; 3) adoptar una visión global y sistémica; 4) tener en cuenta factores cualitativos y estrategias sectoriales; 5) recordar que la información y la previsión no son neutrales; 6) optar por el pluralismo y la complementariedad de los enfoques, y 7) cuestionar las ideas recibidas.

de la educación ambiental (Sauvé, 2004) que atiende a las características de los contextos naturales (más allá de las fronteras políticas de los Estados) y entiende el sentimiento de pertenencia al lugar como estímulo para corresponsabilizarse con las problemáticas actuales.

En vez de definir los entornos naturales y socioambientales como meros recursos didácticos en prácticas educativo-ambientales, podemos reconsiderar la naturaleza como sujeto educativo. Los Estados plurinacionales de la región andina abrieron la senda en esta dirección, reconociendo la naturaleza como sujeto de derecho⁶. Que la naturaleza sea un sujeto educativo implica valorarla en términos intrínsecos, como portadora de conocimientos y saberes de todo tipo, con sus canales de comunicación y expresión, sus ritmos, sus ciclos y articulaciones. Desde una perspectiva holística, se posibilita que los seres (plantas, piedras, paisajes, etc.) hablen y se expresen en los procesos coeducativos, antes de encerrarles *a priori* en nuestras teorías y lenguajes (*ibidem*).

Otra aportación fundamental del movimiento feminista y de los pueblos originarios de la región consiste en tomar el eje cuerpo-territorio como lugar de referencia en la construcción colectiva de saberes y haceres. En este sentido, Claudia Korol (2015) advierte que en los inicios de la educación popular subyacía una idea sobre una conciencia externa al sujeto, la cual iba elaborándose a partir del diálogo de saberes que promovían en talleres y encuentros. Cuestionando estas prácticas educativas, en las experiencias de educación popular feminista que desarrollan en la actualidad reflexionan, debaten y analizan las formas de estar en el mundo desde dentro, problematizando y poniendo en valor el saber endógeno-corporal que está presente en la piel, y no en los libros.

La *corporalidad viviente vulnerable* (con)tiene deseos y necesidades (Dussel, 2015), (de) muestra marcas, heridas y cicatrices de la memoria colonial y es portadora de derechos. El territorio es el cuerpo colectivo, espacio de muchas y muy diversas formas de vida y de reproducción de las vidas. De esta manera, la defensa del territorio no puede ser ajena a las demandas por la sostenibilidad de la vida. Así lo demuestran las luchas en defensa del aire, el agua y la tierra en contra de las políticas extractivas (megaminería, *fracking*, agronegocios...) que generan dinámicas de despojo y/o desposesión de bienes naturales y de territorios, de derechos individuales y colectivos (Swampa y Viale, 2014). Sin ánimo de extendernos en la argumentación, basta señalar que las crisis ecosociales actuales tienen un impacto desigual en el Norte o en el Sur

⁶En las constituciones de los Estados plurinacionales de Ecuador (Constitución Montecristi, de 2008) y Bolivia (2009) se reconoce la Naturaleza como sujeto de derecho, con valores intrínsecos propios, lo que implica reconocer sus derechos (llamados "derechos de la naturaleza"), desmercantilizarla y reconocer el valor de todos los seres, independientemente de la utilidad que tengan en la vida humana y los derechos que le protegen (incluido los llamados "derechos ambientales") (Swampa y Viale, 2015). Alberto Acosta y Eduardo Gudynas han realizado un exhaustivo seguimiento de estos procesos que, por diferentes motivos, han resultado fallidos. Por otra parte, queremos destacar que los saberes de los pueblos originarios, sus cosmovisiones y la organización de la vida en el proyecto del Buen Vivir (*sumak kawsay*, en quechua; *suma qamaña*, en aymara), así como sus reivindicaciones y demandas actuales, están siendo clave en estas transformaciones.

global y que producen nuevos mecanismos de dominación de raíz neocolonial.

Es por esto que los contextos territoriales, sociohistóricos y culturales son marcos de referencia ineludibles en los procesos que impulsa la EPA. Por una parte, es preciso partir de un *conocimiento situado* (auto)críticamente en la periferia y en los grupos subalternos (Dussel, 2005). Por otra parte, la EPA requiere de una pedagogía contextualizada y descolonizadora, respetuosa y valorizadora de la(s) cultura(s) en presencia, en lugar de una pedagogía culturalmente rígida, impuesta, denigrante y colonizadora de la(s) cultura(s) en presencia (Bélanger y Zabala Hurtado, 2014).

Un rasgo distintivo de la EPA es que despliega su acción socioeducativa a partir de los intereses y cosmovisiones de los sujetos involucrados en realidades sociales, culturales, políticas, económicas y naturales específicas, y construye los contenidos curriculares en correspondencia con estas demandas y contextos determinados (Figueredo, 2009).

Estos procesos participativos no solo tienen la virtud de democratizar el conocimiento y las formas en las que se producen los saberes. En términos tangibles, la praxis que surge de estas condiciones concretas replica en el territorio en forma de desarrollo local, endógeno y autogestionado. A la luz de la experiencia cubana en gestión ambiental, los barrios de las ciudades pueden constituirse en una especie de “ecosistemas”, donde la autogestión comunitaria crea mecanismos vecinales solidarios, lo que potencia las economías locales, la promoción social y el desarrollo de la cultura, el deporte, la salud o la educación (Fernández Soriano, 2005).

Salvo algunas honrosas excepciones, podemos decir que la EPA se basa principalmente en una pedagogía de los márgenes (González Gaudiano, 2000). Fuera o en los bordes del sistema educativo formal emergen otros mundos de vida donde cada situación puede constituirse en momento pedagógico. En concreto, nos referimos al ámbito de la educación informal (que incluye las relaciones sociales e interacciones en la vida cotidiana y que, *a priori*, no tiene una intencionalidad socioeducativa) y al ámbito de la educación no formal, integrado por colectivos y organizaciones (campesinas, urbanas, de los pueblos originarios, feministas, ambientalistas. . .) que sí tienen una finalidad y un sentido de transformación.

Gracias a esta ampliación de los ámbitos educativos, en los programas de gestión socioambiental o en la resolución de conflictos ecoterritoriales participan diversos agentes y agencias que tienen un amplio conocimiento situado del territorio (médicos de familia, santeras, estudiantes, científicas, cooperativas, artistas, cargos electos, referentes barriales. . .), además de las personas o los grupos que median y facilitan las experiencias de la EPA.

Ahora bien, no se trata “solo” de que las organizaciones sociales se impliquen en las prácticas socioeducativas de la comunidad. Tal y como apunta Raúl Zibechi (2006), que los movimientos sociales se transformen en escuelas implica que todos los espacios, las acciones y las reflexiones tengan una intencionalidad pedagógica. Tomando como referencia el principio “transformarse transformando”, el desafío consiste en *educar en movimiento*, tomando la vida y la lucha como hecho educativo, y poniendo en el centro los saberes existentes.

En este sentido, cabe mencionar que la EPA está desarrollando metodologías participativas, centradas en el enfoque de la Investigación-Acción-Participación, que se basan en los principios orientadores de aprender-haciendo, de la construcción colectiva y el diálogo de saberes y de la participación consciente y autodesarrolladora (Pérez Hernández *et al.*, 2014).

A pesar de los esfuerzos por construir alternativas ecosociales de marcado carácter democrático y emancipador, sobra decir que la praxis comunitaria que promueve la EPA está plagada de múltiples obstáculos. La mayoría de los conflictos ecoterritoriales están relacionados con intereses antagónicos que trascienden el marco local e incluso el marco regional. A este respecto, no podemos dejar de mencionar los ataques a la autonomía de las comunidades en la toma de decisiones y la ejecución de proyectos y planes que les conciernen. Tampoco podemos pasar por alto las dificultades propias que conlleva la realización de un diagnóstico socioambiental común, por ejemplo, a la hora de priorizar los temas (y las urgencias) que afectan a la comunidad (Tréllez Solís, 2002).

Entre las potencialidades de esta propuesta, cabe destacar cómo se vuelven más visibles y cotidianos el (co)protagonismo de diferentes agencias y agentes, así como los procesos de transformación en los que están inmersos (Caride Gómez y Meira Cartea, 1998). Resalta también la manera en que las luchas y batallas emancipatorias pueden ser percibidas de manera clara e inmediata, a través de las fuerzas y energías que emanan desde nuestros cuerpos-territorios (Korol, 2015). En este sentido, los aprendizajes que impulsa la EPA prenden desde lo intrapersonal, de forma gradual, hasta lo social (Pérez Hernández, s.f.), favoreciendo la conciencia ambiental y una relación integrada con y en el territorio.

Basándonos en la pedagogía de la cotidianidad, será necesario partir de las vivencias concretas, tangibles, cercanas, inmediatas de las y los educandos (Sauvé, 2004; Novo, 2007; Korol, 2015). Desde ahí, en un segundo momento pedagógico, se construyen conocimientos y se avanza en la problematización, la teorización y la abstracción de la complejidad socioambiental. Finalmente, será necesario instaurar un tercer momento, donde se regresa a la práctica concreta para transformar, --una vez más--, las condiciones de vida y las del entorno.

2.3. Pedagogía ecobiocéntrica y ecofeminista. La EPA como alternativa ética en el sostenimiento de las vidas

La pedagogía nos interroga acerca de la sociedad que tenemos, de las personas que queremos formar y del mundo que aspiramos a construir. En las dos propuestas anteriores hemos reflexionado sobre la intencionalidad eminentemente política de la EPA, los sujetos educativos que articula y los ámbitos de actuación distintivos desde donde despliega la praxis. En esta tercera y última propuesta vamos a referirnos, sobre todo, a los valores y la ética que promueve la EPA en la conformación del sujeto crítico y comprometido con las transiciones ecosociales. En este sentido, los principios de la ecopedagogía y del ecofeminismo pueden aportarnos claves

para que la EPA continúe su vibrante andadura.

Estamos atravesando una crisis sistémica sin precedentes. Entre sus múltiples dimensiones y causalidades, es necesario insistir que la crisis ecológica, social y de cuidados también está en relación con la crisis de valores y de inteligibilidad. Tenemos dificultades para percibir y entender de forma clara y nítida las problemáticas actuales exclusivamente a través del intelecto y del conocimiento científico, sin mediación de los sentidos.

Desde una perspectiva decolonial, podemos decir que la actual crisis deja entrever el agotamiento del modelo desarrollista occidental basado en el paradigma de la razón instrumental y un proyecto depredador, excluyente y homogenizador. Este proyecto (re)produce concepciones binarias, estáticas y puras entre cuerpo-mente, emoción-razón, ciencia-naturaleza, sujeto-objeto, etc. Sin dejar de desafiar todas estas lógicas, necesitamos recomponer otras narrativas de las relaciones comunidad-naturaleza que, desde diferentes cosmovisiones y lenguajes, disputen el sentido político del gran relato de la Modernidad.

Desde una perspectiva ecofeminista, cabe añadir que el actual sistema pone en riesgo la materialización de la vida en este planeta tal y como la hemos conocido hasta ahora. Hablamos de una crisis cuando los procesos para sostener la vida se quiebran o se alteran de forma notable. Tenemos entonces la necesidad (o la urgencia) de entender, valorar y poner las diferentes formas de vida en el centro (las humanas y no humanas), tejiendo redes organizativas para el sostenimiento de las vidas que merezcan la pena ser vividas, y estimulando formas de racionalidad que favorezcan relaciones de apoyo mutuo entre personas y con el territorio (Herrero *et al.*, 2018).

El foco de las críticas se centra en el rechazo a las perspectivas antropocéntricas y androcéntricas. En su lugar, una nueva ética bien podría asentarse en el enfoque biocéntrico, que reconoce el valor intrínseco del entorno (independientemente de su utilidad instrumental) (Svampa y Viale, 2014) y en la visión ecocéntrica que acepta la integridad de la comunidad constituida por muchas y diversas formas de vida (Calixto, 2013; Vilches-Norat, 2015). Un aspecto importante a destacar es que esta ética ecobiocéntrica está en estrecha relación con la ética del cuidado y la ética de la suficiencia que promueven los movimientos feministas y los pueblos originarios de la región.

De esta manera, reconociéndonos como seres ecodependientes e interdependientes (Herrero *et al.*, 2018), las orientaciones pedagógicas para la EPA giran en torno a una educación basada en valores como la reciprocidad, la solidaridad, la sororidad, la complementariedad, la corresponsabilidad y la cooperación.

En la misma dirección, la corriente de la ecopedagogía está promoviendo acciones socioeducativas tales como relacionarse y compartir, comunicarse, involucrarse y entusiasmarse (Gadotti, 2003). La apuesta ecopedagógica es *sentipensante*, ya que atiende una racionalidad intuitiva, afectiva y comunicativa, y no solo de la razón instrumental. Entre los principios orientadores de la “Carta de la ecopedagogía: en defensa de la pedagogía de la tierra” (2002, en Vilches-Norat,

2015), cabe resaltar aquellos que tienen que ver con reeducar la mirada y el corazón y caminar con sentido en nuestra vida cotidiana.

La pedagogía biofilia, la pedagogía a favor de la vida que impulsa la pedagogía de la Tierra, cobra especial relevancia ante un sistema ecocida, étnicida, genocida, feminicida y epistemicida que atenta contra todas las formas de vida en este planeta. Ante la progresiva mercantilización de las vidas y una deshumanización creciente, frente a procesos educativos que naturalizan la violencia, el despojo o el terror, la corriente feminista de la educación popular también apuesta por una educación para la paz (una educación para la vida, en contra de las guerras) y una pedagogía de la ternura que frene la insensibilidad y la distancia afectiva entre unos y otras (Korol, 2015).

Apelando a estas nuevas subjetividades que sirvan de guía para entablar otras formas de relacionarnos, pensarnos y sentirnos, la estrategia pedagógica de la EPA pasa por movilizar desde lo afectivo, lo sensitivo, lo corporal o lo espiritual, y no solo desde lo intelectual, lo cognitivo y lo conductual (Figueredo, 2009). El desarrollo de la espiritualidad y la mística tiene un amplio sentido político, ya que constituyen una forma de expresión liberadora de saberes oprimidos y/o autorreprimidos. Estas manifestaciones se distinguen por su vitalidad, materialidad o corporalidad, así como por su flujo, lo que posibilita establecer otras conexiones y articulaciones.

Otro aspecto destacable es la incorporación de la dimensión lúdica, que pone en tensión diferentes energías creativas e incorpora a los *procesos de enseñanza-aprendizaje* el conjunto de sentidos y sentires tan necesarios como la alegría, la rabia o la sed de justicia (Korol, 2015).

En coherencia con estos planteamientos, la EPA abarca un elenco de estrategias participativas que estimulan la reflexión crítica (estrategias reflexivas); la reconstrucción significativa entre el pasado-vivido, el presente-cotidiano, los futuros (utópicos) por construir (estrategias narrativas); el juego cooperativo (estrategias lúdicas) (Bélanger y Zabala Hurtado, 2014), y otras estrategias comunitarias que celebran la comunidad, lo comunitario y lo común.

Los huertos comunitarios, las ollas populares, las fiestas y ferias; las canciones, los bailes, los cuentos, los murales y el teatro; el trabajo comunitario, las salidas y los paseos, los talleres y foros, son algunos de los recursos didácticos de la EPA en los que priman los tiempos de calidad y los espacios de calidez.

Tal y como venimos señalando, no se trata solo de aprehender sobre ecosistemas complejos y crisis sistémicas, multidimensionales y multicausales. En sintonía con otras experiencias de la región⁷, es necesario que las pedagogías críticas ambientales aborden la complejidad del ser-en-

⁷A modo de ejemplo, Walter Mignolo (2005) hace referencia a un modelo educativo innovador desarrollado en el ámbito universitario en el Estado plurinacional del Ecuador. Amawtay Wasi incluye los saberes occidentales en un plan de estudios que tiene como *marco de referencia* general el idioma y las categorías quechua, lo que permite reparar (o “curar”) la herida colonial histórica y epistémica. El plan de estudios se divide en tres ciclos (*aprender a ser, saber ser y saber hacer*), que se diferencian

el-mundo desde una concepción de vida emancipadora y solidaria, donde se vuelve imprescindible la promoción del saber conocer, saber ser, saber estar, saber hacer y saber convivir desde la (bio)diversidad que conformamos.

3. Consideraciones finales

A lo largo de este escrito hemos presentado las bases pedagógicas de la EPA y algunas orientaciones complementarias que pudieran ampliar y enriquecer su amalgama pedagógica. En este último apartado, queremos exponer las potencialidades socioeducativas de esta propuesta, planteando algunos desafíos para seguir avanzando en las transiciones ecosociales.

La EPA asume la intencionalidad política y social de las prácticas educativas en los procesos de cambio, desplegando su acción en ámbitos de vida (y de lucha) que trascienden los marcos educativos formales, donde las diferentes agentes y agencias socioeducativas se capacitan para resolver colaborativamente aquellas cuestiones que les (pre)ocupan, disputar sentidos políticos y festejar lo común. Los contenidos curriculares y las rutas metodológicas se construyen a partir de las necesidades y motivaciones concretas de la comunidad, la singularidad de sus cosmovisiones y su cultura, y la especificidad de los contextos sociohistóricos y territoriales. La educación en (los) movimiento(s) asume el reto de que cada acción-reflexión sea susceptible de constituirse en momento pedagógico.

Mucho más allá de educar *acerca del* ambiente, desde una perspectiva crítica, holística y sistémica, la EPA atiende la complejidad de las problemáticas ecológicas, sociales y políticas, así como la complejidad del ser-en-el-mundo desde un posicionamiento biocéntrico y ecocéntrico. Educando *en, mediante y desde* los entornos de vida (intrapersonal, corporal, territorial, comunitario) la EPA promueve otras formas de relacionarse, pensarse y sentirse entre personas, pueblos y territorios. Desde una perspectiva praxiológica, educar *por y para* el ambiente significa educar para el cambio ecosocial y la necesaria utopía, generando durante estos procesos nuevas relaciones y otras formas de organización de las vidas.

A través de los procesos de aprendizaje dialógicos y dialécticos, la EPA transforma las relaciones socioeducativas y les da un sentido emancipador. El diálogo de saberes, haceres y sentires diversos contribuye a la reconstrucción colectiva y a la reapropiación subjetiva de saberes populares oprimidos y/o (auto)reprimidos; a la recomposición de relatos naturaleza-comunidad y sociedad-ambiente; a la (de)construcción de imaginarios y la (re)creación de escenarios ecosociales.

El elenco de métodos (proyectivo, biográfico, comunicativo, participativo, etc.) y recursos didácticos que emplea la EPA favorece la construcción de acciones y reflexiones creativas y emergentes, todas ellas particularmente necesarias en tiempos de incertidumbre e inteligibilidad.

desde la raíz del paradigma hegemónico occidental (*saber qué, saber por qué, saber que*).

Seguir alimentando el conocimiento crítico-constructivo, propositivo y resolutivo es fundamental en la consecución de alternativas ecosociales abiertas e innovadoras.

Otra de las aportaciones más relevantes de la EPA consiste en la revisión crítica del paradigma teórico-conceptual, sobre todo en el campo de la educación ambiental, lo que abre un debate necesario en torno a nociones comunes (educación, ambiente, desarrollo sostenible, etc.). Al calor de las luchas y demandas que atraviesan el continente, autores y autoras de la región siguen elaborando el andamiaje teórico-conceptual que alimenta el cambio ecosocial, entre los que destacamos la decolonidad del saber y el saber ambiental, el posdesarrollo y el Buen Vivir, y la ética de la suficiencia y del cuidado.

Uno de los desafíos de la teoría crítica y de los movimientos emancipatorios consiste en identificar y promover la articulación ética de los sujetos protagonistas del cambio. Por nuestra parte, hemos querido reconsiderar la naturaleza como sujeto-educativo, y no como recurso, objeto o ámbito pasivo y externo de nuestras acciones. Sin duda, esta es una apuesta teórica con implicaciones políticas, epistemológicas y metodológicas de primer orden, que la EPA estaría en disposición de afrontar. El cuerpo-territorio como conocimiento práctico y situado, fuente de enseñanzas, aprendizajes y transformaciones, supone un giro epistémico y político en esa dirección.

La actual crisis civilizatoria anuncia el fin de una era histórica y la emergencia de nuevas formas de vida y de organización social de las vidas, así como la conformación de otras subjetividades. La EPA no solo ayuda a identificar, interrelacionar y problematizar estas crisis, dándoles sentido y significación, sino que favorece la construcción de alternativas colectivas en términos sociales y ecológicos. Con todo, el reto pedagógico más importante es que los sujetos colectivos tengan la necesidad y el deseo de iniciar dichas transiciones y se sientan copartícipes del cambio. En la triple acepción del término, recuperar la capacidad de congobernarnos implica sacudirnos el ánimo y el cuerpo, levantarnos frente al statu quo vigente y atender a los movimientos sistémicos perceptibles.

Tal y como venimos apuntando, la EPA favorece, desde una práctica educativa emancipadora, la formación de un sujeto crítico, activo y comprometido con los cambios en su entorno y en sus condiciones de vida. La acción socioeducativa empodera y moviliza a la comunidad y replica en el territorio en forma de desarrollo local, endógeno y autogestionado. Que la comunidad se sienta corresponsable de los problemas y parte activa de las soluciones contribuye al fortalecimiento de la democracia ecológica radical, la resolución participativa y dialogada de los conflictos ecoterritoriales, la construcción colaborativa de alternativas societales y el sostenimiento de vidas sostenibles. La EPA es un proceso colectivo, dinámico y abierto, con una amplia trayectoria enraizada en Nuestra América. Aprender de estas experiencias y promover nuevas iniciativas adaptadas a otras regiones del Sur y Norte global, es otro de los desafíos que tenemos entre manos.

A este respecto, en las primeras líneas de este escrito aludíamos a la amplitud y la extensión

de los saberes y las prácticas de educación popular ambiental cultivadas durante nuestro paso por este planeta. Las bases y orientaciones que aquí se esbozan pretenden contribuir al reconocimiento, la visibilidad y el fortalecimiento de todas las experiencias que se están desarrollando en nuestros pueblos y ciudades y que nos ayudan a avanzar, con diferentes ritmos y tonalidades, en el camino a las transiciones ecosociales.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, A. (2016). Rethinking the world from the perspective of Buen Vivir/ Repensar el mundo desde el Buen Vivir. *Degrowth in Bewegung(en)*. Recuperado de https://degrowth.info/wp-content/uploads/2016/09/DIB_Buen-Vivir_es.pdf.
- Bélanger, M., & Zabala-Hurtado, K. (2014). *Educación popular y educación ambiental*. Proyecto Ecominga Amazónica. Montreal: Les Publications du Centr'ERE.
- Calixto, R. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, 12(30), 24-39.
- Calixto, R. (2013). Diálogos entre la pedagogía y la educación ambiental. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 95-107.
- Caride-Gómez, J. A., & Meira-Cartea, P. (1998). Educación ambiental y desarrollo: La sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (2), 7-30.
- Casado, B., & Stronzake, J. (2016). Los Cursos Latinoamericanos de la Escuela Nacional Florestan Fernandes del Movimiento de Trabajadores Sin Tierra de Brasil. En Dañobeitia, Olatz (Ed.), *Formazio politikorako esperientziak herri mugimenduetan/ Experiencias de formación política en los movimientos sociales* (pp. 173-240). Bilbao: Joxemi Zumalabe Fundazioa, Hegoa, UPV/EHU, PDTG.
- Covas-Álvarez, O. (2004). Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-7.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- Fernández-Soriano, A. (2005). Lo conveniente y lo posible: Movimientos comunitarios y gestión ambiental local en el espacio cubano (pp. 217-241). En Tulchin, Joseph S., et al. (Eds.), *Cambios en la sociedad cubana desde los noventa*. Latin American Program N°16. Washington: Woodrow Wilson International Center.

- Figueredo, J. (2009). La educación popular ambiental, una respuesta contra hegemónica (pp. 9-39). En *Educación popular ambiental: ¿Un posicionamiento único?*, Vol. I. La Habana: Editorial Caminos.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 61-76.
- González-Gaudiano, E. (2000a). Complejidad en educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 2(4), 21-32.
- González Gaudiano, E. (2002b). Revisitando la historia de la educación ambiental (pp. 23-37). En *Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra*. Vol. 1. Montreal: EREUQAM.
- 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.
- Herrero, Y., Pascual, M., & González-Reyes, M. (2018). *La vida en el centro: Voces y relatos ecofeministas*. Madrid: Ecologistas en Acción.
- Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y haceres. *Polifonías, Revista de Educación*, IV(7), 132-153.
- Leff, E. (2013 [1998]). *Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Novo, M. (2007). La naturaleza y la mujer como sujetos: El valor de la utopía y de la educación (pp. 15-25). En Novo, M. (Coord.), *Mujer y medio ambiente: Los caminos de la visibilidad: Utopías, educación y nuevo paradigma*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Pérez-Hernández, M.A. (s.f.). La educación popular ambiental, concepción político-pedagógica para la construcción de sujetos de cambio. (Texto inédito).
- Pérez-Hernández, M.A., Conde-Lorenzo, E., Santos-Estévez, J.F., & Díaz-Crespo, G. (2014). Metodología para la evaluación de impacto de un programa de educación popular ambiental. *Revista Avances*, 16(2), 125-133.
- Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental (pp. 17-46). En Sato, M., & Carvalho, I. (Dirs.), *Educação ambiental: Pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed.
- Svampa, M., & Viale, E. (2014). *Maldesarrollo: La Argentina del extractivismo y el despojo*. Buenos Aires: Katz editores.

- Tréllez-Solís, E. (2002). La educación ambiental comunitaria y la retrospectiva: Una alianza de futuro. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4(10), 7-21.
- Valdés-Gutiérrez, G. (2007). Planeta Tierra: Movimientos antisistémicos (pp. 77-107). En *Primer Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry*. Chiapas: CIDECI-UNITIERRA.
- Vilches-Norat, M.A. (2015). La ecopedagogía: Un movimiento entre el diálogo crítico y la complejidad (Cap. 1) (pp. 45-68). En *Ecopedagogía y el programa de eco-escuelas en Puerto Rico: Propuesta para la integración de la carta de la Tierra*. (Tesis inédita doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Zibechi, R. (2006). La emancipación como producción de vínculos (pp. 122-149). En *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires: CLACSO.