

Crisis socioecológicas y educación popular ambiental en el mundo rural: la relevancia de Paulo Freire para los estudios críticos de la comunicación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible

Cristián Alarcón Ferrari ¹

Resumen

Este artículo pretende contribuir a la reflexión en torno a la relevancia del trabajo de Paulo Freire al pensar problemas pedagógicos y educativos en el mundo rural en el contexto de las múltiples crisis socioecológicas del presente y en la perspectiva de un análisis crítico de los campos de estudio de la educación para el desarrollo sostenible y la comunicación ambiental. Para ello se presenta una lectura en perspectiva del ensayo de Freire *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, en la que se utilizan ejemplos de experiencias pedagógicas y de investigación con foco en temas de sustentabilidad y ruralidad. El artículo discute y propone algunos de los aportes de Freire para la construcción política de la educación popular ambiental en el mundo rural actual.

Palabras clave: crisis socioecológica, mundo rural, educación para el desarrollo sostenible, comunicación ambiental, educación popular.

¹Swedish University of Agricultural Sciences. Uppsala, Suecia. ✉ cristian-alarcon.ferrari@slu.se
ORCID:0000-0003-3760-1830.

Fecha de Recepción: 30 de octubre de 2020

Fecha de Aceptación: 27 de noviembre de 2020

Social-ecological crises and environmental popular education in the rural world: the relevance of Paulo Freire for critical studies of environmental communication and education for sustainable development

Cristián Alarcón Ferrari ¹

Abstract

This article develops on and builds upon the relevance of Paulo Freire's work in the context of current pedagogical and educational challenges in a rural world facing multiple social-ecological crises. Within this context, the article offers a critical analysis of the field of education for sustainable development and the field of environmental communication. The article presents a reading of Freire's essay *Extension or Communication* by presenting and discussing some examples from education and research experiences in the field of sustainability and rural studies. The article discusses and proposes some of Freire's contributions to the ongoing political construction of environmental popular education and environmental communication practices in the rural world.

Key words: social-ecological crisis, rural world, education for sustainable development, environmental communication, popular education.

¹Swedish University of Agricultural Sciences. Uppsala, Suecia. ✉ cristian-alarcon.ferrari@slu.se
ORCID:0000-0003-3760-1830.

Reception date: October 30, 2020

Acceptance date: November 27, 2020

1. Introducción

Múltiples conflictos asociados a la expansión y la profundización global de las crisis del capitalismo definen gran parte del mundo actual. Un punto de partida, en este artículo, son las actuales crisis socioecológicas. El uso de este término apunta a señalar y definir las situaciones en las cuales la reproducción social y los procesos y condiciones ecosistémicas necesarias para la satisfacción de las necesidades básicas de los seres humanos se encuentran en riesgo tanto a nivel local como global. Se trata de crisis en las que lo social y lo ecológico se encuentran en una profunda interacción caracterizada por el uso insostenible, y también socialmente desigual, en el tiempo de los ecosistemas. Estas crisis son producto y parte constituyente del proceso de acumulación de capital propio del desarrollo capitalista local y global (Alarcón, 2012). Por eso, y si bien es cierto que los seres humanos somos parte integrante de ecosistemas locales y que nuestras formas de organización social resultan inseparables del ecosistema global, hacer incapié en que las crisis socioecológicas actuales son crisis del capitalismo es una forma de entenderlas desde una perspectiva histórica y política. Lo anterior es importante también para sentar bases en la formulación de alternativas socioecológicas.

En este contexto, y después de años de mantenerse ideológicamente al margen en la discusión sobre políticas globales de desarrollo, el mundo rural y la ruralidad ocupan nuevamente un lugar destacado al pensar en nuevas formas de desarrollo. Por ejemplo, en 2008, un informe sobre desarrollo del Banco Mundial (2008) tomó nuevamente la agricultura como uno de los focos de su política de desarrollo global. En su estudio, este organismo presenta propuestas de inversión en zonas rurales y programas para la superación de la pobreza rural que incluyen esfuerzos para incorporar áreas rurales al comercio mundial y nacional. Uno de sus hilos conductores es un diagnóstico de lo rural y de la agricultura marcado por eventuales posibilidades de desarrollo en el contexto de las nuevas demandas ambientales y los desafíos del trabajo agrícola en la provisión de alimentos y la superación de la pobreza.

Sin embargo, el informe del Banco Mundial reproduce enfoques tecnocráticos y de cuño neoliberal, que además conllevan una despolitización de los conflictos en esas áreas. Lo anterior se manifiesta en un análisis desprovisto de una mayor discusión política sobre el significado del desarrollo y la agricultura en el contexto de las múltiples crisis y conflictos del desarrollo rural capitalista contemporáneo. Esas matrices ideológicas sobre lo rural articulan también buena parte del pensamiento hasta hace poco hegemónico en Chile, representadas con toda nitidez en la propuesta de reformulación del Ministerio de Agricultura como Ministerio de Agricultura, Alimentos y Desarrollo Rural. Esta reconfiguración se muestra abiertamente orientada a mantener el modelo exportador de la agricultura chilena. Sin embargo, al mismo tiempo apunta a la integración de pequeños productores

al sector agrícola y forestal por medio de su participación en las cadenas de valor dentro del proceso capitalista de producción y consumo.

Como telón de fondo para esa nueva intervención estatal en lo rural en Chile, tenemos la reciente publicación *Estudios de política rural de la OCDE-Chile* (OCDE, 2016 [2014]), en la que se insiste en la necesidad de adoptar una política rural más definida y coherente en el país. Sin entrar en los detalles de este informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), hay un antecedente que merece ser destacado: según la taxonomía propuesta, 34,6 % de la población en Chile vive en regiones rurales. Lo anterior contrasta marcadamente con la definición oficial de ruralidad en Chile, la que indica que solo 13,1 % de la población vive en áreas rurales (OECD, 2016 [2014]). Como sucede en otros países, definir lo rural no es fácil, por el contrario, conlleva amplias disputas empíricas, teóricas y políticas. Además, la misma idea de lo rural tiende a dicotomizar, en una forma problemática, la permanente dependencia de lo urbano en la producción de alimentos y otros bienes en áreas denominadas rurales.

Por otro lado, también en 2008, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicó el informe *Desarrollo humano en Chile rural* (PNUD, 2008). En este caso, un énfasis importante es el reconocimiento de la continua importancia de la ruralidad en el país, los desafíos administrativos y territoriales desde los cuales se la piensa y el rol de aquello que el PNUD denomina las élites de las sociedades rurales en Chile. Esto confirma que la materialidad y el significado de lo rural se mantienen en una abierta disputa ideológica que se entrelaza profundamente con cuestiones educacionales y comunicacionales en torno a la sustentabilidad y el lugar de las zonas rurales en los nuevos discursos sobre desarrollo sostenible. Es por esta razón que en este artículo me interesa discutir el lugar de la denominada educación para el desarrollo sostenible y la comunicación ambiental con relación a las estrategias para enfrentar las crisis socioecológicas en el mundo rural y las disputas ideológicas sobre el sentido de lo rural en la actualidad².

La educación para el desarrollo sostenible y la comunicación ambiental se han convertido en campos de estudio definidos, en gran medida, por posturas normativas que intentan ofrecer aportes educativos, pedagógicos y comunicacionales para enfrentar, superar, o bien, meramente, transitar y gestionar las actuales crisis socioecológicas. En ese sentido, ambos campos implican una serie de cuestiones políticas y conceptuales en torno a los desafíos pedagógicos que conllevan las múltiples crisis de este tipo en el mundo rural. De hecho, bien podría sostenerse que pensar las salidas a las crisis del capitalismo implica pensar radicalmente formas de emancipación y prefiguración de alternativas socioecológicas y transiciones en territorios rurales. En ese contexto, la nueva politización de lo rural implica

²En este texto usaré el término educación para el desarrollo sostenible para incluir también lo que en algunos contextos se denomina educación para la sostenibilidad. Cuando el término educación para la sostenibilidad resulte más apropiado, también usaré ese término.

disputas ideológicas y epistemológicas en torno a lo educativo y las comunicaciones.

Lo anterior reviste actualmente un desafío crucial para los movimientos populares en Latinoamérica y en otras partes del mundo, y nos sitúa frente a un problema de investigación que me parece relevante abordar desde la perspectiva del desarrollo de pedagogías críticas en el mundo rural. El problema puntual que abordaré aquí es la necesidad inmediata de investigar y desarrollar enfoques conceptuales apropiados para orientar las pedagogías críticas en el contexto de las crisis socioecológicas del capitalismo en el mundo rural y contribuir, de ese modo, a la construcción de alternativas populares en ese ámbito. Por ello, resulta pertinente y relevante realizar una lectura en perspectiva del ensayo de Paulo Freire *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1973). Desde esa intención surge la pregunta que guía esta reflexión: ¿cuál es la relevancia conceptual y metodológica del enfoque a la comunicación en el mundo rural elaborado por Freire en términos de contribución para el desarrollo de una agenda de investigación crítica de la comunicación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible?

Tomando en consideración lo anterior, el trabajo de Paulo Freire aparece como relevante no solo porque ofrece perspectivas para una pedagogía concreta para acompañar transformaciones populares en lo rural, sino que también para pensar los procesos de politización en los términos de las clases trabajadoras respecto de los desafíos de esas transformaciones. En este sentido, me parece importante también reposicionar el análisis de clase de las relaciones de producción en el mundo rural y en el contexto de las crisis socioecológicas actuales. Con ese objetivo, creo que el concepto de clase trabajadora sigue siendo fundamental para identificar analíticamente y políticamente, en primera instancia, a quienes ocupan el lugar de productores directos en el proceso de producción capitalista y a quienes, a través de la desposesión y la imposición política de relaciones de propiedad privada sobre los medios de producción y la privatización de los medios de subsistencia, deben vender su fuerza de trabajo en el mercado laboral. En segunda instancia, este concepto resulta importante para identificar también a quienes, no obstante trabajar y producir en formas alternativas a la producción capitalista, desarrollan sus vidas en sociedades capitalistas.

El mencionado ensayo de Freire ofrece un importante aporte conceptual para pensar nuevas pedagogías en el contexto de las crisis socioecológicas en el mundo rural, aseveración que intentaré demostrar más adelante. Además, en ese ensayo, Freire entrega una serie de propuestas teóricas para avanzar hacia una agenda de investigación, actuación y análisis crítico en torno a la comunicación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible. Desde esa visión cuestionadora, es posible perfilar con mayor claridad los desafíos de la educación ambiental popular en contextos rurales y educativos asociados a lo rural. Ahora bien, mi intención no es simplemente invocar el trabajo de Freire y pasar por alto, sin una reflexión crítica, algunas cuestiones terminológicas y conceptuales que en la actualidad podemos mirar y elaborar desde perspectivas distintas a las de Freire. Uno de estos

aspectos, que motivó una autorreflexión crítica del mismo Freire, es la cuestión del uso de ciertos términos en forma tal que den cuenta de perspectivas de género y demandas feministas respecto al uso del lenguaje. En ese sentido, cuando me refiera y cite partes del ensayo donde Freire usa la palabra “hombre” para aludir a toda la especie humana, y en línea con las luchas feministas contra el lenguaje patriarcal, añadiré, por mi parte, expresamente, la palabra “mujer”.

Con el presente artículo espero contribuir al desarrollo de propuestas de educación ambiental popular que, en los términos de Flores (2010), permiten generar un contraste pedagógico con otras propuestas de educación en torno a lo ambiental. Por esa razón, parte del análisis crítico en el artículo se centra en la forma, el contenido y los principios que habitualmente articulan el estudio y las propuestas de educación para el desarrollo sustentable y la comunicación ambiental. Aquí me referiré a y ocuparé material empírico tomado de mi propia experiencia en investigación en áreas rurales y también me apoyaré en algunas experiencias educativas y pedagógicas presentadas en diferentes programas de magíster orientados a temas ambientales, de sustentabilidad y de interdisciplinariedad en Chile y Suecia. Dichos programas convocan a estudiantes con intereses ambientales y visiones críticas de la realidad, quienes muchas veces optan por esos estudios con la intención política de contribuir a los procesos de transformación hacia sociedades sustentables. En lo relativo a procesos de investigación en contextos rurales, me focalizaré en experiencias de trabajo de campo en áreas rurales de Chile y Brasil, donde durante los últimos años he desarrollado entrevistas, observaciones en terreno y recopilación y producción de material empírico utilizando metodologías cualitativas de investigación.

Además de esta introducción, el artículo se organiza en tres partes. La primera ofrece una aproximación crítica a algunos de los límites conceptuales que creo son relevantes respecto de los estudios de comunicación ambiental y de educación para el desarrollo sostenible en la actualidad. Esto con la intención de colocar en perspectiva la relevancia del trabajo de Freire en una agenda crítica de investigación y práctica educativa en esos campos de estudio. La segunda parte presenta temas conceptuales en torno a lo comunicativo y lo rural en el ensayo de Paulo Freire *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*.³ Su finalidad es mostrar la relevancia actual de ese ensayo en el contexto de las crisis socioecológicas en el mundo rural. La tercera parte profundiza en torno a la trascendencia del trabajo de Freire en la construcción de una agenda de estudios críticos de la comunicación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible. Finalmente, la cuarta parte del artículo contiene una reflexión final sobre las relaciones entre la política de las clases trabajadoras en el contexto de las crisis socioecológicas en el mundo rural y los desafíos de la pedagogía crítica en ese contexto.

³Desde aquí en adelante me referiré a este ensayo como *¿Extensión o comunicación?*

2. Límites y cuestiones conceptuales en la educación para el desarrollo sostenible y los estudios de la comunicación ambiental

La educación para el desarrollo sostenible (de aquí en adelante EDS) ha sido presentada como un eje fundamental para avanzar hacia una nueva interacción entre los procesos sociales y los ecosistemas. Al mismo tiempo, cada vez más organismos internacionales y grupos de intereses privados han tomado la EDS como una de las formas de trabajo e intervención en torno a temas de sustentabilidad a nivel educacional. El término EDS mantiene una evidente ambigüedad respecto del significado de desarrollo sostenible y, en ese sentido, puede fácilmente acomodarse a distintas agendas sobre el tema, incluyendo desde propuestas de mercado para la gestión ambiental hasta propuestas de mayor participación del Estado en la regulación ambiental, pasando por propuestas que apuntan a una mayor democratización de la gobernanza ambiental.

La ambigüedad relativa al significado de desarrollo sostenible en la EDS se puede observar en la Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable (PNEDS) aprobada en Chile en 2009 durante el primer gobierno de Sebastián Piñera (Gobierno de Chile, 2009,) objeto posteriormente de un proceso de revisión durante el gobierno de Michelle Bachelet. En ese contexto, la PNEDS se ha entendido como un *instrumento para establecer un horizonte común de intervención del Estado en materia de sustentabilidad, desde el mundo de la educación formal y desde la formación ciudadana*, lo que se sostiene sin alterar los marcos de un modelo de desarrollo capitalista neoliberal que se caracteriza, precisamente, por su conflictividad socialecológica (Alarcón, 2018).

En términos generales, la educación para el desarrollo sostenible intenta integrar lo ambiental en el proceso y las agendas educativas actuales, tanto en un nivel formal como informal. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (de aquí en adelante ODS) adoptados en 2015 en ese acuerdo internacional han dado un nuevo marco general de trabajo y operación para la EDS. En efecto, el objetivo 4.7 de la Agenda 2030 establece:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015).

En el marco de los ODS, el indicador asociado a la evaluación de ese objetivo basado en promover la educación para el desarrollo sostenible (indicador 4.7.1) apunta a determinar el grado en que “i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes” (ONU, 2015). Sin embargo, este es uno de los indicadores que sigue siendo categorizado en el nivel 3 (*tier 3*) del proceso de evaluación de las metas de los ODS, es decir, se trata de un indicador para el cual no existen en la actualidad metodologías o estándares internacionales para su evaluación, sino que solo el compromiso de desarrollar y testear posibles metodologías para esos efectos.

Por lo anterior, al analizar los informes de cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030, podemos notar que este objetivo, que apunta a la implementación global de la EDS, sigue sin una evaluación respecto a su cumplimiento por falta de datos. No obstante lo anterior, y en paralelo al cumplimiento de los ODS, existe una amplia literatura académica sobre el estado actual de la EDS. En lo que sigue analizaré dos cuestiones centrales para una evaluación crítica de la misma: las competencias educativas que se atribuyen a la EDS y la incorporación de la EDS en las estructuras educativas nacionales ya existentes. Para el primer punto me apoyaré en una revisión selectiva de literatura académica y, para el segundo, me basaré en las propuestas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre EDS.

Las cuatro competencias básicas que ha considerado la UNESCO para la EDS incluyen el análisis crítico, la reflexión sistémica, la toma de decisión colaborativa y el sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras (Murga-Menoyo, 2015). Por otro lado, en uno de los trabajos utilizados habitualmente en la enseñanza de la educación para la sustentabilidad, Wiek, Withycombe y Redman (2011) distinguen cinco tipos de competencias propias de la EDS: 1) pensamiento sistémico, 2) anticipación, 3) normatividad, 4) estrategia y 5) relaciones interpersonales. Por su parte, Lozano, Merrill, Sammalisto, Ceulemans y Lozano (2017) ofrecen una revisión amplia de la literatura, que incluye el enfoque de Wiek *et al.*, y sintetizan un total de 12 competencias para la EDS, a saber: 1) pensamiento sistémico, 2) trabajo interdisciplinario, 3) pensamiento anticipatorio, 4) justicia, responsabilidad y ética, 5) pensamiento y análisis crítico, 6) relaciones interpersonales y colaboración, 7) empatía y cambio de perspectiva, 8) comunicación y uso de medios, 9) acción estratégica, 10) compromiso personal, 11) evaluación y 12) tolerancia a la ambigüedad y la incertidumbre.

Como podemos observar, un elemento común en estos dos planteamientos sobre competencias en EDS es el foco en el pensamiento sistémico (*systems thinking*). Como veremos más adelante, a partir de Freire uno puede oponer a este enfoque sistémico un enfoque

dialéctico, en el que es posible identificar con mayor claridad las contradicciones socioecológicas actuales y, a partir de ahí, discutir también las dimensiones políticas de la EDS.

Otros enfoques académicos a la educación para el desarrollo sostenible ponen énfasis en la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad (Orozco-Messana, De la Poza-Plaza y Calabuig-Moreno, 2020; Howlett, Ferreira y Blomfield, 2016; Annan-Diab y Molinari, 2017). La justificación de lo anterior se realiza, en muchos casos, a partir del reconocimiento de la naturaleza de los problemas de insostenibilidad a tratar, los que resultan imposibles de abarcar desde una sola disciplina. Pero, a pesar del potencial que existe en la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en el tratamiento de problemas ambientales, me parece importante resaltar dos aspectos críticos. En primer lugar, la cuestión de las disciplinas es, a menudo, idealizada y mitificada como una fuente de problemas en la producción de saber ambiental. En los hechos, muchas veces, más que dificultades entre disciplinas, se trata más bien de diferencias teóricas entre investigadores.

Por otro lado, la transdisciplinariedad es definida, en algunos países de Europa, como un proceso de investigación que involucra a distintos actores en la definición de los problemas de la investigación y en el desarrollo de la misma. En ese sentido, la transdisciplinariedad implica también la posibilidad de tener empresas privadas y órganos estatales coparticipando en los proyectos de investigación. Los posibles problemas derivados de esta colaboración están dados por la desigualdad, en términos de recursos y poder de esos participantes no académicos, lo que incide en la determinación final de las características y los objetivos de esas intervenciones transdisciplinarias en problemas ambientales. Un problema clave en este contexto se encuentra en la legitimidad del conocimiento que se espera obtener de esos procesos.

Es por ese tipo de problemas conceptuales y prácticos que varios autores han señalado acertadamente que la reflexión crítica sobre la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad debe considerar una discusión sobre cuestiones valorativas, ontológicas y epistemológicas en la investigación y la intervención (Barry, Born y Weszkalnys, 2008; Lélé y Norgaard, 2005). Sin embargo, muchas veces la apelación a una educación para el desarrollo sostenible basada en criterios de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad omite, precisamente, la consideración de cuestiones políticas, ontológicas y epistemológicas en el proceso educativo en torno al tema. Lo anterior conlleva, además, que preguntas fundamentales sobre las razones económicas y políticas de la insostenibilidad raramente sean abordadas en forma satisfactoria.

Como lo señalé anteriormente, junto a la discusión de las competencias que se atribuyen a la EDS, resulta importante analizar críticamente las propuestas de incorporación de la EDS en las estructuras educativas ya existentes. Para la UNESCO, en su sentido más amplio, la educación para el desarrollo sostenible consiste en “educar para generar la transformación

social con el objetivo de crear sociedades más sostenibles” (UNESCO, 2012). A partir de lo anterior, este organismo propone cuatro ejes para la EDS:

1. Mejorar el acceso y la retención en educación básica de calidad.
2. Reorientar los programas educativos existentes para lograr la sostenibilidad.
3. Aumentar la comprensión y conciencia pública con relación a la sostenibilidad.
4. Proporcionar formación a todos los sectores de la fuerza laboral.

Un análisis general, más no exhaustivo por razones de espacio, tanto de la definición de la EDS como de sus cuatro ejes programáticos por parte de la UNESCO, nos indica que estos dependen de la forma en que se entienda el desarrollo sostenible. Sin embargo, su significado es una cuestión profundamente problemática en la actualidad. Por un lado, este término es objeto de múltiples críticas por su indeterminación respecto de los problemas estructurales del capitalismo con relación al medio ambiente y, además, por su aceptación implícita de un modelo de desarrollo global que hoy en día es identificado, cada vez más, como el mayor problema para avanzar hacia la sustentabilidad. En consecuencia, al basarse en un término que arrastra esos problemas políticos y conceptuales, la misma conceptualización de la EDS de la UNESCO se ve expuesta a la crítica política sobre el discurso de desarrollo sostenible que articulan sus iniciativas de EDS.

Varios de los puntos críticos señalados anteriormente han sido confirmados por otros autores. En una revisión de más de cien artículos publicados entre 2003 y 2011, Karatzoglou (2013) identificó un importante déficit teórico en los estudios utilizados en universidades que incorporan la EDS en sus currículos. A pesar de notar una positiva incorporación de la temática, el análisis cualitativo de esos trabajos muestra que los casos de estudios ofrecidos son habitualmente descriptivos y prescriptivos. Huckle y Wals (2015) ofrecen, por su parte, un análisis crítico más amplio de la EDS en el contexto del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Estos autores concluyen que la literatura que acompañaba y soportaba el desarrollo de la década de la EDS propiciada por la ONU fallaba “al momento de reconocer o desafiar al neoliberalismo como una fuerza hegemónica que bloquea las transiciones hacia una auténtica sostenibilidad” (2015, p.491).

Lo anterior nos permite justificar con mayores bases lo antes señalado: el problema actual de la ESD dice relación con la forma en que habitualmente se entienden las nuevas competencias para una transformación educativa hacia lo que se ha comprendido como una concepción fuerte de sustentabilidad. Además, la ESD representa problemas relativos a los compromisos políticos o premisas ideológicas en torno a las cuales se articulan sus prácticas concretas. Teniendo en cuenta lo anterior, me interesa ahora ofrecer un análisis crítico del campo de estudios de la educación ambiental. En este caso, se trata también de un área de estudios de reciente formación donde, apelando igualmente a la necesidad de

avanzar hacia la sustentabilidad, la investigación se centra en los procesos comunicativos relacionados con las cuestiones ambientales.

Durante los últimos años el campo de estudios de la comunicación ambiental (de aquí en adelante CA) ha crecido considerablemente en instituciones académicas tanto de los Estados Unidos y Europa como de América Latina. Orientada en gran parte por literatura académica sobre CA desarrollada en los Estados Unidos, una buena parte del trabajo académico sobre la comunicación ambiental es rico en estudios de casos. Estos últimos incluyen, por ejemplo, el análisis de discursos empresariales en torno a lo ambiental y las prácticas comunicativas de movimientos ambientalistas e instituciones encargadas de la gestión ambiental. Sin embargo, en general, los estudios de CA muestran claros déficits en términos de la discusión teórica sobre el concepto mismo de comunicación empleado al definir la comunicación ambiental. De hecho, es posible observar que el énfasis en cuestiones metodológicas y de interdisciplinariedad opaca muchas veces la discusión sobre la conceptualización de la comunicación ambiental y limita las posibilidades de situar diferentes significados de la misma en un marco teórico más amplio para el análisis y la explicación tanto de los problemas ambientales como de sus posibles soluciones.

Un déficit teórico de ese tipo limita claramente las posibilidades de conceptualizar la comunicación ambiental en el contexto de una teórica crítica de lo contemporáneo que coloque, en el centro de su interés explicativo y práctico, la cuestión social y ecológica en forma integrada. Estos problemas teóricos se observan en la tendencia de los estudios de CA a tomar por dado orientaciones normativas de la comunicación donde la comunicación ambiental es entendida como un proceso positivo *per se*. En consecuencia, la CA se presenta como una herramienta más para alcanzar objetivos medioambientales o como una herramienta en la mediación en conflictos ambientales (ver por ejemplo Oepen, 2000). Asumiendo lo anterior, la CA se transforma en un término y una práctica instrumental sin mayores posibilidades de contribuir adecuadamente al análisis y la explicación de por qué se originan y se mantienen los problemas ambientales y las crisis socioecológicas actuales. En ese sentido, cae fácilmente en una forma acrítica y apolítica para, supuestamente, intermediar en conflictos y situaciones que son, en su base, problemas políticos originados en intereses antagónicos respecto del uso de recursos y en la distribución desigual de las consecuencias negativas de los procesos productivos y de consumo dentro del desarrollo capitalista. A modo de ejemplo, Gavirati (2016) nos señala que, en Argentina, la comunicación ambiental no logra constituirse en un campo de estudios y se mueve entre las apropiaciones disciplinarias de los estudios de la comunicación y el periodismo. En este sentido, no es de extrañar que en varias universidades la comunicación ambiental comparta currículos con o se integre instrumentalmente en áreas como, por ejemplo, la comunicación estratégica, la mediación de conflictos y la EDS en sus vertientes más acríticas. Lo anterior se engarza, además, con concepciones limitadas sobre el tipo de pedagogía crítica

que, desde una perspectiva de análisis de la CA, resulta necesaria en la actualidad.

Ahora bien, me interesa resaltar que la crítica hacia la forma en que se entiende habitualmente la CA, esbozada brevemente en este artículo, es una crítica que se orienta precisamente a repensar la comunicación ambiental en el contexto de lo que tentativamente denominaré como estudios críticos de la comunicación ambiental. Esto porque me parece importante y relevante conceptualizar la CA en una forma crítica y orientada a dos objetivos teóricos específicos y a una propuesta de metodología general.

En primer lugar, una conceptualización en términos teóricos de la CA es una tarea de primera importancia en la actualidad toda vez que las crisis socioecológicas se desarrollan tanto en un plano material como en uno comunicativo. En este sentido, discursos, ideologías y hegemonías son aspectos constitutivos de la actual crisis socioecológica. Mi argumento es que esa dimensión discursiva, ideológica y hegemónica es posible en virtud de la comunicación ambiental. Al mismo tiempo, los cuestionamientos y las resistencias frente a estas crisis son también procesos materiales y comunicativos donde la CA tiene un rol central. Por eso, estudiar la CA desde una perspectiva crítica tiene un potencial teórico muy relevante al momento de analizar y explicar las crisis socioecológicas y las alternativas que surgen en este contexto y que acompañan los procesos de transición en ese ámbito.

En segundo lugar, me parece que la comunicación ambiental puede ser pensada en términos de una normatividad analítica que nos permita avanzar y profundizar en la crítica del capitalismo y la sociedad de clases. Además, el análisis crítico de la CA puede contribuir en forma importante a visualizar alternativas que, desde las perspectivas de las clases trabajadoras y sus prácticas de educación y comunicación popular ambiental, trasciendan el capitalismo. En términos metodológicos, investigar procesos socioecológicos a través de la teorización de la comunicación ambiental puede abrir interesantes vías para la producción de datos y material empírico necesario para la formación de alternativas en ese ámbito. Lo anterior se puede ilustrar con el caso de las enseñanzas que nos entregan las experiencias en iniciativas de ciencia ciudadana y ciencia comunitaria, que pueden ser entendidas y resignificadas desde la óptica y el lugar de la comunicación ambiental en el contexto del desarrollo de una perspectiva de clase y popular sobre la ciencia, el saber y el conocimiento ambiental.

Es en el contexto anterior donde creo que el trabajo de Paulo Freire vuelve a actualizarse y se muestra en todo su potencial crítico, pedagógico e histórico. Para ahondar en ese sentido, me focalizaré en el análisis del ensayo de Freire *¿Extensión o comunicación?* y analizaré ejemplos que creo permiten ilustrar empíricamente ese potencial.

3. Procesos comunicativos y educativos, y lo rural en el trabajo de Paulo Freire: la relevancia actual de *¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural*

El análisis del ensayo de Freire *¿Extensión o comunicación?* y la presentación de ejemplos empíricos para ilustrar su relevancia se basan en las siguientes consideraciones metodológicas. En primer lugar, el procedimiento de análisis ha consistido en una lectura del ensayo orientada a entenderlo en su contexto histórico y político. En segundo lugar, me he focalizado temáticamente en desentrañar la conceptualización de la comunicación que Freire desarrolla en el texto y el sentido y potencial crítico de esa conceptualización. En tercer lugar, he ido en busca del rol que tiene el contexto rural en el trabajo de Freire y su influencia en el desarrollo del enfoque freiriano respecto de la práctica pedagógica en el mundo rural. El objetivo que busco es generar un diálogo teórico y metodológico entre el enfoque de Freire y una conceptualización crítica de la comunicación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible. Este análisis, además, se ha ido nutriendo con la relectura del texto en distintos momentos de mi trabajo de campo y pedagógico.

Para este acercamiento me he basado en material empírico obtenido a través de estudios en áreas rurales de Chile y Brasil en los que he utilizado metodologías cualitativas de investigación, que incluyen entrevistas, observaciones en terreno y recopilación de documentos para realizar análisis de discurso. Ese material empírico comprende en Brasil un total de ocho entrevistas semiestructuradas con campesinos (3), profesionales de una cooperativa campesina (4) y encargados municipales de desarrollo (1) en una municipalidad del Estado de Rio Grande do Sul realizadas durante el año 2012. En Chile se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas durante 2019 (5 entrevistas) y entre 2009 y 2012 (43 entrevistas) en el contexto de un trabajo de campo en la región del Ñuble. Este material empírico es parte de mis investigaciones en áreas rurales y fue hecho con la finalidad de analizar y explicar conflictos socioecológicos originados en el contexto de los agronegocios en el sur de Brasil y del desarrollo del sector forestal industrial en el sur de Chile. Durante estos estudios puse especial atención en las alternativas populares que se están construyendo en esos contextos. Además, me enfoqué en el análisis de la comunicación y la educación ambiental, observando y tomando notas en especial sobre los procesos educativos en torno a problemas de sustentabilidad.

Finalmente, utilizo ejemplos de mi experiencia educativa y pedagógica como coordinador y educador en diferentes programas de magíster orientados a temas ambientales y sustentabilidad en Chile y en Suecia. Como mencioné al principio, dichos programas convocan

a estudiantes con intereses ambientales y visiones críticas de la realidad, quienes muchas veces optan por esos programas con la intención política de contribuir a los procesos de transformación hacia sociedades sustentables. Durante estos años, y a partir de la interacción y discusión con los estudiantes, he tomado notas y reflexionado sobre los procesos educativos con foco en lo ambiental en la perspectiva de la pedagogía crítica. Los procedimientos antes expuestos conforman el enfoque metodológico en que se basa el presente artículo.

Como punto de partida, creo que es importante resaltar el carácter situado de la obra de Paulo Freire y, en particular, del ensayo *¿Extensión o comunicación?* Como lo muestran estudios recientes, no es posible entender gran parte de la obra de Freire sin considerar el contexto rural en que desarrolló su propuesta durante la reforma agraria en Chile (Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020; Molina, Albornoz, Bernales y Ortiz, 2018). De hecho, una gran cantidad de los ejemplos que Freire ofrece en *Pedagogía del oprimido* (1970) proviene de su trabajo en zonas rurales de Chile en ese período. En el encuentro con comunidades campesinas y en la interacción con profesionales de los organismos estatales de la reforma agraria, se desenvuelve no solo el trabajo práctico de Freire, sino que se producen las situaciones que lo llevan a reflexionar sobre el día a día de los conflictos políticos y las expectativas de cambio despertadas por la reforma agraria. La teorización que ofrece Freire en *¿Extensión o comunicación?* Es, por lo tanto, situada, y nos puede aportar importantes líneas de reflexión teórica sobre la pedagogía crítica en el contexto de una discusión sobre la educación para el desarrollo sostenible y la comunicación ambiental antes expuesta.

Como señalaba, el trabajo conceptual de Freire nos lleva a pensar la situación y el contexto de trabajo en el Chile en la década de 1960 y, en particular, los procesos subjetivos en el marco de la reforma agraria. En esos contextos rurales, Freire no solamente trabajó en terreno, sino que también lo hizo en la perspectiva de un marco conceptual amplio para superar las relaciones educativas limitantes de los expertos que, desde la cooperación, incidían en el proceso de transformación agraria impulsado al interior de la reforma. Esa transformación, como Freire lo deja en claro repetidamente, operaba a nivel de la producción agrícola, pero también de las ideas sobre lo que es y significaba la producción agrícola. Por eso, Freire insiste constantemente en lo problemático que resulta dicotomizar al hombre (y la mujer) y su cultura e historia de la naturaleza y el mundo. Sin embargo, mantiene la necesidad de comprender las relaciones, pero sin hacer de ellas una realidad indiferenciada para el análisis.

¿Extensión o comunicación? comienza con una postura crítica respecto de la extensión agrícola y de su rol, que son percibidos por Freire como la domesticación en la educación. La alternativa conceptual que Freire levanta es una concepción particular, pero no estática, de la comunicación. En el ensayo, la comunicación se va transformando en una cuestión conceptual mucho más profunda, en la cual Freire le da primacía analítica al proceso

de intercomunicación, el que situará junto a la intersubjetividad en el plano de lo que, siguiendo a Eduardo Nicol, Freire denomina la estructura vertical. Esta última es entendida como un marco de las relaciones de transformación hombre (mujer)-mundo.

Desde ahí Freire avanza hacia lo que él llama solidaridad intercomunicativa, proceso que relaciona distintas épocas y constituye el dominio de una estructura horizontal. Con esos términos, Freire identifica una forma de entender las relaciones entre el latifundio y los asentamientos de la reforma agraria y que, en sus palabras, obligaban a quienes participaban en la reforma a tomar en cuenta los aspectos fundamentales que habían caracterizado la existencia campesina en la realidad del latifundio. Tenemos acá una teorización de los procesos comunicativos que hacen posible una comprensión histórica de las transformaciones que implicaban y a las que apuntaba la reforma agraria. En palabras de Freire, se trata de entender al hombre y la mujer como un “ser-en-situación” y también “un ser de trabajo y de transformación del mundo” (1973, p.29).

El “ser-en-situación” es también una forma de entender al mismo Freire en estos contextos, donde la dialéctica entre subjetividad-objetividad implicaba para Freire pensar lo que permanece y lo que se transforma. De esto surgen dos cuestiones importantes en el contexto de las crisis socioecológicas actuales en el mundo rural y de algunos términos y conceptos que abundan en la discusión ambiental. Primero, la cuestión socioecológica implica pensar y decidir sobre aquello que resulta fundamental mantener y conservar y, al mismo tiempo, aquello que debe transformarse radicalmente. En este sentido, podemos ver las necesarias transformaciones socioecológicas actuales como revolucionarias y conservadoras a la vez, toda vez que se centran en mantener precisamente las condiciones para la producción humana y los medios de subsistencia.

En segundo lugar, podemos volver nuevamente a la observación de Freire respecto al hecho de que la producción agrícola no existe por sí sola. En sus palabras, la producción agrícola “[r]esulta de las relaciones hombre [mujer]-naturaleza (que se prolongan en la relación hombre [mujer]-espacio histórico-cultural)” (1973, p. 55). Podemos notar que antes de realizar esta afirmación, Freire señala que eso es algo que no podemos olvidar, y solicita permiso para destacar esta obviedad. Lo interesante es que hoy en día muchas de las cuestiones que están en juego en las crisis socioecológicas nos exigen recordar políticamente lo que parece obvio: recordar, por ejemplo, que sin agua no podemos vivir, recordar que sin tierra no nos podemos alimentar, recordar que la vida humana en la tierra solo es posible con una atmósfera en un determinado estado. En ese sentido, las relaciones hombre (mujer)-mundo son para Freire constitutivas del conocimiento humano. Esta postura básica coloca al concepto de trabajo como clave teórica en el ensayo de Freire y uno puede argumentar que al centro de su reflexión existe una radical preocupación por el trabajo humano y sus diferentes dimensiones. En efecto, es el trabajo humano el proceso que vincula no solo a los y las campesinas, sino que también a los agrónomos, y es también

el trabajo humano el que sitúa a Freire en esos contextos.

A continuación presentaré dos ejemplos para mostrar cómo esas afirmaciones conceptuales relativas a la comunicación y la educación en contextos rurales indicadas por Freire durante la reforma agraria son hoy en día un elemento importante para pensar las luchas por la sustentabilidad en el mundo rural. El primer ejemplo proviene de experiencias de trabajo de campo en la región del Ñuble, en Chile, y en Rio Grande do Sul, en Brasil, donde la lucha por la agroecología nos muestra cómo nuevos sujetos se forman y desarrollan a partir de asuntos relacionados con el trabajo en la tierra y la agricultura y con los procesos de intersubjetividad e intercomunicación.

En el contexto de las actuales transformaciones agrarias en la región del Ñuble, el rol de los agrónomos y las agrónomas, en cuanto trabajadores en el medio rural, queda de manifiesto en aquellos jóvenes agrónomos que se desempeñan en la agroecología en la región. En ese contexto, como me lo han señalado en entrevistas y conversaciones en el campo, trabajar en y con la agroecología es en parte un compromiso con una transformación socioecológica fundamental para mantener los medios de subsistencia. Pero, a la vez, se convierte en una forma de conservar el propio trabajo ante la amenaza de la pérdida del empleo por el avance de las plantaciones forestales y el sector forestal, actividades que, además de requerir otro tipo de profesionales, se desarrollan cada vez más en función de nuevas tecnologías y maquinarias que hacen innecesario el trabajo humano.

En este marco, la educación popular que lleva a cabo el movimiento por la agroecología opera a través de proyectos agrícolas con un componente educativo que es central y se basa en mostrar y conversar sobre las ideas y la materialidad de la agroecología en el contexto de las crisis socioecológicas. Lo anterior es un proceso atravesado y definido por la problemática del trabajo y de la tierra en la actualidad. Algo similar pude observar en 2009, durante el encuentro de los estudiantes de agronomía por la agroecología y que incluyó una visita a la parcela agroecológica del CET Yumbel para mostrar y demostrar en terreno la práctica agroecológica. En ese caso, nuevamente el trabajo educativo pasaba por comunicar las ideas y la materialidad de la agroecología en un proceso pedagógico que colocaba a profesionales y campesinos en un plano de aprendizaje horizontal.

Otra experiencia similar la pude observar en una zona rural de Rio Grande do Sul en Brasil en 2012, donde existe una profunda vinculación entre proyectos de educación popular inspirados por la obra de Freire y la lucha agraria de los movimientos rurales de los y las sin tierra y los pequeños campesinos y campesinas. En este caso, profesionales y campesinos y campesinas que participaban en el proyecto de la cooperativa agrícola Cooperbio, orientado a la producción campesina y en pequeña escala de etanol, me explicaron que en el proceso de lucha las escuelas populares eran clave para comunicar y educar en torno a los objetivos agroecológicos del movimiento y las formas concretas de practicar la agroecología.

Otro ejemplo que permite dimensionar la relevancia de las perspectivas de Freire proviene de mi trabajo educacional en la enseñanza a nivel de magíster en universidades de Suecia y Chile. Esta experiencia incluye trabajo educacional con estudiantes internacionales en desarrollo sustentable y desarrollo rural y con un foco importante en perspectivas interdisciplinarias, ecología política, ruralidad, medios de vida, género y gobernanza de recursos naturales. Al explicar y discutir en clases casos como la agroecología en Latinoamérica, nos encontramos ante una situación en la cual los mismos estudiantes de magíster podían imaginarse en posibles contextos para su trabajo futuro en medios rurales.

Una parte importante de esos estudiantes tenía como objetivo trabajar en proyectos de intervención en áreas rurales y muchas veces declaraban sus motivaciones en términos de transformar el mundo para, de ese modo, lograr sustentabilidad o desarrollo sostenible. En algunos casos, las motivaciones también se presentaban en términos de trabajar por la justicia ambiental y climática. En este sentido, la educación a través de casos que muestran contradicciones y desafíos en el mundo rural es también una forma de posicionar a los estudiantes de frente a sus propias preguntas sobre el quehacer en estos casos y discutir temas ambientales imaginando sus futuros trabajando como expertos, investigadores o profesionales en proyectos de intervención o investigación en zonas rurales.

Anticipar, así, situaciones intersubjetivas y de intercomunicación con quienes viven permanentemente en zonas rurales implica también discutir las dimensiones políticas que conlleva ese tipo de trabajos. En ese contexto, clases y seminarios sobre ecología política, donde casos de estudios puede ser analizados desde las relaciones de poder, la desigualdad y las luchas políticas en la definición de lo ambiental, generan condiciones para la reflexión colectiva de los estudiantes desde sus propios contextos y el lugar que ocupa la ruralidad en sus visiones sobre problemas socioecológicos y las alternativas que se pueden visualizar desde esos problemas. Creo que, en este sentido, las prevenciones de Freire respecto del trabajo de los extensionistas son prevenciones que hoy debemos pensar en un campo educativo y de acción sobre lo rural mucho más amplio, toda vez que la problemática ambiental y de la sustentabilidad ha generado una importante reconfiguración de las interacciones y las subjetividades presentes en el mundo rural, proceso que hoy incluye el trabajo en zonas rurales de una gran cantidad de profesionales educados a nivel de magíster en problemáticas ambientales.

Desde los ejemplos anteriores, podemos volver ahora al texto de Freire y pensar en algunos ejes conceptuales originados en su trabajo en el mundo rural en Chile durante la reforma agraria confrontándolos al mundo rural contemporáneo y los nuevos contextos educativos para reflexionar críticamente sobre la EDS y la CA. En este sentido, la resignificación popular de la educación en torno a la sustentabilidad y la comunicación ambiental implica, en primer lugar, trabajar con algunas de las preguntas fundamentales relativas a la sustentabilidad, por ejemplo: ¿sustentabilidad de qué? y ¿sustentabilidad para quién? En

segundo lugar, nos permite pensar la comunicación ambiental como un proceso definido por intereses antagónicos. La perspectiva de clase que nos presenta Freire contribuye a pensar el rol de la comunicación ambiental en la politización popular de la problemática socioecológica actual. De lo que se trata es de pensar la educación popular ambiental en el contexto de una disputa ideológica en el terreno pedagógico y comunicacional, donde las prácticas de educación para el desarrollo sostenible y la comunicación ambiental direccionadas desde intereses estatales, empresariales e incluso desde ciertos ámbitos universitarios, están orientadas, a menudo, a mantener una hegemonía conceptual ante las crisis socioecológicas de la actualidad.

4. Freire y la construcción de una agenda de estudios críticos de la comunicación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible

El aporte de Freire que he tratado de resaltar anteriormente no se ubica en un vacío conceptual en América Latina. Al contrario, las contribuciones para pensar espacios para los movimientos educativos emancipadores ante los desafíos ambientales son múltiples y se nutren de las prácticas de resistencia y de creación cotidiana de cientos de pobladores, campesinos y activistas. Enrique Leff nos ofrece una definición de educación ambiental que nos permite situar la relevancia del aporte de Freire en el ámbito educacional contemporáneo marcado por las múltiples crisis socioecológicas del capitalismo. En palabras de Leff (1998):

La educación ambiental conlleva una nueva pedagogía, que surge de la necesidad de orientar la educación dentro del contexto social y en la realidad ecológica y cultural donde se sitúan los sujetos y actores del proceso educativo (p. 218).

Por su parte, como lo señala Joaquín Esteva (1997), “[e]l valor de la educación popular ambiental está en la capacidad de los educadores para potenciar los movimientos populares, incorporando en los mismos el principio de racionalidad ambiental” (como se cita en Flores, 2010, p.33).

Una educación popular ambiental de sujetos y actores rurales desde la construcción de nuevas pedagogías nos sitúa ante una cuestión metodológica importante. Contrariamente a lo que sucede en gran parte de la educación para el desarrollo sostenible y los estudios de la comunicación ambiental convencionales, Freire nos propone una metodología que va más allá de la problematización en el proceso pedagógico. En ese sentido, en la parte final de su ensayo, Freire (1973) aborda la discusión en términos de una propuesta metodológica que incluye en el proceso pedagógico un momento problematizador y, a la vez,

un momento dialógico y concientizador (p.102). Desde esa propuesta metodológica, y sumando un enfoque dialéctico junto a la conciencia sobre las clases sociales y la situación específica e histórica del hombre (mujer)-mundo, podemos elaborar algunos ejes conceptuales a trabajar en una agenda para los estudios críticos de la comunicación ambiental y la educación por la sustentabilidad. El objetivo es avanzar tanto en la crítica conceptual interna de esos campos como en la crítica externa desde una posición normativa alternativa. A partir de esa postura crítica podremos perfilar el potencial de la conceptualización de Freire sobre la comunicación y la intercomunicación en el proceso de formación del saber ambiental popular.

Situándonos, entonces, en el cuestionamiento, los déficits teóricos y prácticos de los estudios convencionales sobre la comunicación ambiental y la educación para el desarrollo sustentable se manifiestan, sintéticamente, en los siguientes puntos:

1. Ausencia de una conceptualización del trabajo humano como base de todo proceso de educación por la sustentabilidad y reflexión sobre la comunicación ambiental.
2. Ausencia de una conceptualización crítica de la comunicación, y en particular de la comunicación ambiental
3. Dominio de visiones sistémicas por sobre un enfoque dialéctico

Desde la perspectiva de Freire podemos contraponer los siguientes puntos de partida para aproximarnos críticamente a la comunicación ambiental y la educación para la sustentabilidad:

1. El carácter situado del conocimiento ambiental y la conciencia sobre las diferencias de clase que acompañan la educación en lo ambiental.
2. Una visión emancipadora que mueve la conceptualización sobre la educación y la pedagogía en lo ambiental a través de lo existente, pero con conciencia del pasado y las posibilidades futuras.
3. Intersubjetividad e intercomunicación, y formación dialógica y dialéctica del saber ambiental de las clases trabajadoras.

Este simple contraste entre distintas variedades de educación ambiental y enfoques a la comunicación en esa área en la actualidad y el tejido conceptual de Freire nos muestra que el potencial teórico y metodológico de su aproximación reside, precisamente, en los orígenes prácticos y políticos situados de su sistematización de experiencias educativas y pedagógicas donde, y en una forma decisiva, la voz de campesinos y campesinas interactúa con la crítica de lo existente y la prefiguración de las posibilidades políticas de la educación popular. La combinación en la práctica de una metodología y una teorización del proceso pedagógico es, finalmente, uno de los rasgos del trabajo de Freire que nos ayuda a pensar las problemáticas de la educación ambiental y las relaciones entre procesos de comunicación y medioambiente en una forma tal que nos permite avanzar más

allá de una visión acrítica de la educación para el desarrollo sostenible y la comunicación ambiental en la actualidad.

5. Reflexión final: clases trabajadoras, crisis socioecológicas en el mundo rural y pedagogía crítica

Contrariamente a lo que se sostiene habitualmente, las crisis socioecológicas actuales no son externalidades del desarrollo capitalista. Por el contrario, son crisis internas al desarrollo del capitalismo y hoy en día implican una crisis global de la subsistencia que, por ahora, afecta en especial a las clases trabajadoras en el mundo rural. Es por esa razón que los desafíos para construir salidas pasan, en gran medida, por articular una visión del trabajo y la comunicación humana en lo ecológico tanto en la actualidad como en el futuro. Como lo he intentado mostrar en este artículo, el trabajo de Paulo Freire es una contribución de gran relevancia para lo anterior. Pero es importante recalcar también que trabajar con las ideas y propuestas y formas de teorizar en Freire es, antes que nada, un proceso situado en el contexto práctico de las luchas socioecológicas. Escribiendo desde el contexto del Chile posterior a octubre de 2019, me parece relevante resaltar que la formación de conciencia de clase y conciencia ambiental puede ser considerada como un proceso que, sin duda, ha estado al centro de las movilizaciones previas, durante y después de esa fecha.

La manifestación de esa conciencia de clase y ambiental le daban, y le dan, un claro perfil socioecológico a la protesta y la movilización popular en Chile. En ese sentido, lo que sucedió a nivel nacional puede ser visto también como la amplificación de los múltiples conflictos socioambientales en curso en Chile, donde la lucha por lo social y lo ambiental van de la mano, y donde no se reconoce la separación artificial entre lo ecológico y lo social. Se trata, en gran medida –para cerrar actualizando algunas reflexiones de Freire– de la concientización de mujeres y hombres respecto de sus lugares en un mundo que les pertenece y que transforman, pero que les es enajenado en el día a día por la desposesión socioecológica que opera al centro de la acumulación de capital y de la lucha de clases en Chile.

En el contexto actual, uno de los desafíos socioecológicos más importantes para las clases trabajadoras es la necesidad de un tipo de acción como aquella que entendió Freire (1973) durante la reforma agraria: “una acción total, que incide sobre una totalidad, la realidad que será transformada, sin que esto signifique que la nueva realidad que va a surgir no esté marcada por la anterior” (pp.69-70). Creo que es posible señalar aquí que los desafíos

socioecológicos en la actualidad son muy similares, pero de una escala muchísimo mayor, a los desafíos de la reforma agraria. Se trata de luchar, con base en nuevos términos históricos y con una renovada conciencia de clase ambiental, por la recuperación y la conservación de los medios de subsistencia y por condiciones de producción ecosistémicas. Se trata también de un proceso donde el trabajo humano debe volver a posicionarse al centro de la explicación y la acción sobre lo existente y, a la vez, prefigurar las alternativas socioecológicas populares. Y eso es algo que solo se puede hacer desde la ecología política del trabajo, donde las clases trabajadoras, enfrentando las nuevas posibilidades históricas de centrar las transformaciones socioecológicas desde el trabajo y la comunicación humana, puedan nuevamente avanzar hacia una sociedad sin clases y ecológicamente sostenible.

Referencias Bibliográficas

- Alarcón C. (2018). Conflictividad Social-Ecológica, la Ecología Política del Capitalismo Neo-Liberal y La Ideología de los Recursos Naturales en Chile. En: Chile del siglo XXI: Propuestas desde la Economía, Grupo de Estudio Nueva Economía de la Facultad de Economía, Universidad de Chile y Fundación Heinrich Böll, Chile. Recuperado de <https://estudiosnuevaeconomia.cl>
- Alarcón, C. (2012). Forest: capital accumulation, climate change and crises in Chile and Sweden. En Alf Hornborg, Brett Clark and Kenneth Hermele (Eds.) *Ecology and Power- Struggles over Land and Material Resources in the Past, Present and Future*. London: Routledge.
- Annan-Diab, F. & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 73-83.
- Banco Mundial (2008). Agricultura para el desarrollo: Informe sobre el desarrollo mundial. Bogotá: Mayol. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5990>.
- Barry, A., Born, G., & Weszkalnys, G. (2008). Logics of interdisciplinarity. *Economy and Society*, 37(1), 20-49.
- Cabaluz, F. & Areyuna-Ibarra, B. (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): Alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 292-311.
- Esteva, J. (1997). Ambientalismo y educación: Hacia una educación popular ambiental en América Latina. En *Contribuciones educativas para sociedades sustentables*. Pátzcuaro: Centro de Estudios Sociales y Ecológicos (como se cita y según referencia bibliográfica en Flores, 2010).

- Flores, R. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, 12(30), 24-39.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Gavirati, P. (2016). La comunicación ambiental, territorio transdisciplinario emergente: Estudio de caso en la carrera de ciencias de la comunicación. *La Trama de la Comunicación*, 20(1), 109-117.
- Gobierno de Chile (2009). Política nacional de educación para el desarrollo sustentable. Ministerio del Medio Ambiente, Chile. Recuperado de <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/1406>.
- Howlett, C., Ferreira, J. & Blomfield, J. (2016). Teaching sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(3), 305-321.
- Huckle, J. & Wals, A. (2015). The UN decade of education for sustainable development: Business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505.
- Karatzoglou, B. (2013). An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, (49), 44-53.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI: México.
- Lélé, S. & Norgaard, E. (2005). Practicing interdisciplinarity. *BioScience*, 55(11), 967-975.
- Lozano, R., Merrill, M., Sammalisto, K., Ceulemans, K. & Lozano, F. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. Recuperado de <https://www.mdpi.com/2071-1050/9/10/1889>.
- Molina, J., Albornoz, V., Bernales & M., Ortiz, C. (2018). Experiencias alfabetizadoras en la actual región del Maule (Chile): La visita de Paulo Freire. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 16(20), 69-82.
- Murga-Menoyo, M. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: Las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83.
- OCDE (2016 [2014]). *Estudios de política rural de la OCDE - Chile*. Santiago: Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. Recuperado de <https://www.odepa.gob.cl>.
- Oepen, M. (2000). *Communicating the environment: Environmental education*,

communication and sustainability. Berlín: Peter Lang.

- ONU (2015). Objetivos de desarrollo sostenible: Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- Orozco-Messana, J., De la Poza-Plaza & E. Calabuig-Moreno, R. (2020). Experiences in transdisciplinary education for the sustainable development of the built environment, the ISALab Workshop. *Sustainability*, 12(3), 1143. Recuperado de <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/3/1143>.
- PNUD (2008). *Desarrollo humano en Chile Rural*. Santiago: PNUD. Recuperado de <http://hdr.undp.org/en/content/desarrollo-humano-en-chile-rural>
- UNESCO (2012). *Educación para el desarrollo sostenible: Libro de consulta*. Instrumentos de aprendizaje y formación N° 4. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756_spa
- Wiek, A, Withycombe, L. & Redman, C. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.