



Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad Educación ambiental y movimientos socioambientales

13 a 16 de octubre de 2019, Cancún, Q.R., México
www.anea.org.mx/2doCongresoEAS/

Los riesgos actuales de una Educación ambiental a-pedagógica, a-crítica y a-política

María Laura Barcia Rivera

Coordinadora de la Oficina de Educación Ambiental de la Dirección Nacional de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. Docente asistente del Departamento de Educación Física y Salud del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República. Miembro del Comité Académico y docente de la Maestría en Educación ambiental (Consejo de Formación en Educación, ANEP y Facultad de Ciencias, UdelaR).

Palabras Clave: educación ambiental, didáctica, ciudadanía ambiental, gobernanza, educación no formal

RESUMEN

Pareciera ser que en el imaginario popular lo educativo es sólo para formar a niños y jóvenes. De igual manera, pareciera ser que en el imaginario de quienes llevan adelante políticas públicas, la Educación ambiental para la sustentabilidad (EAS) sólo aplica para que los niños y jóvenes convengan al mundo adulto de los cambios necesarios en sus conductas. En definitiva, que la Educación se hace sólo en las aulas. Y que la Educación ambiental sólo sirve para que los niños adquieran comportamientos y hábitos ambientalmente apropiados con el planeta. Y al resto de la población se le comunica qué debe hacer ante determinadas situaciones y se le “informa” sobre algunos aspectos ambientales emergentes. Es entonces que la EAS queda subordinada al dominio técnico-ambiental, atravesada por modelos pedagógicos conductistas, acrílicos, asépticos y confundida con la Comunicación. Sólo se podrá construir una verdadera cultura ambiental, con ciudadanos ambientales capaces de crear horizontes de realidades sustentables. En este trabajo se pretende reflexionar sobre la falta de innovación en los aportes didácticos-pedagógicos necesarios para una EAS capaz de responder a las demandas ambientales actuales, tanto en las prácticas en la educación formal como en la no formal, y las consecuencias de una ausencia en la investigación educativa propia, que permita construir conocimientos y aportar al campo disciplinar de la EA, investigación que se centró por décadas más en los contenidos ambientales que en los procesos mediante los cuales se construyen esos nuevos saberes ambientales.

Mucho se ha escrito sobre la EA, y más recientemente sobre la EAS, sus fines, sus dimensiones, sus marcos teóricos.

“Uno de los principales objetivos de la educación ambiental consiste en que el ser humano comprenda la naturaleza compleja del medio ambiente resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales. Por consiguiente, ella debería facilitar al individuo y a las colectividades los medios de interpretar la interdependencia de esos diversos elementos en el espacio y en el tiempo, a fin de promover una utilización más reflexiva y prudente de los recursos del universo para la satisfacción de las necesidades de la humanidad. Además, esta educación debe contribuir a que se perciba claramente la importancia del medio ambiente en las actividades de desarrollo económico, social y cultural. Esa educación debería favorecer en todos los niveles una participación responsable y eficaz de la población en la concepción y aplicación de las decisiones que ponen en juego la calidad del medio natural, social y cultural. Para ello, la educación debería difundir informaciones acerca de las modalidades de desarrollo que no repercuten negativamente en el medio, además de fomentar la adopción de modos de vida compatibles con la conservación de la calidad del mismo.” (Tiblisi, 1977)

Sin embargo, tiempos nuevos traen nuevos desafíos: ya no hay demasiados plazos ambientales como para darse el lujo de ser tímidos en la mirada crítica y reflexiva sobre las prácticas educativo-ambientales. Hay que reconocer que no se ha estado a la altura de Tiblisi y su profunda capacidad intuitiva y visionaria, incumpliendo gran parte de sus recomendaciones, coexistiendo entre las muchas formas y corrientes de hacer EAS, prácticas escolares estereotipadas y reiterativas, debilidades en la formación de los docentes, fragilidad en la formación de profesionales, escasa incidencia en los dirigentes y muy poca capacidad de generación de alternativas sustentables que, lejos del romanticismo y la utopía, garanticen un verdadero desarrollo humano sustentable. Al mismo tiempo, las conquistas ambientales han venido siempre de la mano de procesos educativo-ambientales, lo que refuerza la convicción en la capacidad transformadora y generadora de ciudadanía ambiental de la EAS. Pero si desde la Educación no se comienza a aportar marcos teóricos e investigación, se seguirá desconociendo ese potencial transformador social de todo proceso educativo, sea formal o no formal. Si desde la EAS no se investiga sobre su propio campo didáctico, si no se analizan cuáles son las metodologías y los marcos epistemológicos adecuados, si no se proponen formas para jerarquizar contenidos y su secuenciación didáctica según el público destinatario, si no se trabaja pedagógicamente con las comunidades locales, difícilmente, más allá de las emergencias ambientales que están presionando la vida de todos, se podrá cumplir con los mandatos y fines históricos que dieron origen a la EA.

1. LA EAS Y LOS NIÑOS QUE SALVAN AL PLANETA

Tradicionalmente se abordó a la EA/EAS casi exclusivamente en el campo escolar, siendo la escuela el lugar donde más prácticas educativas ambientales se realizan. Pero la falta de formación específica de los docentes de enseñanza básica en EAS provoca la redundancia y reiteración de unas pocas acciones inconexas y descontextualizadas: celebración de efemérides ambientales mediante carteles y afiches, preclasificación de residuos sólidos, recolección de tapitas de gaseosas, realización de huertas escolares y compostaje, reciclaje de papel y sembrado de árboles nativos. A esto se suma la confusión entre realizar prácticas educativo-ambientales y la alfabetización científica, o con la enseñanza de temas ecológicos, o con la mera descripción de contenidos ambientales. Y no se recuerda que, antes que nada, la EAS debe ser una construcción colectiva de nuevos saberes ambientales (Novo, 1995). Matizando este panorama, tres componentes lo complejizan más aún: la falta del abordaje de temáticas que emerjan del contexto del colectivo de aprendices (y no sólo de los grandes temas mundiales con escalas habitualmente inabordables), la imposición del docente respecto de la elección de la temática ambiental a abordar y finalmente, la persistente y mecanicista visión del ser humano por fuera y por sobre la naturaleza, como aquel super héroe del universo marveliano que debe “salvar el planeta”.

Es entonces que es imprescindible abandonar estos procesos de pasteurización de la EA, compartiendo la idea de la pasteurización de la enseñanza de las ciencias de Foladori y Gaudiano: *“Lo que ha pasado es que la ciencia en la escuela se transmite ‘pasteurizada’. Esto es, se eliminan componentes indeseados, considerados como ‘bacterias históricas y ambientales’ que ‘contaminan’ el producto de la enseñanza. Con este proceso ‘purificador’, que constituye una especie de censura, se eliminan también sus vinculaciones con la realidad y, por tanto, muchas de sus potencialidades educativas.”*

Ahora ¿cuándo la EAS se vuelve aséptica, menos molesta, políticamente correcta, controlable?

- Reduciéndola a una educación para que los niños convengan a sus padres de que tengan comportamientos ambientalmente correctos, en una suerte de evangelizadores ambientales.
- Fomentando repetidamente las mismas prácticas, en los mismos temas, de la misma forma, universalizándola en formato receta aplicable en cualquier contexto del planeta.
- Quitándole sus dimensiones social, cultural, histórica y política.
- Quitándole todo su ropaje de proceso pedagógico y social, para reducirla a la desnudez del activismo inconexo, mediado por las efemérides y descontextualizado, buscando apenas tranquilizar conciencias con acciones superficiales.

- Centrándola en una pedagogía del catastrofismo, del miedo y de la resignación a lo irremediablemente degradado vs el derecho constitucional a vivir en ambientes con calidad.
- Centrando las prácticas exclusivamente en la conservación de la BD como única forma de hacer EA sin integrar la dimensión del desarrollo humano ni la preservación de la salud.
- Generando prácticas que no integran el juego y el disfrute, muy lejos de fomentar el sentido de pertenencia e identidad, de revalorización de los territorios de vida.

En relación con los educadores ambientales en ámbitos formales, Enrique García analiza que:

- El tradicional “peso” de lo ambiental en E.A., de forma que su desarrollo ha estado siempre más vinculado a la evolución de los problemas ambientales y de la respuesta social a los mismos que a la evolución de los modelos educativos. Si analizamos las prácticas más comunes en E.A. nos encontramos con una enorme confusión respecto a los modelos educativos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es significativo que en los documentos de E.A. encontremos una situación tan caótica en cuanto a qué significa educar, pues dicho término se asocia a aspectos tan dispares como: informar, persuadir, sensibilizar, conocer, divulgar, concienciar, comunicar, informar, formar, capacitar, educar, participar, investigar, evaluar, enseñar, desarrollar, etc., sin que esté nada claro a qué modelos de aprendizaje nos referimos en cada caso.
- El predominio, en el campo de la E.A., del absolutismo epistemológico. No se ve la necesidad de lo didáctico, tal es la fuerza de las verdades proambientales que se pretenden transmitir ¿Para qué necesitamos un trabajo didáctico que ayuden a interactuar con los demás si la bondad de nuestro mensaje es tan evidente?
- Los propios profesionales de la E.A. proceden tradicionalmente (la situación comienza a cambiar ahora) del campo de las ciencias ambientales y no de las educativas. Su perfil suele ser el de un monitor o profesor que cuenta, para su actuación con una cierta formación en ciencias ambientales (por lo menos en una ciencia relacionada con el medio), nula formación didáctica y muy buena voluntad, que se guía más por la intuición y por las rutinas propias de la cultura característica del contexto en el que desarrolla sus actividades (un equipamiento ambiental, la escuela, una institución dedicada a la gestión...) que por un marco de referencia teórico bien organizado y bien asumido. Presentan un conocimiento profesional, “artesanal” y poco estructurado, de forma que se yuxtaponen, sin integrarse, sus conocimientos académicos, su experiencia y su manera de ver el mundo, lo que lleva, en muchos casos, a que el educador programe las actividades de forma aditiva, sin un hilo conductor claro, en la más pura tradición activista. (García, 2010, pp 7-8)

Por eso, para un abordaje pedagógico-didáctico adecuado, poder seleccionar y jerarquizar contenidos, generar secuencias didácticas acordes, es esencial un espacio de investigación educativa que permita aportar a la construcción de la Didáctica de la EAS, que permita debatir como una forma de educación no formal puede desarrollarse en ámbitos formales, que logre identificar y generar acciones sustentables acordes a la edad y responsabilidad de los estudiantes, en el marco de procesos pedagógicos en tiempos pedagógicos reales. Que permita que la escuela (en su más amplio sentido) recupere su capacidad de construcción de conocimientos y como espacio democrático privilegiado de construcción de ciudadanía y no como mera reproductora de inequidades sociales. (Bourdieu, 2001)

2. EL CONDUCTISMO EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS AMBIENTALES

Históricamente la EA en Latinoamérica se institucionalizó en ámbitos gubernamentales vinculados a secretarías o ministerios de Ambiente, lo cual ha llevado a su subordinación ante la gestión ambiental. Esto implicó además un enorme desbalance en la profundización en las temáticas ambientales, respecto de su abordaje didáctico. Tanto es así, que, para el común de los técnicos, la EAS debe trabajar o bien en temas de gestión ambiental urbana (residuos sólidos, uso responsable del agua, uso eficiente de la energía) o bien en preservación de la Biodiversidad local, o tal vez y más recientemente, en los efectos del Cambio climático, y pocos temas más. Esto, asociado a una fuerte noción de ambiente percibido sólo como lo bio-físico (o como naturaleza), ha determinado un sesgo muy profundo en las campañas de comunicación, en el tipo de actividades realizadas en las escuelas y liceos y en el tipo de material didáctico generado. Es así como surgen textos e imágenes de super héroes ambientales (con todas las connotaciones aparejadas que se quieran analizar), junto al recurrente y excesivo uso de “frases cliché”, la humanización de animales, del planeta o de la naturaleza, el abuso en imágenes catastrofistas, la culpa individual por las acciones ambientales personales no realizadas y un largo etcétera que cada lector puede seguir complementando. Pero no sólo se trata de estos aspectos en cuanto contenido o modelos comunicacionales. Lo más grave de esta despedagogización de la EAS es que todas las propuestas llevan implícita la misma idea: la convicción de que cambiando la conducta o el hábito inapropiados ambientalmente logrará efectivamente que la población asuma la sustentabilidad como alternativa de vida. Y es tan fuerte este modelo conductista de “no hagas esto” “no hagas aquello” “todos somos culpables”, que no se logra comprender la necesidad del abordaje didáctico con la población, en clave de procesos educativos no formales. Se desconoce así el rol de la formación continua y no se interpretan como necesidad los aportes de la pedagogía crítica, del constructivismo y de la dialogicidad freireana en el trabajo con toda la sociedad. Al adulto alcanza con informar. Se reemplaza lo comunicacional por lo educativo.

Una vez más, se hace indispensable el abordaje multidisciplinar de la EAS, reconociendo la dualidad conceptual y metodológica entre las dos grandes dimensiones que la identifican: las ciencias ambientales y las ciencias de la educación. Y más que nunca la investigación debe centrarse no en los temas ambientales, sino en como esos mismos temas son concebidos por la sociedad, como son mediados por las representaciones sociales, y, por lo tanto, en como deberían ser abordados didácticamente desde la EAS.

3. DESAFÍOS PARA TRABAJAR CON LAS COMUNIDADES

Es muy poco el trabajo con adultos y jóvenes que se hace en EAS. Para muchos, la educación ambiental comunitaria es sólo para “comunidades pobres” o para “comunidades aborígenes”, como si lo comunitario no pudiera ingresar en el mundo urbano. Pareciera que se ha convertido en axioma inamovible el que “la gente no participa”, paralizando toda posibilidad de cambio. Tal vez habría que pensar en el porqué de esa baja en la participación. ¿Será quizás que sólo la población es convocada para temas que preocupan o que responden sólo a las políticas ambientales llevadas adelante por los gobiernos locales? ¿Será que en los estamentos gubernamentales se cree que las personas sólo se agrupan cuando hay un conflicto? ¿Por qué cuando se habla de la sociedad organizada se suele referir exclusivamente a las ONG? ¿y la sociedad organizada? ¿Qué espacios reales de participación y toma de decisiones tienen los vecinos comunes en sus comunidades?

Desde la EAS hay que volver a convencerse que:

- la sustentabilidad es un camino alternativo al modelo productivo imperante que permite una transformación en las relaciones con el entorno, para que los recursos naturales puedan ser, efectivamente, bienes sociales.
- para poder generar soluciones alternativas y lograr llevarlas adelante, las comunidades necesitan de procesos de construcción de nuevos saberes ambientales, de manera de lograr reinterpretar los cambios que están ocurriendo en sus contextos de vidas. Es decir, necesitan de procesos de EAS antes de poder ir hacia la gestión de sus territorios.

Por eso, reiteramos que *“Así, el ciudadano ambiental es todo aquel habitante de un territorio que, en un contexto comunitario y democrático, tras un proceso de formación continua en Educación Ambiental, logra comprender y conocer cómo funcionan los sistemas ambientales en los que habita, generando un profundo sentido de pertenencia y corresponsabilidad, integrando a su bagaje de sabiduría empírica y cultural nuevos aspectos provenientes del saber académico y de otras culturas, en un permanente diálogo de saberes que favorezcan la construcción de conocimientos ambientales, permitiéndole participar activa y con capacidad en los procesos de cogestión territorial junto a las estructuras gubernamentales,*

generando respuestas sustentables para el desarrollo de todos los habitantes de su entorno.” (Barcia, 2013:53)

Y en este proceso de construcción de ciudadanía ambiental, no alcanza con decodificar críticamente lo que acontece en el entorno más próximo, hay que ir más allá del diagnóstico ambiental, hay que interpretar sus causas, hay que elegir democráticamente aquella que el colectivo considere como prioritaria. Y hay que poder realizar acciones que sean coherentes y consistentes con lo acordado. Estos procesos sociales comunitarios son bien complejos, requieren de educadores ambientales capaces de acompañar, catalizar y canalizar expectativas y acciones. Requiere, como todo proceso de aprendizaje, deconstruir conceptos y preconcepciones, para poder volver a recrearlos. Entre ellos, la relación estado-sociedad, el valor de la prevención y la proactividad en temas asociados al riesgo y al cambio climático, la capacidad de acordar y consensuar como un ejercicio de aprendizaje lento y complejo, donde lo que vale no es convencer al otro que piensa diferente, sino en acordar focalizarse en lo que, si se está de acuerdo, respetando las múltiples miradas sobre la realidad.

Ahora, ¿cuáles serían las metodologías más apropiadas? ¿cómo se generan y convocan estos colectivos? ¿cómo abordar los distintos temas con vecinos con diferentes grados de formación, de historias, de intereses? ¿cómo dejar capacidades instaladas en las poblaciones? En definitiva, ¿cómo darle el lugar que la Educación en tanto ambiental merece?

4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL:

Hay que recuperar la dimensión pedagógica de la EAS. Hay que innovar sus prácticas en todos los ámbitos formales y no formales. Hay que construir ciudadanía ejerciendo y promoviendo la participación comunitaria, apostando a la gobernanza. Los cambios ambientales van mucho más rápidos de lo que se puede admitir. Los cambios sociales requieren de sus propios tiempos. Pero el camino es posible, otros mundos son posibles. La educación, y muy especialmente la EAS, es esa fuerza transformadora que permite el reencuentro con uno mismo, con los demás y con el Oikos. El campo, el objeto de estudio de la EA es precisamente ese recorrido, el del proceso para transformarse en ciudadano ambiental.

Hacerlo,
hacerlo juntos,
hacerlo juntos desde la heterogeneidad
hacerlo juntos desde la heterogeneidad y la solidaridad
hacerlo juntos desde la heterogeneidad, la solidaridad y la justicia ambiental.
Hacerlo.
Ya.

REFERENCIAS

- ACHKAR, Marcel; DOMÍNGUEZ, Ana; PESCE, Fernando (2007): *Educación ambiental. Una demanda del mundo hoy*. Montevideo: El Tomate Verde Ediciones/Redes-AT Uruguay/Programa Uruguay Sustentable.
- BARCIA, María Laura «Ciudadanía ambiental: ¿desafío, herramienta o compromiso ético para la Educación Ambiental?», en *Quehacer Educativo, Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio-Trabajadores de la Educación*, Año XXIII N.º 118, abril de 2013, Montevideo, pp 50-56.
- BORDIEU, Pierre (2001): *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer SA.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida; HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- FOLADORI, Guillermo; GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar (2001): *En pos de la historia de la Educación ambiental. En: Tópicos en Educación Ambiental, Academia Nacional de Educación Ambiental, Volumen 3 Número 8, agosto de 2001. México, pp 28-43. Disponible en: <http://www.anea.org.mx/Topicos.htm>*
- FREIRE, Paulo (2004): *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: Paz e Terra SA.
- GARCÍA, Enrique (2010): *¿Es posible una didáctica de la Educación Ambiental? Hacia un modelo didáctico basado en las perspectivas constructivista, compleja y crítica*. Em: *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande – FURG, enero a julio 2010. Rio Grande, pp 5-30*
- GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar (2007): *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México: Instituto de Investigaciones Sociales UANL / Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- MORIN, Edgar (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO
- NOVO, María (1995): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.

- RENEA (2014). *Plan Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable*. Cuadernos de EA N.º 4. Disponible en: <http://www.reduambiental.edu.uy/wpcontent/uploads/2012/10/cuaderno-04.pdf>
- SAUVÉ, Lucie, (2005): «*Uma cartografia das correntes em educação ambiental*», em M. Sato y C. I. Moura-Carvalho (eds.): *Educação ambiental*. Pesquisa, São Paulo, ARTMED, pp. 17-44.
- SAUVE, Lucie, (2006): “*La Educación ambiental y la globalización: Desafíos curriculares y pedagógicos*”, en *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 41, pág. 83-101
- SORRENTINO, M. *Desafíos de la Educación ambiental para la Ciudadanía ambiental*, en Barcia, L., Eluen, L.(comp.) en CUADERNOS DE APUNTES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL N°2, ReNEA, Montevideo, pp 39-49, 2012. Disponible en: <http://www.reduambiental.edu.uy/wpcontent/uploads/2012/10/CUADERNO-21.pdf>
- TEITELBAUM, A. *El papel de la educación en América Latina*, París, UNESCO, 1978.
- UNESCO. Declaraciones de la Conferencia intergubernamental sobre Educación Ambiental: *La Educación frente al problema del medio ambiente*. Tbilisi, UNESCO, 1977.