

¿EDUCACIÓN AMBIENTAL, EDUCACIÓN POPULAR O SIMPLEMENTE EDUCACIÓN?

Néstor Fuentes *

La concepción de una educación, que acompañó la globalización, no analizó los fenómenos ambientales y legitimó los valores de los sectores dominantes, tiene que ser revisada para entender que otro mundo y otra Argentina son posibles.

* Ingeniero Agrónomo, UBA. Doctorando en Educación con especialización en Mediación Pedagógica, Universidad de La Salle, Costa Rica. Profesor en las carreras de Ciencias de la Educación e Ingeniería Agronómica, UNL. Profesor en el posgrado Especialización en Educación Ambiental, convenio CTERA y UNCOMA. Responsable del Área Capacitación de la Juventud, Federación Agraria Argentina.

Para comenzar quiero analizar, como acostumbraba hacer Paulo Freire, las palabras del título propuesto: la palabra “educación” acompañada, o mejor dicho adjetivada, por “ambiental” y por “popular”.

Siguiendo el espíritu crítico y curioso que promovía Freire surgen inmediatamente preguntas como las siguientes:

- ¿por qué educación ambiental y/o popular y no simplemente educación?, ¿por qué es necesario acompañarla de esos adjetivos?;
- ¿podría existir una educación que no fuera ambiental o popular, o más precisamente antiambiental y antipopular?;
- ¿en qué momentos y contextos surgen los conceptos y las prácticas de educación ambiental y educación popular?;
- ¿qué relación existe entre educación ambiental y educación popular?

Estas preguntas me sirven para orientar el desarrollo del tema. En primer lugar, analizaré los contextos en los que surgen las propuestas de educación popular y educación ambiental.

Educación popular

En la década del 60, el término se impone decididamente en América Latina. Paulo Freire es el principal referente, y surge en un contexto político caracterizado por la creciente organización y presión del campo popular en los diferentes países en la búsqueda de un orden económico y social más justo, con un incremento en la representatividad de las mayorías. En esa etapa se produce en América Latina un notable fortalecimiento de los movimientos campesinos y sindicales; toman auge los procesos de reformas agrarias; en algunos países los sectores populares acceden al gobierno desarrollando experiencias innovadoras: el triunfo de la revolución cubana en 1959 y el acceso al poder de Salvador Allende, en Chile, a través de elecciones democráticas; en la región aumenta la beligerancia de movimientos armados tanto rurales como urbanos; sectores importantes de la Iglesia Católica, como el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, asumen compromisos de vida de “opción por los pobres”, etcétera. Es un momento en el que coexisten dos opciones reales de ordenamiento económico, social y político en el mundo: el socialismo y el capitalismo.

La educación popular acompañó estos procesos y afirmaba que “si la educación tradicional y vigente era la herramienta de los sectores dominantes para mantenerse en el poder, la educación popular debería ser la herramienta de los sectores populares para acceder al poder”. O como menciona Freire en *Pedagogía del Oprimido* (1970):

Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un

tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención. (Freire, 1970).

Estas expresiones mostraban con claridad que la denominada “educación popular” no era ni más ni menos que una concepción y un enfoque diferente y alternativo al vigente, y que respondía a otro paradigma educativo. Al mismo tiempo puede deducirse que el adjetivo de “popular” se utilizaba para diferenciarla de la propuesta educativa hegemónica.

Importa destacar que durante esa misma época y proveniente de otra rama del conocimiento, precisamente de la psicología, se desarrolla y difunde la denominada “psicología social” de la mano de otro latinoamericano, el argentino Enrique Pichon Rivière, que realiza importantes aportes para la comprensión del funcionamiento de los grupos operativos.

La propuesta de Freire y la de Pichon Rivière se complementan y coinciden armoniosamente en muchos aspectos, al punto que no pueden prescindir una de la otra en el desarrollo de las prácticas cotidianas de trabajo (Pampliega de Quiroga, 2001).

Su desarrollo y aplicación ha sido muy significativo y no resulta sencillo evaluar los resultados logrados, en gran medida porque existen pocas sistematizaciones de las experiencias realizadas. No obstante, en nuestro país podemos rescatar la experiencia verdaderamente exitosa llevada a cabo en los años 70 con la aplicación del enfoque de educación popular que condujo a la creación de las Ligas Agrarias del Nordeste. A principios de esa década, grupos de militantes sociales

provenientes de diferentes extracciones políticas, con el apoyo del Movimiento Rural Católico, llevaron a cabo una serie de capacitaciones de jóvenes rurales, hijos de pequeños y medianos productores agropecuarios, en las cuales se trataba de plasmar la propuesta freiriana de “aprender a leer el mundo”.

El resultado concreto fue el surgimiento de organizaciones reivindicativas (Ligas y Movimientos) en las provincias del Chaco, Formosa, Misiones, Corrientes, norte de Santa Fe y Entre Ríos.

Quizá la dificultad más importante en la aplicación del enfoque es el cambio de actitudes en el educador que debe pasar de una relación unidireccional a otra bidireccional; de la pasividad en el aprendiente a la actividad; de la certeza a la pregunta; de la memorización o pedagogía bancaria a la promoción de la criticidad; de la desesperanza a la esperanza; de la transmisión de conocimientos preelaborados a la construcción-recreación de conocimientos grupales; de la soberbia del saber a la humildad del no saber; del irrespeto al respeto por los saberes del otro, al poder crear confianza y creer en el otro y a su vez en uno mismo.

Si yo no soy capaz de ver al otro como legítimo otro, no tengo preocupación ética. La preocupación ética nunca va más allá de los dominios sociales en que surge. Se funda en la emoción, en el amor, en la visión del otro. Si uno no ve al otro no le importa lo que al otro le pase. Cuando uno ve al otro, cuando se fija en lo que le pasa al otro, empieza a importarle, antes no. La preocupación ética, es la preocupación por lo que le pasa al otro y por el efecto de las acciones de uno. Si a mí me preocupan las consecuencias de mis acciones sobre el otro, quiere decir que tengo una preocupación ética. (Maturana, 2002).

Educación ambiental

Recientemente, podríamos decir que en los años 90, comienza en nuestro país a desarrollarse la propuesta de educación ambiental. Su origen está íntimamente asociado con la evolución negativa de la problemática ambiental en el nivel mundial.

En los últimos años, la humanidad ha ido tomando conciencia creciente de los graves peligros derivados de la forma de ser y estar en el mundo representada por el modelo de “globalización capitalista”, cuyos resultados más conocidos son la contaminación atmosférica (disminución de la capa de ozono); la contaminación de los mares y los ríos, de la tierra y las napas freáticas; la deforestación; la desertificación; el deterioro de la salud y la educación, unido al aumento exponencial de los niveles de pobreza, cuali y cuantitativamente, en todo el planeta.

Por ser muy reciente, aún no hay consenso sobre la propuesta de educación ambiental y se debate entre posturas como la de “plantar arbolitos y pintar el mundo de verde y/o la de promover valores alternativos y superadores a los vigentes que impliquen un cambio sustantivo del modelo o paradigma económico, social y político vigente”. (Gutiérrez y Prado, 2000).

Quienes estamos con esta última posición descubrimos, además, la gran similitud, asociación y complementariedad que existe entre la educación popular y la educación ambiental, que pasa por la construcción o la creación de nuevas actitudes o valores alternativos a los predominantes en cuanto a la relación entre los seres humanos, los seres humanos y los demás seres vivos, y entre los seres humanos y el planeta que habitamos.

La humanidad fue tomando conciencia de los peligros derivados del ser y estar en el mundo representados por la globalización capitalista.



En este caso, tal como en la educación popular, el adjetivo “ambiental” aparece como necesario para diferenciar esta propuesta de la educación tradicional o dominante.

Nuestra civilización, apoyada en los principios newtonianos y cartesianos, se ha desarrollado entendiendo al mundo como si fuera una gran maquinaria de reloj en la cual debemos investigar el funcionamiento de cada una de las partes (reduccionismo) para descubrir la *ley* que las rige (mecanicismo). De esa forma podríamos llegar a entender cómo funciona todo y modificarlo a nuestra conveniencia, es decir: “dominarlo” (Capra, 1992). Así se entiende que hayamos dominado a la naturaleza, dominado unos pueblos a otros, el hombre a la mujer, los poderosos a los oprimidos, etcétera.

Lamentablemente esta forma de ser, estar y hacer, está llegando a límites antes insospechados, y nos vemos obligados a repensar todo, a buscar otras miradas y otras formas de relacionarnos (entre los seres vivos y con el planeta) que impliquen valores alternativos como los que mencionamos en el enfoque de educación popular: humildad; respeto; colaboración; senti-pensar (Galeano, 1989); gozar, vivir.

“Sentir lo alternativo en Educación”

Una propuesta alternativa en educación apunta a:

- A. Educar para la incertidumbre
- B. Educar para gozar de la vida

C. Educar para la significación

D. Educar para la expresión

E. Educar para convivir

F. Educar para apropiarse de la historia y la cultura. (Gutiérrez y Prieto, 2007).

En América Latina, quienes han desarrollado científicamente y con mayor profundidad el concepto de educación ambiental han sido los comunicadores y pedagogos costarricenses Francisco Gutiérrez y Cruz Prado (2000) en su libro *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*. El concepto de ecopedagogía surge como alternativo al de antropopedagogía o pedagogía antropocéntrica tradicional, que parte del supuesto de que el ser humano es el centro de la naturaleza. En este caso, el ser humano se entiende no como el centro sino como uno más que forma parte del *eco*, del todo, del ambiente, del planeta.

En nuestro país, la avanzada más significativa en el desarrollo de esta propuesta desde el sistema formal, es quizá la carrera de posgrado de Educación Ambiental, que funciona desde el año 1999, creada por la Escuela “Marina Visite” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en convenio con la UNCOMA.

Es significativo que estos enfoques o concepciones pedagógicas, tanto el de la educación popular como el de la educación ambiental, son muy similares a los de casi todos los

pueblos antiguos del mundo para los que, respondiendo a una cosmovisión diferente a la nuestra, el educarse estaba asociado a la vida cotidiana y se daba en un marco de respeto por la naturaleza. Así lo expresa Rosa Albariño, representante del pueblo charrúa-minuán, de la provincia de Entre Ríos:

Hubo tiempos felices en que el río cantaba la canción de mis hermanos y el pasto, el sol, la miel, el agua, el nido eran milagro al alcance de sus manos. Y había risa, torneo, amor y juegos, hace mucho, en un pasado muy lejano en el que el indio no era una molestia y aun nadie dudaba si era humano.

En nuestra civilización occidental y judeo-cristiana se produce un salto cualitativo de gran trascendencia con el surgimiento de la teoría cuántica a fines del siglo XIX, y con la teoría de la relatividad elaborada por Albert Einstein en 1905. Dos de los principios más importantes de esta teoría son el de “autoconstrucción” y el de “interdependencia”: las cosas son como las estamos viendo simplemente por lo que son y por su historia (autoconstrucción) y *al mismo tiempo* por las relaciones que mantienen con el medio que las rodea que las va modificando (interdependencia). Por eso y dependiendo también del observador que está regido por los mismos principios, es que a un mismo objeto-sujeto de observación podemos verlo por momentos como

“partícula” y por momentos como “onda energética” (tal como sucedía a principios de siglo con la observación de las partículas subatómicas).

Estos nuevos principios han revolucionado al mundo científico y han sido muy resistidos durante mucho tiempo, en particular por los academicistas. ¿Cómo superar el paradigma hegemónico derivado de Newton y Descartes (mecanicismo, reduccionismo)? ¿Cómo aceptar que existen fenómenos en la naturaleza que no responden a una *ley* y que se manifiestan de una u otra forma según el entorno en que se encuentran, es decir que se explican también por el todo que los rodea? Y para colmo, no por eso dejan de ser una *verdad* como aquellos que sí son explicados por una ley. Esta nueva mirada implica que muchos aspectos de la vida que habían quedado relegados en importancia porque se desconocen las leyes que los rigen, ahora entran en la categoría de *verdaderos*, o sea de científicos. Por ejemplo: la intuición, la percepción, los afectos y los sentimientos, el amor, la emoción, la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, etc., tal como lo entendieron siempre los pueblos antiguos.

Otros descubrimientos posteriores se sumaron a estos, como la teoría de la complejidad, la teoría del caos y de las inteligencias múltiples.

El capitalismo global está en crisis económica, social, ambiental, política, etcétera. Muchos pensadores actuales la interpretan como una crisis civilizatoria, y siguiendo a Arnold

No se trata de revisar el enfoque de la educación

formal, de la no formal, sino de revisar el enfoque

de la educación en general.



Toynbee (1991) ya se pueden detectar situaciones emergentes que van indicando cómo podría ser la futura civilización, por ejemplo: el movimiento ecologista; el feminismo; la teoría de sistemas; los movimientos políticos como el zapatismo en México [que afirma:] “queremos un mundo donde quepan muchos mundos”, entre otros.

Dentro de estos emergentes y nuevos principios científicos se inscriben también la educación popular y la educación ambiental como propuestas diferentes y superadoras de la educación tradicional. El denominado “currículum oculto”, donde aparecen los verdaderos valores –o antivalores– que reproduce la educación hegemónica como el individualismo, la competencia y el autoritarismo (por mencionar unos pocos), debe ser reemplazado por un *currículum abierto* donde se promuevan valores alternativos como la solidaridad, el compañerismo, el asociativismo, la democracia, el respeto, la equidad, la participación; donde las diferencias y las múltiples miradas sobre el mundo sean vistas como una de las mayores riquezas de todo grupo humano, donde el otro sea uno y uno sea el otro *al mismo tiempo* (como sucede con las partículas subatómicas que por momento son materia, y por momento energía).

¿Educación ambiental, educación popular o simplemente educación?

La crisis de valores afecta particularmente a la educación tradicional. Una educación que ha participado y acompañado el proceso de globalización capitalista, que ha legitimado los valores de los sectores dominantes en detrimento de los populares y que no se ha detenido a pensar en los fenómenos ambientales, debe ser revisada.

Pero no se trata de revisar el enfoque de la educación formal, de la no formal o de la informal, sino de revisar el enfoque de la educación en general. Así como hubo un proceso que nos llevó a implementar el enfoque educativo hoy hegemónico, habrá que transitar otro proceso diferente para construir una concepción y práctica alternativa en educación. Lógicamente que estos procesos de cambio no pueden darse aisladamente en áreas como la educativa sino articuladamente con los cambios que deben producirse en los modelos económicos, sociales y políticos de toda la sociedad.

Este es uno de los desafíos más importantes que tienen países como el nuestro, que han optado históricamente por un sistema educativo público y gratuito. Los puntos de partida pueden ser infinitos, por ejemplo: cómo superar la educación apoyada en la verdad fría y congelada, la educación de la certeza o del discurso proclamado para instalar una educación de la duda, de la incerteza cotidiana o de la demanda; cómo pasar de una educación repetitiva, memorista, pasiva y bancaria a una educación cuestionadora, curiosa, activa y creativa; cómo pasar de una educación de los saberes académicos, del claustro-aula, de la disciplina y la seriedad a una educación de los saberes sociales, de la realidad cotidiana, de la libertad y del juego; cómo pasar de una educación donde se instaló el sufrimiento a una educación del placer; cómo pasar de una educación del irrespeto y dominación a una educación del respeto y la colaboración; cómo pasar de una relación profesor/profeta - alumno/sin luz a una relación educador-educando o maestro-estudiante; cómo pasar de una educación apoyada en el enseñar a otra apoyada

en el aprender; cómo pasar de una educación que examina y califica determinados momentos de los individuos a una que valore grupalmente los procesos educativos; cómo pasar de una educación que mide un solo tipo de inteligencia, la matemática, a otra que considere las demás inteligencias –la creativa, la interpersonal, la emocional, etc.–; cómo pasar de una educación de la destrucción, de la guerra y de la pobreza humana a una educación de la construcción, de la paz y de la riqueza; cómo pasar de una educación del odio al diferente y de la homogenización a una educación del amor al otro distinto y de la heterogeneidad; simplemente, cómo crear una educación para la vida.

Desde las concepciones y las prácticas de educación popular, y más recientemente de educación ambiental, que se han desarrollado en muy variados ámbitos de nuestro país y de América Latina –en el sector formal, no formal e informal–, se observan resultados muy esperanzadores y que permiten seguir afirmando que “otro mundo es posible” y por lo tanto que “otra Argentina es posible”.

El desafío es grande y será necesariamente un proceso *complejo, caótico y ordenado al mismo tiempo*, en el cual cuanto más diferentes seamos los que lo transitemos tanto más fácil será encontrar el camino y la luz al final del camino.

“Plegaria por `los niños mutilados”
Absolutamente todos los recién nacidos
vienen a este mundo bien hechos.
Aunque solo uno más entre millones
que concibió la bondadosa naturaleza,
nuestro niño es único en su tipo.
Nacido para ser él,
pero criado para ser nosotros;
¡he aquí su castigo eterno!
Debemos dejar que nuestros niños
crezcan, aprendan y sepan.
Sí, los niños se parecen muchísimo a la gente
y debemos dejar de aplastarlos.
Nuestro niño a los seis años,
es conducido a la escuela,
donde le decimos lo que no sabe.
Le decimos lo que hemos de decirle,
y entonces se lo decimos,
y luego le decimos que se lo hemos dicho.
Nacido para crear y no para atragantarse,
se enmohece prolijamente en su pequeño pupitre.
Nacido para pensar sus pensamientos,
debe amoldarse a los nuestros
y convertirse en un desconocido.
Que nuestros niños crezcan y descubran
por sí mismos, que los verbos no son sustantivos.
Sí, los estudiantes se parecen mucho a la gente
y debemos dejar de oprimirlos.
Robert Theobald (1972). 

Bibliografía*

- Capra, Fritjof, *El Punto Crucial. Ciencia, Sociedad y Cultura Naciente Integral*. Buenos Aires, Troquel, 1992.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI, 1970.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Galeano, Eduardo, “Celebración de las Bodas de la Razón y el Corazón”, en Galeano, Eduardo, *El libro de los Abrazos*. Buenos Aires, Catálogos, 1989.
- Gardner, Howard, *Inteligencias Múltiples*. Barcelona, Paidós, 2003.

- Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz, *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*. Buenos Aires, Stella, 2000.
- Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz, “Pedagogía del aprendizaje”, en el sitio en Internet de Save the Children, Noruega, Costa Rica, 2004 [sitio consultado el 23 de julio de 2007].
- Gutiérrez, Francisco y Prieto, Daniel, *La Mediación Pedagógica. Apuntes para una Educación a Distancia Alternativa*. Buenos Aires, La Crujía-Stella, 2007.
- López Melero, Miguel; Maturana Romecín, Humberto y otros, *Conversando con Maturana de Educación*. Málaga, Ediciones Aljibe, 2003.
- Maturana Romecín, Humberto y Varela, Francisco, *De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: la Organización de lo Vivo*. Barcelona, Lumen, 2003.
- Maturana Romecín, Humberto, *El sentido de lo Humano*. Buenos Aires, Océano-Dolmen, 2002.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós, 2001.
- Morin, Edgar, *El Método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid, Ediciones Cátedra, 2001.
- Pampliega de Quiroga, Ana, “El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière”, en *Página/12*, 29-06-2001, <http://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-06/01-06-29/index.htm> [sitio consultado el 23 de julio de 2007].
- Toynbee, Arnold, *Estudio de la Historia*. Madrid, Alianza, 1991.
- Theobald, Robert, *Alternativas para el Futuro- Un Programa para 1980*. Barcelona, Kairós, 1972.
- Varela, Francisco, *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectiva. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona, Gedisa, 2002.

* Por razones de edición solo se consignan en esta versión impresa las obras de los autores mencionados en el texto. La bibliografía completa se encuentra disponible en la versión digital de esta revista, en www.abc.gov.ar.