



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



Educación ambiental en la escuela: tensiones, desafíos y esperanzas.



"Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío". Paulo Freire

Docente: Gabriela Ferreira

Estudiante: María Elvira López Volpe

Diciembre 2022

A Gladys Rodríguez quien me dio a conocer a Paulo Freire.

A mi hija Faustina y a Jorge mi compañero de ruta. Familia, amigos y compañeros.

Un agradecimiento especial a: Rita, Andreína, Verónica A, Teresita C, Beatriz M, Desirée, Antonio M. y Marcelo.

Y a todos los que confiaron en mí y con su ayuda hicieron posible que finalice esta etapa.

María Elvira

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| FUNDAMENTACIÓN | 3 |
| MARCO TEÓRICO | 7 |
| Capítulo I- La educación ambiental y sus tensiones. | 14 |
| Capítulo II- Desafíos en la educación ambiental | 23 |
| Capítulo III- Hacia una Pedagogía ambiental esperanzadora | 29 |
| A modo de síntesis | 34 |
| Análisis pedagógico de la práctica docente | 35 |
| 1. Primera situación | 36 |
| 2. Segunda situación | 38 |
| 3. Tercera situación | 40 |
| Reflexiones finales | 42 |
| BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA | 44 |

FUNDAMENTACIÓN

La gente ya no pone los pies en la tierra pelada. Sus manos se han alejado de hierbas y flores, no dirigen su mirada al Cielo, sus oídos están sordos al canto de los pájaros, su nariz se ha hecho insensible a causa de los humos de los tubos de escape y su lengua y su paladar han olvidado los sabores sencillos de la Naturaleza. Los cinco sentidos han crecido aislados del orden natural. La gente se ha alejado dos o tres escalones del hombre verdadero.

Masanobu Fukuoka

El tema seleccionado para este ensayo pedagógico es la educación ambiental en la escuela. Desde hace más de tres décadas pertenezco al sistema educativo formal. En estos últimos años como estudiante magisterial he realizado varias observaciones en diferentes instituciones por las que he transitado la práctica pre-profesional e incluso en instituciones de educación privada.

Las prácticas escolares que he observado y presenciado, me han movilizado porque el tiempo transcurre y la situación ambiental se transforma cada vez más en tema de preocupación de diferentes actores. Percibo al mismo tiempo, a la escuela como una institución: receptora, sobrecargada y absorbida de demandas sociales de distinta naturaleza; pierde fuerza la potencial tarea de transformación humanizadora en los actos educativos.

En los distintos escenarios pedagógicos, he observado un cierto quietismo o tibieza al abordar la temática ambiental o solamente se la trata en fechas puntuales. Desde las escuelas en donde realicé mi educación primaria al día de hoy, al ambiente se lo recuerda el 5 de junio. Esta tradición persiste, por ejemplo, en el armado de carteleras con dibujos alusivos al planeta que queremos y cuál no, compromisos escritos en Inglés pedidos por las docentes, breves recorridos por el barrio con pancartas, etc.

Propongo problematizar a la educación ambiental como herramienta para la construcción de otro modo de ser en el mundo, para asumir un compromiso ético, social y político en el cuidado del ambiente. Potenciar la participación social y la ciudadanía ambiental responsable. Es de vital importancia la educación ambiental

en la escuela como agente de cambio social y cultural para el ejercicio de una ciudadanía consciente y responsable.

En este ensayo tomaré como eje fundamental y vertebrador el pensamiento del pedagogo Paulo Freire. De este pedagogo seleccioné las siguientes obras: “Pedagogía del Oprimido” (1970), en segundo lugar, “Cartas a quien pretende enseñar” (1994) y por último “Pedagogía de la esperanza” (1992).

De acuerdo con Freire (2021), la vocación docente debe tener como objetivo la humanización, y la distorsión de esa vocación es la deshumanización. Una verdadera educación ambiental es posible a medida que los lazos sociales se humanicen y de esta manera podrá ser viable transitar caminos hacia una pedagogía esperanzadora que eche luces, no solamente en las instituciones educativas y que esas luces se reflejan en la sociedad, en una sociedad más justa, generosa y humanizada.

Freire concibe la educación como una práctica para la libertad. Es propuesta desde un educador-educando y diálogo problematizador, con una vocación humanista para una educación auténtica. La educación es un agente para el cambio y de transformación. Representa una praxis, una forma de acción, de reflexión, de concientización y construcción de un pensamiento crítico. Se trata de la búsqueda de la liberación del individuo quien podrá emprender una transformación social. La praxis consiste en la reflexión más la acción de los oprimidos en el mundo concreto y existencial. Para transformarlo, es necesaria la responsabilidad de toda la humanidad. Por eso resulta imprescindible reconocer que la acción liberadora implica educar para pensar y educar para decidir conscientemente dentro de una pluralidad de alternativas.

Considero la crisis ambiental como una “situación límite”, desafía e interpela como una cuestión emergente y por medio de una educación la importancia de abordar el tema desde una mirada integral y situada. La crisis ambiental es una situación límite que tiene que invitar a toda la humanidad a tomar conciencia real ante el dolor del descuido de nuestro planeta. La situación límite envuelve los actos límites que deben ser enfrentados. Cuando los enfrento, estoy tranquilo de haber superado la situación límite. La conciencia real y la conciencia posible ponen en práctica los actos límites superando las situaciones límites.

En la actualidad, la crisis ambiental ha adquirido notoria visibilidad y cada vez son más los conflictos sociales y ecológicos que nos tensionan desde varios niveles:

mundial, regional, local, escolar, y tensiones colectivas que se trasladan al ámbito educativo. Frente a estas graves tensiones la escuela se ve desafiada a dar respuestas.

La educación ambiental es capaz de abrir caminos de esperanza y como herramienta de cambio biocultural que promueva relaciones humanizantes, exentas de violencia y de una violencia necrófila. Para restaurar una relación biofilia, en primer lugar entre los humanos, para subsanar la violencia que recibe día a día ese planeta. La conciencia posesiva de los humanos ha cosificado el mundo y, en analogía a las situaciones de violencia que se ven a diario entre los humanos. Freire (2021)

Intentaré esbozar distintos planteamientos y estrategias pedagógicas para llevar adelante acciones ambientales participativas en diferentes ámbitos y contextos en torno a la escuela a partir de aportes de: Paulo Freire, Miguel Soler Roca, Reina Reyes, Edgar Morín, Martha Nussbaum, Luis Manay, Catherine Walsh entre otros. A ellos se integran los aportes de la RENE¹, en donde participan educadores uruguayos de manera proactiva en conjunto con educadores de la región.

Es mi propósito que este ensayo pueda contribuir en algo a la reflexión y acción de estrategias en torno a la educación ambiental. Desde una mirada integral, sin perder de vista la dimensión comunitaria que tengan como premisa la participación social y el compromiso ciudadano activo desde la escuela.

La educación ambiental emerge como una herramienta de cambio social y cultural que aporta otra manera de pensar y pensarnos, otros modos de ser en el mundo. A partir de una vocación humanista, a ser más, con mayor conciencia crítica. Con sentido real de corresponsabilidad crear prácticas para el ejercicio de una ciudadanía ambiental responsable.

El proceso de concientización contribuye a que la humanidad deshumanizada luche por la humanización. La verdadera toma de conciencia surge de la reflexión unida a la acción. La praxis consiste en la reflexión más la acción de los sujetos en el mundo concreto y existe en el cual la humanidad asume la responsabilidad de sus acciones. Freire (2021)

¹ Red Nacional de Educación Ambiental para el desarrollo sustentable.

Otra de las problemáticas que detecto es que encuentro mucho “palabrerío”, siempre se dice que se va a actuar y las acciones no se concretan. Me cuesta encontrar una verdadera praxis ambiental. Freire distingue la palabra verdadera y la hueca (palabrería y verbalismo). El palabrerío es lo que no cambia nada a partir de discursos separados de la acción. En cambio la palabra verdadera es la auténtica, con coherencia entre la acción práctica y la reflexión, entre lo que se dice y hace, porque el diálogo es praxis.

Me gustaría problematizar sobre el papel de la educación bancaria en los intereses de la educación ambiental. La educación bancaria ofrece un saber inestructurado, en donde se separa la teoría de la práctica. No es una educación concientizadora porque se fundamenta en la antialogicidad y el contenido programático se impone al pueblo. La antialogicidad es la que genera palabras huecas, alienadas y alienantes, puro verbalismo.

Propongo repensar la educación ambiental como una herramienta de cambio biocultural para promover la conservación, la restauración, el uso sustentable de la naturaleza y, muy especialmente, una relación armónica con ella, clave para el ejercicio de una ciudadanía consciente y responsable partiendo desde el escenario escolar. Desde las exigencias sociales, la escuela es como la “eterna demanda” siempre se le están delegando tareas, pero en ese proceso de delegación queda desbordada.

Me interesa indagar a partir de lo observado y vivenciado a lo largo de estos años. Encuentro una situación análoga de estancamiento entre la escuela como actor social formador de una conciencia para el cambio ambiental y soluciones ante la crisis ambiental. La emergencia climática y ambiental de nuestro tiempo pone de manifiesto que la crisis no es solo una cuestión ecológica, también es una cuestión social que no es ajena a las instituciones educativas. La crisis civilizatoria compromete a revisar las bases sobre las cuales hemos construido nuestra sociedad y nuestras prácticas escolares.

Palabras claves: crisis civilizatoria, saberes ambientales, dialogicidad, concientización ambiental, pedagogía ambiental

MARCO TEÓRICO

Introducción

En primer lugar haré un recorrido por la evolución del concepto de ambiente para comprender porque ha sufrido variaciones. Por lo cual, se evidencia que la crisis ambiental va unida a una crisis civilizatoria de deshumanización y desigualdades sociales. Por consiguiente, es imprescindible definir una educación ambiental que contribuya a un proceso de humanización equitativo y responsable. Este proceso es posible si existe una concientización, diálogo y praxis ambiental en donde la educación y la escuela tendrán roles fundamentales.

Achkar, Domínguez y Pesce (2011), distinguen en el pensamiento geográfico tres periodos: uno clásico, uno moderno y uno posmoderno. El periodo posmoderno que tiene su correlato con la Posmodernidad. La Posmodernidad es una corriente filosófica y del pensamiento que surge a mediados del S. XX. Configuró el paradigma crítico e implicó una ruptura de la Modernidad caracterizada por los ideales de orden, progreso y racionalidad científica. (Di Segni y Obiols, 1993)

Dentro del paradigma crítico encontramos la corriente radical que sustenta a la Geografía radical evidencia los problemas socioculturales y las desigualdades sociales generadas por el Capitalismo. Emerge como categoría geográfica el ambiente para transformar la realidad socio ambiental, para repensar la manera en cómo reconectarnos con la naturaleza, con la finalidad de promover una conciencia de interdependencia y corresponsabilidad a través de la educación ambiental.

Tradicionalmente el ambiente estaba asociado con las Ciencias Naturales, pero con la crisis ambiental que se ha agudizado a mediados del siglo XX la concepción de ambiente se nutre de una mirada más social, integral y compleja: “El ambiente constituye la concreción territorial y temporal de complejas interrelaciones entre procesos físicos, biológicos socio-económicos, tecnológicos y políticos producto de un modelo de desarrollo”. (Achkar et al 2011, p.26)

Por lo tanto, el ambiente es el resultado de las interacciones entre los sistemas ecológicos y socioculturales. Estas relaciones entre lo natural y lo sociocultural se expresan en un territorio y en un momento histórico dado. No se encuentran ajenas a las dinámicas y relaciones de poder del sistema socioeconómico en el que se desarrollan.

El ambiente no es sinónimo de naturaleza ni de ecología. Se refiere a una relación histórica entre naturaleza y cultura, una relación dinámica y construida socialmente. Este concepto permite comprender lo ambiental, como una relación dinámica e histórica, en la que se ponen en juego aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, ecológicos, tecnológicos, entre otros. Es una noción clave porque sienta las bases de un pensamiento ambiental complejo en términos de interacción e interdependencia.

Esta manera de concebir lo ambiental es nodal para cualquier proceso de alfabetización ambiental integral. Otro concepto clave que se desprende del ambiente es la problemática ambiental. Una problemática ambiental refiere a aquellos problemas sociales que emergen a partir de un conflicto de intereses, en torno a la naturaleza y los bienes comunes. Generan distintos tipos de conflictos socio ambientales y territoriales. El problema no es entonces de la naturaleza, aunque sus consecuencias y amenazas son directas. Este se centra en las formas en que nos vinculamos históricamente con ella, en el marco de un determinado sistema socio cultural y económico. La pérdida de biodiversidad como problemática ambiental, es un buen ejemplo de esta complejidad y conflictividad.

La crisis ambiental se manifiesta además en el cambio climático, la pérdida de biodiversidad en todos sus niveles, la contaminación, desertificación, el hacinamiento ambiental en la urbes en donde se producen la mayor cantidad de residuos, etc. Esta crisis es el resultado de una irracionalidad ecológica de acciones de los sujetos sobre el ambiente en donde se ha puesto al ambiente al servicio de la economía.

Los problemas ambientales en el Uruguay se pueden evidenciar en tres categorías: la primera está relacionada con procesos de degradación de la naturaleza, la segunda con los procesos de contaminación y la tercera categoría está asociada a procesos de desarticulación social. (Achkar, Domínguez y Pesce, 2011)

Los procesos de degradación de la naturaleza están vinculados a la pérdida de la biodiversidad a nivel ecosistémico, y de especies debido a la erosión y degradación de ecosistemas costeros, montes nativos, humedales, se trata de daños en los suelos por los monocultivos de soja, forestal, entre otros. Mientras, los procesos de contaminación son producto de la actividad humana, la contaminación generada por las grandes industrias en las aguas, territorios, y en la atmósfera (uso

de agroquímicos, modificación de sistemas ambientales por el uso de sustancias nocivas, gases de efecto invernadero, entre otros).

Como resultado de los procesos de degradación, identifican procesos de desarticulación social generados por el daño ambiental: pobreza, marginalidad, exclusión social, condiciones precarias de trabajo, dificultades a los servicios de salud, educación, alimentación, vivienda, entre otros.

A continuación, es necesario hacer un recorrido histórico para comprender las causas de la crisis ambiental y al mismo tiempo, evidenciar cómo la Modernidad y el Capitalismo generaron un agudo detrimento ambiental. La Modernidad es un nuevo orden del mundo en donde el orden medieval se rompe a través de los siglos y esa ruptura se traduce en el orden moderno (S.XVII). Desde el punto de vista económico dio lugar al Capitalismo. Respecto a la concepción de sujeto es antropocéntrica, racionalista y eurocentrista (porque se consideraba que la sociedad europea era superior a las demás y era la sociedad modélica).

Este sujeto inmerso en una realidad dual porque se escinde el sujeto del objeto, el exterior del interior, el cuerpo del espíritu a tal punto que el cuerpo es una máquina que puede ser estudiada por las ciencias. Por lo tanto, en la Modernidad encontramos a un sujeto racional con un pensamiento científico desarrollado pero empobrecido en cuanto humanidad porque la razón era considerada la felicidad del hombre. El sujeto moderno se caracteriza por su deseo de conocer, de conquistar y dominar porque es un sujeto escindido de su afectividad. Giraldo (2020)

Se ha establecido que la crisis ambiental tiene sus raíces en la Modernidad y en el sistema capitalista. Alexander Von Humboldt (1769-1859) es considerado el primer ecólogo de la historia porque advirtió sobre las consecuencias de la actividad forestal en el clima. En 1895 Eliseo Reclus (1830-1905) había advertido sobre los riesgos de la dominación que ejerce el sujeto sobre la naturaleza generando un quiebre en el equilibrio del ambiente.

La separación de la razón y de la afectividad, la podemos observar en el hoy con el avance del Capitalismo, de una economía basada en la concentración de capital y riquezas en donde el ambiente se ha degradado por la expansión del mercado. El auge del sector forestal, y la aplicación de nuevas tecnologías han provocado cuantiosos daños en los ecosistemas a nivel mundial.

(...)la crisis ambiental contemporánea es interpretada como producto del impacto del estilo de desarrollo hegemónico con emergentes en

diferentes escalas: globales, regionales y locales. Es decir, asumimos que la crisis ambiental actual es un emergente de los modos de producción y consumo actuales y del sistema de valores que sustenta dicho modelo, anclado en la expansión del mercado como ideología, y el impacto que esto produce en la organización social y en los hábitos de consumo. (García D y Priotto.G 2009, p. 9)

La crisis ambiental es consecuencia de una crisis social porque deja en evidencia la deshumanización, de relaciones sociales injustas, de explotadores y explotados, de opresores y oprimidos, de vulneración de los Derechos Humanos, de generar condiciones de pobreza, exclusión y marginalidad. Por lo que la crisis ambiental es una cuestión social y civilizatoria.

Esta crisis además es una crisis civilizatoria porque acentúa la deshumanización que promueve la pérdida de esperanza para lograr un cambio en nuestra forma de ser responsables con el ambiente. En este sistema económico hegemónico basado en la extracción, producción, consumo y descarte que han provocado la actual crisis ambiental y climática demanda un urgente accionar a nivel colectivo para generar un verdadero cambio de paradigma. Este es un desafío que nos involucra e interpela a todos: niñas, niños, jóvenes y también adultos.

Desde una perspectiva filosófica (pensamiento ambiental) la crisis ambiental se entiende como una crisis de civilización, porque lo es de la modernidad, son los sistemas de la modernidad los que entran en crisis, son la racionalidad instrumental y el mecanicismo como paradigmas de conocimiento los que colapsan. (Canciani, M et al, 2014)

Esta violencia, entendida como un proceso, pasa de una generación de opresores a otra, y ésta se va haciendo heredera de ella y formándose en su clima general. Clima que crea en el opresor una conciencia fuertemente posesiva. Posesiva del mundo y de los hombres. La conciencia opresora no se puede entender, así, al margen de esta posesión, directa, concreta y material del mundo y de los hombres. De ella, considerada como una conciencia necrófila, Fromm diría que, sin esta posesión, “perdería el contacto con el mundo. (Freire, 2021, p.58)

Por otro lado, esta crisis civilizatoria, manifiesta una crisis de valores, de solidaridad, justicia, compromiso y responsabilidad social. La emergencia climática y ambiental de nuestro tiempo pone de manifiesto que la crisis no es solo una cuestión ecológica, sino también es una cuestión social. Hace referencia al modo en que hemos concebido la naturaleza y nos hemos vinculado con ella, más como una canasta de recursos sin fin que como un bien natural limitado.

Esta crisis nos invita a revisar, problematizar las bases sobre las cuales hemos construido nuestra sociedad, nuestra forma de vincularnos con el ambiente y todo lo que contiene, no como una propiedad, sino como un bien a preservar. Por lo tanto, es necesario establecer algunas definiciones de educación ambiental a fines a la corriente crítica: “La educación ambiental demanda así nuevas actitudes a enseñantes y alumnos, nuevas relaciones sociales para la producción del saber ambiental, nuevas formas de inscripción de la subjetividad en las prácticas pedagógicas”. (Leff,1998, p.187)

La educación ambiental está cimentada en las dimensiones de la sustentabilidad ambiental que comprende varios aspectos: lo físico, químico, biológico, social (acceso igualitario a los bienes naturales) económico, y político para contextualizarse en tiempos y espacios concretos. Abogar por una educación ambiental que permita crear nuevas representaciones del mundo, de la naturaleza, de las ciencias, de la sociedad, del desarrollo.

(...) la educación ambiental entonces debe centrarse no nada más en proyectos ecológicos, sino dialogar con todas las dimensiones que constituyen el ambiente, que es generado por la sociedad y que es más que la ecología. Puesto que es indispensable encontrar los mecanismos que permitan impulsar comunidades dialógicas, especialmente entre contrarios ideológicamente, para así avanzar en la solución del problema común por excelencia, que es el rescate del planeta y la humanidad. (Torres Carral, 2015, p.235)

Una de las finalidades de la educación ambiental es formar ciudadanos que intervengan en la construcción de estilos sustentables de desarrollo para mejorar la calidad de vida de las personas. Una educación respetuosa de las diversas subjetividades, para potenciar la reconstrucción colectiva y la reapropiación subjetiva de los saberes ambientales. (Achkar, et al., 2007)

De acuerdo a estas definiciones, la educación ambiental tiene como pilar la formación ambiental comprometida a reestablecer la forma que la humanidad se responsabiliza con el ambiente. Una educación ambiental que promueva una ciudadanía participativa y activa en la comunidad que favorezcan nuevos modos de relacionamiento con el ambiente y la sociedad en su conjunto. Se trata de educar para reconstruir el ambiente donde ser y estar, donde estamos y somos y con los otros, con una ética socioambiental. Una educación ambiental humanista basada en la solidaridad es capaz de cambiar no solamente la forma de relacionarnos con el

ambiente, inclusive para renovar nuestra concepción, nuestra manera de ser y estar en el mundo. Un modo de ser en el ambiente que no pretenda cosificarlo.

Es frecuente utilizar de manera indistinta los conceptos de desarrollo sostenible y desarrollo sustentable. En varias ocasiones son empleados como sinónimos. Es de vital importancia hacer esta precisión conceptual para poder evidenciar las tensiones en educación ambiental generadas por estos términos y a los desafíos que atañen para promover un desarrollo sustentable.

En 1987 se acuñó el concepto de sostenibilidad en el informe Brundtland elaborado para las Naciones Unidas para referirse al modelo de desarrollo que tiende a satisfacer las necesidades individuales de una generación a partir del uso de los recursos naturales. El modelo sostenible ha generado una mercantilización y depredación ambiental en donde las desigualdades sociales se agudizan porque el crecimiento económico es en beneficio de los grandes capitales que se expropián del ambiente. Por el contrario, el desarrollo sustentable compromete a la ciudadanía a asumir una actitud responsable y ética con las condiciones de vida de los sistemas naturales para garantizar a las futuras generaciones el derecho al goce de un ambiente sustentable fundado en el bien común y la equidad en el acceso a los bienes ambientales. García D. y Priotto G (2009)

El rol de los educadores/educandos ambientales genera tensiones y es desafiante al mismo tiempo porque involucra distintos aspectos de la vida social. Como educadores y educandos ambientales hay que fortalecer redes y alianzas territoriales y diseñar acciones ambientales conjuntas. Este ejercicio es parte de un aprendizaje vinculado a la construcción de una ciudadanía ambiental, que busca generar cambios positivos a nivel local a partir de acciones ambientales que promuevan la conservación del ambiente y de la biodiversidad.

Sensibilizar es el primer paso de toda educación transformadora, para movilizar, conmover, despertar en los otros sentimientos y emociones en torno a lo ambiental. Es hacer visible distintas situaciones problemáticas y generar empatía para activar el movimiento, la acción social. Problematizar supone historizar las problemáticas ambientales y contextualizarlas.

El miedo es concreto, lo vivo, lo experimento, lo puedo educar para que no paralice. ¿Por qué nos cuesta asumir la educación ambiental como un fuerte y consistente compromiso ético y político? ¿Qué obstáculo? ¿Qué miedos nos

frenan? Sí queremos luchar por un futuro sustentable, el valor de la dignidad humana tiene que defenderse, porque cuando se lucha por una educación ambiental, se lucha por la vida y esta lucha debe ser en comunión. Freire (2021)

Los procesos de concientización requieren el desarrollo de un pensamiento crítico y comprender que lo ambiental es parte de dichas condiciones. Es fundamental la curiosidad y la creatividad en pos de una acción transformadora. Sensibilizar, problematizar y concientizar son procesos que se implican mutuamente. Promueven una praxis ambiental que busca la transformación social.

Comunicar implica dar a conocer y difundir información sobre las problemáticas ambientales, amplificar la voz de los sujetos afectados, de las minorías silenciadas y de toda la comunidad. Comunicar para generar conciencia y participación. Activar la participación real y el ejercicio de la ciudadanía supone además integrar en las distintas acciones a los niños, niñas, jóvenes y adultos de la comunidad. Promover la participación real refiere a generar las condiciones para que cada uno pueda expresar su voz, siendo partícipes de la formulación, la gestión de las acciones y los proyectos. Incluso en los momentos de toma de decisión.

Una conciencia ambiental generadora de alianzas para crear lazos con distintos sujetos y organizaciones sociales para consolidar y ampliar el proyecto ambiental. Hacer alianzas es fortalecer la comunidad. Armar redes es multiplicar, enriquecer y potenciar la experiencia realizada. Es ir más allá de la comunidad, conectándonos con otros educadores/educandos ambientales.

Sí los hombres son seres del quehacer, esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo (...). (Freire, 2021, p.159)

Con las dos dimensiones de acción y reflexión propuestas para lograr la praxis auténtica es la base de la dialogicidad, de la teoría de la acción cultural para la liberación. Del diálogo entre los hombres en busca de su liberación surge la palabra verdadera, transformadora de la situación de opresión. Por consiguiente, son considerados sujetos dialógicos. Freire (2021). Así otra faceta del análisis de la obra de Freire considera la noción del diálogo, porque la pedagogía de la liberación requiere del diálogo. El diálogo y la dialogicidad son parte de la pedagogía liberadora. El diálogo es praxis, reflexión y lucha. Por lo tanto, el diálogo lo pueden

realizar los sujetos porque tienen conciencia y lenguaje.

El diálogo es amor, humildad, genera confianza y establece la comunión en los círculos de cultura donde los sujetos pronuncian el mundo, lo problematizan, es decir, son capaces de criticar, objetivar/subjetivar, codificar y decodificar con la palabra. Un requisito dialógico es que los oprimidos deben alfabetizarse (método de alfabetización de cultura concientizadora). Permite la decodificación de la situación límite.

Capítulo I- La educación ambiental y sus tensiones.

Soler Roca (2003) en su artículo: "Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones". Considera a la educación como fenómeno complejo, conflictivo, contradictorio y controvertido porque está inscrita entre las tensiones sociales, históricas, culturales, políticas, filosóficas que afectan las intencionalidades del fenómeno educativo. Las reflexiones que presenta este pedagogo uruguayo nos ayudan a evidenciar algunas de las tensiones en la educación ambiental.

Hecho histórico por excelencia, la educación es categóricamente multiforme y dinámica, tanto en sus principios rectores y en las estructuras que la sostienen en tanto que servicio de interés público como, en definitiva, en las múltiples formas que tiene de llegar a los educandos. De ahí la frecuencia con que genera tensiones y con que padece las que son peculiares de cada sociedad. (Soler Roca, 2003, p.5)

Por lo tanto, la educación ambiental está tensionada porque responde a fines políticos, al igual que la educación general. Ambas configuran a los sujetos. Pueden o no cambiar al mundo o promover cambios en la forma de estar y ser en el ambiente. La crisis ambiental es una tensión que desafía a la educación. Si la educación está orientada a un cambio favorable en la conciencia de los sujetos sobre su forma de actuar ambiental, la emergencia ambiental tenderá a disminuir, pues: "La mayor parte de las crisis que la afectan periódicamente son debidas a tensiones sociales que le son ajenas pero que la enmarcan. El no reconocimiento de esta característica y de sus consecuencias prácticas es siempre fuente de conflictos". (Soler Roca, 2003, p.7)

Soler Roca sostiene que "La educación es cosa de todos", por lo que, la educación ambiental también debe ser "cosa de todas y todos". No deja de ser de interés colectivo y para lograrlo son necesarios el diálogo, la problematización y la

participación en comunidad para generar una conciencia pública para intentar debatir sobre el modelo de educación ambiental. El autor hace referencia a que el derecho a la educación no está garantizado porque aún existen personas analfabetas. En relación a la educación ambiental podemos advertir carencias en la formación de las personas. Defiende el derecho a la educación durante toda la vida. Para este fin, es imprescindible garantizar la gratuidad para evitar deserciones del sistema educativo desde temprana edad.

Condenar a niños y niñas a esta temprana ignorancia supone condenarlos a la privación definitiva de otros derechos ciudadanos. Los mapas de la ignorancia, de la pobreza y del hambre se superponen, tanto en el nivel nacional como en el internacional". (Soler Roca, 2003, p.10)

Las consecuencias de la crisis ambiental las sufren los sectores más vulnerables de la sociedad en situaciones de precariedad presentan dificultades al acceso al agua, a una vivienda digna, a un servicio de salud agudizando la marginalidad y exclusión social. Si no se garantiza el derecho a la educación desde la primera infancia, la vulnerabilidad ambiental será más aguda en los sectores más empobrecidos.

La Red Nacional de Educación Ambiental para el desarrollo humano sustentable (RENEA), promueve no solamente una alfabetización y adquisición de habilidades para el ambiente, también el derecho a la educación ambiental. Las reivindicaciones de los movimientos ambientalistas consideran al derecho a la educación ambiental como derecho fundamental para formación ética en una cultura ambiental. (RENEA, 2010)

Soler Roca (2003) plantea que la educación debe atender las necesidades de su contexto social, político, económico; situarse en un momento histórico, en coordenadas de tiempo y espacio. Y así responderá a las características locales. La educación ambiental no debe ser ajena a la realidad local, para que sea efectiva debe que ser "una educación en la realidad", porque basada en su historicidad, va a permitir en los educadores/educandos la interpretación de su contexto.

El conocimiento ambiental junto con otros conocimientos están orientados a un proyecto social, a un orden estatal, que define políticas educativas. El Estado se plantea qué tipo de sociedad quiere y posteriormente piensa en el proyecto educativo. Se elaboran programas en todos los subsistemas de la educación. La educación ambiental es un hecho político intencional, porque va a formar

determinado perfil de sujeto de acuerdo al proyecto del Estado. La educación debe servir a una política general, y es dependiente del poder estatal, es controlada y debe seguir los lineamientos de la política general.

Desde la perspectiva del autor, la educación tiene que estar estructurada en un sistema porque son muchas personas quienes lo constituyen. Es imprescindible un sistema educativo sólido para que pueda seguir resistiendo a las políticas neoliberales de descentralización y de desestatización educativa. Por lo que la educación no puede considerarse como una mercancía al igual que la educación ambiental porque son derechos.

Soler Roca (2003) reflexiona que la educación se orienta en función a valores y este rasgo produce tensiones. Tensiones desde las políticas educativas que determinan un modelo de educación. Defiende la educación laica y pública en la cual se garantice el derecho a la igualdad de oportunidades y la gratuidad.

(...) al preconizar la educación laica lo hago desde el convencimiento de que ella puede y debe ser portadora de los valores indispensables al desarrollo de la personalidad y a la convivencia participativa en la sociedad, sin distinciones y mucho menos discriminaciones y, naturalmente, atendiendo a la igualdad de derechos, a las minorías étnicas o de otro tipo que pudieran estarse integrando en la comunidad". (Soler Roca, 2003, p.21)

Los aportes de Soler Roca permiten pensar en algunos rasgos importantes que debe contemplar la educación ambiental: el desarrollo de la personalidad, la convivencia participativa en la sociedad y la inclusión de las minorías étnicas. La RENEА (Red Nacional de Educación Ambiental) en su primer encuentro nacional en el 2006. Declaró que la educación ambiental tiene que favorecer el crecimiento intra e interpersonal por medio de la adecuación de conductas en lo individual y colectivo para acrecentar los vínculos entre las personas entre sí y con el ambiente. Esta educación pretende desarrollar capacidades para el crecimiento integral.

En su declaración admite que la educación ambiental no está exenta de tensiones, conflictos y dificultades. Por tal motivo, es imprescindible el diálogo entre los saberes populares y los saberes de las ciencias y la participación conjunta de la educación formal, no formal e informal. (RENEА, 2006)

Respecto a la inclusión de las minorías étnicas es fundamental para la existencia de una auténtica participación social integradora de todos los sujetos para crear espacios de aprendizaje necesarios para un compromiso con los conflictos ambientales urgentes.

Las reivindicaciones del ambientalismo promueven los derechos humanos por un ambiente sano y productivo, y reconocen el derecho de las minorías étnicas de preservar su lengua, sus territorios y su cultura, incluyendo el acceso y apropiación de sus recursos ambientales, como fuente de riqueza y base de un desarrollo económico sustentable. (Leff, 1998, p.55)

El derecho a la educación ambiental es derecho para todos. Implica respeto al otro, a su modo de ser en el mundo, a la diversidad cultural, étnica, e ideológica. Las minorías étnicas son quienes han conservado los saberes ambientales en la memoria colectiva, prácticas culturales propias de un territorio. Leff (1998) Considerados como el saber del saber habitar en el ambiente, habilidades y sensibilidades de pueblos vernáculos, manifestados en la participación activa en un territorio. Giraldo (2020)

Soler Roca analizaba los recursos que debe disponer la educación para garantizar la gratuidad, la igualdad de oportunidades. Sí la educación formal se ve afectada en la asignación de recursos por parte del Estado, esto repercute no solamente en todo el sistema educativo, también en la educación ambiental, la educación sexual, entre otras. Reconoce el apoyo voluntario de la comunidad para la educación pero el Estado es el responsable de garantizar los medios para una educación de calidad. Esto es un gran desafío en la educación, poseer los medios y recursos necesarios para contemplar las necesidades de la sociedad.

Hace referencia a temas que son transversales en lo social y que atraviesan la educación. Se caracterizan por ser: de actualidad, de naturaleza política, ampliamente difundidos por los medios de comunicación, arduamente debatidos y controvertidos. En este abanico de temas encontramos la educación ambiental. Soler Roca considera que la escuela debe abordarlos y ocuparse de ellos. A propósito se pregunta:

¿Cómo ocuparse en vivo y en directo de asuntos que tienen que ver con valores muchas veces generadores de tensiones sociales? ¿Están los educadores preparados para abordarlos? ¿Cómo dar entrada a estos temas en el quehacer cotidiano sin sacrificar peligrosamente los demás aprendizajes, más formales pero no menos necesarios? (Soler Roca, 2003, p. 29)

En cuanto a la educación ambiental se incluyen aspectos relacionados a la crisis ambiental, crisis civilizatoria, desigualdades sociales, entre otros. Las interrogantes que formula Soler Roca invitan a pensar en cómo abordar la educación ambiental en la escuela dado que tenemos un programa escolar con

distintas áreas de conocimientos a desarrollar durante el año, un seguimiento desde Dirección e Inspección.

Termina sus reflexiones en donde postula que no solamente el alumno es el centro del proceso educativo. El docente es imprescindible porque es quien se ocupa de la formación integral de sus alumnos. La tarea docente muchas veces es vulnerada en cuanto al acceso de un buen salario, al derecho de continuar formándose. Aquí entra en cuestión que todo educador requiere formación en educación ambiental y en ocasiones es inexistente su formación porque no puede acceder por múltiples factores.

Una tensión fundamental no solamente en la educación ambiental sino también en la educación en general es la presencia de la educación bancaria. Freire argumenta que la educación bancaria separa la teoría de la práctica. Se caracteriza por depositar conocimientos, en deshumanizar y dominar. Freire advierte que la educación bancaria estimula la conciencia necrófila, el control en el pensamiento, coarta la creatividad y la capacidad de reflexión. El educando es un sujeto alienado, pasivo, espectador e imitador, ingenuo e ignorante.

La antialogicidad de la educación bancaria es un impedimento para la transformación de la realidad y por tal motivo, la educación bancaria es un gran obstáculo en la educación ambiental entendida como praxis porque es una educación que deja al margen a los sujetos sin posibilidad de la problematización, del diálogo y de la liberación. La educación bancaria obtura el diálogo y reflexión de saberes ambientales.

De acuerdo a los aportes de la RENEAL (2006), la educación ambiental necesita estar sustentada en el diálogo y la reflexión para la formación de sujetos críticos, creativos y autónomos. Una educación que no sea pensada desde una pedagogía de las certezas en donde los seres humanos queden al margen de o sean "seres fuera de" (Freire, 2021). Entonces: "Por el lado de la educación ambiental, como práctica política, se tiende hacia un análisis crítico de la realidad socio-ambiental en el que prime su transformación en pro de un desarrollo humano equitativo y responsable". (Canciani et al 2014, p. 11)

La educación ambiental es un compromiso pedagógico, ético y político. Pedagógico porque invita a repensar, revisar el sentido de las prácticas y propuestas educativas. Es ético porque es una ética en la que debe prevalecer el bien común por encima del individual, que garantice los DDHH en una sociedad más

participativa y justa. En una ética más participativa y equitativa en donde se generen espacios de decisión política desde el pueblo.

La perspectiva de la pedagoga uruguaya Reina Reyes ayuda a ampliar las nociones de Derechos Humanos y educación. Históricamente hay una deuda en cuanto a la garantía en el papel de los Estados para asegurar el derecho a la educación. Reyes hace referencia al concepto de sujeto y lo caracteriza como situado. Sus derechos fundamentales están vinculados a la educación, a aspectos económicos, sociales y culturales. El acceso a sus derechos dependerá de la situación o contexto en que viva. La educación es un factor imprescindible de esa libertad a conquistar. A consecuencia de lo anterior, no se puede separar la defensa de la democracia con el reconocimiento del derecho a la educación. (Reyes, 1993)

En cuanto al derecho a educar y el derecho a la educación, el derecho a la educación se basa en el derecho del sujeto pensado como sujeto de educación. Reina Reyes plantea que también debe verse como un sujeto situado, el sujeto vive condicionado por las circunstancias de su vida (cada sujeto vive condicionado por su propio entorno, contexto, medios, o sea en situación). Todas las situaciones que lo rodean (económica, política, social, etc) lo condicionan.

La educación es un derecho establecido pero no alcanza con una declaración formal para que pueda ser ejercido por todos los sujetos se observa en el derecho a la educación y requieren al igual que otros derechos la intervención del Estado. Los planteos de Reina Reyes invitan a observar el derecho a educar en educación ambiental en los marcos legales y programas vigentes al día de hoy. Desde la actual legislación en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), el Documento Base de Análisis Curricular (2016) y en la Ley de Educación N°18.437 en su artículo N° 40. En cuanto a educación ambiental, el Programa de Educación Inicial (2013) presenta dos ideas directrices para orientar la educación. Estas ideas son: la democracia social y la integralidad. La educación ambiental conforma la directriz de la integralidad junto a la educación para la salud y la educación sexual.

Estas directrices establecidas en el programa escolar remiten a Reina Reyes (1993) porque propone pensar conexiones entre el derecho del niño a la educación y la necesidad de integrarse a una sociedad democrática. Los planteos de la pedagoga se visualizan en los fines de la educación formulados en el programa escolar:

Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social. Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad. Desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información. Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable en sus decisiones. (DGEIP, Programa de Educación Inicial y Primaria, 2013, p.37)

Los fines expuestos anteriormente van en consonancia con algunas de las propuestas de la RENEA en cuanto a la formación ética de una ciudadanía para la participación de la vida democrática, el valor de los saberes y fomentar la capacidad de reflexión. Esta red nuclea a educadores del Uruguay provenientes de la educación formal y no formal, e informal. Educadores e instituciones de la educación pública y privada de la educación de distintos subsistemas y niveles.

En cambio, el Documento Base de Análisis Curricular en su tercera edición del año 2016 no hace una referencia explícita a la finalidad de la educación ambiental. Enfatiza en los perfiles de egreso esperados en 3° y 6° en donde predominan contenidos vinculados a la educación ambiental en el área del conocimiento social.

Por otro lado, la Red Nacional de Educación Ambiental para el desarrollo humano sustentable se fundó en el 2005 con el propósito de:

(...) construir colectivamente las dimensiones pedagógicas de la Educación Ambiental, integrando los ámbitos formales y no formales, los saberes populares y académicos, incluyendo todas las edades, todas las miradas posibles desde un pensamiento complejo, hilvanando las visiones fragmentadas de la naturaleza y la sociedad para lograr comprenderla como un todo. (RENEA, 2006, p.5)

La RENEA intenta empezar a cimentar las bases de una pedagogía ambiental integrando actores e instituciones de diversos ámbitos para articular saberes y romper con la lógica de la modernidad de fragmentar saberes. Apunta a una formación permanente, idea defendida por Soler Roca (2003) en sus reflexiones para poder garantizar la universalidad del derecho a la educación ambiental.

La presente noción sobre educación ambiental del programa escolar se encuentra en la fundamentación didáctica del área del conocimiento de las Ciencias de la Naturaleza.

La Educación Ambiental se basa en el trabajo real, sobre problemas ambientales y problemáticas educativas concretas, en las cuales se estudian y analizan los problemas bajo el enfoque interdisciplinario. "Pensar global y localmente; actuar local y globalmente. (ANEP, DGEIP, Programa de Educación Inicial y Primaria, 2013, p.88)

Prevalece un enfoque interdisciplinar de la educación ambiental. No explicita en cómo poder lograr esas acciones tanto en el nivel global como en el local. Es una definición que hace referencia a una finalidad utilitaria, de análisis y estudio de la educación ambiental para pensar y estudiar las problemáticas ambientales. No propone que sea un análisis crítico y reflexivo.

En cuanto a los contenidos relacionados a educación ambiental en el programa escolar la gran mayoría están en el área del conocimiento social en el campo disciplinar de la Geografía y algunos en Ciencias de la Naturaleza dentro de la disciplina de la Biología.

La RENEA hace referencia en su Plan Nacional al sistema educativo formal nacional y en sus subsistemas. Afirma que existen contenidos, programas vinculados a la educación ambiental, pero observa una tensión en cuanto a la estructuración por niveles y la variedad de disciplinas obturan la transversalidad de la educación ambiental en el currículum porque lo ambiental está presente en varios aspectos del ser humano (salud, alimentación, vivienda, entre otros).

Esta red de educadores defiende que el mejor camino para la inserción de la educación ambiental es la transversalización tanto en la educación formal como en la informal porque los problemas ambientales son problemas de todos y se requiere una co-educación más allá de la escuela.

Justifica la inclusión de saberes ambientales de la comunidad porque es conectora de la realidad. Postulan una articulación de saberes ambientales más allá de las disciplinas. Desde un enfoque de una educación ambiental transdisciplinaria para generar espacios socio-comunitarios para los procesos de aprendizaje. De este modo, es posible consolidar proyectos colectivos desde los saberes ambientales.

Estos saberes están internalizados en las personas que integran una comunidad en un territorio concreto. Son saberes ancestrales producto de experiencias, habilidades y prácticas de cómo relacionarse con el ambiente de manera más afectiva y no posesiva. Configuran la sabiduría comunitaria. Sabiduría que es necesaria para estimular la creatividad, y la empatía para actuar con autonomía en los conflictos ambientales emergentes.

Separar los ámbitos de la educación formal y no formal es una tensión para el desarrollo de una educación ambiental capaz de favorecer la construcción de

identidades de educadores/educandos. La concepción racionalista y científica ha expulsado estos saberes de la educación y de la comunidad. Es otra tensión que afecta la reapropiación subjetiva de estos saberes ambientales.

La Ley General de Educación N°18.437 en el artículo 40,literal B, numeral 2 establece respecto a la educación ambiental:

2) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible tendrá como propósito que los educandos adquieran conocimientos con el fin de fomentar actitudes y comportamientos individuales y colectivos, para mejorar las relaciones entre los seres humanos y de éstos con el entorno. Procurará desarrollar habilidades para potenciar un desarrollo humano sostenible en la búsqueda de una mejora sostenida de la calidad de vida de la sociedad.

El artículo 40° alude al desarrollo humano sostenible que no es lo mismo decir desarrollo humano sustentable. El concepto de sostenibilidad proviene de un modelo de desarrollo tecnológico y productivo que genera relaciones asimétricas entre los seres humanos. La finalidad es adquirir conocimientos y no saberes. No menciona los saberes ambientales ni la importancia de la comunidad. El ambiente es considerado como un entorno.

A nivel regional, educadores coinciden que en estos últimos veinte años la documentación internacional, en discursos de los gobernantes, planes y programas educativos no se han obtenido cambios significativos en aspectos relacionados a los propósitos de la educación ambiental en las instituciones educativas, específicamente en la escuela.

Desde la perspectiva de Freire, lo que encontramos son palabras huecas, inauténticas, verbalismos. Incapaces de llevar adelante procesos de transformación de la realidad o para intentar dar respuesta a los conflictos ambientales. A todo esto, denuncian la escasez en formación en lo ambiental para educadores. Quienes lo han logrado, lo han hecho en otros países o de manera autodidacta. En consecuencia, la educación ambiental se ha individualizado y es un obstáculo para generar comunidades activas en proyectos de educación ambiental. (RENEA, 2014)

Asimismo, existen dos modelos de educación ambiental contrapuestos que responde a proyectos políticos y pedagógicos distintos. Uno de ellos, es el modelo de educación ambiental para un desarrollo sostenible afín al sistema capitalista que ha causado graves perjuicios en el ambiente al favorecer la expansión del mercado depredador del ambiente. El otro modelo de educación ambiental propicia el

desarrollo sustentable, equitativo, con una ética ambiental responsable de los bienes ambientales. González Gaudiano (2014)

A modo de síntesis, las tensiones en la educación ambiental tienen sus raíces en la Modernidad porque es un orden que ha postulado la especialización del conocimiento de manera unidimensional, absoluto, fragmentado y cuantificado. Por otro lado, al día de hoy tenemos sistemas educativos que son herencia del orden moderno. Por otro lado, esta visión racionalista expulsa la dimensión afectiva y ética del sujeto.

Tensiones por la naturaleza compleja y múltiple del hecho educativo señaladas en las reflexiones de Miguel Soler Roca. Muchas de ellas relacionadas con el derecho a educar y el derecho a la educación ambiental. Estas son visibles en marcos legales, fines y finalidades de programas de saberes que constituyen disciplinas que promueven una hiperespecialización del conocimiento sin dar espacio a los saberes ambientales de las comunidades.

Capítulo II- Desafíos en la educación ambiental

Uno de los principales desafíos en la educación ambiental es lograr un proceso de alfabetización ambiental para que se mantenga en el tiempo tanto en el ámbito formal y no formal de la educación. Otro desafío que destacan los educadores ambientales, es la necesidad del diálogo. Al mismo tiempo, desafíos intrínsecos al posicionamiento del docente en posibles abordajes de la educación ambiental y las cualidades que tiene que tener un docente.

Freire en "Cartas a quien pretende enseñar" escritas en 1993, interpela a las maestras y maestros a asumir desafíos. Desafíos relacionados a la importancia de una conciencia crítica para educar en una escuela democrática para garantizar un ejercicio de la ciudadanía de manera activa en una sociedad plural. Sentimientos que puede despertar la docencia y cuáles son las cualidades de un maestro progresista.

Una maestra y un maestro progresista tiene que ser humilde. Debe tener la humildad necesaria para romper con el modelo de maestro tradicional que era quien poseía todo el conocimiento, afín a la lógica del orden moderno racional. Sí es

humilde admite que no es dueña/o absoluto del saber porque es un educador/educando. El proceso de enseñanza y aprendizaje es bidireccional. La humildad la define como desafío para el docente para romper con una postura vertical en donde tradicionalmente se posiciona. Al romper con esta postura, hay posibilidades para el diálogo entre sujetos activos. (Freire, 2021)

Una de sus cartas se titula: “No permita que el miedo a la dificultad lo paralice”. Esta carta ayuda a pensar nuestro rol en relación a la educación ambiental. Las maestras y maestros podemos sentir dificultades relacionadas a la falta de formación, sentir la falta de capacitación en nuestra formación magisterial en este tema. Miedos relacionados a lo delicado y complejo del tema sin tener la intención de trasladar ese miedo a los estudiantes de que el planeta se extingue y el fin es inminente. Miedos a revisar lo que hemos hecho o no, lo que podemos enseñar relacionado a educación ambiental. Preguntarnos qué enseñar, cómo enseñarlo y para qué enseñarlo.

Precisamente, educadores de la región coinciden que lo que se enseña es sobre el problema ambiental y no se aborda el conflicto ambiental. Canciani et al (2014)

Un problema ambiental se podría conceptualizar como determinado tipo de relaciones que se dan entre las poblaciones humanas y el subsistema natural que alteran el equilibrio dinámico en un lugar (ej. la contaminación del agua provocada por una industria.

(...) el conflicto, definible como la percepción diferencial del problema, es decir, cómo una problemática es significada por diferentes actores (la confrontación de percepciones e intereses de actores sociales diversos frente a un mismo problema. (Canciani et al 2014 p.165)

Aquí hay un importante desafío, incluir el concepto de conflicto ambiental en las prácticas educativas porque no solamente se identifica el problema ambiental, también los actores sociales involucrados que actúan con intenciones en territorios concretos. Por tal razón, un educador democrático tiene que ser valiente, decidido, seguro y paciente. Estas son cualidades imprescindibles para un educador ambiental. Freire (2021)

Si asumimos el desafío de repensar los procesos educativos para que posibiliten la formación en una ética ambiental. Como primer paso, tenemos que discriminar cuáles son nuestras verdaderas necesidades para un desarrollo humano sustentable, porque la cuestión ambiental no es solamente un problema social, político, cultural, económico sino además educativo.

Educadores e intelectuales de distintas áreas del conocimiento de latinoamérica conforman un movimiento² a favor del pensamiento ambiental latinoamericano. Proponen la necesidad de consolidar un pensamiento que constituya un patrimonio común en nuestra región. Un pensamiento que nos identifique y al mismo tiempo facilite procesos de participación ciudadana a partir del ámbito educativo, familiar, comunitario, entre otros. (Canciani et al 2014)

Este pensamiento ambiental es necesario para abrir caminos y vislumbrar cambios posibles porque nadie en la sociedad debería ser indiferente a la degradación ambiental. La escuela como institución educativa puede ser mediadora a nivel comunitario para favorecer el diálogo con distintos actores sociales cercanos a esta. De aquí que el diálogo resulta un desafío clave en la educación ambiental para enlazar aspectos ecológicos, sociales, políticos, económicos, culturales y educativos; y ello desde una ética ecológica, solidaria y respetuosa con los saberes ambientales de la comunidad pues, “no hay diálogo verdadero sí no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. (Freire, 2021, p. 110)

De acuerdo al planteo de Freire, la educación ambiental necesita ser una educación transformadora. Una educación verdadera, de encuentros y diálogos para formar una mirada crítica, productiva en donde se instalan en comunidades dialógicas provenientes de la educación formal y no formal. La escuela es un espacio democrático y plural, capaz de generar oportunidades de participación. Un espacio de cooperación, de participación equitativa para estimular dentro de la comunidad un desarrollo sustentable cuyas raíces son los saberes de la comunidad.

Una educación ambiental entendida como un proceso de civilizar la conciencia planetaria para comprender que este modo de civilizar no pretende buscar alternativas personales a esta problemática. Son búsquedas colectivas para empezar a detener la muerte del planeta. Morin (1995)

La civilización de una conciencia planetaria requiere como cimiento una alfabetización ambiental. Es necesaria una alfabetización ambiental para prácticas

² Movimiento integrado por educadores ambientales provenientes de diversas instituciones: Centro Latinoamericano de Desarrollo Sustentable (CLADES), Foro Latinoamericano de Ciencias Ambientales (FLACAM), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Sociedad Latinoamericana y Caribeña de Historia Ambiental. (SOLCHA), Centro Latino Americano de Ecología Social (CLAES), entre otros.

ciudadanas sustentables en tanto ejercicios fundamentales. Construir poder ciudadano y habilitar procesos formativos ambientales en la escuela y más allá de la escuela.

La alfabetización ambiental crítica es una herramienta para la construcción de una ciudadanía entendida como participación política en las decisiones e incidir en la dimensión ambiental. Junto con el diálogo y los procesos de concientización, pretende empoderar a los sujetos para pensar y actuar colectivamente en territorios concretos. De este modo, la alfabetización ambiental crítica supone un nuevo relacionamiento entre los sujetos y los sujetos con el ambiente. Freire (2021)

Esta alfabetización es opuesta al modelo de alfabetización que favorece un desarrollo sostenible que es herencia de la Modernidad, de la lógica de fragmentación de conocimientos separados del sujeto. El desarrollo sustentable se basa en una alfabetización ambiental crítica porque los sujetos son capaces de argumentar, de reivindicar saberes ambientales de la comunidad para comprender las razones de por qué vivimos en tiempos de crisis ambiental y los conflictos ambientales.

Una alfabetización ambiental crítica unida a la concientización ambiental son condiciones para la construcción de una ciudadanía sustentable y democrática. Si los procesos de concientización no son suficientes, las desigualdades sociales seguirán en aumento. Del mismo modo, si la escuela y ámbitos de la educación formal e informal no se comprometen en alfabetizar de manera crítica a los sujetos desde una perspectiva del ambiente como un bien colectivo a preservar. Freire (2021)

La ciencia ha logrado importantes avances pero la humanidad ha quedado rezagada en la toma de una conciencia real. La supremacía de la tecnología y de la razón han atrofiado la sensibilidad y la búsqueda de desarrollo de capacidades para un compromiso ético, político y educativo con el ambiente.

La filósofa Martha Nussbaum en su libro: "*Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*" (2012), justifica su enfoque de las capacidades para profundizar sobre las nociones de derechos y justicia social. Una justicia social entendida como oportunidad para todos los sujetos. El enfoque sobre las capacidades permite evidenciar algunas de las razones de la injusticia y desigualdad social. Si se garantiza la justicia social y las oportunidades para los

sujetos, también se garantizan sus elecciones y sus libertades. Los sujetos van a poder elegir cómo actuar y de esta manera serán libres. Nussbaum (2012)

Según los aportes de Nussbaum, uno de los desafíos más importantes de la sociedad es garantizar la universalidad de los Derechos Humanos y la justicia social. Dado que esto no es viable porque ha predominado un desarrollo sostenible promovido por el sistema capitalista. Por consiguiente, todo esfuerzo para educar, para garantizar la educación ambiental y la alfabetización ambiental crítica están condicionados al desarrollo de las capacidades de los sujetos en cuanto al ejercicio de elecciones, sus libertades y sus derechos.

Nussbaum advierte sobre las consecuencias del analfabetismo porque coarta el desarrollo de las capacidades de la persona. Privan y/o reducen el acceso a oportunidades para su crecimiento e inserción social y a una calidad ambiental.

Recordemos que educadores ambientales nacionales y de la región conciben que uno de los desafíos de todo sistema educativo es la educación de una conciencia ecológica. La inserción curricular de la educación ambiental tiene que ser distante a las abstracciones de un pensamiento racionalista porque es una gran limitación que tiene la educación ambiental. Y por otro lado, denuncian la persistencia de enfoques tradicionales de enseñanza antropocéntricos caracterizado por la concepción de un medio ambiente determinista como constante proveedor de recursos a los sujetos. Achkar, Dominguez, Pesce (2007)

Estos autores constatan otros enfoques pedagógicos de carácter conservacionista en donde las acciones se reducen a campañas de limpieza, al cuidado, la protección y la conservación en donde no hay una firme participación y acción. Es una pedagogía orientada al respeto y a la responsabilidad de los sujetos.

Para continuar la reflexión sobre los desafíos en la educación ambiental, cabe recuperar los aportes del sociólogo y antropólogo Edgar Morín quien escribió el libro: *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”* en 1999. Argumenta a favor de un pensamiento complejo como reforma para evitar la escisión de saberes. La complejidad de este pensamiento supone la capacidad de entretejer las distintas dimensiones de la realidad para comprenderla desde todas sus perspectivas posibles.

En este sentido, la educación debe promover una inteligencia general para referirse de manera multidimensional a lo complejo y al contexto desde una perspectiva global. Son necesarios conocimientos que constituyan saberes

enmarcados en problemas globales en el contexto y su conjunto (como por ejemplo los conflictos ambientales).

A consecuencia de lo antedicho, Morín considera fundamental enseñar la identidad terrenal para desarrollar un pensamiento policéntrico, capaz de apuntar al universalismo.

Estamos comprometidos con la humanidad planetaria y en la obra esencial de la vida que consiste en resistir a la muerte. Civilizar y Solidarizar la Tierra; Transformar la especie humana en verdadera humanidad se vuelve el objetivo fundamental y global de toda educación, aspirando no sólo al progreso sino a la supervivencia de la humanidad. (Morín, 1999, p.33-34)

Educar para una identidad compleja en la cual poder incluir nuestras poli-identidades (familiar, étnica, nacional, regional, continental y terrenal. Puesto que vivimos en un mundo globalizado y debemos tener conciencia de esto. Ser conscientes de lo que nos une y lo que nos aleja. De aquí surge la necesidad de educar una conciencia ecológica desde una ética de la comprensión humana enmarcada en una ética del género humano. Una educación para contribuir a una conciencia planetaria para volver a unir el tejido planetario que se ha roto por antagonismos (Norte-Sur, Occidente-Oriente, entre otros).

La educación ambiental se enfrenta al desafío de recuperar y reintegrar los fragmentos de la humanidad que se han roto y disperso por la crisis civilizatoria. Reunir las identidades étnicas y locales. Reconectar con nuestras raíces comunes de ciudadanos de la Tierra-Patria desde una ética solidaria y justa. Morín (1999)

A modo de síntesis, los desafíos en la educación ambiental son desafíos que deben interpelar a todos para salvarnos como ciudadanos de la Tierra-Patria y al mismo tiempo salvar el Planeta Tierra. Es necesario una educación ambiental dialógica, problematizadora, democrática, humanizante y humanizadora. Desafíos relacionados con la necesidad de una alfabetización ambiental crítica, el diálogo con los saberes ambientales, un pensamiento ambiental latinoamericanos, una ética ambiental, y en cómo la escuela puede colaborar a superar las tensiones para alcanzar los desafíos propuestos en la educación ambiental.

Capítulo III- Hacia una Pedagogía ambiental esperanzadora

Educadores nacionales nucleados en la RENEA provenientes de distintos ámbitos de la educación, y educadores ambientales de Latinoamérica coinciden en que es necesario construir caminos hacia una Pedagogía ambiental que sea nexo con los saberes ambientales latinoamericanos, con esos saberes subyugados y que forman parte de la historia de cada pueblo latinoamericano.

La docente Copello en el año 2005 escribió un artículo³ titulado: *Escuela ambientalizada: utopía que marca caminos*, donde considera que la educación ambiental es un ámbito heterogéneo, plural y en donde entran en tensión distintas concepciones de educación ambiental. Se detiene a caracterizar dos de los modelos de educación ambiental que han tenido un importante auge en los últimos años.

Un modelo de educación ambiental cuya misión es capacitar para poder enfrentar los conflictos ambientales y promover el cambio social. Otro modelo de educación ambiental en donde el proceso de concientización trasciende los conflictos ambientales. Se hace énfasis en el desarrollo de la resistencia y la solidaridad. Copello (2005)

Por un lado, argumenta que el proceso de educación ambiental es responsabilidad de toda la sociedad, no es responsabilidad únicamente de las instituciones educativas. Por otro lado, sostiene que la escuela debe abrirse a la comunidad y para lograr una verdadera apertura requiere de apoyos de la sociedad.

La propuesta de ambientizar la escuela implica en primer lugar, una serie de modificaciones en la organización de la escuela, en los contenidos a enseñar, cambios en el currículum explícito y oculto. Afecta además las relaciones dentro de la escuela. En segundo lugar, la existencia de una comunidad educativa activa, propositiva, con capacidad de decisión frente a los conflictos ambientales de manera solidaria. Por lo tanto, en una escuela ambientalizada se fortalecen relaciones educativas desde el trabajo colaborativo porque es una escuela que piensa, siente y actúa dentro de su comunidad.

La idea de una escuela que piensa, siente y actúa remite a una educación sentipensante. Este modelo de educación lo explica Luis Alfonso Manay Sáenz en *Educación sentipensante. Una concepción holística y multidimensional en diálogo*

³ Copello, M *Escuela ambientalizada: utopía que marca caminos*. Quehacer Educativo, v.: 72 72, p.: 39 - 42, 2005

con las emergentes Ciencias de la Vida. El docente peruano hace un desarrollo de un modelo de educación, de escuela y de rol docente sentipensante. Por tanto, para poder presentar estas nociones, parte de un modelo de sujeto hermenéutico rodeado por núcleos (social próximo vital, social local y el núcleo social humanidad). Manay (2022)

En relación al núcleo social humanidad conformados por todos los seres humanos, lo caracteriza por los temas emergentes a nivel mundial y entre ellos se destacan la crisis ambiental, la crisis civilizatoria. Manay expresa que frente a la interacción con estas situaciones son inevitables los sentimientos de fraternidad, empatía, solidaridad entre los seres humanos. (2022) Entonces justifica su argumentación en los aportes de varios teóricos respecto a la condición humana que naturalmente tiende a ser fraterna, cooperativa, solidaria. A su vez, en el desvelamiento de estos núcleos subyace una convivencia humana de carácter afectivo. Entre los aportes teóricos que recurre cita a Morín. En la conceptualización de pensamiento complejo se distingue que la verdadera racionalidad es la que reconoce la dimensión afectiva de los sujetos.

A partir de la concepción de educación sentipensante, se desprende el modelo de escuela sentipensante. Una institución educativa sentipensante abre horizontes a la esperanza, pues “la escuela está llamada a constituirse en un espacio vital y aprendiente, un lugar de encuentro de vidas humanas, con sus trayectorias, sus devenires, sus sueños y esperanzas”. (Manay, 2022, p. 181)

La escuela configura el núcleo social local y se caracteriza por ser un espacio abierto, vital y de encuentros. Es capaz de conectar y entramar con los otros núcleos, es decir con la globalidad planetaria en donde se circunscriben múltiples conflictos y luchas colectivas. Una escuela sentipensante puede suscitar puentes para una convivencia dialógica y democrática cuyas bases sean los derechos, la alteridad y la defensa de la dignidad humana.

Desde el punto de vista de Manay, es una escuela germinadora de semillas de otro mundo, en donde la humanización es posible en armonía con el ambiente a partir de un serio compromiso ético porque la escuela genera en la comunidad educativa relaciones educativas altruistas. Los aprendizajes son dialécticamente vitales y contruidos con el otro. Por lo tanto, la escuela sentipensante presenta una didáctica sentipensante en donde se conjuga lo emocional y lo vivencial. Además

un docente sensible, empático, proactivo, dialógico, con una inteligencia holística, librepensador, ético y democrático. Manay (2022).

De acuerdo a lo afirmado por Copello acerca de la escuela ambientalizada cuyos rasgos son pensar, sentir y actuar. Esta triada conceptual también es propuesta por las pedagogías post críticas decoloniales están los aportes de la Catherine Walsh:

Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh C, 2013 p.28)

La pensadora ecuatoria constata que vivimos en una sociedad antihumana puesto que resultado de la crisis civilizatoria occidental y de la crisis de la colonialidad del poder. A la luz de sus planteos, permite inferir que las primeras alteraciones con finalidades expropiatorias en el ambiente latinoamericano fueron a causa de las invasiones coloniales imperialistas europeas iniciadas en el S.XV.

Por lo tanto, las pedagogías decoloniales son un llamado a resistir, transgredir, desobedecer lo que ha sido impuesto desde el orden moderno colonialista para volver a sentir, pensar, actuar. En definitiva, a vivir de manera afectiva el ambiente. Los momentos de crisis son los momentos que interpelan a la revisión, reflexión. Oportunos para pensar caminos, alternativas y para poder ser, estar, sentir, mirar y vivir con un horizonte decolonial.

Este desafío de pensar, sentir y ser en el ambiente implica recurrir a la memoria colectiva en donde están los saberes ambientales afectivos de nuestros ancestros escondidos en el ADN y en territorios concretos. Constituyen la esencia de habitar con sabiduría y sensibilidad nuestra Madre Tierra. A consecuencia de la hegemonía de la visión racionalista e imperialista de Europa, estos saberes han quedado subordinados y ocultados. Por tal motivo, es imprescindible que todos los pueblos procuren una lucha para recuperar la tradición ancestral para intentar enfrentar y resistir a la crisis civilizatoria. Estos saberes ambientales son el fruto de siembras ancestrales en territorios ancestrales.

Son siembras culturales que hacen perdurable la tradición de nuestros antepasados. La deshumanización generó un cambio frente a estas siembras, de ser sembradores a ser recolectores y esto degradó agudamente el ambiente.

Reconocer estas siembras de saberes ambientales implica defender, insurgir y resistir frente a la hegemonía del capitalismo colonial. Walsh (2013)

Las ideas de siembra y cosecha refieren a los procesos pedagógicos porque configuran una praxis de carácter insurgente y de lucha. El modelo docente en estos procesos es de custodia de esas memorias ancestrales que guardan los saberes ambientales. La escuela tiene que invitar a los estudiantes a recuperar esos saberes, sembrar nuevos y a enseñar a resistir al modelo sostenible de desarrollo.

Esta pedagogía decolonial sembradora de saberes ambientales favorece una educación creativa que reconecta con la memoria ancestral dentro de una acción comunitaria proactiva para crear al mismo tiempo nuevos saberes necesarios para el buen vivir. Este recorrido por las generalidades de las pedagogías decoloniales de la mano de Catherine Walsh, fue necesario para pensar los rasgos que identificarían una pedagogía ambiental esperanzadora. Una pedagogía de carácter decolonial necesaria para hacer resurgir los saberes ambientales sepultados por el orden moderno, capitalista, y colonial.

La etimología⁴ del vocablo esperanza proviene del latín *sperare* cuyo significado es esperar. Este vocablo deriva de *spes* que significa expandirse. La educación ambiental para el desarrollo humano sustentable necesita de esperanzas, entre ellas la esperanza en una pedagogía impulsora para las transformaciones del orden injusto que ha generado la modernidad. Esperanza en una pedagogía para la educación ambiental. O también es equivalente a decir pedagogía de la esperanza.

Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido, es el título de un libro del pedagogo Paulo Freire escrito en el año 1992. La esperanza es considerada como una necesidad ontológica de no acostumbrarse al orden establecido, al actual sistema neoliberal, capitalista que ha fomentado un desarrollo sostenible que ha degradado el ambiente.

Freire reflexiona en torno a la esperanza como virtud activa revolucionaria. En parte rompe con la etimología del término porque no es una espera pasiva de la transformación social, de la injusticia hacia la justicia, de la opresión hacia la liberación. Consecuentemente considera esta virtud como esencial para todo educador progresista.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del “orden injusto”, no

⁴ <http://etimologias.dechile.net/?esperanza>

puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia. (Freire, 2021 p.109)

La esperanza se gesta a partir del dolor, inquietud, ruptura, de la amenaza y la agitación. Actuar con esperanza es uno de los grandes desafíos que tiene que responder la educación democrática. La asocia con la lucha y la utopía de un futuro que no se da como antedicho. En este sentido, no es posible pensar en una pedagogía ambiental esperanzadora si se asume que la destrucción total del ambiente es inminente o que la educación no es capaz de generar cambios a nivel social.

Es una esperanza recreadora de la sociedad que reúne los sueños, las luchas, los diálogos y saberes. Es decir, una pedagogía ambiental esperanzadora invita a una educación comunitaria democrática en donde se conjugan y se recrean los saberes ambientales (locales, ancestrales, y académicos) de sujetos en un territorio concreto para su bienestar. De este modo, se rompe con la hegemonía de la reproducción de las desigualdades sociales y territoriales.

En el modelo de pedagogía que intento reflexionar a partir de los aportes de Freire, comprometo a la praxis ambiental política y emancipadora de los sujetos que sienten, piensan y actúan en sus territorios. Es una pedagogía situada e integradora para un ejercicio de una ciudadanía participativa, justa y equitativa.

Catherine Walsh en sintonía con lo planteado por Freire sobre la esperanza. Considera lo siguiente:

 Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar. (Walsh C, 2017. p.30)

A mi entender, Walsh nos desafía a situarnos en el presente y con una esperanza anclada en el hoy. De una esperanza que nace a partir de la praxis en las escuelas para reconstruir nuestro vínculo con el ambiente. Vínculo que se encuentra disociado por la racionalidad heredada de la modernidad y el sistema capitalista.

La pedagogía decolonial ayuda a no solamente pensar, también sentir, actuar y enmarca una educación ambiental como espacio de oportunidades a partir de

esas rupturas que generan los sujetos si están en comunión entre ellos y con el ambiente. La decolonización es de vital importancia para reafirmar la vocación de ser más en los sujetos. Las transgresiones empiezan en acciones en los núcleos más inmediatos. En la escuela, pueden implicar romper con lo rutinario. Por ejemplo, no es habitual ver a las familias participando de proyectos en la escuela de manera activa, propositiva, y más aún en cuestiones relacionadas con lo ambiental.

A modo de síntesis, la escuela ambientalizada es una escuela y educación sentipensante. Esta característica también es promovida por las pedagogías decoloniales que defienden la unidad entre el pensar, hacer, sentir y actuar. Para promover una pedagogía ambiental esperanzadora es necesario un empoderamiento social a partir de una educación democrática para lograr el compromiso con las problemáticas y conflictos ambientales emergentes. Las fisuras pueden emerger desde la educación, desde una pedagogía ambiental esperanzadora creadora de prácticas para renovar la visión de cómo nos relacionamos con el ambiente.

A modo de síntesis

Al finalizar el recorrido por las tensiones, desafíos y esperanzas de la educación ambiental, quiero detenerme a pensar algunas cuestiones centrales que generan tensiones, implican desafíos e invitan a la esperanza. La crisis ambiental y civilizatoria son oportunidades pedagógicas para hacer, sentir y pensar educación ambiental en la escuela. Construir, asumir un rol docente desde una perspectiva ambiental implica una revisión profunda de la institución escolar y los modos de organización, producción y circulación de los saberes ambientales.

Por consiguiente, la escuela en este contexto se vuelve un espacio de tensiones, desafíos y esperanzas para que sea un lugar de encuentro. Dentro de la comunidad puede brindar herramientas para afrontar la crisis ambiental, e impulsar entre todos saberes ambientales y prácticas ciudadanas que apuesten a la una ciudadanía responsable con el ambiente.

La educación ambiental debe promover procesos de concientización ambiental para problematizar sobre nuestro accionar. Concientizar es comprender que todos somos sujetos sociales en un contexto histórico y material de existencia.

Ser capaces a partir de pensar, sentir para transformar situaciones que generan inequidad e injusticia social.

Los educadores/educandos ambientales tendrán que favorecer procesos de transformación socioambiental a partir de los conflictos ambientales que la comunidad identifica en conexión con sus saberes ambientales. Generar acciones con un profundo compromiso ético político, activando la participación real de la comunidad y el ejercicio de una ciudadanía que garantice futuros más justos, dignos y sustentables. La esperanza es una virtud emancipadora para activar una alfabetización ambiental crítica en una comunidad sentipensante. Esperanza en la siembra y cosecha de las prácticas educativas.

Análisis pedagógico de la práctica docente

Para el análisis pedagógico me posiciono desde la perspectiva pedagógica crítica a partir de los aportes de Paulo Freire sobre praxis, diálogo, concientización y esperanza para intentar problematizar las situaciones educativas. Dentro de la pedagogía crítica, Freire es uno de los emblemáticos representantes de la Pedagogía Liberadora. Concibe a la educación como agente para la transformación. Representa una praxis, una forma de acción, de reflexión, de concientización y construcción de un pensamiento crítico.

Es una educación que promueve procesos de concienciación de la condición social del individuo. Esta conciencia crítica se adquiere mediante la problematización para brindar las posibilidades de liberación de los individuos. En suma, la educación liberadora es esencialmente un proceso de humanización y de concientización, es decir, un proceso de construcción de un pensamiento crítico para que el sujeto sea protagonista de los cambios en la comunidad. (Freire, 2021).

Se analizarán entonces las situaciones de la práctica docente desde los aportes de la pedagogía decolonial. Además se incluyen para el análisis las nociones de escuela ambientalizada, educación y escuela sentipensante.

1. Primera situación

Se acercaba el día de la primera visita de la Directora para tener una posibilidad de observación antes de mi primer parcial práctico. La clase que iba a dar para la visita tenía que durar 30 minutos. El reloj del salón no funcionaba bien

hace varias semanas. Decidí comprar una pila nueva para poder controlar mis tiempos. Realizo el cambio de pila cuando el grupo está en el salón y la pila vieja la guardé en un bolsillo de mi mochila.

Una niña me pregunta: ¿Por qué no tiraste la pila en el tarro de la basura? Le respondí que no la tiraba porque llevaba la pila a un comercio de mi barrio en donde hay un recipiente para tirar pilas y baterías agotadas. Otro niño me responde: “Yo no las tiro. Las uso para jugar”. Tengo muchas pilas de todos los tamaños. Mi tío me lleva las pilas cuando se le terminan porque sabe que yo juego con ellas”.

Quedé pensativa frente a lo que contó ese niño. Una compañera le dice a su compañero: “¿No sabés que no se puede tener pilas? Que las pilas contaminan. Mi mamá nunca me dejó jugar con una pila usada. Siempre las tira a la basura una vez que se terminan porque son peligrosas”.

Interviene otro niño para afirmar. “Es cierto. Las pilas contaminan. Si las tiran al mar los peces se las tragan y se mueren”. Y si los peces se los comen los tiburones, se mueren por comer peces contaminados por las pilas. Por eso encontramos tantos peces muertos en la orilla de la playa.

Luego que escucho las exposiciones de los niños. Les digo: vamos a revisar lo que han dicho. No es que todos los peces que encontramos en la orilla de la playa mueren por comer pilas. Generalmente mueren por otras causas, muchas de ellas asociadas a la contaminación pero no a la ingesta directa de una pila. El mismo niño que dijo que los peces mueren por comer pilas cuenta: “ Pero yo he visto muchas pilas en la orilla de la playa”. He visto con mi hermana. Sí quieres en el recreo le preguntamos”.

Sigo pensando en lo que me dice este chico para intentar dar la respuesta más óptima. Estaba apurada en poder empezar la media jornada.

Otro niño se suma al debate: “Mirá, María Elvira, yo leí sobre pilas y baterías en Google. Y mi mamá también me contó de esto porque ella está haciendo el liceo de noche y está estudiando. Después de muchos años, las pilas empiezan a largar un líquido marrón que es como un ácido pegajoso. Ese ácido es lo que contamina. Las pilas están hechas de materiales contaminantes y pueden durar más de 100 años para descomponerse”.

El primer niño que intervino le responde: ¿Pero qué decís? Eso no es así. Yo juego con las pilas y nunca me largaron nada. Una niña que siempre está con su

equipo ceibal, buscó rápidamente imágenes de pilas sulfatadas y dice: “¡Es cierto! ¡Mirá cómo quedan!! Y varios se asomaron a la computadora de ella.

Una vez que la niña presenta las evidencias. Le propongo al grupo investigar más sobre el daño de las pilas al ambiente. Ahora vamos a resolver unas situaciones problema con divisiones y luego seguimos con Lengua.

Esta situación de clase se genera a partir de que una alumna cuestiona por qué no tiré la pila al tacho de la basura. A esto se suma la observación de otro niño quien da un argumento para no tirar la pila a la basura porque juega con estas. Otra niña cuestiona la acción de su compañero con asombro en donde le advierte que no se pueden tener pilas y tampoco jugar. En lo que afirma esta niña aparece la intervención de un adulto siendo el responsable de tirarlas y en prohibirle jugar con estos objetos considerados como peligrosos. Otro compañero defiende lo sostenido por la niña para afirmar que las pilas hacen daño porque son las responsables de que los peces mueran al ingerirlas.

La controversia en relación a la pila aumentaba hasta que un niño logró dar su punto de vista a partir de lo que estudió y el saber que construyó junto a su mamá. Su intervención no fue suficiente para convencer al niño que juega con las pilas. El fin de la controversia está con las imágenes que encuentra una niña en la web quien escuchó atentamente a sus compañeros. Esas imágenes fueron las evidencias contundentes de por qué las pilas contaminan.

Hay una problematización iniciada por algunos estudiantes en torno al desconocimiento de la pila como material contaminante y en la forma en cómo debe desecharse de manera responsable. También desconocimiento a las causas de por qué los peces mueren. La acción de no haber tirado la pila genera la reflexión en los niños quienes empezaron poco a poco a dialogar con argumentos acertados o no. Esta situación favoreció en los estudiantes una concientización sobre los daños que genera desechar una pila de manera irresponsable despertando su interés manifestado en sus interrogantes.

Freire sostenía en relación a la problematización con los educandos y el mundo lo siguiente: “Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío”. (Freire, 2021, p.92)

Me cuestiono por qué le di prioridad al comienzo de la media jornada y no me detuve a ahondar en la problematización o invitar a otros niños para que dieran sus aportes. Intenté brindar un espacio de escucha y confianza en los niños para que puedan cuestionar este hecho por ellos mismos. A pesar que mi preocupación era empezar a trabajar con ellos porque tenía una planificación para cumplir.

Si analizo mi postura docente de acuerdo a los planteos de Freire en relación a las cualidades de una maestra progresista. El miedo y la impaciencia a no poder cumplir con la media jornada pudo más que detenerme a seguir problematizando sobre el impacto que tienen las pilas en el ambiente. No logré ser decidida, segura, paciente y valiente para favorecer un diálogo problematizador. Freire (2021)

Esta situación me moviliza a preguntarme los motivos de por qué los niños no sabían que hay lugares en donde se pueden desechar estas pilas. Además no es recomendable el uso de las pilas como juguete. Nadie mencionó si conocen o no un lugar específico para poder llevar las pilas. De ahí la importancia de conocer el contexto concreto como educadora y de las posibilidades que puede brindar la comunidad o no. A su vez, esta situación deja en evidencia que hay carencias en la formación en educación ambiental a nivel familiar al permitir que un niño las use como juguete.

A nivel escolar, las prioridades están en la enseñanza de Lengua y Matemática. Vuelvo a cuestionarme, por qué se posterga en nuestras prácticas la educación ambiental. Estamos viviendo una crisis civilizatoria y ambiental sin precedentes que compromete la continuidad de la vida. En definitiva, por qué no nos animamos a generar en la escuela espacios de concientización esenciales para la transformación social.

Me pregunto por qué es difícil la autonomía docente a la hora de planificar, de seleccionar contenidos, gestionar tiempos para poder decidir en qué manera se puede enseñar educación ambiental desde un enfoque interdisciplinario. A su vez, qué contenidos son los más pertinentes para abordar de manera contextualizada y cómo planificarlos desde una pedagogía decolonial para intentar recuperar los saberes ancestrales.

2. Segunda situación

En la práctica de este año en el mes de junio con motivo del día del ambiente fueron a mi clase dos niñas una de 6° y otra de 5°. Ambas chicas fueron encargadas de ir a algunos grupos a pedir una “promesa al planeta”. Esa promesa no es solamente de asumir un compromiso concreto con el medioambiente, también evidenciar cuál es el planeta que quiero y cuál no, y qué acciones puedo hacer.

La explicación de la consigna fue confusa. La niña de 5° se olvidaba lo que tenía que decir, y le preguntaba a la de 6°. La miraba a la otra niña y le decía: “Me olvidé”; “¿Qué tenía que decir? ¿Cómo era esto? La niña de 6° más extrovertida logró explicarles a mí grupo lo que tenían que hacer. La niña de 5° hermana del niño de mi clase, quedó roja de vergüenza. Pidió perdón a la Maestra porque se había olvidado su parte.

La niña de 6° para continuar la explicación les dijo: la promesa la pueden escribir en Inglés, o esto lo pueden hacer por Canva. Dedicó varios minutos a hablar de esta aplicaciones, que tenía plantillas predeterminadas para el planeta. Sí lo hacían por Canva, que les avisarán que sus maestras lo imprimían.

Varias de mi grupo, dijeron que no sabían usar canva, o que la computadora está rota, o no tienen wifi. Respecto al Inglés que no saben mucho. La Maestra intervino y les dijo: “Yo los ayudo con el Inglés”.

Me interesa problematizar la consigna pedida por parte de las maestras a estas niñas. Pude averiguar cuál era el propósito de esta consigna por medio de una de las Maestras: *“Realizar una acción de cuidado del medioambiente y compartirla con el resto del entorno educativo y comunitario”.*

En lo observado en la situación mencionada anteriormente, la consigna no promovía un pensamiento crítico y reflexivo. Esta propuesta surge de lo pensado por las maestras y posteriormente fue propuesto al grupo sin generar instancias de participación y de diálogo más activas para los estudiantes en donde pudieran proponer qué acciones concretar para el día del ambiente. La consigna no invita a una acción concreta. Solamente se reduce a palabras.

Me pregunto cómo pensar en nuestras prácticas para que puedan aportar en los procesos de formación de un pensamiento crítico ambiental sin la necesidad de recurrir a consignas en donde los estudiantes tengan que reproducir lo pedido por

su docente. Si se observa la consigna desde la perspectiva de las pedagogías decoloniales, estas se sostienen en la tríada conceptual de pensar, sentir y actuar. La consigna sólo implica el pensar pero sin problematizar lo que el niño hace como promesa.

Inclusive el centro de interés de la consigna pasó por el uso de la tecnología y la escritura en Inglés. Se propuso que los estudiantes hicieran un compromiso análogo a la jura de la bandera, o como un ritual respecto a lo ambiental. Sumado a esto, escribirlo en Inglés dirigido a niños que pertenecen a otro territorio que no se habla Inglés. Es una práctica que aumenta la distancia para una conexión con los saberes ambientales locales.

Por otro lado, la consigna presentó dificultades para los estudiantes en cuanto a lo tecnológico y a la sugerencia del uso del Inglés. A partir de esto, considero que las consignas que se puedan plantear dentro de la educación ambiental no pueden perder la dimensión comunitaria.

Considero que al ambiente no se lo puede seguir recordando en fechas específicas y en tiempos acotados. Me cuestiono por qué sigue siendo el mes de junio, el mes dedicado al ambiente que generalmente no llega a ser un mes porque enseguida las escuelas se preparan para el 19 de junio y el protagonismo se lo lleva el Natalicio de Artigas.

Esto me recuerda a algo que observé en una de mis prácticas en donde vi una maestra apurada por desarmar la cartelera por el día del ambiente. Le devolvió a cada niño su dibujo hecho del planeta tierra para empezar a agregar datos biográficos de Artigas. Por eso, me pregunto por qué en nuestras escuelas no se logran sostener en el tiempo acciones que promuevan una conciencia ambiental porque los procesos de alfabetización ambiental están constantemente interrumpidos.

Por tal motivo, me cuestiono sobre los requisitos de una consigna para que sea considerada una verdadera acción ambiental. De acuerdo a lo que plantea la RENEА, las acciones ambientales tienen que ser llevadas adelante en redes sociales en donde se articulan todas las instituciones de un territorio. Las redes sociales aseguran la participación comunitaria para resolver problemas ambientales específicos de un territorio. RENEА (2006)

3. Tercera situación

Cuando hice mi práctica de observación, tuve la oportunidad de participar en una reunión con la comisión fomento. Me llamó la atención encontrar varias familias que eran integrantes activos de la comisión. Uno de los principales temas a tratar fue la inminente llegada de los estudiantes de la Facultad de Agronomía con dos docentes. Las familias recibieron con mucha conformidad esta noticia porque hacía mucho tiempo que los estaban esperando. La Directora volvió a recordar que ellos iban a venir días previos a la primavera.

La finalidad de la concurrencia de la FAGRO era para ayudar a la escuela con una huerta orgánica y la plantación de algunos árboles alrededor de la escuela. Lo producido de la huerta orgánica sería destinado para el comedor y las semillas se iban a distribuir a las familias para que ellos pudieran tener su huertas. La Directora en la reunión de comisión fomento confirmó la asistencia de este grupo de estudiantes para el día siguiente y solicitó la ayuda de algunas familias para el préstamo de herramientas. En esos días, un padre había estado cortando el pasto y había dado vuelta la tierra. Otras dos familias se estaban encargando del compost para llevar a la escuela el día que concurriera la FAGRO. La Directora invitó a las familias a participar a las charlas que dieran así podían aprender sobre la huerta.

Cuando llegaron los estudiantes y los docentes de la facultad de Agronomía, acordaron con las maestras y la directora la división de tareas específicas en la huerta. En el grado que me encontraba haciendo la práctica de observación, se iba a encargar de las plantas aromáticas necesarias para frenar los avances de eventuales plagas.

Tuvimos una clase en donde se explicó de manera muy clara sobre estas plantas, cuáles podrían ser, en dónde tendrían que estar ubicadas en la huerta y la necesidad de mantenerlas en la huerta. El grupo estuvo muy atento y participó con los estudiantes quienes explicaron de manera sencilla la tarea asignada a este grado. Estuvieron presentes dos madres en la formación recibida por la FAGRO.

Finalicé la práctica de observación. Tenían su huerta pronta en la espera que crezca lo plantado y sus árboles. Dos compañeras continuaron yendo a la escuela porque eran de la zona. Al año siguiente, me contacté con una de ellas para averiguar en qué 2° estaban dado que estaba con mi licencia maternal. Me contó

que la huerta estaba enorme. Había producido más de lo pensado a tal punto que en algunas oportunidades se le regalaba a familias que necesitaban.

En esta situación me interesa en primer lugar destacar el esfuerzo de una escuela por integrar a las familias y vincular el subsistema universitario de la educación pública. Gracias a esta integración fue posible concretar dentro de la escuela una huerta orgánica comunitaria. Es un proyecto que favorece el desarrollo sustentable a nivel escolar, familiar y comunitario.

En los años de práctica esta fue la única experiencia en donde tuve la oportunidad de conocer una comunidad educativa comprometida para garantizar la alimentación de los escolares. A partir de esto me cuestiono por qué resulta difícil a las escuelas coordinar acciones con las familias y en específico sostener la participación de las mismas en una cuestión vinculada a lo ambiental.

Esta comunidad educativa sentipensante se propuso hacer una huerta para contribuir con las familias para asegurar la alimentación de los estudiantes cuando no deben concurrir a la escuela. Por eso, a partir de la huerta escolar como huerta núcleo para generar nuevas huertas. La comunidad demostró esperanza en el proyecto. Generó las acciones necesarias para tener su huerta. Puede considerarse como una escuela ambientalizada porque la problemática ambiental identificada surge del interés de esta, de proveer la alimentación.

A raíz de esto me pregunto qué estrategias deberían activar los docentes en una escuela para dar lugar a este tipo de iniciativas porque la permanencia de los docentes en una escuela generalmente no es continua, y los proyectos se pueden ver interrumpidos. A lo largo de mis años como practicante no he visto proyectos institucionales que tengan como pilar la educación ambiental. He conocido proyectos asociados a la convivencia, al arte, las matemáticas, entre otros.

Considero que todas las comunidades barriales tienen que participar de manera activa, propositiva y no estancarse en el logro de una sola acción ambiental. Otro aspecto necesario es la mayor difusión de estas acciones, y que no queden solamente en un registro fotográfico. Son valiosos los testimonios de quienes participaron para empezar a contribuir en la construcción de saberes ambientes locales para proyectar futuras intervenciones en la comunidad.

Reflexiones finales

Deseo finalizar con una cita de Freire que me inspiró para poder sentir, pensar en este ensayo y al mismo tiempo me dio un horizonte a mis reflexiones: “Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea”. (1992, p.24)

Las pequeñas esperanzas hacen grande la esperanza y la lucha por las injusticias sociales. Sin esperanza no es viable emprender un cambio en la conciencia, en la manera de ser y estar en el ambiente. Pero la esperanza no alcanza. Necesitamos del compromiso social a nivel local y global.

Se necesita una educación ambiental viable para poder empezar a bajar las tensiones heredadas de la Modernidad, respecto a la fragmentación del conocimiento, la separación de la razón y la afectividad. Otras relacionadas a la crisis civilizatoria, la vigencia del desarrollo sostenible opuesto al desarrollo sustentable. La cosificación y depredación del ambiente. Tensiones provenientes de la naturaleza múltiple de la educación, de los marcos normativos y las políticas educativas que la regulan.

Considero que las tensiones se enfrentan a medida que asumimos desafíos en comunión como sociedad para una educación ambiental democrática, problematizadora y dialógica, en sintonía con una conciencia ética que emerge de una alfabetización ambiental crítica.

La escuela ambientalizada sentipensante puede ser generadora de esperanzas, de vida, de oportunidades a través de una educación ambiental emancipadora. A pesar de las incertidumbres, de una crisis ambiental y civilizatoria sin precedentes.

Una de las alternativas es reconocer que existen saberes ambientales. Saberes que fueron censurados por la racionalidad del orden hegemónico moderno capitalista. Nos urge recuperar esos saberes ancestrales para recrear el vínculo con el ambiente y acercarnos más a lo humano.

Las acciones ambientales colectivas para un desarrollo sustentable son transgresiones al orden hegemónico racionalista y dualista porque favorecen la humanización y la unión entre los sujetos dialógicos. El ser humano no es solamente un ser racional, es un ser que siente, actúa, sabe, y vive condicionado

en un ambiente. Cuestionar, problematizar y denunciar las contradicciones de los conflictos ambientales que cada comunidad considere pertinente en su territorio.

La educación ambiental es educación política porque se ocupa en la formación ciudadana para la participación, lo cual es una decisión que parte de sujetos con una conciencia a favor de un desarrollo sustentable. Por otro lado, está condicionada a las decisiones que puedan adoptar los gobiernos, los planes y programas vigentes.

Con esperanza confío en la potencialidad de la educación ambiental y en la capacidad de la escuela como institución educativa referente en las comunidades para articular en el proceso de alfabetización ambiental crítica. Con esperanza confío en la pedagogía y en una pedagogía ambiental como orientadoras en prácticas educativas para el desarrollo sustentable. Con esperanza confío que la educación nos hará más libres y más humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achkar, M., Domínguez, A., Pesce F. (2007) *Educación ambiental: Una demanda del mundo hoy*. Ediciones El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A., Pesce, F (2011) *El pensamiento Geográfico en Uruguay*. Bermúdez-Valverde Q, Peñaranda-Sánchez V,(2010) *Educación y ecología*. Recuperado de: <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA344704206&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=10177507&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7Eee98b3b4>
- Calixto R,(2013) “*Diálogos entre la pedagogía y la educación ambiental*”. Revista Educación y Desarrollo Social. Vol 7. N°1. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386164>
- Canciani, M, Gaudiano E, Telias. A. (2014). *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. Buenos Aires: La Bicicleta Ediciones. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf>
- Copello, M *Escuela ambientalizada: utopía que marca caminos*. Quehacer Educativo, v.: 72 72, p.: 39 - 42, 2005
- Fernández Braga, M (2020). *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales desde la filosofía nuestro-americana*.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la Esperanza*. México D.F., México. Siglo XXI Editores S.A. de C. V.
- Freire, P. (2021). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- García D., Priotto.G (2009). *Educación ambiental-Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental*. Buenos Aires. Secretaria de Ambiente y Desarrollo sustentable de la Nación-Jefatura de Gabinete de Ministros-Presidencia de la Nación.
- Giraldo O, Toro I (2020) *Afectividad Ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/345262452_Afectividad_Ambiental_Sensibilidad_empatia_esteticas_del_habitar
- Leff E. (1998): “*Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo Veintiuno Editores. PNUMA-UNAM. México.
- Manay Sáenz L. (2022) *Educación sentipensante una concepción holística y multidimensional en diálogo con las emergentes ciencias de la vida*.
- Ministerio de Educación. Dirección General de planeamiento educativo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009): *Educación Ambiental. De la conservación a la formación para la ciudadanía*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000767.pdf>
- Morin E,(1995) *Civilizar la nueva conciencia planetaria*. Recuperado de:

https://nanopdf.com/download/civilizar-la-nueva-conciencia-planetaria_pd

Red Nacional de Educación Ambiental para el desarrollo humano sustentable (RENEA) (2011): *Hacia una pedagogía de la educación ambiental: memorias del camino recorrido*.

Reyes, R., Iglesias Hounie, E. & Artigas, S. (1993). *El Derecho a Educar y el Derecho a la Educación*. Montevideo: Revista de la educación del pueblo.

Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Soler Roca, M (2004) *Reflexiones generales sobre educación y sus tensiones*.

Recuperado de:

<https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/2011-reflexiones-generales-sobre-educacion-y-sus-tensiones-miguel-soler-roca>

Torres C, (2015) *La pedagogía ambiental: hacia un nuevo paradigma educativo*.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4576/457644945008.pdf>

Walsh C, (2013) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie pensamiento decolonial.

Walsh C (2017) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Serie pensamiento decolonial.