

Contribuciones político-pedagógicas de la Educación Popular Ambiental al desarrollo sustentable

Political-Pedagogical Contributions of Popular Environmental Education to Sustainable Development

María de los Ángeles Pérez Hernández

Centro de Educación y Promoción para el Desarrollo Sostenible, CEPRODESO, Cuba

 0000-0001-7550-6872

mariangelpr261970@gmail.com

Juan Francisco Santos Estévez


Centro de Educación y Promoción para el Desarrollo Sostenible, CEPRODESO, Cuba

 0000-0001-5850-5675

jsantos@ceprodeso.vega.inf.cu

Jesús Figueredo Arritola

Centro Memorial Martin Luther King Jr., Cuba

 0000-0002-771X

Jesus@cmlk.co.cu

Fecha de enviado: 15/11/2021

Fecha de aprobado: 18/04/2022

RESUMEN: El presente artículo aborda una reflexión sobre las categorías de Desarrollo, Sustentabilidad y Educación Popular Ambiental; establece sus nexos conceptuales y expone las contribuciones político-pedagógicas de la Educación Popular Ambiental desde el Centro de Educación y Promoción para el Desarrollo Sostenible a la política ambiental cubana. Este es un tema de relevancia actual, que permite dialogar la realidad ambiental latinoamericana y caribeña desde una mirada crítica, que enfrenta retos ante la construcción de bases educativas para un desarrollo sustentable, a favor de paradigmas emancipadores y contrahegemónicos a los sistemas de dominación que prevalecen en la sociedad moderna.

PALABRAS CLAVE: sustentabilidad; desarrollo sustentable; educación popular ambiental.

ABSTRACT: This article addresses a reflection on the categories of Development, Sustainability and Popular Environmental Education; establishes its conceptual links and shows examples of the incidence of popular environmental education in Cuban environmental policy, as well as the contributions of a political and pedagogical nature of this educational concept for Sustainable Development. It is a topic of current relevance that allows the Latin American and Caribbean environmental reality to be discussed from a critical perspective that faces challenges before the construction of educational bases for sustainable development, in favor of paradigms and against hegemonic systems of domination that prevail in modern society.

KEYWORDS: sustainability; sustainable development; environmental popular education.

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

En este artículo los autores se proponen reflexionar, desde la práctica vivida, sobre los nexos entre la Educación Popular Ambiental (EPA) como concepción político-pedagógica y el desarrollo sustentable. Para este propósito, se parte de consideraciones teóricas sobre sustentabilidad, desarrollo y EPA. Posteriormente, se brinda una síntesis panorámica con relación al surgimiento de la EPA en la región latinoamericana y caribeña. Finalmente, se presentan las contribuciones que, desde la praxis del Centro de Educación y Promoción para Desarrollo Sostenible (CEPRODESO), se realizan en el contexto cubano y latinoamericano como propuesta antisistémica en las prácticas de gestión ambiental.

Consideraciones teóricas sobre sustentabilidad, desarrollo y EPA

El concepto de «desarrollo sustentable» ha sido polémica en numerosas producciones académicas destinadas a clarificar dicho concepto. En ellas es común el reconocimiento del carácter de sistema de la cuestión ambiental (González, 1999; Leff, 2007, citado por Bellomo, 2019). Un desarrollo sustentable implica una renovación ética, una educación y cultura ambiental de la sociedad que debe ser visibilizada a nivel local con la participación de las comunidades como primer escenario. Requiere de la promoción de valores solidarios entre los seres humanos y de estos en sus relaciones ecosistémicas (Galano, 2005).

Para que ese desarrollo no quede solo en la constante búsqueda de la utopía, urge un actuar consciente ante los múltiples desafíos, pues los cambios fundamentales a realizar no están solo a nivel tecnológico, político, económico y epistemológico, sino en el plano de las creencias,

las filosofías de vida y las cosmovisiones de los diferentes grupos sociales; y estas tienen que dialogarse desde la diferencia de saberes y culturas de la cual son portadores. Por lo que resulta imprescindible trabajar en una educación ambiental que opere con las subjetividades, no solo para satisfacer expectativas y necesidades individuales, sino para generar y formar un sujeto colectivo, capaz de comprender críticamente la realidad ambiental que vive, y establecer sinergias sociales; un sujeto que se autorreconozca y complemente en la otredad, y proponga alternativas viables de solución a las problemáticas ambientales desde la autogestión comunitaria.

El desarrollo social como proceso dinámico, contradictoriamente, trae aparejado un permanente desequilibrio por la necesidad de satisfacción desmedida de poblaciones humanas, y recibe muchas connotaciones por las múltiples lecturas de sujetos, sociedades y naciones. Una de estas contradicciones es la de reducir su significado al solo crecimiento económico. Esas visiones reduccionistas están presentes en el imaginario popular, pero también en los ámbitos académico, investigativo, tecnológico, empresarial y político, lo que pondera de forma metonímica su aspecto económico.

Para que ese desarrollo sea endógeno, autogestionado y sustentable, sin agredir a otros grupos humanos en el logro de objetivos propios, requiere de sustentabilidad (Calvelo, 1998, citado por Pérez, Reyes, Moreno & Márquez, 2013), la cual asume como la posibilidad de mantener procesos productivos y sociales durante lapsos generacionales. De este modo, de dichos procesos se obtienen iguales o más recursos y resultados que los que se emplean en realizarlos, con una distribución de dichos resultados y recursos que, en principio, discrimine positivamente a los hoy discriminados

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

negativamente, hasta alcanzar una situación de desarrollo equipotencial de la humanidad, en términos de mejora sustantiva de los niveles y la calidad de vida.

Ante lo expuesto, los autores nos posicionamos ante el desafío de producir-retribuir, no solo extraer, y a un mismo tiempo, distribuir de forma equitativa, respetando variables generacionales, territoriales y culturales. Además, se considera a la EPA como una alternativa que, desde un paradigma educativo y dialógico, horizontaliza relaciones de poder entre los actores, brinda acceso compartido a la información, y permite el diálogo de saberes diversos y una construcción colectiva y democrática de nuevos conocimientos. Esta última, como concepción político-pedagógica, contribuye a brindar pautas metodológicas, cognitivas y dinámicas para la transformación de los sujetos y sus realidades, pues hace énfasis en los procesos. Según Flores (2010):

Cuestiona los modelos sociopolíticos y económicos dominantes que se imponen en la globalización, demanda deconstruir y deshegemonizar representaciones antropocéntricas utilitaristas del medio ambiente, y apela a la construcción de estilos de vida más armónicos con él, lo que implica necesariamente un compromiso político y social transformador, al considerar que otro mundo es posible. (p. 32)

Se agrega a este criterio que forma sujetos colectivos con capacidad de incidencia política desde un enfoque interdisciplinario, participativo y dialógico, que rebasa las escisiones características de la modernidad, y refuerza el valor de las identidades comunitarias y el empoderamiento popular.

Para mostrar su relacionamiento con el desarrollo sustentable, se parte de los estudios que realiza la socióloga cubana Mayra Espina

(2005) sobre el desarrollo. La autora establece una periodización del concepto en conexión con el pensamiento social y denomina a la quinta y última etapa declarada, a partir de los años noventa, una «re emergencia crítica del concepto de desarrollo»; asimismo, rescata el carácter de proceso en dicha evolución conceptual. En su análisis cita la «propuesta de nueva episteme» del pensamiento latinoamericano actual, caracterizada por lo siguiente:

[...] una episteme de relación para las categorías, mundo y realidad, resultado de la concepción de comunidad, participación y saber popular; [...] la liberación de la praxis que conlleva al sentido crítico, la movilización de la conciencia y la desnaturalización de las formas de aprender, construir y ser [...]; la redefinición del rol del investigador social al reconocer al otro como sí mismo y al sujeto objeto de la investigación como constructor de conocimientos; [...] la pluralidad epistémica en la multiplicidad de voces para no reconocer como único un modelo a considerar en cualquier comunidad, país o conjunto; [...] toda situación tiene una manera alternativa de interpretarse y críticamente producir algo nuevo [...] y, por último, paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era que implica nuevos modos de hacer las ciencias sociales desde América Latina. (Montero, 2011, citado por Espina, 2005, pp. 317-318)

Estos elementos son una proposición integradora y crítica en la noción de desarrollo, a los que se suman características elementales como: sus maneras de abordar lo local y lo global con relación a las problemáticas ambientales; el valor de los procesos participativos educativos; las capacidades de articularse de los actores sociales, para autoorganizarse, conformar un tejido en red y lograr mayor fuerza e incidencia en sus propuestas de transformación social; y el aprender en interactividad la percepción de

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

construcción de autonomías desde el espacio local. Todas ellas como características pertinentes a los procesos de EPA, donde se reconoce en la diversidad y el pensamiento colectivo, una fortaleza para construir, desde la participación, iniciativas de desarrollo local.

En su quehacer educativo, la EPA incentiva el ejercicio de la democracia y una mirada hacia la justicia ambiental con el compromiso de aportar procesos emancipatorios, contrahegemónicos a todo tipo de dominación patriarcal, sistémica-capitalista para construir de forma colectiva un presente sin depredación, ni consumismo, que cuestione los modelos de desarrollo postfordistas que aún subyacen en los modos de vida actuales y ponen en juego la existencia de la biodiversidad, al acelerar los impactos del cambio climático. Si se tiene en cuenta que vivimos en lo que muchos han dado en nombrar «una nueva era geológica», el antropoceno por el impacto que causan las actividades humanas al planeta Tierra, es fácil relacionar la pandemia de la COVID-19 como una manifestación más de los numerosos desequilibrios existentes, un indicativo de la pérdida de salud y resiliencia de la casa común, y de las relaciones entre plantas, animales y humanos. Por tanto, operar sobre la conciencia de las sociedades requiere de una educación que involucre y genere compromiso de cambio. Desde la EPA se intenciona una mirada crítica a las relaciones humanas en los ecosistemas y las consecuencias que traen las políticas extractivistas. Estas constituyen bases sólidas para la sustentabilidad ecológica, científica, cultural, económica o de cualquier otro tipo que generan bienestar y desarrollo, y resultan aportes políticos y educativos que la EPA trabaja en sus procesos.

Facilitar la construcción de un tejido social articulado, crítico, propositivo, que genere autonomía y poder para la incidencia y el cambio

social, forma parte de la misión política y pedagógica de la EPA, como contribución a la formación de un presente y futuro sustentables.

En el contexto cubano, educadores populares ambientales como Santos (1999), Muñoz (2003), Bustio (2004) y Conde (2009) han sistematizado prácticas de educación o gestión ambiental desde la EPA. Estos autores reafirman la validez de esta propuesta educativa en contextos comunitarios. Santos (1999) diseña e implementa un programa de educación popular ambiental en comunidades de la Reserva de Biosfera Península Guanahacabibes, que contribuye a fomentar sentidos de identidad de los pobladores locales y a estimular la conciencia crítica en la gestión de sus bienes naturales.

Muñoz (2003) sistematiza la experiencia cubana, a partir de autores latinoamericanos, fundamentalmente los planteamientos de la Educación Popular y la EPA como instrumentos para la Educación Ambiental Comunitaria, en el contexto rural cubano. Propone una estrategia que enfatiza en la capacitación y formación en relación con la educación ambiental y la participación comunitaria para el desarrollo rural sustentable. Bustio (2004) aplica una metodología de gestión ambiental comunitaria en una zona costera desde la participación de los actores locales y Conde (2009) realiza una propuesta teórico-metodológica de EPA para la gestión ambiental de las problemáticas ambientales locales en comunidades de San Juan y Martínez con participación comunitaria.

Todos ellos abordan referentes conceptuales sobre desarrollo sustentable y EPA, la relación existente entre esta concepción educativa que trabaja el empoderamiento de los grupos, la participación, la gestión ambiental, el género y el diálogo de saberes, así como otros contenidos sobre modelos de desarrollo y estilos de vida, lo que potencia capacidades críticas y pensamiento

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

propositivo en los educadores y educandos como recurso y método; además de ser consecuentes con la metodología de la IAP, por generar relaciones de simetría entre los participantes del proceso educativo y/o de gestión, los aprendizajes múltiples y la autogestión de conocimientos. Estos elementos de forma contextual tienen en cuenta la cultura local y, desde posicionamientos interdisciplinarios, posibilitan la construcción de estrategias colectivas de desarrollo local.

Génesis y evolución de la EPA en la región latinoamericana y caribeña

Desde la década de los años setenta, una sucesión de acontecimientos internacionales han evidenciado la preocupación ambiental planetaria y los modos de enfrentar la crisis desde lo educativo. La conferencia de Tbilisi (1977), convocada por las Naciones Unidas, hace énfasis en repensar los procesos educativos y la construcción de conocimientos desde la Educación Ambiental y establece sus objetivos:

[...] orientados por una nueva ética que implicará valores y comportamientos sociales fundados en principios de sustentabilidad ecológica y equidad social y de una nueva concepción del mundo como un sistema complejo, llevando a una reformulación del saber y a una reconstitución del conocimiento, por lo que se convierte la interdisciplinariedad en un principio metodológico privilegiado en la Educación Ambiental. (Galano, 2005, p. 53)

La educación ambiental, planteada desde las primeras cumbres y eventos internacionales, ha cobrado fuerza en el tiempo y conciencia de su complejidad. Al respecto, Santos (2020) expresa:

[...] hay que deconstruir mucho desde lo individual y asumir lo colectivo para construir el camino [...] los cambios ambientales a nivel planetario avisan a

la humanidad que es momento de iniciar el tránsito hacia otro paradigma, [...] pues el camino no es tecnológico, sino cultural, [...] y debemos ampliar los escenarios de discusión y lucha hasta renacer el diálogo que despeje la vista frente a los espejismos actuales del desarrollo. (p. 19)

Si bien el rescate de lo colectivo y los modos de producción grupal continúan siendo retos educativos en tiempos actuales, uno de esos retos que enfrenta la educación ambiental en la modernidad es evadir lo instrumental. Según Bellomo (2019), muchos críticos asocian la agenda educativa del desarrollo sustentable con el adoctrinamiento y la repetición acrítica de definiciones oficiales sobre la base de estándares estrechos. Comparten este criterio González (1999 y 2012), Sauvé (2005) y Leff (2008), lo cual constituye una alerta clave para evadir los modelos educativos transmisivos y centrados en lo meramente cognitivo, o en un conductismo didáctico presente en programas que dictan comportamientos, muchas veces en función de lo que considera como correcto el especialista o educador, lo que deja fuera las percepciones y representaciones sociales del sujeto-educando en los procesos, al enfocarse en una forma de educar desde el tecnicismo. Este mismo autor refiere lo siguiente:

[...] la defensa de la racionalidad instrumental y el progreso ilustrado no tiene gran acogida para la educación ambiental, pues en ella prima más bien el desencanto posmoderno, la deconstrucción arqueológica del saber o el rescate de racionalidades no instrumentales. Sin embargo, sigue teniendo eco en ámbitos científico-tecnológicos en los que la confianza en las posibilidades de la ciencia empírica se mantiene, en ocasiones, sorprendentemente intacta. (Bellomo, 2019, p. 76)

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

Este desafío educativo forma parte de disputas en el campo de la investigación científica y los diálogos encontrados entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. Por lo que la EPA asume como una tarea prioritaria sistematizar sus prácticas y procesos con la intención de validar propuestas teórico-metodológicas innovadoras, y socializar sus contribuciones políticas y pedagógicas como referentes en el quehacer histórico de la educación ambiental alternativa de América Latina y el Caribe y, por supuesto, en el contexto cubano.

En América Latina un acumulado de experiencias pedagógicas desde la Educación Popular iniciada por Paulo Freire (1921-1997), permeadas del influjo emancipatorio de la Teología de la Liberación, desde el pensamiento de Leonardo Boff (1938-actual), Camilo Torres (1929-1966), Frei Betto (1944-actual), las tendencias de pensamiento sociocrítico, la presencia de una metodología inclusiva y comprometida con la transformación de los sujetos y sus contextos como la investigación-acción-participación (IAP) de Fals Borda (1970), abren un camino de sentidos y significados políticos para el surgimiento de una pedagogía ambiental alternativa que encarna su concepción educativa en la EPA. De igual modo, diversas corrientes del marxismo, en particular del pensamiento del filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937), profundizan cada vez más en las relaciones entre educación y política, al considerar la educación camino imprescindible para la liberación de los pueblos. En la década de los noventa, los estudios de manifestación decolonial y la emergencia de una Ecología Política, que rescata las luchas del ambientalismo político del continente, (re)significan esos sentidos políticos.

La EPA como corriente educativa se conecta a la defensa de los territorios, los derechos de la

Madre Tierra y la resistencia de pueblos desplazados ante el avance de la oleada extractivista; responde a la necesidad de articular un discurso que transgrede el abordaje de temas y fenómenos de una visión naturalista de lo ambiental para tocar dimensiones políticas, sociales y económicas, que harán posible la organización de educadores ambientales y educadores populares, agrupados en un inicio por la Red de Educación Popular y Ecología del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL) (Figueredo, 2006).

La emergencia de abordar epistemes contrahegemónicas a la racionalidad occidental moderna imperante hace que el patriarcado, el extractivismo, la transición justa, la defensa de los bienes comunes, la deuda ecológica, la economía solidaria, el territorio –entendido desde una dimensión relacionante: cuerpo-mente-comunidad-ecosistema– sean contenidos que se inserten en los procesos educativos con intención política antisistémica para apostar por una justicia ambiental. Las agendas educativas intencionan una comprensión crítica del discurso ambiental alternativo, y el desmontaje de modos y estilos de vida que acentúan la dominación y la inequidad.

Estos elementos contextuales, unidos a otros eventos efectuados en el continente y el mundo, como la Cumbre de Johannesburgo, celebrada en Sudáfrica en 2002, se refieren al desarrollo sustentable como la mejor vía para lograr una sociedad mundial menos antropocéntrica, y más empática y solidaria. En este sentido, reafirman que la educación resulta la base de todo proceso de desarrollo:

Si bien en el momento en que surge la pedagogía popular, la educación ambiental no era un aspecto relevante en las políticas públicas de América Latina, la reflexión sobre las relaciones de los sujetos con el medio ambiente se encontraba

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

incorporada en la pedagogía popular que establece que se debe aprender de y con los educandos sobre lo que viven en su mundo y su cultura. (Flores, 2012, p. 32)

La necesidad de «[...] construir un perfil conceptual y metodológico que precisara criterios y características de una Educación Popular Ambiental como respuesta educativa ante las condiciones socio-naturales de la región» (Figueredo, 2006, p. 12) favorecen el auge de prácticas de EPA y la proliferación de experiencias formativas desde principios afines a la Educación Popular con intencionalidades políticas, a favor de lograr conciencia crítica de los actores sociales ante la problemática ambiental de sus territorios.

Contribuciones políticas y metodológicas de la EPA desde la praxis de CEPRODESO

En 1997 se crea en Cuba la “Estrategia Nacional de Educación Ambiental”, documento normativo que sustenta el compromiso cubano con la Agenda 21 y el Programa Nacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo, que, en articulación con la Estrategia Ambiental Nacional y la Ley 81 de Medio Ambiente, establecen pautas que legitiman la Política Ambiental Cubana. Estos documentos se actualizan y tienen vigencia. La actual Estrategia Ambiental Nacional y el Programa Nacional de Educación Ambiental manifiestan su continuidad a través de planes de acciones territoriales. Ellos forman parte de la política marco, y reafirman la necesidad de potenciar la participación popular en la solución de la problemática ambiental y el fomento de una conciencia ambiental, que permita cambios en los estilos de vida y la implementación de modelos de desarrollo sustentables.

A finales de la década de los años noventa, un grupo de educadores ambientales formados por

los espacios de Educación Popular del Centro Memorial Martin Luther King, Jr. (CMMLK) consideraron oportuno llenar el vacío metodológico de la educación ambiental y cumplir con lo expresado en la Estrategia Nacional. A partir de los referentes teóricos y metodológicos vivenciados en el CMMLK y sus experiencias educativas en el campo ambiental, reconocieron la urgencia de formar sujetos sociales con capacidad de incidencia en la gestión ambiental de sus contextos, la cual venía realizándose más bien por instituciones para tal fin.

La educación ambiental se salía del marco escolar y comenzaba a manifestarse con un carácter de participación popular; por tanto, requería la formación de actores sociales para incidir en la transformación de sus prácticas ambientales y la política ambiental vigente. Era necesario rescatar el sentido comunitario de estas prácticas de manejo responsable de los bienes naturales, patrimonio de todas las especies para la salud de los ecosistemas y un relacionamiento socio natural armónico que tributara a la sustentabilidad de los procesos (Pérez, 2013).

En 1999 se crea en Pinar del Río el Centro de Educación y Promoción para el Desarrollo Sostenible (CEPRODESO), perteneciente al Centro de Investigaciones y Servicios Ambientales ECOVIDA, y la Delegación Territorial del Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente. Esta experiencia ha formado a cubanos y latinoamericanos provenientes de movimientos sociales, ONG ambientalistas, equipos de investigación de centros y universidades, y grupos gestores comunitarios, a través de su programa de formación y articulación de actores sociales.

Desde sus inicios, este programa ha tenido un amplio espectro temático e interdisciplinario desde el género, el trabajo grupal, la gestión ambiental comunitaria, la comunicación popular

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

ambiental, la ecología política, los conflictos ambientales y la concepción y metodología de la EPA. Ha trabajado con énfasis los aspectos sociales, culturales, políticos, económicos y éticos del desarrollo, tanto en cursos-talleres en modalidad de postgrados, como en el Diplomado de Educación Popular Ambiental y en acompañamientos¹ a proyectos en desarrollo en diversos ámbitos de la sociedad pinareña, asociados a programas territoriales o nacionales convocados por el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente de Cuba. Ha promovido la articulación de experiencias cubanas y latinoamericanas de EPA, a través de los ocho Encuentros Latinoamericanos celebrados, en los que participan muchos de sus egresados, quienes socializan sus aprendizajes y prácticas como continuidad de la formación recibida y las apuestas de formación política desde esta concepción pedagógica.

Es válido destacar el papel de acompañamiento en la formación que el CMMLK ha hecho de forma sistemática a CEPRODESO desde sus inicios, lo que ha permitido la construcción conjunta de resultados científicos e innovaciones tecnológicas que tributan a la formación ambiental y al desarrollo de las ciencias sociales en el país, tales como:

1. La producción de un módulo para la formación de educadores populares a distancia en Ecología Política y EPA (2010) que ofrece insumos didácticos, orientaciones metodológicas y guías para la coordinación de espacios educativos dirigidos a diversos grupos de actores sociales en toda Cuba.
2. La creación y dinamización de la Red de EPA (2007- actual) integrada por actores con incidencia en diversos ámbitos de la sociedad pinareña que realizan procesos de formación, comunicación, y acompañamiento, articulación e incidencia).
3. La celebración de nueve Encuentros Latinoamericanos de Experiencias en Desarrollo de EPA (2002-actual) que han permitido un diálogo articulado con los saberes y prácticas de movimientos sociales e instituciones académicas cubanas y latinoamericanas sobre el ambientalismo político.
4. Diseño y conducción de procesos de formación ambiental en las Escuelas de la Sustentabilidad de Amigos de la Tierra, América Latina y el Caribe desde la EPA y otros espacios latinoamericanos.
5. Acompañamiento a experiencias comunitarias de la Red Nacional de Educadoras y Educadores Populares de Cuba en EPA.

El equipo CEPRODESO ha participado con el aporte de referentes teóricos y metodológicos en proyectos nacionales e internacionales, entre los que destacan: “Desarrollo Sostenible en comunidades de la Península de Guanahacabibes” (2004-2010), en el que se construye una metodología de trabajo para la formación de grupos ambientales comunitarios en espacios protegidos y se desarrolla un diagnóstico rural participativo; “Sistematización y actualización de la información sobre el funcionamiento de ecosistemas de Pinar del Río con énfasis en los forestales su aplicación en el sistema de gestión del sistema nacional de áreas protegidas” (2014-2017), en el que se realiza un estudio de percepción de los pobladores locales sobre el uso y manejo de los bosques tropicales secos de la Reserva de Biosfera Península de Guanahacabibes y se forman capacidades en los actores comunitarios desde la EPA; y “Gestión integrada para el manejo sostenible de zonas costeras, como instrumento para la toma de

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

decisiones. Llanura Sur Occidental de Pinar del Río” (2019-actual), que se articula con el Programa de país “Tarea Vida”, en el que se trabajan procesos participativos desde las lógicas metodológicas de la EPA y la IAP con las comunidades, a través de diagnósticos y procesos de formación a decisores y empresarios en zonas de vulnerabilidad ambiental y en otros proyectos no asociados a programas, con los que ha contribuido mediante sus acumulados pedagógicos desde la EPA.

Ha realizado servicios de expertos tales como: “Diagnóstico Rural Participativo de las comunidades Mango Bonito y Carambola. Reserva de Biosfera Sierra del Rosario” (2010-2011); “Diagnóstico Rural Participativo de las comunidades El Valle, el Vallecito y La Bajada en la Península de Guanahacabibes” (2006-2007), ambos con la Fundación Canaria para el Desarrollo Local, FUNDESCAN; y “Fortalecimiento de la soberanía alimentaria mediante el apoyo al programa de la agricultura suburbana en el municipio de Pinar del Río”, de conjunto con la Organización española Iniciativas para la Cooperación, BATÁ, subvencionado por Junta de Andalucía, entre otros.

En todos estos proyectos y procesos vinculados a la política de ciencia cubana se han trabajado desde los presupuestos políticos y pedagógicos de la EPA, y se han intencionado diálogos sobre la comprensión crítica del desarrollo y la sustentabilidad como aspecto transversal, desde el uso de modelos comunicativos horizontales, dialógicos y participativos, técnicas didácticas y materiales que proporcionan disfrute, confianza y creatividad en educandos y educadores. Resulta válido destacar que, de esos diálogos, los autores han constatado entendidos y significados instalados en el imaginario colectivo sobre sustentabilidad y desarrollo, distantes a las conceptualizaciones

académicas. En muchos prevalece un sentido economicista y productivista; y, en el caso de la definición de «bienestar humano», se ha entendido como la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales que aspiran desde la influencia de patrones culturales exógenos.

Desde ese punto de partida, los pobladores locales, en su mayoría, reconocen los valores de la biodiversidad de los ecosistemas que habitan, sobre todo los de comunidades de las Reservas de Biosferas, quienes valoran la calidad de los bienes naturales y la posibilidad de su uso. Sin embargo, no siempre existe una mirada crítica acerca de la comercialización o financiarización de la naturaleza y los servicios ecosistémicos, lo que demuestra la necesidad de (re)significar los contenidos de la educación ambiental y dialogarlos desde los saberes vivenciales. Aunque la percepción semántica cambia en la medida que se realizan acciones de formación desde la EPA, es una cuestión temática que se debe profundizar ante la construcción de estrategias de desarrollo, planes de gestión ambiental o acciones que contemplen la visualización de escenarios futuros con grupos gestores comunitarios.

Un saldo positivo de haber trabajado desde las lógicas metodológicas de la EPA y sus principios dinamizadores se hace evidente en la aprehensión cognitiva, dinámica, afectiva y organizativa de los grupos gestores que se van formando en estos procesos. En todos ellos se potencian el crecimiento humano y el intercambio de saberes vivenciales, y se incentivan prácticas de autogestión comunitarias liberadoras que inciden con nuevas iniciativas en las problemáticas ambientales locales. Se han afianzado sentidos de pertenencia y compromiso por la causa ambiental, pues se han construido de forma colectiva conocimientos y estrategias de

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

acción desde una pedagogía de la sensibilidad y la solidaridad.

El equipo educativo de CEPRODESO ha sistematizado el andar metodológico por los caminos de la IAP, desde las lógicas de procesos de EPA en espacios comunitarios.

Etapas o pasos seguidos en los procesos de formación o gestión ambiental comunitaria

A continuación se presentan las etapas o los pasos seguidos en los procesos de formación o gestión ambiental comunitaria (Pérez, Santos & Pablos, 2009).

- I. Familiarización con actores y el contexto.
- II. Identificación de líderes y actores clave.
- III. Formación del grupo ambiental comunitario.
- IV. Autodiagnóstico comunitario.
- V. Planeación participativa.
- VI. Elaboración y diseño participativo de estrategias, programas o plan de acción comunitario.
- VII. Capacitación del grupo ambiental comunitario.
- VIII. Evaluación del proceso.
- IX. Sistematización y socialización del proceso.

Estas etapas han sido socializadas y atemperadas según las características socioculturales de los contextos y los aprendizajes prácticos del equipo. Cada una constituye un proceso en sí mismo y se interconectan entre sí, por lo que en ellas se transversalizan roles y funciones del grupo gestor. Esto responde a un carácter cíclico de reflexión-acción-reflexión, que parte de la práctica; se intenciona una problematización de la realidad y se dialoga entre teoría y práctica de forma sistemática para llegar a la práctica con sentido transformador. Entonces, más que un punto de llegada, esta se vuelve un nuevo punto de partida.

Para los autores y todo el equipo CEPRODESO resulta indispensable apostar por trabajar desde la EPA en el espacio comunitario, ya que es, a su vez, el microespacio de gestión local que requiere de formación de capacidades para la autonomía y la participación en la toma de decisiones y la búsqueda de alternativas para la construcción de un poder democrático y real. Se coincide con el politólogo cubano Valdés (2005, citado por Pérez, Reyes, Moreno, Márquez, 2013) en que uno de los retos del trabajo comunitario radica en articular las experiencias de los actores con el sistema político local, particularmente en Consejos Populares, pues el desarrollo de un poder democrático y socialista implica una creciente participación de la población en la elaboración de propuestas, la toma de decisiones y el control de los poderes constituidos. Esto requiere el desmontaje de estilos autoritarios de ejercer el poder y prácticas educativas bancarias que aún prevalecen en la sociedad.

En este sentido, Vázquez (2001, citado por Conde, 2009), plantea que

para que la política del desarrollo sustentable sea eficiente es conveniente que se produzca una sinergia entre las acciones que van de arriba hacia abajo promoviendo el desarrollo estructural y las que van de abajo hacia arriba, que surgen de la especificidad de cada localidad y de cada territorio. (p. 27)

De forma convergente, Muñoz y Romero (2020) tienen el criterio de que «no se puede pensar un desarrollo local que ignore los procesos socioeconómicos a nivel global, ni de la articulación entre lo local, lo regional y lo nacional» (p. 91). Con la EPA se propician relaciones sociales de solidaridad, cooperación en función de la satisfacción de necesidades colectivas, y se educa en el ejercicio del poder democrático desde espacios micro, sin

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

desconectarse de la dimensión global de las problemáticas. En relación con la gestión alternativa de los bienes naturales afianza el sentido de lo comunitario, preparan las condiciones para asumir una espiritualidad desde la multiplicidad y la reciprocidad del amor en los tejidos comunitarios, al rescatar la comprensión de todas las expresiones de la vida en los ecosistemas.

Al referirse a las bases conceptuales y metodológicas de la EPA, Figueredo (2012) aborda enfoques válidos a tener en cuenta en los procesos formativos: enfoque ecológico, enfoque marxista y enfoque pedagógico. Desde ellos justifica la carga política de esta concepción, que dialoga con la teoría marxista para analizar con sentido crítico las relaciones de producción, distribución, consumo y acumulación capitalistas que impactan en la naturaleza, al asumirla como fuente inagotable de recursos y vertedero de desechos de sus ciclos productivos. Resalta que el aprendizaje en los procesos educativos debe movilizar en los sujetos la capacidad de autotransformación y transformación en vistas del mejoramiento de sus realidades y problemáticas ambientales. Se debe trabajar la coherencia entre lo afectivo, lo corporal, lo conductual y cultural, pues somos seres biopsicosociales y, desde esa condición, se deben promover articulaciones de razones, sentidos, objetivos y metas comunes de trabajo, y recolocar el pensamiento ambiental desde un carácter de sistema. El desarrollo natural y el desarrollo social no pueden verse de forma fragmentada, «[...] un desarrollo social con un criterio de conservación, entraña un uso racional de los bienes naturales para garantizar el desarrollo humano y restablecer equilibrio natural» (Figueredo, 2012, p. 342).

Intencionalidades políticas en los procesos de formación en la EPA

Pueden mencionarse las siguientes intencionalidades políticas en los procesos de formación en la EPA:

- Clarificar los porqués y para qué de la participación en los procesos de gestión para evitar que las prácticas se queden en el puro activismo y la movilización espontánea, que atentan contra su sustentabilidad.
- Compartir sentidos, significados, concepciones, universo de saberes, vivencias, motivaciones, como punto de partida para la comprensión y construcción colectiva de conocimientos y el desmontaje de conceptos colonizadores, importados desde centros de poder que excluyen o enmascaran ideologías capitalistas.
- (Re)significar el saber ambiental desde el diálogo y la diversidad.
- Promover prácticas de gestión cooperadas desde el trabajo articulado en redes, organizaciones, movimientos o grupos.
- Incentivar prácticas de autogestión comunitaria a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje como alternativas de solución a las problemáticas ambientales locales.
- Estimular aprendizajes para la actuación desde el enfoque de la complejidad ambiental en el sistema socio natural en pos de una filosofía de vida consecuente, desde la aprehensión cognitiva, metodológica, ética y afectiva.
- Propiciar una comprensión crítica de la espiritualidad desde la complementariedad, el tejido comunitario y la multiplicidad del entramado vida en la Tierra (al entender a la naturaleza como sujeto).

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

- Descifrar las claves de la dominación patriarcal, antropocéntrica, extractivista y capitalistas asumidas en nuestras vidas para revertirlas en paradigmas culturales emancipatorios.

Lo hasta aquí descrito se corresponde con los enfoques que debe abordar una práctica de educación ambiental que responda al desarrollo sustentable, descritos por Muñoz (2003) como son: el enfoque orientado hacia la solución de problemas concretos, con vistas a que los actores analicen las causas y los efectos de las problemáticas ambientales que viven; el enfoque crítico, que obedece a la necesidad de comprender pero generar soluciones creativas, innovadoras ante lo que se desea cambiar y transformar (tanto a nivel individual, colectivo o contextual); el enfoque del sistema de valores, que contribuya con la experiencia pedagógica a fomentar valores coherentes con la complejidad ambiental desde la sensibilidad, la solidaridad con todas las formas vivas y los componentes del sistema ambiental; el enfoque interdisciplinario, con todo el entramado de disciplinas que deben intervenir para una mirada integradora al ambiente; el enfoque orientado hacia el futuro, con vistas a hacer sustentable la experiencia y visualizar los cambios en un futuro, la corresponsabilidad con él; y el enfoque participativo, que explicita la inclusión y el respeto colectivo a ser parte, permanecer como parte funcional y orgánica de un proceso en el que tiene poder para decir, ser y hacer una gestión ambiental responsable que dé respuesta a los desafíos ambientales de estos tiempos.

Conclusiones

La sustentabilidad como base del desarrollo exige posicionamientos políticos y pedagógicos que favorezcan la interdisciplinariedad; el diálogo

entre el saber popular, las comunidades, sus representaciones e imaginarios; el rescate de culturas de la espiritualidad; un respeto hacia la biodiversidad desde el paradigma del cuidado y la complementariedad; así como la socialización de estilos de vida responsables que armonicen las relaciones en el sistema siconatural.

El desarrollo sustentable debe construir sus bases desde una educación con sustentos en la complementariedad, la solidaridad, el poder democrático, el amor y la empatía, la promoción de valores que dignifiquen su arquitectura. Y la EPA, como concepción político-pedagógica, con sus acumulados históricos de buenas prácticas en Latinoamérica y el Caribe, forma sujetos colectivos con capacidades y habilidades para la incidencia política y la autogestión de los bienes naturales comunes. Desde un enfoque participativo que rebasa las escisiones características de la modernidad, promueve estrategias colectivas y liderazgos democráticos contrahegemónicos a los modelos de desarrollo economicistas, extractivistas y patriarcales causantes del desequilibrio ambiental. Oxigena un tejido social antisistémico que se articula para transgredir las fronteras de lo local, lo que permite la entrada de la luz y los ideales de justicia ambiental. Desde Cuba, con su puesta en práctica, se visualiza un camino que invitamos a andar y desandar ante los espejismos del desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Bellomo, S. T. (2019). Modulaciones del antropocentrismo y el biocentrismo: orientaciones filosóficas para la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 6 (11), 76.
- Bustio, A. (2004). Gestión comunitaria y planificación integrada de zonas costeras. Cortés, un estudio de caso. Tesis de Doctorado. Universidad de Pinar del Río "Hermandades Saíz", Cuba.

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

- Calvelo, J. M. (1998). Tres definiciones sobre Desarrollo Sustentable. Centro Latinoamericano para el Desarrollo y la Comunicación Participativa.
<http://www.cdesco.org/modules.php>
- Conde, E. (2009). *Propuesta teórico-metodológica para la Educación Popular Ambiental en función del Desarrollo Sostenible de la comunidad*. Tesis de Doctorado. Universidad de La Habana, Cuba.
- Espina, M. (2005). Reemergencia crítica del concepto de desarrollo. En Hernández, C. N. (Comp.), *Selección de lecturas sobre Trabajo Comunitario* (pp. 317-319). La Habana: Editorial Caminos.
- Figueredo, J. (2006). La Educación Popular Ambiental, una respuesta contra hegemónica. En Caballero, R., Hernández, C. N. (Comp.), *Educación Popular y Educación Popular Ambiental: ¿un posicionamiento único?* La Habana: Editorial Caminos, Colección educación popular, Vol. 1.
- Figueredo, J. (2012). La Educación Popular Ambiental, una respuesta contra hegemónica. En Delgado, M. A. (Comp.), *¿Qué es la Educación Popular?* La Habana: Editorial Caminos.
- Flores, C. (enero-junio de 2010). Educación Popular Ambiental. *Revista Trayectoria*, 12 (30), 32.
- Flores C. (2012). Investigación en Educación Ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (55), 1009-33.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14024273002>
- Galano, C. (2005). La Educación ambiental desde la perspectiva del conocimiento y los movimientos sociales. Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable. Aportes y apuntes en el I Congreso de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable de la República de Argentina. Buenos Aires: Editoriales, Miño y Dávila, p. 53.
- González Gaudiano, E. (1999). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Tópicos en educación ambiental*, 1 (1).
- González Gaudiano, E. (2012). La ambientalización del currículum escolar: Breve recuento de una azarosa historia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (2).
- Leff, E. (2008). *Discursos sustentables*. México: Editorial Siglo XXI.
- Muñoz, M. R. (2003). Educación Popular Ambiental para un desarrollo rural sostenible. Tesis de Doctorado. Universidad de La Habana, Cuba.
- Muñoz, M. R. & Romero, M. I. (2020). Dimensión ambiental del desarrollo local y comunitario. La experiencia cubana. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8 (No. especial), 85-105.
- Pérez, M. A., Santos, J. F. & Pablos, R. (2009). Aprendizajes de una práctica de educación y comunicación en comunidades de Guanahacabibes. *Revista Avances*, 11 (2).
- Pérez, M. A. (2013). *Metodología para la evaluación de impactos de un programa de educación popular ambiental*. Tesis de Maestría. Universidad de Pinar del Río "Hermandad Saíz", Cuba.
- Pérez, M. A., Reyes, E., Moreno, Y. & Márquez, H. (2013). Trabajo comunitario y Educación Popular en Cuba. En Hernández, B. & de la R, P. (Comps.), *Un tejido de muchos puntos*. La Habana: Editorial Caminos.
- Santos, J.F. (1999). Propuesta de Educación Ambiental Participativo para la Reserva de Biosfera Península de Guanahacabibes. Tesis de Maestría. La Habana.
- Santos, J. F. (2020). Percepciones y entendidos más comunes de naturaleza: Puntos de partida de una cosmovisión y un posicionamiento político. En *Ecología Política al debate. Vol. I*. Pinar del Río: Colección científico-técnica. Editorial Loynaz.
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. En Sato, M. & Carvalho, I. (Dir.), *Educação ambiental-Pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed.
- Vázquez Barquero, A. (Septiembre-Noviembre de 2001). ¿Qué entendemos por Desarrollo Social? Primera conferencia electrónica del proyecto Alianzas Estratégicas para el Desarrollo Local.

María de los Ángeles Pérez Hernández, Juan Francisco Santos Estévez, Jesús Figueredo Arritola

Notas

¹ El acompañamiento es asumido como un proceso de aprendizajes mutuos en el que acompañante y el acompañado forman un par dialéctico y de manera horizontal construyen y comparten insumos metodológicos para, desde la participación de grupos ambientales comunitarios o grupos gestores, incidir en estrategias colectivas de transformación y desarrollo en sus contextos. Durante años, CEPRODESO ha nucleado disímiles proyectos y experiencias socio productivas, en sectores diversos y ha articulado experiencias que se han fortalecido en ellos; a decir: Proyecto “Naturaleza y Salud” con la Facultad de Ciencias Médicas de Pinar del Río (2003-2009); Proyecto contra la violencia intrafamiliar: “Porque siempre estemos juntos”, en coordinación con la Asociación de psicólogos (2003-2009); Proyecto de Educación Ambiental en el sector empresarial y productivo (PEASEP) (2003-2009); Proyecto “El lápiz verde” de comunicación ambiental con participación infantil, que trabajó desde las artes y la literatura en el Museo de Historia Natural Tranquilino Sandalio de Noda en Pinar del Río con la coordinación de uno de los autores (2002-2010); Proyecto de Teatro ambiental callejero (TECMA), que surge de los espacios de formación por egresados pertenecientes a la brigada de jóvenes instructores José Martí (2009-2016); Proyecto de extensionismo agrícola “De Campesino a campesino”, con la ANAP provincial (2003-2006); Proyecto “CREA” (Como realizo Educación Ambiental), en coordinación con Educación Municipal en San Cristóbal y

comunidades de este municipio, que perteneció en estos años a la provincia de Pinar del Río (2000-2017); Proyecto “GUANÍ-Ciencia” en la Cuenca del Río Cuyaguaje, en coordinación con la Dirección Municipal de Guane, Pinar del Río (2002-2015); entre otros que con el tiempo han surgido como: CREA, proyecto de creación infantil desde las artes, otros asociados a experiencias acompañadas por el CIERIC y la UNEAC en la provincia de Pinar del Río en diferentes municipios en los que se han fortalecido capacidades para el trabajo en la dimensión ambiental de estos.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

María de los Ángeles Pérez Hernández: Conceptualización, supervisión, redacción y revisión del borrador.

Juan Francisco Santos Estévez: Redacción, búsqueda bibliográfica, metodología y completamiento del borrador original.

Jesús Figueredo Arritola: Búsqueda de información, completamiento del borrador original y revisión.