

## **La Educación Ambiental y la dimensión comunitaria**

Pablo Ángel Meira Cartea

*Universidad de Santiago de Compostela*

Para la Educación Ambiental, al igual que para cualquier otra praxis educativa que pretenda afirmarse como proyecto social y cultural, el desarrollo comunitario constituye una referencia clave (Caride, 1998): en él, educación y ambiente se integran de forma inequívoca, tratando de transferir autoconfianza, protagonismo y capacidad de autogestión a las comunidades locales y a los diferentes grupos sociales que las articulan, para convertirlos en sujetos del proceso de desarrollo y no en meros objetos de éste. En este sentido, se pretende reconocer a los agregados de personas no sólo como una suma de individuos sino como una “comunidad” inscrita en un territorio, con un pasado y un futuro “común”, desde la cotidianeidad hasta su progresiva integración en otras comunidades y realidades (comarcales, regionales, nacionales, internacionales), sin renunciar a las mejores y más dignas condiciones de su calidad de vida. Como expresaba Unamuno, antes siquiera que se entreviese el estadio de globalización en el que ahora vivimos, “el ser humano se vuelve planetario cuando rescata el dominio de sí, el arraigo a su territorio inmediato, la identificación de su nación y de su cultura local y luego, finalmente, su papel en el mundo. Este proceso de abajo hacia arriba le da sentido a su existencia y lo hace partícipe de un mundo que debe ser diverso no sólo biológicamente sino culturalmente”.

Cabe destacar, en las palabras de Unamuno y en la literatura sociológica moderna sobre el concepto de comunidad, la vinculación entre “identidad” y “territorio” como díada clave en la delimitación de una comunidad. En el mundo global contemporáneo esta díada se ha resignificado. El “territorio” entendido como espacio físico y social que comparten los miembros de una comunidad ha sido reemplazado por otros espacios virtuales: redes y redes de redes que conectan a personas y a comunidades al margen de su ubicación física en lugares concretos. La construcción de redes –entendidas como “comunidades virtuales”- al margen, en contra o transversalmente a las que teje el mercado global constituye una de las mejores estrategias para afrontar las tensiones entre lo local –o lo comunitario- y lo global. Ya no es suficiente, como rezaba el viejo lema ecologista, “pensar globalmente y actuar localmente”, es preciso y necesario “pensar y actuar global y localmente”.

Por otra parte, la convergencia entre la Educación Ambiental y el Desarrollo Comunitario no puede ignorar que el “comunalismo” ha sido una de las fuentes ideológicas importantes tanto para la articulación del pensamiento ecologista como para la construcción de las propuestas que fundamentan el desarrollo local (Boockhin, 1978; Schumacher, 1978; Bosquet, 1979). Así lo pone de relieve Dobson (1997: 171) cuando afirma “que un problema común de la estrategia de cambio de estilo de vida es que, en última instancia, está separada del fin al que quiere llegar, por cuanto no es obvio cómo el individualismo en que se basa se convertirá en el comunitarismo que es fundamental en la mayoría de las descripciones de la sociedad sustentable”. De hecho, prosigue el autor, “parecería más sensato suscribir formas de acción política que son ya comunitarias y que, por tanto, son práctica y al mismo tiempo anticipo de la meta anunciada. De este modo, el futuro se inserta en el presente y el programa resulta más convincente intelectualmente y más coherente prácticamente”. Castells (1998: 141), realiza un pronunciamiento acorde con esta perspectiva; para él, “la movilización de las comunidades locales en defensa de su espacio, contra la intrusión de los usos

indeseables, constituye la forma de acción ecologista de desarrollo más rápido y la que quizás enlaza de forma más directa las preocupaciones inmediatas de la gente con los temas más amplios del deterioro ambiental”. Por decirlo de otra forma: en las respuestas locales a la problemática ambiental se están ensayando formas de reacción comunitaria ante los desafíos globales.

De esta convicción y de su congruencia tendrá que alimentarse la Educación Ambiental si pretende jugar un papel significativo en la construcción de los proyectos comunitarios, aunque sin caer en el ilusionismo de una “comunidad” idealizada, pensada como un espacio mítico y utópico, tal y como nos previene Furter (1983), al constatar como los valores de la cohesión comunitaria –en buena medida, latentes en las sociedades rurales- se han visto sometidos a cambios profundos y contradictorios: la expansión de nuevos modelos productivos, la mixtificación de los referentes de la identidad colectiva por el impacto homogeneizador de la “cultura global”, el incremento de la percepción individualizada de la existencia, la tendencia a resolver los problemas sociales en el ámbito de la privacidad, el aumento de la movilidad obligada, la expansión del urbanismo, la penetración de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, etc.

Además, hay que ponerse en guardia ante la creencia de que los micro-espacios simplifican los problemas al reducir su dimensión. Si lo “pequeño es hermoso” como sugirió Schumacher, ello no quiere decir que su nivel sea menos complejo, más homogéneo o más consensual que otros (Furter, 1983: 106). Utilizando una metáfora sugerida por Edgar Morín, en las comunidades contemporáneas se expresan como en el fragmento de un holograma todos los problemas, las contradicciones y las complejidades propias del mundo globalizado; incluso en aquellas que no sean conscientes de pertenecer a él. Desde este punto de vista, como se expresa en la escala mundial del cambio climático –por poner un ejemplo-, la crisis ambiental forma parte del proceso de globalización.

Más allá de estas argumentaciones, también con perspectiva histórica cabe significar la importancia concedida en las últimas décadas a la deseable integración de los procesos educativos en las dinámicas propias de cada realidad social, en particular las que se construyen *desde, con y para* las comunidades locales (pueblos, barrios, ciudades). El enfoque de la Agenda 21 Local, emanado de las recomendaciones de la Cumbre de Río de 1992, se inscribe en esta tendencia. En general, procurando contribuir a crear condiciones de ciudadanía y de bienestar social cada vez más congruentes con los principios que inspiran el desarrollo armónico, integral y sustentable de cada sujeto y de cada colectividad. Para Calvo y Franquesa (1998), tras admitir que durante años en los documentos de diferentes eventos internacionales de Educación Ambiental se evitó por razones políticas una alusión expresa a la democracia como marco general, o a la profundización democrática como acción concreta, hoy podemos explicitar claramente la opción por la equidad como principio y la democracia como marco idóneo. El diálogo, la participación, la negociación y el consenso resultan, así pues, los mecanismos para resolver los conflictos o, al menos, para plantearlos; y la implicación de las personas en estos procedimientos, parte esencial de su capacitación.

En este sentido, se constata como planteamientos ideológicos, socio-políticos y metodológicos que insisten en reivindicar el desarrollo social a partir de lo que es “común” a las personas –considerando aspectos tan diversos como el paisaje, la cultura,

los sentimientos o las vivencias que se configuran en un determinado territorio-, tratan de validar modelos y procesos de desarrollo comunitario en los que se enfatizan las posibilidades de la educación en el logro de tres objetivos principales:

- Avanzar en las potencialidades que ofrece promover el reencuentro de las comunidades locales consigo mismas, garantizando la supervivencia del territorio y de los colectivos sociales (desde la infancia hasta la personas mayores) que lo habitan, incluyendo una adecuada disponibilidad de sus recursos naturales y el respeto a los valores que toman como referencia las diferentes manifestaciones del patrimonio artístico-cultural legado por las generaciones precedentes. Para ello se requiere compatibilizar las dimensiones locales con las globales, la visión micro con la visión macro, la sociedad civil con el Estado, la autoestima con el aprecio de lo ajeno, lo identitario con lo universal, etc. Porque tal y como observa Bassand (1992: 116), para el desarrollo local “lo singular no es incompatible con lo local, la iniciativa local implica solidaridades endógenas pero también y sobre todo exógenas; los proyectos locales no están opuestos a la apertura y al intercambio con el mundo, lo local no excluye lo global; la tradición en la que a menudo arraiga la identidad no rechaza la modernidad”.
- Responsabilizar y comprometer a las comunidades locales en los procesos de cambio y de transformación social, confrontando sus problemáticas, necesidades y demandas con las posibilidades y limitaciones (geográficas, demográficas, infraestructurales, económicas, tecnológicas, etc.) de la realidad de la que forman parte, ampliando sus capacidades de iniciativa y de crítica sin que –por principio- se renuncie a las ventajas que pueden ofrecer el conocimiento científico y la innovación tecnológica de cara a la promoción de un desarrollo cada vez más autónomo y sustentable. Dirá Marchioni (1994: 25) que la vuelta a la comunidad en las nuevas condiciones sociales y con un Estado de Bienestar en crisis, significa retomar un protagonismo que parecía olvidado o sumergido, revitalizando “su voluntad de contar, a tener un papel en los procesos sociales, en la toma de decisiones, en una palabra su voluntad de participar. La demanda de la participación vuelve a brotar de los estamentos y ámbitos sociales de los que había sido expulsada en la creencia, de alguna manera compartida o asumida por demasiados sujetos, de su inutilidad”.
- Afirmar en cada persona su protagonismo como sujeto y agente de los procesos de cambio social, desde su entorno inmediato y con la perspectiva de una sociedad cada vez más interdependiente y globalizada. El ‘sujeto’ del desarrollo, aunque sea calificado de sostenible, no es el ambiente. Porque, obviamente, el desarrollo se refiere a las personas y a las comunidades y no a los objetos, con todas las consecuencias que esto comporta: “se trata de implicar a cada sujeto en la defensa de su entorno natural y cultural, contribuyendo tanto a la promoción de identidades como a la redefinición de las autonomías locales. Una misión que debe articularse a partir de la biografía que aporta cada persona a la historia común, contextualizándola en los espacios y tiempos sociales que le son propios, desde un estricto respecto a los derechos humanos y a la irrenunciable aspiración a que se mejore progresivamente la calidad de vida” (Caride, 1997: 225).

No podemos obviar, tal y como enfatiza Leff (1986: 187-195), que los principios ambientales del desarrollo se fundan en una crítica a la homogeneización de los

patrones productivos y culturales, reivindicando los valores de la pluralidad cultural y la preservación de las identidades étnicas de los pueblos. Lectura que ha sido reiteradamente contravenida por los paradigmas dominantes en la economía de mercado. Es por ello que es preciso definir el ambiente también como una estancia ética y política: “como condición para la puesta en práctica de proyectos de gestión comunitaria de los recursos naturales a escala local y como un medio eficaz para lograr los objetivos del desarrollo sustentable... La naturaleza deja de ser tan sólo un recurso económico y se transforma en un patrimonio cultural; las estrategias de manejo múltiple de recursos ofrecen principios para optimizar la oferta sostenida de recursos conservando las condiciones de sustentabilidad de la producción, con base en una apropiación diferenciada de satisfactores en el tiempo y en el espacio, así como en una distribución más equitativa de los recursos y de la riqueza”. Todo ello ha de conducir hacia un nuevo orden económico fundado en la gestión ambiental local, en cuyo seno se trata de facilitar a las poblaciones locales los apoyos y medios mínimos necesarios para que desarrollen su propio potencial autogestionario en prácticas productivas ecológicamente adecuadas, mejorando sus condiciones de existencia y elevando su calidad de vida conforme a sus propios valores culturales.

Si como hemos argumentando en otros escritos (Caride y Meira, 1998, 2004; Meira, 2001), el crecimiento del mercado global y la instauración de sus mecanismos de interdependencia política, laboral, ambiental, etc. tiende a descomponer y fagotizar las economías de menor escala, hasta el extremo de amenazar las mismas bases de la existencia humana y, a largo plazo, de la propia biosfera, es comprensible que para muchas comunidades “no occidentales” la sustentabilidad signifique fundamentalmente un modo de resistir al progreso; o, como explica Sauv  (1999), traduciendo la perspectiva endógena en una forma alternativa de desarrollo, que éste –en sus dimensiones comunitaria y local- implique una manera de hacer frente a la desintegración cultural y de las pequeñas economías. Esto es, no se trata únicamente de tomar la iniciativa o de emprender transformaciones, sino de hacerlas observando la máxima coherencia posible entre los procesos locales y los globales, siempre conforme a una visión del futuro humana y ecológicamente deseable.

Al margen de otras consideraciones, en las que se concretan diferentes procesos que toman a las comunidades locales como ámbitos de explicación y construcción de realidades sociales complejas (estrategias metodológicas orientadas al conocimiento y a la intervención social, modelos de acción e intervención comunitarias, etc.) que se diversifican en denominaciones que le confieren cierta sustantividad al quehacer comunitario (estudios comunitarios, organización de la comunidad, desarrollo comunitario, promoción comunitaria, trabajo social comunitario, etc.), en relación con la Educación Ambiental cabe destacar la existencia de los llamados *Programas de Educación Ambiental Comunitaria* (PEAC), definidos como “aquellas actividades educativas que se desenvuelven en el marco de una comunidad pequeña –barrio o pueblo- y orientadas a la consecución de conocimientos y actividades en relación a algún problema ambiental de la propia comunidad (incendios, contaminación, residuos, gestión del agua, etc.) (Sureda y Colom, 1989: 226). Los PEAC pueden formar parte o no de programas más amplios (Agendas 21 locales, Programas de Desarrollo Integral, etc.), aunque normalmente se conciben como herramientas educativas en el marco de iniciativas de desarrollo más amplias.

La mayoría de estos Programas, que comienzan por combatir el analfabetismo funcional que existe en materia ambiental en numerosas comunidades y sectores sociales, plantean, entre otros, los siguientes objetivos:

- Incrementar la participación de las comunidades en la tarea de reconstruir un medio ambiente sano y de conseguir una mejor calidad de vida;
- Promover la constitución de grupos comunitarios en los ámbitos del poder local, para la defensa y conservación del medio ambiente, al tiempo que para abordar transversalmente otras finalidades sociales: la generación de empleo, la promoción de la salud pública, la autoorganización de la comunidad, la democratización en la toma de decisiones, etc.;
- Incentivar el conocimiento y la investigación de las comunidades acerca de su propia problemática ambiental, orientada hacia la toma de conciencia y la autogestión;
- Reforzar el compromiso público y el sentido de la responsabilidad personal y colectiva en la toma de decisiones y en la aceptación de las consecuencias de todo tipo de medidas que generen impacto ambiental;
- Fortalecer la identidad de los grupos humanos que se ven involucrados en procesos migratorios, fundamentalmente en los que derivan del éxodo del campo a las ciudades o del sur al norte socioeconómico, o cuya realidad se ve alterada por impactos externos que cuestionan o transforman significativamente su existencia;
- Generar una mayor solidaridad y cooperación entre las comunidades y los colectivos sociales que comparten un mismo territorio, incentivando su co-participación en la elaboración y gestión de proyectos de desarrollo local.

En la literatura anglosajona de la última década sobre el campo de la EA se ha generalizado el uso de dos conceptos para identificar los principios de este reenfoque participativo y comunitario: *empowering* y *ownership*. El primero suele ser traducido literalmente al castellano con el anglicismo “empoderamiento”, y su originalidad es, cuando menos, cuestionable ya que nos remite a las propuestas del Movimiento de la Educación Popular que se extendió por América Latina en las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado, con figuras tan relevantes e influyentes en el desarrollo posterior de la Pedagogía Crítica como Paulo Freire. El “empoderamiento” consiste en ofrecer los instrumentos (educativos, políticos, sociales, culturales, etc.) a una comunidad para que sea consiente de su realidad, se organice y “asuma el poder” de transformarla. El segundo, *ownership*, puede ser traducido por “apropiación” y nos remite al mismo campo teórico: cuál, sino, era el significado en la pedagogía freiriana del concepto de “concientización” más que una apropiación crítica y consciente del mundo como premisa para poder actuar en y sobre él para transformarlo. Son, en fin, nuevos “conceptos” revestidos de la hegemonía cultural anglosajona, que no hacen más que actualizar y vigorizar viejos paradigmas educativos.

El encuentro interactivo y la actitud interactuante, que para Gudynas y Evia (1993: 97) son componentes básicos en la iniciativa que emprendan los ecólogos

sociales a nivel comunitario, deben representar para los educadores objetivos prioritarios; una interacción que se traduce en: intencionalidad de compartir y comprender los componentes afectivos, éticos, cognitivos y políticos de la realidad; la actitud de respeto hacia las personas con las que se interactúa; la actitud de observación atenta de lo que sucede en el ámbito de la praxis; la actitud de dedicación a su praxis; y la actitud crítica y reflexiva, que no busca caer en la militancia fácil que perdona la superficialidad del trabajo, o que se ampara en los dogmatismos. El educador ambiental –el “ecólogo social”, en el vocabulario de Guydinas y Evia- debe poner atención a diversos aspectos de lo que le rodea, por lo que debe comprender el marco natural y socialmente construido del ambiente donde se desarrolla su praxis. En este sentido, las identidades diferenciales del medio en cada comunidad y para cada comunidad deben de ser una referencia inevitable para la Educación Ambiental.

El discurso construido hasta aquí obliga, como conclusión, a plantear la necesidad de que la Educación Ambiental que se desarrolla en contextos comunitarios abandone su catalogación como una “educación no formal”, carente de sistemática o de entidad *por* y *en* sí misma. Bien al contrario, se reclama “formal” y “significativamente” constituida en los escenarios sociales y las prácticas pedagógicas, con objetivos y métodos, técnicas y estrategias, contenidos y actores, experiencias y prácticas, etc. que no pueden interpretarse ni como una forma de hacer viables algún tipo de negación educativa (en este caso, la representada por la “educación formal” o escolar) ni como la expresión de una actuación paralela, subsidiaria o parcial de la educación. De ahí que reivindicamos (Caride y Meira, 2004) la denominación de Educación Ambiental Comunitaria como un modo de reconocer y delimitar los perfiles de una práctica pedagógica y social que hace suyos los compromisos de avanzar hacia una sociedad sustentable, al menos mientras las palabras sigan ejerciendo algún tipo de poder simbólico y/o material.

### **Referencias bibliográficas**

BASSAND, M. (1992): *Cultura y regiones de Europa*. Oikos-Tau-Diputació de Barcelona, Barcelona.

BOOKCHIN, M. (1978): *Por una sociedad ecológica*. Gustavo Gili, Barcelona.

BOSQUET, M. (1979): *Ecología y Libertad. Técnica, técnicos y lucha de clases*. Gustavo Gili, Barcelona.

CALVO, S. y FRANQUESA, T. (1998): “Sobre la nueva educación ambiental o algo así”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 267, ps. 48-54.

CARIDE, J.A. (1997): “Acción e intervención comunitarias”. En PETRUS, A. (Coord.): *Pedagogía Social*, Ariel, Barcelona, ps. 222-247.

CARIDE, J.A. (1998a): “Educación Ambiental e Desenvolvimento Comunitario”. CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA: *As demandas sociais da escola*. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, ps. 149-164.

CARIDE, J.A. y MEIRA, P.A. (1998): “Educación Ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas”. *Revista Interuniversitaria de*

*Pedagogía Social*. Nº2, pp. 7-30.

CARIDE, J.A. y MEIRA, P.A. (2004): *Educação Ambiental e desenvolvimento humano*. Instituto Piaget, Lisboa, 2004.

CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: el poder de la identidad*. Alianza Editorial, Madrid.

DOBSON, A. (1997): *Pensamiento político verde: una nueva ideología para el siglo XXI*. Paidós, Barcelona.

FURTER, P. (1983): *Les espaces de la formation: essais de microcomparasion et de microplanification*. Presses Polytechniques Romandes, Lausana-Suiza.

GUDYNAS, E. y EVIA, G. (1993): *Ecología Social. Manual de Metodologías para educadores populares*. Edt. Popular-OEI, Madrid.

LEFF, E. (1986): *Ecología y Capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable..* Siglo XXI Editores, México.

MARCHIONI, M. (1994): *La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Edt. Benchomo, La Laguna-Tenerife.

MEIRA, P.A. (2001): “La educación ambiental en el escenario de la globalización”, en *Actas de la Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental: Nuevas Propuestas para la Acción*, UNESCO-Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, pp. 99-121.

SAUVÉ, L. (1999): “La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador”. *Tópicos en Educación Ambiental*, Vol 1, nº 2, agosto, 1999, pp. 7-26.

SCHUMACHER, E.F. (1978): *Lo pequeño es hermoso*. Blume Ediciones, Barcelona.

SUREDA, J. y COLOM, A.J. (1989): *Pedagogía Ambiental*. CEAC, Barcelona.