

#10
Agosto
2022

Senti-pensarnos Tierra

Educación ambiental
y ecología política
en clave
latinoamericana
y del Caribe

PRIMERA PARTE

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Leticia Saldi
María Luisa Eschenhagen
Pablo Cosentino
Stephanie Di Chiara Salgado
Anne Kassiadou
Celso Sánchez
César Augusto Costa
Carlos Frederico Loureiro
Alexandra Ivon Palomino Amador
Viviane Amélia Ribeiro Cardoso
Angélica Cosenza
Katherine Híguita Alzate
Carlos Frederico B. Loureiro
Diana Alejandra Soto Ossa
Philippe Pomier Layrargues
María Luisa Eschenhagen
Carlos Frederico B. Loureiro
Berteia Francisco
Carolina Alves G. de Oliveira
Lucía Movsesian

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Ecología(s)
política(s) desde
el Sur/Abya-Yala**

Senti-pensarnos Tierra : educación ambiental y Ecología política en clave latinoamericana y del Caribe no. 10 / Leticia Saldi ... [et al.] ; coordinación general de Felipe Milanez ; Mina Lorena Navarro Trujillo ; Denisse Roca-Servat ; editado por Leticia Saldi ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2022.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-269-3

1. Pedagogía. 2. Medio Ambiente. 3. Educación Ambiental. I. Saldi, Leticia, ed. II. Milanez, Felipe, coord. III. Navarro Trujillo, Mina Lorena, coord. IV. Roca-Servat, Denisse, coord.

CDD 363.70525



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Gustavo Lema - Director de Comunicación e Información

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga
y Tomás Bontempo.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |

<www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Coordinadores

Felipe Milanez

Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura
Universidade Federal da Bahia
Brasil

fmilanez@gmail.com

Mina Lorena Navarro Trujillo

Programa de Posgrado en Sociología
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
México

mlorena.navarrot@gmail.com

Denisse Roca-Servat

Escuela de Ciencias Sociales
Universidad Pontificia Bolivariana- Sede Medellín
Colombia

denisse.roca@upb.edu.co

Equipo editorial del Boletín #10

Leticia Saldi

Stephanie Di Chiara Salgado

Pablo Cosentino

Maria Luisa Eschenhagen

Comité editorial

Denisse Roca-Servat

Felipe Milanez

Leticia Saldi

Melissa Moreano

Mina Lorena Navarro

Raquel Neyra

Correo electrónico: gtecologiapolitica@gmail.com

Twitter: [@ecoAbyaYala](https://twitter.com/ecoAbyaYala)

Facebook: [@Grupo de Ecología Política de Clacso](https://www.facebook.com/Grupo.de.Ecologia.Politica.de.Clacso)

Para envío de material de redes:

comunicacionsecologiapolitica@gmail.com

Web: <https://bit.ly/3lOUxMr>

Contenido

5 Presentación

Leticia Saldi
Maria Luísa Eschenhagen
Pablo Cosentino
Stephanie Di Chiara Salgado

SECCIÓN 1. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS

10 Potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais

Reflexões a partir da educação
ambiental em diálogo com
ecologia política

Anne Kassiadou
Celso Sánchez

20 Entre lutas e resistências

Por uma ecologia política de
libertação a partir de Enrique
Dussel

César Augusto Costa
Carlos Frederico Loureiro

27 Reflexiones sobre los procesos de educación ambiental en el marco de la Ecología Política

Alexandra Ivon Palomino Amador

31 A ecologia política e a educação ambiental frente a matriz colonial da mineração

Viviane Amélia Ribeiro Cardoso
Angélica Cosenza

39 La educación ambiental superior y la complejidad ambiental como respuesta a la crisis civilizatoria

Katherine Higuita Alzate

46 Educação ambiental crítica e lutas antissistêmicas

Carlos Frederico B. Loureiro

53 Representaciones, imaginarios y narrativas en la epistemología ancestral indígena

Una alternativa hacia el diálogo
intercultural

Diana Alejandra Soto Ossa

SECCIÓN 2. REFLEXIONES ÉTICO- POLÍTICAS ACERCA DEL ROL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

65 Educação ambiental crítica e formação ecopolítica

Philippe Pomier Layrargues

74 Educación ambiental desde y para la vida

Reflexiones y preguntas a la educación ambiental para debatir

María Luisa Eschennhagen

81 Educação ambiental, povos tradicionais e ancestralidade

Carlos Frederico B. Loureiro

88 Educación ambiental ecocéntrica en Argentina

Aportes de la psicología comunitaria latinoamericana

Francisco Bertea

97 Diálogos entre educação ambiental e ecologia política na perspectiva dos movimentos de mulheres, na América Latina

Carolina Alves G. de Oliveira

106 Posgrados ambientales

Ecología Política y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

Lucía Movsesian

Presentación

Leticia Saldi*

Maria Luísa Eschenhagen**

Pablo Cosentino***

Stephanie Di Chiara Salgado****

Esta serie de boletines #10 y #11 del Grupo de Trabajo CLACSO Ecología(s) política(s) desde el Sur/Abya-Yala surge de la necesidad de reflexionar y registrar cómo la ecología política latinoamericana y los estudios decoloniales vienen impactando en las discusiones del campo de la educación ambiental en Nuestra América. Para ello, realizamos una convocatoria amplia que buscaba la identificación de los principales aportes teórico-metodológicos para la consolidación de la educación ambiental latinoamericana y caribeña.

Nos interesa la articulación entre la Ecología Política y la Educación Ambiental pues consideramos que la actual crisis ambiental no debe ser

* Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Ecología(s) política(s) desde el Sur/Abya-Yala. Investigadora Adjunta del Instituto de Nivología, Glaciología y Ciencias Ambientales (IANIGLA), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Prof. Asociada en Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. E-mail: leticiasaldi@gmail.com

** Investigadora y profesora asociada en la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín, Colombia. mariesche22@yahoo.com.mx

*** Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Ecología(s) política(s) desde el Sur/Abya-Yala. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. E-mail: pablocosentino_8@hotmail.com

**** Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Ecología(s) política(s) desde el Sur/Abya-Yala. Mestre em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação Ambiental desde el Sur (GEASur). E-mail:stephsalgado@gmail.com

concebida únicamente como producto del colapso de los ecosistemas, sino fundamentalmente como el resultado de una crisis civilizatoria, desencadenada por formas hegemónicas de relación con el entorno ya obsoletas.

Frente al colapso ecosocial, la ecología política viene desarrollando una crítica radical a la modernidad y al orden socioeconómico que pone en peligro los ecosistemas y la vida. Además, plantea la necesidad de construir formas alternativas al desarrollo que posibiliten vínculos de co-cuidado entre los distintos seres humanos y no-humanos que habitan el planeta. Ambos aspectos implican la necesidad de una educación que comprenda la complejidad ambiental y fomente la diversidad en la igualdad. En este sentido, consideramos que este campo de saberes en construcción representa un aporte decisivo para la consolidación de una educación ambiental enraizada en nuestro territorio latinoamericano.

Haciendo un breve repaso por las formas hegemónicas de relacionamiento con el entorno vemos que la modernidad eurocéntrica abogó por la idea de progreso y una secuencia de cambios unilineales orientados hacia un modelo único de sociedad, donde lo diferente era catalogado como inferior, al suponer que existen etapas de una única evolución. Desde una ontología binaria, basada en una escisión profunda entre cultura y naturaleza, que terminó cosificando a esta última, se buscó irrumpir en los territorios con el objetivo de conocerlos, transformarlos y explotarlos según las necesidades de los mercados capitalistas de mediados y fines del siglo XIX. En Latinoamérica y el Caribe, la consolidación de este paradigma significó un renovado colonialismo, que ahora en nombre del progreso, reconfiguraba jerárquicamente todo entorno ecosocial y cultural.

A pesar de que la modernidad nunca llegara a cumplir con sus ideales, la idea de progreso y la ontología binaria se mantuvieron, y hasta se reforzaron, después de la Segunda Guerra Mundial, con la premisa del desarrollo vinculándolo a las políticas e identidades nacionales. Así, los diversos Estado-Nación latinoamericanos renovaron sus esfuerzos por conseguir, a través de la explotación a gran escala de todos los seres

vivos y no vivos, el ansiado desarrollo propuesto por el Norte Global. La educación, en este contexto, resultó ser entonces un instrumento útil para encaminar a la población hacia las necesidades dictadas desde los sectores y países dominantes.

Como crítica al modelo de desarrollo, desde los años '80 se viene consolidando un campo de educación ambiental que problematiza los efectos negativos de un modelo desarrollista arrasador y las implicancias insustentables de un conocimiento fragmentado. A diferencia de lo propuesto por el Norte Global, que enfatizó en una mirada conservacionista desde las ciencias naturales, en América Latina la educación ambiental estuvo estrechamente ligada a los aspectos socioculturales y étnicos, llevando a la construcción de un pensamiento ambiental latinoamericano propio. En un comienzo, este provino de las reflexiones críticas sobre el desarrollo, para más tarde incorporar los aportes de la historia ambiental, la economía ecológica, la antropología social, la geografía crítica, la filosofía y ética ambiental.

A partir del nuevo milenio, en un contexto de reprimarización aguda de la economía que llevó a la transformación masiva de los territorios (y con ello a un sin fin de protestas y resistencias sociales), se ha consolidado y fortalecido también la ecología política, con características propias del continente y acompañando muy de cerca a los movimientos socio-ambientales. La misma se encuentra en tensión con las políticas de desarrollo sostenible reivindicadas en una educación ambiental de corte neoliberal impulsada desde organismos internacionales, más conocida como educación para el desarrollo sostenible.

En relación a este breve recorrido sobre la educación ambiental y la ecología política, desde el Grupo de Trabajo CLACSO Ecología(s) política(s) del Sur/Abya-Yala nos surgieron las siguientes preguntas: ¿Cómo fomentar una retroalimentación entre la ecología política y la educación ambiental que las potencie a ambas? ¿Qué aportes teórico-metodológicos presenta la educación ambiental para comprender los conflictos ecosociales? ¿Qué experiencias pedagógicas pueden reconocerse como aportes al fortalecimiento del vínculo entre educación ambiental y ecología

política? Finalmente, ¿de qué manera, desde lo educativo, se pueden articular conocimientos académicos y saberes comunitarios para propiciar alternativas socioeconómicas y culturales que ayuden a transformar la crisis ambiental y civilizatoria?

En base a lo expuesto, y en el marco del décimo Boletín Senti-Pensarnos Tierra presentamos veinte contribuciones textuales y un cortometraje desde Brasil, Colombia, Bolivia, Uruguay y Argentina. En conjunto, éstas aportan reflexiones y caminos a las preguntas planteadas. Para ello ordenamos el presente boletín en base a cuatro secciones. Las dos primeras presentan y reflexionan sobre los aportes teórico-metodológicos y éticos vinculados a la Educación Ambiental y la Ecología Política. Las últimas secciones introducen experiencias y herramientas pedagógicas que ayudan a que ambos campos disciplinares puedan ser incorporados, practicados, vivenciados en los diversos ámbitos educativos. En su conjunto, las contribuciones tienen el gran potencial de articular la Educación Ambiental con la Ecología Política así como también el de conformar una caja de herramienta que ayude a salir de la crisis civilizatoria y a configurar otros mundos posibles.

Mayo de 2022

Sección 1. Aportes teórico- metodológicos y epistemológicos

Potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais

Reflexões a partir da educação ambiental em diálogo com ecologia política

Anne Kassiadou*
Celso Sánchez**

Introdução

A Educação Ambiental busca, através da ação pedagógica, requalificar as relações sociedade-natureza e como uma área do conhecimento e uma práxis em constante amadurecimento, buscamos contribuir com suas disputas políticas e epistêmicas como forma de apoiar sua vertente crítica e de base comunitária¹ assim como, fortalecer seu vínculo com a Eco-

* Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (GEASur-Unirio). E-mail: annekmenezes@hotmail.com

** Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (GEASur-Unirio). E-mail: celso.sanchez@hotmail.com

¹ Reflexões sobre Educação Ambiental de Base Comunitária disponíveis no site do GEASur: <https://www.geasur.com/>

logia Política. Diante do agravamento da crise ambiental e civilizatória, há a necessidade de ambos os campos se retroalimentarem no sentido de potencializar os movimentos de resistência e as lutas emancipatórias que possuem raízes em nosso território *Abya Yala*².

Para além do interesse em tecer alguns argumentos e reflexões teóricas sobre as articulações entre os campos da Educação Ambiental e Ecologia Política, buscamos sobretudo somar esforços no sentido de criar condições de apoio, visibilidade e fortalecimento de uma série de sujeitos e sujeitas, coletivos e movimentos sociais que balizam outras formas de relação sociedade-natureza e que produzem, em nosso ver, experiências pedagógicas populares e de base comunitária, as quais temos interesse de investigar, refletir e aprender.

Partimos de uma postura epistemológica de escuta ativa e sensível de vozes e existências que emergem dos territórios, expressões muitas vezes inaudíveis, pouco convocadas ou pouco endereçadas nos debates no campo da Educação Ambiental. Além disso, pressupomos a importância da ecologia de saberes como postura estruturante nos processos de construção de elos com sujeitos e sujeitas nos territórios com os quais abrimos diálogos, capazes de permitir a simetria, o reconhecimento e a horizontalidade no *quefazer* pedagógico com sujeitos e sujeitas que expressam, muitas vezes, formas outras de ser, resistir e reexistir diante de situações de vulnerabilidade, conflitos e injustiças ambientais.

Tratamos especificamente de outras condições de ensino-aprendizagem, no qual o *locus* prioritário de nossa observação e intervenção é o fenômeno do conflito ambiental³ e os sujeitos e sujeitas que estão no *front* desses conflitos. Com esse olhar, percebemos dimensões de aprendizagens, resgate e reconstrução de saberes e até mesmo desaprendizagens⁴, que se apresentam nas práticas políticas em defesa dos territórios

² Assumimos o termo 'Abya Yala' como forma de expressão de um posicionamento político e decolonial.

³ Assumimos o termo 'conflito ambiental' por compreender a indissociabilidade entre o ambiental e o social.

⁴ Menção ao pensamento de Luiz Rufino sobre Educação e Descolonização: "*Desaprender é um ato político e poético...*" (2021, p. 19).

e vidas. Sob este solo complexo, Catherine Walsh (2013) nos inspira ao tratar das práticas pedagógicas que emergem das fissuras dos territórios expropriados de *Abya Yala*, e com ela, pensamos o extravasamento de saberes emergentes, insurgentes, insubordinados e rebeldes, a partir das existências, resistências e reexistências dos que Eduardo Galeano chamaria de *Los nadies*. Assim, endereçamos a Educação Ambiental de Base Comunitária que se compreende nestas fissuras, nessas gretas.

Os sujeitos e sujeitas que se articulam em defesa de suas formas de vida e existência em torno do resgate e reestruturação de outros modelos de sociabilidade, ao materializar suas ações e enfrentar os processos antagônicos à vida, que são alvo das necropolíticas⁵, envolvem-se em conflitos ambientais. Fenômeno que necessariamente abarca a expressão de práticas sociais de resistência e luta que caminham junto com esperanças, inéditos-viáveis⁶, horizontes e projetos de sociedade. Sem desconsiderar as violências e a noção do ecogenocídio⁷ que se revelam nos conflitos, essas lutas pela reapropriação social da natureza⁸ apresentam potências emancipatórias e pedagógicas que merecem ser investigadas, não por mera satisfação de registro, mas como forma de colaboração na sistematização de processos que podem incrementar a luta pela vida.

Para a estruturação das bases argumentativas deste ensaio, tecemos na primeira parte breves reflexões sobre os conflitos ambientais à luz da educação, conforme revisão bibliográfica realizada na pesquisa de doutorado em educação de um dos autores⁹. Para tecer alguns argumentos sobre as potencialidades pedagógicas que emergem dos conflitos ambientais e outros sentidos correlacionados, apresentamos fragmentos da visão de pesquisadores que possuem envolvimento destacado no

⁵ Menção ao conceito de Achille Mbembe (2018).

⁶ Menção ao pensamento de Paulo Freire (2014).

⁷ Menção ao conceito desenvolvido por Santiago Arboleda Quiñonez (2018).

⁸ Menção ao conceito desenvolvido por Enrique Leff (2006).

⁹ Pesquisa desenvolvida por Anne Kassiadou na UNIRIO, disponível em: <https://www.geasur.com/teses>

campo da Ecologia Política e que foram entrevistados no decorrer da pesquisa supracitada. Por fim, reiteramos a importância da aliança entre Educação Ambiental e Ecologia Política e sustentamos a perspectiva de base comunitária.

Diálogo, emancipação, conflito e potência: breves ponderações de um senti-pensar

A partir de um longo processo que envolve um reconectar pessoal com a dimensão *sentipensante*¹⁰ durante essa pesquisa, entendemos que o conflito ambiental revela a força de um fenômeno privilegiado do ponto de vista político, epistemológico e ontológico. Pois, na medida em que as partes se manifestam revelando as contradições sociais em estado prático e as disputas sobre a possibilidade de viver e ser no mundo, tem-se pelo menos dois pontos de vista distintos atravessados por sentidos antagônicos, o que implica considerar o fenômeno na sua concepção dialética, elucidar suas contradições e trabalhar sua potência emancipatória a partir de processos educativos.

É também nessa direção que a Educação Ambiental cumpre com seu papel crítico, pois conforme salientado por Loureiro (2019), não se constrói um processo educativo emancipatório com qualquer sujeito, mas com aqueles que portam a negação material das relações alienadas que dominam a forma social contemporânea. O autor ressalta que são esses sujeitos os que produzem alternativas para as sociedades, justamente, por encarnarem a negação do que está posto. E nesse caminho, o lugar da Educação Ambiental não é no sentido de criar uma ambiência favorável para o diálogo entre os sujeitos antagônicos buscando promover uma “mediação de conflitos”, mas sim, elucidar as contradições e relações de poder presentes nos conflitos, amparados por uma pedagogia do direito à vida.

¹⁰ Menção a sociologia *sentipensante* de Orlando Fals Borda.

Para essa reflexão, ponderamos a ideia defendida por Paulo Freire acerca da relação entre diálogo e conflito pois para ele, existem possibilidades de diálogo entre os iguais e diferentes, mas nunca entre antagônicos: “Entre estes, o que há é o conflito” (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 1995, p.94). Portanto, entre os antagônicos, não é possível estabelecer um diálogo, mas sim, evidenciar que há um conflito. O diálogo na perspectiva Freireana (adotada na Educação Ambiental Crítica e de Base Comunitária), pressupõe o reconhecimento do outro no sentido da alteridade e da ética da outridade¹¹ e entre os antagônicos o que existe é a negação do outro, o que inviabiliza o diálogo. O mesmo ocorre diante de assimetrias, sejam de poder, econômicas ou de qualquer outra ordem. Não há diálogo entre o latifundiário, *plantation* e o quilombola por exemplo, ou entre o garimpeiro ilegal e invasor e a comunidade indígena, o que existe aí é o conflito e há de se considerar esse ponto em processos políticos e sociais no sentido de potencializar os aspectos emancipatórios que emergem da relação conflitiva.

Cabe salientar que ao tratamos de potencialidades, consideramos a palavra ‘potencial’ no seu sentido rígido, ou melhor, algo que está ‘em potência, o devir, o vir a ser’, que emerge de situações concretas de conflitos ambientais e dos processos sociais que envolvem os sujeitos e sujeitas que estão nos seus *fronts*. Este ‘vir a ser’ não se dá de forma espontânea, mas necessita de ações político-pedagógicas que impulsione condições de ampliação das suas possibilidades, para que esta potência seja trabalhada com intencionalidade de apoiar sujeitos e sujeitas ecológicos¹² e fortalecer suas lutas emancipatórias.

¹¹ Comunicação oral proferida por Enrique Leff durante a aula “Ecologia Política e a Pedagogia dos Conflitos Ambientais” no âmbito do IV Curso Internacional de Educação Ambiental de Base Comunitária e Ecologia Política na América Latina do GEASur/Unirio, no ano de 2021. Aula disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EgWmBcN9ZpI>

¹² A noção de sujeitos ecológicos é desenvolvido por Philippe Pomier Layrargues no “Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada” (2020).

Sentidos pedagógicos dos conflitos ambientais sob olhares distintos

Adotando a Pedagogia dos Sonhos Possíveis (2014) e do Oprimido (2014) de Paulo Freire como horizonte para estruturar essas reflexões, apresentamos uma percepção deste debate a partir de alguns pesquisadores¹³ com envolvimento destacado no campo da Ecologia Política, considerando análises de entrevistas que foram realizadas em 2019 e 2020.

Tania Cecília Pacheco Silva, coordenadora-executiva do Projeto Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e diretora do site Combate Racismo Ambiental¹⁴, ao ser questionada sobre a relação entre formação e conflito ambiental, revelou casos emblemáticos para expor seu ponto de vista acerca desta relação, no qual destacamos apenas um deles.

Em suas palavras: “*Os Munduruku claramente crescem na luta e tomam conhecimento do seu próprio poder*”. Pacheco citou um conflito¹⁵ entre o povo da etnia Munduruku, o Governo Federal do Brasil e a empresa Eletrobrás, em torno do Projeto do Complexo Hidrelétrico Tapajós.

Insatisfeitos com as medidas de “gestão de conflitos” apresentadas pelo Estado (visto por nós como forma de neutralização do poder de crítica destes grupos), os Munduruku criaram suas próprias estratégias de negociação a partir do Protocolo Munduruku¹⁶. Conseguindo o apoio do Ministério Público Federal (MPF), o objetivo era pautar um instrumento popular de consulta pública a partir dos interesses do território indígena,

¹³ A pesquisa contemplou entrevistas com quatro pesquisadores(as) brasileiros(as). Devido ao formato restrito deste ensaio, optamos por pequenos trechos das falas de Carlos Walter Porto-Gonçalves e Tania Cecília Pacheco Silva.

¹⁴ Ver <https://racismoambiental.net.br/>

¹⁵ Caso envolvendo o povo Munduruku disponível no site do Mapa de Conflitos da Fiocruz, acessível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/povo-munduruku-luta-contra-ameacas-destruicao-e-mortes-causadas-pelo-garimpo/>

¹⁶ Documento disponível em: <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2016/01/munduruku-final-2.pdf>.

rompendo com padrões e métodos que sustentam uma certa “política do desencantamento”¹⁷, sustentada por agendas contrárias à vida.

Destacamos trechos do Protocolo, com base nas palavras dos Munduruku:

Quando o governo federal vier fazer consulta na nossa aldeia, eles não devem chegar à pista de pouso, passar um dia e voltar. Eles têm que passar com paciência com a gente. (...) As reuniões devem ser na língua Munduruku e nós escolheremos quem serão os tradutores. Nessas reuniões, nossos saberes devem ser levados em consideração, no mesmo nível que o conhecimento dos pariwat (não índios). Porque nós é que sabemos dos rios, da floresta, dos peixes e da terra. Nós é que coordenaremos as reuniões, não o governo.

A criação de instrumentos de participação de caráter comunitário, pode ser vista como um elemento pulsante em termos pedagógicos, não no sentido do resultado deste processo, mas especialmente na relação constituída para tal. A partir do reconhecimento coletivo das condições de opressão e toda indignação gerada, as tensões ali existentes foram manifestadas como possibilidades de ruptura com essas relações, tomando o conflito como espaço para materializar propostas políticas específicas.

Sem adentrar em maiores detalhes devido aos limites deste ensaio e deixando aberto um caminho para o *sentipensar* do leitor, identificamos no conflito com o povo Munduruku que determinadas categorias conceituais freireanas se operacionalizaram, sendo especificamente: “situação-limite”, “ato-limite” e “inérito-viável”, trabalhadas por Freire na obra da Pedagogia do Oprimido.

Carlos Walter Porto-Gonçalves da Universidade Fluminense Federal (UFF) e coordenador do Laboratório de Estudos de Movimentos Sociais e Territorialidade (LEMTO), nos trouxe a memória de suas vivências com Chico Mendes e a luta dos seringueiros: “*Na verdade eles formularam a ideia de reserva extrativista, eu diria que era uma utopia possível, um inédito viável, que estava no horizonte*” – trecho da entrevista com

¹⁷ Menção ao pensamento de Luiz Rufino (2021).

Porto-Gonçalves. Ao responder questionamentos sobre a relação entre conflito ambiental, pedagogia e emancipação, Porto-Gonçalves destacou que o conflito amplia o horizonte de conhecimento de uma sociedade sobre si própria: *“O conflito é a dor da sociedade. É a sociedade gritando, dizendo onde está doendo. Nesse sentido, o conflito é condição da cura. (...) O conflito tem um potencial epistêmico, político e emancipatório.”*

Durante a entrevista outros elementos ganharam iluminação ao destacar falas ouvidas em meio a casos de conflito que ele acompanhava: *“Não queremos mais terra, queremos território”* – disse um dos militantes. Na visão de Porto-Gonçalves, existe uma importância grande a compreensão de como nos conflitos emergem questões que não estavam expostas com clareza: *“E a partir daí o território foi adquirindo uma importância pra mim, que estava na boca dos caras...eles estavam indicando que era algo a mais do que a terra. (...) Foi o conflito que me deu isso”*. Neste recorte, a potência pode ser vista nesse outro léxico teórico político que emerge das experiências dos grupos sociais envolvidos nos conflitos, o que impõe a necessidade de as lutas estarem aliadas com a práxis educativa.

Considerações gerais

Neste ensaio destacamos alguns elementos que nos parecem importantes na percepção de uma Educação Ambiental atenta as realidades e aos contextos ambientais concretos. Entendemos que os aportes teóricos do campo da Ecologia Política podem colaborar na compreensão das dimensões pedagógicas que emergem de conflitos ambientais, colaborando ainda na compreensão e na construção de pedagogias que se forjem nas articulações com os sujeitos e sujeitas nos territórios, sobretudo quando vivenciam situações de vulnerabilidades e conflitos ambientais. Podemos entender que, a Educação Ambiental de Base Comunitária, emerge dos sujeitos e sujeitas, das lutas de resistência e reexistência, das gretas, dos enfrentamentos populares às oprssões ambientais e violências, as quais estão expostas as populações-alvo da necropolítica.

Assim, compreender a dimensão pedagógica do conflito pode ser uma estratégia de aliança, apoio e de colaboração na luta dessas populações. Portanto, essa Educação Ambiental de Base Comunitária em diálogo com a Ecologia Política, distancia-se de uma Educação Ambiental cujo projeto é levar conhecimentos na forma de mudanças de hábitos e atitudes ou de apenas transferências cognitivas de conhecimentos encartilhados e descolados das realidades concretas das comunidades e de suas lutas.

A Educação Ambiental de Base Comunitária está mais próxima à uma educação que ao invés de levar, traz dos territórios elementos, categorias, conhecimentos, denúncias e anúncios, entre lutas e utopias, convoca as marés para a pedagogia do compromisso com a luta em defesa da vida dos sujeitos e das sujeitas, do compromisso com as lutas de resistência e reexistência daqueles e daquelas que insistem, persistem e se recusam a ser *nadies*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fals Borda, Orlando. Una sociología sentipensante para América Latina. Compilado por Victor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo del Hombre y Clacso, 2009.
- Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 57ed. rev. e atual, 2014.
- Gadotti, Moacir, Freire, Paulo; Guimarães, Sérgio. Pedagogia: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- Kassiadou, Anne Menezes. Potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: tecendo relações entre Educação Ambiental e Ecologia Política. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
- Layrargues, Philippe Pomier. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. Ensino, Saúde e Ambiente – Número Especial, pp. 44-88, Junho. 2020.
- Leff, Enrique. Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2006.
- Loureiro, Carlos Frederico Bernardo. E. Educação Ambiental: questões de vida / Carlos

Frederico B. Loureiro - São Paulo: Cortez, 2019.

Mbembe, Achille. Necropolítica. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

Rufino, Luiz. Vence-demanda: educação e descolonização / Luiz Rufino. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

Quiñonez, Santiago Arboleda. Defensa Ambiental, Derechos Humanos Y Ecogenocidio Afrocolombiano. Pesquisa em Educação Ambiental, vol.13, n.1.pags. 10 - 27, 2018.

Walsh, Catherine. Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver. Serie pensamiento decolonial. San Pablo Etna, agosto 2013.

Entre lutas e resistências

Por uma ecologia política de libertação a partir de Enrique Dussel¹

César Augusto Costa*
Carlos Frederico Loureiro**

Introdução

Podemos apontar que para Enrique Dussel, a questão ambiental deve ser refletida no horizonte da “periferia” que busca negar a dominação e a exclusão no sistema-mundo colonial. Ou seja, “é um projeto de libertação da periferia negada desde a origem da modernidade” (DUSSEL, 2000, p 65). A superação deste esquema de dominação implica a libertação do capitalismo (como modelo econômico), do eurocentrismo (enquanto ideologia), do machismo (na erótica), do predomínio da raça branca (no racismo), da destruição da natureza (ecologia), a partir das vítimas

* Sociólogo. Doutor em Educação Ambiental/FURG. Professor/Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos/UCPEL. Pesquisador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). Líder do Núcleo de Estudos Latino-Americano (NEL/UCPEL). E-mail: sociologors@gmail.com

** Doutor em Serviço Social/UFRJ. Professor Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ. Coordenador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). Pesquisador do CNPq/Brasil. E-mail: frederico89@gmail.com

¹ O presente artigo parte da síntese do trabalho: “A Ecologia Política de Enrique Dussel: aproximações à luz das lutas sociais” publicado no ano de 2017.

oprimidas ou excluídas pela matriz moderno-colonial. É neste aspecto que a Ética da Libertação do filósofo argentino propõe o enfrentamento.

Resumidamente, tal perspectiva se aproxima da Ecologia Política, uma vez que essa se refere ao estudo e ao reconhecimento de que, dentro do projeto societário capitalista, agentes sociais com diferentes e desiguais níveis de poder e interesses opostos demandam, na produção das existências, recursos naturais num determinado contexto ecológico, disputando-os com outros agentes. É através deste movimento contraditório e conflituoso, que as organizações sociais se estruturam, fazendo valer ou não, seus interesses. Na concepção de Loureiro (2012, p. 30):

Na ecologia política não se fala na existência de populações sem considerar a territorialidade estabelecida. Ou seja, antes se pensava na atividade econômica de um grupo e sua viabilidade social. Agora, isso precisa ser situado em qual ecossistema, os limites disso, e em qual território. Exemplo: os extrativistas seringueiros só podem ser compreendidos por meio do trabalho que realizam em um tipo específico de floresta, numa relação direta com uma espécie que condiciona não só a economia gerada, mas a própria cultura e organização deste grupo. Modo de produção e modo de vida se definem dialeticamente, portanto.

O pensador de Mendoza não se dedicou especificamente ao estudo da Ecologia Política, mas suas reflexões abrem possibilidades para refletirmos o espaço das lutas sociais e sua dimensão política nestes processos na América Latina. Ter uma reflexão que aproxime as lutas sociais e ambientais diante o sociometabolismo do capital nos parece desafiador e certamente a perspectiva teórica de Dussel tem relevância mesmo não sendo um pensador ambientalista. Ou seja, o foco que encontra convergência na filosofia dusseliana, está em consonância nos conflitos socioambientais provocados pelo padrão de acumulação do capital, pela nova geografia econômica mundial, que redefine os termos do desenvolvimento desigual e combinado do capital (Leher, 2015).

Padrão de sociabilidade na América e questão ambiental

Para Dussel (2007a), um critério fundamental que se impõe na América Latina é a defesa dos territórios frente ao avanço dominador das empresas extrativas que deixaram populações inteiras sem recursos futuros para reproduzir suas vidas. Segundo ele, o sistema vigente tem vítimas, as quais não podem viver plenamente. Sua vontade de viver é negada pelo projeto societário capitalista. Assim, Dussel entende ser necessária uma transformação deste “princípio material” (Costa e Loureiro, 2015) da seguinte forma:

A mudança de atitude diante a natureza, que significa uma transformação no nível das instituições modernas, enfrenta algo muito mais radical que um mero projeto sócio-histórico diferente. Com efeito, a Modernidade – faz 500 anos (da invasão da América em 1492) – não foi somente o começo do capitalismo, do colonialismo, do eurocentrismo, mas o começo de um tipo de civilização. (...) É necessária uma *revolução ecológica* nunca antes sonhada, por nenhum outro pensador ainda nos séculos XIX e XX (Dussel, 2007a, p. 139).

Dussel tece sua crítica refletindo o “princípio material da natureza” que significa reconhecer o processo de libertação histórico, num processo de luta, no conflito de classes. Ou seja, o autor indica que a realização da utopia possível se dá na medida em que é negada a alienação, ou seja, o estranhamento do outro e de si mesmo na forma social do capital (VIEIRA, 2010). A partir daí, Dussel procura construir uma ética material da *natureza*, cujo objetivo é também resgatar a vida negada às vítimas dos sistemas de opressão. Dussel desenvolve uma *Filosofia da Libertação* desde a América Latina que enfrenta os enormes desafios do continente (exclusão, injustiça, analfabetismo). Nesse âmbito, seu pensamento alicerça uma responsabilidade ético-política para além do modelo hegemônico da totalidade europeia na AL que perpassa a dimensão da natureza, como *princípio material* (Dussel, 2007b).

Neste horizonte, as diversas críticas já realizadas por Dussel (1980; 2000; 2007a; 2007b), bem por outras elaborações teóricas da AL

(Porto-Gonçalves, 2012; Leher, 2007; 2015; Loureiro, 2012) evidenciam que o atual contexto histórico se trata de um neoextrativismo sob a gerência do capital financeiro, que moveu seus centros de pensamento para produzir ideologias que justificam o extrativismo do século XXI, tais como a economia verde e seu respectivo desenvolvimento sustentável. Os efeitos epistêmicos, ambientais, geopolíticos e geoeconômicos da “conquista e colonização” da América são o ponto de partida da ordem civilizatória do capital, fruto da organização do sistema-mundo moderno colonial (Dussel, 2000).

En América Latina, la refundación neoliberal del orden colonial en estuvo trágicamente signada por la activación y desarrollo de un *nuevo ciclo de violencia imperialista*. La cronología de este nuevo ciclo remite, en sus orígenes, a la violencia extrema de los terrorismos de Estado drásticamente impuestos durante los '70 y prolongada en la economía del terror de los '80, mediante la violencia disciplinadora-racionalizadora de la expropiación, iniciada con la deuda externa y los ajustes estructurales; prolongada y completada, luego, con la ola de privatizaciones, apertura comercial, desregulación financiera y flexibilización laboral de los noventa (p. 28-29) (...) Estamos en la fase del capitalismo senil, en el que todas las formas de la violencia colonial convergen y coexisten en un mismo escenario socio-histórico: el terror de la represión y la criminalización de las protestas; la violencia expropiatoria que expulsa a las poblaciones de sus territorios: la inversión que las despoja de sus fuentes de nutrientes, de agua, de aire y de energía (Araóz, 2013, p. 29).

Sendo assim, o extrativismo latino-americano, condensa e materializa este cenário neocolonial das grandes regiões, predominando variações da mesma lógica sacrificial: as zonas das colônias, donde a acumulação acontece mediante formas renovadas de escravidão, e zonas de *colonias-commodities*, uma vez que, a expropriação é exercida sobre os territórios. Logo, “en ambas, la eficacia práctica de la sujeción colonial extractivista puede verse a partir de una ecología política (...), enfocada a desenmascarar los regímenes de soportabilidad y epidermización de la sujeción colonial” (Araóz, 2013, p. 32).

Consequentemente, para o filósofo argentino a libertação da periferia parece ser então a condição essencial da possibilidade de regeneração do equilíbrio ecológico natural em se tratando da libertação afirmada pela exterioridade e não somente imitação do processo econômico e tecnológico destrutivo do centro. Isto indicaria a autêntica humanização da natureza, a cultura na justiça (Dussel, 1977).

Por uma Ecologia política de libertação para as lutas sociais

Historicamente, compreendemos que a nossa formação social vem marcada pelo desafio da libertação haja vista o caráter de subordinação ao sistema mundo-moderno colonial (originado em 1492) (Dussel, 2000). Tal caráter de subordinação/dependência propõe que nos desprendamos de leituras colonizadoras que foram forçadas. Assim, “afirmamos, pois, que é da natureza do pensamento/ação colonial inferiorizar o diferente como condição da sua colonização: ninguém coloniza ninguém que considere igual ou eventualmente superior. Enfim, a inferiorização do outro/do diferente é condição da colonização. Logo, descolonizemos” (Porto-Gonçalves, 2015, p. 2).

Do mesmo modo, o filósofo argentino assim se posiciona:

Por lo general el tema ecológico ronda la destrucción de la vida en la tierra por una tecnología devastadora. Sin embargo, la esencial no es tanto la tecnología sino el criterio de subsunción de la dicha tecnología en el proceso de producción del sistema capitalista en vigor. La tecnología es el efecto del uso de un criterio que es la causa de la extinción de la vida en el Planeta (Dussel, 2011, p. 228).

A contribuição de Dussel para refletir dinâmica das lutas sociais no panorama de uma Ecologia Política, está no fato de que para o argentino, “la liberación ecológica de la tecnología de la subsunción realizada por el capital, es una tarea de conciencia ética, económica y de organización política actual” (Dussel, 2011, p. 235). Apontamos que Dussel, ancorado em Marx, sugere que é o capital a verdadeira causa destruidora da vida

na natureza e dos trabalhadores, comunidades, povos originários, tradicionais, quilombolas e demais impactos e tensionados pela feição metabólica do capitalismo colonial, ao colocar as “pessoas como meio” e as “coisas como fim”.

Dussel entende que nas culturas indígenas da América Latina, existe uma afirmação da natureza mais integrada, ecológica, sociobiodiversa e mais necessária do que o modo como a modernidade capitalista a define, uma vez que a reduz a algo explorável, vendível e destrutível (Dussel, 2004). Assim, a proposta política de Dussel frente a isso, caracteriza outro projeto societário constituído de novas relações, verdadeiramente humanas, de respeito à outridade, de respeito à vida, onde o clamor dos excluídos, do “outro negado” exige verdade e justiça para que possamos ter identidade humana e possibilidade de ser. Isto é, significa opor-se ao processo atual que ignora o que é o capital e como ele funciona, o qual é determinante para o continente latino-americano, realizar o enfrentamento político no limiar das lutas sociais e resistências diante o padrão de acumulação capitalista (Leher, 2007).

Por fim, compreendemos que a aproximação entre Dussel e as lutas sociais podem ser evidenciadas na forma de propor a superação do “mito da modernidade”. Mito que em termos ambientais permanece alienando de forma violenta e eurocêntrica as condições sociais da periferia negada; do homem, da mulher e do indígena subalternizados; do negro escravizado; das comunidades tradicionais e demais grupos sociais excluídos que buscam sua libertação pela superação deste modelo civilizatório (Dussel, 1993).

REFERÊNCIAS

- Aráoz, Horacio Machado. Orden neocolonial, extractivismo y ecología política de las emociones. RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 12, n. 34, Abril de 2013, p. 11-43.

Costa, César Augusto; Loureiro, Carlos Frederico B. A natureza como “princípio material” de libertação: referenciais para a questão ambiental a partir de Enrique Dussel. Campinas, Educação temática digital, v. 17, n. 2, 2015. p. 289-307.

Dussel, Enrique. La cuestión ecológica en Marx. In: MARTINEZ, Leonardo Montenegro (ed.). Cultura y Naturaleza. 1 ed. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá, José Celestino Mutis, 2011. p. 227-238.

_____. 1492 – o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. 20 teses de política. São Paulo: Expressão popular, 2007a.

_____. Materialis para una política de la liberación. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, Plaza y Valdés Editores, 2007b.

_____. A produção teórica de Marx – um comentário aos Grundrisse. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Leher, Roberto. Iniciativa para a Integração da Infra-estrutura Regional da América Latina, Plano de Aceleração do Crescimento e

a questão ambiental: desafios epistêmicos. In: Loureiro, Carlos Frederico B. (org.) A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

_____. Educação Ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: desafios dos movimentos e das lutas sociais. In: Loureiro, Carlos Frederico B.; Lamosa, Rodrigo (Orgs.). Educação Ambiental no contexto escolar. Rio de Janeiro: Quartet/CNPq, 2015. p. 15-34.

Loureiro, Carlos Frederico B. Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter. A ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. INTERthesis, Florianópolis, v. 9, n. 1, jan./jul. 2012.

_____. Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/ Abya Yala/Quilombola. Ciencias sociales: desafíos y perspectivas, n. 41, 2015.

Vieira, Antonio Rufino. Marxismo e libertação: estudos sobre Ernst Bloch e Enrique Dussel. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

Reflexiones sobre los procesos de educación ambiental en el marco de la Ecología Política

Alexandra Ivon Palomino Amador*

El paradigma antropocéntrico, el metabolismo de la sociedad industrial, los discursos y prácticas del desarrollo aplicados con ahínco en los pueblos del sur global, han configurado la ilusión de un ser humano capaz de dominar y sustituir a la naturaleza cuando sea necesario, así como la necesidad de jerarquizar y colonizar todo tipo de formas y relaciones de vida.

De acuerdo con lo anterior, la crisis ambiental a la que asistimos los habitantes del planeta, no resulta ser producto de una casualidad o del azar; es en sí misma, la sinergia de una profunda creencia en el crecimiento económico, la tecnologización de la vida, la clasificación social, las preguntas objetivas y las respuestas únicas.

En este contexto, los conflictos socioambientales, entendidos como “movilizaciones de comunidades locales, movimientos sociales, que

* Docente de educación ambiental en la Maestría en Educación de la Universidad de Cundinamarca. Doctoranda en Medio y Sociedad en la Universidad Pablo de Olavide. E-mail: alexandrapalomino@gmail.com; apalomino@ucundinamarca.edu.co

también pueden incluir el apoyo de redes nacionales o internacionales contra determinadas actividades económicas, la construcción de infraestructura o la eliminación / contaminación de desechos, en las que los impactos ambientales son un elemento clave de sus quejas” (EJOLT, 2020), se han constituido a partir de procesos en los cuales se reflexiona y cuestiona la colonización de la naturaleza, las imposiciones de carácter geopolítico, la distribución ecológica desigual y la ocupación epistémica en territorios del sur. Es precisamente allí, en donde la educación ambiental se ha hecho presente, aunque en ocasiones, no se haya visibilizado de tal forma.

Entonces, la educación ambiental es alterada en el marco de la ecología política, al brindarle un nuevo sentido articulado a las dinámicas de la vida y el reconocimiento de la diversidad epistémica, ontológica y cultural. Dicha comprensión tiene su origen en los pueblos del sur global, quienes han propuesto múltiples elementos que en interacción contribuyen a construir alternativas de cambio.

Por ejemplo, se podría considerar la perspectiva ecocéntrica, como un punto de partida que orienta la mirada educativa para la justicia ambiental. Para ello se considerarán inicialmente los planteamientos de Lovelock, 2007, quien afirma:

La Teoría de Gaía postula que el sistema planetario global es complejo constituido por todos los organismos, rocas de la superficie, océano y atmósfera, estrechamente acoplados como un sistema en evolución. Este sistema busca la regulación de las condiciones superficiales que favorezcan la Vida contemporánea (p. 162).

El giro ecocéntrico es una invitación a comprender la historia de la vida en el planeta, e identificar que esta se encuentra asociada al cambio, la creatividad natural y la incertidumbre. De la misma manera, brinda la oportunidad de analizar dos categorías relevantes a los seres humanos: la posición como seres vivos y las relaciones de existencia.

En territorios en los que se han configurado conflictos ecosociales, es importante reflexionar que concebir al planeta como un organismo vivo,

permite a la especie humana entenderse como parte de un todo, es decir, como seres que existimos junto a los demás, debido a los flujos de materia y energía que se han suscitado en los aproximadamente 4500 millones de años de la Tierra. En este sentido, resulta urgente convocar a sentir, pensar y vivir desde la comprensión de la autoorganización y el vínculo, pues los humanos somos producto directo de los cambios y dinámicas que propiciaron la posibilidad de una forma de vida con características particulares, interacciones e interdependencias, como todos los demás seres vivos.

Esta perspectiva ecocéntrica esencial en la Educación ambiental en contextos de emergencia, es también un llamado a reconocer las cosmogonías de las culturas ancestrales, quienes, en su mayoría a lo largo de la historia, han mantenido una conexión espiritual con la madre tierra, que les hace ser y sentirse parte de ella.

Lo anterior contribuye desde la cosmovisión orgánica y relacional, entre otras cosas, a la comprensión de la diversidad como característica implícita a todos los seres vivos y a las dimensiones ontológicas, epistemológicas y culturales de los seres humanos. Al respecto Escobar (2015) afirma:

Haciendo eco a la sociología de las ausencias y a la sociología de las emergencias propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2007), la ontología política busca visibilizar las múltiples formas de “mundificar” la vida, mientras que la práctica política ontológica contribuye a defender activamente estos mundos en sus propios términos (p. 34)

De la misma manera las epistemologías del sur permiten vislumbrar que la “diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro” (Santos, 2011, p 35). Por lo tanto, en los conflictos socioambientales es pertinente reconocer las condiciones biogeofísicas, el metabolismo social local, los sentidos y significados tejidos por las subjetividades y comunidades, con el ánimo de mirarse a sí mismos con un espejo propio, lo que implicaría co-construir una propuesta de Educación Ambiental en territorio, que aborde la cotidianidad de manera

directa tratando de evidenciar que es en la vida misma y los escenarios diarios, en donde se siembra la semilla de la sustentabilidad.

En este sentido, la Educación Ambiental en territorio promueve a partir de las cotidianidades construir mediaciones didácticas, para el entendimiento, la comprensión y la conexión de los actores sociales consigo mismos y los grupos sociales con quienes co-habitan, para reconocerse en la memoria colectiva, porque ha sido constructo de sus ancestros y antecesores, además de crear y recrear sus conocimientos y prácticas en medio de lo cotidiano.

La Educación ambiental continuaría construyendo puentes con la ecología política, haciendo evidentes los flujos de materia y energía implícitos en las actividades humanas, los cuales podrían ser analizados por las comunidades locales desde sus experiencias propias, en contraste con posibilidades de intervenciones externas en los territorios.

Así mismo, la educación ambiental fortalecería su vínculo con la ecología política, al propiciar la autonomía, participación y comunicación social en los territorios, preguntándose por el ordenamiento impuesto y brindando la posibilidad de co-diseñar lo propio.

REFERENCIAS

Escobar, Arturo (2015) Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. Cuadernos de Antropología social. Num 41, 2015, pp. 25-38

De Sousa, Boaventura (2011) Epistemologías del Sur Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 16, núm. 54, julio-septiembre, 2011, pp. 17-39

Temper, Leah; Del Bene, Daniela & Martinez Alier, Joan (2015). Mapping the frontiers and front lines of global environmental justice: the EJAtlas. *Journal of Political Ecology*. 22: 255-278. <https://journals.librarypublishing.arizona.edu/jpe/article/id/1932/>

Lovelock, James (2007). *The revenge of Gaia: earth's climate crisis & the fate of humanity*. Nueva Edición. Basic Books.

A ecologia política e a educação ambiental frente a matriz colonial da mineração

Viviane Amélia Ribeiro Cardoso*
Angélica Cosenza**

“A história não quer se repetir – o amanhã não quer ser outro nome do hoje – mas, a obrigamos a se converter em destino fatal quando nos negamos a aprender as lições que ela, senhora de muita paciência, nos ensina dia após dia.”
(Galeano, 2015, p. 05).

É com esta epígrafe retirada do livro “As veias abertas da América Latina” de Eduardo Galeano que iniciamos este escrito, como uma forma de refletir sobre o passado, e a partir dele, olhar para o presente em sua capacidade de transformação futura. Nosso objetivo é produzir conexões entre os campos teóricos e práticos da Ecologia Política com a Educação Ambiental, tecendo reflexões sobre os sentidos de dominação impostos

* Universidade Federal de Juiz de Fora; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFJF; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental GEA/UFJF; Bolsista CAPES.

** Universidade Federal de Juiz de Fora; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFJF; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental GEA/UFJF; Bolsista CAPES.

entre a mineração e as relações coloniais capitalistas. Buscamos possibilidades, no enfrentamento pedagógico, de desvelar estas estruturas dominantes capazes de conservar e produzir injustiças ambientais. Para este propósito utilizamos de levantamento bibliográfico, dos estudos e pesquisas referentes aos campos da Ecologia Política e da Educação Ambiental produzidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental da Universidade Federal de Juiz de Fora (GEA-UFJF). Assim como, o diálogo entre autores que versam sobre a problemática do extrativismo mineral na América Latina.

O passado colonial e a consolidação do capitalismo se constituem mutuamente. Atravessados pela modernidade do furacão chamado progresso, possui como razão e emoção a fé cega pelo desenvolvimento, capaz de sustentar relações dominantes e hierárquicas entre saberes e seres de um mundo altamente reificado (Aráoz, 2020). Partido desta reflexão, Ailton Krenak (2020; 2021) nos leva a pensar sobre o sentido de nos reconectarmos com a vida, pois ao nos defrontarmos com uma existência consolidada na utilidade e no valor monetário do outro e da natureza, Krenak (2020, p. 07) contesta a possibilidade única do progresso: “não se come dinheiro”.

Entre as amplas particularidades e elementos dos recorrentes problemas ambientais, algo os conjuga em uma mesma condição: a interconexão com o processo de produção vigente. Esta interconexão vigora sobre a exploração da natureza e de territórios, garantindo à produtividade lucrativa e concentração de renda, assim como, a existência de populações na periferia do sistema capitalista, convivendo com as diversas especificidades dos conflitos gerados pela degradação ambiental (Aráoz, 2020; Martínez Alier, 2018; Leff, 2003).

Nesse sentido, a raiz colonial se estende sobre o capitalismo, mantendo as condições de subalternidade entre o que é periférico e dependente, e o outro, central e civilizado. Terra e trabalho são expropriados por uma noção ilusória de prosperidade e poder, privilegiando as grandes corporações e empresas multinacionais a um viés de expansão do sistema financeiro global, e como essência, a permanência do extrativismo de

bens naturais. Crises econômicas, políticas e ecológicas sistêmicas resultam de um extrativismo como problema civilizatório (Aráoz, 2020). São minérios, água e energia dissipados de suas formas vitais e da relação com o ser humano perpetuando a lógica da natureza e da vida com ela identificada, como recursos a serem apropriados. A ideia única disseminada e legitimada pela colonização e pela modernidade, como apropriação e mercantilização da natureza, se cristaliza em nossos tempos, imbricada em políticas neoliberais do fazer e ser do capitalismo em recorrentes crises. Em tempos recentes, no autoritarismo, no negacionismo e na privação de direitos básicos, são extirpados territórios pela conformação de locais como “uma cesta cheia de recursos valiosos” (Gudynas, 2019, p. 107).

Dessa forma, a repetição do passado sobre o hoje permanece na cobiça como demanda requisitada pela essência da cadeia produtiva global, que se expressa no sistema financeiro e comercial do mundo capitalista. Entre a febre do ouro e da prata, do ferro e do salto tecnológico para as reservas energéticas de hidrocarbonetos, como petróleo e o carvão, até as inspirações de interesses bélicos e militares, o outro e a natureza, que em seus territórios habitam, são considerados menores, despossuídos de conhecimento e de progresso, justificando tanto sua apropriação como sua dominação (Aráoz, 2021; Trocate; Coelho, 2020; Gudynas, 2019).

Para Aráoz (2021; 2020), a função metabólica do capitalismo possui como motor a legitimação de uma emergência da atividade produtiva do setor primário exportador, como busca constante a “evoluir” e “desenvolver”. Enquanto sua engrenagem é a própria violência, como imposição da ordem recriando e ampliando condições de exploração. Essas condições são expressas em um fenômeno considerado como expropriação ecobiopolítica, ou seja, é a privação de outros modos de se relacionar com a natureza, como também, a privação da vida em todas as suas formas.

A expropriação ecobiopolítica, advinda do extrativismo mineral, é uma “modalidade de dominação baseada no controle integral das dimensões fundamentais constitutivas da vida humana” (Aráoz, 2020, p. 199). Ou seja, é a junção do âmbito político e econômico com a fabricação ideológica

de consensos e discursos, que perpassam o poder e as subjetividades em forma de dominação social. Segundo Aráoz (2021), são expressões que se manifestam como uma pedagogia do terror e da crueldade.

Aráoz (2021) compreende a pedagogia do terror como uma tecnologia de disciplinamento social de longa duração, que se mantém sobre a legitimação da inferiorização do outro. Por sua vez, a pedagogia da crueldade estaria sobre uma tecnologia de recrutamento e adestramento de atos e práticas que ensinam e programam sujeitos a reificação de suas próprias vidas, transformando o ser, enquanto natureza, em objeto e em coisa. Dessa forma, a violência se imprime nos corpos e nas emoções como ideia de civilização a ser exportada, desenvolvida e consumida.

Na configuração desta complexidade da ordem do mundo, cavada profundamente na história da América Latina, a Ecologia Política emerge em sentidos que auxiliam a desvelar a existência das formas dominantes, mobilizando processos políticos e epistemológicos emancipatórios, como confrontação ao pensamento único do progresso e da espoliação da natureza (Alimonda, 2011; Leff, 2003). São alternativas presentes e vivas que configuram as lutas e resistências, construindo e reconstruindo os espaços em constantes disputas por justiça ambiental, por outros modos de ser, saber e estar com a vida em suas diversas formas.

Portanto, a Ecologia Política nos convida a aspirar uma mudança social a partir da superação do pensamento único das forças produtivas capitalistas, descolonizando as racionalidades e o imaginário, reconhecendo outras formas, constantemente silenciadas, de compreender e estar com a natureza (Gudynas, 2019; Alimonda, 2011; Leff, 2003). O que está posto hoje pode nos ser condicionante, e dessa forma questionável, sendo passível de mudança e abrindo para a potencialidade de outras racionalidades, sentidos políticos, simbólicos e culturais emancipatórios.

Desse modo, almeja-se romper com a defesa ilusória baseada no desenvolvimento e na modernização da natureza, que visa corrigir os excedentes do processo produtivo capitalista, apenas garantindo o tempo das acumulações do lucro e espoliação dos corpos e da natureza (Gudynas,

2019; Martínez Alier, 2018; Leff, 2003). A ecologia política latino americana nos convida a pensar o giro ontológico, político e epistemológico em suas múltiplas dimensões à desconstrução do que está posto, para aquilo que ainda é possível ser.

É neste sentido que são trilhadas compreensões sobre as significações pedagógicas para uma recomposição crítica, rumo a romper com a internalização dominante e tendo em vista alternativas de emancipação social. Dessa forma, são percorridas possibilidades no campo da educação ambiental enquanto teoria e prática em movimento. Intervir por uma educação ambiental compromissada com o sentido político e pedagógico de desvelar os sentidos ideológicos que sustentam as relações de dominação, buscando subverter a lógica das relações sociais alienadas para a compreensão múltipla dos sujeitos em coletividade, capazes de transformar a si e ao mundo (Silva *et al.*, 2021; Layrargues, 2020; Loureiro, 2019; Mészáros, 2008).

Conforme Mészáros (2008) no âmbito da educação, romper com a lógica determinante contempla a possibilidade de criações alternativas educacionais para além do capital. Segundo o autor confrontar este sistema de internalização envolve conceber o lugar da mudança como força social que confronta a legitimação do poder hegemônico vigente. Esse processo abrange a própria vida como perspectiva de instituir práticas políticas, culturais e educacionais amplas, almejando a transformação emancipadora. Ou seja, são elementos que se constroem com e pela vida, redefinindo contribuições vitais como sujeitos ativos e de mudança, superando serem apenas, espectadores de uma sociedade capitalista (Mészáros, 2008).

Semelhante pensamento pode ser visto em Loureiro (2019) que tece contribuições importantes para reconhecer o pensamento crítico na educação ambiental, que assim como a educação, permanece em disputa por diferentes forças sociais, capazes de sustentar relações de dominação, consensos e alienação por uma sustentabilidade de mercado. Segundo o autor:

“A crítica não é uma questão formal de método ou um exercício que devemos realizar em função de nossa capacidade racional de colocar tudo em questão. É uma exigência epistemológica e ontológica, de busca das determinações do ser e de explicações a partir do sentido que as relações complexas nos apresentam, permitindo-nos sair da superficialidade do mundo das trocas de mercadorias e dos binarismos. Nesses termos, retomamos mais uma vez Paulo Freire, que tem nesse movimento ontológico-metodológico o salto qualitativo da consciência ingênua (simplificadora, dogmática) para a consciência crítica (problematizadora, dialógica, aberta ao novo)” (Loureiro, 2019, p. 111).

O diálogo entre a ecologia política e a educação ambiental abre oportunidades para construir e reviver “processos educativos a partir de uma lógica que se opõe à lógica do sistema capitalista, e assim contribuir para o processo de transformação do que injusto” (SILVA *et al.*, 2021, p. 22). Pelo entrelaçamento dos campos são denunciadas as opressões e violações de direitos que envolvem os conflitos socioambientais sistêmicos oriundos da expropriação de territórios, trazendo à tona conexões críticas para construções sociais, ontológicas, políticas e pedagógicas no enfrentamento das injustiças ambientais (Silva; Cosenza, 2021).

Portanto, pensar o sentido teórico e prático da ecologia política com a educação ambiental, está na luta política e social, e no aprendizado que se constrói por meio dela. São diferentes saberes, identidades e relações mais que humanas que se juntam como outras perspectivas de pensar, ser e estar com a natureza. São relações para além de uma educação ambiental modelada na reprodução de uma ideia civilizatória que se constrói a romper com uma “ignorância ambiental”, ou seja, moldada no comportamento humano individual e generalizado, mas sim construir possibilidades para transgredir a ganância econômica (Layrargues, 2020; Cosenza *et al.*, 2020; Loureiro, 2019).

A matriz colonial da mineração impõe uma única lógica pelo desenvolvimento capitalista, capaz de perpetuar condições de exploração da natureza e da vida proveniente da colonização. O campo da Ecologia Política com a Educação Ambiental auxilia no desvelar destas relações dominantes como instrumento de poder e nos apresenta horizontes de

esperança para o devir, construídos dia após dia, como enfrentamento pedagógico que se constitui em movimentos ontológicos, políticos e culturais, reconhecendo outras essências e compreensões de mundo. Nesta perspectiva, ao olhar para o passado refletimos sobre as razões impostas pelo sistema colonial-moderno-capitalista e suas relações com o extrativismo mineral, a fim de questionar a implicação da mercantilização da natureza que fomenta, em sua essência, injustiças ambientais, trazendo à tona a potencialidade de outros sentidos políticos, pedagógicos e simbólicos, almejando caminhos para justiça ambiental e a emancipação social.

REFERÊNCIAS

- Alimonda, Héctor. La colonialidad de la naturaleza: una aproximación a la ecología política latinoamericana. In: Alimonda, Héctor (org.). *La naturaleza colonizada: ecología política y minería en américa latina*. Buenos Aires: Clacso, 2011. p. 21-58.
- Aráoz, Horacio Machado. Violencia extractivista y sociometabolismo del capital. *Boletín Onteaiken*, [S.l.], n. 32, p. 73-87, dez. 2021. Disponível em: <http://onteaiken.com.ar/wp-content/uploads/2021/12/06-032.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- Aráoz, Horacio Machado. *Mineração, genealogia do desastre: o extrativismo na América como origem da modernidade*. São Paulo: Elefante, 2020. 324 p. Tradução de João Peres.
- Cosenza, Angelica *et al.* Voos e pousos nas janelas existenciais da Educação Ambiental. *Ambientalmente sustentable*, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 7-19, 30 jun. 2020. Universidade da Coruna. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17979/ams.2020.27.1.6596>. Acesso em: 08 jan. 2021.
- Galeano, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: LGPM, 2015. 392p. Tradução de Sérgio Faraco.
- Layrargues, Philippe Pomier. Manifesto por uma educação ambiental indisciplinada. *Ensino, Saúde e Ambiente*, [S.l.], Número Especial, p. 44-88, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40204>. Acesso em: 17 nov. 2020.

- Leff, Enrique. La Ecología Política em América Latina: un campo em construcción. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 17-40, 2003.
- Loureiro, Carlos Frederico B. Educação Ambiental: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019. 184 p.
- Trocate, Charles; Coelho, Tádzio. Quando Vier o Silêncio: o problema mineral brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2020. 149 p. Fundação Rosa Luxemburgo.
- Martínez Alier, Joan. O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valorização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, 379 p. Tradução Maurício Waldman.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008, 126 p. Tradução Isa Tavares.
- Krenak, Ailton. O amanhã não está á venda. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 18 p.
- Krenak, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 125 p. Pesquisa e organização Rita Carelli.
- Gudynas, Eduardo. Direitos da natureza: ética biocêntrica e políticas ambientais. São Paulo: Elefante, 2019. 340 p. Tradução Igor Ojeda.
- Silva, Camila Neves; Cosenza, Angélica. Paleontologia e Justiça Ambiental: tecendo conexões através da Ecologia Política. *Ambiente & Sociedade*, v. 24, p.1 - 18. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4422asoc20200089r2vu-2021L3AO>. Acesso em 06 abr. 2022.
- Silva, Michele Alice, *et al.* Quando a Educação Ambiental enuncia a Ecologia Política: o que dizem os anais do Encontro Pesquisa em Educação Ambiental?. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 16 n. 2, p.10-25 dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2021-15045>. Acesso em 06 abr. 2022.

La educación ambiental superior y la complejidad ambiental como respuesta a la crisis civilizatoria¹

Katherine Higuita Alzate*

Introducción

La crisis ambiental es tal vez uno de los temas más apremiantes en la actualidad, debido a que afecta de manera directa a millones de personas en el mundo. La contaminación del aire, del agua, la deforestación, la pérdida de biodiversidad, la acumulación de residuos, los efectos ambientales de las guerras y las consecuencias de la crisis climática producen diariamente muerte, hambre, desplazamientos y enfermedad,

* Socióloga, Especialista en Educación Ambiental, Máster en Desarrollo, Magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. E-mail: katherine.higuita2020@upb.edu.co; katherinehiguitaalzate@gmail.com

¹ Escrito producto de la investigación llamada: *La concepción de ambiente en las tesis de maestrías en ciencias sociales. Hacia la comprensión de la complejidad ambiental*. Desarrollada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2018-2020, sede Medellín y asesorada por la Ph.D. María Luisa Eschenhagen Durán.

situación que pone en vilo la supervivencia en el planeta. Es así como la educación en general y la educación ambiental superior en particular, se convierten en procesos imprescindibles para reflexionar y abordar la crisis civilizatoria desde la complejidad ambiental. Esto es entender sus causas más profundas y generar reflexiones y acciones que puedan impactar en el largo plazo la relación que los humanos tenemos con la naturaleza.

El reto de la educación ambiental superior para fomentar la comprensión de la complejidad ambiental

¿Por qué la crisis ambiental se convierte en un aspecto que precisa ser abordado en la educación ambiental superior? ¿Cómo una comprensión de la complejidad ambiental posibilita ahondar en las causas de la crisis ambiental, así como en acciones de largo plazo? Para dar respuesta a estas preguntas es importante revisar la magnitud del problema ambiental y entender sus causas.

La crisis ambiental mundial y los problemas ambientales locales se han incrementado de manera acelerada en los últimos años². Algunos efectos de la crisis ambiental se reflejan en la contaminación del aire, del recurso hídrico, la producción acelerada de residuos, afectaciones a ecosistemas estratégicos, deforestación, amenaza de especies en vía de extinción y de insectos polinizadores, los cuales son indispensables para la reproducción de la vida. Este panorama se reafirma con el informe especial del Grupo de Expertos sobre Cambio Climático -IPCC³ que se

² Estudios como los de Rockström et al. (2009) plantean que la humanidad ya sobrepasó 4 de los 9 límites planetarios, estos son: el cambio climático, la reducción de la biodiversidad, la explotación de la tierra y los altos niveles de nitrógeno y oxígeno en el ambiente. El estudio plantea además que de 2 límites planetarios no se cuenta con información suficiente para determinar su nivel límite, y seguramente se encuentran también ya en un estado crítico, estos son la contaminación química y la carga de aerosoles atmosféricos. Para ampliar ver: Rockstrom, J. et al. (2009). Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society* 14(2): 32. [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>.

³ El Grupo Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático (IPCC) es el órgano de las Naciones Unidas encargado de evaluar los conocimientos científicos relativos al cambio climático.

emitió en octubre de 2018⁴. Dicho documento plantea que, de no disminuir la producción de CO₂ en un 45% al año 2030, la temperatura podría subir 2°C, lo que significaría daños irreversibles para la vida en el planeta (IPCC, 2018). Por lo anterior, se puede decir sin temor a equivocaciones, que el aspecto ambiental es uno de los más relevantes en la actualidad, dado que afecta de manera indiscriminada a toda la población mundial, pero en especial a las comunidades más empobrecidas y a las especies no humanas.

Para algunos autores como Leff (1996, 1998, 2006) y Eschenhagen (2007, 2009, 2016), las causas de la crisis ambiental tienen que ver con las formas de conocer y, por ende, de apropiarse del mundo. Es así como para estos autores el problema ambiental se puede entender si se evidencian de manera crítica las formas en que Occidente reconoce, estudia y apropia la realidad social y natural. Es decir, reconocer las bases epistémicas que dieron cabida al conocimiento occidental que, en la actualidad, está basado en una racionalidad instrumental y economicista heredada de la modernidad que concibe al mundo como objeto. Este conocimiento hegemónico que predomina en el mundo occidental es transmitido, entre otros, por las universidades. Instituciones que generalmente promueven un conocimiento fragmentado basado en la razón, la fe en la ciencia y en el ideal de progreso, que, de manera implícita o explícita, reproducen una visión de mundo donde la naturaleza es concebida como objeto que puede ser controlado, manipulado y mercantilizado.

En consecuencia, la crisis ambiental, al ser entendida como una crisis civilizatoria producto de las formas de conocer modernas (Leff, 2006), tiene una relación profunda con la educación y en específico, con las universidades. Estas instituciones son las encargadas de transmitir los conocimientos dados como *verdaderos* en la sociedad occidental moderna y, por ende, en producir nuevos saberes o en reproducir los

⁴ Para consultar el Informe especial sobre Cambio Climático global de 1,5°, remitirse a: <http://www.ipcc.ch/report/sr15/> o www.ipcc.ch; https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/el-proceso-internacional-de-lucha-contr-el-cambio-climatico/ipcc_informe_especial_15pdf_tcm30-485656.pdf; <http://www.cambioclimaticoydecisiones.org/wp-content/uploads/2018/10/presentaciontg-ilovepdf-compressed-181021235733.pdf>

conocimientos existentes. Sin embargo, las universidades como herederas de la modernidad generalmente responden a una racionalidad instrumental y economicista que se impone como la única y verdadera, lo que, al no problematizarse, puede reproducir discursos y prácticas que agudizan la crisis ambiental.

Por lo anterior, la universidad cumple un papel fundamental en la comprensión de la crisis ambiental, debido a que es la institución que por excelencia produce y reproduce el conocimiento a través de sus pilares básicos (docencia, investigación y extensión). Cabe aclarar que, según la concepción de ambiente que se tenga, se llevarán a cabo procesos de educación ambiental que podrán ser de corte instrumental, reflexivo, sistémico, crítico, entre otros. Por lo que tener claro el enfoque sobre el ambiente, permitirá reconocer el tipo de educación ambiental que se imparte en las universidades.

De ahí que los retos que tienen las universidades para abordar la comprensión de la complejidad ambiental (Leff, 2006) a través de la educación ambiental superior, pueden resumirse en la necesidad de cuestionar los discursos y prácticas instrumentales y economicistas. Así como pasar de desarrollar solo procesos de gestión ambiental, a reconocer en las diferentes áreas del saber las bases epistémicas de los problemas ambientales. Además de explorar la oportunidad que brinda el concepto de complejidad ambiental para entender las causas primarias de la crisis ambiental, y así trascender del concepto de dimensión ambiental al de saber ambiental.

La complejidad ambiental: hacia la desnaturalización del conocimiento moderno

Comprender la complejidad ambiental conlleva a la desnaturalización de la historia, la cual se centró en la “tecnificación y economización del mundo, donde el ser y el pensar se encuentran enlazados por el cálculo y la planificación, por la determinación y la legalidad...” (Leff, 2002, p. 2). De ahí que la complejidad ambiental propone revisar con ojos críticos,

las bases epistemológicas e ideológicas que sustentan el conocimiento moderno, esto es, la teoría y metodología que subyacen a las ciencias y diferentes disciplinas.

Reconocer el mundo desde este enfoque, implica entenderlo como una totalidad, donde los diferentes niveles y aspectos que integran el ambiente se entrecruzan, por lo que las áreas de conocimiento sobre esos mismos aspectos precisan estar entrelazados y articulados para dimensionar su complejidad ambiental y así, repensar el orden establecido que fragmenta y especializa el conocimiento sobre la vida misma. Abordar la complejidad ambiental significa pensar el mundo desde un ángulo diferente al positivismo, al esencialismo, al racionalismo ciego, al objetivismo, dando paso al reconocimiento de la multiplicidad de saberes, perspectivas y retomando aspectos éticos, políticos y de sentidos diferenciados (Leff, 2007).

En el ámbito de la educación superior, abordar la complejidad ambiental significa reconocer el mundo en su totalidad y las ideologías hegemónicas que subyacen a los conocimientos con los cuales las diferentes disciplinas comprenden e intervienen la realidad. Implica evidenciar la interconexión intrínseca entre el mundo natural, social y cultural, y, por ende, repensar la fragmentación del conocimiento que establece la racionalidad hegemónica a partir de la división entre las diversas áreas del saber, (las cuales generalmente no conversan ni dialogan entre sí).

Fomentar el conocimiento de la complejidad ambiental desde la educación ambiental superior, pasa por de-construir y reconstruir el pensamiento, en el sentido de revisar de manera crítica los orígenes de la crisis ambiental y social. Además, implica repensar la historia del mundo desde la antigüedad, en especial, entender dónde y por qué se produce la escisión epistemológica entre el ser humano y la naturaleza y la manera en que esta forma de comprender la vida se traslada a la ciencia moderna y por ende a las universidades, legitimando la dominación de la naturaleza y su mercantilización.

En síntesis, abordar la complejidad ambiental en la educación ambiental superior implica fomentar otras formas de pensamiento, girar hacia una transformación epistémica, hacia un cambio en las formas de conocer que deben pasar por las prácticas educativas. Trascender las acciones puntuales de gestión ambiental para permear los currículos de las diferentes disciplinas, que posibilite la construcción de una nueva racionalidad ambiental, desde el diálogo de saberes (Leff, 2003) y el reconocimiento de otras visiones de mundo.

REFERENCIAS

- Eschenhagen, María Luisa (2007). ¿Será necesario *ambientalizar la educación ambiental*? En: A. P. Noguera. (Compiladora). Hojas del Sol en la Victoria Regia. Emergencias de un pensamiento ambiental alternativo en América Latina. (pp. 149- 172). Manizales. Edición: Universidad Nacional- IDEA. Grupo de Pensamiento Ambiental.
- Eschenhagen, María Luisa (2009). *Educación ambiental superior en América Latina. Retos Epistemológicos y curriculares*. Bogotá: Ecoe Ediciones. 289 p.
- Eschenhagen, María Luisa (2016). Repensar la educación ambiental superior: puntos de partida desde los caminos del saber ambiental. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín - Colombia
- IPCC. Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. (2018). *Comunicado de Prensa del IPCC*, (8 de octubre de 2018). Ginebra, Suiza. <http://www.ipcc.ch/report/sr15/>
- Leff, Enrique (1996). *Las universidades y la formación ambiental*. Revista de Ciencias Humanas Florianópolis. Vol. 14. No. 20, p. 103-124
- Leff, Enrique (1998). *La capitalización de la naturaleza y las estrategias fatales del crecimiento insostenible*. Resumido del capítulo 1 del libro “Saber Ambiental: Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder”. Editado por Siglo XXI y PNUMA, México. Consultado: <https://docplayer.es/67547692-La-capitalizacion-de-la-naturaleza-y-las-estrategias-fatales-del-crecimiento-insostenible.html>
- Leff, Enrique (2002). *Hacia una pedagogía de la complejidad ambiental*. En: Uni-Pluri/Versidad. Vol. 2. No. 1. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia.

Leff, Enrique (2003). (Coordinador). *La complejidad ambiental*: Siglo Veintiuno Editores. Segunda Edición. México. (PP. 314)

Leff, Enrique (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Editorial Siglo XXI

Leff, Enrique (2007). La Complejidad Ambiental. Polis [En línea], 16 | 2007, Publicado el 31 julio 2012, consultado el 04 diciembre 2018.

Rockstrom, Johan; Steffen, Will; Noone, Kevin; Persson, Ása; Chapin, F. Stuart III; Lambin, Eric; Lenton, Timothy; Scheffer,

Marten; Folke, Carl; Schellnhuber, Hans Joachim; Nykvist, Björk; De Wit, Cynthia A.; Hughes, Terry; Leeuw, Sander van der; Rodhe, Henning; Sorlin, Sverker; Snyder, Peter K; Costanza, Robert; Svedin, Uno; Falkenmark, Malin; Karlberg, Louise; Corell, Robert W.; Fabry, Victoria J.; Hansen, James; Walker, Brian; Liverman, Diana; Richardson, Katherine; Crutzen, Paul and Foley, Jonathan. 2009. *Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity*. Ecology and Society 14(2): 32. [online] URL:<http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>.

Educação ambiental crítica e lutas antissistêmicas

Carlos Frederico B. Loureiro*

A educação ambiental pode ser definida como um conjunto de processos sociais de formação humana – portanto, não somente escolares – que questionam as relações sociedade-natureza vigentes, entendidas por um largo leque de grupos e classes sociais como destrutivas da vida, e buscam outras formas de ser e existir no mundo: novas condutas, hábitos, comportamentos, atitudes, valores morais etc. Uma intencionalidade tão ampla traz diferentes perspectivas acerca do fazer educativo e possibilita um campo diverso, composto por leituras de mundo que dialogam ou até mesmo se antagonizam.

Contudo, não casualmente, abordagens que enfatizam as mudanças individuais e éticas, dissociando-as das determinações sociais, e o não desperdício de materiais e energia, sem compreender o modo de produção e consumo, se mostram mais visíveis ao público e hegemonomizam as práticas, afastando-se dos debates acerca da necessidade de se alcançar novos patamares societários. Estas perspectivas, que tendem a reproduzir

* Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (Lieas), pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenador da linha de pesquisa Estado, Trabalho-Educação, Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ. E-mail: fredericoloureiro89@gmail.com

acriticamente o padrão cultural e econômico dominante, se distanciam, conseqüentemente, da ecologia política e da justiça ambiental.

Neste breve texto, ao trazer o contexto de emergência da educação ambiental e seus contornos no país, busco reafirmar a validade da tendência crítica, que se abre à possibilidade de diálogo com a ecologia política, enfatizando sua importância estratégica para os que se colocam no campo das lutas antissistêmicas e tomam o pensamento crítico por referência.

Contexto de emergência da educação ambiental

A denominação educação ambiental se constituiu internacionalmente na radicalidade questionadora dos anos 1960. Seu contexto de criação envolveu debates dos movimentos sociais e da contracultura, incorporando lutas por transformação social, direitos e reconhecimento, assim como pela valorização de experiências alternativas de vida coletiva. Em seus pressupostos, incorporou os padrões de conservação da natureza promovidos por tradição científica e por grupos voltados para a preservação de biomas, que tinham a finalidade de garantir a sobrevivência de ecossistemas e da biodiversidade, em uma leitura dicotômica de seres humanos e natureza. Além disso, abrangeu debates políticos e filosóficos da ecologia política, que tinham um caráter de questionamento da sociedade capitalista e dos modos de vida dominantes (eurocêtricos), com seus intrínsecos processos de uso insustentável dos bens naturais e de expropriação do trabalho.

No cerne de suas inquietações estavam questões como: em que a educação pode contribuir para uma vida humana digna que não implique a possibilidade de destruir a reprodução das demais espécies que coabitam o planeta? Quais os limites, possibilidades, tensões, contradições e contribuições do fazer educativo para a transformação das relações sociedade-natureza no âmbito das sociedades modernas capitalistas? Como educar, no sentido de se humanizar continuamente, sem cair em

um “adestramento” que nos leve à reprodução de comportamentos, em uma postura acrítica?

Todavia, é preciso destacar que, apesar da densidade e radicalidade dessas discussões, o campo da educação escolar exerceu um papel secundário nos movimentos e debates daquele momento. Além disso, esse sentido de recusa “ao que está aí” ou de negação do padrão societário dominante não teve eco imediato no ambientalismo brasileiro, em particular na educação ambiental. Os motivos são facilmente identificáveis.

Caminhos produzidos no Brasil

A literatura especializada por inúmeras vezes destacou que a educação ambiental teve seu início nos anos 1970, durante a ditadura empresarial-militar, por dentro do aparato estatal e em organizações ambientalistas de cunho mais conservacionista cujas principais lideranças não raramente eram militares. Nessa época – não poderia ser diferente – a educação ambiental foi reduzida à transmissão de conceitos ecológicos, ao ensino de técnicas menos impactantes e de comportamentos individuais ecologicamente viáveis.

Contudo, em meados dos anos 1980, esse tipo de compreensão começou a se alterar e novas posições teóricas e políticas surgiram. A crescente degradação ambiental associada às desigualdades sociais levou ao repensar da “questão ambiental” por grupos chamados de socioambientalistas, que denunciaram as causas sociais dos problemas ambientais. Isso foi possível porque a década de 1980 foi marcada por um movimento de reabertura democrática, o que favoreceu o fortalecimento de perspectivas críticas na educação e na educação popular.

Diante da conjuntura favorável a um maior diálogo entre movimentos sociais, educadores e ambientalistas, a educação ambiental também passou a ser vista como aprendizagem permanente, em que indivíduos e grupos tomam consciência do ambiente por meio da produção e transmissão de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes: o

humanizar-se em processo. Nessa época, outro elemento decisivo marcou a sua identidade: a inserção de educadores populares que adotavam a pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire.

A educação ambiental se voltou assim para a formação humana, para a concepção de educação como elemento constitutivo do ser humano. Isso significa que o conceito fundamental do ato educativo deixou de ser a transmissão de conhecimentos, como se isso *per se* fosse suficiente para gerar um “sujeito ético”, que se comportaria corretamente. Ganhou centralidade então a própria práxis educativa, a indissociabilidade teoria-prática na atividade humana consciente de transformação do mundo e de autotransformação.

Esse posicionamento estabeleceu tensões e novas configurações no campo da educação ambiental. Nos anos 1990, ganhou projeção e aceitação entre educadores e educadoras, estabelecendo o que ficou conhecido como educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória e chegou ao ponto de ser explicitado em leis e normas de Estado. Uma educação ambiental se torna crítica ao situar no contexto de cada sociedade as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a possibilidade de negação e superação das condições existentes. Torna-se emancipatória ao almejar a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material que definem as formas sociais capitalistas e os processos de destruição da natureza. Por fim, torna-se transformadora por visar a mais radical mudança do padrão civilizatório como condição para alcançar novos patamares nas relações sociedade-natureza e nas relações entre as pessoas.

A consolidação de uma perspectiva crítica, no entanto, não significou a homogeneização da educação ambiental no Brasil. Pelo contrário, complexificou o campo e reorganizou discursos, identidades, práticas e disputas na criação das políticas públicas. Desde então, há certo consenso de que são três as principais perspectivas constitutivas do campo, ainda que as fronteiras não sejam tão absolutas e que haja significativas nuances internas a cada uma. Além da perspectiva conservacionista

originária e da crescente leitura crítica, uma abordagem pragmática se mostrou das mais presentes a partir dos anos 2000. Esta se evidenciou por sua afinidade com discursos dominantes de governos e com certo senso comum que diz que as questões ambientais se resolvem com a disseminação de boas práticas sustentáveis, de desenvolvimento tecnológico e de um rígido comportamento pessoal ajustado às necessidades de reciclagem, reaproveitamento e redução de consumo de matéria e energia.

Não há uma perspectiva melhor que a outra, nem uma que possa substituir a outra. Na verdade, elas correspondem a visões de mundo e projetos de sociedade diferentes. Assim, para aqueles que entendem que as mudanças são relacionais, complexas, pessoais e sociais e se identificam com lutas antissistêmicas, a perspectiva crítica é a que se mostra mais adequada. Por isso é sobre ela que falo a seguir.

Contribuições da educação ambiental crítica à questão ambiental

As pedagogias críticas, que inspiram a educação ambiental crítica, afirmam que a educação é uma atividade intencional – ou seja, direcionada para atingir certas finalidades –, determinada pelas contradições de uma sociedade de classes, dialógica – pois sempre envolve o outro e a troca com o outro, ainda que posto em condições desiguais – e voltada para a aquisição e elaboração de conhecimentos, valores e condutas que dão suporte aos processos emancipatórios. Para essas pedagogias, o ser humano é entendido como um ser criador que, por meio de sua atividade no mundo, vai alterando a realidade e produzindo o contexto cultural no qual nos constituímos em nossas individualidades. Logo, as questões identitárias estão relacionadas às questões de classe no pensar as estratégias educativas, e essa totalidade social determina o modo como nos relacionamos com a natureza.

Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, “ser mundo”, são acontecimentos que se efetivam tão somente em sociedade. Ao

indagar-se, conhecer, compreender, interpretar e agir, o ser humano desperta potencialidades e mobiliza sua capacidade de decidir, de escolher – ainda que sob as determinações sistêmicas – e, ao exercer a escolha na ação que desenvolve, não muda apenas o mundo, muda também sua posição diante do mundo em um movimento de autotransformação.

Para o pensamento crítico, a capacidade de explicar algo tem por fundamento o que é próprio a esse algo, os modos de existir em/de uma sociedade e suas relações sociais. Assim, os conceitos, as representações e as percepções não podem ser entendidos fora de seus momentos históricos, como se fossem ideias independentes. Portanto, é equivocado igualar a destruição da vida na modernidade capitalista à necessidade humana de transformação da natureza para a criação de meios de vida, dando um conteúdo atemporal à degradação e à barbárie em andamento. Alguns exemplos desse equívoco são frases como “as pessoas sempre destruíram” e “a destruição começou com o primeiro humano na Terra”. Enganam-se ao pensar as pessoas como se fossem independentes das sociedades pelas quais se constituem.

Se desse modo fosse, se perderia a capacidade basilar de responder: em qual sociedade e, conseqüentemente, que tipo de pessoa estabelece o que identificamos como destruição ambiental? Igualmente, ficaria prejudicada a capacidade de estabelecer relações, nexos, explicações que permitam a problematização dos fenômenos, a crítica ao existente e a possibilidade de elaborar alternativas com referência à materialidade em que estamos imersos.

Posto nesses termos, se partirmos desses princípios e do entendimento da prática educativa como processo social que se dá nos diferentes espaços de vida comum, aos educadores e educadoras ambientais urge abrir diálogo com os expropriados e oprimidos na produção de uma educação que liberte. O modo de produção capitalista no Brasil, ancorado na violência no campo, na exploração de trabalhadores e na intensificação do uso dos bens naturais, leva a desigualdades e injustiças ambientais e a uma política de extermínio de povos e culturas. A unidade da diversidade de posicionamentos antissistêmicos, que se impõe nessa crise

societária, exige uma educação ambiental crítica que se caracterize pela elaboração de conhecimentos independentes dos discursos dominantes e pela valorização dos saberes e práticas tradicionais e dos trabalhadores e trabalhadoras que estão pressionados pela escassez no acesso aos meios de produção social da existência e pela precarização das condições de vida.

Em tempos históricos em que o que está em jogo é a própria possibilidade de sobrevivência humana e de outras espécies, é preciso lutar por uma educação ambiental que se faça no sentido das transformações sociais necessárias à vida em sua pujança e diversidade.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.
- Dias, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 9ª edição. São Paulo: Gaia, 2010.
- Loureiro, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. 2ª reimpressão da 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2020.
- Loureiro, Carlos Frederico B. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. 2ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2020.
- Loureiro, Carlos Frederico B. *Educação ambiental: questões de vida*. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2021.

Representaciones, imaginarios y narrativas en la epistemología ancestral indígena

Una alternativa hacia el diálogo intercultural

Diana Alejandra Soto Ossa*

En el contexto de nuestras sociedades modernas, estructuradas por el neoliberalismo, las representaciones narrativas que tienen lugar en los pueblos ancestrales indígenas, se presentan como una forma de resistencia ante la arremetida de la globalización económica capitalista y la hegemonía democrática liberal; dado que, desde esas narrativas “periféricas” se salvaguardan una serie de expresiones epistemológicas ancestrales que configuran mecanismos y políticas de conservación ambiental.

* Trabajadora Social, Candidata a Magister en Ética y Filosofía Política Universidad del Cauca. Integrante de la Red Nacional de Trabajo Social Intercultural y Decolonialidad. Contacto: dsoto@unicauca.edu.co

Esto, nos ha llevado a considerar y reconocer en una forma de ecología política, esas epistemologías como una alternativa de conservación de esas otras maneras de ser y existir en el mundo, en las cuales, la educación ambiental, y el cuidado de la naturaleza aparecen como fundamento ontológico de la vida misma (Fornet Betancourt, 2008; De Sousa Santos & Meneses, 2014; Dussel, 2015). Dichas alternativas, actualmente se contraponen a esas “otras” narrativas que han sido formuladas por el eurocentrismo y la ideología de dominación, explotación y consumo exacerbado de los recursos naturales propios de la cultura occidental.

De esta manera, en el imaginario y la representación narrativa de habitantes de las comunidades indígenas en Colombia; sobresale el papel que toma la conservación de la madre tierra, el cuidado y protección de la biodiversidad, el ser del hombre y el ser de la naturaleza en el mundo de la vida, siendo estos elementos considerados como una sola sustancia y esencia. Derivando esta concepción en epistemes propias que responden al origen de la vida y las formas en las cuales el compartir con todos los seres de la naturaleza representa la misión del ser humano en el mundo.¹

La ecología de esas epistemes propias desde las representaciones narrativas indígenas, propende, mediante el método dialéctico, la motivación y reflexión profunda del conocimiento como base en la proyección de la realidad; fundamentando este conocimiento como parte del ejercicio de concientización de la conciencia al cual nos llamaba Paulo Freire (1972) con la pedagogía de la liberación. Tomando esta pedagogía, dentro de las representaciones narrativas indígenas, en las cuales, a través de la participación activa de las comunidades se ha logrado la reaprensión, concientización y cuidado de los entornos circundantes.

De este modo, el reconocimiento desde los lugares de enunciación epistemológica que configura los imaginarios sociales y que pasa por

¹ Información tomada de la Entrevista realizada al Mayor Sabedor, Marino Guauña, 2022, como parte del trabajo de investigación de campo, realizado actualmente para documentar la monografía titulada: “Las representaciones, imaginarios y narrativas de vida en la epistemología del resguardo indígena de puracé. un análisis desde la filosofía política y social”.

la representación narrativa como una de las formas sobre las cuales las comunidades indígenas constituyen sus identidades, sus experiencias, sus vivencias cotidianas y su tejido social. Las representaciones narrativas transforman entonces las realidades sociales en espacios políticos y democráticos, en dónde, la escucha igualitaria y activa, fomenta la cohesión social, la construcción equitativa, participativa y pluralista de la realidad social, política y ecológica en que habitamos.

Si bien, se ha publicado variedad de análisis e interpretaciones sobre el tema, nos centraremos en la pregunta por el papel que juegan el imaginario social y las representaciones narrativas, en la estructuración de las epistemologías de los pueblos ancestrales y ¿cómo estos imaginarios y representaciones posibilitan la reaprensión armónica del ser humano con su entorno circundante?²

En este sentido, las formas de construcción de la realidad y de la identidad de comunidades indígenas, han movilizado temas de conservación ambiental mediante la formulación de movimientos políticos y resistencias sociales. Estas movilizaciones, simultáneamente giran desde esas narrativas de protección y conservación del ambiente natural y cultural, como una herramienta de interpretación analógica en la cual se supera la univocidad y la equívocidad, para posibilitar la comprensión de alternativas sociales y políticas, como respuesta ante la imposición de la hegemonía democrática liberal y la globalización económica capitalista.

Estas alternativas, se entretajan en el caminar la palabra, como un aporte a la genealogía de la historia universal y liberadora Latinoamericana promovida por Ignacio Ellacuría (1990). Con epistemes construidas en la experiencia de la realidad; que toman como fundamento las diferencias y convergencias del pensamiento y la acción, característicos de cada territorio y comunidad que se ubica y reconoce como parte de este planeta que llamamos tierra. Determinando de este modo la emergencia de un espacio de diálogo y reconocimiento intercultural/Transcultural que emerge en un modelo de conservación ambiental, cultural y de Justicia

2 Véase (Rivera Cusicanqui, 2010)

epistemológica (veáse Gramsci & Fernández Buey, 1998; Fernet, 2008; de Sousa Santos y Meneses, 2014; Dussel, 2015).

La posición imaginaria desde la Hermenéutica analógica

Autores como Borges & Guerrero (1957), Mills (1959), Kant (1974), Castoriadis (1997), Artur Schopenhauer (2004), Taylor (2008), Rivera Cusicanqui (2015), entre otros, se trasladan a la posición imaginaria como estructuradora de realidades y representaciones.

Para definir esta posición, hago referencia al concepto de imaginario social al cual Beuchot (2015) se refiere como “esa dimensión inconsciente por la que nos conectamos con nuestra comunidad, que nos hace pertenecer a una colectividad o sociedad. Se forma como imaginario individual, pero a partir del social” (Beuchot, 2015: 43) permitiendo establecer en esta posición un punto de partida no solo de interpretación, sino de significación.

Tomando esta constitución de lo imaginario³, en la relación circular: humano-naturaleza-lenguaje. La “institucionalización” del pensamiento como argumento fundamental de lo imaginario, facilita, a través de la representación narrativa, la manifestación de escenarios alternativos y pedagógicos de conservación ambiental.

No obstante, Castoriadis (2013) denota la gran dificultad de reconfigurar los imaginarios, dado que, se encuentran mediados en y por lo social histórico. Ello nos permite, en esta disyuntiva, tomar las representaciones narrativas indígenas como implícitas en la construcción histórica y social de la realidad profunda de una comunidad o sociedad determinada y como patrimonio universal de la humanidad (Narciso & Muchaviso, 1997).

³ Al respecto Castoriadis (2013) prefiere referirse como “un imaginario efectivo de lo simbólico” que es la capacidad elemental e irreductible de evocar una imagen. p-118

Los trazos anteriores, consecuentemente determinan la necesidad de superar la representación narrativa; para posicionarnos en un modelo guiado desde la interpretación a la comprensión y reflexión sobre la realidad y su construcción a través del enlace circular entre las siguientes categorías: el lenguaje, la imaginación, lo imaginario y la representación. Esta relación hace parte de la formulación de pedagogías propias que puedan incidir en la predeterminación imaginaria de nuevas sociedades.

Beuchot Puente (2005) explica, “el texto forma parte del acto hermenéutico en conexión con el autor y el lector” y afirma que “texto es todo lo que sea susceptible de ser interpretado” (Puente, 2005: 19). Es decir, toda experiencia humana es un sujeto de interpretación, y ese sujeto de interpretación es llamado en beneficio del acto hermenéutico como un texto.

Un ejemplo de ello, sería la concepción de sacralidad de la cual los pueblos indígenas proveen a los diferentes lugares ambientales de ubicación geográfica (montañas, ríos, lagunas o cordilleras, entre otros). Generando de este modo, dentro de la cosmovisión ancestral indígena, un símbolo e ícono de “respeto, conservación y protección”, lo cual podemos tomar como una interpretación de los fundamentos que sustentan el origen, pervivencia e identidad, de esa comunidad.

Retrotrayendo los conceptos base de interpretación mencionados, al imaginario y la representación narrativa, se adhiere, como parte del ejercicio de interpretación analógica de la realidad conformada, el concepto de violencia⁴. Este triángulo conceptual confluye en este texto como parte fundamental en la interpretación de la complejidad del entramado social y las problemáticas generadas con la institucionalización-organización del eje del pensamiento globalizador mundial y su incidencia en la explotación indiscriminada de los recursos naturales y la pervivencia de las culturas ancestrales.

⁴ Se toma en este texto la explicación de “la violencia” acuñada por Arendt (2000).

Cada uno de estos conceptos (imaginario, representación y violencia), conecta al universo de posibilidades de interpretación; para converger en la representación narrativa como símbolo e ícono, de una realidad social determinada. Para profundizar en lo planteado anteriormente, contemplo dos condiciones precedentes a la representación: la imaginación y lo imaginario. Ambos conceptos difieren uno del otro, dado su origen en el pensamiento individual o como producto del pensamiento colectivo, lo que no significa que puedan distanciarse, sino que se representan de manera analógica como parte de la realidad. Cegarra (2012).

Podemos comprender entonces: los imaginarios sociales individuales-colectivos y los imaginarios sociales político-normativos, pueden ser representados en diferentes espacios de interpretación. Este antecedente, nos lleva a cuestionar la realidad, a partir de las representaciones narrativas tomadas desde diferentes puntos de enunciación; en aras de identificar en estas, algunas de las formas en las cuales se configura y constituye el imaginario social actual globalizado como producto de lo que podemos denominar **“injusticia epistemológica”**. Que no solo afecta directamente a los habitantes de un territorio determinado, sino que, aleatoriamente afecta al ecosistema en su totalidad.

Al mismo tiempo, a través de la recolección de estas representaciones narrativas indígenas; recuperadas en la tradición oral de los pueblos ancestrales. Reconocemos la posibilidad de identificar un punto de partida para comprender e interpretar de manera holística la realidad que atañe las prácticas socioculturales, políticas y experiencias de los habitantes de una población o comunidad determinada. Que permiten a través de ellas, proteger y conservar los entornos que les rodean.

Con fundamento en lo mencionado, se torna indispensable, reconocer en estas representaciones de manera pedagógica: saberes que constituyen estatutos epistemológicos de la cosmovisión. Y, la forma en la cual esta cosmovisión, conecta la protección ambiental, como parte del ejercicio para establecer el diálogo intercultural, y, caminar en esa medida, en la constitución de una sociedad armónica, que reconoce “otras” formas de

saber y saber hacer en armonía con la naturaleza; contrapuestas en gran parte a la concepción occidental de los términos utilizados.

De este modo, la representación como producto de lo imaginario, y, de manera dialéctica, lo imaginario como producto de la representación narrativa, requiere la interpretación analógica entre el lenguaje institucional y el lenguaje dado en espacios comunitarios o culturales. A fin, de esclarecer e identificar situaciones que violentan de manera directa o simbólica la construcción y pluralidad identitaria en la cual el individuo construye su yo individual y a la vez, la relación directa y simbólica con el otro, nómbrese a este otro (ser humano, animal, naturaleza, espiritualidad, y demás).

Conclusiones

Balancear y delimitar los fundamentos epistemológicos y ontológicos entre lo imaginario y las representaciones narrativas; el primero como parte de la construcción del conocimiento propio de las comunidades ancestrales y el segundo como un devenir natural del ser dentro de un territorio determinado. Transfiere, al escenario social alternativas desde el diálogo intercultural que permitan la configuración de espacios con equidad e igualdad, reconociendo las diferencias materiales y sociales de los individuos y, teniendo en cuenta su construcción social, cultural, ecológica y epistémica.

El conflicto entre el imaginario manifestado en representaciones narrativas y el pragmatismo político normativo en temas de conservación ambiental; representa en los movimientos sociales y políticos un símbolo de emancipación, necesidad de protección ambiental y cuestionamiento de la legitimidad de las relaciones de poder establecidas como parte del dominio y construcción material de la realidad hegemónica actual.

Analizar desde la perspectiva de la hermenéutica analógica las narrativas indígenas como una forma de representación del imaginario social, permite reconfigurar desde su formulación, la elaboración de lo

político-normativo como parte inescrutable de la conformación de una sociedad equitativa. Simultáneamente este análisis se formula como ecología política y pedagogía de la conservación ambiental.

En una formación social compuesta por tres factores (económico, político, ideológico), la relación oprimida y opresora permanece inmutable como parte de la realidad humana desde hace ya varios siglos. La transformación del lenguaje en nuevos y prácticos modelos de vulneración y reestructuración de las relaciones de poder, exige, por parte de las diferentes disciplinas del conocimiento una postura crítica y liberadora que procure desde la argumentación, la conservación y protección no solo de las diversas culturas humanas, sino de la diversidad de naturalezas en las que se habita.

En un intento por suscitar el debate sobre la construcción de modelos de conservación ambiental en escenarios de paz considero: la reconciliación debe darse en espacios interculturales de diálogo y no de dominio; de conocimiento y perdón, en lugar de negación y ocultamiento; de reconocimiento a la biodiversidad natural y humana para reemplazar los mecanismos de globalización del conocimiento; de armonía entre las partes y disolución de la violencia para transformar realidades; de participación circular de los agentes de cambio, lejos de mecanismos de jerarquía y opresión.

REFERENCIAS

- Acosta, Yamandú. (2019). Interculturality and transition to transmodernity. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 24(Extra1), 28–42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3108461>
- Arendt, Hannah. (2000). *Sobre la violencia* (C. política A. Editorial (Ed.); primera).
- Arendt, Hannah, & Solana, Guillermo. (2006). 12. Los orígenes del totalitarismo (Grupo Santillana (Ed.); Versión es).
- Beuchot Puente, Mauricio. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica: Vol. I* (M. Barragán (Ed.); Tercera). ITACA.

- Bonilla, Alcira. (2012). La Construcción Imaginaria Del "Otro Migrante." Cuadernos de La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, 42, 21–34.
- Borges, Jorge Luis, & Guerrero, Margarita. (1957). *El Libro De Los Seres Imaginarios* (Fondo de Cultura Económica (Ed.)).
- Bourdieu, Pierre. (1982). La representación política. Elementos para una teoría del campo político. 1–26.
- Bourdieu, Pierre. (1996). La identidad y la representación. Elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región (Segunda de dos partes). *Ciencia Ergo Sum*, 3(1), 33–38.
- Bourdieu, Pierre. (2002). Campo de poder, campo intelectual <http://www.red-movimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2002.-Campo-de-poder-campo-intelectual.-Itinerario-de-un-concepto.-Editorial-Montresor.pdf>
- Castoriadis, Cornelius. (1997). El Imaginario Social Instituyente. No. 35(2012), 1–9. <http://www.educ.ar>
- Castoriadis, Cornelius. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9).
- Castro, Gómez, Santiago. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.
- Castro, Gómez, Santiago. (2016). *El tonto y los canallas* (Pontificia Universidad Javeriana (Ed.); primera, Vol. 4, Issue 1).
- Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (Ed.); 1st ed.). Akal. (2014). *Epistemologías del Sur*.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2003). De la ciencia moderna al nuevo sentido común. In *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Vol. I. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática.
- Dragonetti, Carmen & Tola D, Fernando. (2005). DI GHA N IK A YA. <https://xdoc.mx/documents/carmen-dragonetti-y-fernando-tola-dgha-nikya-dialogos-5f8bc01aea203>
- Dussel, Enrique (2015). *Filosofías del Sur* (Akal (Ed.); I). Akal. https://www.akal.com/libro/filosofias-del-sur_35138/
- Fornet Betancourt, Raúl. (2008). La filosofía intercultural desde una perspectiva Latinoamericana. *Solar*, 3, 23–40. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf>
- Freire, Paulo. (1972). *concientización-teoría-y-practica-de-la-liberación* (1).pdf (pp. 29–43). Asociación de publicaciones educativas. <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/>

- concientizaciac3b3n-teorc3ada-y-prc3alctica-de-la-liberaciac3b3n.pdf
- Gramsci, A., & Fernández Buey, F. (1998). Para la reforma moral e intelectual.
- Kant, I. (1974). *Crítica de la razón pura* (F. de C. Económica (Ed.); primera).
- Mbembe, Achille. (2013). *mbembe-critica-de-la-razon-negra.pdf* (N. F. A. Ediciones (Ed.); primera) <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2019/02/mbembe-critica-de-la-razon-negra.pdf>
- Mignolo, Walter (2012). *Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0001/mignolo.pdf>
- Mills, Charles. W. (1959). *La imaginación sociológica*.
- Narciso, Jorge., & Muchavisoy, Jairo. (n.d.). *Los Saberes Indígenas Son Patrimonio De La Humanidad. Revista Científica*, I, 64–72. <https://www.mendeley.com/viewer/?fileId=4a24e2cf-c4ac-e681-2ca0-4dc-6f3a50a13&documentId=ecedce53-e42e-3727-9b34-975ab5872517>.
- Niculescu, B. (1994). *La transdisciplinariedad*. In *Briefings in bioinformatics*.
- Odera Oruka, H. (1994). *Las preguntas básicas sobre la filosofía de los sabios en África*. *Revista de Filosofía de La Universidad de Costa Rica*, 32(77), 7–17. <https://docplayer.es/20572123-Las-preguntas-basicas-sobre-la-filosofia-de-ios-sabios-en-africa.html>
- Para descolonizar occidente más allá del pensamiento abismal. (2010). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Quijano, Anibal; Wallerstein, I. (1992). *Quijano and Wallerstein Americanity as a Concept.pdf*. <https://www.javeriana.edu.co/blogs/syie/files/Quijano-and-Wallerstein-Americanity-as-a-Concept.pdf>
- Determinantes of Delopment, 134, 549–557. <https://es.scribd.com/document/303495973/Quijano-and-Wallerstein-Americanity-as-a-Concept>
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (T. Limón (Ed.)). Retazos.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen; Miradas ch'ixi desde la historia andina* (Tinta Limón (Ed.)).
- Said, Edward. (2013). *Representaciones del intelectual*. In Paidós (Ed.), *Journal of Chemical Information and Modeling* (primera, Vol. 53, Issue 9).
- Shopenhauer, Arthur. (2004). *El Mundo como voluntad y representación*. Traducción, introducción y notas de Pilar López de

Santa María (Trotta (Ed.); primera). <http://rebeliones.4shared.com>

Charles Taylor, (2008) Imaginarios sociales modernos. In Paidós (Ed.), Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades (Issues 64–65).<http://www.redalyc.org/pdf/393/39348722014.pdf>

Tempels, Placide. (1945). La philosophie Bantoue (Centre Aequatoria (Ed.)).

<http://www.aequatoria.be/tempels/philbant1945Lovania.htm>

Wallerstein, Immanuel. (1979). El Moderno sistema mundial y la agricultura del siglo XVI (S. X. Editores (Ed.)).

Wallerstein, Immanuel. (2006). Las estructuras del conocimiento o ¿de cuántas maneras podemos conocer ?*. Espacio Abierto, 15, 83–90.

Sección 2.
Reflexiones
ético-políticas
acerca del rol
de la educación
ambiental

Educação ambiental crítica e formação ecopolítica

Philippe Pomier Layrargues*

Contornos básicos da Ecologia Política

Enquanto a Ecologia, fundada em 1866, estuda as relações entre os seres vivos e o ambiente natural; a Ecologia Política, que se origina nas ciências sociais nos anos 60 do século XX, estuda as relações entre os humanos e os ‘problemas ambientais’. Tradicionalmente no estudo da ecologia, não constam do seu currículo, os ‘problemas ambientais’. São analisadas a estrutura e a função dos sistemas biológicos, mas não as causas da degradação dos ecossistemas. São estudadas as características da fauna e flora dentro do ciclo da vida, mas não o processo da perda da biodiversidade. A ecologia adquiriu orientação ‘ecológica’ quando a crise ambiental se estabeleceu inequivocamente no horizonte, cuja gravidade resignificou as ciências ecológicas, colocando o humano dentro do estudo das interações entre os seres vivos e seus ambientes; e então,

* Doutor em Ciências Sociais. Professor do curso de Gestão Ambiental da Universidade de Brasília (UnB) e pesquisador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). philippe.layrargues@gmail.com

o ‘impacto antrópico’ passou a fazer parte do novo currículo do estudo da ecologia.

Contudo, nesta reforma programática, o elemento antrópico foi incorporado reduzindo o humano à sua escala biológica. Embora se considere a singularidade humana em função da sua capacidade de interferir no equilíbrio ecológico natural, ele é tratado como uma espécie animal onde sua natureza sociocultural ficou *invisibilizada*. Por conta dessa omissão, faltam à ciência ecológica, os elementos teóricos apropriados para compreender a totalidade da problemática que lhe parece ambiental, mas que é socioambiental; na medida que trata o humano genericamente como a causa da crise ambiental. É nesta lacuna explicativa da totalidade do fenômeno histórico da relação entre humano e natureza, que a Ecologia Política se insere. É desta desconsideração da inteireza constituinte do ser humano que desponta a Ecologia Política, como resposta à neutralidade política da visão ecológica - instrumental ao sistema, por emprestar legitimidade discursiva do saber científico que suprime do imaginário social as evidências dos determinantes da crise ambiental planetária, naturalizando uma forma distorcida de concebê-la, e que se tornou universalmente válida, conquistando hegemonia no pensamento ecológico.

A Ecologia Política analisa o ‘humano’ de modo que observa a historicidade da dinâmica social, por considerá-lo em suas possibilidades socioeconômicas e em seus distintos contextos culturais e territoriais. Assim, além da ‘degradação’ da natureza, quer seja, do diagnóstico de quão ameaçada possa estar a ‘natureza’ pelo ‘Homem’; a Ecologia Política se debruça sobre a ‘exploração’ da natureza pelo trabalho humano: resulta no estudo *desvelador* dos mecanismos de acumulação do capital que levaram à situação de *lutas socioambientais*, que nada mais são do que um aspecto oculto da luta de classe que se manifesta em nova configuração.

Assim, a Ecologia Política parte de certos pressupostos para efetuar a análise da problemática socioambiental: não é exatamente a humanidade genericamente qualificada como uma espécie animal desajustada

com a natureza que provoca impactos antrópicos; mas sim determinados grupos sociais com interesses conflitantes que estão em posições antagônicas em torno do processo de apropriação da natureza. Por essa razão, parte em grande medida, do Materialismo Histórico Dialético, e carrega a premissa de que na sociedade de classe, especialmente no capitalismo com sua relação metabólica com a natureza, existem relações de poder desiguais plasmadas em uma luta socioambiental. Parte do pressuposto que os problemas ambientais, mais do que técnicos, são políticos; se situam na forma da organização social e no modo de produção adotados no capitalismo, e envolvem distintos atores em conflito, onde as relações de poder não distribuem equitativamente os benefícios e os prejuízos das mudanças ambientais dentro da estrutura social. Uns ganham e outros perdem no processo civilizatório da modernidade e sua face desenvolvimentista com o modelo de ‘produção destrutiva’ pareado à ‘necropolítica’. Como regra, aqueles que não se beneficiam do progresso, são os que perdem seus territórios e seus modos de existência porque a natureza que ali existia ficou comprometida. Nesse sentido, a Ecologia Política também parte do pressuposto de que a agrura do ‘impacto’ ambiental não se distribui de forma igualitária; ao contrário, os malefícios da natureza degradada recaem majoritariamente sobre certos grupos sociais, envolvendo a questão de classe, mas também de raça, etnia ou gênero: o *conflito* é uma categoria de análise central. Logo, o estudo das relações de poder no processo de apropriação da natureza está no cerne da Ecologia Política, especialmente pela perspectiva marxista e decolonial e dentro do pensamento ambiental latino-americano.

Por essa razão, a Ecologia Política se debruça sobre pautas demarcadas pelas situações de racismo, conflito, injustiça e desigualdade socioambiental. Ela se localiza no campo contra-hegemônico da resistência contra o avanço do capital com sua lógica predatória e seu processo de expropriação de povos e territórios, se posiciona ao lado dos esfarrapados do mundo, tirando-os da invisibilidade e somando esforços a favor da Justiça Socioambiental e da recuperação dos direitos violados. Dá voz àqueles que são apagados pela narrativa ideológica que apresenta a

falsa ideia da sociedade indiferenciada¹ que camufla a sofrida existência dos explorados e excluídos, como estratégia de contenção de potenciais conflitos que possam ameaçar a ordem social capitalista e comprometer sua reprodução social. Desmascara a estratégia do silenciamento da desigual relação de poder em torno do usufruto dos bens ambientais. Por condenar a degradação humana para além da degradação da natureza, e por não se submeter ao discurso ambiental majoritário que dissimuladamente despolitiza o debate e servilmente se curva à narrativa ideológica da construção da sustentabilidade pela perspectiva do Ambientalismo de Mercado, a Ecologia Política se caracteriza como uma ciência subversiva.

Uma breve história sociológica da Educação Ambiental

Entende-se que foi em 1965, que surgiu o termo ‘Educação Ambiental’. Nesse momento, a ideia vinculava o ensino de ecologia à preservação da natureza, e essa foi a chave da novidade: no lugar de um ensino de ecologia convencional, um ensino de ecologia contextualizado, então rotulado de ‘Educação Ambiental’. Caberia à ela difundir o estudo ecológico, agora demarcado pela fragilidade da natureza ante o derradeiro impacto ambiental ‘antrópico’. Entendia-se que a humanidade era a causadora genérica da crise ambiental, em função da ausência de uma ‘consciência ecológica’, e que bastaria a difusão do melhor conhecimento científico sobre ecologia como aporte da educação face à crise ambiental. Adotou-se o clássico mote “Conhecer para amar, amar para preservar”,

¹ A lógica dessa narrativa é derivada da teoria funcionalista da sociedade harmoniosa, de que não é possível haver inimigos internos ao interesse apresentado como universal numa estrutura social pretensamente indiferenciada. Portanto, não pode haver conflitos, apagando-se por conseguinte, tanto os privilegiados como os que se veem expropriados de seus direitos nas desiguais relações de poder da estrutura social capitalista. Assim, cria-se o mito de que não é um grupo social específico, mas a humanidade em geral, que é tanto causadora como vítima da crise ambiental: todos seriam igualmente responsáveis e afetados pela degradação ambiental, cabendo então, numa sociedade indistinta, uma ‘consciência ambiental’ onde cada um faça comportadamente a sua parte, como solução do impasse ecológico planetário. A fórmula reside na imposição de um dever ético da responsabilidade e na suposição daquilo que o cidadão faz individualmente, importa; moldando o perfil do sujeito ecológico alienado e domesticado, incapaz de ver e agir sobre a realidade condicionante dos conflitos socioambientais.

onde a ‘preservação’ da natureza dependeria da aprendizagem do conteúdo científico ecológico. Esperava-se que a partir da compreensão da ameaça da ‘atividade humana’ sobre a dinâmica ecológica, emergisse um cidadão ecologicamente orientado, responsável por mudanças comportamentais no seu estilo de vida. Não cabia efetuar nenhuma problematização estrutural da crise ambiental. Não era o seu propósito questionar a modernidade eurocêntrica, o estilo de desenvolvimento economicista, o modo de produção capitalista, as relações de poder das sociedades de classe. A Educação Ambiental se constitui a partir do campo ecológico e num momento em que as ideias gerais da Ecologia Política ainda não estavam claramente delineadas. Ademais, a origem no campo das ciências ecológicas foi determinante para definir uma identidade distanciada dos pressupostos da sociologia da Educação. Por essa razão, a Educação Ambiental praticamente ignorou o debate acerca das relações de poder, ideologia e educação na reprodução social². O senso comum acerca da função da educação comunga de três características (letramento, socialização e transmissão dos conhecimentos universais às novas gerações), como idealização de uma educação ‘redentora’ que raramente concebe a educação como um aparelho ideológico *althusseriano* que, a depender das forças sociopolíticas, pode servir à reprodução ou à transformação social.

Em 1972, a Conferência de Estocolmo passou a considerar essa educação em questões ambientais como ferramenta indispensável para a proteção ambiental. Nesse quadro, a Educação Ambiental foi convocada pelas Nações Unidas para a cruzada global na difusão da ética ecológica, visando estabelecer uma nova moral responsável pela mudança de

2 O pensamento na Educação se agrupa em duas correntes. As Liberais demarcam os processos educativos encarregados da socialização de forma subordinada aos interesses da classe dominante, tendo em vista a manutenção da ordem social (mesmo que injusta para uma parcela da sociedade). Já as Progressistas, abrangem os processos educativos encarregados da reflexão crítica da realidade historicamente dada, exatamente para se atuar na alteração das injustas relações de poder. Para se manter uma ordem social injusta, apagam-se as diferenças na sociedade não sendo possível ver a injustiça e a desigualdade, e forma-se cidadãos domesticados e obedientes; ao passo que para se alterar uma ordem social injusta, é necessário expor a contradição, e claro, formar cidadãos capazes de contestar. Assim, enquanto a corrente liberal (conservadora e reprodutivista) se apoia numa pedagogia de *deveres*, a progressista (transformadora) se baseia numa pedagogia de *direitos*, como moldes das competências socioemocionais a desenvolver.

comportamentos. Alinhada com a retórica ideológica das ciências ecológicas - da indistinção do humano nas relações causais da crise ambiental -, o desafio a lidar ainda era a ausência de uma 'consciência' na humanidade capaz de orientar o estilo de vida individual para se tornar 'harmônico' com a natureza.

Ainda nos anos 70, ocorreram dois outros grandes eventos históricos, as Conferências de Belgrado e de Tbilisi, responsáveis pela definição do arcabouço conceitual do campo, definindo suas finalidades, objetivos, destinatários, diretrizes e estratégias. Neste momento se coloca a interdisciplinaridade como abordagem teórica, como também se propõe a reflexão da questão ambiental dentro do quadro do desenvolvimentismo; muito embora ainda não tenha ficado nítido o poder subversivo que a Educação Ambiental poderia ter alcançado com essas novas premissas, se os fundamentos ali estruturados já tivessem incorporados os preceitos da Ecologia Política.

Em 1992, a Conferência do Rio demarca mais do que uma nova etapa, uma reviravolta em relação aos avanços de Belgrado e Tbilisi. Foi quando a sociabilidade capitalista passou a ser determinante na condução da sustentabilidade, fundando o Ambientalismo de Mercado. Ali se observa uma redefinição conceitual da Educação Ambiental plasmada pelas Nações Unidas, recuperando a ideia original de que o problema seria o indivíduo que ainda não se responsabilizou para 'fazer a sua parte', corroborando tacitamente que basta uma pequena mudança individual para se obter grandes mudanças ambientais, sem que seja necessário mudar o sistema. A orientação a partir daqui é a formação de um sujeito ecológico consciente de sua responsabilidade individual; mas politicamente ingênuo, porque é qualificado para um agir restrito à esfera privada e do consumo: é limitado para que seu esforço pessoal na busca da sustentabilidade não comprometa o capitalismo. Esse modelo que passa a predominar é reducionista e pragmático, segue a cartilha ecocapitalista para formar sujeitos conformados e obedientes a uma Sociedade Disciplinar por meio de uma Pedagogia de Deveres, onde a Educação Ambiental é subordinada ao capital, instrumental ao Mercado e contribui passivamente com a domesticação da sociedade, neutralizando a

contestação: onde se ensina a cada um fazer a sua parte, se aprende a obediência.

Ocorre que ainda no início dos anos 90, no caso brasileiro já havia sinais de descontentamento com os ares liberais presentes no campo da Educação Ambiental. É a partir daqui que se desenham os contornos da vertente Crítica, que se distinguiu do modelo reprodutivista, quando incorporou o pensamento freireano, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Ecologia Política em seu horizonte teórico. Apontando o engodo do modelo conservador de cunho conteudista, normativo, apolítico e pautado pela responsabilização individual; assumiu-se como anticapitalista e voltado à formação de um sujeito ‘ecopolítico’ que também se expressaria por meio da ação coletiva na esfera pública, atuando na perspectiva ecosocialista. É parte constituinte da Educação Ambiental Crítica – alinhada ao materialismo histórico-dialético –, a *revelação* do caráter insustentável do sistema econômico hegemônico. Esse outro modelo busca formar sujeitos subversivos, por meio de uma Pedagogia dos Direitos, exatamente para questionar e mudar a ordem socioambiental injusta e ecocida. As resistências políticas ante os casos de racismo, conflito, injustiça e desigualdade socioambiental são a matéria-prima do ato pedagógico da Educação Ambiental Crítica. Ela habita o sul geopolítico, e costuma estar presente nas Zonas de Sacrifício e nas lutas por reapropriação social da Natureza. Desmascara o mito da responsabilização individual e forma o militante ecopolítico, que não se contenta com a limitação do comportamento ‘ecologicamente’ orientado na esfera privada como fórmula sagrada mas inócua e fracassada, para lidar com a crise ambiental.

É no contexto da Rio-92 que o campo da Educação Ambiental vê emergir a disputa por dois modelos teóricos rivalizando o papel político a desempenhar no ensino do caminho da sustentabilidade: o conservador e reprodutivista (hegemônico); e o transformador³ (contra-hegemônico). A disputa se dá pelo controle de quem assume o exercício do poder simbólico no aparelho ideológico educativo. Numa sociedade capitalista, a

³ A Educação Ambiental Crítica também é internamente heterogênea, há versões alinhadas às teorias pós-modernas, e há a linhagem filiada ao materialismo histórico-dialético, da qual pertencemos.

elite burguesa representante do capital ocupa a posição hegemônica; portanto, domina o exercício desse poder. Assim, tal qual o modo de produção capitalista gera alienação na relação entre trabalho e produção, a sociabilidade capitalista também gera alienação, na mediação da subjetividade, por meio da imposição de uma visão de mundo não apenas simplificada, mas ideologicamente falseada. Essa distorção da realidade se realiza por meio de dois processos de manipulação do imaginário: (a) a *invisibilização* tanto dos mecanismos da acumulação do capital na ordem explicativa da crise ambiental, como das injustas relações de poder no processo de apropriação da natureza que ocasionam as lutas por justiça socioambiental. O “não dito” no conteúdo programático é uma categoria central do currículo reprodutivista, posto que é preciso apresentar e reapresentar a sociedade como indistinta, ocultando a existência dos expropriados e as desiguais relações de poder na estrutura social.; (b) a *conformação* do que se espera como o perfil-ideal do sujeito ecologicamente responsável, circunscrevendo seu agir de modo a obedecer a lógica de uma sociedade domesticada, como competência socioemocional subordinada à disciplina; que se resume na fórmula de que aquilo que o cidadão faz, individualmente, importa.

Engrenagens poderosas do sistema, presentes no pensamento ambiental hegemônico e no aparelho ideológico da educação ambiental, sistematicamente ocultam fragmentos-chave da realidade, fazendo convenientemente desaparecer do imaginário, a perversidade de um sistema injusto e ecocida, minando as chances de se compreender o que está por trás da tragédia socioambiental, para poder superá-la. São essas mesmas engrenagens que ao mesmo tempo, investem na conformação de um perfil socioemocional de um indivíduo assujeitado, manipulando subjetividades para torná-las dóceis e subservientes. É na trincheira da Educação Ambiental Crítica amalgamada com a Ecologia Política, que está o importantíssimo combate da invisibilização e da sujeição social à sociabilidade capitalista: seu fazer político-pedagógico é o próprio movimento da resistência contra-hegemônica em ação, lutando contra a cristalização de uma compreensão falseada da realidade socioambiental, desvelando aquilo que é ideologicamente apresentado para dissimular a crueldade da ordem capitalista.

REFERÊNCIAS

- Agudo, Marcela de Moraes e Teixeira, Lucas André (2020). A Pedagogia Histórico-Crítica como caminho possível para uma Educação Ambiental Crítica. In: *Debates em Educação*, Maceió, 12(26): 283-301.
- Campos, Bárbara Fortes; Menezes, Anne Kassiadou, Salgado, Stephanie (2019). Entrelaçamentos entre Educação Ambiental Crítica, Ecologia Política e o Giro Decolonial: caminhos para uma Educação Ambiental desde el Sur. In: *Anais da 39ª Reunião Anual da ANPED*. Niterói: UFF.
- Layrargues, Philippe Pomier (2018). Educação Ambiental nas sociedades capitalistas. *Revista Novamérica*, nº 157, p. 24-30.
- Loureiro, Carlos Frederico B.; Layrargues, Philippe Pomier (2013). Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, 11(1):53-71.
- Peneluc, Magno da Conceição; Pinheiro, Bárbara Carine Soares; Moradillo, Edílson Fortuna de (2018). Possíveis confluências filosóficas e pedagógicas entre a Educação Ambiental Crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: *Ciência e Educação*, Bauru, 24(1):157-173.
- Silva, Michele Alice da; Silva, Camila Neves; Cosenza, Angélica; Milanés, Olga Alicia Gallardo (2021). Quando a Educação Ambiental anuncia a Ecologia Política: o que dizem os anais do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental? In: *Pesquisa em Educação Ambiental*, 16(2):10-25.

Educación ambiental desde y para la vida

Reflexiones y preguntas a la educación ambiental para debatir

María Luisa Eschennhagen*

La educación ambiental puede ser entendida de muchas maneras. En la mayoría de las veces en términos de instrumento de intervención *para* objetivos concretos, concientización ambiental, solución de problemas ambientales, mitigación de proyectos desarrollistas, propiciar reciclaje, siembra de árboles, o el uso racional de agua y energía, etc. Esta es la educación ambiental *para* los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), ampliamente problemáticos y criticados ya. Una educación que se ha olvidado del propio sentido de la educación, que supuestamente consiste en formar personas en coherencia y consonancia para la vida y la sociedad, no para proyectos desarrollistas, ni mucho menos para el mercado. De esta educación ambiental no se habla aquí¹.

* Investigadora y profesora asociada en la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín, Colombia. mariesche22@yahoo.com.mx

¹ Al concebir este texto más en términos de reflexiones abiertas y generales, y menos academicistas – remito a mis trabajos previos al respecto en mi página web, para sostener esta crítica al desarrollo sostenible y mi perspectiva de educación ambiental en las universidades (www.pensamientoambiental.de). Sin embargo,

El objetivo de este breve espacio de reflexión es más bien realizar una serie de preguntas para problematizar la propia educación ambiental, y en especial aquella realizada en las universidades. Así, el simple hecho de que exista el término de “educación ambiental” ya debería llamar la atención y generar las siguientes preguntas: ¿Qué pasa con una sociedad que requiere de una educación ambiental? ¿Otras civilizaciones, culturas la han requerido? ¿Por qué no somos² capaces de comprender la complejidad ambiental? ¿La educación ambiental es algo extra, aparte, especial, para merecer una denominación propia? ¿Por qué no es transversal a toda la vida?

Frente a una de las preguntas de la presente convocatoria sobre ¿Qué aportes teórico-metodológicos presenta la educación ambiental para comprender los conflictos socioambientales? en vez de retomar la línea argumentativa (que igual subyace aquí) de que la crisis ambiental es simplemente un indicador más de la crisis civilizatoria causada por las formas insustentables de conocer, quiero explorar y poner en discusión algunas consideraciones, que tal vez se quedan en el tintero, cortas, o son efectivamente difíciles de abordar en la academia convencional, cuando se habla de educación ambiental superior, pero no por ello resultan ser menos importantes, y preguntas de autoreflexión dirigidas específicamente a nosotros como profesores universitarios. Consideraciones para provocar reflexiones, discusiones, debates, propuestas que pueden oxigenar, fortalecer la educación ambiental en el ámbito de las aulas universitarias, de las cuales aún salen la mayoría de los funcionarios públicos y empresarios profesionales quienes luego toman decisiones, que posteriormente provocan, en muchos casos, los conflictos socioambientales.

Los movimientos indígenas y comunidades de base, como los campesinos, saben perfectamente que hacemos parte de y somos dependientes

por sugerencia de los evaluadores coloqué en pies de páginas bibliografía sugerente para profundizar, revisar, ampliar las respectivas preguntas.

2 Y a partir de aquí este nosotros, se refiere al nosotros como sociedad moderna occidental.

de la tierra³. Saben que la vida no es posible sin el agua, el aire y el suelo sanos. Ellos por lo general no necesitan educación ambiental⁴. Y también hay cada vez más personas urbanas quienes buscan la reconexión con la tierra. Pero ¿Cómo acercar, conectar a nuestros estudiantes universitarios a la tierra? ¿Cómo alimentar sus inquietudes y aproximarlos al saber y la complejidad ambiental? ¿Cómo evidenciar la profunda escisión cultura-naturaleza, cuerpo-mente presente en casi todas las disciplinas y sus cánones teóricos fundacionales?⁵

Un giro fundamental a realizar será efectivamente pensar *desde* la vida y no desde el objeto, la cosa inerte. En este sentido, significa tematizar la muerte y reconocer la impermanencia y el cambio constante como algo constitutivo de la vida, en una sociedad que prefiere enaltecer la juventud, la estabilidad de estructuras y el crecimiento sin límites, ignorando la muerte ¿Cómo relacionamos la educación ambiental con la muerte?⁶ Y con la vida y la muerte, va asociada la incertidumbre, sin embargo, ¿Cuándo, cómo y dónde asumimos la incertidumbre y dejamos de aparentar poder controlar y planificar todo, con falsas promesas de seguridad a través del conocimiento exacto?⁷

3 Para incentivar a pensar esa relación ser – humano – naturaleza, y revisar ver por ejemplo el libro de Descola (2005) *Más allá de naturaleza y cultura*.

4 Igual y sería de especificar que esto no significa una idealización del campesino, o demás comunidades de base, quienes también pueden tener relaciones muy tóxicas con su entorno. Como también señalar que muchas veces se trata más bien de una educación ambiental *para* el desarrollo sostenible – que los adiestre para funcionar dentro del desarrollo sostenible. No caer en la trampa ahora del “buen nativo ecológico” como diría Ulloa (2004).

5 Un trabajo interesante para mostrar esa escisión fuertemente anclada en las disciplinas es el libro de Lezama (2019), titulado *La naturaleza ante la tríada divina Marx, Durkheim, Weber*.

6 Cómo nos confrontamos con, pensamos, hablamos sobre la muerte, dos libros para recomendados: *Caras de la muerte* de Byung-Chul Han (2021a) y el bello libro *Despedidas elegantes. Como mueren los grandes seres* de Sushila Blackman (2012).

7 Para considerar y pensar desde la incertidumbre ver las ciencias de la complejidad y aportes de Carlos Maldonado *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias disciplinas* (2016) y *Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad* (2013) y *El mundo de las ciencias de la complejidad*, como también ver *Una investigación sobre qué son, su desarrollo y sus posibilidades* de Maldonado & Gómez Cruz (2011).

Otro aspecto a reivindicar es el tiempo y el espacio, así como las escalas. Una cosa es pensar en términos de planes de desarrollo en términos de 4, 5, 10 ó 20 años y pensar el tiempo linealmente y cosa otra muy diferente es pensar en procesos sociales de larga duración de 200, 500 y 1000 años. La civilización moderna de 300 o 500 años (dependiendo de los referentes a tomar) es aún demasiado joven – en comparación con las largas dinastías milenarias de Egipto, Persia o China – como para ya estar en sus límites, marcados por los problemas ambientales y más específicamente por los límites planetarios. Y otra cosa es pensar en ciclos de vida, que implica, por ejemplo, comprender los ciclos y tiempos de reproducción de la vida que no encajan para nada con las velocidades ni niveles de consumo. ¿Cómo estamos tematizando y relacionando el tiempo y la historia en las clases? ¿Cómo cambiarían los contenidos y las reflexiones si se piensa a largo plazo?⁸

Y en cuanto al espacio y las escalas, resulta interesante observar que, por un lado, hablamos de la era de la globalización, pero por el otro lado, muchas de las tesis universitarias se quedan en territorios muy reducidos, locales, sin mayores contextualizaciones, y las *dimensiones* espaciales de los problemas ambientales, en muchos casos, no están presentes: p.ej. el tapete de basura flotando en el Pacífico, las áreas muertas en los mares, los monocultivos agrícolas, las excavaciones mineras a cielo abierto, etc. que traspasan fronteras ¿Cómo y cuándo presentamos y contextualizamos espacios y territorios? ¿Especificamos, mencionamos los ecosistemas respectivos y su fragilidad?⁹

8 Algunas perspectivas interesantes sobre el tiempo y la historia: *Una geografía del tiempo o cómo cada cultura percibe el tiempo de manera un poquito diferente* de Levine (2012), *La medida de la realidad la cuantificación y la sociedad occidental: 1250-1600* de Alfred Crosby (1998), y aproximaciones fascinantes a la historia ver p.ej. *Imperialismo ecológico, la expansión biológica de Europa 900-1900* también de Alfred Crosby (1999), *Dioses, tumbas y sabios* de C.W. Ceram (1949), o ver *Remedios para el Imperio: Historia natural y la apropiación del Nuevo Mundo* de Mauricio Nieto Olarte (2000).

9 Cómo conjugar espacio, territorio, tiempo, fragilidad, aquí unos ejemplos de trabajos profundamente interdisciplinarios, aplicados a conflictos ambientales ver página web: <https://forensic-architecture.org/> y en especial los trabajos sobre Environmental racism in Death alley Louisiana (EEUU) y el trabajo sobre Land dispossession in Nueva Colonia (Urabá, Colombia). Pero también ver la *Historia del mundo en 12 mapas* de Jerry Brotton (2014).

Ahora, frente a la crisis socioambiental muchas veces se reclaman otros mundos posibles, pero para imaginarse otros mundos será indispensable ser creativos. Sin embargo, ¿Cuándo, cómo, dónde incentivamos la creatividad? ¹⁰ ¿Es posible la creatividad sin la capacidad de asombro frente a la fragilidad de la vida? ¿Cómo propiciar la creatividad, en un mundo efervescente, sin espacios de silencio, quietud para la reflexión, al estar todo el tiempo “bombardeados” por ruido, mensajes, la inmediatez e inseguridad (tanto física como laboral), velocidad, etc.?

Y no es de olvidar, cómo la modernidad ha silenciado la vida, objetivándola, mercantilizándola, negándola, estigmatizándola y marginalizándola a través de la racionalización cientificista logocéntrica, y con ello, también ha trivializado la sensibilidad, intuición y espiritualidad. Sin embargo, la historia de la humanidad con su gran riqueza de diversidad cultural y religiosa ha demostrado que son aspectos constitutivos mismo del ser humano. La racionalidad cientificista ha llevado a una profunda crisis del sentido mismo de la vida. El llenarnos de datos está anulando la capacidad de desarrollar el pensamiento, una función básica. Existe una diferencia entre conocimiento y sabiduría, última que se ha perdido. ¿Qué perdemos/ganamos al negar o no tematizar la espiritualidad? ¿Qué papel juega la sensibilidad e intuición en el conocer y relacionarse con la vida? ¿Cuál es el horizonte ético?¹¹

Y relacionado con la sensibilidad, está la compasión (entendida menos en el sentido paternalista cristiano, sino más bien en el sentido budista, que a su vez va ligada con la empatía y que demanda el cultivo de la ecuanimidad). Estudios neurocientíficos ya han demostrado cómo la meditación (el estar aquí y ahora) efectivamente amplía la compasión. Pero, al no estar aquí y ahora, no escuchamos al otro que está en frente o

10 Hablar de la importancia de la creatividad poco debatido profundizado en la academia, ver el gran libro *Sobre la creatividad* del físico cuántico David Bohm (2002).

11 Aquí algunos libros que pueden motivar la reflexión en torno a estas preguntas: *Paz e interculturalidad, una reflexión filosófica* de Raimon Panikkar (2006), como también su libro *El espíritu de la política, homo politicus* (Panikkar, 1999). Pero también ver discusiones como *Ciencia y espiritualidad, una integración cuántica* de (Goswami & Goswami, 2011) o *El infinito en la palma de la mano. Un diálogo entre la ciencia moderna y la filosofía budista* (Ricard & Thuan, 2001).

al lado de nosotros, y perdemos la empatía. Hasta la atención la tenemos fragmentada en mil distracciones. Esto agravado por lo que Byung-Chul Han (2021) muy bien describe como la sociedad paliativa. Es decir, una sociedad moderna-neoliberal que incentiva la autooptimización, auto-realización para un rendimiento cada vez mayor, con una promesa ilusa de felicidad; una sociedad que despolitiza su contexto y pierde así la solidaridad, y, por ende, la sensibilidad frente al dolor y sufrimiento del otro. ¿Es posible cuidar de la vida, los ecosistemas, el tejido social, si no estamos en paz con nosotros mismos? ¿Si no escuchamos y sentimos al otro al lado nuestro, podemos cuidar de la vida? ¿Tematizamos la importancia de la compasión en nuestras aulas? ¿Por qué es tan difícil hacerlo?

Preguntas y más preguntas, para las cuales definitivamente no habrá respuestas ni sencillas ni unívocas, sino plurales y hasta divergentes, pero necesarias para pensar y comprender la complejidad ambiental desde la vida.

REFERENCIAS

- Blackman, Sushila (Ed.). (2012). *Despedidas elegantes. Cómo mueren los grandes seres* (2nd ed.). La liebre de marzo.
- Bohm, David (2002). *Sobre la creatividad*. Editorial Kairos.
- Brotton, Jerry (2014). *Historia del Mundo en 12 Mapas* (2nd ed.). DEBATE.
- Ceram, C. W. (1949). *Dioses, tumbas y sabios*.
- Crosby, Alfred (1998). *La medida de la realidad la cuantificación y la sociedad occidental: 1250-1600*. CRITICA.
- Crosby, Alfred (1999). *Imperialismo ecológico, la expansión biológica de Europa 900-1900* (2nd ed.). Crítica.
- Descola, Philippe (2005). *Más allá de naturaleza y cultura*. Amorrortu.
- Goswami, Amit & Goswami, Maggie (2011). *Ciencia y espiritualidad, una integración cuántica* (1st ed.). Editorial Kairos.
- Han, Byung-Chul (2021a). *Caras de la muerte* (1st ed.). Herder & Herder.

Han, Byung-Chul (2021b). *La sociedad paliativa* (1st ed.). Herder & Herder.

Levine, Robert (2012). *Una geografía del tiempo o cómo cada cultura percibe el tiempo de manera un poquito diferente*. Siglo XXI.

Lezama, José Luis (2019). *La naturaleza ante la tríada divina Marx, Durkheim, Weber* (1). El Colegio de México.

Maldonado, Carlos (2013). *Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad* (1st ed.). Planeta Paz, Ediciones Desde abajo. [http://www.pensamientocomplejo.org/docs/files/Maldonado%2C Carlos - Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad.pdf](http://www.pensamientocomplejo.org/docs/files/Maldonado%2C%20Carlos%20-%20Significado%20e%20impacto%20social%20de%20las%20ciencias%20de%20la%20complejidad.pdf)

Maldonado, Carlos (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias disciplinas*. Desde Abajo.

Maldonado, Carlos & Gómez Cruz, Nelson Alfonso (2011). *El mundo de las ciencias de la complejidad. Una investigación sobre qué son, su desarrollo y sus posibilidades*. Universidad del Rosario.

Nieto Olarte, Mauricio (2000). *Remedios para el Imperio: Historia natural y la apropiación del Nuevo Mundo* (1st ed.). ICANH.

Panikkar, Raimon (1999). *El espíritu de la política, homo politicus* (1st ed.). Ediciones Península S.A.

Panikkar, Raimon (2006). *Paz e interculturalidad, una reflexión filosófica* (2nd ed.). Herder Editorial.

Ricard, Matthieu & Thuan, Trinh Xuan (2001). *El infinito en la palma de la mano. Un diálogo entre la ciencia moderna y la filosofía budista* (1st ed.). Ediciones URANO.

Ulloa, Astrid (2004). *La construcción del nativo ecológico* (1st ed.). ICANH.

Web:

<https://forensic-architecture.org/>

<https://forensic-architecture.org/investigation/environmental-racism-in-death-alley-louisiana>

<https://forensic-architecture.org/investigation/land-dispossession-in-nueva-colonia>

Educação ambiental, povos tradicionais e ancestralidade

Carlos Frederico B. Loureiro*

Introdução

O interesse por trabalhos de educação ambiental com povos tradicionais e originários é crescente na América Latina. Há bons motivos para isso. No que diz respeito ao campo de estudos e práticas da ecologia política, destacaria alguns. Vivemos um momento histórico em que é determinante a intensificação do processo político-econômico de desenvolvimento das forças produtivas e do padrão de acumulação de capital baseados em expropriações territoriais e na destruição de reservas naturais, ampliando conflitos com aqueles que possuem formas de sociabilidade majoritariamente comunais e não capitalistas de se relacionar com a terra e produzir suas existências. Com isso, criam-se territorialidades distintas que expressam visões de mundo, projetos de sociedade e modos antagônicos de ser natureza.

* Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (Lieas), pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenador da linha de pesquisa Estado, Trabalho-Educação, Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ. fredericoloureiro89@gmail.com

Os conflitos e tensões objetivados nos territórios trazem a necessidade de educadores e educadores se posicionarem política e epistemologicamente, com rebatimento nas práticas pedagógicas. Para os que se assumem na perspectiva crítica da educação ambiental e nas lutas antissistêmicas, a construção coletiva e dialógica do ato educativo se dá prioritariamente com quem se encontra na condição de expropriação e opressão social, por serem os agentes portadores da negação material e cultural da forma social dominante. Aqueles que mesmo sendo negados nas relações sociais do capital, invisibilizados e subordinados, resistem e existem em seus modos de vida e como alternativas.

Tal posicionamento tem nos processos de trabalho com povos tradicionais e originários, não de forma exclusiva, fontes vivas de aprendizado, de possibilidades de sermos diferentes, de sermos mundo, de bem viver com o outro e não contra o outro. A educação ambiental nesse contexto é potência que se materializa na riqueza de trocas dialógicas entre saberes e nas ações coletivas geradas por pessoas que vivem criativamente em territórios que são sentidos como sagrados.

Portanto, no que cabe à educação ambiental contribuir com as lutas emancipatórias, o aprofundamento do debate sobre categorias teóricas e metodológicas centrais às experiências educativas com povos tradicionais, é uma exigência estratégica no enfrentamento da barbárie em andamento. Entre outras que são fundamentais, nesse texto destaco a ancestralidade, como categoria que exige do educador e da educadora enorme sensibilidade para compreender sua sutileza e complexidade, e ao mesmo tempo, que tem seu lugar de condição primeira para que a confiança e a troca entre os envolvidos, e o fazer educativo, aconteçam. Sem o respeito, o entendimento e a vivência da ancestralidade não há práxis educativa com aqueles que têm aí as raízes de seus fazeres, culturas e práticas tradicionais que se reinventam diariamente. Não há o sentimento de sacralidade que a natureza porta para esses povos que não se alienam desta.

E estes aspectos, por si mesmo, já mostram a potência da ancestralidade para a educação ambiental e representam importantes diferenças para o

modo como nos formamos como pessoas nas sociedades eurocêntricas capitalistas.

Ancestralidade e o processo educativo

Não há prática social possível entre povos tradicionais e originários em que a ancestralidade não se faça presente ou que não seja lembrada ou reverenciada. É algo sutil, que se manifesta por várias linguagens e nos propicia um aprendizado único. Ela tem aspectos explícitos, para os quais se deve estar atento, e ainda outros implícitos aos comportamentos, que só a prática e a convivência revelam, o que obriga a quem está na condição de educador (a) assumir o exercício da escuta, do estar aberto aos acontecimentos para que o processo educativo flua em sintonia com as intencionalidades pedagógicas e para que os conteúdos trabalhados sejam significativos.

Na verdade, grande parte do que se refere à ancestralidade não se escreve, mas se vivencia e se entende. Logo, o diálogo e o respeito à ancestralidade é uma exigência, ou simplesmente o processo educativo não acontecerá. Em um cenário sem escuta e abertura dialógica, o que acabará por acontecer é uma imposição de valores e conteúdos que tenderão a entrar em tensionamento com os valores e conhecimentos tradicionais. Desse modo, o respeito à ancestralidade forja relações de alteridade e reconhecimento entre educador(a)-educando(a).

A dimensão mais visível da ancestralidade é o sentimento permanente e a valorização do legado que nos foi destinado a partir de nossos antepassados. As práticas culturais, as reuniões, as oficinas, as dinâmicas ou qualquer outra atividade coletiva se dão por meio da gratidão por aqueles que criaram e transmitiram saberes e meios de vida que possibilitaram a realização de algo na atualidade. O legado é o ponto de partida, a partir do qual criamos e readequamos práticas e costumes, segundo as exigências de nosso tempo. Isso se expressa em falas, em memórias relatadas, em histórias contadas pelos mais velhos, em uma música, dança, comida ou gesto. Aqui a aprendizagem se dá mais pelo

falado, experimentado ou vivenciado corporalmente do que pela escrita, que é mais um entre tantos meios por onde o ato educativo se realiza.

Há, assim, um aspecto de respeito e reverência, lembrando-se de nomes e famílias que contribuíram com o que existe hoje ou simplesmente há um gesto de gratidão a todos que nos antecederam, ao momento em que na memória diz respeito ao começo de tudo. Também se manifesta uma dimensão histórica, que se evidencia entre analogias recorrentes entre nossas vidas e as árvores, em que as raízes são a própria ancestralidade, a partir das quais os troncos, galhos, folhas e frutos se desenvolvem.

No que se refere a esta dimensão histórica, o mais interessante é identificar que as conexões percebidas ou imaginadas não se dão de forma linear (como no pensamento econômico liberal e nas ideologias de supremacia de povos sobre outros). O ontem se dá agora, no acontecimento, e o futuro não se afasta do passado.

A ancestralidade, assim posta, ajuda no entendimento da consciência histórica e valoriza a vida de todos que são parte do que somos como humanidade.

Esse aspecto destacado ajuda a evitar que se removam nas práticas educativas as expressões linguísticas das relações históricas, das histórias de vida, das necessidades que foram saciadas pelo trabalho e receberam um significado cultural. Por exemplo, uma dança africana para povos de matriz africana não é apenas um conjunto harmônico de movimentos esteticamente belos e sensuais que pode ser repetido por qualquer um que queira. A mecanização, a repetição instrumental é a negação da arte e da criatividade humana. Cada um pode experienciar como desejar, mas, na perspectiva das lutas emancipatórias, é preciso ir além do aparente, e viver os sentidos que os corpos carregam.

Cada movimento tem um motivo e, de um modo geral, expressa formas de trabalho e crenças espirituais que indicam certas visões de mundo. Assim, a dança traz não só movimentos corporais que permitem o prazer, mas movimentos que portam o gosto de compartilhar a vida com o outro,

a não separação entre sagrado e mundano e um ensinamento histórico pela linguagem corporal. Tal linguagem traz também outras linguagens associadas que dizem muito sobre as manifestações artísticas culturais. Assim, as cores das roupas, o tipo de vestimenta, os turbantes, o modo como são feitas e por quem são feitas, por exemplo, falam e comunicam cosmovisões e valores que regem costumes e dão identidade a povos e comunidades.

O ato educativo se dá aqui fundamentalmente pela contação de histórias e relatos, pela vivência corporal, pelo se comportar adequadamente às exigências do coletivo, pelo trabalho com conteúdos que daí emergem e pela reflexão propiciada, permitindo transcender a experiência. Conteúdos como as relações de trabalho, a escravidão, o racismo, os direitos sociais, a interação com a natureza pelo trabalho e pela cultura, a religiosidade, a espiritualidade, a tolerância e a diversidade cultural, entre outros, são potencialmente interessantes.

Uma outra dimensão fortemente atrelada à ancestralidade é de uma apreensão não tão imediata. Remete à compreensão de que passado e presente, sagrado e profano, sociedade e natureza estão juntos e em qualquer tempo. Revela-se isso, na maior parte das tradições indígenas e africanas, em gestos como cumprimentar a terra com a mão ou a cabeça, ouvir e curvar-se diante do mais velho – ou fazer outro movimento que indica humildade e gratidão –, andar descalço em certos espaços, dançar com o quadril e pisadas fortes voltadas à terra. Eles indicam o reconhecimento de que só se existe porque os antepassados e os mais antigos criaram um caminho na terra que dá direção ao nosso caminhar, e que a terra é o chão que permite agir, trabalhar e se alimentar. Sem a terra, não haveria vida humana nem aprendizado. Existe-se hoje com a ancestralidade.

O ato educativo, considerando essa dimensão, leva ao desenvolvimento de valores coletivistas como humildade, respeito, solidariedade, gratidão, e traz a possibilidade de uma compreensão coletiva integrada e refinada de natureza e do que é humano, além de uma noção de tempo não fragmentado.

Por fim, destaco a noção de ciclo contida na ancestralidade. Para as tradições que formam os povos na América Latina, a vida é um ciclo permanente entre nascimento, crescimento e morte, sendo que esta não é término absoluto, pois o antepassado se faz presente pela ancestralidade. Independentemente de se acreditar em renascimentos ou não, o fundamental é que há um entendimento de que, em nossa finitude humana, somos infinitos em possibilidades praxiológicas e em legados. Isso cria um sentido de responsabilidade com as futuras e presentes gerações que é de enorme valor para o debate ambiental.

Considerações finais

Os povos tradicionais e originários estão sob pressão em um contexto político-econômico em que as forças dominantes intensificam a total liberalização econômica, a desregulamentação pública, e a afirmação e normatização de ideologias conservadoras. Nesse momento histórico, a educação ambiental, enquanto política pública e na promoção de processos sociais emancipatórios, fica igualmente sob ataque.

Todavia, é nesse cenário adverso que projetos e ações variadas, que trazem criativas metodologias e aproximações teóricas e políticas com povos tradicionais e originários, se consolidam, abrindo um novo e potente campo de diálogo e de transformações significativas na realidade desigual e opressora em que estamos inseridos.

Com esse texto, reforço um posicionamento que traz a educação ambiental como um processo intencional e permanente de formação humana, a ser concebido e praticado pelo conjunto dos expropriados e subalternizados, com todas as suas contradições e potencialidades, na totalidade social capitalista em que vivemos e que buscamos transformá-la.

REFERÊNCIAS

- Diegues, Antonio Carlos (2004). *O Mito moderno da natureza intocada*. 5ª edição. São Paulo: Hucitec.
- Fleury, Lorena Cândido & Almeida, Jalcione Pereira de (2007). Populações tradicionais e conservação ambiental: uma contribuição da teoria social. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v. 2, n. 3.
- Hobsbawn, Eric (1984). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Loureiro, Carlos Frederico B. (2015) Educação ambiental e epistemologia crítica. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 32, n. 2.
- Loureiro, Carlos Frederico B. (2021) *Educação ambiental: questões de vida*. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Cortez.
- Moutinho da Costa, Lara (2011) Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação ambiental crítica em unidades de conservação. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 6, n. 1.

Educación ambiental ecocéntrica en Argentina

Aportes de la psicología comunitaria latinoamericana¹

Francisco Bertea*

Somos naturaleza

La educación ambiental nos enfrenta a la crisis ambiental planetaria y nos invita a afrontar los problemas socio-ambientales que padecemos a diario, local, regional y planetariamente, para construir una vida digna. Situaciones indisolubles del desarrollo, la pobreza y la marginación social (Telias et al., 2014), que nos empujan a preguntarnos: ¿qué vida, qué desarrollo queremos y estamos realizando?

* Licenciado en psicología, doctorando en artes y maestrando en investigación e intervención psicosocial. fmberte@gmail.com

¹ Agradecemos la ayuda financiera brindada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) mediante una beca doctoral tipo 1.

En este escrito comparto, en primer lugar, una síntesis del marco legal y curricular de la educación ambiental en Argentina. En segundo lugar, analizo una forma de educación ecocéntrica a partir de los aportes de la psicología comunitaria Latinoamericana. Para ello, analizo dos experiencias educativas, un abordaje transversal en el sistema educativo formal y público de formación docente, y un trabajo colectivo de educación no formal del colectivo socio-ambiental “Asamblea Paravachasca”, ambas situadas en la Provincia de Córdoba (Argentina). Análisis que cobra relevancia al identificar la hegemonía de un modelo educativo antropocéntrico especista, y la necesidad de intercambiar experiencias educativas públicas y populares ecocéntricas, que permitan imaginar otras formas de educar, de vivir, de hacer mundos.

Marco legal y curricular de la Educación ambiental en Argentina

El Estado Nacional Argentino reconoce el derecho a la educación ambiental. Recientemente, a mitad del 2021, se dictó la “Ley de Educación Ambiental Integral” N°27.621. Esta ley se articula con el marco legal existente en nuestro país, dentro de lo cual se destaca el derecho a un ambiente sano (art.41 de la Constitución Nacional Argentina) y a la educación ambiental (art. 2, 8, 14 y 15 de la Ley General del Ambiente N°25.675, y art. 89 de la Ley de Educación Nacional N°26.206).

Cuando indagamos qué entiende la Ley N°27.621 por “educación ambiental integral”, encontramos que se trata de un proceso educativo permanente, integral, transversal y holístico de desarrollo de una conciencia y racionalidad ambiental. Si bien se reconoce la interdependencia entre ser humano y naturaleza, el abordaje que se realiza enfatiza su diferencia. Así, se habla de preservar los recursos naturales, lograr un desarrollo sustentable para que la ciudadanía actual y futura pueda tener calidad de vida y realizar su derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Enfoque también presente en la Provincia de Córdoba mediante la Ley de Política Ambiental N°10.208.

Los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia de Córdoba se encuentran en consonancia con este marco legal, de modo que buscan que lxs estudiantes comprendan “la sostenibilidad ambiental orientada al logro del bienestar humano” (Ministerio de Educación de la Nación, 2015, p.13) para “favorecer una utilización racional y prudente de sus posibilidades y así poder satisfacer las necesidades materiales y culturales presentes y futuras de la humanidad” (Ministerio de Educación y la Secretaría de Medio Ambiente, 2011, pp.13-14; Ministerio de educación, 2014).

Sin embargo, este marco legal y curricular presenta un sesgo antropocentrista (Corbetta y Sessano, 2021) especista, que sitúa al ser humano por encima de los demás seres vivos y prioriza una relación utilitaria de la naturaleza, en tanto recurso para satisfacer las necesidades humanas, naturalizando las relaciones de cosificación, explotación y mercantilización “sustentable”².

Considerando a la educación ambiental como un campo heterogéneo en disputa, es importante reconocer que la posición legal y curricular analizada es una dentro de diferentes enfoques, fundados en modelos civilizatorios distintos, desde el extractivismo depredador, pasando por el decrecimiento económico, la sustentabilidad y la convivencia en la naturaleza. A continuación me situaré en esta última posición, para proponer una educación ambiental ecocéntrica.

Hacia una Educación ambiental ecocéntrica

Los derechos humanos y los derechos de la naturaleza
son dos nombres de la misma dignidad.
(Galeano, 2010)

Comunidades, colectivos e investigadorxs de Argentina y Latinoamérica trabajan hace décadas por el reconocimiento de la vida humana y no

² Una contradicción interesante que identificamos en la Ley N°27.621 es el reconocimiento de los aportes de los ecofeminismos (art.3, d.) para su implementación, lo cual da lugar el abordaje que compartimos aquí.

humana como sujetos políticos, entre quienes construir comunidades políticas que reconozcan la inter-dependencia y dignidad de la vida de todxs. Esta mirada ecocéntrica conlleva un pasaje de una ontología individual a una relacional, donde naturaleza y cultura son un mismo campo sociocósmico (Viveiro de Castro, 2004); cuestionando la parcialidad del antropocentrismo como pauta civilizatoria.

En este proceso emergen los derechos de la naturaleza, propuesta política y legal que reconoce el derecho a la vida y a la dignidad de la naturaleza como fin en sí mismo, más allá de los intereses humanos. Enfoque que radicaliza los postulados de los derechos ambientales, desde una perspectiva no antropocéntrica ni especista, en pos de una ampliación de derechos hacia la naturaleza. Así, prioriza la legislación de derechos específicos para la vida que está siendo explotada, oprimida y asesinada; que conlleva profundas transformaciones al interior de las legislaciones políticas pero, sobre todo, implica un cambio radical en la convivencia inter-especista, inaugurando una ciudadanía humana y no humana (Acosta y Martínez, 2011).

Recientemente los derechos de la naturaleza han tenido avances significativos en Latinoamérica con las nuevas constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009), y el proceso constitucional actual en Chile, si bien con claras contradicciones fruto del dominio de un modelo económico desarrollista neoliberal extractivista. En Argentina su presencia es todavía etérea, presentándose proyectos legislativos a nivel nacional (por ej. Solanas, 2015, 2019; Grosso, 2020), y solo una ordenanza municipal, en la ciudad de Santa Fe, en relación al uso de agrotóxicos (Nº12.541).

En este marco, los aportes de la psicología comunitaria Latinoamericana (Montero, 2004; Wiesenfeld, 2001) amplían y profundizan las dimensiones ético-política, afectiva, práctica, transformadora y comunitaria de la educación ambiental (Ministerio de Educación y la Secretaría de Medio Ambiente, 2011; Telias, A. et al., 2014)³. Analizamos a continuación sucin-

³ En el campo de lo ambiental la psicología comunitaria toma el nombre de “Psicología Ambiental Comunitaria” (Wiesenfeld, 2001), mientras que la educación popular pasa a nombrarse como “Educación popular ambiental”

tamente estas variaciones desde dos experiencias educativas, formal y no formal.

Análisis de dos experiencias territoriales

Por calles de tierra, en un rincón de la noche funciona el “Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura” de Villa Libertador, barrio urbano marginal de la ciudad de Córdoba capital. Hace varios años brinda condiciones de accesibilidad al derecho a la educación de vecinxs, futurxs docentes. Instituto donde dicto el seminario “Sujetos de la educación” desde el año 2019, dentro del cual reflexionamos en torno a qué es unx alumnx, así como también los sentidos políticos involucrados en los procesos de subjetivación como sujeto de la educación.

En este espacio curricular, tímidamente, desde hace tres años trabajamos con una mirada ecocéntrica, para pensar el sentido de la educación como práctica civilizatoria y de subjetivación. Primero desde el buen vivir, luego desde la descolonialidad (Rivera Cusicanqui, 2018), hasta llegar al Chthuluceno (Haraway, 2019). Recientemente incluimos la discusión sobre las personas humanas y no humanas. Contenidos curriculares que no son específicos de este seminario pero que, considerando la transversalidad de la educación ambiental en Argentina, resultan adecuados.

Por otro lado, en el Valle de Paravachasca, ubicado en las Sierras de Córdoba, al sur de Córdoba capital, crecen bosques serranos de espinillos, Algarrobos, ríos, arroyos y manchas urbanas, azotados por la lógica civilizatoria extractivista y desarrollista inmobiliario y agro-ganadero, con sus típicos incendios forestales, proyectos viales, minería a cielo abierto, fumigaciones de pueblos, etc. En este contexto, la “Asamblea Paravachasca”, colectivo de organizaciones y vecinxs, trabaja para abordar los problemas socio-ambientales de la región, con la intención de cuidar la vida y el territorio desde la autodeterminación del pueblo. Así, durante

(García Santiago, 2020) y, en la intersección de estos dos campos disciplinares encontramos la “Educación ambiental comunitaria” (Velásquez Sarría et al., 2018).

el 2021 trabajamos intensamente en diferentes estrategias, una de las cuales fue la producción audiovisual participativa y colectiva. A partir de emergentes específicos, diseñamos guiones audiovisuales, grabamos audios, filmamos, editamos y luego difundimos por las redes sociales⁴.

Estas experiencias educativas pueden ser analizadas como casos de educación ambiental ecocéntrica, identificando las siguientes líneas de composición⁵ que se nutren de los aportes de la psicología comunitaria latinoamericana, orientando el hacer de forma crítica:

Lo comunitario: cada experiencia educativa toma cuerpo en grupos y colectivos heterogéneos, caracterizados por la diferencia, donde el territorio de lo común se construye en el hacer cotidiano. Así, encontramos tensiones, por ej., entre educación bancaria y educación popular, antropocentrismo y ecocentrismo, bienes comunes y derechos de la naturaleza, etc. Cuando hablamos de comunidades, nos referimos a comunidades inter-especies, que tejen relaciones de cuidado, si bien con la dificultad de reconocer y hospedar la vida no humana como sujetos políticos. Finalmente, reconociendo lo comunitario como la articulación entre lo micro-meso-macrosocial, las dos experiencias se componen en estos tres niveles, guiadas por intereses que trascienden lo individual, hacia lo colectivo.

Proceso comunitario: el trabajo que hacemos no nace con nosotrxs, se inscribe en una corriente, como los arroyos a los ríos, y los ríos al océano. Se trata de una historia que nos trasciende, con sus dinámicas, posiciones y relaciones de poder, afectivas, intereses, recursos, problemas, etc., que estructuran lo que acontece. Nuestro hacer en el presente pone en diálogo y tensión esta dimensión temporal materializada en hábitos

⁴ Por ejemplo, véase “El monte es vida” (2021): https://www.facebook.com/watch/?ref=search&v=968626360593032&external_log_id=15130b1f-7a04-43af-9d45-07f706be28c9&q=asamblea%20paravachasca

⁵ Distinción que realizo en el papel, con fines analíticos, pero que en la vida se encuentran interrelacionados. En ese sentido, los mismos no funcionan como teleología, sino que al posicionarnos en un ecofeminismo performativo, cada día, nuestro hacer realiza esta forma de vivir, trayéndolo a la vida, haciendo mundo, con sus contradicciones, tensiones y diferencias.

y costumbres, actualizándola y agenciando variaciones y diferencias, no libres de conflictos.

Participación: las decisiones de qué, cómo, para qué, etc., se construyen en el hacer, en la participación, mediante acuerdos dinámicos. Sin embargo, es un desafío constante al no estar acostumbradxs a participar y surgir lógicas patriarcales de dominación y control. Resulta así difícil un hacer que aloje las diferencias (y no solo lo común), y aún más, un hacer que de lugar y permita participar a los no humanos, en su lengua no antropocéntrica.

Transformar la realidad: nuestro hacer busca problematizar y desnaturalizar las situaciones de explotación, de opresión, de desigualdad, por medio del intercambio de comprensiones y el abrodaje de problemas socio-ambientales que nos afectan. Así, nuestra práctica está orientada hacia la transformación del mundo, al cuidado de la vida. Una educación como práctica política, como praxis, para la transformación.

No saber como camino: valoramos no saber para explorar, devenir y crear el presente. Sin aferrarnos a verdades, sólo a una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2010) y a la naturaleza, no como recurso didáctico, sino como sujeto educativo, portador de saberes, con sus formas de expresión no antropocéntrica (García Santiago, 2020).

Sensibilidad, afecto y empatía: la educación ambiental ecocéntrica es del orden de lo sensible, lo afectivo, en detrimento de lo racional. Antes que incorporar conocimientos, se trata de crear vínculos afectivos y de empatía, crear parentescos, alianzas multiespecies (Haraway, 2019). De este modo, se nos presenta el desafío de inventar un régimen de sensibilidad (Berthea y Picazo, 2021) y afectividad (Giraldo y Toro, 2020) que hackee el régimen capitalista neoliberal, de modo cultivar y abrir el mundo sensible, y sentirnos parte de la Naturaleza (Cosentino, 2021).

Reflexiones finales

La política estatal y empresarial en la provincia de Córdoba y Argentina se caracteriza hace más de 20 años por un desarrollismo progresista neoliberal, extractivista y ecocidia. Ejemplo de ello son la permanencia y surgimiento de nuevos conflictos socio-ambientales a lo largo del territorio Argentina, la ausencia de marcos legales que realmente cuiden la naturaleza y la adecuación de proyectos de ley a estos intereses dominantes. La educación ambiental formal no escapa a esta lógica. Sin embargo, hay múltiples experiencias en Latinoamérica que vienen trabajando territorialmente desde prácticas comunitarias ecocéntricas, que buscan transformar las desigualdades, opresiones y explotaciones de la vida, desde espacios formales, no formales e informales, para construir comunidades políticas inter-especistas.

REFERENCIAS

- Acosta, Alberto y Martínez, Esperanza (2011). *La Naturaleza con derechos. De la filosofía a la política*. Abya-Yala.
- Berteaux, Francisco y Picazo, Julia (2021). Régimen de sensibilidad neoliberal: Hacia otras formas de vida en el Chthuluceno. *Crítica Y Resistencias*. (13), 153-180.
- Cosentino, Pablo (2021). Reflexiones en torno a las transiciones educativas. Una aproximación desde poéticas ambientales. *Senti-pensarnos Tierra*, 5, 75-84.
- Corbetta, Silvina, y Sessano, Pablo (2021). Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino. *Praxis & Saber*, 12(28), e11560.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Galeano, Eduardo (2010, 19 de abril). Los derechos humanos y los derechos de la naturaleza son dos nombres de la misma dignidad. *Página 12*.
- García Santiago, Oihane (2020). Educación popular ambiental en contextos de crisis. Orientaciones pedagógicas para transitar las alternativas ecosociales. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 18(24), 38-55.

- Giraldo, Omar Felipe y Toro, Ingrid (2020). *Afectividad ambiental. Sensibilidad, empatía, estética del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur.
- Grosso, Leonardo (2020). *Proyecto de ley L-6118-D-2020*.
- Haraway, Donna (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en Chthuluceno*. Consonni.
- Ministerio de Educación y la Secretaría de Medio Ambiente (2011). *Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes*. Ministerio de Educación y la Secretaría de Medio Ambiente.
- Ministerio de educación (2014). *Educación Ambiental 2014*. Ministerio de educación de Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Educación ambiental: Repensar la enseñanza de problemas ambientales*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Montero, Maritza (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Paidós.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2018). *Un Mundo ch`ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Solanas, Fernando (2015). *Proyecto de ley nacional S-2506/15-2015*.
- _____. (2019). *Proyecto de ley nacional S-0615/19-2019*.
- Telias, Aldana, Canciani, María Laura y Sesano, Pablo (2014). *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. La Bicicleta Ediciones.
- Velásquez Sarría, Jairo Andrés et al. (2018). La educación ambiental comunitaria: reflexiones, problemáticas y retos. En Kasiadou, Anne. *Educação Ambiental desde El Sur*. Editora NUPEM (1ed, pp. 43-67).
- Viveiro de Castro, Eduardo (2004). Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. *O Que Nos Faz Pensar*, 14(18), 225-254.
- Wiesenfeld, Esther (2001). La problemática ambiental desde la perspectiva psicosocial comunitaria: hacia una Psicología Ambiental. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 2(1), 1-19.

Diálogos entre educação ambiental e ecologia política na perspectiva dos movimentos de mulheres, na América Latina

Carolina Alves G. de Oliveira*

A construção do diálogo constante entre os campos da Educação Ambiental e da Ecologia Política, na América Latina representa, antes de tudo, um posicionamento político pedagógico que percebe a urgência de se integrar a justiça social ao debate ambiental, em um território onde a devastação da natureza, desde a colonização, esteve sempre ligada à destruição de modos de vida. A partir dessa interlocução é possível questionar o discurso hegemônico consensual, que concebe o ser humano sob uma perspectiva única como “destruidor da natureza e do planeta”; e expandir a percepção a respeito das relações de poder que estão por traz da experiência socioambiental de diferentes atores sociais, dentro do sistema capitalista (Acsehrad et. al., 2009). Há algum tempo, os

* Doutora em Educação (UNIRIO). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur/ UNIRIO). agoliva86@gmail.com.

megaprojetos extrativistas, que seguem a lógica capitalista de mercado, são os principais responsáveis por impactos socioambientais, em larga escala, pelo acirramento dos conflitos e pelo empobrecimento das comunidades locais. Dinâmicas que deflagram a desigual distribuição dos ônus e bônus ambientais nas sociedades capitalistas (ibid.).

No âmbito da Educação Ambiental esta discussão é fundamental, principalmente no que diz respeito à politização das questões ambientais. Por muito tempo, a imparcialidade, o tecnicismo e o descolamento da vivência nos territórios fizeram dela mais um instrumento conciliatório de apaziguamento de conflitos e reprodução das ideias de um modelo de “sustentabilidade”, vindo do Norte global. Mas é preciso lembrar que este foi também um processo de cooptação, porque em sua origem, junto ao movimento ambientalista, a Educação Ambiental firmava exatamente a contestação ao modelo industrial/capitalista dos países ricos. Na América Latina, a construção desse campo se nutriu, ainda, dos diálogos com a Educação Popular e o Pensamento Crítico latino-americano (Loureiro, 2009).

A Ecologia Política, por sua vez, pode ser considerada pioneira na abordagem de experiências socioambientais comunitárias, ao explorar os conflitos socioambientais e a realidade dos grupos vulnerabilizados, diante da exploração privatizadora dos recursos ambientais (Loureiro; Layrargues, 2013). A Educação Ambiental Crítica e a Educação Ambiental de base Comunitária¹ se aproximam cada vez mais dessas experiências pedagógicas comunitárias, dando ênfase aos sujeitos individuais e coletivos que, de certa forma, são os primeiros a sofrer os impactos socioambientais e buscam alternativas que vão desde o enfrentamento e a permanência, até a sobrevivência (Sarria et. al., 2019).

O aumento do número de conflitos socioambientais, na América Latina, nas últimas décadas, está relacionado a mudanças nas formas de

1 Diante da heterogeneidade que marca a Educação Ambiental, desde vertentes mais pragmáticas, conservacionistas, até aquelas que se aproximam do pensamento crítico, destaca-se a Educação Ambiental de Base Comunitária, em que a inclusão do aspecto comunitário surge das experiências com comunidades diversas que passam a direcionar teorias e práticas contextualizadas a estas realidade e resistências (SARRIA et. al., 2019).

acumulação capitalista e na valorização dos preços das *commodities* (Svampa, 2012), fatores que incentivam a ampliação de atividades extrativistas, assim como a “reprimarização” das economias latino-americanas. Os conflitos surgem, geralmente, quando os meios de vida locais são inviabilizados, e, nesse caso, o papel das resistências comunitárias se torna fundamental. Nestes conflitos de origem popular é possível observar o protagonismo das mulheres como líderes e articuladoras comunitárias (ibid.).

A participação preponderante das mulheres nos movimentos comunitários populares e na contestação das violações de direitos humanos e socioambientais pode estar relacionada a uma série de questões de ordem cultural, social, econômica e histórica. A intensificação da exploração ambiental, a precarização do trabalho de cuidados e manutenção da vida, tidos socioculturalmente como incumbência das mulheres, fazem destas atrizes sociais vítimas, mas também lideranças na resistência (Svampa, 2015).

As mulheres do Sul global vêm se organizando de diferentes formas, através de resistências comunitárias, promovendo enfrentamentos diretos e indiretos ao modelo neoextrativista (Ladanta Lascanta, 2017), ao agro-negócio (Siliprandi, 2012), à privatização da água (Shiva, 2006), à desnutrição infantil, à destruição da biodiversidade (Shiva, 1995), dentre outro. Além de exigirem direitos básicos, como saneamento, saúde e moradia, que são ainda mais comprometidos com a chegada dos megaprojetos.

No presente ensaio, nosso foco se volta para algumas questões levantadas pelos movimentos, resistências e lutas construídos e levados à frente pelas mulheres das classes populares. Acreditamos que seus acúmulos nos permitem acessar, desde os territórios, a interseção de elementos como: a discussão ambiental crítica, a luta pela vida, a denúncia da distribuição desigual dos danos ambientais, a violação de direitos humanos e a busca por alternativas. Exercício que pode nos auxiliar no aprofundamento de discussões urgentes tanto no campo da Ecologia Política, quanto da Educação Ambiental, de forma territorializada.

A urgência de um olhar interseccional

As mulheres das classes populares, principalmente negras e indígenas, são as principais afetadas tanto pelos megaprojetos extrativistas, quanto pelas políticas neoliberais (Svampa, 2015). Atualmente, seus movimentos vêm denunciando o caráter colonial, racista e patriarcal que embasa a lógica capitalista por trás destes projetos. A (re)patriarcalização dos territórios é o exemplo de um fenômeno que ocorre com a chegada dos grandes empreendimentos e provoca uma série de efeitos que intensificam as relações patriarcais nas comunidades, dentre elas: a exclusão das mulheres das atividades laborais, o aumento da sobrecarga no trabalho reprodutivo, o aumento de sua dependência financeira dos homens, o aumento da violência doméstica e sexual, a perda de autonomia e empobrecimento, a perseguição política às lideranças femininas, dentre outros (García-Torres, et. al., 2017).

Estas questões são ainda mais agravadas se as mulheres fazem parte de comunidades quilombolas e indígenas, que sofrem historicamente com a violação de direitos, com o não reconhecimento de sua existência, com a falta de assistência pelo poder público e com o racismo, nas mais diversas formas. Segundo relatório da ONU Mulheres, no Brasil, essas comunidades estão entre aquelas que mais serão afetadas pelas mudanças climáticas. (Olivera et. al., 2021). Por outro lado, estes territórios são aqueles que, historicamente, ainda mantêm preservada a biodiversidade e algum equilíbrio dos ecossistemas (Diegues, 2001).

Esta reflexão, impulsionada pelas resistências das mulheres e suas comunidades aponta a urgência da adoção de análises interseccionais² na ecologia política, com relação aos conflitos socioambientais. Afinal, o que significa ser uma mulher negra, quilombola, da classe trabalhadora,

2 O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica pode representar, entre outras coisas, uma oportunidade de questionamento de “verdades absolutas” forjadas pelo pensamento hegemônico e pelas classes dominantes. A partir dela se toma como base experiências individuais e coletivas em meio à diversidade, compreendendo que categorias como, raça, classe social, gênero, etnia, casta, nacionalidade, idade, capacidade e muitas outras atuam mutuamente nas relações de poder que definem nossa vida em sociedade (COLLINS; BILGE, 2021).

moradora da região amazônica do Brasil, atingida por um megaempreendimento extrativista? As sobreposições de vulnerabilidades são tantas, que se torna impossível analisar a realidade de grupos impactados socioambientalmente de forma uniformizada. Do mesmo modo que para compreender as alternativas de resistência elaboradas por estes grupos, é preciso levar em conta a sobreposição de um conjunto de fatores que os aproximam da luta pelo comum e da interdependência com seus territórios e os ecossistemas que ali estão.

Esse ponto toca especialmente na Educação Ambiental, no sentido de que, para conhecer estas realidades é necessário o diálogo entre os saberes, mais do que a busca por soluções unicamente acadêmicas, ou das “tecnologias verdes”. As comunidades tradicionais e as mulheres são transpassadas por intersecções, produzidas socioculturalmente, que as tornam, até hoje, guardiãs da sociobiodiversidade em todo planeta, apesar de não serem reconhecidas como tal e de que este fardo não deveria ser carregado por aquelas, que já suportam os danos socioambientais de forma desproporcional e enfrentam corporações poluidoras, cujo poder político e econômico é infinitamente maior. Estas provocações trazem a Educação Ambiental para o território, para os acordos comerciais internacionais e para a discussão dos direitos humanos e ambientais, de forma a tornar cada vez mais críticas as teorias e práticas nesse campo.

Crítica radical à crise ambiental

A crítica fundamentada pelas comunidades e, principalmente pelas mulheres, se volta, em grande parte, para uma racionalidade que concebe a natureza de forma unifuncional e desconectada das necessidades das populações humanas e não humanas, em sua diversidade sociobiocultural. Modelo que se perpetua no estabelecimento das monoculturas, na mineração ou na instalação de fábricas poluidoras (Shiva, 1995). A crítica, enquanto atingidas, se volta para o comprometimento da autonomia de suas comunidades, impedidas de manter suas atividades tradicionais, inclusive as de subsistência, e obrigadas a seguir uma lógica única de sacrifício dos territórios e extração máxima de recursos, para

o atendimento das demandas de consumo de outros países. Realidade que atinge a todos, no Sul global, mas que afeta de forma mais radical a vida das pessoas que ainda dependem mais diretamente destas redes socioecológicas de vida.

Por outro lado, a permanência das mulheres camponesas, indígenas, quilombolas e periféricas em seus territórios, mesmo diante de muitas ameaças, possui um caráter pedagógico comunitário, no sentido da elaboração de alternativas, estratégias de resistência e valores capazes de produzir outras racionalidades, que são passados através das gerações. Tal perspectiva, baseada na complexidade das relações ambientais, se coloca como um desafio à Educação Ambiental de integrar práticas e conhecimentos diversos, produzidos dentro dos conflitos, buscando contribuir para a visibilização e fortalecimento destas resistências.

Sustentabilidades gestadas nos territórios

Nessa trajetória, as mulheres e os movimentos populares vêm questionando os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento. Compreendem, de várias formas, que o “desenvolvimento sustentável” destinado à América Latina não pode ser sustentado verdadeiramente fora do campo discursivo, pois não há sustentabilidade num sistema que destina ao território: o extrativismo violento, o empobrecimento dos povos e a intensificação das relações patriarcais (Paredes apud Korol, 2016). Portanto, questionam esse modelo por vivenciarem o acirramento de relações colonialistas entre Norte e Sul e a inviabilidade da sobrevivência das comunidades tradicionais e dos ecossistemas associados a elas.

Os acúmulos trazidos por estes movimentos permitem à Educação Ambiental não apenas buscar uma reflexão crítica sobre o modelo hegemônico de sustentabilidade, mas também contextualizá-lo à realidade dos territórios³. As resistências das mulheres latino-americanas nos aler-

³ A sustentabilidade ambiental não pode estar apartada da garantia dos direitos básicos dos indivíduos, como a alimentação, o acesso a moradias seguras, água potável, terra para plantar.

tam para o fato de que o processo de apagamento das epistemologias populares e ancestrais pode representar a eliminação de formas de sustentabilidade que ainda resistem ao modelo capitalista de produção e consumo. Além disso, sua insistência em trazer a subsistência para centralidade do debate ambiental⁴ impulsiona a luta por outras sustentabilidades, uma vez que reivindica os meios pelas quais as comunidades podem estar mais seguras e preparadas para enfrentar possíveis catástrofes ambientais, a partir da autonomia sobre suas próprias vidas.

A luta pelo comum

Outra característica importante das resistências socioambientais das mulheres no Sul global é a defesa do comum. Segundo Martínez Alier (2015) as mulheres (e as crianças) dependem de forma mais intensa dos recursos naturais comuns disponíveis, pois a posse e a privatização dos mesmos, historicamente, estiveram associadas aos homens. Consequentemente, elas são mais impactadas por eventos como a extinção de fontes de água potável, a destruição da fertilidade da terra e dos serviços ambientais das florestas, as mudanças climáticas que alteram os ciclos de plantio, dentre outras. A luta pelos bens comuns, nos atenta para o fato de que a perda da autonomia sobre os territórios, produzida pela privatização da terra, tem um efeito devastador não apenas para os ecossistemas, como também para os grupos populares.

A mentalidade monocultural capitalista expulsa comunidades inteiras e explora recursos até a exaustão. O modelo que se instala nos territórios expropriados é excludente: não considera o trabalho das mulheres, a saúde das crianças e idosos e muito menos os espaços culturais e produtivos comunitários, tratados como “terra de ninguém”. A insistência das mulheres na defesa das riquezas naturais como bens comuns, reivindicam que a democratização de acesso a eles é também uma chave para o sustento e para o combate à exclusão e a pobreza. A partir daí é possível pensar um “ambientalismo” que defenda não apenas a conservação da

⁴ Através da luta por soberania alimentar, por exemplo (Siliprandi, 2012).

natureza, mas o combate à dinâmica capitalista de escassez, imposta pelos interesses das classes dominantes ao restante da população.

Considerações

O desafio diante da crise ambiental aponta para a necessidade da busca por transformações, não apenas das relações ambientais, mas também nas relações humanas. As resistências populares impulsionadas pelas mulheres, na América Latina, reforçam essa percepção, trazendo para o foco da questão ambiental a crítica ao sistema dominante (capitalista, reducionista e patriarcal) e a centralidade da vida. A incorporação dos temas que estas atrizes sociais levantam, ao diálogo entre a Educação Ambiental e a Ecologia Política, não apenas contribuem para aproximação deste à realidade concreta dos territórios, mas também pode incidir no aumento da visibilidade e fortalecimento destes movimentos. Trazendo para o debate público mais amplo a luta pela vida, pelos direitos humanos e ambientais e a necessidade de combate ao racismo e sexismo, como formas legítimas e urgentes de enfrentamento à crise ambiental e civilizatória que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achselrad, Henri; Mello, Cecília Campello Amaral; Bezerra, Gustavo das Neves (2009) *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Collins, Patricia Hill; Bilge, Sirma (2021). *Interseccionalidade*. São Paulo, Boitempo.
- Diegues, Antonio Carlos (2001). *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: HUCITEC.
- García-torres, Miriam; Vásquez, Eva; Cruz, Delmy Tania; Bayón, Manuel (2017) (Re)patriarcalización de los territorios. La lucha de las mujeres y los megaproyectos extractivos. In: Alier, J. M.; Ventosa, I. P.; Omedes, A. M. O. (Ed.). *Ecofeminismos y ecologías políticas feministas*. Icaria: Catalunya. p. 67-71.
- Ladanta LasCanta (2017) De la teología al antiextractivismo: ecofeminismos en Abya Yala. In: Alier, Joan Martínez; Ventosa,

- Ignasi Puig; Omedes, Anna Monjo (Ed.). *Ecofeminismos y ecologías políticas feministas*. Icaria: Catalunya. p. 37- 43.
- Loureiro, Carlos Frederico B. (2009). *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez.
- Loureiro, Carlos Frederico B.; Layrargues, Philippe Pomier (2013). *Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: Perspectivas de aliança contra- hegemônica. Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71.
- Alier, Joan Martínez (2015). *O ecologismo dos pobres*. São Paulo: Contexto.
- Oliveira, Margarita; Podcamani, Maria Gabriela; Lustosa, Maria Cecília; Graça, Letícia (2021). *A dimensão de gênero no Big Push para a Sustentabilidade no Brasil: As mulheres no contexto da transformação social e ecológica da economia brasileira*. Editora CEPAL.
- _____ (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología e supervivência*. Madri: Horas y Horas.
- _____ (2006). *Guerras por água. Privatização, poluição e lucro*. São Paulo: Radical Livros.
- Siliprandi, Emma (2012). *Mulheres agricultoras no Brasil: sujeitos na luta por soberania e segurança alimentar. Pensamento iberoamericano*. p. 169-183.
- Velásquez Sarría, Jairo Andrés; Pelacani, Bárbara; Espinosa, Gloria Marcela Flórez; Camargo, Daniel Renaud; Sánchez, Celso (2018). *La Educación Ambiental Comunitária: Reflexiones, problemáticas y retos*. In: Kassiadou, Anne; Sánchez, Celso; Camargo, Daniel Renaud; Stortti, Marcelo Aranda; Costa, Rafael Nogueira. *Educación Ambiental desde El Sur*. Macaé: Editora NUPEM.
- Svampa, Maristella (2012). *Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina*. In: Costilla, Lucio Fernando Oliver (Coord.) *Movimientos socioambientales en América Latina*. Buenos Aires: Gráfica Laf.
- _____ (2015). *Feminismos del Sur y ecofeminismo. Nueva Sociedad*, n. 256, p. 127-131.

Posgrados ambientales

Ecología Política y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

Lucía Movsesian*

“Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es dejar de aprender y de buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo “inédito viable” que nos exige que luchemos por él.”
(Paulo Freire, 1992)

La propuesta académica de repensar discursos hegemónicos en instancias de posgrados “ambientales” se puede convertir en un gran desafío y esfuerzo para el equipo docente, más aún cuando se invita a lxs profesionales-alumnxs a deconstruir y repensar conceptos históricamente arraigados en el marco de disciplinas ubicadas dentro de tópicos bio-geo-ambientales (y separadas, por ejemplo, de tópicos sociales-culturales). La apremiante necesidad de compartir recursos académicos

* Docente. Centro de Investigación Aplicada y Desarrollo en Ciencias del Ambiente. UBP. lmovsesian@ubp.edu.ar

y experiencias sociales sobre alternativas AL desarrollo, orientados a desmitificarlo, cuestionarlo, desarmarlo, requiere de grandes esfuerzos en los contextos académicos mencionados. Presentar contenidos de la Ecología Política en cátedras ambientales basadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) puede resultar desconcertante y hasta incómodo para el alumnado.

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la resolución 70/1 de la Asamblea General de Naciones Unidas (2015) se “procura desvincular el crecimiento económico de la degradación del medio ambiente”, asumiendo la necesidad fundamental de sostener el modelo de progreso/ desarrollo medido en base al Producto Bruto Interno, “a favor de las personas, el planeta y la prosperidad”. En el texto se reafirman discursos sobre la existencia de “países rezagados, en desarrollo”, la necesidad de implementar objetivos de desarrollo sostenibles “centrados en la personas” y un marco de apoyo y complemento financiero y comercial basado en la cooperación internacional. Asimismo, en la agenda 2030 se refuerza la idea utilitaria de los “recursos naturales”, la elaboración de indicadores para medir el desempeño del desarrollo sostenible acordados por el Consejo Económico y Social de la ONU, y la gestión de “desastres naturales” que pudieran anular (amenazar) los avances en materia de desarrollo logrados durante los últimos decenios.

La lectura discursiva de la Agenda 2030 nos acerca también al concepto presentado por Arturo Escobar (1999) sobre la tendencia a homogeneizar el ambientalismo global, ya que los ODS son presentados como la “única” respuesta para afrontar la crisis civilizatoria, respuesta que se construye irónicamente sobre discursos hegemónicos de progreso, anulando la posibilidad de autodeterminación de los pueblos y legitimando dinámicas de despojo, fragmentación y degradación de los territorios a favor del modelo neoliberal y el crecimiento económico.

Ante este escenario, los valiosos aportes desarrollados bajo el paraguas conceptual de la ecología política vienen a contribuir y fortalecer la propuesta académica que intenta cuestionar la génesis y los niveles discursivos que dan origen a los ODS. La histórica separación de lo humano y

lo no humano, de las ciencias sociales y las ciencias naturales (currícula aún vigente en muchos espacios de educación inicial), de lo global y lo local, dan como resultado un arraigo por parte de la mayoría de los profesionales al discurso del desarrollo sostenible que generan obstáculos y resistencias que deben ser imperiosamente abordadas.

Este texto se basa en experiencias en las que la resistencia del alumnado a la deconstrucción del discurso de desarrollo sostenible ha sido fuertemente vivenciado, fundamentalmente en instancias de posgrados ambientales ofrecidos, por ejemplo, en facultades de agronomía, de ciencias exactas y naturales, de ciencias veterinarias, de ingeniería, de economía, entre otras. Por la característica transdisciplinaria per sé, la diversidad de profesiones (y sus también diversas instituciones formativas) que se encuentran en cátedras de posgrados orientadas a adquirir herramientas de gestión ambiental, conocer políticas públicas sobre los ODS y tratar conflictos territoriales, constituyen un escenario académico complejo y de gran valor para trabajar, repensar, conocer y construir ideas desde la Ecología Política.

Los objetivos generales de una cátedra pensada u ofrecida dentro del marco mencionado, suelen estar fuertemente vinculados a cada uno de los 17 ODS. El abordaje de las herramientas de gestión ambiental se sustenta en la necesidad de mitigar, moderar, prever, y –sólo si es posible– eliminar riesgos ambientales de los proyectos tendientes a resolver diversos problemas sociales. Ponderando entonces la premisa de “seguir desarrollándonos” en el presente, pero agregando la consideración de preservar los recursos para el futuro, se continúan legitimando dinámicas que son fuertemente puestas en disputas a partir de las ideas y pensamientos formulados bajo el paraguas de la Ecología Política Latinoamericana.

Sumar a dicho contenido académico propuestas que articulen la educación ambiental con la ecología política latinoamericana constituye un gran desafío. Lxs profesionales que elijan especializarse en el desarrollo de herramientas de gestión ambiental en nuestra región, deberían encontrarse -al menos- con las siguientes preguntas: ¿Es posible separar el

discurso del “desarrollo” del de “crecimiento económico? ¿Qué entienden por desarrollo sostenible? ¿Conocen la génesis de los ODS de las Naciones Unidas? ¿El cambio climático y la última pandemia son crisis del desarrollo (sostenible)? ¿Es posible pensar en alternativas AL desarrollo? ¿Cuáles son las políticas públicas necesarias para promover el desarrollo sostenible en la región?

Aún hoy resulta bastante frecuente escuchar, en el ámbito que se viene presentando, afirmaciones como las siguientes: *“la mayoría de los países de la región latinoamericana deben desarrollarse”*; *“no es posible pensar al desarrollo sin crecimiento económico”*; *“un marcado sesgo ideológico en contra del desarrollo no permite avanzar”*; *“todo ha sido ya pensado y formulado por los países desarrollados, cómo región lo que debemos hacer es adaptarnos”*; *“el aumento o la disminución del Producto Bruto Interno marcan el rumbo a seguir, no es posible correrse de allí”*; *“el desarrollo sostenible cruza lo necesario para continuar creciendo sin vulnerar nuestros recursos naturales”*.

Estas, y muchas otras más, le otorgan “contenido” a la defensa cuasi “religiosa” del discurso hegemónico del desarrollo, principalmente vinculado a la *necesidad de adaptarnos a los hechos y la legitimación de saberes y poderes en el complejo camino de ser “sostenibles” sin perder de vista que tenemos que “crecer económicamente”*. Frente a estas afirmaciones, pensar en compartir –por ejemplo- las cinco tendencias en los estudios críticos del desarrollo abordados por Arturo Escobar (2014), resulta en una base para comenzar a debatir, la cual, puede ser actualizada y reforzada a través de la lectura de un artículo de Eduardo Gudynas (2021), que permita poner sobre la mesa los cimientos del desarrollo, su apego al crecimiento económico y su agotamiento evidenciado por LAS crisis de la modernidad: Pandemia por Covid-16 y Cambio Climático.

Respecto a la propuesta de conocer la génesis de los ODS, lxs profesionales-alumnxs suelen afirmar que no sería necesario avanzar en ello, ya que *más allá de dónde y cuándo hayan surgido los mismos, éstos han motivado el perfeccionamiento de herramientas tecnológicas “de punta” que posibilitan “mejorar el modelo”*. Generalmente acompañan

el discurso anterior exponiendo diversos “hechos”: buenas prácticas agrícolas, manejo de ganadería integrada, minería sustentable, energías alternativas, bioconstrucción, transporte sustentable, entre muchas más. En esta instancia, textos de Manuel Rodríguez-Becerra y Guillermo Espinoza (2002) permiten fundamentar académicamente el camino histórico del desarrollo de las herramientas de gestión ambiental, las cuales comenzaron a ser elaboradas por “expertos del primer mundo” hace aproximadamente 30 años atrás.

A 30 años de avances técnicos y metodológicos asociados, es acertada la propuesta de también visibilizar los siguientes “hechos”: las metas del desarrollo sostenible no se cumplieron en ninguno de los diversos países del mundo; las distribuciones de las responsabilidades según los principios del mercado, de la industria y fundamentalmente de la modernidad, continúan siendo socialmente injustas; el hambre en el mundo ha aumentado año tras año; el malvivir se ha dispersado y normalizado en el modelo de acumulación y consumo aceptado en pos de lograr el ansiado crecimiento; se ha vivido una pandemia que refleja la crisis del modelo; y el cambio climático no deja de ofrecer “registros” que aumentan los riesgos de habitar nuestro planeta. Cerrando en este punto con la mención de la autoridad máxima de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, quien admitió en el año 2020 que todas las estrategias de desarrollo implementadas en la región están agotadas (Gudynas, 2020).

Entonces es posible llegar al punto en donde los profesionales-alumnos preguntan o sugieren que el equipo docente ofrezca “ideas”, “soluciones”, “alternativas” para terminar con el hambre, frenar el cambio climático, y el sin fin de problemas sociales por fuera del discurso de desarrollo. Incluso afirmando que frente al *mercado sesgo ideológico y demasiado enfático en contra del desarrollo*, es necesario delinear acciones concretas que nos saquen del ámbito de la mera reflexión y debate. Éste podría ser entonces el momento para comenzar a incursionar en las propuestas que hoy comparten movimientos de base, centros de investigación académica, organizaciones no gubernamentales y otros actores sociales. Por ejemplo, proponer actividades que inviten a pensar y sentir

al territorio que cada unx habita desde la idea de glocalidad¹, abordar y desarmar conceptualmente las herramientas de gestión ambiental; trabajar en la posibilidad de construir conceptos por fuera del discurso del desarrollo sostenible para encontrarse con la pluralidad, la diversidad, y fundamentalmente la multiplicidad de opciones para alcanzar el Buen Vivir, noción asentada en las prácticas que encarnan otros modos de comprender y de configurar la relación del ser humano con la Naturaleza (Delgado, 2014).

Pueden ser grandes recursos académicos, por ejemplo, la incursión en premisas fundamentales sobre lo que son el mundo, lo real y la vida desde la lectura de los textos de Arturo Escobar (2014), de Maristella Svampa y Erique Viale (2014) sobre el maldesarrollo y los territorios concebidos como vaciables o sacrificables, y la necesidad de prestar atención al modo en la que la expansión de fronteras extractivistas generan conflictos sociales, injusticias ambientales, y, en palabras de Gabriela Merlinsky (2013), *espacios en los que se disputa la apropiación y distribución de los bienes comunes, tratándose de disputas de poder en torno a la propiedad, el conocimiento y las identidades*. Además podrían introducirse conceptos de apropiación, extractivismo y conflictos territoriales desde la perspectiva de Eduardo Gudynas (2015), sumando el concepto de “dueñidad” de Rita Segato (2018), el concepto de “epistemicidio” de Boaventura de Sousa Santos (2010), y otras lecturas colectivas que fomenten la dinámica participativa.

Estos recursos permitirían que profesionales interesados en la educación ambiental, que no han tenido la oportunidad de pensar desde la ecología política en sus formaciones de grado, al menos lo experimenten en sus formaciones de postgrados. Proponiendo disputa incluso en la etapa de evaluación de los contenidos, instancia que también surge y reproduce el modelo dominante. En base a la propuesta del sociólogo Pierre Bourdieu, es en esta etapa en donde se manifiesta fuertemente el

¹ Concepto abordado por Arturo Escobar en “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?” (2000) en donde se refiere a la *posibilidad de atender de manera equitativa la localización de lo global y la globalización de lo local...lo que podría propiciar reorganizaciones visibles del lugar desde abajo y la reconquista del espacio desde el mismo lugar de su arraigo*.

poder simbólico del campo de la educación, por lo que se podría pensar de manera colectiva y participativa ¿Cuál debería ser el contenido a evaluar luego de lo compartido? ¿Cuál es el sentido de evaluar en un contexto en donde se han puesto en discusión conceptos, ideas, modos y discursos hegemónicos? ¿Resulta “sensata” la solicitud de replicar ideas en un momento para que alguien más “puntee”, “legitime”, “valore” las respuestas? El abordaje de los contenidos de la educación ambiental, desde ideas y conceptos de la ecología política, no debería requerir instancias evaluadoras, legitimadoras y que -por lo mismo- reproduzcan el escenario global y neoliberal. Entonces la propuesta podría ser repensar y deconstruir colectivamente también esta instancia pedagógica.

En la cátedra, al igual que en el presente texto, se intenta dejar de manifiesto la necesidad de avanzar en la inclusión y apertura de la tarea de reflexionar sobre el abordaje de asuntos territoriales desde la ecología política en los ámbitos educativos. Preferentemente, desde las etapas iniciales, pero inevitablemente en las etapas superiores. La formación de profesionales o especialistas en “ciencias naturales” o “ciencias del ambiente” en nuestra región debe incluir el carácter polisémico que aporta la ecología política latinoamericana como paraguas conceptual, en referencia a lo compartido por Hector Alimonda (2017).

Un técnico, profesional o afín formado en Ciencias Naturales, Ciencias de la Tierra, Ingenierías, entre otras, no debería quedar excluido del debate propuesto por la ecología política para los territorios. Más aún cuando existe una gran resistencia, principalmente en aquellas instituciones que forman sobre herramientas de gestión ambiental o políticas públicas en base a los ODS. Aún cuando la propuesta se torne sumamente compleja, se deben visibilizar los esfuerzos necesarios para el abordaje de los problemas socioambientales, cuando no se piensan desde discursos impuestos y, en lugar de ello, se camina rumbo al objetivo de territorializar la formulación de políticas públicas y sus diversos planes, programas y proyectos.

REFERENCIAS

- Alimonda, Héctor; Toro Perez Catalina; Martín Facundo; coordinadores (2017). *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica*. CLACSO, México.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Ediciones Trilce, Montevideo.
- Delgado Ramos, Gian Carlo; compilador (2014a). *Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escobar, Arturo (1999). *Cultura, Ambiente y Política en la Antropología Contemporánea*. Instituto Colombiano de Antropología, Colombia.
- Escobar, Arturo (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?*. CLACSO, Buenos Aires.
- Escobar, Arturo (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA, Medellín.
- Gudynas, Eduardo (2015). *Extractivismos: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. Red por una Globalización con Equidad (Red GE), Centro Latinoamericano de Ecología Social y CooperAcción.
- Gudynas, Eduardo (14 de febrero de 2020). *El agotamiento del desarrollo: la confesión de la CEPAL*.
- Gudynas, Eduardo (2021). El pegajoso mito del crecimiento económico y la crítica al desarrollo. *Revista Nuestra América*. Vol 8 núm. 16.
- Merlinsky, Gabriela; compiladora (2013). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. CLACSO y Ediciones CICCUS, Buenos Aires
- Naciones Unidas (2015). *Resolución 70/1 de la Asamblea General "Transformando nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible"*.
- Rodriguez Becerra, Manuel & Espinoza, Guillermo (2002). *Gestión ambiental en América Latina y el Caribe. Evolución, tendencias y principales prácticas*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C.
- Segato, Rita (2018). *Contrapedagogías de la Crueldad*. PROMETEO, Buenos Aires.
- Svampa Maristella & Viale Enrique (2014). *Maldesarrollo: la Argentina del extractivismo y el despojo*. Katz, Buenos Aires.
- Merlinsky, Gabriela; compiladora (2013). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. CLACSO y Ediciones CICCUS, Buenos Aires.



Boletín del Grupo de Trabajo
Ecología(s) política(s) desde el Sur/Abya-Yala

Número 10 · Agosto 2022