

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EN LA CAPACITACIÓN COMUNITARIA

1ª edición

**Gonzalo Abella
Ramón Fogel**



Serie Manuales de Educación y Capacitación Ambiental

Primera edición: 2000

© Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente
Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe
Boulevard de los Virreyes 155, Colonia Lomas de Virreyes
11000, México D.F., México

ISBN 968-7913-06-1

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	11
Capítulo 1	
LA INSERCIÓN CAMPESINA EN LA MODERNIDAD Y LOS NUEVOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL	13
Capítulo 2	
PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL	19
1.1 Nuevos enfoques de la educación ambiental	
1.2 La interdependencia de la biodiversidad y el diálogo intercultural	
1.3 La construcción del conocimiento en la educación ambiental	
1.4 Educación y conciencia ambiental	
1.5 La participación en el manejo de recursos naturales	
1.6 La imbricación de lo social con lo ambiental	
Capítulo 3	
LA COMUNICACIÓN CON LA COMUNIDAD	27
2.1 Antes de visitar la comunidad para su primer contacto, busque toda la información disponible sobre ella	
2.2 Actualice su información previa sobre la situación de la comunidad en la que va a trabajar y si es posible analice la relación entre problemas ambientales y las necesidades básicas insatisfechas	
2.3 En el primer contacto recuerde que la técnica central es el diálogo	
2.4 Emplee la técnica de la observación participante	
2.5 Recuerde (y recuérdelos) que ante ellos usted está en presencia de	

personas que tienen un saber específico sobre el ecosistema local, conocimiento del que usted carece

2.6 Mantenga los ritmos de diálogo y las formas de relacionarse adecuadas a la cultura local

2.7 Asegúrese que los términos del convenio que enmarca su trabajo educativo sean perfectamente comprendidos por todos

2.8 Tenga en cuenta que la metodología consensuada será reelaborada en procesos crecientemente participativos

2.9 Mantenga en todo momento una actitud respetuosa y humilde, pero firme en el reclamo del cumplimiento de los acuerdos alcanzados

2.10 No crea que conoce mínimamente a la comunidad hasta que no empiece a identificar su heterogeneidad interna

Capítulo 4

EL PROCESO EDUCATIVO COMO PRÁCTICA PARTICIPATIVA

37

3.1 La educación ambiental como proceso participativo

3.2 Metodología de taller

3.3 Cómo planificar la experiencia educativa

3.4 Metodología para el rescate de saberes y prácticas tradicionales y para la reapropiación de conocimientos externos

3.5 Metodología para identificar los problemas

básicos de la comunidad y para construir las vías de solución

Capítulo 5

UNA DEVOLUCIÓN DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

81

5.1 El alcance de las lecciones aprendidas

5.2 Diecinueve recomendaciones generales

PRESENTACIÓN

La formación ambiental es la construcción de nuevos saberes para comprender y resolver los problemas socioambientales; es un proceso que orienta y capacita a los diversos sectores y actores de la sociedad hacia una gestión ambiental participativa del desarrollo sustentable. La formación ambiental implica así la elaboración de nuevas teorías, métodos y técnicas; de métodos para su incorporación en los programas de educación formal y no formal; de estrategias para su difusión en el campo académico, de la gestión pública, de la empresa privada y de la acción comunitaria.

Respondiendo a este reto, el programa editorial de la *Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe* del PNUMA ha iniciado la publicación de una *serie de textos y manuales* con la intención de que sirvan como materiales básicos para la formación ambiental y como un instrumento para las políticas de desarrollo sustentable de la región, en los diferentes niveles de gobierno, y con la participación de los diferentes grupos sociales.

La *Serie Manuales de Educación y Capacitación Ambiental* tiene el propósito de promover la construcción de saberes ambientales, capacitando a diferentes sectores gubernamentales, sociales y profesionales, fortaleciendo las acciones ciudadanas y los programas de desarrollo local y comunitario. Con estos manuales queremos impulsar una nueva *pedagogía ambiental* que permita a las propias comunidades reapropiarse sus saberes, incorporando en ellos las bases para un desarrollo sustentable; asimismo, estos manuales deben servir como instrumento para facilitar la transmisión y elaboración de nuevas técnicas y conocimientos, para diseminar y arraigar estos saberes en nuevas conciencias, habilidades y capacidades de tomadores de decisiones locales y de las propias comunidades. De esta manera, los procesos de educación y capacitación habrán de permitir una participación más activa y efectiva en la solución de los problemas ambientales y reorientar las prácticas de gestión y manejo de los recursos naturales hacia la sustentabilidad.

A partir de 1995, la *Red de Formación Ambiental* del PNUMA apoyó un conjunto de proyectos de educación y capacitación comunitaria. Como resultado, varias orga-

nizaciones no gubernamentales y agrupaciones ciudadanas elaboraron manuales que recogen y sistematizan sus experiencias de educación ambiental, fortaleciendo sus proyectos y programas de gestión ambiental a nivel local a través de la capacitación de líderes y promotores comunitarios.

El presente manual de **Principios de Intervención en la Capacitación Comunitaria**, es resultado del proyecto «Sistematización de Experiencias de Uso Sostenible de la Biodiversidad entre indígenas del Paraguay», que elaboraron Gonzalo Abella y Ramón Fogel para el Centro de Estudios Regionales Interdisciplinarios (CERI). Este manual sistematiza la experiencia y los métodos de capacitación del CERI en las estrategias educativas que han venido desarrollando en las comunidades guaraníes de Paraguay. En él se sintetizan los principios axiológicos, metodológicos y praxeológicos que han conducido sus experiencias como una ética de intervención, y que constituyen elementos básicos de una pedagogía crítica en las comunidades que asesoran. Por el valor de sus principios pedagógicos y sus estrategias de capacitación, ofrece una guía capaz de ser aplicada a otras comunidades indígenas y campesinas de América Latina.

El manual no es un compendio de informaciones, una sistematización de datos, un instrumental técnico, ni una guía de procedimientos; es sobre todo una memoria que recuerda los criterios básicos para conducir con éxito una intervención pedagógica en la capacitación de las comunidades indígenas y campesinas. En este sentido, es una *guía*, un *libro de cabecera* del promotor de la educación ambiental comunitaria. Es un *recordare*, donde se replantean los principios, tantas veces olvidados, que deberán acordar y orientar las intervenciones de los educadores comunitarios. Son saberes que no son asimilados como conductas instintivas ni como comportamientos automatizados; es una ética y una moral que guían la acción ambientalista, pero que no nos acompañan como consciencia viva de nuestros actos. Y entonces es necesario recordarla en actos rituales como los rezos matinales y nocturnos que anteceden y evalúan nuestras acciones cotidianas. Así, el presente manual podrá servir a los educadores comunitarios para reaprehender lo que ya saben, para avivar el recuerdo de sus experiencias y de sus propios aprendizajes, y para aplicarlo en sus procesos de capacitación.

En este sentido, este manual plantea los principios de una ética para una estrategia de intervención, que sirve para aguzar las sensibilidades de los efectos de la presencia del agente externo ante la comunidad, que obliga a tomar conciencia de ser externo y extraño, de ser el *Otro* de la comunidad en la que interviene, ayudan-

do a formar una cultura de la interculturalidad y a promover un diálogo de saberes.

De esta manera, este manual contribuye a una pedagogía de la construcción participativa y a una cultura de la diversidad; a una pedagogía para aprender a establecer un diálogo entre desiguales en un compromiso mutuo, a través del cual podrán fluir los conocimientos externos que puedan ser asimilados por las comunidades para fortalecer sus propias capacidades de autogestión, gestión participativa y cogestión de la naturaleza.

La construcción del conocimiento en comunidad implica una estrategia educativa que sepa establecer los vínculos de confianza y comunicación con la comunidad; que obliga a la formación de una sobreconsciencia de la presencia del educador como ser extraño. Este manual servirá así para conducir procesos educativos como prácticas participativas; para rescatar conocimientos y prácticas tradicionales «que se mantienen en latencia, como las brasas debajo de la ceniza», y a generar las condiciones para que las comunidades asimilen desde su lugar y su cultura los aportes del «saber externo», de la ciencia y la tecnología, que contribuyan a fortalecer sus propias capacidades para la gestión productiva y sustentable de su patrimonio de recursos naturales y culturales.

Enrique Leff

Coordinador

Red de Formación Ambiental para
América Latina y el Caribe

INTRODUCCIÓN

Este manual resulta del aprendizaje de las experiencias —de sus aciertos y de sus fracasos— de una organización no gubernamental, el Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios (CERI), del Paraguay. Los promotores y técnicos de esta ONG se asocian con organizaciones de base territorial de campesinos y campesinas y con comunidades indígenas de la etnia Guaraní —que impuso su lengua al conquistador y que hasta hoy es hablada por los campesinos— para buscar estrategias que mejoren la calidad de la vida utilizando los recursos locales, incluyendo su gente, con los que ella conoce y es.

Esto supone identificar los problemas que más siente la gente en la escala local, sus causas y sobre todo soluciones. El CERI promueve el uso sustentable de la biodiversidad y con frecuencia la recuperación de recursos naturales ya degradados. Esta búsqueda de estrategias de desarrollo local encarada por los promotores y técnicos del CERI en lo que se denomina una intervención local o proyecto, con actividades orientadas a las necesidades de la gente, se desarrolla en fases que incluyen diagnósticos, planificación de acciones, ejecución o gestión y evaluación.

Este manual está orientado a promotores de capacitación comunitaria con formación práctica que trabajan directamente con las comunidades de base, pero que tienen competencia de lectoescritura.

Eso no significa que todos los destinatarios puedan comprender fácilmente sus contenidos ni el lenguaje en el que escribimos. En nuestra experiencia educativa hemos aprendido que ningún ser humano sabe más que los otros, pero (debido a la diversidad que por suerte poseemos) todos hemos profundizado en diferentes materias teóricas o prácticas. Parece más «educado» aquél o aquélla que posee el conocimiento necesario en el momento oportuno.

La educación siempre busca apoyar esas transferencias, atender las demandas concretas de la gente y para eso necesita actualizar sus competencias y aprender a construir con la gente el conocimiento útil, relevante para alterar sistemas que degradan el medio ambiente. Ante estas páginas vamos a tener que aprender a reflexionar un poco teóricamente.

Quizás el mejor educador ambiental de base, que maneja como nadie el lenguaje de la comunidad, que conoce el ecosistema local y sus problemas en profundidad, no sea el más familiarizado con el estudio de estos manuales. Por eso nuestra propuesta es que el manual se estudie en equipo o con un docente (o coordinador) que esté familiarizado con la terminología más técnica o conceptual de las ciencias ambientales.

Tampoco creemos necesario que el manual sea estudiado como una totalidad, obligatoriamente, antes de iniciar una experiencia de educación ambiental participativa. Es conveniente que el grupo se familiarice con el índice temático y decida qué partes del manual deben ser conocidas y profundizadas; sugerimos para hacer esta selección oír la opinión de aquellos que sí han estudiado el manual en su conjunto.

Desde el punto de partida debe tomarse en consideración que el promotor ambiental debe desarrollar competencias para construir con grupos locales conocimientos necesarios para modificar procesos que producen degradación ambiental, pero también social y cultural; no se trata de presentar los procesos que deterioran el medio ambiente como problemas puramente técnicos aislados de otras esferas de la realidad. Pensamos más bien que los promotores deben comenzar con un enfoque socioambiental de los problemas más sentidos por los miembros del grupo local.

Con frecuencia el encuentro entre promotores y grupos locales supone diálogo e interacciones entre actores pertenecientes a configuraciones culturales diferentes y que en esa medida tienen conocimiento insuficiente del otro, lo cual podría alimentar una comunicación prejuiciada. En otra parte de este manual discutiremos cómo encarar ese riesgo.

El hecho de que la escala local sea considerada como escenario básico de la actuación del promotor no significa ignorar la articulación hacia arriba de organizaciones de base territorial en una segunda fase de la intervención socioambiental.

Desde luego, se puede y se debe discrepar con muchas cosas que aquí se plantean. Los autores sólo defenderán vehementemente la ética que los inspira y la necesidad de participación vecinal que promueven.

CAPÍTULO 1

LA INSERCIÓN CAMPESINA EN LA MODERNIDAD Y LOS NUEVOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

1.1 La cultura campesina y el manejo de la naturaleza

El punto de partida de cualquier intervención socio ambiental supone grupos organizados, principalmente sobre la base local, de gente que comparte un conjunto de derechos y obligaciones y en esa medida tiene una definición común de lo que está bien y de lo que no lo está. La gestión sustentable de los recursos naturales depende de los valores y «mecanismos» comunitarios y ellos son inseparables de utopías, ideas, mitos, conocimientos y creencias que dan significado a la vida y que llamamos cultura.

Vale decir que una condición necesaria para cualquier estrategia orientada al uso sustentable de la biodiversidad y a la recuperación de recursos naturales es la organización cultural y la definición de su identidad. Esa identidad sociocultural permitirá a los grupos tomar posiciones frente a las formas de explotación de la naturaleza y eventualmente convertirse en sujetos que resistan procesos de degradación ambiental.

El promotor ambiental debe tomar como axioma el hecho de que los problemas ambientales no son considerados por las culturas milenarias como algo separado de otros aspectos de la cultura transmitida por la tradición oral. Particularmente en los pueblos indígenas las relaciones sociales están regidas por mecanismos comunitarios y el bienestar individual no puede separarse del desarrollo colectivo de la comunidad.

En la visión que esos pueblos tienen de las relaciones con la naturaleza se busca explotar los recursos naturales sólo para satisfacer necesidades básicas y no para

acumular ganancias económicas. El problema se complica cuando esa comunidad ya no existe o está muy atomizada, pero se mantiene en forma ambigua el imaginario centrado en ella. En esos casos se trata de reavivar el conocimiento y prácticas tradicionales de manejo ambiental.

Los campesinos insertos en agrupamientos locales que constituyen comunidades tradicionales reproducen pautas de esas culturas milenarias, pero lo mismo sufren transformaciones en respuesta a cambios en el contexto. En ese sentido, el promotor ambiental debe tomar en consideración que la misma identidad se construye y reconstruye en relación o en oposición a otros, y en esa medida los actores involucrados intervienen con la visión original propia, así como con las imágenes que en la interacción se atribuye al otro.

Diversas son las circunstancias que intervienen en esa construcción de identidades colectivas reelaboradas por los miembros de un grupo que asumen su pertenencia al mismo; cuando las ideas en cuestión son compartidas y cuando se descubren las semejanzas entre diversos indígenas y campesinos, emergen los nuevos actores sociales y políticos del ambientalismo.

La identidad en cuestión se basa en una cosmovisión y una lengua compartida, pero sobre todo en la memoria de una historia común, incluyendo agravios y luchas compartidas. La conciencia ambiental es una parte de la cultura y más específicamente de la cosmovisión asociada a ella y está constituida por la forma de concebir las relaciones con lo sobrenatural como con la naturaleza, con los otros y con el resto del mundo.

Esta cosmovisión no siempre es de fácil visualización debido al monoculturalismo prevaleciente, que afianza una visión asimilacionista, en consonancia con una cultura dominante. Esto se observa incluso en países en los que formalmente se asume el modelo de un universo cultural basado en fusión de culturas.

El manejo sustentable de los recursos naturales requiere pues de recuperar formas tradicionales de manejo de la naturaleza. El desarrollo sustentable está asociado a la promoción del pluralismo cultural de las políticas públicas. En realidad la recuperación de esas formas tradicionales no es un asunto fácil de lograr por la dominación de la modernidad sobre lo tradicional, en una suerte de estrategia adaptativa que conlleva la asimilación selectiva de elementos modernos; tal es el caso de la incorporación de la ganadería en sistemas de producción de los Mbyá guaraní de Paraguay.

Esa situación con frecuencia está marcada por una fuerte ambigüedad, en la medida que no siempre se observan procesos francos de alienación y de autonomía cultural, sino más bien de resignificación de ideas asociadas a la modernidad en una suerte de resistencia cultural.

La recuperación de la identidad se proyecta en el imaginario de los grupos campesinos, que es el conjunto de significados y valores que le permiten evaluar lo que está bien y lo que no lo está en su conducta cotidiana. El imaginario social se construye sobre la base de la experiencia histórica incorporada a la memoria colectiva y de los intereses materiales de los agentes sociales y se expresa a través de sistemas simbólicos; este imaginario unifica a quienes lo comparten, alimenta utopías y permite en ciertas circunstancias la movilización de recursos para la consecución de objetivos comunes.

1.2 Los medios masivos de comunicación y la inserción en la modernidad

De lo planteado hasta este punto se deduce que ninguna acción ambiental es posible sin cultura. Sin embargo, en esta época de globalización de las comunicaciones y de notable expansión de la industria cultural —que opera a través de medios masivos— con frecuencia se observan situaciones de erosión cultural o alienación.

Los campesinos tienen formas de representarse sus relaciones con otros y con la naturaleza que se expresan en su conducta cotidiana, en la forma como la viven y la piensan. Estas formas de representación son sin embargo afectadas por los medios de comunicación de masas que fabrican y manipulan imaginarios colectivos, que monopolizan y controlan las aspiraciones y las conductas de las comunidades.

Con los cambios tecnológicos la comunicación de imágenes y mensajes se vuelve masiva y mayor la eficacia de la manipulación. Estos medios masivos alteran las rutinas no sólo por el tiempo que deben dedicar a los programas, sino por los nuevos hábitos de consumo que inducen y por las aspiraciones que moldean y que no pueden satisfacerse en un contexto de crisis, salvo con la inserción de los campesinos en los eslabones más bajos del mercado laboral urbano, como empleadas domésticas o en el comercio ambulante; la otra alternativa abierta es el endeudamiento creciente para satisfacer las «necesidades» de consumo.

La valorización de lo urbano coincide con una situación de empobrecimiento

en el campo; la televisión atrae a los campesinos al mundo urbano y las nuevas condiciones económicas los expulsan del mundo rural en un proceso simultáneo. Al valorar una forma de vida superficial y urbana los programas televisivos desvalorizan la vida rural que pasa a ser imaginada como monótona, carente de todo atractivo y sin valores.

Por el lado de la expulsión tenemos un mundo rural donde predomina el empobrecimiento permanente de las comunidades. A los atractivos de la ciudad se suman los factores de expulsión local, cerrándose el circuito que lleva a los campesinos y las campesinas a las ciudades, donde a la desesperanza se sumará el miedo al futuro; se destruye la calidad de la vida al alterarse el sistema de vida tradicional y se rompe la comunicación familiar coincidiendo con un proceso de empobrecimiento.

Los contenidos de los programas de la industria cultural sin ningún vínculo con el mundo rural van borrando la memoria, penetran la sensibilidad campesina y los llevan a desear los productos de la modernidad. En ese proceso se cambian los hábitos culturales: la música folklórica tradicional es sustituida por la música comercial o la canción melódica trivializada y comercializada. Desde esta perspectiva, la televisión destruye un sistema de vida tradicional y deteriora la calidad de vida.

Con el bombardeo de mensajes e imágenes de la industria cultural, impulsada por el proceso de globalización, el igualitarismo y la solidaridad son desplazados por el individualismo competitivo y una cultura de mercado. El acceso campesino a la sociedad de consumo implica privación relativa, frustraciones y conductas de crisis, ya que normalmente no pueden satisfacerse las nuevas necesidades creadas artificialmente. La ampliación del espacio de las industrias culturales conlleva la pérdida de cohesión e integración social, llevando a una alienación en la que las fantasías reemplazan a la realidad.

1.3 Por qué fracasaron los programas alternativos

Las consecuencias alienantes de la televisión, que de competidora con el sistema educativo lo va reemplazando —más aún en medios con elevada proporción de analfabetismo funcional—, fueron percibidas ya hace años y surgieron diversas iniciativas para contrarrestarla pero sin consecuencias prácticas. Estos programas fracasaron, así como las campañas contra el alcoholismo, por no haber apuntado a las causas de la pérdida de la autoestima y la desesperanza, la pérdida de la

identidad propia y la erosión cultural. Por otra parte estos programas pensados como alternativos no han desencadenado formas de resistencia cultural.

Pero en algunos casos, en la medida que se apoyan estrategias adaptativas, se logra que los portadores de culturas subalternas resignifiquen propuestas de la modernidad y reelaboren las categorías de las sociedades modernas. En este punto, el mayor desafío que enfrenta el promotor comunitario consiste en encontrar estrategias adecuadas para contrarrestar las formas nocivas de la inserción campesina en la modernidad.

Para contrarrestar los efectos nocivos se debe ofrecer al campesino una opción real para seguir viviendo en la tierra, pero que al mismo tiempo pueda acceder a determinadas cosas que ya son irreversiblemente el deseo de la gente.

1.4 El dilema entre lo global y lo local en la búsqueda de alternativas

Las alternativas deben buscar contrarrestar los efectos nocivos de la exposición a medios masivos de comunicación incorporando a la discusión las interrelaciones y dilemas entre lo global y lo local. La globalización del capital, de la producción y de la circulación, así como la nueva revolución tecnológica, globalizan el alcance de los medios masivos de comunicación.

Sin embargo, la esfera económica de la globalización excluye a grandes sectores de la población y en lo político más bien se desalienta la participación de las grandes masas excluidas, mientras se promueve la adhesión incondicional al libre mercado.

En la dimensión ideológico-cultural el capitalismo globalizado quiere llegar a todos —y en gran medida lo logra—. A través de las imágenes que trasmite se ensanchan las necesidades básicas y se reemplaza lo más significativo de la vida por la posesión y consumo de cosas; se persuade a la gente para que se incorpore a un mundo donde todo se compra y todo se vende.

La dimensión ideológico-cultural, así como las esferas económica y política, está organizada a escala mundial, pero se expresa en el plano local, básicamente asumiendo el consumismo como forma dominante. También sus expresiones institucionales, en tanto corporaciones transnacionales, se hacen sentir a nivel local con cierta frecuencia, destruyendo recursos naturales con grandes proyectos ambientalmente dañinos a través de la producción de grandes empresas instaladas en la región, o de formas más sofisticadas de biopiratería. Así como se expresan

en el plano local los excesos, así también ese es el escenario en el cual los mismos pueden ser resistidos.

Esto tiene sentido si se considera que la gente no puede encarar instituciones a las que no tiene acceso o la excluyen, pero sí puede reaccionar ante los excesos de agencias locales que siente en su vida cotidiana, así como puede monitorear sus acciones y publicitar sus excesos. Las corporaciones pueden producir daños localmente por la forma de extraer materia prima, por el transporte de esa materia o en el proceso de producción directa.

Una de las formas de resistencia local más importante es la que se da a través de movimientos ambientalistas genuinos. Éstos reaccionan contra formas de consumo claramente dañinas a la salud y que implican derroche de recursos y buscan inmunizar a la gente tentada a afianzar su identidad con la máscara armada con símbolos de la modernidad. Estos movimientos cuestionan el endeudamiento progresivo de los pobres para satisfacer necesidades artificialmente creadas y ponen en entredicho las pautas de consumo que conllevan la destrucción de la naturaleza.

De hecho estas reacciones pueden articularse a modo de lograr una acumulación de fuerzas a nivel global. La resistencia que sólo puede iniciarse en plano local puede globalizarse aprovechando, por una parte las oportunidades brindadas por sistemas democráticos y por otra las ventajas proporcionadas por las fantásticas tecnologías de la comunicación.

CAPÍTULO 2

PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

2.1 Nuevos enfoques de la educación ambiental

La ecología estudia en forma conjunta un sistema de problemas y propuestas que antes se analizaban por separado.

Por ejemplo: hace cuarenta años, cuando se deseaba construir una fábrica de automóviles, se estudiaban cosas como las siguientes:

- ¿Cuáles son los costos?
- ¿Está asegurado un volumen de ventas?
- ¿Cuántos puestos de trabajo se crean?
- ¿Por qué es mejor este lugar y no otro, desde el punto de vista económico?

Pero ahora se pregunta también:

¿Qué va a pasar con los residuos y desechos que la fábrica produce?

- ¿Cómo va a afectar la calidad de vida de los vecinos la actividad de la fábrica?
- Con el mismo volumen de inversiones ¿no se puede impulsar otras fuentes de trabajo que sean más sustentables?

Aquí ya tenemos un concepto nuevo: lo sustentable. Para comprenderlo mejor podemos asociarlo con una frase muy común: «trabajar para ganarse el sustento». Sustento significa sostenerse, prepararse para que sea posible continuar.

Lo sustentable entonces es lo que permite continuar. Si envenenamos el planeta no vamos a poder continuar en él; nuestro desarrollo entonces no es sustentable. Si la fábrica envenena el entorno, convierte los arroyos en cloacas malolientes, llena el aire de olores nauseabundos y los vecinos sufren, entonces la fábrica no es sustentable.

Por eso se hacen esas preguntas antes de autorizar que se construya la fábrica. Hacer esas preguntas es calcular (evaluar) qué cambios va a producir la fábrica (impactos) en el barrio o en el pueblo donde se construye.

Hacer estas preguntas nuevas y procurar responderlas antes de dar la autorización, es lo que se llama evaluación de impacto ambiental.

Los vecinos tienen derecho a solicitar una evaluación de impacto ambiental antes de que una fábrica, una represa, una ruta o un complejo turístico les cambie la vida. Las autoridades locales y nacionales tienen la obligación de atender estos reclamos, tanto por las leyes nacionales como por los convenios que se han suscrito en el marco de Naciones Unidas.

Pero volvamos al tema de las preguntas nuevas. Ahora, construir una represa no es sólo problema de ingenieros. Como la represa inunda tierras que pueden ser de cultivo, o que pueden albergar animalitos silvestres, o restos de antiguas civilizaciones, una represa también es preocupación de biólogos, de sociólogos y de arqueólogos y, sobre todo, de la gente que habita esos ecosistemas y territorios.

El biólogo se pregunta: ¿cuántos animales y plantas en riesgo de extinción se van a ver afectados por la subida de las aguas? Porque generalmente la represa no inunda áreas ya cultivadas o grandes ciudades, sino zonas de naturaleza virgen, donde existe la mayor diversidad de especies animales y vegetales (gran biodiversidad).

El sociólogo se pregunta: la gente que vivió toda su vida en las riberas del río, pescando o cazando, navegando o sacando arcilla de su lecho y que ahora será evacuada: ¿de qué vivirá? ¿cómo hará para vivir?

Porque la gente no sólo necesita trabajar; está acostumbrada a un paisaje, a un territorio, a una forma de vida. Una cosa es desear un cambio, afrontando los riesgos que todo cambio presenta, y otra cosa es que se imponga un cambio total de vida a una población, o a una cultura, sin darle ninguna opción, porque todo su mundo va a desaparecer.

El arqueólogo se pregunta: todos los proyectos que teníamos para investigar esa zona y saber quiénes vivieron antes allí, cómo trabajaron y qué arte dejaron, las preguntas acerca de qué tiene que ver ese pasado con nuestra vida actual, qué sabiduría podríamos adquirir de sus mensajes; todos nuestros esfuerzos en esta dirección ¿para qué sirvieron? Porque sólo en estos tiempos estamos descubriendo la verdadera importancia de saber más sobre nuestras raíces en un planeta con

muchas desesperanzas y demasiados olvidos. Y por último también el médico epidemiólogo debería preguntarse si la subida de las aguas, llegando hasta los depósitos de aguas servidas, los cementerios, los enterraderos de los hospitales y las usinas de basura de los asentamientos urbanos, no afectarán la salud de muchas comunidades que viven del río o tienen sus tomas de agua en el río.

Así que ahora para pensar en la instalación de una represa, una fábrica, una ruta o un complejo turístico, debe consultarse a mucha más gente que se ocupa de diversas disciplinas como son la arqueología, la medicina, la biología y no sólo las disciplinas clásicas como la ingeniería, la geología o la economía. Cada disciplina (y cada científico) pone su grano de arena.

Entonces tenemos aquí otro concepto relativamente nuevo: lo interdisciplinario. La Evaluación del Impacto Ambiental debe ser una actividad interdisciplinaria.

2.2 La interdependencia de la biodiversidad y el diálogo intercultural

Si los científicos de las más variadas disciplinas se reúnen a hablar sobre los problemas de la ecología ¿ya podemos quedarnos tranquilos?

Si la opinión de estos científicos, que es una opinión interdisciplinaria, empieza a ser oída por los gobernantes, ¿esto es suficiente?

No. Es muy importante, pero no es suficiente. Falta otra voz: la de todos nosotros.

Los científicos trabajando juntos hacen un aporte valiosísimo y necesario, que nadie podría hacer sino ellos: el aporte interdisciplinario. Pero todos ellos están formados y moldeados por una misma cultura: la cultura de la Universidad.

Hay otra cultura sabia que es la de la gente que conoce la naturaleza porque vive en ella. Estas personas de las que hablamos pueden ser integrantes de los pueblos originarios de la región o descendientes de inmigrantes que llegaron hace siglos, o descendientes de unos y otros.

Esa otra cultura, la tradicional de la zona, debe ser oída también.

Y hay por último personas que no saben mucho de la naturaleza, ni de disciplinas universitarias, pero sí saben mucho de lo que ocurre en el barrio o en la comunidad y pueden hablar horas y horas acerca de cómo vive la gente y de qué vive. Si les describimos el proyecto nos pueden explicar cómo le afectaría a la gente una relocalización o el impacto de la represa, la ruta o lo que sea.

Este otro grupo de personas no tiene una cultura tradicional, pero posee la cultura popular de la zona.

Cultura tradicional y cultura popular no son un simple complemento menor del trabajo interdisciplinario científico. Son sabidurías necesarias, imprescindibles. A esa gente también hay que consultarla. Por eso se recomienda que todo trabajo de educación ambiental, si se quiere realizar seriamente, tenga un enfoque no sólo interdisciplinario sino también intercultural.

Resumiendo: todos los científicos, haciendo cada cual lo suyo, construyen un conocimiento interdisciplinario. Todas las personas, sean científicos o no, aportando cada uno lo que sabe, construyen un conocimiento multicultural. Lo interdisciplinario es sólo una parte de lo multicultural.

Pero hasta ahora hablamos de un ambientalismo que podríamos llamar «defensivo». Estábamos pensando en las condiciones necesarias para autorizar o no una obra que puede cambiar el ambiente; hablábamos de cómo protegernos de cambios no deseados o de impactos desfavorables.

A las obras que no dañan el ambiente, se les va a dar autorización por parte de los expertos (juicio interdisciplinario) y de éstos conjuntamente con los vecinos afectados (opinión intercultural).

Y en caso de que sea una obra perjudicial para el ambiente, pero que las autoridades decidan seguir adelante con ella, la ecología «defensiva» nos va a enseñar qué recomendaciones tomar en cuenta para que los impactos sobre la naturaleza y la vida de la gente no sean tan dañinos (mitigación de impactos)

Hay otras ramas de la ecología que no sólo ayudan a tomar posiciones «defensivas» ante los «impactos» futuros, sino que apuntan a fortalecer todo lo sustentable que existe, a recuperar todo lo sustentable que existió y a crear nuevas formas de sustentabilidad adecuadas a estos tiempos.

Todas las ramas de la ecología, «defensivas» y «transformadoras en sentido sustentable» deben estar presentes en la educación ambiental.

2.3 La construcción del conocimiento en la educación ambiental

Se entiende que el promotor comunitario está comprometido en un proceso con grupos locales, organizados sobre la base territorial, que buscan identificar los problemas ambientales y sus causas, de modo que puedan proponer cursos de

acción para revertir los procesos que están causando la degradación de la naturaleza; el uso sostenible de la biodiversidad es un objetivo transversal a toda intervención. Este compromiso normalmente supone el desarrollo de competencias, que permitan la gestión ambiental con capacidad para alterar situaciones que se inician fuera del grupo local. ¿Cómo detener procesos de contaminación química y biológica de cursos de agua y de suelos?, ¿cómo recuperar recursos naturales ya degradados? ¿cómo establecer normas de ordenamiento territorial para usar la biodiversidad a modo de mejorar la calidad de la vida sin afectar su potencial futuro? Estas y muchas otras preguntas deben ser contestadas en el proceso de intervención en el cual se involucran los grupos locales y el promotor.

En la respuesta a estas interrogantes deben concurrir, por una parte, los saberes de los expertos locales, que en realidad conocen muy bien el potencial productivo de sus recursos y su uso actual; y por otra los conocimientos externos al grupo. En ese proceso de construcción de conocimiento deben tomarse en consideración diversas cuestiones relacionadas con la problemática intercultural.

El promotor y los grupos locales deben dialogar ya que con relativa frecuencia pertenecen a configuraciones locales culturales diferentes, en situaciones en que ambos tienen conocimiento insuficiente del otro y suelen mantener una comunicación prejuiciada que obstaculiza toda creación de espacios de encuentro intercultural.

En la construcción del conocimiento en cuestión se trata de aprovechar la riqueza de la diversidad cultural, pero en nuestras sociedades frecuentemente esto va a contra corriente con la situación prevaleciente, en la que se utilizan las diferencias para justificar la discriminación.

Se trata de entrar en la interculturalidad reemplazando relaciones prejuiciadas y discriminatorias por relaciones interculturales fundadas en el reconocimiento y respeto de la identidad cultural, lo que supone apertura a lo diferente y al conocimiento de otra cultura.

Aunque este punto será discutido con mayor profundidad en otra parte de este manual, es pertinente indicar que aún los pueblos originarios que tienen conocimientos y prácticas adecuados para administrar y manejar los recursos naturales en forma sostenible, necesitan introducir ajustes adaptativos de esos conocimientos y prácticas a los nuevos contextos, tales como los que permiten cierta inserción en los mercados. En otros casos esos pueblos originarios, como resultado de procesos compulsivos de asimilación, han ido perdiendo sus conocimientos y prácticas,

que pueden sin embargo ser recuperados.

Fuera de los casos de las configuraciones culturales tradicionales, el manejo ambiental sostenible y la recuperación de recursos naturales ya degradados requieren la construcción de capacidades en materia técnica (producción y retención de materia orgánica, construcción de curvas de nivel, manejo de plagas, etc.) y organizativa, en la medida que el manejo ambiental pasa por mecanismos de organización.

2.4 Educación y conciencia ambiental

La educación que estamos proponiendo siempre busca la maduración de la conciencia ambiental. Ella es la que permite identificar los procesos de degradación, sus causas, incluyendo los actores económicos y políticos implicados y las alternativas de solución; la conciencia ambiental comprende también la decisión de movilizar recursos para revertir los procesos que producen el deterioro. Esta conciencia está estrechamente asociada a cosmovisiones con valores y normas referidas al manejo de la naturaleza; de hecho en sociedades con culturas milenarias se trata de reavivar conocimientos y prácticas tradicionales que demostraron su utilidad para el manejo sostenible de la biodiversidad.

2.5 La participación en el manejo de los recursos naturales

Otro de los principios básicos en la educación ambiental, es el que afirma que sin participación organizada es imposible el manejo ambiental sustentable. Se entiende que esa participación debe darse en las distintas fases de toda intervención con grupos locales; esto es, en el diagnóstico inicial, en la formulación de soluciones, en la ejecución o gestión del proyecto y en la evaluación. Esto requiere esfuerzos especiales en el desarrollo de competencias del promotor comunitario, ya que con frecuencia los más afectados por la degradación ambiental son grupos simultáneamente castigados por procesos de atomización social.

La escala local es el punto de partida inevitable en toda experiencia que busque mejorar el manejo de la biodiversidad o revertir procesos de degradación, aunque en realidad para atacar las causas de la degradación se necesita la articulación de organizaciones de base territorial local a niveles más amplios, incluso formando asociaciones de organizaciones de base con gobiernos locales.

Es importante tener en cuenta que existen culturas con tradiciones de organización federativa y culturas milenarias de manejo de recursos naturales, que deben ser tenidas en cuenta en las experiencias de educación comunitaria; estos mecanismos comunitarios tradicionales no siempre son visibles y aún fuera de estos casos en los grupos locales normalmente existen redes invisibles de solidaridad que pueden constituir un buen punto de partida para la organización comunitaria de cara al manejo ambiental.

2.6 La imbricación de lo social con lo ambiental

La experiencia indica que los procesos de deterioro ambiental afectan más a grupos que sufren situaciones de pobreza y que en esa medida lo ambiental se convierte en socioambiental. Cualquier intento debe priorizar necesariamente las necesidades materiales inmediatas más sentidas por el grupo local, a modo de lograr con los impactos iniciales, relativamente rápidos, el interés y compromiso con los problemas de manejo ambiental. Resulta axiomático decir que una educación ambiental, desligada de las preocupaciones inmediatas de la matriz sociocultural de los grupos locales, no tiene mucho futuro.

CAPÍTULO 3

LA COMUNICACIÓN CON LA COMUNIDAD

Este es un manual de procedimientos para la educación ambiental comunitaria. Es poco probable que usted esté de acuerdo con todo lo que decimos; sería un gran fracaso que no detectase nada necesario de ser modificado. Estas sugerencias que hoy presentamos las hemos rectificado muchas veces nosotros mismos y las seguiremos modificando.

Claro que los procedimientos que elegimos no son seleccionados por casualidad: dependen de los objetivos que perseguimos con la educación ambiental.

Había un camino más fácil. Se pudo haber seleccionado los contenidos que deseamos transferir, escribirlos, contratar un técnico y exigirle que hiciera una gira por treinta comunidades repitiendo siempre los mismos conceptos. Se le pudo haber facilitado además a ese técnico un paquete de folletos con los contenidos y hasta un video y añadirsele un instructivo con los cuestionarios que debía entregar en cada comunidad como evaluación de su cursillo.

No es esa la educación ambiental que proponemos. Explicaremos nuestra propuesta paso a paso y el lector sacará las conclusiones correspondientes acerca de nuestros objetivos.

Para nosotros, el primer paso es el conjunto de procedimientos que recomendamos para vincularse con la comunidad. Intentaremos presentarlos en su orden cronológico ideal, aunque nuestra propuesta esencial es que todo orden debe ser desordenable.

3.1 Antes de visitar la comunidad para su primer contacto, busque toda la información disponible sobre ella

Junte toda la información posible sobre el grupo con el que se va a trabajar; ese debe ser el primer movimiento de un educador ambiental.

La educación ambiental se preocupa especialmente del contexto y cuanto más conocimiento tenga usted del contexto local, del ámbito donde se realizará el curso (y de los seres humanos que en él participarán) más adecuada será su propuesta.

La experiencia previa del educador con otros grupos es importante, pero no sustituye la conveniencia de conocer previamente información referida al nuevo grupo, toda vez que esto sea posible. En efecto, cada realidad es diferente y siempre le esperan sorpresas al educador, quien debe estar preparado para percibirlas.

El tiempo que se dedique a organizar la información previa disponible sobre el grupo y su entorno y a obtener información nueva, redundará en la calidad del trabajo y en la eficiencia desde los primeros contactos personales, reduciendo tanto el tiempo de presentaciones como de integración y conocimiento mutuo.

Intente responder las siguientes preguntas:

1. ¿En qué ecosistema está enclavada, cuáles son las modificaciones artificiales y las fuentes contaminantes que la afectan?
2. ¿Cómo es su calidad de vida y cómo opera allí la generación de ingresos desde el mercado formal e informal de trabajo? ¿se satisfacen todavía algunas de sus demandas básicas por la producción artesanal directa sin mediar el dinero?
3. ¿Cuáles son las culturas tradicionales y populares que la caracterizan?
4. ¿Cuáles son los niveles de educación formal predominantes, según género y edades?
5. ¿Vive un momento de esperanzas y mejoras o de frustraciones y disminución de la calidad de vida?

Para contestar, al menos parcialmente algunas de estas preguntas, usted puede tener disponibles las siguientes opciones:

- a) entrevistas a informantes calificados: antiguos integrantes de la comunidad o profesionales y comerciantes que hayan estado vinculados a ella.
- b) publicaciones y archivos disponibles con información sobre la zona y la comunidad; esta información puede ser cualitativa o estadística.
- c) expresiones artísticas conocidas representativas u oriundas de la comunidad.

3.2 Actualice su información previa sobre la situación en la localidad en la que va a trabajar y si es posible analice la relación entre los problemas ambientales y las necesidades básicas insatisfechas

Ninguna educación ambiental puede ser desprendida de los problemas más graves o separada de aquellos problemas considerados como los más acuciantes por la población local.

Cuanto mayor sea la pobreza en una comunidad, más presionada estará por las urgencias inmediatas.

Más aún: la población sumergida en la extrema pobreza urbana recurre muchas veces a prácticas degradantes del medio ambiente en su esfuerzo por obtener ingresos de subsistencia, o simplemente no presta atención a problemas ambientales ni tiene motivación para atenderlos. Un curso que trabaje a nivel de «información ambiental» sería allí de muy escaso impacto.

La población rural, aún la más tradicional, al perder la biodiversidad de la que dependía, empieza a comportarse también como la población que sufre la extrema pobreza urbana: para ella, lo ambiental deja de tener importancia porque ya no perciben su relación con la calidad de vida. O mejor dicho: ahora su calidad de vida (y la misma supervivencia) empieza a depender más de la generación de ingresos en dinero que de la preservación de la naturaleza. Este es un proceso, desgraciadamente muy común, de degradación ambiental.

Tenga en cuenta estos elementos antes de comenzar su trabajo.

Si percibe niveles de penuria económica en el grupo y no ha podido hacer previamente un trabajo de diagnóstico de necesidades básicas, no tema en dedicar tiempo a construir ese diagnóstico en forma participativa, con el mismo grupo.

Recuerde que las «necesidades básicas insatisfechas» de un grupo humano tienen un componente «objetivo» (percibible por un observador externo) y un componente cultural propio del grupo que las sufre. El grupo percibe el orden de prioridades de sus demandas según sus propias pautas culturales y ese orden de prioridades es un elemento motivador. Sin él, la educación ambiental es apenas una memorización de ideas sin aplicación posible.

Tenga en cuenta además que las prácticas depredadoras de una comunidad muy pobre sobre su entorno no significan necesariamente desconocimiento de nociones ambientales. Muchas veces la comunidad es consciente de que

hace un daño pero actúa motivada por urgencias de supervivencia. Una educación ambiental que parta del supuesto de que sólo se actúa mal por desconocimiento, posiblemente está equivocada y entonces no logrará impactos positivos.

3.3 En el primer contacto recuerde que la técnica central es el diálogo

El diálogo como metodología educativa exige una condición previa extremadamente difícil para muchos educadores: *saber oír a los otros*.

Y sin embargo, el diálogo es aquí insustituible. Llegamos con conocimientos generales que debemos transferir, pero llegamos ignorando aspectos fundamentales que los demás (los vecinos) saben perfectamente.

Si educar es crear las condiciones culturales y la disposición anímica para transformar, no habrá transformación posible sobre una realidad que no sepamos reconstruir, en su diagnóstico inicial, entre todos.

Las formas del diálogo pueden ser muchas y a ello volveremos cuando hablemos de técnicas grupales, pero el diálogo es insustituible.

3.4 Emplee la técnica de la observación participante

Esta es una técnica empleada frecuentemente por los antropólogos. Consiste en compartir en todo lo posible las rutinas de la comunidad, su vida cotidiana.

No es una técnica «participativa» porque no la empleamos para obtener un conocimiento compartido, sino que es una técnica propia de un observador externo, para su uso exclusivo; pero requiere la convivencia que hace al observador externo «participante» de muchos momentos comunitarios.

Si le es posible compartir prácticas comunitarias registre sus observaciones lo antes posible, en el primer momento de privacidad. Le serán de mucha utilidad para comprender e interpretar procesos posteriores.

3.5 Recuerde (y recuérdelos) que ante ellos usted está en presencia de personas que tienen un saber específico sobre el ecosistema local, conocimiento del que usted carece

Ya hemos dicho que el saber tradicional es fundamental, pero esto ya no es obvio para las propias comunidades cuyo saber y sus prácticas tradicionales

pueden haber sufrido procesos de degradación y de desvalorización.

Interésese ostensiblemente por conocer tradiciones y prácticas. Preste especial atención a los relatos de los ancianos. Ayúdeles a revalorar su propio conocimiento.

Cree un clima de interacción, motivante; deténgase en relatos de ancianos y niños aunque vea desinterés y menosprecio por parte de otros integrantes de la misma comunidad.

3.6 Mantenga los ritmos de diálogo y las formas de relacionarse adecuadas a la cultura local

Los rituales no sólo son propios de la comunidad que visitamos. Los rituales impregnan toda nuestra actividad y determinan cada expresión gestual o verbal que empleamos para relacionarnos con otros seres humanos.

Por lo general, los rituales urbanos de presentación, las fórmulas de cortesía e introducción a un intercambio, son breves y rápidos en comparación con los códigos rurales.

Procure adecuarse a las formas de diálogo propias de la cultura local, no se apresure. Trate de no transgredir las costumbres que pueden preestablecer jerarquías no explicitadas y exigencias de prioridad en el uso de la palabra. Una actitud demasiado «horizontal» en el inicio de la relación con una comunidad, donde hay jerarquías diferenciadoras seculares, no va a democratizar a la comunidad; por el contrario, puede generar silencios paralizantes y rechazos silenciosos.

Si usted es hombre, tenga cuidado de atenerse a las formas de saludo y los niveles de familiaridad con las mujeres que sean aceptables en la vida social de esa comunidad; si usted es mujer, con más razón evite toda posibilidad de que su cortesía sea malinterpretada. El género es una construcción cultural con códigos específicos, construcción usualmente portadora de prejuicios que no podemos modificar (aunque esto fuera deseable) de un día para otro por nuestra sola presencia.

No se arriesgue a ser juzgado como descortés. Lo que no sepa, pregunte. Contar con vínculos de confianza en el seno de la comunidad que lo asesoren y legitimadores de prestigio, son factores importantes, pero no imprescindibles.

3.7 Asegúrese que los términos del convenio que enmarca su trabajo educativo sean perfectamente comprendidos por todos

En algún momento comenzará la educación ambiental participativa propiamente dicha, seguramente dentro de un diseño obtenido por consenso y con alto grado de no formalidad.

Muchas veces, por paradójico que parezca, el grado de flexibilidad, informalidad, intercambios, que usted desearía imprimir en el proceso, se ve cuestionado por exigencias muy formales de la propia comunidad. Puede ocurrir en efecto que la comunidad (según su propio imaginario social) asocie la educación que desea a ciertas normas más rígidas y «antiguas». No descarte que haya aún allí algún elemento de sabiduría, la estimación de algún factor que usted todavía no puede comprender.

Esto no significa que usted no deba defender sus ideas, pero tómelo como una simple advertencia (producto de nuestra propia experiencia personal) en el sentido de que no siempre tenemos razón en el plano de la metodología.

Es muy importante que no se creen expectativas diferentes desde el agente externo y desde la comunidad.

El proceso debe partir de un acuerdo donde ambas partes comprenden y comparten los mismos objetivos. No basta el compromiso verbal; es necesario un trabajo grupal previo que impida desintelencias posteriores y que deje muy claros los compromisos que asume cada parte.

Debe establecerse también cuál es la instancia participativa de monitoreo de los acuerdos, de evaluación de impactos y de ajustes en el proceso.

La participación no significa la actitud demagógica de tolerar cualquier cosa, sino que legitima la exigencia del cumplimiento, tanto hacia la comunidad y sus representantes, como hacia el agente externo.

3.8 Tenga en cuenta que la metodología será reelaborada en procesos crecientemente participativos

Usted puede estar muy orgulloso del diseño adoptado por consenso, pero recuerde que siempre es provisional.

La comunidad también está haciendo un aprendizaje como co-orientadora del proceso educativo. No está garantizada contra sus propios errores de apre-

ciación, ni contra sus cambios en el estado de ánimo de sus líderes, ni contra acontecimientos conmocionantes no previstos.

En una evaluación parcial pueden surgir diferencias acerca de cómo está marchando el trabajo y la comunidad misma puede exigir un enfoque educativo más tradicional. Generalmente esto ocurre cuando los objetivos instructivos, informativos y de transferencia de destrezas son considerados por el grupo beneficiario como vitales y perciben las técnicas participativas empleadas como demasiado lentas.

En un caso así, tenga en cuenta que todo proceso participativo le entrega *a priori* a la comunidad el derecho a equivocarse con su propia cabeza y que, además, puede ser que el equivocado sea usted. No hay recetas en educación: lo que es bueno en un momento puede ser desaconsejable en el siguiente.

Aunque usted esté seguro que la razón está de su lado, recuerde que está acompañando dos procesos educativos simultáneos: el convenido explícitamente entre las partes y el proceso educativo de la propia comunidad como protagonista de su proyecto de superación, asumiendo responsabilidad en procesos de toma de decisiones. Nadie aprende con cabeza ajena: vivir las consecuencias del error propio es parte inevitable del proceso.

3.9 Mantenga en todo momento una actitud respetuosa y humilde, pero firme en el reclamo del cumplimiento de los acuerdos alcanzados

No ayuda a nadie ser tolerante y permisivo con una comunidad por consideración a la dura situación en la que se encuentra por falta de bienes materiales o por necesidades básicas insatisfechas, cuando ello significa continuar con un proceso de degradación ambiental que seguirá agravando sus condiciones de existencia.

Cuanto más difícil se ha hecho la vida de la comunidad, más energía necesitará para superarse. Cuanto más se haya resignado a la degradación del entorno menos motivación tendrá para sanarlo y más justificación para vender a bajo precio la naturaleza remanente.

Las comunidades de un entorno agredido han sido llevadas a buscar compensar la pérdida de calidad de vida motivada por la degradación ambiental con la obtención de ingresos monetarios que permitan el acceso a nuevos satisfactores en el mercado. Ello ha instaurado una “lógica de supervivencia”,

en condiciones de degradación ambiental y cultural, que han llevado a los más afectados por la pérdida de autoestima a no enfrentar la destrucción del ecosistema y resignarse.

Este círculo vicioso sólo se modifica con respuestas rápidas, con impactos demostrables y recuperando sensibilidad y autoestima; a ello volveremos después.

Pero una vez que se llega a un acuerdo para la educación y la práctica ambiental, acuerdo que apunte hacia procesos sustentables, usted debe buscar siempre el cumplimiento de los compromisos de la contraparte comunitaria, a menos que ella explícitamente admita que no resiste la prueba o que ha cambiado de parecer, situación a la que no debería llegarse.

Mucho depende de que usted conserve una actitud respetuosa y humilde hacia la comunidad pero al mismo tiempo sea el primero en la determinación enérgica para seguir adelante.

En los momentos más difíciles usted tiene seguramente mucho más energía acumulada que una comunidad degradada; déles tiempo para que recuperen su actitud tradicional, desafíese a sentirse finalmente usted mismo superado por la recuperación de una energía comunitaria latente que nunca se ha perdido del todo cuando la comunidad aún no se ha disgregado.

3.10 No crea que conoce mínimamente a la comunidad hasta que no empieza a identificar su heterogeneidad interna

Tendemos siempre a ver como homogéneo al grupo humano que no conocemos. Esto ocurre a cualquier escala: la inmensa mayoría de los trescientos millones de latinoamericanos creen ingenuamente de sí mismos que son un universo más diversificado que los mil cien millones de habitantes que pueblan la China.

En cada comunidad, por más horizontal que sea, hay seguramente una visión diferenciada por género, por tramo etario, por pertenencia familiar, por destrezas o conocimientos y por prácticas productivas en caso de división interna del trabajo.

Es muy común en esta época que aún en las comunidades indígenas los jóvenes incorporen prácticas propias de la cultura externa que no son aceptadas por sus abuelos, creando luchas generacionales.

También es frecuente que se agudicen los enfrentamientos por el poder, especialmente cuando llega apoyo externo y financiamiento para proyectos.

Sea consciente que usted está removiendo con su sola presencia prácticas tradicionales que desconoce. Su sola presencia tiene más capacidad de transformar que de hacerlo a usted comprender lo que está modificando involuntariamente.

Por último recuerde que usted puede creer que está trabajando con la comunidad y en realidad está siendo instrumento de un sector minoritario de ella que lo utiliza para ocupar espacios de poder y legitimarse. Lo anterior no significa que todo sector minoritario que se apoye en usted para lograr cambios esté alentado por intereses mezquinos. Todo es muy complejo. Esté, por lo tanto, muy atento a los silencios y a las ausencias de las reuniones. Preocúpese si hay vecinos que eluden hablar con usted. Cuestiónese permanentemente y confronte sus objetivos con los impactos que va obteniendo.

No debemos ser guardianes museísticos de una estructura comunitaria tradicional, pero tampoco inconscientes depredadores de estructuras sociales tradicionales eficientes y sustentables.

Y muchas veces usted estará solo y con muchas dudas, eso es inevitable.

CAPÍTULO 4

EL PROCESO EDUCATIVO COMO PRÁCTICA PARTICIPATIVA

4.1 La educación ambiental como proceso participativo

a) La horizontalidad como propuesta, la autoestima como motivación

No se puede diseñar una propuesta de educación participativa si no se poseen los fundamentos pedagógicos y didácticos de una educación de adultos tradicional y su variante «activa».

Innovar en educación requiere como premisa conocer los fundamentos, la propuesta y la práctica de la educación anterior. Construir un marco teórico es conocer su historia y estar en condiciones de argumentar la necesidad del cambio.

Dicho en otras palabras, usted no es un integrante más de la comunidad: usted es un docente externo y debe aportar conocimientos específicos.

La educación participativa no niega la educación tradicional ni la llamada «Escuela Nueva» o «Activa», que sustituyó la exposición tradicional por el laboratorio moderno: simplemente incorpora ambas corrientes a un proceso más complejo.

Las técnicas expositivas tradicionales siguen siendo necesarias en determinados momentos y las actividades «de laboratorio» dirigidas por el profesor (no participativas) siguen siendo útiles, porque hay conocimientos que usted posee y de los que la comunidad carece. La transferencia vertical sigue siendo parte del proceso educativo.

Del agente externo, del educador profesional se requiere su aporte en técnicas pedagógicas; sólo que estas técnicas ahora se aprueban o no en diálogo con las propuestas y expectativas comunitarias.

Por ello la horizontalidad no es un estado permanente, sino una tendencia que va sustituyendo poco a poco la tradicional asimetría del hecho educativo. Es una tendencia que comienza por la negociación de objetivos y que paulatinamente va incorporando propuestas comunitarias al currículum y a la metodología.

Pero la horizontalidad como tendencia es la propuesta central de la transformación educativa en cuanto metodología, porque significa la transferencia del protagonismo, la transferencia de los procesos de toma de decisiones. La horizontalidad es la preparación de la comunidad para la educación permanente autogestionada, lo cual no excluye la necesidad de asesores externos, entre los que puede estar finalmente usted mismo.

Y no se avanza hacia la horizontalidad si no se logra recuperar la autoestima comunitaria, el redescubrimiento de los saberes propios y la conciencia de que éstos son necesarios.

En síntesis, la horizontalidad se construye, debe ser su brújula; y esta construcción pasa necesariamente por el hecho de que la comunidad se sienta bien aprendiendo y descubra que también puede ser educadora.

b) Los objetivos: actitud respetuosa y sabia hacia el entorno

La educación ambiental participativa persigue objetivos generales fácilmente enumerables. Quizás podríamos resumirlos así:

- Hacer un aporte a una vida mejor protegiendo el ambiente y recuperándolo para su disfrute solidario y cuidadoso.
- Recuperar saberes vinculados a la producción sustentable e incorporarlos a una propuesta que tenga en cuenta el nuevo contexto.
- Someter a un estudio crítico y a la implementación adecuada las nuevas propuestas de producción y consumo sustentables.
- Capacitar a la comunidad para gestionar su ambiente y relacionarse con los tomadores de decisiones que inciden en los cambios del ecosistema, para que puedan expresarse ante ellos con conocimiento y con capacidad de propuesta.
- Evaluar objetivamente costos e impactos de las reconversiones productivas y de consumo propuestos, así como su potencial ampliación de escala.
- Transformar y transformarse desarrollando la sensibilidad ambiental como complemento a la racionalidad ambiental buscada.

- Impulsar la participación democrática como instrumento adecuado para la propuesta, la gestión y el monitoreo de los procesos tendientes al cuidado ambiental y la elevación de la calidad de vida de las mayorías.

- c) Empezar despacio: al paso del más lento.

La horizontalidad se va construyendo en un respetuoso diálogo multicultural. Diversidad de culturas significa además diversidad de ritmos para relacionarse.

Una cultura todavía vinculada directamente con la naturaleza extiende a las relaciones humanas el ritmo del entorno. Amaneceres apacibles y atardeceres lentos son el contexto de un contacto en el cual el visitado, si es campesino o indígena, espera respetuosa aproximación, amable paciencia y creciente profundidad. No es posible ensayar la cortesía distante y lejana, la amabilidad estandar y superficial que esperamos de un funcionario de oficina de una empresa urbana.

Pero una vez iniciado el proceso de enseñanza aprendizaje propiamente dicho hay otro problema con los ritmos: el paso desigual de los integrantes de la comunidad.

Usted debe evitar en lo posible que queden los más lentos por el camino. La diversidad no se enseña: se practica, se vive y —cuando verdaderamente se aprende— se disfruta.

En cualquier proceso educativo, participativo o no, el apoyo de los estudiantes más avanzados hacia los que tienen más dificultades es beneficioso para todos. En un proceso participativo esto es aún más necesario. No siempre el mayor aporte lo dará finalmente el que comienza mejor.

Además de todo lo anterior, caminar con el paso del más lento (entre los que tienen voluntad de seguir) es una escuela de solidaridad, y la solidaridad entre seres humanos diferentes es uno de los principios esenciales de la educación ambiental.

Pero la lentitud prudente del comienzo nos permite, ante todo, ir afirmando la dimensión grupal.

Lentitud no debe ser aburrimiento ni monotonía; la lentitud exige más creatividad educativa que un rápido desfile por los contenidos.

En esta fase recomendamos:

- ejercicios periódicos de revisión de objetivos que permitan a los participantes

expresar a su manera, con sus palabras, qué y para qué estamos aprendiendo;

- conocer por allegados y familiares los comentarios informales de los participantes sobre el proceso educativo y conocer las críticas y sugerencias que todavía no se hacen en el espacio educativo;

- impedir el silencio que se origina por temor al error; crear un clima de expresión libre, donde la expresión misma es al principio más importante que si la pregunta está relacionada con los objetivos consensuados;

- impedir la caída en el extremo opuesto, es decir, que se perciba la actividad como una pérdida de tiempo, una simple reunión de amigos; recuérdese que quien acepta participar en una experiencia educativa tiene expectativas relacionadas con su experiencia anterior, probablemente dentro de una metodología tradicional;

- visitar personalmente o hacer visitar por la persona adecuada a aquellos participantes cuyas dificultades iniciales puedan desmotivarlos;

- y sobre todo aprender a oír. Eso es lo más difícil de esta fase.

d) Planificación flexible

Todo proceso participativo (investigativo, transformador o educativo) se rige por una planificación flexible.

Si se camina inicialmente con el paso del más lento, como ya se sugirió, debe preverse una serie de actividades simultáneas que permitan mayor «vuelo» a los que exigen y pueden más; estas actividades simultáneas y de ampliación pueden situarse en el campo de la búsqueda de información o en el apoyo creativo a los compañeros con dificultades.

La lentitud inicial es una condición de la consolidación grupal, del acceso simultáneo a una base de despegue a partir de la cual el proceso se impulsa.

Hacer flexibles los acuerdos programáticos, aún los que hayan sido registrados después del consenso en soporte magnético o gráfico, pasa por el descubrimiento grupal de que son modificables, lo cual probablemente es algo nuevo para la experiencia de la comunidad en relación a los agentes externos con los que se ha vinculado.

e) Ajustes periódicos y participativos

Los primeros ajustes participativos son los más difíciles. Después la comunidad se habitúa a proponer y modificar con creciente comprensión de lo que

hace y para qué lo hace.

Usted debe empezar jerarquizando cada propuesta de la comunidad por mínima que sea y dándole la mayor importancia; en realidad la tiene, porque es parte de los primeros sondeos de la gente para conocer su posibilidad real de aportar al proceso de desarrollo participativo.

Dar la mayor importancia a la propuesta comunitaria no significa necesariamente su aceptación, sino la clara señal de que es una propuesta «desde un igual» con la que se puede disentir o coincidir.

f) Vinculación con las necesidades sentidas

Lo advierta la comunidad o no, siempre se producen acontecimientos locales que ilustran los temas tratados; el abordaje holístico que buscamos pasa por incorporar estos episodios a la reflexión y a la propuesta.

Esto significa que la planificación flexible considera incorporar los hechos imprevistos de interés y no sólo las propuestas de los participantes.

A veces es muy difícil continuar con un proceso de enseñanza-aprendizaje cuando ocurre un hecho perturbador de las rutinas; lo ideal es poder incorporarlo como tema de análisis.

g) Ampliar las áreas de participación curricular

La participación no se logra en un momento: es un conjunto de espacios que se van ocupando uno tras otro. Generalmente se comienza por el espacio evaluativo, que es el más comprensible y luego se avanza de lo más concreto e inmediato a lo más general.

Usted debe evitar que los participantes se sitúen ante la obligación de resolver disyuntivas para las cuales aún no pueden tener respuestas.

Todo proceso de participación debe prever el escalonamiento en complejidad de las áreas sobre las que la comunidad puede decidir por sí misma; pero una vez más, esta es una propuesta flexible.

Si usted ha logrado el suficiente grado de confianza y el nivel adecuado de diálogo, difícilmente se le cuestionará por no abrir todos los espacios participativos a la vez y, por el contrario, se le agradecerá.

Pero si hay prisa por ocupar demasiados espacios, exprese claramente su opinión acerca de lo prematuro del hecho pero no se oponga: el error es parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

h) Reconstrucción del material didáctico y actitud ambientalista

La cultura escrita generalmente no prevé la optimización en el uso ni el ahorro de recursos tales como el papel o los lápices en los procesos educativos.

Es usual que los trabajos hechos en la computadora se presenten utilizando de la forma más cómoda la impresora disponible, es decir, escribiendo solamente de un lado de la hoja. Además, cuando se presentan trabajos a ser evaluados, hay un abuso de los cartuchos de color por parte de los estudiantes.

Pero estamos encarando problemas vinculados con el ambiente. La educación ambiental no es sólo transferencia de contenidos conceptuales sino también de actitudes.

Esto no debe limitar el derecho de la comunidad a disfrutar de la estética del trabajo presentado, ni debe privar a nadie del acceso a las tecnologías gráficas que es deseable que todos conozcan: pero acceso no debe ser exceso.

Cada hoja y cada lámina de cartulina tiene un anverso y un reverso y generalmente ambos son utilizables; los marcadores son recargables; las revistas viejas nos dan el toque de color para la cartelera y no es necesario acumular disketes y casetes con información ya no utilizable. Cada batería o pila que se consume es un problema ambiental.

i) Acceso comunitario a la terminología científica

Los procesos educativos participativos se mueven por lo general en su comienzo en el lenguaje popular. El lenguaje popular y las lenguas tradicionales generalmente describen de manera más adecuada el diagnóstico de la situación sobre la cual deberá trabajarse.

Pero es necesario apropiarse poco a poco de la terminología científica. No porque sea superior, sino porque es más general, más comprensible fuera del ámbito local; y además porque permite a la comunidad el acceso a fuentes de información que serían intraducibles si no se trabajara previamente sobre esa terminología.

La introducción a la terminología científica debe darse simultáneamente con un refuerzo de la autoestima y de la comprensión del valor de los saberes tradicionales y del lenguaje tradicional o popular.

Si la demanda por acceder al lenguaje científico es demasiado veloz, indicando desvalorización por los saberes ya poseídos, usted debería asumir la defensa

del conocimiento tradicional y su expresión propia.

j) La sensibilidad como componente curricular

La *racionalidad ambiental* no se construye solamente como ejercicio especulativo de la razón. Debe apelar también al sentimiento y a la sensibilización, a la pertenencia y a la autoestima.

En el siglo xx las doctrinas sociales llamaban a pensar en los desposeídos que eran los contemporáneos del filósofo que las enunciaba. En el siglo xx la sustentabilidad llama a pensar en los desposeídos que aún no han nacido y en el mundo que legaremos a los que vienen detrás.

La solidaridad no es siempre un buen negocio personal. Si no se apela a la sensibilidad, puede ser más racional la opción menos sustentable.

Existe un problema muy frecuente en la educación ambiental que persigue implementar procesos productivos sustentables locales tales como huertas orgánicas. La objeción es la siguiente: «cuidar la naturaleza está muy bien para quienes pueden ocuparse de eso; yo soy pobre y genero más ingresos con el uso de la tecnología no sustentable».

Este argumento es estratégicamente erróneo pero acertado en lo inmediato; sólo la sensibilidad, la autoestima, el compromiso con los demás y el apoyo constante de usted, permitirá que la gente se aparte de esta forma de razonamiento, mucho más afín a una época que exalta la maximización del beneficio de corto plazo.

k) Formas usuales de comunicación en la comunidad

La enseñanza es un caso particular del fenómeno de la comunicación entre seres humanos; pero tiene algunas características distintivas tales como la continuidad y (en la mayoría de los casos) una intencionalidad a mediano y largo plazo que impulsa una planificación escalonada. Siendo ciencia y arte a la vez, la enseñanza necesita apelar a las formas de comunicación más usuales en el colectivo que aprende.

Así como el soporte inicial del vínculo afectivo entre usted y la comunidad debe regirse por las pautas culturales de la comunidad, el soporte inicial de la información debe ser aquel que la comunidad comprende mejor.

Conocer y estudiar las formas de comunicación usuales entre los miembros de la comunidad es una necesidad del proceso y una garantía de creciente par-

ticipación. Pueden llegar a sorprenderlo las formas gestuales, simbólicas, artísticas y hasta a distancia (por ejemplo, una puerta entreabierta, un determinado arreglo floral, un cambio en el vestido) que están comunicando mensajes para usted todavía no evidentes.

l) La necesidad de productos tangibles

Cuanto más pobre es una comunidad, usted tiene mayor urgencia por obtener resultados inmediatos.

La pobreza es un concepto relativo. Su autopercepción en general se relaciona más con aquello que se perdió que con lo que no se posee. Pero hay un nivel de necesidades básicas insatisfechas por debajo del cual todo proyecto a largo plazo queda postergado.

No puede haber educación ambiental en comunidades con problemas serios de supervivencia si la planificación no incluye la satisfacción de necesidades básicas a través de estrategias productivas sustentables.

Los impactos tangibles e inmediatos pueden ser la mejor carta de presentación de nuestra propuesta inicial.

m) La expresión artística y folklórica local como insumo educativo

Toda expresión artística tradicional se relaciona directamente con el medio ambiente, ya sea por su temática o por sus instrumentos. Lo anterior rige para la pintura, la danza, la canción, la escultura y en general para las formas artesanales de la creación.

Cuando se logra compartir un conocimiento nuevo y éste es transferido a la expresión artística tradicional, usted puede decir que ese proceso de apropiación ya es irreversible.

Siguiendo esta misma línea de razonamiento, una vez que un sector de la comunidad se haya apropiado de un conocimiento necesario para todos, usted puede sugerirle a ese grupo su difusión a través del arte tradicional.

El mensaje comunicacional del arte llega a límites impredecibles.

n) Los enfoques holísticos

La cosmovisión tradicional siempre es integradora: todo se relaciona con todo. Una comunidad indígena que danza al caer el Sol no podría responder a la pregunta acerca de si está danzando, rezando, consolidando la comunidad, creando un producto o conociendo el mundo: lo está haciendo todo a la vez.

Contempla su propia vida y su propia práctica social desde una visión holística, es decir, relacionando todo con todo.

La ciencia en cambio siempre es analítica: empieza desarmando la realidad para entender cada parte por separado.

Sin embargo, es necesario entender cómo funcionan todos esos aspectos integrados en el complejo escenario de la realidad.

El primer esfuerzo para revisar esta fragmentación del conocimiento fue la interdisciplinariedad. Ahora, la educación participativa multicultural es un esfuerzo aún mayor para conocer procesos complejos que requieren de múltiples puntos de vista.

Es decir, se está volviendo a un enfoque holístico pero con el aporte imprescindible de la racionalidad científica, la cual tampoco pretende avasallar otras sensibilidades y formas de pensar, sino simplemente aportar lo suyo.

o) Incorporación de demandas no explicitadas

Hay veces en que las necesidades más sentidas, más urgentes de la comunidad no se manifiestan claramente. Esto se debe a que hay cosas que son tan obvias para la comunidad, que a ésta le parece que si usted no las menciona es por una actitud deliberada de ignorarlas. Puede ocurrir también que predomine un sentimiento de timidez o vergüenza, vinculado a la falta de autoestima, que inhiba el hacer explícitas esas demandas.

Es usted el que debe asumir esta probabilidad y crear las condiciones más propicias para un diálogo franco y sin prisa sobre estos aspectos. Tómese el tiempo para preguntar. Preguntar no es siempre interrogar directamente, a veces es promover situaciones donde surge una relación espontánea y sin presiones.

La incorporación de demandas no manifestadas explícitamente pero sí sentidas con fuerza, es una condición importante del éxito porque opera sobre la motivación de la comunidad y permite a usted una comprensión mucho mayor del proceso en el que participa.

p) Hacia la autoeducación permanente

El objetivo final de todo educador externo es hacerse prescindible y ser superado. Usted debe promover una creciente apropiación de protagonismo por parte de la comunidad y quedar en todo caso como asesor en áreas específicas del conocimiento.

Recuerde que los proyectos educativos pasan pero las comunidades quedan, o deberían quedar.

La educación participativa debe posibilitar mecanismos autogestionarios de apropiación del conocimiento. Estas destrezas, habilidades, capacidades y conocimientos deben ser sustentables, no deben agotarse en el tiempo de la interacción con usted.

Crear la posibilidad de la autoeducación permanente significa que en cada momento de transferencia o puesta en común de conocimientos se pone también en común el acceso a las fuentes y las formas de utilizarlas.

q) Evaluación: ¿quiénes, cuándo, cómo?

La evaluación participativa es un proceso permanente y doble: se miden los avances del conocimiento y los avances de la apropiación comunitaria de protagonismo en el proceso. Parte de la interacción multicultural, del diálogo y del diseño de instrumentos evaluativos específicos. Más adelante haremos sugerencias sobre instrumentos concretos de evaluación.

La evaluación participativa no lo exime a usted de autosometerse a un proceso permanente de evaluación, tanto más deseable cuanto más complejo sea el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Usted debe pedir la evaluación por parte de la comunidad, que es una ayuda para usted mismo, pero ante todo es una ayuda para sus integrantes, una forma de exigirse ecuanimidad y responsabilidad por el proceso que comparten.

Además, es deseable el apoyo de un evaluador externo, que le ayude a identificar dificultades y aciertos. Son complementos necesarios de la evaluación participativa, que debe constituirse en el eje central del proceso de evaluación.

4.2 Metodología de taller

a) El taller como recurso educativo

El taller es una modalidad educativa que se abre paso en la educación durante la segunda mitad del siglo xx.

Hay una metodología propia de taller, pero hay además una fundamentación epistemológica del taller como metodología y esa fundamentación no aparece explicitada en los trabajos pedagógicos que mencionan esta modalidad.

La forma taller, en su dimensión plena, es difícilmente alcanzable; sólo en los

procesos auténticamente interdisciplinarios o interculturales, o de intercambio horizontal de expertos en una disciplina, puede cumplirse cabalmente con sus requisitos y eso siempre a condición de que no haya hegemonismos establecidos de antemano.

En cambio, la decisión de promover procesos de taller, de identificar áreas educativas abordables por este proceso, aunque sea parcialmente, debería ser una preocupación constante de los educadores contemporáneos.

En los procesos educativos con marcada asimetría en el nivel de conocimientos (o sea, en la relación clásica profesor-alumno) se puede avanzar hacia el taller por aproximaciones sucesivas, pero es una meta lejana.

Como toda otra metodología, el taller puede transformarse en una caricatura de sí mismo, pero además puede ser adulterado como recurso por aquellos docentes que no tienen demasiado contenido para aportar en la asignatura que imparten. También el taller puede absolutizarse hasta tal punto que haga desechar otros recursos educativos legítimos, aún aquellos provenientes de la educación tradicional que siguen vigentes.

La educación contemporánea no tiene respuestas para los múltiples desafíos que plantea la crisis ambiental. El taller, como los nuevos enfoques de educación a distancia, son «ideas a tener en cuenta» en las estrategias de la educación ambiental comunitaria.

b) La educación en occidente antes del taller

Usualmente, cuando se habla de educación tradicional, se está abarcando en este concepto todas las corrientes pedagógicas, desde el Renacimiento hasta el siglo XIX, dentro del tradicional eurocentrismo que caracteriza a las historias de la pedagogía en uso.

Las corrientes pedagógicas abarcadas tienen en común el verticalismo del proceso educativo, que supone la existencia de un alumno-receptor pasivo y una verdad que se le inculca desde afuera.

Dentro de estas corrientes, las hubo conservadoras e innovadoras, pero esta división corresponde a los contenidos, no a los procedimientos que fueron siempre similares. Aún el componente socrático, que obliga al alumno a contestar discerniendo, hacía de éste un acorralado contestador sin espacios flexibles y la vieja sofística griega fue dejada de lado como sospechosa desde el poder y la verdad revelada. Ni siquiera el aporte de Rousseau elude la figura trascendente

del preceptor que orienta el aprendizaje, en contacto con la naturaleza, en el sentido deseado y previsto.

Sea la verdad revelada por la ciencia, la intuición, la fe o la naturaleza, esa verdad siempre tiene un portador y un destinatario que empieza ignorando todo.

El mundo hasta el siglo xx no fue sólo Occidente, pero los tratados de historia de la educación no lo recuerdan. Hubo otras corrientes pedagógicas, otras prácticas didácticas, en el resto del mundo.

Los comienzos del siglo xx marcan el auge del movimiento de la Escuela Nueva. La nueva pedagogía redescubre a antiguos pensadores y viejas propuestas, pero hizo de ellos por primera vez una alternativa coherente y renovadora.

Según Clenarvan Lesa influyó en este cambio el desarrollo que estaban teniendo las ciencias de la educación: «...En efecto, a lo largo del siglo xix, ciencias tales como la psicología, la biología y la sociología van a mostrar progresos importantísimos que contribuirán a modificar las prácticas educativas y a modificar los enfoques desde los que se elaboran las teorías pedagógicas».

Lesa resalta, no sin cierta ironía, que las nuevas corrientes del siglo xx se basan en el desarrollo de ideas muy anteriores. La Escuela Nueva, dice, «se concreta en base al agrupamiento y la sistematización de algunas ideas muy lejanas: la dialéctica de Sócrates, el valor adjudicado al juego por Platón, la importancia de la sensación y la imagen sostenida por Comenio y Locke; el contacto con la naturaleza reclamado por Rousseau, la preocupación por psicologizar la enseñanza, por el anti-intelectualismo y la disciplina fundada por Pestalozzi, la revalorización del juego y la curiosidad infantil de Froebel y aún algunas ideas principales de Herbart y Spencer».

Lo que nos interesa ahora, es recordar que en 1920 y en 1930 ya existía la firme convicción pedagógica de que la actividad del alumno, su camino propio hacia el conocimiento, era el aspecto fundamental de la educación, más que la exposición magistral del profesor y la estructura lógica de su discurso.

Hacia los años 50 ya se había popularizado la escuela activa, así como el laboratorio en el aula. Ahora el alumno investiga y construye por sí mismo las conclusiones, o al menos eso se intenta. Las verdades biológicas son descubiertas cada vez, en cada laboratorio escolar, por cada generación; por supuesto, son siempre las mismas. Después se pasa a las verdades de las ciencias «exactas» y se permite que el alumno llegue por muy distintas vías a la conclusión que lo espera. Luego se pasa a las ciencias que tratan sobre el ser humano y los «equipos de

trabajo» consultan textos y reconstruyen la historia y la realidad geográfica y social.

Pero en todos estos procesos de educación activa, los «descubrimientos» a los que llegan los alumnos son las verdades que el profesor ya conocía; el laboratorio de cualquier asignatura está preparado y equipado en función de los descubrimientos que ya se espera que los alumnos produzcan, o mejor dicho, reproduzcan.

En la escuela activa de cuarenta años atrás, no había lugar para lo inesperado; la evaluación al alumno medía el grado de su aproximación a las verdades establecidas en el programa; el «modo» de aproximación sí, iba siendo cada vez más libre.

Para completar el panorama de mediados del siglo xx, digamos que la educación activa desarrolló también, en la línea conductista, la educación programada y las llamadas «máquinas de aprender».

Es en la educación de adultos donde se abre paso, en las últimas décadas, una propuesta educativa radicalmente nueva. Una propuesta que cambia sustancialmente el concepto mismo de educación.

Por ella, la educación deja de ser simplemente activa para ser además «participativa». A partir de ahora y dentro de esta propuesta, el conocimiento se construye entre todos. Ahora el producto final del proceso de aprendizaje no está previsto, ni es conocido previamente por el coordinador-impulsor del proceso educativo.

La educación participativa pone en cuestión un postulado esencial en todas las corrientes anteriores: la relación asimétrica entre el profesor (el portador del saber) y los alumnos (carentes de saber) se reemplaza por una relación «horizontal» donde cada uno aporta un saber específico y el conocimiento resultante es más que una simple suma de los saberes iniciales.

Es importante resaltar que la asimetría cuestionada es la jerárquica; el profesor, que en los años 20 bajó de la tarima para orientar la actividad, ahora se incorpora al grupo y se diferencia de los demás sólo por ser el animador inicial; pero la asimetría cualitativa pervive, la diversidad hace más rico el proceso.

Detrás de todo esto, lo que la educación participativa está cuestionando en realidad es el concepto de cultura: lo diversifica, lo distribuye en la diversidad de sus portadores. Lo democratiza.

Frente al saber académico, diversificado ya en diferentes escuelas, se redescubre el saber de la gente común, el saber de la vida, los saberes pertinentes que

elevan la calidad de vida de la gente y que han desarrollado modelos de producción milenarios y estables, que no degradan ni hacen daño a la naturaleza. Hoy, cuando la ciencia de Occidente se eleva a niveles que nunca pudo soñar la humanidad, cuando el conocimiento académico (desde el cosmos al micromundo), se duplica cada diez años, se agudiza como una paradoja la percepción del fracaso del pensamiento científico occidental como saber exclusivista y hegemónico. En efecto: muchos proyectos orientados por la ciencia para la transformación del entorno, con fines productivos, han degradado el ambiente, desequilibrando a los ecosistemas y no han resuelto los problemas de la pobreza y la desigualdad social, demostrando que no eran tan «sabios» como parecían.

La educación popular latinoamericana puso de moda, hace 30 años, el concepto de «cultura popular» que dejó de tener el sentido de «cultura difundida en el pueblo» para empezar a ser «cultura específica de los sectores populares».

Las corrientes del pensamiento alternativo en Asia plantean que los fundadores mismos del método científico en Occidente (Descartes y Bacon) tuvieron una actitud arrogante y despectiva hacia la naturaleza, la mujer y los pueblos no europeos. Según esta posición, machismo y racismo nutren las corrientes dominantes en Occidente, que desde entonces hablan del Hombre en lugar de hablar de los seres humanos y establecen niveles de desarrollo en cuya cumbre están las máquinas, las metrópolis, las agroindustrias basadas en tóxicos y plaguicidas. Corrientes que clasifican como atrasados a los pueblos que viven en estrecho contacto con la naturaleza, ignorando el caudal de sabiduría del que son portadores.

El concepto «occidental», reduccionista, de cultura, que fue indiscutido hasta hace pocos años, pone en la cumbre a la cultura que dan las universidades de occidente. La educación participativa cuestiona este concepto, pues valora la diversidad de saberes y de fuentes del conocimiento como un bien.

Desde luego que la educación participativa ha dado pie a todo tipo de extremismos, llegando a desconocer la importancia de la transmisión de saberes y a negar la necesidad de los diseños curriculares. Pero la inmensa mayoría de los innovadores reconoce que la educación participativa es una propuesta que debe enriquecer, no negar, los mejores aportes de la educación tradicional y la educación activa, buscando nuevas síntesis entre saber académico y saber popular.

Recientemente se puso en el orden del día el debate sobre «cultura popular»

y «cultura tradicional». Ambas constituyen aspectos de la «cultura no académica» que empieza a revalorizarse en campos como la medicina y la agricultura. En sociedades como la nuestra, los dos tramos de la cultura no académica son claramente diferenciables; retazos de cultura tradicional pueden sobrevivir en un anciano o en una comunidad muy aislada o discriminada; pero la cultura popular crece y se desarrolla en las nuevas condiciones de vida, incluida la pobreza crítica reciente.

En síntesis, sin esta nueva dimensión de la cultura, sin este cuestionamiento al concepto tradicional del «saber», no tendrían sentido las nuevas corrientes participativas de educación, incluida la metodología de taller.

c) Precisiones metodológicas sobre la metodología de taller

Usualmente se establece que el taller es una forma de organizar el trabajo en la producción material, una forma que surge en la Alta Edad Media en los gremios burgueses de Europa. En general, los paraguayos con alguna formación académica hemos oído hablar más de estos talleres medievales que de los talleres indígenas de cerámica y trabajo en piedra; aunque quizás estos últimos estén más cerca de nuestra filosofía.

De todos modos, no era posible imaginar ningún tipo de taller educativo mientras la educación fuera concebida como una relación unilateral y unidireccional; por eso, otras formas de organizar el trabajo, como la manufacturera y la fabril, (que aparecieron mucho después en el mundo de la producción) llegaron antes como propuesta organizativa al mundo de la educación. Ya en el siglo XIX, la Escuela Lancasteriana reproducía la estructura manufacturera y fabril en la cadena de mandos. Toda innovación verticalista era fácilmente asimilada por una educación que tendía a democratizarse por su expansión, pero no por su estructura interna.

d) Teoría de grupos

El otro aspecto vinculado con el trabajo de taller, desde el punto de vista metodológico, es la Teoría de Grupos, la dinámica grupal y las técnicas grupales.

El grupo y su influencia sobre la conducta del ser humano son un descubrimiento reciente en las ciencias del comportamiento. Ya en el siglo XIX la sociología se ocupaba de los comportamientos masivos, de los macrogrupos y la psicología intentaba estudiar la psiquis individual. Pero recién en el siglo XX se empieza a reparar en el grupo, a partir de una búsqueda independiente pero convergente de la sociología (enfocada hacia la microsociología) y de la psicología (ampliándose

hacia la psicología social). El grupo queda descubierto; la antropología cultural complementa esos enfoques y se abren nuevas pistas para cambiar la educación.

Tener en cuenta la teoría de grupos en educación no significa necesariamente una toma de posición en favor de la educación participativa, ni la disposición a trabajar dentro de una propuesta de taller. La teoría de grupos, en tanto estudia una realidad objetiva, independiente de nuestra voluntad, puede apoyar un proceso participativo o un proceso simple de educación activa instrumentado desde el saber unilateral.

Conocer y aplicar la dinámica de grupos, no nos alinea necesariamente entre los partidarios de la metodología de taller; pero es una premisa necesaria para aplicarla si coordinamos un taller donde comenzamos siendo, de alguna manera, ajenos al grupo.

La dinámica de grupos es una parte de la teoría de grupos que se ocupa de los grupos en movimiento y sistematiza aquellas conductas que lo hacen crecer y fortalecerse. De esta disciplina surgen las técnicas grupales.

Las técnicas grupales no son patrimonio de especialistas. Todos las hemos aplicado alguna vez en nuestra práctica docente o dentro de los grupos en los que participamos, aunque no las hayamos llamado así. Todos podemos aplicarlas, cuidando de no abusar de su empleo, lo cual puede resultar tedioso y contraproducente.

e) Técnicas grupales

Haremos una breve enumeración de las técnicas grupales más usuales, clasificándolas de acuerdo a la finalidad que cada una persigue. Cada técnica grupal admite tantas variantes como sepamos crear, si tenemos claros los objetivos.

1) Técnicas grupales de presentación. Tienen como objetivo «romper el hielo» en un grupo que no se conoce, desinhibir a los participantes para que la producción grupal se dé en las mejores condiciones desde el inicio, además de lograr un camino más rápido para el conocimiento mutuo. Las más habituales son:

a) Rueda de presentaciones. Sentados en rueda, cada uno dice su nombre y un atributo personal, o bien su color favorito, o su paisaje preferido; además es un «enganche» para futuros diálogos, para descubrir afinidades.

b) Presentación por parejas. El grupo se divide por subgrupos de a dos. Se

presentan mutuamente los que han quedado juntos. Después, reunidos todos, cada uno presenta ante el grupo, a su pareja. Se puede hacer lo mismo por tríos.

c) Presentación circular. En una rueda, cada uno repite el nombre de los que se presentaron antes e incorpora el suyo propio. Cuando alguien se equivoca en la enumeración de los que le antecedieron, debe decir sólo su propio nombre y la rueda comienza de nuevo, hasta que alguien pueda completar la rueda sin equivocarse. El esquema es así:

A: «Yo soy A». B: «El es A, yo soy B.» C: «El es A, ella es B, yo soy C».(...)

2) Técnicas grupales para producción de conocimientos:

a) Tratamiento por subgrupos de un tema a debatir y posterior puesta en común. En algunas variantes de esta técnica, el subgrupo se subdivide a su vez previamente y se da un tiempo limitado para cada fase del proceso.

b) Lluvia de ideas. Desde el grupo, el tratamiento de un tema no se inicia con exposiciones, sino con frases sueltas, o palabras, que cada uno asocia libremente con el tema a tratar. Todo se registra en un papelógrafo y con ello tenemos una primera aproximación a los saberes y expectativas para desarrollar el trabajo en equipo.

c) Trabajo individual con tarjetas. Puede empezarse seleccionando individualmente tarjetas de una serie con frases escritas o escribiendo en tarjetas en blanco. Las tarjetas con las propuestas personales, breves y sintéticas, se analizan luego grupalmente buscando consensos y síntesis.

3) Técnicas grupales de puesta en común de conocimientos (no hay una barrera absoluta con las anteriores):

a) Dramatizar o teatralizar una situación que se desea tratar es una forma de proyectar situaciones, a veces con más franqueza que cuando se verbalizan. No debe confundirse este sociodrama con el psicodrama que es una terapia clínica de mayor profundidad y no fácilmente manejable.

b) Empleo organizado de papelógrafos, preparados por subgrupos, donde mediante graficaciones se observa la zona de aportes comunes y queda identificado lo diferente, lo original aportado por cada subgrupo, lo que es luego objeto de un trabajo específico.

4) Técnicas grupales de evaluación. Se trata de sustituir aquellas evaluaciones de procesos grupales donde sólo se cumple con una formalidad, por un

tipo de evaluación que dispare elementos de crítica y reflexión.

- a) Dramatización (sociodrama) del proceso vivido.
- b) Que cada participante elija un símbolo que a su juicio represente el proceso grupal vivido y después fundamente su elección.
- c) Juicio al proceso vivido. Con «fiscal», «abogado» y «tribunal» que emite un fallo definitivo. Una especie de juego donde saltan aspectos que de otra manera no serían dichos.

Además de estas técnicas grupales existen otras que se basan en las dinámicas propias de los juegos de mesa, sean de cartas o tipo «ludo», muy empleadas en educación de adultos. Conocer estas técnicas es apropiarse de un instrumento muy útil para el trabajo en taller, e incluso para animar grupos que estén participando en cursos a distancia. Lo mismo puede decirse de ciertas técnicas de comunicación a partir de lo gestual y corporal.

En síntesis, el taller no es una metodología sino una actitud ante el conocimiento y la cultura. A partir de ella, los caminos son múltiples, pero todos confluyen hacia una construcción del conocimiento más allá de los umbrales en los que el profesor o coordinador se mueve en el momento inicial del proceso. Por ello el taller es además una apuesta a la redistribución del poder, al impulso renovador y a la confianza en los que nos siguen.

El desafío docente de no formar alumnos a su imagen y semejanza sino alumnos superadores que avancen hacia nuevos horizontes es anterior a la propuesta de taller. Ya suponía una ruptura con el verticalismo autoritario pero faltaba incorporar el concepto de pluralidad de culturas para que el taller aflorase en plenitud. Antes de eso, encorsetado el saber por los paradigmas del método científico, sólo podía aceptarse un intercambio horizontal entre académicos que dominasen el método y se circunscribiesen a él.

Esto no significa que ahora se renuncie en lo más mínimo al rigor del método científico, a su confiabilidad y validez. Poner al método científico a dialogar con instrumentos de conocimiento de otras culturas no es amordazarlo, sino ponerlo a prueba y verificar que en muchos casos y para algunos desafíos contemporáneos sigue siendo superior y en contadas oportunidades el único posible.

Pero el mismo rigor científico se vuelve contra la hegemonía monopolista del método científico cuando comprobamos (por vía experimental, con sus propias armas) que ante ciertos desafíos hay abordajes diferentes que funcionan mejor.

Recuérdese que la ventaja del método científico sobre cualquier otro sistema de conocimientos es su capacidad única, asombrosa, de transformar el mundo. Recuérdese también que su debilidad principal es la incapacidad de prever consecuencias desastrosas de las tecnologías y transformaciones a gran escala que posibilita.

El taller entonces debe encontrar ámbitos de debates nuevos y al mismo tiempo un metalenguaje que le permita autoexaminarse desde afuera, para sistematizar los mecanismos nuevos, imprevistos, que va creando y los problemas nuevos que plantea a una epistemología que apunta a un conocimiento sin barreras, transdisciplinario y multicultural.

4.3 Cómo planificar la experiencia educativa

4.3.1 Cómo establecer los objetivos

Los objetivos de un proceso educativo participativo son siempre fruto de un acuerdo, de una negociación. Esta no nace de un diálogo improvisado. Usted debe establecer de antemano los objetivos provisionales que persigue en el proceso, clasificados de la siguiente manera:

- a) objetivo general (resuma en una frase el móvil general que lo motiva, hacia dónde debe ir este proceso educativo en general).
- b) objetivos específicos (aquellos objetivos más reducidos, más concretos, que sumados y combinados entre sí, permiten aproximarse al objetivo general).

En el diálogo inicial con la comunidad, usted anticipará la idea general de los objetivos, junto a las razones de la propuesta y resumirá qué resultados desearía obtener; pero no lea su trabajo como si fuera una proclama solemne. La letra escrita (al comienzo del proceso) inhibe la capacidad de crítica. Hable de los objetivos, con firmeza pero con humildad, en forma sencilla; más como consulta que como afirmación.

Siempre ilustre con ejemplos. Recuerde que la propia palabra «objetivos» ofrece algún grado de dificultad para las comunidades y grupos no habituados al discurso académico. A usted le resulta sencillo de comprender porque la cultura académica fragmenta los procesos de construcción del conocimiento. Así, en un proyecto educativo académico, «diagnóstico», «objetivos» y «objeto de estudio» son aspectos totalmente diferenciados. No ocurre así para el pensamiento holístico de otras culturas.

Sea paciente en la negociación para establecer los objetivos. Las demandas de la comunidad o del grupo muchas veces se expresan en un sentido más tradicional que el que usted desearía. Esto puede deberse a que la educación que han vivido ha sido un proceso autoritario y unilateral. Si a través de los objetivos le exigen a usted un rol de «educador tradicional», acéptelo. El mejor modelo educativo es el que va modificando las viejas prácticas al ritmo que la comunidad admita, no al ritmo deseado por el educador.

Cada vez que se llegue a un acuerdo sobre objetivos, registre ese acuerdo, documéntelo (o mejor, pida que sea registrado, documentado) en una forma comprensible para la comunidad, no necesariamente con palabras escritas.

Muchas veces los objetivos parciales se dibujan en forma simbólica y se establece como una escalera o una pendiente con ellos, en cuya cima está el objetivo general. Sin embargo, debe cuidarse que los objetivos parciales no queden como peldaños que deben subirse uno por uno. Una cosa son las «metas» (procurar determinados resultados en cada período) que sí se van alcanzando una por una y otra cosa son los objetivos parciales que deben representarse como flechas que acompañan toda la subida (véase **Fig. A**).

Participación significa negociación. ¿Todo es negociable en la propuesta que usted lleva? ¿O hay elementos innegociables desde el punto de vista ético, en la propuesta provisoria de objetivos que hace al comienzo el educador? Desde luego que hay principios en los que no se puede claudicar, pero siempre se

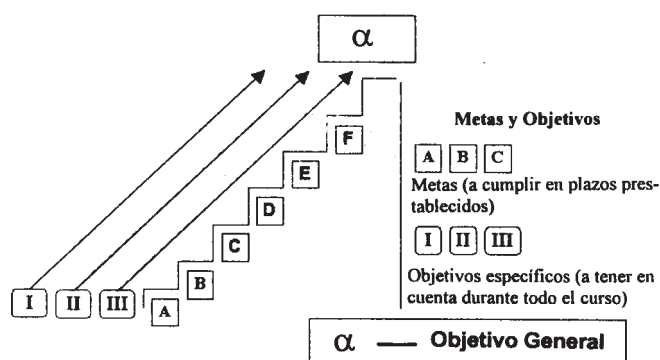


Figura A. Representación esquemática de metas, objetivos parciales o específicos y objetivo general y su interrelación durante el desarrollo del curso.

puede lograr el consenso comunitario en esos puntos en la medida que usted sepa explicarlos en forma fidedigna y accesible.

Una vez que los objetivos del curso queden escritos, dibujados o audio registrados, éstos deben ser una referencia permanente. Consúltense periódicamente para ver cómo avanza el proceso y modifíquense en caso de necesidad.

No puede haber educación sin objetivos. No puede haber educación sin un informe periódico sobre el cumplimiento de los objetivos y su eventual modificación o perfeccionamiento. Una cosa es el proceso participativo; otra cosa (complementaria pero diferente) es su trabajo como educador profesional.

La planificación y el registro son para usted, por su responsabilidad ante la comunidad educativa, instrumentos obligatorios. El grupo tiene una función, usted tiene otra. La suya no se agota en el proceso participativo; como profesional de la educación usted sabe que la planificación, confrontada a su registro, es una fuente de información pedagógica necesaria para la elevación de la calidad de experiencias posteriores.

4.3.2 Cómo enlazar objetivos y metas

La planificación participativa debe entenderse como un permanente consenso con la comunidad, pero eso no ocurre desde el primer día. Obtener la participación plena en las tareas más teóricas, como es la planificación, es un proceso lento y complejo.

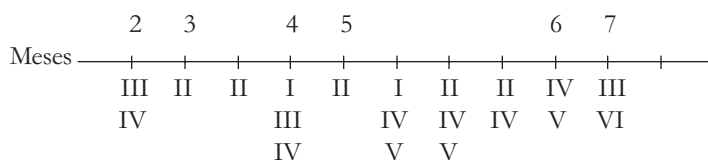
Las recomendaciones que siguen seguramente son de su conocimiento. Están formuladas aquí de una manera sencilla para que usted pueda poco a poco compartirlas con la comunidad.

- Establezca desde el principio las «coordenadas» de tiempo y espacio: tiempo disponible, grupo a participar, espacio físico e infraestructura de la que se dispone. Debe hacerse un balance previo de lo que se posee: desde el aula, los recursos monetarios y la infraestructura didáctica hasta el espacio exterior que será visitado como «laboratorio». Este último puede incluir chacra orgánica, naturaleza y ecosistemas naturales, áreas verdes, zonas degradadas, zonas de impacto por urbanización, zonas afectadas por contaminación o degradación, etc., siempre que estén previstas como objeto de estudio. Lo positivo y lo negativo del entorno, desde el punto de vista ambiental, son igualmente aprovechables como objetos de estudio.

1. Reconocimiento en el terreno de fenómenos de erosión (1er. mes)
2. Identificación de las causas más usuales de erosión (1er. mes)
3. Conocimiento teórico de procedimientos más usuales para recuperar suelos (2o. mes)
4. Selección de procedimientos adecuados a la localidad y práctica en el terreno (hasta el 4o. mes)
5. Conocimientos teóricos de aspectos depredadores de la ganadería tradicional (5o. mes)
6. Práctica de ganadería sustentable (hasta el 9o. mes)
7. Práctica de control de plagas sin agroquímicos (10o. mes)

Infraestructura y material necesario

- I. Inversión en dinero
- II. Material de aula y folletos
- III. Instrumental agrícola, plantines, semillas, etc.
- IV. Traslado del grupo al terreno (vehículo)
- V. Traslado de animales
- VI. Otros



Nota: Las metas sucesivas no significan el abandono de las anteriores; puede continuar trabajándose en ellas.

Esta planificación no incluye objetivos ni cronograma de procesos evaluativos, que también deben ser planificados

Figura B. Distribución de metas y contenidos en función del tiempo

- En función de los objetivos acordados y del tiempo y recursos disponibles, proponga metas parciales (por ejemplo, hasta dónde se propone avanzar mes a mes). Trace una línea que represente gráficamente el tiempo y distribuya en cada segmento (que representa a cada mes) las metas que se propone alcanzar allí y los contenidos a trabajar ese mes (véase **Fig. B**).

- Lea las metas tal como han quedado establecidas y haga un cálculo de qué materiales y qué infraestructura va a necesitar cada mes. Calcule el presupuesto y las demandas de material e infraestructura con toda la anticipación posible y piense

(junto a la comunidad si se puede) cómo abatir costos y optimizar el empleo de materiales educativos. Reciclar el material didáctico es parte de la racionalidad ambiental necesaria, que se construye con hechos y no sólo con palabras.

- Lleve un registro mensual de cumplimientos e incumplimientos de las metas preestablecidas. Establezca causas de incumplimientos, adjunte todas las reflexiones descriptivas e interpretativas que juzgue de interés. Su registro de hoy puede ser la base para el mejor manual de mañana.

- Así como usted planifica las metas y contenidos del proceso educativo, haga una planificación paralela de cómo piensa incorporar a la comunidad al proceso educativo, cómo piensa transferir el protagonismo del proceso de enseñanza aprendizaje al grupo. Establezca para ello metas para períodos más prolongados (¿trimestres?) y propóngase niveles crecientes de participación. Registre los éxitos y fracasos que obtenga en este proceso y recuerde que quizás el mayor aporte que usted puede hacer a la educación ambiental es registrar esto con objetividad, interpretando con valentía responsabilidades propias y ajenas en las insuficiencias detectadas (véase **Fig. C**).

- Aún suponiendo una fase en que la planificación del proceso en su conjunto sea totalmente participativa, usted, como educador profesional, debe planificar aparte su actuación en las etapas siguientes. El aporte del educador (aún llegando a la fase ideal en la que pasa a ser un simple asesor) siempre es un aporte diferente al de los integrantes del grupo, un aporte «desde afuera» que requiere una planificación por separado.

- Además de su trabajo con la comunidad, informe permanentemente a la institución de la cual depende sobre la marcha del proceso educativo. Exija instancias periódicas de intercambio con otros educadores profesionales o equipos interdisciplinarios de su propia institución.

4.4 Metodología para el rescate de saberes y prácticas tradicionales y para la reapropiación de conocimientos externos

4.4.1 La búsqueda de un conocimiento nuevo

El promotor comunitario es un catalizador o animador en un espacio de encuentro entre saberes preexistentes del grupo y el conocimiento científico y tecnológico, de modo que surja un conocimiento nuevo, que se base en recursos disponibles en la comunidad, incluyendo lo que la gente sabe sobre los recursos naturales

Transformación del proceso educativo en un proceso participativo

Objetivo general:

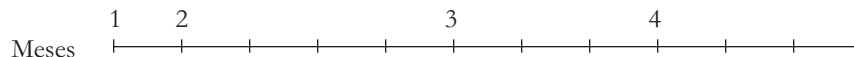
Lograr una participación creciente en la *conducción* del proceso de enseñanza-aprendizaje

Objetivos parciales:
(específicos)

- Fortalecer en el grupo la capacidad de identificar temas de interés para su capacitación
- Fortalecer procesos grupales
- Transferir al grupo metodologías de auto-formación y educación permanente
- Transferir al grupo metodologías educativas

Metas:

1. Participación grupal en la evaluación del proceso
2. Participación grupal en la identificación de contenidos complementarios
3. Participación grupal en la reformulación de procedimientos y metodología
4. Participación grupal en la reformulación crítica de fines y objetivos



Este proceso se planifica previamente con el sólo fin de no olvidar las metas y confrontarlas con lo que ocurre en la práctica

Figura C. Planificación paralela

de la localidad —su potencial y su uso actual— y sobre cómo manejarlos.

Del encuentro de estos sistemas de pensamiento debe surgir un nuevo conocimiento adecuado al uso sostenible de la biodiversidad y a la recuperación de recursos naturales ya degradados. Suelen surgir problemas nuevos —por ejemplo, los generados por la revolución verde— para los cuales los saberes tradicionales no tienen todas las respuestas. Por grande que sea la sabiduría ancestral ésta no es suficiente para enfrentar problemas provocados por causas exógenas a la comunidad (ruptura de las cadenas tróficas, mutación genética, contaminación etc.). En este punto del manual discutiremos cómo lograr ese nuevo conocimiento.

4.4.2 El conocimiento tradicional

Para una primera aproximación son útiles las formulaciones de Tierno Bokar:

«La escritura es una cosa la leyenda es otra. La escritura es la fotografía del saber, pero no es el saber mismo. El saber es una luz que está en el hombre. Es la herencia de todo lo que los antepasados han podido conocer y que nos han transmitido en germen, como el baubat está contenido en potencia en su semilla.»¹

Se trata pues de enunciados o imágenes sobre las relaciones entre la naturaleza y la sociedad utilizadas actualmente, o que fueron utilizados, por pobladores antiguos en el desarrollo de sus estrategias de explotación de recursos naturales. Ese conocimiento fue heredado en su forma actual de generaciones anteriores y su transferencia se da oralmente, inter pares, entre quienes comparten una cosmovisión.

La tecnología, a su vez, es conceptualizada en tanto instrumentos, prácticas y maneras de combinar los factores de producción que intervienen en el proceso de transformación de la materia prima en producto final; en términos más generales se alude en formas de explotación de los ecosistemas.

El corpus de este conocimiento no se mantiene estático ya que sus portadores desarrollan estrategias adaptativas, incorporando nuevos elementos.² Así, en el caso de algunos grupos locales Guaraní, que son portadores de conocimientos en horticultura avanzada, incorporaron selectivamente la lechería. Debe tenerse en cuenta que los saberes tradicionales no siempre siguen aplicándose. Esos conocimientos y prácticas pueden permanecer sólo en latencia, como la brasa debajo de la ceniza.

El manejo de la naturaleza está asociado a normas sociales y a mecanismos comunitarios, que tienen que ver con una visión del medio físico (agua, suelos), plantas y animales y de la relación de éstos con el hombre. En las culturas indígenas a los individuos se les suele permitir el uso de los recursos naturales para satisfacer sus necesidades pero no para acumular a expensas de otros; además las normas de manejo de la naturaleza están atadas a mecanismos comunitarios. Todo lo que planteamos nos indica una visión comprensiva, holística, que manejan estas culturas milenarias.

En las cosmovisiones de las culturas tradicionales los componentes básicos de la

¹ Citado por A. Hamparé en su obra «La tradición viviente», en *Historia General de Africa*, TECNOS/UNESCO, Barcelona, 1984. Tierno Bokar fue un tradicionalista en materias africanas.

² Véase: Gonzalo Tapia (ed.). *La producción de conocimientos en el medio campesino*. PIIE, Santiago, 1987.

naturaleza: el agua, el sol, el aire y la tierra —incluyendo los montes— están integrados el uno al otro y se necesitan recíprocamente. Ellos son una misma cosa y están destinados a crear y mantener la vida.

Las normas de manejo del agua y de los otros recursos naturales y las normas religiosas son la misma cosa; desde el momento que la religión no constituye una esfera separada de la vida el que usa indebidamente los recursos naturales se está apartando de las normas religiosas.

El pensamiento de los Mbyá, así como el de los otros subgrupos Guaraní, establece estrechas relaciones entre los distintos elementos de la naturaleza (el agua en sus diversos estados, los suelos, las superficies boscosas y las poblaciones biológicas) y entre estos elementos y la acción del hombre. Se trata de una visión que integra los procesos naturales y los socio-culturales y en ella las formas de explotación sustentable de ecosistemas están estrechamente ligados a mecanismos comunitarios.

Nadie puede usar en su exclusivo provecho el agua ni los bosques, así como nadie puede invocar su propiedad. La norma que establece que la conservación de recursos está más allá del interés de individuos se corresponde con aquella que establece la apropiación comunal de los recursos de la tierra y los recursos naturales que le corresponden. Dicho en términos de Simeón Valiente: «Sin el agua, el sol, la tierra y el monte no puede haber vida. Estos elementos de la naturaleza son realmente una sola cosa.»

Para el Paí el agua, el sol, la tierra, el monte y el mismo ser humano son la misma cosa. Así como el hombre es importante también son importantes los otros elementos y al destruir el agua o el monte nos estamos destruyendo a nosotros mismos. No podemos darle menos importancia a algunos de ellos. Tampoco nadie puede apropiarse ni del hombre ni del monte o del sol; un solo individuo no puede hacerse dueño y mezquinar estas cosas.³

4.4.3 La metodología para el rescate de saberes y prácticas tradicionales

Debe tenerse en mente que las prácticas y los conocimientos pueden seguir vigentes o no. Una circunstancia que se observa con frecuencia es la imposibilidad material que tienen las poblaciones para aplicar su sabiduría sobre el manejo de la naturaleza, simplemente porque les han destruido los recursos naturales; en otros

³ Véase: *Mbya Rekové. La resistencia de un pueblo indómito*, pp. 24-25, CERI, 1998.

casos la asimilación más o menos compulsiva dificulta en gran medida que esa sabiduría sea aplicada.

En casos de conocimientos y prácticas tradicionales que siguen aplicándose, los saberes registrados en la memoria de los informantes, que constituyen el corpus, son referidos a prácticas tecnológicas cotidianas. Lo que interesa conocer es cómo se representan indígenas y campesinos sus relaciones con la naturaleza. Vale decir, esos saberes pueden ser captados y sistematizados a lo largo del ciclo anual, a medida que los mismos se expresan en prácticas: al preparar el terreno, sembrar y cosechar, pero también cuando recolectan frutos silvestres y utilizan elementos del ambiente para construir sus herramientas, sus utensilios y sus chozas.

Como la oralidad es central en esas culturas, las conversaciones con los portadores de la sabiduría tradicional son indispensables, pero ellas se vuelven más ricas cuando las preguntas son hechas a medida que los informantes desarrollan sus prácticas productivas. Así, cuando están habilitando el terreno para cultivos anuales el promotor preguntará por qué dejan algunas especies forestales y echan otras, por qué prefieren unas especies de semillas y no otras, etc.

En este punto la lección aprendida indica que los portadores del conocimiento tradicional, indígenas o campesinos, interrogan al corpus de ese conocimiento en situaciones críticas, al enfrentar problemas concretos en la explotación de los ecosistemas, ya sea para la producción directa para el autoconsumo y venta o para la satisfacción de otras necesidades, incluso utilizando servicios ambientales para la recreación.

En las observaciones practicadas en los trabajos de campo el promotor-investigador busca introducirse en la realidad de los grupos observados, participando en la vida de las comunidades y observando sus actividades productivas, religiosas y las que expresan el funcionamiento de la organización social. En las conversaciones se enfatizan los temas relativos a los recursos naturales y a la tecnología utilizada y las respuestas son cuidadosamente registradas, buscándose el uso de las propias categorías de los grupos observados.

Por otra parte, en el mismo proceso de rescate de conocimientos y prácticas tradicionales se valoran las implicaciones ambientales y sociales de las formas de uso de la biodiversidad. Al mismo tiempo que se apunta a la capacidad de acción colectiva de la comunidad, analizando la mayor integración o atomización que resulte de determinado uso de los recursos de la naturaleza.

Desde el punto de vista metodológico en la sistematización deben priorizarse algunos aspectos de la explotación de ecosistemas en comunidades seleccionadas. Así, en un ejercicio realizado con el apoyo de la Red de Formación Ambiental del PNUMA se puso énfasis en la explotación de los recursos forestales —particularmente especies maderables—, en los sistemas silvo-agro-pastoriles y en las prácticas agroecológicas que combinan cultivos anuales con permanentes. En las comunidades escogidas se observaron las prácticas de manejo, el tipo de pensamiento que subyace a las mismas y sus consecuencias.

El pensamiento que subyace a estas prácticas no es estudiado solamente como sustento operativo sino en su profundo y sutil manejo conceptual, a veces de difícil comprensión para nosotros.

Se prestó particular atención a los mecanismos comunitarios utilizados para controlar la vigencia de las normas referidas al manejo de la naturaleza. Así, en el caso de los recursos forestales, atendiendo a sus consecuencias sociales interesa quiénes deciden la comercialización de rollos, en qué condiciones, a quiénes, cómo se distribuye lo obtenido y qué uso le dan; en lo referido a la explotación de las especies en tanto valor de uso se sistematizará el tipo de aplicación (medicina, viviendas, rituales, artesanía, etc.).

Las consecuencias ambientales apuntan a las formas de extracción de la madera (tradicionales o con topadoras, sostenibles o depredadoras, etc.) según características de los ecosistemas, volumen diamétrico según especies, prácticas que facilitan o no la regeneración, etc. En este punto interesa también las formas como los portadores del conocimiento tradicional se representan las consecuencias de las diferentes formas de explotación de los recursos naturales.

Al realizar observaciones en comunidades indígenas guaraní de la Región Oriental: Píkykuá (colectividad Paí Tavyterá asentada en Pedro Juan Caballero), Santa Isabel (colonia Avá Chiripá establecida en San Pedro) y Comunidad que es una colonia Avá Chiripá establecida en el Departamento de Canindeyú, en una primera fase se puso énfasis en algunos aspectos:

- Sistema agro-pastoril.
- Asociación de cultivos permanentes.
- Asociación de cultivos anuales y de éstos con cultivos permanentes.
- Reforestación.
- Regeneración natural.

En el referido rescate y conocimiento de prácticas tradicionales se combinaron la observación directa, las entrevistas semiestructuradas a informantes claves, básicamente a portadores de saberes ancestrales de su etnia y el diálogo para la interpretación de dibujos simbólicos elaborados por los participantes. En Santa Isabel se utilizó además la observación participante; en este caso el observador realizó visitas periódicas a las comunidades, desempeñando el papel de extensionista en un programa de viveros y reforestación.

El dibujo simbólico constituye un medio útil para que los portadores del conocimiento tradicional expresen su visión holística sobre los procesos naturales y permite profundizar el rescate con aclaraciones posteriores: «¿cómo son estas plantas? ¿puedo verlas?», que en el caso del makukú o mbakukú llevó a la respuesta lapidaria: «ya no existen» y permitió profundizar el conocimiento sobre los procesos que llevaron a la extinción de la especie.

En cuanto a las lecciones aprendidas en el referido proceso de rescate deben destacarse las siguientes:

En las comunidades nativas, aún cuando estén sufriendo procesos de descomposición social, existen portadores del conocimiento tradicional sobre manejo sostenible de la naturaleza.

Esto se expresa visiblemente en estrategias sostenibles adecuadas inclusive a tierras muy degradadas y en la supervivencia de prácticas de vida comunitarias altamente solidarias, en conflicto permanente con la degradación cultural que sufren. Pero se expresa más sutilmente en su relación espiritual y afectiva con el entorno, en función de categorías conceptuales y de escala de valores propias de cada cultura.

En algunas ocasiones los nativos incorporan al *corpus* del conocimiento tradicional nuevos elementos, como resultado de procesos adaptativos. Un caso es el observado en comunidades Paí Tavyterá que selectivamente incorporaron conocimiento y prácticas de manejo del ganado vacuno; esta forma de explotación de los ecosistemas se integró al sistema de conocimiento Paí acerca del uso sostenible de la biodiversidad. En sus formas tradicionales de explotación de los ecosistemas se integra ahora la incorporación de un volumen cuidadosamente limitado de cabezas de ganado.

Los conocimientos en cuestión se proyectan en prácticas en la medida que las comunidades mantengan mecanismos comunitarios de decisión y acción; por el

contrario, cuando la organización social está debilitada las normas sobre el manejo adecuado se disocian de la realidad, aunque permanecen en latencia y pueden ser reactivadas.

La recuperación del conocimiento tradicional supone observación directa de las distintas prácticas de manejo de los recursos naturales durante todo el ciclo anual. Los saberes en cuestión se manifiestan en las distintas formas de explotación de los ecosistemas (cultivo, caza, pesca, recolección, uso médico de especies botánicas, etc.).

Como se puede advertir en todo lo anterior, el enfoque metodológico más adecuado para el rescate de saberes y prácticas tradicionales es de interacción, de transferencia mutua de conocimientos. La planificación inicial contempla en su flexibilidad un espacio central para la interacción. Por eso este apartado sobre metodología es necesariamente *sui generis*.

En el último paso se revisó la transferencia de la propuesta a modo de extraer algunas lecciones de lo hecho para aprovecharlas en el futuro, en nuevos proyectos. En esta revisión se incorporó la evaluación participativa del impacto de la experiencia en términos de adopción (permanente o no) de las propuestas por parte de los productores que participaron en los cursos.

Entendemos la evaluación participativa como parte de la propia actividad y, precisamente por ser parte de las actividades, la estamos incluyendo en este capítulo.

Esta evaluación del impacto nos está reafirmando en la idea de que ninguna experiencia de educación ambiental puede considerarse buena o adecuada si no es útil para encarar (revertir, o al menos mitigar) efectivamente procesos de degradación ambiental.

Cuando decimos que la educación ambiental mediante sus acciones debe revertir o al menos mitigar la degradación estamos hablando tanto de la degradación ambiental como de la degradación de la diversidad cultural que incluye la memoria de manejos sustentables del ecosistema.

Las acciones de la educación ambiental en este sentido no buscan paralizar el desarrollo, no procuran una utópica vuelta al pasado; buscan incorporar las sabidurías tradicionales y proteger el ambiente para un desarrollo basado en enfoques más holísticos y en una participación más consciente de las comunidades en el diseño y la ejecución de modelos de desarrollo locales, nacionales y aún regionales.

Pero a veces algunos aspectos de las prácticas tradicionales han quedado obsoletos por el cambio irreversible del entorno. Hay veces que la educación ambiental su-

pone educar en el rescate de prácticas tradicionales y otras veces en impulsar su crítica. Cuanto más participativos sean estos procesos, menos riesgo habrá de equivocarse.

Lo que vale por tanto no es sólo la cantidad de cursillos organizados o de materiales producidos sino también, y fundamentalmente, la adopción de prácticas adecuadas de manejo ambiental y el rescate de sabidurías complementarias.

Pedro Willi refiere una experiencia concreta sobre las dificultades imprevistas que siempre aparecen en este trabajo:

«El proyecto prevé la combinación de cultivos, la recuperación de especies forestales nativas y la apertura de «piquetes» para cría de ganado lechero sin destruir el bosque.

La reforestación prevista por nosotros no es nunca el monocultivo forestal, sino la combinación de especies para abastecer las necesidades de madera del productor y de protección, sombra y abrigo junto al piquete.

Pero existía una tradición en esa zona y no habíamos contado con ella: la gente, basada en experiencias anteriores muy diferentes, pensaba que plantar árboles cerca de la casa traía mala suerte. Cuando hace unos años un integrante de la comunidad aceptó finalmente plantar árboles, dejó malezas en la parte delantera del predio para que los vecinos no advirtieran lo que hacía y nos explicó su preocupación.

Entonces comprendí muchas cosas. Muchos campesinos plantaban árboles sólo en el fondo de su predio, lejos de los piquetes, lo que yo atribuía a una torpeza técnica. Pero se trataba de un problema cultural. Trabajamos mucho sobre el tema, analizamos el problema, hice campaña por la radio.

El hombre de mi ejemplo estaba aislado al principio y ya no quería trabajar en grupo con sus vecinos. Cuando los demás cambiaron su actitud él volvió a integrarse. Ahora tiene experiencia también en otras técnicas, por ejemplo en la producción de abono verde.»

Este trabajo educativo sobre propuestas de conservación y recuperación de recursos naturales se encaró también con una variante introducida en el proyecto, que consistió en la capacitación a promotores ambientales, quienes transfirieron las propuestas desarrolladas en colonias de agricultores en el departamento de San Pedro.

Desde luego, en el terreno de las actividades debe tenerse en cuenta que la diseminación de los resultados se hizo también a través de la Maestría en Ciencias Sociales y Ambientales que imparte el CERI en convenio con la Universidad Nacional de Asunción.

Esta Maestría no es una mera exposición académica de un producto congelado; antes bien, la Maestría es un ámbito de debate vivo entre alumnos y docentes que son en su mayoría protagonistas de procesos de trabajo en las comunidades.

La elección de temas de tesis y sus enfoques han sido inspirados en el conocimiento de nuestro trabajo de educación ambiental y en los nuevos datos que este trabajo ha aportado sobre las realidades socioculturales del país; muchas de estas tesis por su parte han investigado impactos educativos comunitarios o han incorporado valiosa información en relación a la biodiversidad y a la diversidad cultural.

En síntesis, la educación ambiental terciaria y de posgrado no está concebida por nosotros como algo separado de la educación ambiental en las comunidades; ambas se complementan, ambas se retroalimentan y se enriquecen mutuamente, apostando a una mejor relación entre técnicos y comunidad en un futuro manejo ambiental más sustentable.

4.4.4 La reapropiación de conocimientos externos y la transferencia del conocimiento sistematizado

En el mismo proceso de sistematización de saberes y prácticas tradicionales el promotor ya va captando los nuevos problemas para los cuales la sabiduría en cuestión resulta insuficiente; si el agua llega ya contaminada a la comunidad se trata de proteger las nacientes y hacer las denuncias para que se pueda frenar la contaminación.

En muchos casos, para frenar la degradación y revertirla basta sólo con recuperar conocimientos y prácticas tradicionales. Para esa transferencia se pueden utilizar diferentes métodos didácticos y sin duda el video es un medio con ventajas muy grandes.

La secuencia de los pasos seguidos en la difusión o diseminación de los resultados del trabajo de sistematización se ilustra en la **figura D**. Una vez concluida la sistematización y convertida en propuesta se pasa a la transferencia de la misma.

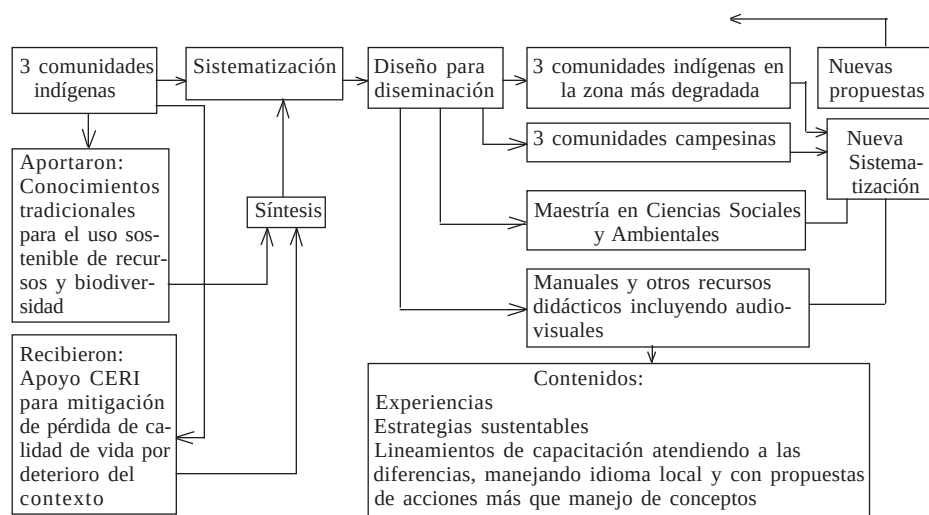


Figura D. Pasos metodológicos de nuestra sistematización

4.5 Metodología para identificar los problemas básicos de la comunidad y para construir vías de solución

Toda intervención socioambiental tiene cuatro fases fundamentales estrechamente conectadas, que en algunos casos se superponen: la identificación de problemas y de las alternativas de solución, la planificación de acciones o diseño del proyecto, la ejecución o gestión del proyecto con el que se busca validar las soluciones propuestas y su evaluación o validación (**Fig. E**). En estas formulaciones insistiremos en la primera y en la segunda fase; consideramos importante la primera ya que un problema bien planteado facilita su solución y a la inversa, un problema mal planteado imposibilita toda solución.

4.5.1 La investigación participativa en la identificación de problemas y de soluciones⁴

En la primera fase de la intervención, el promotor comunitario utiliza la investigación participativa, tanto para identificar los problemas como las alternativas de

⁴ Véase: *La investigación de acción participativa*, CERI, 1999.

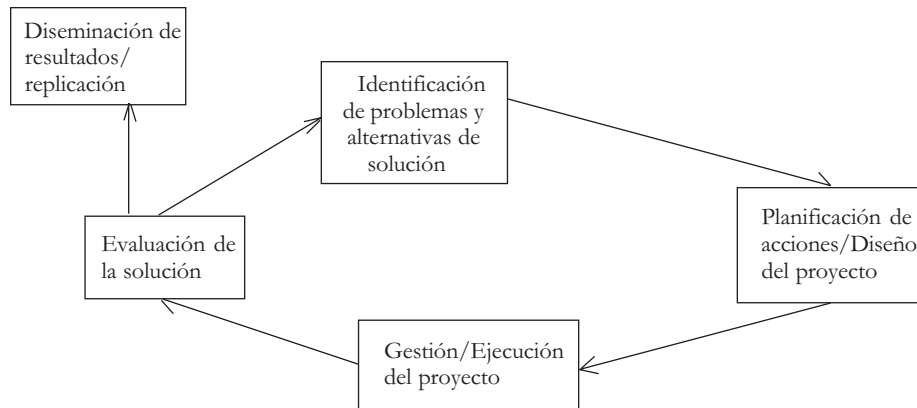


Figura E. Fases fundamentales de la intervención socio-ambiental

solución. Este método se aplica para obtener datos y para analizarlos y el mismo involucra a promotores comunitarios y a poblaciones locales. Con la identificación de problemas se busca revertir procesos de degradación mediante el uso del conocimiento generado y el mejoramiento de la capacidad de acción de grupos locales y agencias.

Al utilizar los métodos participativos se asume que cualquier esfuerzo orientado a revertir los procesos de degradación o a la recuperación de recursos naturales —o el manejo sustentable de ellos— así como los orientados a mitigar la pobreza, resulta inseparable de la intervención activa de la población local. Debe tenerse en cuenta que en materia ambiental son centenares las colectividades locales que deben manejar sustentablemente sus recursos y/o recuperarlos, y eso solamente es posible con la intervención activa de ellos.

La investigación participativa permite la apropiación efectiva por parte de la gente del proyecto mismo y de sus resultados y al mismo tiempo desarrolla la capacidad local para encarar problemas. La participación en la obtención de la información y en las decisiones relativas a la intervención, en la primera fase, facilita la participación en la ejecución de acciones previstas en el proyecto. Por otra parte los miembros de la localidad, en tanto expertos locales, son los que conocen mejor su ambiente y sus necesidades.

En este enfoque se considera que en la medida que los grupos locales asumen la responsabilidad para revertir procesos de degradación, deben involucrarse activamente en la toma de decisiones sobre las cuestiones que les afectan.

La participación en el diagnóstico de la situación y en la búsqueda de alternativas de solución, tanto en la obtención como en el análisis de los datos, en la medida que esté bien encarada, debe fortalecer la capacidad local, incluyendo habilidades y competencias para manejar sus problemas. En realidad lo que se busca en esta fase es que promotores comunitarios y grupos locales tengan una idea compartida acerca, tanto de la situación socio-ambiental que afecta a la gente de la localidad, como de las posibles soluciones.

La información necesaria en una intervención socio-ambiental es diversa, ya que incluye factores físicos como económicos, sociales y culturales, y con frecuencia resulta indispensable obtener datos acerca de los agrupamientos básicos de la localidad (redes de solidaridad, grupos sociales, etc.) y su organización social. Se precisa también información sobre el nivel de satisfacción de necesidades básicas—incluyendo aguas y facilidades sanitarias—, los recursos naturales disponibles y su control, así como lo que sea relevante para conocer posibilidades y restricciones de cara al desarrollo local.

La especificación de los datos que deben obtenerse depende de los objetivos de la intervención, que es lo primero que debe decidirse en la investigación-acción participativa; aún cuando los problemas a ser resueltos están acotados por la degradación ambiental y la pobreza, son los grupos locales los que especifican qué tipo de acciones van a encarar, es decir cuáles acciones serán priorizadas en el curso de un proyecto, considerado como unidad de planificación.

En la medida que lo que interesa es la situación de la comunidad en lo ambiental y en lo económico, se pedirá a la gente que mencione los principales problemas, a nivel de hogares, de la comunidad y aún de la región, en cuanto a sus recursos naturales (agua, pasturas, suelos, bosques, etc.) y en cuanto a su población; esto último remite a preguntas tales como: ¿existe gente muy pobre en la comunidad? ¿cómo son los pobres?. Al indagar en torno a los problemas ambientales y sus causas puede ser útil referir la discusión a los rendimientos de los productos más importantes y en qué medida han cambiado en los últimos años.

Es importante tener en cuenta que en la formulación de los objetivos de la intervención y en la identificación de los datos necesarios el papel del promo-

tor comunitario es importante, teniendo en cuenta que en este método se identifican las soluciones con base en demandas o necesidades percibidas. El promotor en cuestión contribuirá con información disponible sobre la realidad local, incluyendo imágenes satelitales, datos sobre uso de la tierra, vivienda y población y programas oficiales.

La información de fuentes externas debe ser confirmada por gente de la localidad que es la que conoce efectivamente la capacidad productiva de los recursos, cómo se los está usando y para qué y sobre todo cómo vive la gente. Una vez que se definan los propósitos de la intervención se especificará qué información es necesaria, quiénes la obtendrán, quiénes la analizarán y quiénes serán los usuarios (agencias locales y regionales, poblaciones locales, extensionistas, etc.).

En la selección de tópicos a ser incluidos en el diagnóstico debe tenerse en cuenta que este método es particularmente útil para:

- Evaluar y priorizar las necesidades locales sentidas.
- Identificar los recursos naturales locales, su nivel de deterioro y las posibles causas.
- Obtener la visión sobre problemas locales de diferentes sectores de la localidad (grupos de edad, sexo, colectividades étnicas, posiciones sociales, etc.).
- Identificar los conocimientos y las prácticas de manejo (aunque estén temporalmente olvidados).
- Crear los mecanismos comunitarios de decisión y acción, si es que no existieran.
- Identificar los recursos disponibles.

En lo relativo a las técnicas de observación el método supone observación directa, entrevistas individuales y grupales y por lo menos tres jornadas de no menos de 4 horas cada una de ellas. En cuanto a la observación directa debe tenerse presente que una buena visión inicial acerca de los problemas a nivel de hogar/parcela familiar se obtiene recorriendo con los productores sus parcelas y planteando las preguntas pertinentes durante la observación. Esta técnica del paseo resultará más útil si se la practica con distintos tipos de productores.

Es bueno encarar la discusión acerca de los problemas de la localidad por grupos (entrevista grupal focalizada) garantizando a todos los sectores (mujeres, jóvenes, etc.) la posibilidad de expresarse; esto supone asegurarse la presencia de los diversos agrupamientos, buscando que todos los sectores, incluyendo jóvenes y

adultos, indigentes, pobres y acomodados, contribuyan con su visión particular sobre los problemas que les afectan y las alternativas de solución.

Las técnicas que se utilizan frecuentemente en esta fase incluyen:

- 1) Imágenes satelitales, fotos aéreas y cartas nacionales.
- 2) Explotación de datos secundarios (información ya disponible).
- 3) Modelaje de la comunidad con mapas, dibujos, interpretación de fotos y videos.
- 4) Observación directa.
- 5) Entrevistas a informantes claves.
- 6) Observación participante.
- 7) Entrevistas grupales focalizadas.
- 8) Observación estructurada con base en un cuestionario corto (extensión de la parcela, cantidad de animales domésticos, fuentes de abastecimiento de agua, etc.).

El listado precedente es sólo ilustrativo ya que puede incorporarse cualquier técnica que estimule a la gente a expresarse libremente, sobre todo en contextos que condicionan negativamente la comunicación intercultural. Aún cuando las técnicas utilizadas deben adaptarse a necesidades locales y a las destrezas de los investigadores externos, deberían priorizarse las más universales, tales como escuchar a la gente y caminar en distintas direcciones de la localidad visitando diferentes hogares.

En el caso de elaboración de mapas, en la primera reunión se puede pedir a los participantes que dibujen el lugar de los hogares que no envían a sus hijos a la escuela, los de las madres solteras, etcétera, pasando luego a la distribución física de los recursos naturales (fuentes de agua, arroyos, superficies boscosas, etc.); puede ser útil dividirse el trabajo entre los miembros del equipo de investigación, de modo que cada uno se especialice en un tipo de información.

Aunque las técnicas no pueden usarse todas a la vez, resulta recomendable explorar un mismo tópico con más de una técnica, a manera de aumentar la confiabilidad de la información, tal como se ejemplifica en el **Cuadro 1**.

No se trata sólo de elegir las técnicas de observación, ya que también deben seleccionarse los informantes y en algunos casos los hogares. Esa selección debe hacerse de tal modo que cubra las situaciones típicas más relevantes para el estudio (características de la parcela, distancia de la fuente de agua, etapa del

Cuadro 1. Matriz de tópicos y técnicas de observación

Tópicos	Técnicas*							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Organización social					X	X		
Estrategias de sobrevivencia/tipo de asentamiento				X	X	X		
Distribución y características de los recursos naturales	X	X	X					
¿Cuáles son los problemas prioritarios a nivel de?:								
Hogar				X	X		X	X
Localidad o comunidad					X		X	
Región								
¿Quiénes son los más afectados y por qué?						X		X
¿Cuáles son los problemas que tienen prioridad?						X		X
¿Qué se puede hacer para solucionarlos?						X		X

* Véase numeración en la lista de la página 73

ciclo vital de la familia, género, tamaño del hogar, etc.). Una vez completada la información el investigador externo presenta al grupo los datos sin interpretarlos, para facilitar la intervención de sus miembros en el análisis.

Con el uso de estas técnicas se busca construir un árbol de problemas, tratando de establecer las relaciones entre la degradación de los recursos naturales y el medio biofísico (tierra, agua, aire), con los problemas económicos, los sociales y los culturales, tal como se ilustra con un ejercicio realizado con un comité de agricultores de Tarumá-Itapúa (**Fig. F**). En la mayoría de los casos se trata de problemas que se originan en fuerzas o factores externos a la comunidad y por eso se habla de efectos de macrovariables a nivel local.

4.5.2 Formulación del proyecto

Al desarrollar lo relativo a cómo planificar la experiencia educativa (punto 4.3.) ya incorporamos a la discusión la identificación de objetivos y cómo ligarlos a resultados esperados. En estas formulaciones aludiremos a aspectos metodológicos más generales.

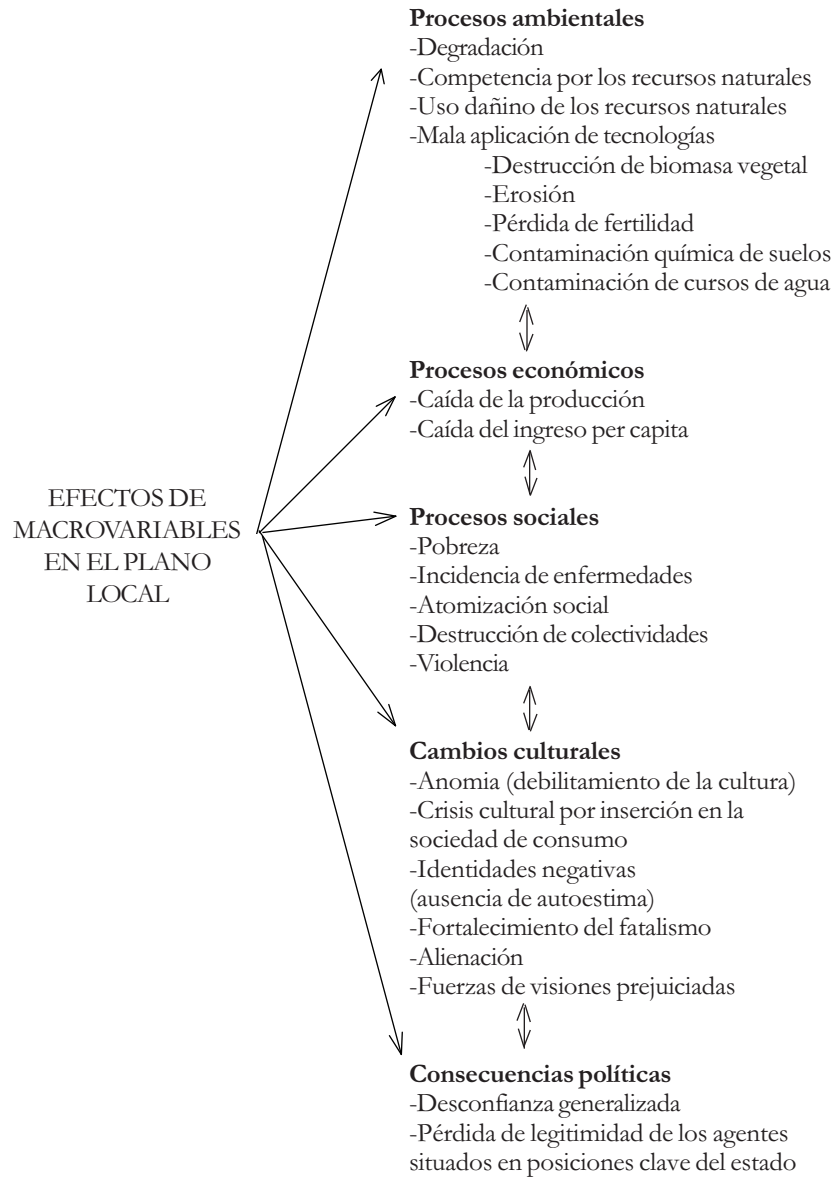


Figura F. Interrelaciones entre procesos ambientales y socio-culturales. Situación antes de la intervención.

Esta fase de la intervención es propiamente de planificación del proyecto o de las acciones que se espera desarrollar en el curso de la intervención para producir el cambio deseado y se va profundizando el proceso de aprendizaje en tanto se dé un intercambio fluido de información entre los miembros del grupo, el promotor ambiental y las agencias locales. Se entiende que el proyecto en cuestión es planteado para modificar aspectos de la realidad considerados indeseables por el grupo y que están referidos a la degradación socio-ambiental.

Este ejercicio participativo se diferencia marcadamente de la planificación convencional, que se orienta por la eficacia y la eficiencia en relación a los objetivos; en este caso, a contramano de lo que se hace en un modelo de producción industrial, el ejercicio parte de abajo para arriba. El primer paso consiste en discutir lo que la comunidad puede hacer para invertir el árbol de problemas detectados en el diagnóstico, atendiendo a sus causas y sus efectos.

Teniendo en cuenta que un conjunto de acciones constituye un programa, se trata de identificar acciones por programas, tales como agroforestería (producción y siembra de plantines, construcción de curvas de nivel, asociación de cultivos anuales y permanentes, etc.), producción lechera (siembra de forraje, sanición, construcción de piquetes, inseminación, etc.), transformación agroindustrial, etc.

En esta formulación del proyecto se discute no sólo qué cosas se harán, sino también quiénes y cómo lo harán. Así, no es suficiente acordar la construcción de franjas protectoras, ya que también debe decidirse dónde estarán y quiénes las construirán y en qué momentos. Es importante también identificar la situación futura a la que se espera llegar con el proyecto, considerando los efectos de cada acción y cómo se sabrá si la situación mejora; interesa acordar qué debe cambiar, pero también cómo se sabrá que el cambio se logró, quién recogerá la información necesaria y cuánto costará todo.

Esta planificación participativa se basa en el diagnóstico e interpretación de los datos y necesariamente profundiza la identificación preliminar de problemas y soluciones; retomando la discusión de los puntos indicados en el **Cuadro 1**, los tópicos que deberían ser discutidos al comenzar esta fase incluyen:

1. Qué recursos se necesitan para aplicar las soluciones propuestas
2. Cuáles de estos recursos ya están disponibles en la comunidad
3. Cuáles son los recursos externos necesarios
4. Quiénes controlan esos recursos

5. Cómo se puede implementar las soluciones propuestas
6. Qué tipo de organización se necesita
7. Qué tipo de apoyo externo será necesario
8. Qué riesgos o dificultades para lograr las soluciones percibe el grupo

Los pasos que siguen varían según el tipo de proyecto, algunos de los cuales tendrán componentes de transferencia de tecnología, otros de diversificación productiva, mientras otros grupos involucrados en la intervención pueden estar orientados directamente a la recuperación de recursos naturales o reclamando la mitigación de alteraciones ambientales provocadas: en esta etapa deberían recuperarse las prácticas y los conocimientos tradicionales; esa sabiduría ancestral es esencial en los proyectos productivos orientados al uso sustentable de recursos naturales o a su recuperación; de hecho son los expertos locales los que conocen en cuáles suelos la erosión es mayor o en qué lugares el escurrimiento del agua de los esteros está alterado por el azolve de los cauces.

Siempre es recomendable el uso del marco lógico que permite la planificación por objetivo (PPO); ligar a cada objetivo específico —que se define al invertir el árbol de problemas— resultados esperados, indicadores verificables de esos resultados, actividades desarrolladas y recursos aplicados en diversos momentos de tiempo. En esta fase deben ser tomados en cuenta algunos criterios básicos referidos a formas de concertar y dirimir algunas veces objetivos opuestos y a los costos sociales implicados; en relación a lo primero debe tenerse presente que con frecuencia algunos objetivos entran en conflicto con otros, tales como los referidos a tecnologías ambientalmente dañinas y el uso sustentable de los recursos, o la asignación de nuevas tareas a las mujeres ya recargadas y la búsqueda de relaciones equitativas de género.

En la fase de planificación de acciones lo que hacemos en realidad es invertir el árbol de problemas en árbol de soluciones, tal como se ejemplifica en la **figura G**.

En lo relativo a la distribución de los costos y los beneficios del proyecto, cuando se planifican las acciones, debe diferenciarse lo que beneficia directamente a los asociados y lo que beneficia a todos; lo que se busca es que todos los involucrados se beneficien directamente y que compartan equitativamente los costos. Para lograr esto último, desde el comienzo de la intervención se deben identificar los conflictos potenciales y la inserción de los miembros del grupo local en relaciones de clientela, ya que los intereses del patrón no siempre coinciden con los del cliente y



Figura G. El árbol de las soluciones

en situaciones normales el zorro tiene ventajas en el gallinero; en este caso, debe diferenciarse el punto de partida de toda intervención, inseparable de las relaciones de clientela, y el punto de llegada que se supone estará marcado por relaciones más equitativas.

Hasta aquí la planificación participativa se presenta prometedora y aparente-

mente sin problemas; sin embargo debe reconocerse que se trata de un ejercicio ajeno a la experiencia cotidiana de gente que desarrolla estrategias día a día y limitada al nivel de hogar. En situaciones críticas la gente razona con la lógica del hambre. En la realidad también a los técnicos les resulta difícil una planificación adecuada, e incluso suelen tener problemas para acompasar sus planes con los ciclos naturales. La experiencia sugiere que la construcción de capacidades para planificar debe comenzar con los miembros del equipo técnico de la intervención, precisamente en la metodología de la planificación participativa.

Por las restricciones indicadas en esta fase, para que se inicie el proceso de crecimiento de la capacidad colectiva para encarar problemas, se requiere un sistema compartido de decisiones entre grupos locales, el promotor comunitario e investigadores externos ligados a agencias de desarrollo.

Un buen punto de partida puede ser la discusión del proyecto con un equipo reducido de dirigentes locales, e incluso con el intendente y miembros del Consejo Distrital; en la medida que se trata de construir la pirámide de lo que la gente puede hacer sola y con ayuda externa, resulta crítica la participación de los sectores y posiciones sociales ligados a los problemas clave detectados en el diagnóstico y a los que se busca dar respuesta. Tampoco debe perderse de vista que en el análisis de la factibilidad del proyecto formulado la intervención del investigador externo es crítica.

Debemos recordar que este método de la planificación participativa supone cierta autonomía en la aplicación de los recursos externos que normalmente se necesitan y que suelen pedirse a agencias de cooperación al desarrollo; en pocos casos los grupos involucrados sólo demandan asistencia técnico-organizativa u otro tipo de apoyo que no requiere financiamiento externo; todo esto hace más complejo el trabajo del investigador externo que necesita acuerdos de diversas instancias (agencias financiadoras, grupo local, ONG ejecutora, etc.).

CAPÍTULO 5

UNA DEVOLUCIÓN DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

5.1 El alcance de las lecciones aprendidas

Intentaremos en la parte final de este libro reflejar la síntesis de lecciones aprendidas que resultan de la aplicación de nuestra metodología y de las enseñanzas que ese proceso nos ha dejado. Es importante tener en cuenta que esa sistematización es una devolución que nos hizo la gente de la metodología que propusimos y en esa medida, inevitablemente se van a repetir algunos conceptos, pero que ahora se verán desde una visión más amplia; esto es, la referida al contacto con la comunidad, los componentes de comunicación y las partes del proceso en su conjunto.

5.2 Diecinueve recomendaciones generales

El trabajo con grupos culturalmente diferenciados es una fuente de enseñanza sumamente valiosa para el propio educador. La experiencia y el conocimiento nuevo que el educador adquiere en el diálogo intercultural, permite redimensionar la educación ambiental como proceso de diálogo y aprendizaje mutuo.

En este proceso se comienza a comprender también que toda educación ambiental es un diálogo intercultural, aún en aquellos casos en que aparentemente educador y grupo comparten la mayoría de las pautas culturales. El ocupar el rol de educador ya diferencia, pues por el lugar que ocupa se le atribuye la posesión de un conocimiento diferenciado.

El valor de este conocimiento específico no puede negarse, pero tampoco absolutizarse. Poner a dialogar ese «conocimiento diferenciado» con el conocimiento grupal y con la experiencia grupal es una función esencial para hacer el proceso más participativo.

Por ello, la experiencia de ser educador ambiental en el seno de grupos de

cultura diferentes, permite ampliar la visión pedagógica y conocer recursos metodológicos que enriquecerán toda la educación ambiental, aún la que se realice, reiteramos, con grupos que se inscriben dentro del marco cultural al cual el educador pertenece.

De la experiencia en la educación ambiental intercultural han surgido estas «recomendaciones generales»:

1. ANTES DE LA PRIMERA REUNIÓN TRATE DE OBTENER INFORMACIONES DE PRIMERA MANO SOBRE EL GRUPO LOCAL

Es importante que antes de una primera reunión el promotor trate de conocer las diversas situaciones que se dan en la localidad. El método de «visitas a chacras» no tiene sustituto. Se trata de caminar en distintas direcciones, buscando llegar a los diferentes sectores de la localidad, visitando hogares que reflejen situaciones típicas, informándose sobre las estrategias de obtención de ingresos y la satisfacción de necesidades que tienen para obtener un primer conocimiento sobre las necesidades más sentidas, teniendo en cuenta que aún en las comunidades pobres suele existir un diferenciamiento social importante.

2. TRATE DE IDENTIFICAR REDES DE SOLIDARIDAD LOCAL

Todo promotor comunitario tiene que partir de la hipótesis que en toda localidad existen circuitos de satisfacción de necesidades y redes de solidaridad que suelen activarse sobre todo en situaciones críticas. Redes informales significativas pueden estar ligadas a relaciones de clientela, importantes de incorporar en el diagnóstico inicial.

3. PLANIFIQUE PREVIAMENTE EN FORMA FLEXIBLE

Cualquiera sea el nivel de información previa que usted posea sobre el grupo, no llegue a un primer contacto sin un diseño de planificación en cuanto a la metodología y los contenidos de la educación ambiental a impartir.

Aunque no le haya sido posible obtener información fidedigna antes de viajar al lugar donde va a desarrollar sus cursos o talleres, no llegue sin un esquema de planificación. Su planificación debe ser flexible, pero no improvisada.

Desde la teoría de la educación popular latinoamericana se ha insistido a veces

en que una metodología participativa no admite una planificación previa. Esto es verdad si se entiende la planificación como mandato y no como propuesta. Lo que usted debe llevar es una propuesta de planificación flexible.

Existe una propuesta en la cabeza de cada uno de los que concurren a una reunión. En el caso de un educador cuya forma de pensar y trabajar está vinculada a la escritura, no escribir su propuesta inicial es privarse a sí mismo de un registro que le permitiría evaluar después cómo la interacción modificó sus ideas iniciales.

Esto no significa que la propuesta inicial sea presentada en la reunión desde un primer momento o en una forma autoritaria. La importancia de un borrador de planificación previo es para argumentar eficientemente después de oír las expectativas del grupo o en diálogo con él.

Parta del principio de que la planificación acordada por diálogo siempre es más efectiva que la propuesta inicial del educador.

4. COMIENCE SU TRABAJO EN EL TERRENO APRENDIENDO DEL GRUPO

No se apresure a impartir conocimientos o a hacer propuestas concretas de trabajo.

Procure conocer primero el ritmo del grupo, sus formas de relacionarse. Procure romper las barreras afectivas, las reservas que pueden existir, los prejuicios desfavorables. No fuerce la relación y preste mucha atención a las palabras, los gestos, los silencios.

Lograr que el grupo utilice la palabra es un primer paso esencial, aunque lo que oigamos no sea compartible. Sin diálogo no hay educación posible. El desacuerdo expresado es un buen punto de partida; el silencio de una de las partes no lo es.

En algunos grupos hay integrantes que comienzan con afirmaciones que son un enfrentamiento intencional a lo que se supone es la propuesta que usted trae. Muchas veces este desafío verbal es una señal de escepticismo previo acerca de nuestro trabajo. Otras veces es simplemente la necesidad de marcar presencia o reafirmar un liderazgo grupal amenazado por nuestra presencia.

Recuerde que siempre es preferible este desafío que el silencio. No se sienta agredido, tome nota y valore la opinión divergente. Estime el mejor momento para devolverla al grupo e intercambiar ideas sobre ella. Demuestre que la comprendió y que la valora lo suficiente como para someterla a consideración y no negarla totalmente.

En los hechos demuestre que usted no viene a reemplazar ningún liderazgo y que el mejor educador ambiental es aquel que más rápidamente se hace innecesario para el grupo porque éste se va apropiando de la metodología en forma participativa.

Siempre se aprende del grupo. El curso ideal es aquel donde el educador finaliza siendo un simple asesor sobre contenidos específicos, pues el grupo ya asumió el protagonismo de su propio proceso de enseñanza aprendizaje.

Usted debe tener los contenidos a ser impartidos preparados y organizados y el material didáctico de apoyo siempre listo en una mano, y la otra tendida para recibir ideas, propuestas, sugerencias.

Si en el grupo predomina la oralidad (sus integrantes no son lectoescritores fluidos) el registro del curso y el resumen después de cada sesión, puede hacerse por audiocasetes, por dibujos o simplemente apelando a la memoria de un relator del grupo que en la sesión siguiente nos devuelva lo trabajado en jornadas anteriores. No monopolice usted el registro, no sea usted la única memoria de lo vivido.

Si hay posibilidades debe apoyarse la acción alfabetizadora y postalfabetizadora; alfabetizar siempre que sea posible es un hecho positivo. Pero la educación ambiental más eficiente es la que se incorpora según los códigos habituales de la comunidad.

Dicho de otra manera: todo educador ambiental debe preocuparse de elevar el bagaje cultural «académico» de los integrantes del grupo, incluyendo su capacidad lectoescritora, el dominio de idiomas y todo lo que permita a un ciudadano una participación más activa en la toma de decisiones sobre su destino y el de su comunidad; pero desde el punto de vista de la educación ambiental en un sentido más específico los contenidos principales a ser trabajados están en la gente y no en el educador externo y el lenguaje a emplear es el de la gente.

5. ACTUALICE SU PLANIFICACIÓN PERIÓDICAMENTE EN FORMA CRECIENTEMENTE PARTICIPATIVA

Usted se va a encontrar con situaciones no previstas en la teoría. El grupo (cuando hay una auténtica interacción) lo va a llevar por caminos impensados y usted deberá negociar, nunca imponer, un equilibrio según sus propias expectativas y su propuesta inicial.

Cuando no encuentre la solución más adecuada, cuando la terminología del

material didáctico no le parezca acorde al nivel de comprensión de la comunidad, cuando no encuentre las respuestas, entonces pregunte.

Encuentre «colegas» en la misma comunidad. El educador ambiental no es un monopolizador de la propiedad del saber ambiental. Es por el contrario un aprendiz eterno y esto incluye los desafíos metodológicos que aún están lejos de ser resueltos.

Traslade a los integrantes más activos de la comunidad su preocupación metodológica, consulte previamente con ellos antes de cada reunión.

Poco a poco, usted irá desarrollando una planificación participativa. Todo debe ser participativo, incluyendo la revisión de los fines y objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La participación exige una incorporación creciente de miembros del grupo y de la comunidad en la toma de decisiones del proceso educativo.

No se quede satisfecho cuando incorpore un primer grupo reducido de la comunidad a las actividades de planificación.

Cuando esta incorporación se congela, el proceso en su conjunto se estanca. Un proceso educativo que se desarrolla favorablemente siempre está generando nuevos frentes de trabajo y mayores demandas de tiempo de dedicación; la nueva fase (si es una fase superior) siempre se vuelve inabarcable para el grupo que impulsó la fase anterior.

La planificación participativa no se decide de un día para el otro; se construye pacientemente, desarmando preconceptos clásicos muy arraigados y desarmando también poco a poco los prejuicios propios del educador. Cuanto más necesitada está una comunidad de soluciones urgentes, más se exige al de afuera y más lento es el proceso de inserción participativa real.

Una postura exageradamente participativa inicial puede generar malestar y desconfianza en la comunidad, pues es una ruptura demasiado brusca con lo que se espera que haga un educador según el imaginario colectivo.

La gente puede preguntarse: «¿si quiere que nosotros hagamos todo, entonces ¿por qué le pagan a él?». Esto puede acontecer si no se comprende que la coordinación de un proceso participativo es mucho más complejo y trabajoso que impartir conocimientos.

Además la convocatoria a participar en la toma de decisiones desde el comien-

zo suena como una presión a incorporarse a un mundo de verbalizaciones y abstracciones de dudoso beneficio práctico.

Posiblemente primero deben atenderse las demandas básicas insatisfechas en forma conjunta, participar en actividades muy sentidas, para ir haciendo lugar a una educación ambiental eficiente.

6. HAGA EVALUACIONES PERIÓDICAS DE IMPACTO EN FORMA PARTICIPATIVA

Cuando el educador ambiental trabaja solo, corre el riesgo de perder la dimensión de su trabajo y finalmente extraviar el rumbo.

Recuerde que el rumbo educativo puede perderse aunque se cumpla con la planificación y haya una aceptación aparente del proceso.

Una comunidad puede aparentar interés en un proceso educativo que en realidad no le motiva en absoluto mientras explora qué posibilidad hay de obtener algún dinero de los agentes externos que han llegado.

Muchas veces la imagen que proyecta el educador externo sin saberlo es la de una persona que viene con un salario elevado a hacer cosas irrelevantes pero que puede disponer de algún dinero para colaboradores locales. Entonces se finge interés en el proyecto.

Evaluar el impacto exige por parte del educador mucha creatividad y valentía para mirar de frente sus propios fracasos. La incapacidad para registrar los fracasos propios es una característica general en la formación convencional de educadores.

Evaluar la obra educativa propia exige también crear un vínculo de confianza con los demás y demostrarles que su palabra tiene valor.

Las mejores evaluaciones participativas son aquellas que se refieren directamente a los impactos que la comunidad percibe en su entorno o a los cambios en su propia actitud y capacidad para interpretar la realidad.

La pregunta más importante es si después del curso el grupo está en mejores condiciones para transformar la realidad en un sentido ambientalmente sano y socialmente solidario. Pero muchas veces hay dificultades para contestar esta pregunta directamente.

Son muy adecuadas las «técnicas proyectivas» (desde el dibujo a la dramatización), mediante las cuales el grupo reproduce los momentos vividos y los cambios producidos, expresándose con menos inhibiciones que si debe disertar sobre ellos.

El «juego del tribunal» (un subgrupo acusa al proceso educativo y otro subgrupo

lo defiende) hace aflorar críticas que los participantes no siempre se atreverían a formular directamente en una evaluación más solemne.

7. CONSTRUYA Y RECONSTRUYA SU MATERIAL DIDÁCTICO PERMANENTEMENTE. SEA ECOLOGISTA EN EL RECICLADO DE LOS MATERIALES, EN EL EMPLEO OPTIMIZADO DE LA ENERGÍA Y EN EL TRATAMIENTO DE LOS DESECHOS

Un antiguo pizarrón es mucho más ecológico que un papelógrafo. El uso de este último se justifica cuando hay necesidad de guardar el registro para futuros trabajos, pero no cuando se están ilustrando o simbolizando cosas de necesidad momentánea.

Los dibujos, las gráficas y cuadros que se van a emplear deben ser atractivos y claros. El color y el diseño tienen su importancia en el nivel de asimilación. Pero todo material que se emplea debe ser luego reexaminado para su eventual reciclaje.

No despilfarre recursos para el diseño de material didáctico que sólo usará una vez. Agudice su creatividad para que los materiales sean modificables por sugerencias del grupo.

No hay mejor aprendizaje ni más duradero que aquel que se consolida reformulando el material de apoyo, preparando la transferencia de los conocimientos para nuevos grupos.

El educador debe contribuir permanentemente a la construcción de bancos de materiales didácticos, con las recomendaciones correspondientes para su empleo educativo.

8. RECUERDE SIEMPRE QUE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DEBE FORTALECER LA CULTURA ACADÉMICA DE LA COMUNIDAD, INCLUYENDO NIVELES DE ALFABETIZACIÓN; PERO AL MISMO TIEMPO DEBE REAFIRMAR LA AUTOESTIMA, LA VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA SABIDURÍA DE LOS ANCIANOS COMO UN APOORTE NECESARIO EN LA SALVAGUARDA DE LA BIODIVERSIDAD Y LA CALIDAD DE VIDA LOCAL

La educación ambiental que impulsamos es un proceso de equilibrio y tensión permanente entre ambas tendencias.

Por una parte la educación ambiental ubica al educador como un educando permanente, investigador y a la vez alumno de la comunidad. Por otra parte, si la oferta educativa es adecuada, el educador es portador de un conocimiento neces-

rio y nuevo, que era inaccesible a la comunidad por sus procedimientos tradicionales.

Esta misión articuladora del educador, como promotor del diálogo entre dos sistemas de conocimientos complementarios, tiene como objetivos principales:

- elevar la autoestima de la comunidad y revalorizar su propia sabiduría
- reconstruir el saber comunitario, rescatando los saberes que conservan ancianos y mujeres
- dar a la comunidad información e instrumentos para acceder por sí sola al conocimiento académico y a la educación permanente. «Aprender a aprender»⁵ en términos estratégicos es más importante que la transferencia de conocimientos concretos, aunque en lo inmediato la transferencia concreta sea un paso imprescindible.

9. INCORPORA A SU PLANIFICACIÓN ASPECTOS DE LAS DEMANDAS SOCIALES, CULTURALES, LABORALES Y DE SERVICIOS MÁS SENTIDAS POR LA COMUNIDAD O MÁS URGENTES (DESDE UN DIAGNÓSTICO TÉCNICO). EN EL SEGUNDO CASO NO IMPONGA PRIORIDADES: PERSUASIÓN Y DIALOGUE

Un educador contemporáneo no es un protagonista sino un coordinador de hechos educativos. El proceso educativo debe irrumpir, desarrollarse, y si es posible, dejar atrás al propio educador que lo inició. Si el grupo supera al educador, entonces se ha logrado plenamente el objetivo.

En la localidad donde desarrolle su trabajo usted va a participar seguramente en debates sobre temas que no domina.

La experiencia como educador puede permitirle hacer un aporte sobre cómo enfrentar esos problemas y a quién apelar, pero no vacile en ser «un soldado más» (si está en su capacidad serlo) cuando aparezca el «comandante» idóneo para cada cosa.

Sin miedo a decir «no sé», incorpore a su planificación las preocupaciones que surgen de lo cotidiano, las preguntas para las que usted aún no tiene respuestas. La verdadera sabiduría consiste en hacer un aporte al proceso y mantener su dirección solamente hasta que la comunidad esté en condiciones de asumirla.

Las necesidades insatisfechas que usted percibe como más urgentes pueden no

⁵ Véase: E. Leff (coord.) *La complejidad ambiental*, Siglo XXI, CIIH-UNAM, PNUMA, México, 1999.

ser vistas del mismo modo por la comunidad. Preste oído atento a las demandas priorizadas por la misma gente y reestructure la reflexión ambiental vinculándola a ellas.

El pensamiento teórico conceptual de una comunidad de cultura predominantemente oral puede ser más profundo que el nuestro en muchos aspectos; pero sus puntos de partida siempre son desde un problema concreto y nunca desde un planteamiento general.

Desde los problemas ambientales y sociales concretos y priorizados, si usted estudia cuidadosamente sus nexos, sale la motivación para estudiar prácticamente todos los problemas ambientales de nuestro planeta.

10. ESTUDIE PERMANENTEMENTE LAS FORMAS DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN INTERNAS EN LA COMUNIDAD (INCLUYENDO FORMAS DE COMUNICACIÓN GESTUALES Y CORPORALES). REGISTRE SISTEMÁTICAMENTE TODO LO QUE LE LLAME LA ATENCIÓN EN ESTE ASPECTO. INCORPORA LOS LENGUAJES LOCALES A SU COMUNICACIÓN

La educación ambiental no puede llevarse a cabo exclusivamente desde el aula y desde enfoques tradicionales.

Las formas alternativas no deben ser tampoco solamente aquellas que ya el educador trae de experiencias anteriores. Todo esto debe combinarse con nuevas propuestas que surgen del consenso pero también de la propia observación y creciente interiorización del educador con las formas expresivas propias de la comunidad.

El educador como promotor de experiencias educativas no debe aspirar a protagonizar y a conocer todo lo que ocurre en el proceso que desencadena. No debe avergonzarse de decir «no sé» y de preguntar.

En este sentido, procure siempre incorporar las formas expresivas propias de la comunidad. Que la gente se sienta «locataria» en el proceso de apropiación de conocimientos y puesta en común de propuestas y no se sienta «visitante» de un aula que, aunque esté en su localidad, impone prácticas absolutamente ajenas e incómodas. La vestimenta, el lenguaje (oral o gestual) los ritmos, todo debe ser dictado por las prácticas adecuadas a cada cultura.

Los rituales antiguos y los dibujos simbólicos tienen una extraordinaria importancia en la educación ambiental. Cuando la comunidad asume voluntariamente la tarea de explicar al educador sus contenidos está revalorizando un saber tradicio-

nal y redescubriendo su valor. Además le está dando a usted ideas fundamentales para encarar la forma de presentación de nuevos contenidos

11. PRESTE MUCHA ATENCIÓN A LAS EXPRESIONES CREATIVAS LITERARIAS Y PLÁSTICAS (INCLUYENDO EL DIBUJO) PROPIAS DE LA COMUNIDAD Y UNA MUY ESPECIAL ATENCIÓN A LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA INFANTIL, DIFERENCIANDO LOS ESTEREOTIPOS PROVENIENTES DE LA CULTURA GLOBALIZADA DE LAS GENUINAS EXPRESIONES DE CULTURA LOCAL

En la creatividad infantil de los juegos o en la plástica, se cruzan los estereotipos externos a la comunidad (influencia de los media y del mundo exterior) con tradiciones y escalas de valores recibidas por tradición. Ninguna creatividad es abstracta, jamás es totalmente independiente del color local.

Las expresiones artísticas, por ejemplo las danzas o rituales vinculadas al ciclo agrícola, son fundamentales para la comprensión «subjética» de lo que la comunidad sabe, ama y sueña.

«Lea» con atención (intente interpretar) todos los mensajes que recibe, por ejemplo, cuando los niños de la comunidad le obsequian dibujos hechos por ellos, o cuando fantasean con relatos improvisados.

Proponga incorporar las prácticas culturales y artísticas tradicionales para el trabajo de los contenidos del curso.

Es decir, que el grupo vista con colores locales los conocimientos que va adquiriendo o va poniendo en común. Este es el mejor camino para una transferencia de contenidos que se vuelva «apropiación» permanente por parte de la comunidad.

12. RECUERDE QUE CUANTO MÁS DIFERENCIADA SEA LA CULTURA POPULAR O TRADICIONAL DE LA COMUNIDAD EN RELACIÓN A LA CULTURA ORIGINARIA DEL EDUCADOR, MÁS NECESARIA LA CAUTELA INICIAL PARA NO MALOGRAR EL PROCESO NI DESACREDITARLO

Una irrupción personal inadecuada en la localidad donde se va a trabajar, por desconocimiento de las pautas culturales locales, puede complicar todo el trabajo. Sea prudente: pregunte. No se avergüence si su conducta produce risa; en esos casos, sea capaz de reírse de sí mismo. Siempre es mejor producir hilaridad al comienzo que ofender una tradición.

No sea orgulloso: sea paciente, pero muestre claramente que será tenaz.

Un aspecto a cuidar, especialmente al comienzo, es el de las pautas culturales

relacionadas con los temas de género.

Si usted es hombre ¿Cómo debe saludar a las mujeres de la comunidad? Si usted es mujer ¿qué grado de familiaridad es permitido con los hombres y cómo va a ser interpretado socialmente determinado gesto o conducta?

Otro tema es la observación cuidadosa de las jerarquías establecidas cuando se hace una propuesta al grupo o a la comunidad.

Las redes «informales» están presentes en cada comunidad, pero muchas veces esas redes son invisibles para el ojo de un extraño. ¿Cómo detectar a los líderes informales cuya buena o mala voluntad va a decidir la suerte del proyecto educativo? ¿A quién dirigirse primero con una solicitud? Nunca está de más preguntar.

No se debe desautorizar a un líder ni siquiera de forma involuntaria.

Un líder comunitario puede no haber sido electo democráticamente de una forma convencional, pero todos en ese lugar saben perfectamente (aún sin haberlo expresado nunca con palabras) qué acciones lo inhabilitarían para seguir siéndolo. Mientras lo sea, su opinión es fundamental para todos.

13. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DEBE ESTAR VINCULADA A LOS PROBLEMAS PRINCIPALES DE LA CALIDAD DE VIDA DE LA COMUNIDAD Y A PARTIR DE ALLÍ DEBERÁ ENCONTRAR CAMINOS DE VINCULACIÓN CONCEPTUAL CON LOS PROBLEMAS AMBIENTALES PLANETARIOS

La conceptualización teórica de un grupo comunitario puede ser más profunda que la nuestra en relación a los temas ambientales, pero a diferencia del debate académico, siempre debe partir de un problema concreto para que tenga sentido y cobre interés para los integrantes del grupo.

Seguramente usted está habituado al debate conceptual a partir de un tema general propuesto; esto es un ejercicio común en el mundo occidental académico.

Pues bien, no proponga inicialmente un tema de debate vinculado con los grandes contenidos curriculares. Escoja un tema más pequeño pero relacionado a las preocupaciones inmediatas de la comunidad y a partir de allí explore (junto al grupo) los nexos de ese problema con los grandes temas ambientales del planeta.

Recuerde que una educación ambiental desvinculada de los problemas sentidos por el grupo es inoperante y sus contenidos son olvidados rápidamente. En cambio, cuando la educación ambiental se presenta como un factor que colabora al enfoque de los problemas concretos y además a la búsqueda de soluciones racio-

nales, la educación ambiental pasa a incorporarse a la cotidianeidad de la comunidad.

14. RECUERDE QUE EL PROCESO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DEBE SER APENAS LA INTRODUCCIÓN A UN PROCESO DE AUTOEDUCACIÓN PERMANENTE, QUE INCORPORA LA DIMENSIÓN AMBIENTAL (EN FORMA DEFINITIVA) A TODAS LAS PROPUESTAS DE DESARROLLO LOCAL Y DE ESTUDIO Y PERFECCIONAMIENTO

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje que se agota en sí mismo, que no permite la transformación de la vida o su continuidad como proceso hacia horizontes aún más amplios de conocimiento, es cuestionable precisamente como proceso educativo.

Si se agota en sí mismo es «instrucción», «entrenamiento», «adiestramiento», pero no es educación. La educación debe ser permanente, como proceso en sí mismo o por los sucesos irreversibles que desencadena.

Nuestra planificación educativa debe tener siempre en cuenta este aspecto. No es un fin en sí, sino la apertura de un camino que deberá seguir luego el protagonismo comunitario. Una vez más, «aprender a aprender» es lo más importante.

Por ello, la educación ambiental debe incorporar el factor ambiental al pensamiento comunitario no sólo cuando éste se focaliza en los temas actuales, sino también cuando participa en los debates sobre el futuro y los modelos de desarrollo. Más aún: la comunidad debe redescubrir la sabiduría ambiental de sus antecesores.

El egresado de un curso de educación ambiental debe llevar para siempre la preocupación ambiental consigo; no sólo como habitante del planeta, sino principalmente como integrante de una comunidad concreta, con una identidad y una historia propias, hacia la cual tiene un compromiso que se hace extensivo al futuro de sus hijos.

15. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL NO PUEDE SER UN PROCESO EXCLUSIVAMENTE RACIONAL SINO UNA COMBINACIÓN DE «ELEMENTOS CONCEPTUALES» CON PROCESOS CONSTANTES DE SENSIBILIZACIÓN AMBIENTAL Y RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA COMUNITARIA

La racionalidad ambiental es más débil que la racionalidad productivista, porque ésta hace una alianza circunstancial con la necesidad de empleo de los sectores populares urbanos.

Desde luego, la educación ambiental puede revertir en parte esta situación, haciendo comprender a las comunidades los riesgos de omitir el factor ambiental, riesgos que se transforman en catástrofes ecológicas cada vez con más celeridad.

Pero la educación ambiental debe trabajar la sensibilidad tanto como la racionalidad.

Si la racionalidad de cada cultura requiere un punto de partida diferente, mucho más diferenciados aún son los caminos de la sensibilidad humana. Son diferentes en cuanto a su ropaje y formas de expresión, aunque en el fondo el sentimiento por el idioma materno, el paisaje nativo y los ruidos y olores del entorno natal son patrimonio de todos los seres humanos de una forma u otra; aunque en algunos están más reprimidos y en otros se expresan con más fuerza.

Esta sensibilidad se extiende a un dolor universal por cualquier forma de vida que se extingue, por la diversidad que agoniza. La ciencia occidental, con un exceso de confianza en sus propias fuerzas, menospreció este deterioro de la diversidad en aras del progreso, confiando que el progreso científico estaría en condiciones de reconstruir la diversidad al servicio del ser humano. Hoy se ha revisado totalmente esta posición.

La educación de la sensibilidad hacia la biodiversidad (y hacia su garantía, que es la diversidad cultural), pasa a ser ahora un objetivo universalmente compartido.

La educación de la sensibilidad tiene su propia metodología. No descuide este aspecto central.

No hay educación ambiental sin expresión, sin arte.

16. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL ES LA FORMACIÓN (O EL FORTALECIMIENTO DONDE YA EXISTE) DE UNA ACTITUD RESPETUOSA HACIA EL ENTORNO. ES UNA FORMA DE VIVIR LA NATURALEZA Y EL ESPACIO HUMANIZADO, UNA FORMA QUE SEA ANTE TODO SENSIBLE A TODA EXPRESIÓN DE VIDA Y CON SENTIDO DE SOLIDARIDAD SOCIAL. JUNTO A LA CAPACITACIÓN Y AUTONOMÍA DE LAS COMUNIDADES, LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DEBE CONTRIBUIR A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA RACIONALIDAD AMBIENTAL⁶ QUE PERMITA LA SUPERVIVENCIA DE LA VIDA DEL PLANETA

La educación ambiental debe hacer suya la frase del pensador griego Terencio, cuando afirmaba «nada de lo humano me es ajeno». Cuando la comunidad asuma esta postura, habrá dado un paso fundamental hacia la responsabilidad que todo habitante del planeta debe tener.

⁶ Véase: E. Leff, *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad. poder*. Siglo XXI Editores, CIIH-UNAM, PNUMA, México 1998.

Pero recuerde que este camino a la solidaridad está obstaculizado por la inmensa cantidad de información que se recibe a diario sobre la irresponsabilidad de nuestros semejantes en todo el planeta. Esta irresponsabilidad es francamente desmotivadora.

A veces, desde la posición de un integrante de la comunidad, la causa ambiental parece una causa perdida de antemano. Sólo el impacto local de medidas ambientales adecuadas hace recuperar la fe en la posibilidad de cambios más generales.

Los cambios posibles, realizables de inmediato, son el secreto para un cambio de actitud en cada lugar.

Analizar estos cambios por pequeños que sean, trabajar sobre ellos, debe posibilitar un impulso cada vez mayor hacia metas más amplias, comprensivas y solidarias.

De abajo a arriba, lugar por lugar, se está construyendo la racionalidad ambiental tan necesaria. No hay otro camino; el discurso sensato sin práctica ambiental, por mejor inspirado que esté, es ahogado por la necesidad y la rutina de lo cotidiano.

17. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EXIGE EL ACCESO POR PARTE DEL GRUPO PARTICIPANTE A UNA TERMINOLOGÍA ADECUADA Y A UNA BASE CULTURAL APROPIADA PARA LA COMPRESIÓN Y LA LECTURA CRÍTICA DE LA INFORMACIÓN DISPONIBLE SOBRE LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL. DICHO EN OTROS TÉRMINOS, EL EDUCADOR NO DEBE FORMAR UN GRUPO «DEPENDIENTE» DE LAS TRADUCCIONES DEL LENGUAJE CIENTÍFICO AL LENGUAJE COMÚN QUE HAGAN OTROS, SINO QUE EL GRUPO EDUCANDO DEBE SER CAPAZ DE TRADUCIR POR SÍ MISMO EL LENGUAJE CIENTÍFICO A SU PROPIO LENGUAJE, MEDIANTE UNA DIVISIÓN DEL TRABAJO EN EL SENO DEL MISMO GRUPO Y UNA ADECUADA DISTRIBUCIÓN DE ROLES

Si usted está trabajando con una comunidad que no es lectoescritora, no desespere ni rebaje la calidad de los contenidos. La gente analfabeta es sabia, pero de una manera diferente. El problema es de usted, es de conexión y traducción, no de niveles de comprensión conceptual.

El trabajo desde la problemática local enseñará a todos (pero especialmente a usted) que la capacidad de análisis profunda de un problema ambiental no es patrimonio exclusivo de los lectoescritores.

La división de trabajo en el grupo puede hacerse como en un equipo interdisciplinario, donde la función lectoescritora (si algunos en el grupo la poseen)

es una más, pero no la más importante. Es necesario ampliar el grupo lectoescritor, alfabetizando, para que no se dependa siempre de la misma persona, o incorporar al grupo nuevos integrantes lectoescritores, posiblemente más jóvenes.

Si nadie en el grupo lee y mientras dicha situación no pueda subsanarse, el soporte de la información debe ser otro. Posiblemente el audiocasete acompañado con ilustraciones pueda cumplir esa función.

La dramatización de situaciones y el video pueden colaborar también en la comprensión grupal de la problemática ambiental.

18. NO IDEALICE LA COMUNIDAD. AÚN EN EL SENO DE LA COMUNIDAD MÁS HOMOGÉNEA, EN EL SENTIDO CULTURAL Y SOCIAL, EXISTE UNA GRAN DIVERSIDAD (ASPECTOS DE GÉNERO, TRAMOS ETARIOS, LUCHAS DE LIDERAZGOS, DIFERENTES NIVELES DE INFLUENCIA EXTERNA)

La comunidad no es un todo homogéneo. En su seno hay enfrentamientos y conflictos.

A veces el educador, buscando un legitimador en la comunidad, se asocia sin saberlo con una persona o pequeño grupo que es rechazado por la mayoría. Un atento trabajo de observación participante y la apertura al diálogo con todos los integrantes puede permitir enmendar este error.

Pero en otros casos no se trata de un error, sino que la inmensa mayoría de la comunidad no acepta a esta persona o pequeño grupo por causas que una vez examinadas pueden parecer (o ser) injustas.

¿Qué puede hacer usted si considera que un grupo minoritario y discriminado de la comunidad tiene las posiciones más justas?

No hay una receta fija para actuar en estos casos.

Pregúntese cuál es el objetivo del proceso educativo que usted se plantea, cuál debería ser la población beneficiaria. Agote todos los recursos de negociación para sumar voluntades, pero no presione: la comunidad decide, por lo menos hasta que usted decida por su parte que éticamente no puede acompañar más ese proceso porque está en desacuerdo con la mayoría de la comunidad en temas de fondo.

Usted está en su derecho para renunciar en ese caso y probablemente (si agotó todas las instancias y no ve realizables sus objetivos) es lo mejor que puede hacer.

19. IDENTIFIQUE LOS FACTORES EXTERNOS QUE INCIDEN CULTURALMENTE (MODELOS, PROPUESTAS)

Así como es necesario conocer la cultura tradicional de la comunidad, es igualmente necesario conocer aquellas pautas culturales externas que están incidiendo en sus gustos, en sus hábitos y en su forma de razonar.

El diseño de los materiales didácticos se vuelve más atractivo y probablemente más accesible si sintoniza con aquellas cosas que están en el pensamiento y en la preocupación de la gente, incluyendo las «modas» y el consumo impuestos externamente.

No se enfrente a la propaganda de los media cuando no sea estrictamente necesario; antes bien, tómela en su provecho, aprenda de ella.

Cuando una comunidad acepta pautas culturales y modelos de vida externos y encuentra deseables algunos cambios impuestos desde afuera, estos son elementos que no deben ignorarse y deben entrar en la negociación respetuosa con la comunidad cada vez que emprendamos la búsqueda de modelos más sustentables de desarrollo.

Principios de intervención en la capacitación comunitaria
se terminó de imprimir en enero de 2000 en los
talleres de **impretei, s.a. de c.v.**, Almería 17, Colonia Postal,
México D.F., 03410, México. En su composición se
utilizó tipo Garamond de 11/13, 10/12 y 9/11 puntos.