

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN CHILE, PRECARIEDAD, TRABAJO Y ESPERANZA

Luis Potchucq Marinkovic





Revista de divulgación de experiencias
pedagógicas MAMAKUNA
N°6 — Septiembre/diciembre-2017
ISSN: 1390-9940
pp. 34-41

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad compartir observaciones que se han logrado hacer durante nuestro quehacer en educación ambiental en un país latinoamericano como Chile, desde una organización social y ambiental pequeña que, así como tantas otras, cuenta con poco o nulo financiamiento, pero con una enorme convicción. Nos referiremos a las políticas públicas más importantes con las cuales cualquier organización socio-ambiental chilena debe enfrentarse y al espacio que el plan educativo le otorga a la educación ambiental. Esbozaremos una postura crítica del quehacer en educación ambiental, concepto difuso, atravesado por eslóganes de supuesta base científica pero, servil, a la economía de mercado. Finalmente discutiremos alternativas posibles.

Palabras clave: educación ambiental; Organizaciones socio-ambientales; decolonialidad.

Abstract

This article aims to share the observations that were made during our work in environmental education in a Latin American country such as Chile, from a small social and environmental organization that, like many others, has little or no financing, but a huge conviction. We will refer to the most important public policies with which any Chilean socio-environmental organization must face, and to the space that the educational plan grants to environmental education. We will outline a critical posture of environmental education. A concept that appears very diffuse, servile, crossed by slogans with scientific basis, but servile to the market economy. On the other hand, We will discuss possible alternatives.

Keywords: Environmental education, Socio-environmental organizations; decoloniality.

EL ESCENARIO GENERAL DE CHILE Y LOS ACTORES INVOLUCRADOS

La situación política de la educación ambiental en Chile se resume en dos leyes; las *Bases Generales del Medio Ambiente* (ley N° 19.300), que reconoce la educación ambiental como un instrumento de *gestión ambiental*, siendo el Ministerio del Medio Ambiente el encargado de aplicarla, desde un carácter meramente consultivo, y que, además, financia mediante proyectos concursables algunas iniciativas de carácter ambiental, que incluyen educación. Y por otro lado, la *Ley General de Educación* (N° 20.370), que coloca escuetamente la educación ambiental como un objetivo a lograr durante la educación básica: “Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano, y tener hábitos de cuidado del medio ambiente”. Queremos resaltar la noción utilitaria de lo que llaman entorno natural, que existe en relación al desarrollo humano, noción que aparece transversalmente en la forma de hacer educación ambiental en Chile.

Más allá de definiciones legales, en la práctica misma, la educación ambiental en Chile se traduce a un conjunto de actividades realizadas en un ambiente escolarizado, donde los conceptos son depositados en el estudiante encerrado dentro del aula, en un par de unidades programáticas comprimidas dentro del currículo de los cursos de ciencias naturales de la educación básica. Bajo este esquema, la educación ambiental queda contenida como un subítem de las ciencias que los estudiantes han de incorporar durante los años de estudio, subsumida a una visión materialista y positivista del mundo que dice que la naturaleza puede ser comprendida desde el dominio de las leyes de la física, la química y las teorías materialistas de la biología. Volveremos sobre esto más adelante.

Sobre esta labor del currículo ‘oficial’ se suma una oferta más o menos limitada de talleres extra programáticos, de huertas orgánicas, compostaje, reciclaje, y si hay suerte, salidas de campo, que logran entregar una visión más integral de la naturaleza, pero no es lo más general. La mayoría de las escuelas no cuentan con laboratorios ni con espacios suficientes para realizar actividades extra-curriculares, ni menos con dinero para salidas fuera

de la institución, principalmente las escuelas de pocos recursos en las grandes urbes, que albergan a la mayoría de niños.

El Ministerio del Medio Ambiente introduce el concepto de escuelas ambientales basado en un Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos (SNCAE), el cual en la actualidad cuenta con 1249 escuelas certificadas. Según sus propias declaraciones, este sistema apunta “a la necesidad de difundir experiencias educativas ambientales exitosas, para efectos de generar comunidades educativas comprometidas e involucradas en sus procesos educativos, entendiendo éstas como aquellas que incluyen la familia, la comunidad y los temas ambientales del territorio donde están emplazadas”. Pero al conocer el operar concreto del sistema, se observa que la acreditación no pasa más allá de certificar que la escuela realiza una o dos experiencias de corte ambientalista durante el año y que cuenta con contenedores para almacenar el reciclaje. Probablemente, la certificación ambiental sea un eslogan, más que una práctica verdadera, donde las escuelas certificadas distan mucho de ser escuelas ambientales o algo que se les parezca, pasando a ser algo más parecido a una fachada publicitaria. Por otro lado, la certificación no crea nuevas instancias, sino más bien opera sobre la capacidad de la escuela de asociarse con una organización social para realizar talleres y experiencias con sus estudiantes, con o sin financiamiento por parte del estado. Muchas veces la exigencia de acreditarse proviene desde el mismo departamento municipal de educación, quienes tampoco cuentan con prácticas y experiencias probadas y difícilmente pueden guiar una escuela en este proceso. Esta orfandad de las escuelas en términos de políticas

Más allá de definiciones legales, en la práctica misma, la educación ambiental en Chile se traduce a un conjunto de actividades realizadas en un ambiente escolarizado, donde los conceptos son depositados en el estudiante encerrado dentro del aula, en un par de unidades programáticas comprimidas dentro del currículo de los cursos de ciencias naturales de la educación básica.

concretas que los guíen en la realización de una real educación ambiental, genera redundancia, falta de creatividad, escasa sistematización de experiencias, nula continuidad en los proyectos y por ende frustración y apatía por parte de quienes con entusiasmo se involucran en primera instancia. Es lo que nos ha sucedido más de una vez como organización socio-ambiental con más de una escuela.

En términos de financiamiento e infraestructura, debemos reconocer la condición de precariedad sobre la cual se opera, con escasos recursos, más de cuarenta estudiantes por aula y docentes





Son las organizaciones sociales, con su trabajo incesante desde la década de los 70s, quienes han desarrollado casi toda la labor de la creación de prácticas concretas de educación ambiental y el posicionamiento de los conceptos medioambientales en la agenda pública.

sobrecargados de trabajo (Cornejo, 2009). Este esquema fuerza a las escuelas a postular a fondos externos si desean realizar educación ambiental. Y aquí aparecen diversas instancias propiciadas por el Estado, como el Fondo de Protección Ambiental (FPA) del Ministerio del Medio Ambiente, el financiamiento EXPLORA de la agencia de fomento a la investigación científica CONYCIT y algunos fondos inespecíficos del Ministerio de Educación, y otros como el Fondo del Bosque Nativo, fondos regionales y fondos municipales esporádicos. También existe la Ley de Donaciones y el mercado de los bonos de carbono, que establecen reducciones de impuestos a empresas por aportes al medio ambiente, conservación y educación. Estos mecanismos sin duda están asociados a la imagen del donante, empresas privadas muchas veces extractivistas que buscan generar una fachada verde para poder seguir contaminando. Todos estos fondos independientes de su naturaleza, exigen un ejecutor responsable, lo cual aparece como otro problema, ya que implica muchas veces sobrecargar de trabajo a un docente o a un administrativo de la escuela, lo cual, evidentemente genera rechazo. Además, que la posibilidad de trabajar elaborando una propuesta que no va a ser seleccionada genera también desgaste y apatía.

Aquí es donde la labor de las organizaciones sociales dedicadas al medio ambiente es fundamental, ya que podemos apoyar en la elaboración de propuestas y la ejecución de todo lo que implica un proyecto; compras, elaboración de material didáctico, informes de gestión y resultados, etcétera. Sin embargo sostener una relación de trabajo permanente con una escuela resulta bastante complicado bajo este esquema precario, a veces es más fácil actuar en el territorio, con juntas de vecinos, con comunidades indígenas que directamente con la escuela. De todos modos, son las organizaciones sociales, con su trabajo incesante desde la década de los setentas, quienes han desarrollado casi toda la labor de la creación de prácticas concretas de educación ambiental y el posicionamiento de los conceptos medioambientales en la agenda pública (Muñoz, 2014), pero a su vez, les ha sido dificultoso el profesionalizarse y sistematizar.

A pesar de la importancia que toman las organizaciones sociales en la labor de educación ambiental y la protección del medio ambiente, la normativa chilena se ha ido ensañado con ellas, colocando exigencias irrealizables en las bases de los proyectos, como solicitar boletas de garantía por la totalidad de los fondos asignados. Es obvio que las organizaciones pequeñas, no cuentan con los recursos para solventar la compra de estos instrumentos bancarios. Pero del otro lado están las organizaciones grandes, que en general son fundaciones o corporaciones descolgadas de la iglesia, partidos políticos y grupos económicos, que sí cuentan con esa liquidez para comprar boletas de garantía y adjudicarse proyectos. Desplazando las pequeñas organizaciones sociales arraigadas en el territorio.

La difícil situación de la política chilena para con las organizaciones sociales-ambientales y el creciente mercado de lavado de imagen, nos fuerza a explorar mecanismos de financiamiento más allá de los gobiernos y los grandes grupos económicos. Nosotros vemos dos caminos posibles: el primero es la búsqueda de fondos internacionales con menos requerimientos, el *Crow Funding* o el financiamiento de privados *desinteresados*. Y el segundo es buscar mecanismos alternativos que no necesiten de grandes recursos y se traduzcan en experiencias de educación ambiental, sólidas, sistemáticas y auto-gestionadas, donde la interacción y la colaboración con otros grupos sociales afines aparece como una fortaleza.

Tanto para la autogestión como para el acceso a los fondos, la asociatividad es capaz de levantar tremendas fuerzas de trabajo, a veces trabajos muy técnicos y sofisticados, así lo vimos en el levantamiento de redes de apoyo luego del gran incendio de Valparaíso (Opazo, 2017). Surgen grandes coordinadoras que agrupan organizaciones locales en defensa del agua y los territorios, la cultura, el trabajo, articulando voluntades y capacidades. Se gestan grandes redes de colaboración entre organizaciones sociales como un sustrato nutritivo para trabajar en la creación de experiencias de educación ambiental cada vez a mayor escala. Salir del simple taller de reciclaje y vermicompostaje para comenzar a crear referentes educativos que fomenten el paso de la escuela enclaustrada en el aula hacia una escuela libre, radicada en el territorio, lejos de la mano de los financiamientos serviles al lavado de imagen de los gobiernos y las industrias venenosas.

PERMITÁMONOS SOÑAR

Si se me preguntara cuál es el mejor mecanismo para hacer educación ambiental, sin duda, no tendría una respuesta clara, menos desde el vacío ideológico y la precariedad económica en la que operamos en la actualidad. Pero si sé que eso, sea lo que sea, debe implicar una nueva forma de hacer escuela. Porque la escuela que nosotros conocemos tiende a reproducir los mismos fundamentos que son el origen del problema. Lo que yo veo, es que la educación ambiental, cómo se la hace, se enmarca en un continuismo conservador que se manifiesta en la transmisión de valores relacionados a la noción de sustentabilidad y cuidado de los recursos, que, a mi gusto, en su mayoría corresponden más que nada a la difusión irreflexiva de eslóganes con base científica que tienden a reproducir la visión capitalista de la naturaleza al servicio del desarrollo económico.

Además, no puedo dejar de pensar en el carácter intrínsecamente materialista de la información que reciben los estudiantes en las aulas. El esquema actual, ubica lo ambiental como una categoría dentro de la educación científica. Para nosotros, la ciencia occidental desde su reduccionismo, está imposibilitada de propiciar una efectiva comprensión de la naturaleza. Porque la naturaleza no puede ser

subdividida en categorías, no puede ser reducida ni simplificada a los pocos elementos que se han logrado describir con el método científico y las leyes naturales. Considero que esta visión de la naturaleza es una visión más bien famélica de la realidad, que además tiende a extraer al ser humano de su universo circundante, dejándolo solo en el cosmos, colocando a la naturaleza en términos de un elemento exótico, un objeto museesco, que debe permanecer en los anaqueles de las colecciones, las páginas de bibliotecas y las reservas -más bien reducciones- de la naturaleza. La enseñanza a la que estamos acostumbrados en las aulas propicia esta profunda dicotomía humano-naturaleza.

Pensamos que la buena educación ambiental debe partir desde una contraposición y como una alternativa al capitalismo neoliberal y el desarrollo económico ilimitado. Y creo que no me equivoco mucho, viendo que la totalidad de los conflictos ambientales de Chile ocurren entre una comunidad local y una gran actividad económica que se emplaza en su territorio, muchas veces empresas transnacionales con su brazo extractivista (INDH 2015). Latinoamérica está inmersa en una crisis que tiene un componente socio-ambiental tremendo (Machado, 2014), por eso entendemos que las iniciativas de educación ambiental deben propiciar la formación de humanos con una sensibilidad radicalmente distinta, que comprendan otra forma de

Tanto para la autogestión como para el acceso a los fondos, la asociatividad es capaz de levantar tremendas fuerzas de trabajo, a veces trabajos muy técnicos y sofisticados, así lo vimos en el levantamiento de redes de apoyo luego del gran incendio de Valparaíso.





Salir del simple taller de reciclaje y vermicompostaje para comenzar a crear referentes educativos que fomenten el paso de la escuela enclaustrada en el aula hacia una escuela libre, radicada en el territorio, lejos de la mano de los financiamientos serviles al lavado de imagen de los gobiernos y las industrias venenosas.

relacionarse culturalmente con la naturaleza, y logren la superación del sistema económico. A nosotros que trabajamos en esto y nos hemos educado aquí, en este Chile neoliberal, nos cuesta mucho salir del esquema, lo que aparece como un acto, por decirlo de algún modo, decolonial. Como activistas hemos ido aprendiendo en el trabajo y seguiremos aprendiendo. Hemos aprendido en los territorios a relacionarnos y a propiciar la transmisión de conocimientos en ambas direcciones. Nos educamos mutuamente, en el trabajo mismo, pero no es suficiente. Debemos hacer escuela.

Entonces, nos sumamos al pensamiento de Paulo Freire, y me gustaría decir que todo acto que tenga como objetivo la educación del ser humano para la protección de la naturaleza, debe ser un acto político, un acto emancipatorio, esencialmente humanista y humanizante. Y es más o menos lo que veníamos hablando, la buena educación ambiental debe ser un acto decolonizador de nuestras sociedades, que propicie un proceso de toma de conciencia, promoviendo un cambio en todos los aspectos de la vida, mucho más allá de eslóganes y hábitos de cuidado del medio ambiente. La educación ambiental debe abarcar tanto las ciencias como la economía, el trabajo, el lenguaje, la espiritualidad y el ocio, por ende no puede ocurrir bajo la escuela como la conocemos.

Desde esta perspectiva, hay que buscar la manera de que los estudiantes puedan educarse en su naturaleza inmediata, siendo ella misma quien deje la impronta en su experiencia vital. Aquí el educador aparece como un mediador y un facilitador de esta interacción-educación, operando siempre bajo la premisa de que la naturaleza no es cognoscible desde la razón pura, solo su vivencia experiencial profunda puede lograr su comprensión. Esta educación debe ser un proceso de toma de conciencia de la esencia de lo humano y de su posición dentro del cosmos desde una mirada integral. El ser humano no es

una categoría dentro de la naturaleza, es naturaleza y debe comprenderse a sí mismo como tal. Bajo esta idea última se debe gestar una nueva escuela integral, quitándole protagonismo a las ciencias racionales, alimentándose del conocimiento de los pueblos, de la cultura en interacción viva con la naturaleza.

El estudiante conocerá las matemáticas, la literatura, la geografía, la agricultura y la historia como fruto natural de la interacción humano-trabajo-naturaleza y no de tareas ficticias e idealistas realizadas en el aula, en el laboratorio o en el trabajo de campo (como la demostración de las leyes de los gases ideales). Se formará en el diálogo, en el trabajo, en la contemplación significativa, en la creación literaria, en la investigación científica; en la re-creación del mundo y del conocimiento. El surgimiento del nuevo humano protector de la naturaleza debe provenir de una escuela sin categorías, sin diferenciación de géneros, edades ni clases, donde la enseñanza es la vida misma, enmarcada en una sociedad pedagógica que entrega herramientas para la auto-determinación y la auto-liberación de las generaciones venideras, para la evolución-revolución permanente de la humanidad.

A pesar de lo radical que suena todo esto, no resulta tan absurdo si ponemos atención a otras experiencias que ya se han realizado, a mayor o menor escala, donde debemos reconocer la influencia de la noción de educación integral en la palabra de Reclus y los albores de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia. En algún pasaje de la extensa obra de Reclus se lee la siguiente declaración; "la escuela verdaderamente emancipada de la antigua servidumbre, no puede tener franco desarrollo si no en la Naturaleza"(2017, en línea). La Escuela Moderna sin duda fue una gran experiencia que repercute hasta el día de hoy en la educación ambiental (Estrada y Gerent). Más adelante en la historia, los trabajos de Ivan Illich y Paulo Freire, logran fundar, a nuestro entender, una nueva educación crítica, que pugna por la transformación del ser humano, que aprende a

utilizar los elementos del mundo experiencial y significativo de los pueblos en la tarea de educar, alfabetizar para la toma de conciencia de la posición del ser humano en el cosmos, la que sin duda es una posición política desde la emancipación del oprimido.

Bajo nuestro punto de vista, donde se decanta de mejor manera esta visión de mundo es en el Centro Indígena de Capacitación Integral Fray Bartolomé de las Casas (CIDECI-UniTierra) en San Cristóbal de las Casas (Chiapas-México), el cual tuvimos la oportunidad de visitar en 2015. Esta, sin ser una escuela que se autodenomine escuela ambiental, desde una posición de escuela indígena de artes y oficios, realizan un verdadero trabajo de traducción intercultural, fundando *otra escuela*, decolonial y emancipadora (Figueredo, 2014) y toma todos los elementos que a nuestro juicio debe contener una buena educación ambiental; conciencia crítica, valoración de conocimiento ancestral, asentamiento en el territorio, autodeterminación, extensas redes

de colaboración y autonomía técnica. Esta escuela ha logrado autonomía económica y programática, independizándose por completo del estado y los intereses del sistema económico. Alcanzando grados de autonomía que nos eran insospechados. Sin duda esta es una instancia que vale la pena estudiar y que nos alienta y nos reafirma.

Por último, no existen escuelas que formen educadores ambientales en nuestros países. Las personas que hacemos educación ambiental hemos aprendido en la práctica, de manera informal, trabajando con las comunidades. Pero a mi entender, es labor de nuestra generación sistematizar las prácticas para crear una instancia más formal de formación de educadores. Personas con una sensibilidad distinta, que vean la naturaleza de un modo integral y sean capaces de establecer el vínculo y facilitar las relaciones humano-naturaleza que lleven al mutuo conocimiento. Aquí, el compromiso de los educadores resulta fundamental.

REFERENCIAS

- Cornejo, R. (2009). *Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile*. Educ. Soc., Campinas. 30 (107): 409-426
- Estrada, R. & Gerent, A. (2017). *El Bosque, una Herramienta para la Educación Ambiental*. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/ARTICLE/WFC/XII/0979-A5.HTM>
- Ferrer i Guardia, F. (2017). *La Escuela Moderna*. Recuperado de http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html.
- Figueredo, J. (2014). "UNITIERRA: Una Universidad de los Movimientos Sociales". *Revistas del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas. CISMA* N° 5, 2° año. ISSN: 0719-0964.
- Freinet, C. (2006). *La educación por el trabajo*. México. Ed. Fondo de la Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2ª ed). México. Siglo veintiuno editores.
- Illich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires. Ediciones Godot.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). (2015). *Mapa de conflictos socioambientales en Chile*. Recuperado de <http://mapaconFLICTOS.indh.cl/>
- Machado, H. (2013). "Crisis ecológica, conflictos socioambientales y orden neocolonial: Las paradojas de Nuestra América en las fronteras del extractivismo". *REBELA*. 3 (1): 118 - 155.
- Ministerio del Medio Ambiente. (2015). *Cuadernillo de difusión SNCAE*. Recuperado de: <https://esci-ksp.org/wp/wp-content/uploads/2016/11/Cuadernillo-Difusion-del-SNCAE-2015.pdf>
- Muñoz, A. (2014). "La educación ambiental en Chile, una tarea aún pendiente". *Ambiente & Sociedades*. XVII (3): 177-198.
- Opazo, H. (2017). *La escuela y las crisis: análisis de los significados de comunidades educativas luego del mega-incendio en Valparaíso*. Tesis para optar al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Reclus, E. (2013). *Educación. Serie el hombre y la tierra*. Santiago. Editorial Eleuterio.

Luis Pouchucq Marinkovic

Dr. en Ciencias Biológicas. Presidente ONG CODECIAM (<http://codeciam.org/>). Académico Departamento de Biotecnología. Universidad Tecnológica Metropolitana. Chile.
lpouchucq@codeciam.org / lpouchucq@utem.cl