

<https://revistas.uh.cu/revflacso>

La crisis ecosocial en clave civilizatoria. Alternativas y experiencias educativas desde Cuba

The Ecosocial Crisis from the Perspective of Civilization. Educational Experiences and Alternatives from Cuba

Anisley Morejón Ramos 

Centro de Estudios Latinoamericanos
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Universidad Nacional Autónoma de México
México

anisley.morejon82@gmail.com

Oihane García Santiago 

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU)
País Vasco, España

oihane.garcias@ehu.eu

Fecha de enviado: 22/07/2024

Fecha de aprobado: 18/12/2024

RESUMEN: En el presente artículo se reflexiona sobre los retos fundamentales que tiene la educación ecológicamente consciente frente a la crisis ecosocial enunciada en la segunda mitad del pasado siglo. Para ello se toma como referente las políticas y experiencias de educación (popular) ambiental desarrolladas por Cuba, país que, en la construcción de su modelo social, potenció su tratamiento deslindándose del enverdecimiento del sistema del capital y con ello impulsa y acompaña procesos de transformación a favor de la sostenibilidad de la vida sobre las bases de la justicia social y ambiental.

PALABRAS CLAVE: crisis ecosocial; Cuba; educación ambiental; educación popular ambiental.

ABSTRACT: This article reflects on the fundamental challenges that ecologically conscious education faces in the face of the eco-social crisis that emerged in the second half of the last century. To this end, it takes as a reference the policies and experiences of (popular) environmental education developed by Cuba, a country that, in the construction of its social model, strengthened its treatment by distancing itself from the greening of the capital system and thereby promotes and supports processes of transformation in favor of the sustainability of life on the basis of social and environmental justice.

KEYWORDS: ecosocial crisis; Cuba; environmental education; popular environmental education.

La crisis multidimensional sin precedentes es un escenario donde cobran centralidad el deterioro ecológico y la descomposición social y ética (Prats et al., 2017). Se trata de una crisis epistémica y civilizatoria (Escobar, 2017; Morejón, 2019) que afecta a todos los ámbitos de la vida y del funcionamiento de la sociedad, y que deja entrever el agotamiento del modelo desarrollista occidental basado en el paradigma de la razón instrumental y en un proyecto depredador, excluyente y homogenizador (García, 2020).

Aproximarse a esta crisis ecosocial en clave civilizatoria, desde su integralidad constitutiva, no solo implica generar conocimientos sobre los diferentes problemas socioambientales (cambio climático, pérdida de la biodiversidad, erosión y salinización de los suelos, empobrecimiento, desigualdad, injusticia, entre otros), sino que comprender la crisis ecológica como una crisis social, conduce a ponerla en relación con los seres humanos y los modelos de desarrollo, a problematizar los cimientos de la sociedad moderna y a construir alternativas contrahegemónicas frente al “enverdecimiento” del sistema del capital.

En esta dirección, cobra especial relevancia las prácticas educativas emancipatorias que favorecen procesos de enseñanza-aprendizaje o alfabetización ecosocial *con* y *desde* los sujetos del cambio. Las respuestas colectivas que apuestan decididamente por la sostenibilidad de las vidas (las vidas humanas justas y libres, así como el conjunto de las vidas en el Planeta), se distinguen por abordar la complejidad de las problemáticas socioecológicas, realizar una profunda crítica al sistema del capital y la sociedad moderna y, especialmente, acompañar

procesos y proyectos desde el compromiso ético y político de la necesidad del cambio consciente.

En este trabajo, se pretende reflexionar sobre los retos fundamentales que tiene una educación ecológicamente consciente, tomando como referencia las políticas y experiencias de educación (popular) ambiental que se están desarrollando en Cuba. No en vano, desde la década del 90 del siglo pasado, en un contexto de fuertes constricciones ecológicas, falta de abundancia material y desafíos políticos debido a los impactos del derrumbe del campo socialista, Cuba pone en marcha una transición social, ecológica y energética innovadora y referencial para los movimientos ecologistas de todo el mundo (Santiago Muíño, 2014). Hoy día, la experiencia cubana ofrece un espacio de múltiples aprendizajes en lo que se refiere a la aplicación de políticas socioambientales apropiadas y de colaboración entre diferentes agencias y agentes.

En primer lugar, se esbozarán las diferentes respuestas (científico-tecnológica, financiera económica y educativa) que se han dado a la crisis ecosocial a nivel global. En segundo lugar, se analizarán los programas y las políticas públicas del Gobierno de Cuba, poniendo el foco en la impronta del debate ambiental en las políticas educativas. En tercer lugar, se revisarán las experiencias de educación popular ambiental que se tejen *en* y *desde* la sociedad civil cubana (proyectos comunitarios, debates y talleres multiactorales, creación de redes de trabajo, escuelas de formación, etc.) que están encaminadas a la construcción de poder popular y a entablar otras relaciones con el territorio. Como reflexión final, se pretende trasladar los debates y las acciones que contribuyen a pensar

(y a superar) la crisis ecosocial actual en clave civilizatoria.

Respuestas a la crisis ecosocial y sus desafíos educativos

La crisis ambiental enunciada en la segunda mitad del siglo XX, llevó a la búsqueda de diferentes respuestas a los problemas socioecológicos y fomentó, a través de la educación, la formación de una cultura y conciencia ambiental centrada en la comprensión de la magnitud, las causas y las soluciones a los desafíos de la época (Morejón, 2011). Una de las respuestas más recurridas a la evidencia del impacto antrópico en el Planeta fue la científico-tecnológica y financiera. Ésta fue impulsada durante la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en Estocolmo en 1972, que tuvo como colofón la *Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano*. Dentro de la que se destaca la protección y el mejoramiento del planeta hacia las zonas más vulnerables, desde políticas ambientales que no menoscaben el potencial de crecimiento económico de los países en desarrollo. El cual debe ser potenciado mediante la transferencia de tecnologías y asistencia financiera, para revertir los impactos ambientales, promovidos por las condiciones del subdesarrollo (Declaración de Estocolmo, 2005).

Desde esta perspectiva, las soluciones quedarían atrapadas dentro de la dimensión científico-tecnológica y financiera, a partir de un optimismo tecnológico que solucionaría los trastornos provocados al equilibrio ecológico de la biosfera. Siendo condición indispensable, para el mejoramiento y protección del planeta, el impulso de políticas de desarrollo lideradas por la esfera económica con la “intensión” de sacar adelante a los países menos desarrollados, los cuales eran

los causantes de los daños ocasionados. En términos generales, se pensó que el problema de la contaminación era soluble mediante la creación de sistemas de descontaminación diseñados desde la ciencia, la creación de fondos para facilitar las inversiones necesarias y la toma de medidas jurídicas que pusieran freno a las acciones de los contaminadores, entre ellas las sanciones económicas (Sotolongo & Delgado, 2006).

Otra de las dimensiones relevantes en el tratamiento de la crisis socioambiental fue la económica, subrayando los efectos perversos de los modelos de “desarrollo” arrojados en el Informe *Nuestro Futuro común*, en 1987 de la Comisión Brundtland. En dicho informe apareció por primera vez el concepto de desarrollo sostenible, definido como la articulación del progreso económico, la justicia social y la preservación del medio ambiente. Además, se consideró “la pobreza, la miseria y las inequidades de los grupos poblacionales como problemas ambientales, tan ambientales como la erosión, la desertificación, la deforestación o la contaminación” (Iñiguez, 1996, p. 35).

La solución científico-tecnológica y financiera aunada a la económica, cobraron mayor relevancia en el siglo XXI en la Cumbre sobre Desarrollo Sostenible celebrada en Brasil en el año 2012. Esta cumbre tuvo como colofón el Informe *El Futuro que queremos*, quedando plasmado el concepto de economía verde “(...) orientada a un mejoramiento del bienestar humano y a una reducción de las inequidades en el largo plazo, sin exponer a las futuras generaciones a significativos riesgos ambientales y escaseces ecológicas” (Buonomo et al., 2013, p. 21). Bajo los supuestos de la “economía verde” se reconceptualizó la naturaleza en términos de

“capital natural”. Más que un valor en sí misma, la naturaleza pasaría a ser proveedora de “bienes y servicios” y fuente de inversiones de origen privado para potenciar y mantener la utilidad de los ecosistemas, sin beneficios reales a los más necesitados (Iñiguez & Morejón, 2019).

A este respecto, la crisis ecosocial quedó atrapada por una mirada economicista. Ello se dio, como pone de relieve Isla (2013) al plantear su génesis por fallas del mercado. Por una parte, los bienes producidos reflejan los costos de producción, pero no los costes sociales y ecológicos que forman las externalidades resueltas mediante impuestos por contaminación y/o permisos del mercado. Por otra parte, como los bienes comunes naturales (la foresta, las montañas, el paisaje, etcétera) no tienen precio establecido; el mercado convierte la totalidad de la naturaleza en valor monetario. Tal y como precisa el Banco Mundial, este “capital natural” puede ser incorporado en el sistema nacional del Producto Interno Bruto (PIB) y la bolsa de valores.

Lo cual redundó -según Leff (2013)- en la incorporación de la naturaleza al orden económico mundial mediante la internalización de los costos ambientales dentro de los cálculos costo/beneficios, mediante una gestión racional del ambiente. Entre los numerosos ejemplos dentro de esta dimensión, se puede mencionar la gestión del cambio climático. El cual es comprendido como la mayor externalidad posible del sistema al expulsar gases de efecto invernadero a la atmósfera sin ningún costo. De ahí que se creen los mercados del carbono donde los permisos de emisión son negociables desde diferentes opciones (CEPAL, 2015).

La triada tecnocientífica-financiera-económica como salida plausible a la crisis, se apoderó del debate ambiental dentro de los organismos

internacionales que apostaron por el “enverdecimiento” del sistema del capital (Leff, 2011). El enverdecimiento, según Morejón (2022), refiere a procesos tejidos desde lo epistémico, político, social, económico, axiológico, tecnológico, legal y cultural en un intento de darle solución a la crisis ambiental dentro de la propia lógica de crecimiento y expansión ilimitada del capital. Desde esta óptica, lo ambiental se convierte en una dimensión a integrar en los diagnósticos económicos, políticos y sociales, a partir de análisis sobre los impactos ambientales y las acciones dirigidas para mitigarlos sin que se ponga en discusión la tasa de ganancias.

En el ámbito educativo, desde la década del 70 del pasado siglo se intentó dar otras respuestas a la crisis ecosocial. En la trayectoria e institucionalización de la Educación Ambiental (EA, en adelante), marcaron su impronta la *Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano* celebrada en Estocolmo en 1972; la *Carta de Belgrado* de 1974; el *Programa Internacional de Educación Ambiental* (PIEA) de la ONU en 1975 y la *Conferencia Intergubernamental de Tbilisi* (URSS) en 1977, la cual hizo dos aportaciones fundamentales en el ámbito de la EA: en primer lugar, ayudó a entender las problemáticas socioecológicas de forma compleja (y no de forma aislada o fragmentada) y, en segundo lugar, se plasmó la necesidad de favorecer otra ética que se diferenciase de la racionalidad instrumental ampliamente extendida en las sociedades occidentales (Valdés, 2001).

Poco después de la desintegración del campo socialista, otro punto de inflexión en la trayectoria de la EA fue la *Cumbre de la Tierra* celebrada en Rio de Janeiro en 1992, la cual fue auspiciada por la ONU y contó con una amplia representación de

jefes de Estado y de gobierno. Además de abogar por el fomento de la educación, la capacitación y la sensibilización para el logro del desarrollo sostenible, se pusieron las bases para la creación del documento Agenda 21, la que contiene una serie de tareas a realizar hasta el siglo XXI (Mateo, 2001).

Así, en el año 2005 se dio comienzo al Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)² que concluyó en 2014, sustituyendo el concepto de EA por el de EDS (Calixto, 2013). No en vano, la historia oficial de la EA ha sido construida a partir de cumbres y declaraciones internacionales donde se fue formando una trama discursiva sin conflictos, sin fisuras y sin sujetos (González, 2002). A este respecto, se puede decir que la EDS, que cuenta con un importante apoyo institucional, se ha convertido en una de las corrientes dominantes dentro del campo de la EA.

Para autores como Raúl Calixto (2013), la EDS

...evade analizar los fundamentos de esta enorme desigualdad mundial, apelando a estrategias que no van a la raíz de los problemas por lo que promueve medidas puntuales, dispersas y superficiales que sólo postergan la necesidad de transformar el estilo de vida imperante y el modelo de consumo imperante. (p. 104)

De ahí la necesidad de resignificar los conceptos y transformar y dotar de sentido otras corrientes alternativas a la EDS. Además de esta postura, cabe destacar los límites socioculturales de la EA colocada por Delgado (2001), al visibilizar cómo esta queda entrampada dentro de los valores modernos enfrascados en la producción de un entorno destructivo a partir de la

ponderación de la producción material y las dicotomías entre sociedad-naturaleza y ciencia-moral.

Frente a esta adecuación de la EA al sistema del capital emerge la corriente de la Educación Popular Ambiental (EPA, en adelante). La cual constituye una respuesta contra-hegemónica al sistema vigente (Figueredo, 2009) y, además, representa una propuesta alternativa a las corrientes hegemónicas de la EA (García, 2020), particularmente aquellas que sostienen una concepción acrítica del desarrollo sostenible y de la conservación del medio.

En palabras de la educadora popular ambiental cubana María Ángeles Pérez (2022), la EPA es un proceso político-pedagógico que forma sujetos colectivos con capacidad de incidencia política en la gestión ambiental de sus territorios, desde un enfoque interdisciplinario, participativo y dialógico, que rebasa las escisiones características de la modernidad reforzando el valor de las identidades comunitarias y el empoderamiento popular en la construcción colectiva de conocimientos, saberes y estrategias que armonicen con el sistema socrionatural, reviertan los modelos de desarrollo imperantes que causan destrucción y permitan la transformación de prácticas socioambientales en pos de otra racionalidad ambiental basada en la equidad y el respeto por la biodiversidad.

A fin de incrementar las capacidades individuales y colectivas de los sujetos críticos y comprometidos que protagonizan los cambios en sus condiciones de vida y las de su entorno, otra característica distintiva de la EPA es la de promover prácticas educativas emancipadoras que no reproducen lógicas de dominación cultural y simbólica en los procesos de enseñanza aprendizaje (Figueredo, 2009).

Cuba y sus derroteros ambientales: entre educación ambiental y educación popular ambiental

Las políticas ambientales y de educación ambiental

En el año 2006, Cuba fue reconocida por la *Fundación Mundial de la Naturaleza* (WWF por sus siglas en inglés) como el único país en el mundo con las condiciones para llevar adelante las metas del desarrollo sostenible. Para ello, tomaron en cuenta los criterios del *Índice de Desarrollo Humano*, establecido por el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, así como el indicador de *huella ecológica*, que señala la energía y los recursos per cápita que se consumen y generan. Con base al primer índice, Cuba alcanza un buen nivel de desarrollo gracias al alto nivel de alfabetización y gran esperanza de vida, mientras que su huella ecológica no es grande, al ser un bajo consumidor de energía (Fernández & Pérez, 2009; Urkidi et al., 2016).

Dicho reconocimiento, es resultado de ingentes esfuerzos del Estado y gobierno cubanos en su empeño por garantizar los

derechos básicos para una vida digna (acceso a la salud, la educación, la alimentación, la vivienda, el agua potable, la cultura y el deporte). A este respecto, es conocido que el proceso de alfabetización del conjunto de la población cubana (entendida como proceso de dignificación, autoestima, empoderamiento y de desarrollo íntegro de las personas y del pueblo) tuvo desde sus orígenes un marcado carácter popular.

Respecto a la EA, ésta se entiende como un proceso continuo y permanente, que constituye una dimensión de la educación integral de todos los ciudadanos, orientada a la adquisición de conocimientos, desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades, actitudes y formación de valores, donde se armonicen las relaciones entre los seres humanos y de ellos con el resto de la sociedad y la naturaleza, con el fin de impulsar procesos económicos, sociales y culturales hacia el desarrollo sostenible (CITMA, 1997).

Por lo demás, cabe destacar que se han impulsado diferentes proyectos e instituciones para llevar a cabo la política ambiental en Cuba (ver tabla 1).

Tabla 1. Relación de principales acciones del Gobierno de Cuba en política ambiental y en materia de educación ambiental.

Año	Acción
1976	Creación de la <i>Comisión Nacional para la Protección del Medio Ambiente y la Conservación de los Recursos Naturales</i> (COMARNA), que tiene la función de recomendar las medidas legislativas y la tecnología apropiada para la protección y mejoramiento del medio ambiente.
1979	Celebración del <i>Primer Seminario Nacional de Educación Ambiental</i> organizado por el Ministerio de Educación (Mined) y asistido por la Comisión Cubana de la UNESCO
1981	Aprobación de la <i>Ley 33 Protección del Medio Ambiente y del Uso Racional de los Recursos Naturales</i> , como paso concreto en el trazo de la política ambiental.

1992	Participación de Fidel Castro en la <i>Cumbre de la Tierra Río`92</i> , donde denunció la atroz destrucción del ambiente causada por el sistema capitalista, así como su relación directa con el atraso, la pobreza y los graves problemas ambientales que azotan a la humanidad.
1992	Modificación del Artículo 27 de la Constitución de la República de 1976 con el objetivo de incorporar la definición de Desarrollo Sostenible, y desde donde se reconoce la estrecha relación entre el desarrollo económico y social con la protección del medio ambiente, así como los deberes de los ciudadanos para con la naturaleza.
1993	Adecuación de la Agenda 21 aprobada en la Cumbre de la Tierra mediante la creación del Programa Nacional de Medio Ambiente y Desarrollo (PNMAD), que indica dentro del Capítulo 24 las actuaciones a seguir en materia de EA.
1994	Creación del <i>Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente</i> (CITMA), organismo encargado de dirigir, ejecutar y controlar la política del Estado y el Gobierno en materia de ciencia, tecnología, medio ambiente y uso de la energía nuclear, propiciando la integración coherente de éstas en el desarrollo sostenible.
1994	Fundación de la <i>Agencia de Medio Ambiente</i> (AMA), la cual gerencia y ejecuta programas y proyectos de investigación científica e innovación tecnológica, participa en la elaboración de las políticas y estrategias nacionales e internacionales en materia de medio ambiente.
1994	Fundación de la <i>Red Cubana de Formación Ambiental</i> (RDFA-Cuba), cuyo objetivo es el de contribuir a fortalecer la capacidad institucional para la gestión pública de la EA, con una orientación al desarrollo sostenible para favorecer la formación de la cultura general e integral de la sociedad cubana.
1995	Creación del <i>Centro de Información, Gestión y Educación Ambiental</i> (CIGEA), organismo que dirige, controla y promueve la gestión ambiental orientada al uso de recursos naturales, la protección y conservación del medio ambiente, así como garantizar la EA dentro de la educación general.
1997	Aprobación de la <i>Ley Nº 81 del Medio Ambiente</i> , que establece los principios, los conceptos básicos y los objetivos fundamentales con relación al entorno.
1997	Elaboración del diseño de la <i>Estrategia Ambiental Nacional</i> (EAN) y elaboración de la <i>Estrategia Nacional de Educación Ambiental</i> (ENEA)
2007	Actualización de la <i>Estrategia Ambiental Nacional</i> (EAN) para el segundo ciclo 2007-2010
2010-2020	Actualización de la <i>Estrategia Nacional de Educación Ambiental</i> para los ciclos 2010-2015 y 2016- 2020 (ENEA). Actualización de la <i>Estrategia Ambiental Nacional</i> (EAN) para el tercer y cuarto ciclo 2011-2015, 2016-2020 y 2021-2025

Con la actualización de la *Estrategia Nacional de Educación Ambiental* (ENEA) para los ciclos 2010-2015 y 2016-2020, se ratifica la EA como

una herramienta imprescindible para el trabajo de sensibilización, educación y desarrollo de una cultura ambiental, a partir de la gestión y

tratamiento de los procesos educativos en diversos escenarios y condiciones, según las características de cada organización, institución o territorio (Fernández, 2005). Los “ecosistemas” o espacios locales de gestión ambiental se constituyen en “escenarios de prácticas cotidianas que plasman la política ambiental como ética de lo colectivo en la participación individual y grupal en las decisiones y acciones” (Luna, 2012, p. 12).

Además, cabe destacar que la ENEA constituye un instrumento de la política y la gestión ambiental, al tomar en cuenta el contexto sociocultural y ecológico donde se desarrolla, la metodología interdisciplinar, el enfoque

ecosistémico, el carácter participativo, la formación de valores, la perspectiva de género, y el desarrollo local. Desde estos principios rectores, esta estrategia prioriza una diversidad de temáticas tales como el cambio climático, diversidad biológica, consumo y producción sostenible, derecho y participación ciudadana, y protección del patrimonio natural y cultural (CITMA, 2005).

Con base a los marcos normativos, se gestaron proyectos y crearon grupos de trabajo en pro de impulsar la EA atendiendo a las problemáticas plasmadas en la ENEA (ver tabla 2).

Tabla 2. Grupos de trabajo en educación ambiental en Cuba.

Año	Centro	Objetivos
1992	<i>Centro de estudios de Educación Ambiental (CEEAA), de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela</i>	Dirigir, coordinar y estimular el desarrollo de la EA en todos los niveles y centros educacionales de la provincia de Villa Clara.
1995	<i>Centro de Estudio de Educación Ambiental (CEEAA-GEA), adscrito a la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.</i>	Promover la capacitación ambiental y la actualización permanente de los profesionales de la educación en ejercicio.
1998	<i>Grupo de Trabajo Estatal de la Bahía de La Habana (GTE-BH)</i>	Diseñar, evaluar y sistematizar el Programa Interinstitucional de la Bahía. Desarrollar procesos de educación participativa en los ámbitos comunitario, educacional, empresarial y agroforestal. Impartir cursos de metodología de la Educación Popular.
2000	<i>Programa Universidad para Todos</i>	Socializar el acceso al conocimiento. Preparar cursos específicos.
2001	<i>Grupo de Educación Ambiental del Acuario Nacional de Cuba</i>	Desarrollar una cultura ambiental incentivando la preocupación por la naturaleza y el mar en particular.

Dichas normativas, programas y centros constituyen pilares para el impulso de la EA en lo referente al fomento de una cultura ambiental en Cuba, dentro de los diferentes programas de desarrollo económico y social del país, con miras a lograr la difusión de los temas ambientales en sectores estratégicos como son la agricultura, el turismo, el energético y la salud. Aún más, analizando el paradigma ambiental contemporáneo en el contexto cubano, –en el cual se han incluido nociones como racionalidad ambiental, ecología política e incluso una redefinición del medio ambiente como “nuevo espacio” de relaciones entre la sociedad civil y el Estado–, se puede decir que estos debates y propuestas conducen a nuevos paradigmas del desarrollo social (Luna, 2012) que, a su vez, se erigen tendencias contrahegemónicas.

Las experiencias de Educación Popular Ambiental desde la sociedad civil y los grupos de estudio

Concomitante a la creación de centros, programas y marcos normativos para el fomento de la EA en Cuba, a finales del siglo xx y con más auge en el XXI proliferaron diversas experiencias de EPA en el país. Tal y como se analizará en este apartado, estas experiencias nacen de centros y organizaciones voluntarias de la sociedad civil cubana y de grupos académicos que abrevan del pensamiento ambiental latinoamericano y caribeño e impulsan debates sobre la crisis ecosocial en clave civilizatoria.

El educador popular del Centro Memorial Martin Luther King (CMMLK) de La Habana, Jesús Figueredo, considera que las realidades concretas del contexto económico y sociocultural de la década del 90 del siglo pasado incidieron decisivamente en que algunos educadores

ambientales, científicos sociales, docentes implicados en experiencias de EA asumieran la educación popular como herramienta político-pedagógica de las prácticas educativas que estaban desarrollando. En este sentido, con la desintegración del campo socialista y la aparición de un nuevo momento histórico en el escenario internacional, “no sólo había generado carencias de recursos básicos para la existencia sino un cambio sustancial y abrupto de nuestros sentidos en las relaciones sociales y para con nuestro entorno natural” (Figueredo, 2009, p. 23).

Una de las experiencias que menciona Figueredo (2009) se dio en el campo de la agricultura y el extensionismo agrícola. El replanteamiento de las maneras de concebir e implementar el desarrollo agrícola, –un modelo que ya había sido cuestionado por el deterioro ecológico y la incosteabilidad económica que suponía–, llevó a tener en cuenta los diversos saberes de campesinos y campesinas; adentrarse en sus formas de vida, de pensar y de hacer; y propiciar un diálogo de saberes y culturas, en los términos que promueve la EPA (García, 2020). Por lo demás, considerar las subjetividades y la cultura supuso repensar los enfoques conceptuales y metodológicos tradicionalmente utilizados y asumir procesos educativos y de investigación que dieran respuesta al desarrollo rural en su integridad.

Otra de las experiencias desarrolladas en el país y que merecen una especial mención, son aquellos proyectos educativos con grupos comunitarios para la gestión ambiental que, desde la autogestión comunitaria, crearon en la década de los 90 mecanismos de solidaridad vecinal, la promoción social y el desarrollo de aspectos para el sostenimiento de la vida tan esenciales como la salud, la educación, el deporte

y la cultura (Fernández, 2005). Para entender estas experiencias, no se puede obviar el poder de la comunidad y la concepción de la solidaridad universal promovida por el proyecto revolucionario (apoyo mutuo, sentimiento de mancomunidad, modelo de convivencia basado en la civilidad y responsabilidad colectiva), una fuerza necesaria para hacer frente a las transiciones ecosociales que se vio mermada en el contexto de los 90 (Santiago, 2014).

En la actualidad, de la mano de la EPA, las organizaciones de la sociedad civil cubana están impulsando proyectos como *Mapa Verde* y *Cultura de Paz del Centro Félix Varela* (CFV), que trabaja la vinculación de las temáticas ambiental y de género con miras a alcanzar el desarrollo de comunidades ambientalmente responsables y resilientes desde una perspectiva bioética, humanista y de justicia social (Vilaboy & Mirabal, 2020). También destaca el trabajo por una cultura de la naturaleza que está llevando a cabo la *Fundación de la Naturaleza y el Hombre "Antonio Núñez Jiménez"* (FANJ) con el propósito de armonizar las relaciones entre la sociedad y su entorno desde el abordaje de la complejidad socioambiental.

Por su parte, el *Centro de Intercambio y Referencias de Iniciativa Comunitaria* (CIERIC), mediante los proyectos *Creación de capacidades en el proceso de actualización económica en el sector de la cultura* y *Red Arte y Comunidad*, incorpora la concepción cultural, de equidad y responsabilidad ambiental e impulsa la gestión del desarrollo territorial a través del trazado de rutas que contemplan acciones encaminadas a 1) desarrollar y fortalecer las capacidades de los gobiernos locales y de los proyectos culturales; 2) acompañar y articular iniciativas económicas,

culturales y creativas y 3) alcanzar la autogestión financiera.

En relación con la transición energética, cabe mencionar el *Movimiento de Usuarios del Biogás* (MUB) de la *Sociedad Cubana para la promoción de las Fuentes Renovables de energía y el Respeto ambiental* (CUBASOLAR), que agrupa a más de 3.000 productores que aplican la tecnología de la digestión anaeróbica en el país.

Por último, se destaca el accionar de dos grupos de estudio y de investigación que, desde su implicación en la comunidad, están ampliando y enriqueciendo las bases de la EPA:

El *Centro de Educación y Promoción para el Desarrollo Sostenible* (CEPRODESO), creado en 1999 y localizado en la provincia de Pinar del Río, persigue potenciar las capacidades de los actores sociales, instituciones y organizaciones para el desarrollo de procesos de gestión ambiental participativos desde la concepción teórico-metodológica de la EPA. Dentro de las acciones del grupo, resaltan la producción de módulos para la formación de educadores populares a distancia, la celebración de los *Encuentros Latinoamericanos de Experiencias en Desarrollo de EPA* (ELEPA) que han promovido articulación de actores y experiencias cubanas y latinoamericanas, y la publicación de las sistematizaciones de las prácticas de educación y gestión ambiental comunitarias realizadas (Pérez, 2021).

El *Grupo de Estudios sobre Medio Ambiente y Sociedad* (Gemas) del Instituto de Filosofía ubicado en la ciudad de La Habana, desde el 2002 impulsa investigaciones que incorporan el pensamiento crítico latinoamericano y caribeño, en lo tocante al debate ambiental, desde disímiles ejes de análisis, como son: la crisis ambiental en clave civilizatoria, la ecología política, las

alternativas al desarrollo, el ecofeminismo y la EPA. En lo tocante al trabajo desplegado por Gemas, destaca toda una labor investigativa en proyectos I+D+I, de coordinación de talleres nacionales e internacionales *Medio Ambiente y Sociedad*, acompañamiento a experiencias comunitarias urbanas (mapeo y acompañamiento a experiencias socio-comunitarias, así como su articulación con los gobiernos locales) y de articulación de grupos y proyectos ambientales de la Red-Gemas como base para el fomento del trabajo ambiental y discusión multiactoral de temas clave en el debate cubano.

En la apuesta por trascender los marcos institucionales de la EA e impulsar la construcción colectiva de modelos justos en lo social y ambiental, los centros mencionados realizan tres aportaciones fundamentales:

En primer lugar, animan en la formación y articulación de sujetos críticos y comprometidos con el entorno y sus problemáticas y facilitan procesos educativos que cuestionan las relaciones entre los seres humanos y *para con* la naturaleza desde la ruptura de concepciones antropocéntricas. Los diferentes proyectos y programas analizados tienen la virtud de aglutinar experiencias auto-gestionadas en amplias redes de trabajo y múltiples actores de la sociedad civil cubana.

Precisamente, fomentar alianzas entre los centros, los líderes y lideresas, y los gobiernos locales es clave para concertar estrategias en la búsqueda de alternativas. Aún más, las experiencias de la EPA en la Cuba actual están impulsando alternativas al desarrollo que rompan con la concepción lineal, material e infinita del progreso. Esto es particularmente destacable ya que el modelo industrialista y de progreso ha estado ampliamente extendido en los países de la

región (Figueredo, 2009) y de la que Cuba no fue una excepción (Santiago, 2014).

Un tercer aspecto a remarcar, es la labor que realizan los centros en la alfabetización y formación ecosocial mediante la realización de talleres sobre la concepción teórico-metodológica de la EPA y de Ecología Política; la difusión de la literatura crítica en relación a la EPA, la ecología política y el pensamiento ambiental de América Latina y el Caribe en general; así como la generación de publicaciones propias en lo tocante a la experiencia cubana, y su reflexión en torno a las problemáticas desde el ambientalismo crítico. Se trata de una formación integral que procura la transversalidad de temáticas –empoderamiento femenino, soberanía energética y alimentaria, justicia ambiental y climática, etc.- en los proyectos gestados y acompañados.

Retos y obstáculos

Entre los obstáculos y las dificultades detectadas para el desarrollo de la EPA, no se puede pasar por alto la necesidad de un mayor respaldo institucional en cuanto a legitimidad y visibilización de la labor de los centros mencionados (Vilaboy & Mirabal, 2020) y una mayor articulación para lograr un trabajo mancomunado dentro de los territorios. Las experiencias de EA de base comunitaria han demostrado que lo local no es siempre sinónimo de eficiencia de políticas públicas o de participación ciudadana (Fernández, 2005).

En relación con los sujetos del cambio que privilegia la EPA, cabe preguntarse cómo poder superar las respuestas individuales, remediales y paliativas y transitar a la conciencia colectiva que tome en cuenta la complejidad de las problemáticas y sus múltiples causas, dimensiones y escalas (Figueredo, 2009). Aún

más: es un reto de las sociedades actuales (y no solo de la cubana) avanzar en un profundo cambio cultural volviendo *deseable* un horizonte de escasez energética y constricciones materiales y *reinventando* la austeridad con abundancia de tiempo libre, de relaciones sociales, de creatividad (Santiago, 2014). En esta dirección, resulta necesario consolidar un sujeto con amplia formación política para enfrentar o asumir los procesos de cambio desde la diversidad de contextos que median las prácticas (Santos, 2012).

Reflexiones finales

Repensar la crisis ecosocial en clave civilizatoria, invita a trascender aquellos debates anclados en las causas y las soluciones de los problemas socioambientales desde las dimensiones científico-tecnológica y financiera y económica, para cuestionar los fundamentos del modelo de desarrollo occidental de progreso, economía y el mercado. Este paso es indispensable para desmontar las falaces soluciones dentro del “enverdecimiento” del sistema del capital y sus derivados (economía verde, desarrollo sostenible supeditado a un crecimiento económico, mercantilización de la naturaleza, EDS, etc.), y construir sociedades alternativas que tengan como premisa la sustentabilidad de las vidas y la justicia social y ambiental.

De la misma manera, será necesario que los proyectos educativos trasciendan la dimensión ambiental (una educación *acerca* del medio ambiente, fragmentada y reducida a sus componentes naturales, que no cuestiona ni la sociedad moderna ni los modelos de desarrollo económico), para abordar la complejidad de las problemáticas ecosociales y la complejidad del

ser-en-el-mundo, incluyendo las relaciones de poder entre las personas, los pueblos y con el territorio. No menos importante, las prácticas educativas emancipatorias tienen que ir encaminadas al empoderamiento de la comunidad y al fortalecimiento de una ética que trascienda la razón instrumental.

Con más de 60 años de construcción de un proyecto político basado en la justicia social y una amplia trayectoria en materia de educación ambiental, el gobierno de Cuba ha elaborado un marco normativo que impulsa una formación ecológica como proceso transversal dentro de los diferentes niveles de enseñanza en el ámbito educativo formal y no formal. Estos procesos se han enriquecido con las experiencias de la EPA, en una apuesta de la sociedad civil cubana y grupos académicos por impulsar la concepción teórico-metodológica en la comunidad.

En este sentido, se puede hablar de un diálogo de saberes horizontal y multi-actoral que teje lazos y redes de un trabajo mancomunado a favor de la dignificación de las vidas. No obstante, tal y como se ha hecho en otras áreas, será necesario impulsar una crítica profunda que tome en consideración errores y aciertos de la política ambiental cubana y los planes de desarrollo nacionales, desde el diálogo con las educadoras y las educadoras y educadores populares ambientales, decisores del país y la comunidad en general.

Por el momento, se ha logrado superar una visión acotada de la EA y se ha ampliado la definición de medio ambiente y del territorio, dotando de sentido y significado las prácticas de educación (popular) ambiental desde una sólida base comunitaria; la educación, aspecto central dentro del proceso revolucionario, se concibe de forma permanente e integral y como herramienta

de poder popular, y las acciones de políticas públicas como de las organizaciones populares están siendo repesando a luz de la ecológica política y la educación popular, entre otras corrientes críticas de pensamiento. Se considera que todas estas rupturas invitan a seguir ahondando en la crisis ecosocial en clave civilizatoria e identificar los retos y desafíos educativos que tenemos en la construcción de alternativas ecosociales.

Referencias bibliográficas

- Buonomo, M., Ghiones, S., Lorigo, V. & Gudynas, E. (2013). Ecología y la conservación en la economía verde: una revisión crítica. En Delgado, G. C. (Coord.), *Economía verde, apuesta de continuidad del desarrollo desigual y el abuso de los bienes comunes* (pp. 21-45). Ruth Casa Editorial.
- Calixto, R. (2013). Diálogos entre la pedagogía y la educación ambiental. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7 (1), 95-107.
- CEPAL. (2015). *La economía del cambio climático en América Latina y el Caribe. Paradojas y desafíos del desarrollo sostenible*. <https://www.cepal.org>
- CITMA/Asamblea Nacional del Poder Popular. (1997). *Ley 81 del Medio Ambiente. Gaceta Oficial N 7*. La Habana, 11 de julio de 1997.
- CITMA. (2005). *Estrategia Nacional de Educación Ambiental*. La Habana.
- Delgado, C. (2001). *Límites socioculturales de la educación ambiental*. México: Editorial Siglo XXI.
- Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano. (2005). www.ordenjuridico.gob.mx/Tratlnt/Derechos%20Humanos/INST%2005.pdf
- Escobar, A. (2017). Diseño para las transiciones. *Etnografías Contemporáneas*, 3 (4), 32-63.
- Fernández, A. (2005). Lo conveniente y lo posible. *Movimientos comunitarios y gestión ambiental local en el espacio cubano*. En Tulchinet, J (Ed.), *Cambios en la sociedad cubana desde los noventa*, Latin American Program, nº16 (pp.217-241).
- Fernández, A. & Pérez, R. (2009). *Geo Cuba. Evaluación del medio ambiente cubano*. CITMA- PNUMA.
- Figueredo, J. (2009). La educación popular ambiental, una respuesta contra hegemónica. *Educación popular Ambiental: ¿un posicionamiento único?* Vol. I (pp. 9-39). Editorial Caminos.
- Gadotti, M. (2003). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2 (2), 61-76.
- García, O. (2020). Educación popular ambiental en contextos de crisis. Orientaciones pedagógicas para transitar las alternativas ecosociales. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 24, 38-55. <https://doi.org/10.25074/07195532.24.1812>
- González, E. (2002). Revisitando la historia de la educación ambiental. *Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra*. Vol 1 (pp. 23-37) Publications EREUQAM.
- Iñiguez, L. & Morejón, A. (2019) El medio ambiente: entre lo pretérito y lo contemporáneo. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 7, No. Extraordinario (Dossier Medio Ambiente), 123-139. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/5757>
- Isla, A. (2013). Crítica al desarrollo sustentable del capitalismo verde: canje de deuda por naturaleza. En Delgado, G. C. (Coord.), *Economía verde, apuesta de continuidad del desarrollo desigual y el abuso de los bienes comunes* (pp. 104-139). Ruth Casa Editorial.
- Leff, E. (2011). Límites y desafíos de la dominación hegemónica. La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza. En Pichs, M. (Coord.),

- Cambio climático: enfoques desde el Sur* (pp. 196-226). Ruth Casa Editorial.
- Leff, E. (2013). Globalización, Racionalidad Ambiental y Desarrollo Sustentable <http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wpcontent/uploads/2013/03/Globalizaci%C3%B3n-Racionalidad-ambiental-y-desarrollo-sustentable.-Enrique-Leff.pdf>.
- Luna, A. M. (2012). *Entre la política ambiental y la ecología política. Acoplamiento en la construcción de la gestión ambiental*. Biblioteca virtual de filosofía y pensamiento cubanos.
- Mateo, J. (2001). Medio ambiente, tecnologías y corrientes políticas. En Guadarrama, P & Suárez, C (Eds.), *Filosofía y Sociedad, t. II* (pp. 742-754). Editorial Félix Varela.
- Morejón, A. (2011). *Conciencia Ambiental: una necesidad de la sociedad cubana actual*. Editorial Academia Española.
- Morejón, A. (2019). La vida en peligro por el sistema del capital movido a través de una especie. En: Colectivo de autores (Ed.), *Pensar a Contracorriente XVI* (pp. 153-84). Editorial Ciencias Sociales.
- Morejón, A. (2022). La dimensión científico-tecnológica dentro de la temática ambiental ¿solución a la crisis? En Fernández, G. & Valdés, C. (Coord.), *Desafíos de la Ciencia, la Tecnología e Innovación en el Siglo XXI* (pp.88-102). Editorial Ciencias Sociales.
- Pérez, M. Á. (2021). La educación popular ambiental, concepción metodológica a favor de una pedagogía sustentable. *Revista Mendive*, 19(2), 506-523. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2345>
- Pérez, M. Á. (2022). Concepción Teórico- Metodológica de la educación popular ambiental para la formación ambiental de ECOVIDA. Tesis de Doctorado. Universidad de La Habana, Cuba.
- Prats, F., Herrero, Y. & Torregó, A. (2017). *La gran encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*. Foro de Transiciones.
- Santiago, E. (2014). Obstáculos para la transición socio-ecológica: el caso de Cuba en el "período especial. *Revista de Economía Crítica*, 17, 118-135. <https://www.revistaeconomicacritica.org/index.php/rec/article/view/308>
- Santos, J. F. (2012). Nuevos retos para la educación popular ambiental. Resumen-semanal-no-18 <https://cmlk.org>
- Sotolongo, P. & Delgado, C. (2006) *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. CLACSO.
- Urkidi, L., Lago, R., Basurko, I., Mantxo, M., Barcena, I. & Akizu, O. (2016). *Energia Trantsizioak. Iraunkortasuna eta demokrazia ekologikoa/Transiciones energéticas. Sostenibilidad y democracia ecológica*. Leioa Editorial de la UPV/EHU.
- Valdés, C. (2001). La dimensión ética de la educación ambiental. Tesis de Doctorado. Universidad de La Habana, Cuba.
- Vilaboy, M. Á. & Mirabal, A. (2020). La agenda ambiental y de género en el nuevo contexto constitucional cubano. En Burgos, M. & Del Pozo, E. (Coord.), *Constitución de la República de Cuba 2019 Sistema político, derechos, género y medio ambiente* (pp. 84-110). Fundación Heinrich Böll.
- Vilches-Norat, M.Á. (2016). La ecopedagogía. Un movimiento entre el diálogo crítico y la complejidad. *Ecopedagogía y el programa de eco-escuelas en Puerto Rico: Propuesta para la integración de la carta de la tierra* (pp. 45-68).

Notas

- ¹ La presente investigación fue posible gracias a la beca posdoctoral otorgada por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, entre agosto de 2023 al 31 de julio de 2024.

² El Decenio de las Naciones Unidas para la EDS (2005-2014) tuvo como propósito “movilizar los recursos educativos del mundo para crear un futuro más sostenible” con la meta general puesta en “integrar los principios, valores y prácticas del Desarrollo Sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje”. Es preciso distinguir la EDS de la corriente de la educación ambiental para la sustentabilidad, la cual se alimenta del idealismo y de la utopía propia de la ecopedagogía o Pedagogía de la Tierra. Para una aproximación a esta corriente remitimos a las aportaciones de Moacir Gadotti (2003) y María de los Ángeles Vilches-Norat (2016) así como las bases propuestas en la Carta de la ecopedagogía (2002) y Carta de la tierra (2000).

Conflicto de interés

Las autoras declaran que no existe conflicto de interés.

Contribución de los autores

Anisley Morejón Ramos: Conceptualización, metodología, validación, redacción- revisión y edición, y aprobación de la versión final.

Oihane García Santiago: Análisis formal, visualización y aprobación de la versión final.