

Advertencia sostenida

Desarrollo sustentable en un mundo globalizador

BOB JICKLING

John Ralston Saul (1995), el más destacado filósofo canadiense, advierte que nosotros, especialmente los del hemisferio norte, vivimos en una sociedad corporativista con débiles pretensiones de democracia. Si aceptamos pasivamente la forma que llegue a adoptar la globalización, pero particularmente aquella modelada por una ideología corporativista, el poder se escapará de las manos del ciudadano hacia grupos representados por las elites corporativas.

Una acometida de la política globalista gravita en torno al concepto de desarrollo sustentable, idea lanzada por el informe de la World Commission on Environment and Development (1987) titulado *Our common future*. Posteriormente, éste se promovió durante la Cumbre Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Río de Janeiro (UNCED, 1992), y ocupó nuevamente el foco de atención en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sustentable de Johannesburgo celebrada en 2002.

Durante todo este período y con el apoyo adicional de muchos congresos, se han hecho esfuerzos concertados para transformar la educación ambiental en educación para el desarrollo sustentable. Aún más, la influencia globalizadora, en especial la ejercida por poderosos organismos como la UNESCO, ha aportado combustible a esta transición (véase Crossley y Watson, 2003, por ejemplo). Las ideolo-

gías globalizadoras afectan a la educación, y sus ideólogos son inamovibles en su convicción de que van rumbo a la verdad y por lo tanto a la solución de nuestros problemas. Realmente no tienen la menor duda. Al respecto, consideremos la siguiente cita de quienes apoyan el movimiento por el desarrollo sustentable:

(La educación para el desarrollo sustentable) incluso necesitará dar cabida a la desilusionada minoría (esperemos que algún día sea pequeña) que considera que el desarrollo sustentable es un ardid, un truco o un taladro (Scott y Gough, 2003: 77).

Se advierte la actitud de descalificación hacia quienes no coinciden con su análisis y su ideología. Por su parte Saul (1995) sostiene que los autoritarios y sus cortesanos son amantes del orden y desprecian a quienes tienen incertidumbres legítimas. En otras palabras, este desdén por la duda legítima puede verse como un modo de normalizar una orientación ideológica específica. Tal vez no todos los lectores concuerden con este análisis sobre la globalización, o esta evaluación del desarrollo sustentable. Pero supongamos por un minuto que fuera verdad. ¿Entonces qué? ¿Quiénes saldrían ganando? ¿Tendría la educación para el desarrollo sustentable realmente la capacidad para desafiar al *status quo*? O, en resu-

midas cuentas, ¿contribuiría a sostener más aún las inequidades globales presentes?

EL RETO PARA LOS EDUCADORES

El propósito de lo anterior ha sido ofrecer una breve introducción a algunas de las tensiones que podrían surgir en las agendas educativa y global. Al margen de nuestras preferencias, las fuerzas de la globalización influirán en las decisiones educativas. Al mismo tiempo que me preocupan los efectos generales del desplazamiento global hacia el enfoque del desarrollo sustentable, deseo aclarar mi convicción de que se hace mucho y bien en nombre del desarrollo sustentable. Numerosas personas comprometidas con el cambio social y ambiental están preparadas para trabajar dentro de este esquema para propiciar el cambio y aminorar la pobreza, a partir de procesos “sustentables” concebidos de maneras muy distintas a las que se promueve internacionalmente por los grupos de interés y organismos multinacionales. Y aplaudo su labor. No obstante, esta situación podría no ser permanente. Y podría no ser suficiente.



En tal virtud, ¿qué significa ser un maestro, un alumno, un padre de familia, o un diseñador de planes de estudio a la luz de estas fuerzas en pugna?, ¿Cómo podrán los educadores evaluar las políticas y los materiales que emanen del contexto globalizador? Con estas preguntas en mente, he preparado una serie de comentarios sobre el desarrollo sustentable. Espero que estas observaciones y preguntas precautorias puedan emplearse como una herramienta analítica que ayude a los educadores a darle sentido a la sustentabilidad, al desarrollo sustentable y a otras controversias globales, así como a evaluar las iniciativas surgidas desde el desarrollo sustentable.

ALGUNAS ADVERTENCIAS SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE

La educación para el desarrollo sustentable es determinista, ¿pero es educativa?

El informe de la World Commission on Environment and Development, *Our common future* (1987: 46), sostiene que:

El desarrollo sustentable ha sido descrito aquí en términos generales. ¿Cómo persuadir a la gente del mundo real o lograr que actúe por el bien común? La respuesta subyace en parte en la educación, el desarrollo institucional, y la aplicación de la ley.

Otros continúan abogando por una educación que:

Debería poder lidiar con la determinación e implantación de estos amplios principios (de sustentabilidad) al centro de la EDS (educación para el desarrollo sustentable)” (Hopkins, 1998: 172).

Muchos educadores consideran que estos enunciados constituyen una sorprendente tergiver-

sación de su tarea. El problema con dichos enfoques es que son deterministas. Implican que hay un segmento de la sociedad que decide lo que es preeminente, una ideología preferente, y luego usan la educación como herramienta para implantar su concepto de “lo mejor” en las mentes del educando. El problema que enfrentan los defensores de la EDS es que dicho determinismo no es consistente con la manera en que muchas personas perciben la educación; es un anatema pensar que la educación debería conducir a semejantes fines predeterminados (Jickling, 1992, 2003; Sauvé, 1996, 1999a, 1999b; Simmons, 1996; Zeph, 1998; Jickling y Spork, 1998, Berryman, 1999).

Aquéllos a quienes no convence esta crítica (véase p. ej., a Fien, 1993), suelen aducir que toda educación es valiosa. Aunque esto sea cierto, no es muy clara esta idea de impedirle al educador la libertad de insertar su propia visión política del futuro en un programa educativo. John Fien nos proporciona un buen ejemplo de esta tendencia en el libro *Education for the environment* (1993). Ahí él decide, basado en un análisis previo, que la tendencia más prometidora es una variedad específica que caracteriza como *rojo-verde*. Sostiene que “ese futuro rojo-verde deseado está en el corazón de la educación sobre el medio ambiente” (Fien, 1993: 12). Actualmente, tenemos innumerables propuestas que siguen la misma pauta que aboga por la “educación *para* la sustentabilidad”, la “educación para el desarrollo sustentable”, y la educación para una pléyade de cosas más.

Claramente Fien (1993) no está solo en esta tendencia que desdibuja el compromiso personal de la función de educar. Todos encaramos este riesgo. No obstante, quienes proponen la EDS no han proporcionado una manera satisfactoria de distinguir el mérito educativo de diversas ideas equivalentes como: educación para el creacionismo, educación rojo-verde para el ambientalismo, educación para el desarrollo sustentable, educación para el civismo, y educación para

todos. Agreguen estas ideas a una lista creciente de “educación *para*” y los sistemas educativos podrían reducirse a una enorme lucha de poder entre grupos de interés competidores.  En semejante competencia será inapropiado especular que las perspectivas y los intereses económicos neoconservadores —esto es, el *status quo*—tendrían las mayores probabilidades de prevalecer?

Frente a estas tendencias deterministas, convendría cuestionar y analizar el concepto de la educación en sí. La gente común, como los padres de familia, maestros y demás ciudadanos, poseen sus propias expectativas de la educación. Lo más notable es que muchos de ellos se oponen a la idea de que la educación deba usarse deterministamente, coercitivamente, o para fines doctrinarios (Simmons, 1996; Zeph, 1998).

El análisis conceptual no trata de fundamentar una sola idea, de hallar una única verdad, o de construir una grandiosa metanarrativa. El concepto de educación es difícil. No sólo ha evolucionado y cambiado a través del tiempo, sino que sugiere una fluidez de significados que se desplazan a través de una gama de contextos (Peters, 1973; Williams, 1975; Walsh, 1993). Los significados son propensos a cambios sutiles y reinterpretaciones en complejas respuestas al acontecer cotidiano. Sin embargo, nuestra capacidad para hablar sobre educación en un contexto dado y entendernos mutuamente presupone ciertas asunciones comunes. Creo que necesitamos sostener este debate, por difícil que sea, y buscar bases para una compresión común, por provisional que sea. Si no lo hacemos, no sólo correremos el riesgo de que el significado cambie al transcurrir el tiempo, sino de que quienes se resistan a la cooptación educativa por intereses ideológicos lo olvidarn, y la idea de la educación en sí perderá su significado crítico.

Más recientemente, unos autores (Scott y Gough, 2003) decidieron que la educación para el desarrollo sustentable debe ser considerada como un proceso de aprendizaje y no como un resultado.

Queda por verse si semejante precepto puede tener impacto en un vasto océano de retórica determinista basada en resultados. Y, según Lotz-Sisitka (2004: 47):

... parece haber habido un aumento en el “instrumentalismo” del discurso de la UNESCO en los últimos diez años, al confinarse cada vez más las fronteras de la educación *hacia* la sustentabilidad a la educación *para* el desarrollo sustentable.

También podríamos preguntar si la formulación que Scott y Gough hacen de la EDS como un proceso se encuentra, en sí, libre de tendencias deterministas.

Si la EDS es un proceso de aprendizaje, entonces ¿la meta es aprender a “desarrollar sustentabilidad”? ¿Tiene sentido reducir la EDS a un proceso? ¿Es este proceso innecesariamente limitado? Como ha dicho Heila Lotz-Sisitka en su reseña de un libro de Scott y Gough (2003): “Mi única pregunta es si el desarrollo sustentable en sí podría necesitar convertirse en uno de muchos ‘temas’ de la meta del aprendizaje ambiental, y no el resultado de este proceso” continúa sugiriendo que las metodologías y teorías “probablemente son *tan* (o quizás más) *valiosas* si también se consideran dentro de una visión más amplia del cambio social, una que deje espacio y potencial para extenderse hacia fuera y más allá de las concepciones de cambio social contempladas en el discurso de desarrollo sustentable en caso de que fuera necesario”.

El desarrollo sustentable:

¿monopolio de problemas sociales?

Quienes abogan por el desarrollo sustentable suelen afirmar que la educación ambiental (EA) no ha tomado en cuenta los problemas sociales y, por lo tanto, la mejor opción es el desarrollo sustentable. Esto sencillamente no es cierto. Desde el principio, la EA

se interesó profundamente en las relaciones entre el medio ambiente y los problemas sociales. Incluso, la clásica Declaración de Tbilisi (UNESCO-UNEP, 1978: 1-8) dice, entre otras cosas:

Siendo un hecho que la base natural del medio ambiente humano está constituida por rasgos biológicos y físicos, sus dimensiones éticas, sociales, culturales y económicas también cumplen una función en la determinación de las líneas de abordaje y los instrumentos mediante las cuales la gente puede entender y aprovechar mejor los recursos naturales para satisfacer sus necesidades.

Otra intención básica de la educación ambiental es mostrar claramente la interdependencia económica, política y ecológica del mundo moderno, donde las decisiones y acciones de cada país pueden tener repercusiones internacionales.

Debe prestarse especial atención a entender las complejas relaciones entre el desarrollo socioeconómico y las mejoras al medio ambiente.

La EA desde su nacimiento, ha sido un movimiento con ingerencia en los problemas sociales, si bien pueden reconocerse algunas tendencias que destacan los aspectos ecológicos “verdes” del ambiente por encima de los demás, numerosos proyectos y regiones del mundo han construido su EA dentro de una perspectiva que necesariamente incluye lo social. En un trabajo reciente, Heila Lotz-Sisitka (2004) señala que la EA en África está inextricablemente vinculada a problemas sociales. Asimismo, el Segundo Congreso Mundial de Educación para el Medio Ambiente celebrado en septiembre de 2004 en Río de Janeiro, destacó el dinamismo de la EA, especialmente en Brasil. Ahí se hizo evidente que la EA se da más en la confluencia de problemas ambientales y sociales; los problemas de justicia están inextricablemente atados a problemas ambientales (Jickling, 2004). Aunque necesitamos mucho más

trabajo de este tipo, es difícil imaginar cómo simplemente mejoraría la situación con cambiar el nombre de la EA por EDS.

El desarrollo sustentable es una idea seductora ¿pero tiene algún significado?

Según el politólogo británico Andrew Dobson (1996), en 1996 había más de trescientas definiciones de sustentabilidad y desarrollo sustentable. A la luz de esta evidencia, parece ser que a casi una década de que el término recibió su primer gran impulso mediante la publicación de *Our common future* (World Commission on Environment and Development, 1987), y el gran impulso por dar significado a estos términos, hay menos coherencia y entendimiento, y quizás más divergencia de lo que antes se imaginó. La probabilidad de llegar a alguna comprensión útil es más remota que nunca.

Un participante en la Cumbre de Johannesburgo confirmó esta observación. Señaló que pese a las dificultades con frecuencia discutidas para definir el desarrollo sustentable, y la ausencia de un significado común o una concepción unificada de este término a nivel global, sorprendentemente el tema no fue el foco principal de debate en ningún evento (Anon, 2002). Algunos dirán que la educación está llena de conceptos complejos que no pueden ser definidos universalmente: ciudadanía y democracia, por ejemplo. Pero me permito decir que la situación con el desarrollo sustentable es distinta. Aunque ciudadanía y democracia son conceptos desafiantes con significados que dependen de cada contexto, circulan en el lenguaje común del ciudadano en muchas partes del mundo. Y tienen cierta historia etimológica.

Por otro lado, la investigación realizada en el Reino Unido comienza a mostrar que son pocos los que —en su lugar de trabajo o en el hogar— tienen idea de lo que significa sustentable. Un informe reciente de House of Commons Environmental Audit Committee (2005: 12) reporta que:

La EA desde su nacimiento, ha sido un movimiento con ingerencia en los problemas sociales, si bien pueden reconocerse algunas tendencias que destacan los aspectos ecológicos “verdes” del ambiente por encima de los demás, numerosos proyectos y regiones del mundo han construido su EA dentro de una perspectiva que necesariamente incluye lo social.

La reciente investigación de Andrew Darnton (2004) para el DEFRA [Departamento del Medio Ambiente, Alimentos y Asuntos Rurales], titulado “The impact of sustainable development on public behaviour”, reveló que sólo 28% de los entrevistados habían oído el término “desarrollo sustentable”. No fue más alentador preguntar a este 28% que explicara lo que entendía por el término. Cerca del 16% dijo que desarrollo sustentable se relacionaba con ‘desarrollo que no perjudique al medio ambiente’; un 11% dijo que se relacionaba con ‘el uso de los recursos renovables’. Lo más desalentador fue que el 20% de quienes dijeron que habían escuchado el término no pudieron ofrecer una explicación de su significado.



En contraste, Neil Evernden (1985:4) reporta que la preocupación por la naturaleza y el medio ambiente tiene una larga historia. Pero sostiene que “algo ocurrió a fines de los 60, o más bien se hizo muy visible algo que había estado ocurriendo durante mucho tiempo...” Fue durante ese período que el libro *Primavera Silenciosa*, de Rachel Carson (1962) obtuvo actualidad, con las primeras fotografías de una Tierra frágil tomadas desde el espacio exterior y, como sugiere Evernden, las preocupaciones por el medio ambiente se volvieron muy visibles después del primer Día de la Tierra el 22 de abril de 1970. Durante ese lapso, la expresión de interés público influyó en la agenda política. Fue de este entorno público que surgió la educación ambiental como un campo. Y en 1969 se fundó la primera revista, en respuesta a preocupaciones de las bases (Stapp *et al.*, 1969).

¿Puede confiarse en un concepto tan hueco como desarrollo sustentable, con tan poca circulación pública, para guiar ideas educativas que podrían perturbar el *status quo* global y tener un verdadero impacto en mitigar la pobreza y otros motivos de preocupación global? ¿Y qué hay detrás de semejante esfuerzo por imponer un concepto tan ajeno al público cuando existen otros asuntos de mayor preocupación de las bases? EA puede no ser un término perfecto, pero podría ser más útil como concepto convocante. Y podría ser considerablemente más significativo para el público.

Y peor aún: ¿quién se encarga de esta definición?

El trabajo de Doblón (1996) también revela que la mayoría de las trescientas definiciones fueron elaboradas por personas con intereses económicos. Sólo una mínima parte de las definiciones tenía la capacidad de conducir a los ciudadanos a cuestionamientos fundamentales. De manera que desde nuestros asientos en los congresos sobre EA, el desarrollo sustentable puede parecer a muchos una idea razonable. Pero en la ima-

gen amplia podríamos preguntar ¿quién ha tenido el mayor éxito en cooptar el discurso? ¿A qué amo sirve?

Otra manera de enmarcar estas preguntas sería preguntando ¿cuáles son los intereses de los líderes de las naciones industrializadas que dan forma a las agendas de las grandes reuniones internacionales como la Cumbre de Johannesburgo? ¿Realmente están interesados en cambiar el *status quo*? Si no, ¿contribuirán sus actos a aliviar la pobreza o a sustentarla? ¿Cuáles son los intereses a los que sirven mejor?

Aun cuando estas preguntas son por naturaleza especulativas, y ofrecen algunas posibles direcciones para indagaciones futuras, ya circulan análisis que destacan la importancia de esta línea de investigación. Por ejemplo, algunos estudios aducen que el desarrollo sustentable ha respondido a imperativos económicos, en primera instancia, dejando a la saga la inestabilidad social y ambiental, produciendo una creciente pobreza y desigualdad en el ingreso y desarrollo (Salim, 2002). Heila Lotz-Sisitika (2004), en un destacado informe titulado *Posicionamiento de la educación ambiental sudafricana en un contexto de cambio*, expone que desde la perspectiva africana:

...las élites no están haciendo lo suficiente por resolver los problemas del medio ambiente y el desarrollo, y que el corporativismo, la privatización, la conversión de la naturaleza en materias primas (mercantilización) y las estrategias dirigidas por los mercados no son ni adecuadas ni eficaces (Lotz-Sisitika, 2004: 27).

Lotz-Sisitika (2004: 64) también expresa preocupación por “el hecho de que las perspectivas de ecojusticia están siendo dominadas por la ortodoxia neoliberal en deliberaciones globales sobre el desarrollo sustentable”. Y continúa exponiendo que dicha ortodoxia está:

...contribuyendo a mayores niveles de pobreza, con impactos que repercuten por todo el continente y afectan la capacidad de África para la autodeterminación, goberna-

bilidad, y para proporcionar educación. Al mismo tiempo, esta narrativa está presentándose como la ‘narrativa de salvación’ del medio ambiente y desarrollo de África. Esta ortodoxia también está conduciendo a una creciente mercantilización de la naturaleza y la vida, y a la privatización de recursos esenciales como el agua (Ibíd., p. 64).

En otras palabras, John Foster (2001: 184) observó:

Vean el “desarrollo sustentable”, un concepto que ha vuelto tan neutral el mensaje del medio ambiente que tanto Tony Blair como el Director General de BP Amoco pueden suscribirlo.

La disensión, ¿dónde están las voces de los críticos y los inconformes?

John Ralston Saul (1995) con frecuencia expone que las comunidades sanas y las democracias que funcionan bien se han construido sobre la participación. Añade que los críticos e inconformes son cruciales para una participación eficaz; son esas voces críticas las que se resisten a las imposiciones ideológicas y la erosión de las instituciones democráticas.

Con tales preocupaciones por la crítica pública, podríamos preguntar ¿dónde están esas voces críticas? y ¿hay lugar para inconformarse? Suele haber sólo silencio. Tomemos por ejemplo un importante congreso internacional patrocinado por la UNESCO y el gobierno griego en Tesalónica en diciembre de 1997. Las actas (Scoullou, 1998) revelaron que había sido organizada para darle relieve a “la función crítica de la educación y la conscientización del público sobre el logro de la sustentabilidad” (Mayor, 1998: 7). Más aún, la Declaración de Tesalónica, distribuida para adoptarse por los participantes, reafirmaba las metas preferentes de la UNESCO de “educación para el desarrollo sustentable” y “educación para la sustentabilidad”. Pese a la diversidad de análisis existentes en la agenda del desarrollo sus-

tenible, el lector batalla para hallar citas críticas en las 862 páginas de las actas de Tesalónica. Ahí hay poco espacio para el disenso y la crítica.

Más anecdóticamente, hace poco asistí a una reunión de planeación sudafricana relacionada con la Década de Educación para el Desarrollo Sustentable. Los asistentes consideraban que si la agenda avanzaba y la Década se implementaba, debería prestarse atención al mismo tiempo a los discursos de crítica del desarrollo sustentable. Sin embargo, cuando el debate giró hacia el desarrollo de un plan de implementación, se vio poco entusiasmo en el presidente (no africano) por incluir este aspecto de las ponencias. Cuando le recordé que había sido voluntad del grupo mantener una perspectiva crítica, él dijo “Sí, pero no queremos ser demasiado... demasiado...” Tras una pausa, sugerí “¿Críticos?”, y él contestó “Pues sí.” Esta anécdota parece sintomática de un movimiento que tiene poco interés en ser autorreflexivo o crítico; a menos que sea en sus propios términos.

¿Patriotería?

¿Por qué los gobiernos, los grupos directamente afectados y los representantes de la industria favorecen el desarrollo sustentable y la sustentabilidad a la luz de semejante confusión sobre su significado? Para responder, quisiera referirme al trabajo de Noam Chomsky.

En el documental *Manufacturing Consent (Gestionando el consenso)* (Achbar y Wintonick, 1992) Chomsky habló de *distractores*, o sean aquellas actividades a las que la gente presta mucha atención y sin embargo tienen relativamente poca importancia; como los deportes profesionales. La distracción, sugiere, es útil a los gobiernos y demás elites de poder porque impide que la gente preste atención a cosas que importan y hagan algo para remediarlas. Una ciudadanía crítica es difícil de controlar. Sin embargo, puede fomentarse la cohesión de grupo inculcando lo que él denomina patrioterismo (*jingoisism*)

irracional, la autopromoción de criterios estrechos o jacobinismo. Encontramos un ejemplo de esto, como lo dije antes, en las actas de la conferencia internacional celebrada en Tesalónica patrocinada por la UNESCO y el gobierno de Grecia donde no es fácil encontrar referencias a la autorreflexión o a la crítica (Scoullou, 1998).

Me temo que el discurso de desarrollo sustentable puede muy bien tolerarse porque también es distractor. Casi a diario veo apoyo anecdótico para esta tesis entre los jóvenes y los desilusionados que encuentran esos términos huecos, mal definidos e incapaces de imponer sanciones al gobierno o la industria. Y el desarrollo sustentable, como señalé antes, está siendo rebatido como un fin de la educación y sin duda irracional, promovido sin crítica ni reflexión. En este punto convergen la patriotería y el doble discurso, y se reduce la capacidad de razonamiento.

Por supuesto, las voces que he identificado aquí no son mutuamente excluyentes y los intereses mejor servidos no se impugnan fácilmente. Numerosos oportunistas y pragmáticos también lo impulsan por un serio deseo de ser factores de cambio. Muchos funcionarios del gobierno no están conscientes de las implicaciones de sus actos. Sin embargo, también es interesante señalar que entre los más de mil delegados al Segundo Congreso Mundial sobre Educación Ambiental celebrado en Río de Janeiro, las únicas voces en que escuché el lenguaje del desarrollo sustentable eran de los pocos que representaban a grandes organizaciones internacionales o tenían vínculos estrechos con ellas. La mayoría de nosotros hablábamos alegremente de la educación ambiental.

¿También la Década de las Naciones Unidas es una táctica de distracción?

En diciembre de 2002, las Naciones Unidas aprobaron la *Resolución 57/254* (United Nations, 2002) que declaraba una Década de Educación para el Desarrollo Sustentable a iniciarse en 2005. Es interesante

observar que aparte del preámbulo a dicha resolución, que recuerda la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de 1992, no hay referencia alguna a “medio ambiente,” “ambiental,” “ecología”, o “ecológico/a.” Ni siquiera se habla de sustentabilidad. ¿Por qué? ¿También fue neutralizada esa resolución? ¿Es esta Década una táctica distractora? ¿No quieren los líderes mundiales que hablemos del medio ambiente o de problemas ambientales? ¿Se ve bien esta resolución en la superficie, pero carece del lenguaje e ideas para promover un cambio importante en la educación?

El desarrollo sustentable, ¿parte de un discurso totalizador?

Recientemente, Heila Lotz-Sisitika (2004: 5) preguntó: “¿‘Necesita’ la educación ambiental de Sudáfrica repositionarse globalmente como ‘EDS’ [educación para el desarrollo sustentable] (en aras de la conformidad global)?” Más adelante plantea que, dados los artículos críticos sobre el desarrollo sustentable que emanan de las naciones en desarrollo y movimientos de la sociedad civil, parece que hay necesidad de enfoques más críticos del desarrollo sustentable en estos contextos.

De hecho, podríamos considerar una perspectiva crítica a la luz de aseveraciones recientes de la UNESCO (2003: 4) en el sentido de que la EDS es un:

...concepto emergente y dinámico que abarca una nueva visión de la educación que busca dar poder a personas de todas las edades para que asuman la responsabilidad de crear y disfrutar un futuro sustentable.

Los autores de este documento señalan que no habrá un acuerdo general sobre ¿Qué es EDS? Sin embargo, ellos también sostienen que “habrá diferencias implícitas según los contextos, las prioridades y los enfoques locales... Significa que no habrá una definición única ‘correcta’ de EDS, pero habrá

un acuerdo general sobre el concepto del desarrollo sustentable que plantea la educación” (Ibíd., p. 4). Aparte de que la retahíla de afirmaciones es confusa, y quizás hasta contradictoria, hay un par de puntos que ameritan consideración.

En primer lugar, Tom Berryman (1999) advierte sobre la naturaleza totalizadora de las declaraciones afirmando que habrá un acuerdo *general*. Alega que dichas declaraciones “desprecian las otras perspectivas que no comparten esta visión única”. Luego dice que “El desarrollo sustentable es solamente una historia que no puede proclamar que abarca todas las visiones sobre el medio ambiente...” (Ibíd., p. 59). Permitir las diferencias contextuales dentro del acuerdo y favorecer un entendimiento *general* sólo “de dientes para afuera”, es ser condescendiente.

En segundo lugar, como señala Lotz-Sisitika (2004: 66), “parece que el ‘acuerdo general’ no es de hecho una realidad global, y por lo tanto esta premisa de la UNESCO parecería equivocada”. En segundo lugar, sería justo preguntarse ¿si el medio ambiente y los problemas sociales, y las respuestas a ambos, fueran contextuales, entonces hablarían las poblaciones locales sobre “desarrollo sustentable”? ¿Sería parte de su jerga, o de su visión del mundo?

Hay otros que toman en serio estas preguntas. Por ejemplo, Aminata Traoré (2002a; 2002b), escritora de Mali, habla del impacto de las corrientes e ideas globalizadoras, y los efectos que tienen en su cultura. Denuncia la imposición de ideas totalizadoras como *viol de l’imaginaire* (violación de la imaginación). Con esto en mente, me pregunto por el impacto del discurso sobre desarrollo sustentable en las culturas y capacidades de los ciudadanos de muchos países. ¿Dónde está escrito que todos debemos usar el mismo lenguaje para hablar de las “mismas” ideas? ¿Y cuál es el impacto de semejante hegemonía global?

CONCLUSIÓN

Para terminar, el desarrollo sustentable es una idea

importante, pero debemos cuidarnos de ella. Es un error considerarla un concepto organizador, o un objetivo de la educación. La EDS, por seductora que sea la idea, no está a la altura del potencial de la EA en gran parte sin realizar; potencial para trascender el presente; potencial para cambiar el *status quo*.

De ahí que ¿hay futuro para el desarrollo sustentable? Cautelosamente digo que sí, si lo concebimos como un escalón en la evolución de nuestro pensamiento y reconocemos sus limitaciones. Los educadores han realizado muy buenos trabajos en nombre del desarrollo sustentable. Podemos construir sobre ese trabajo. Pero creo que deberíamos esperar más de la educación. Debemos esperar que la educación nos dé la capacidad para trascender el lenguaje del desarrollo sustentable y las concepciones de cambio social incrustadas en dicho concepto. Debemos esperar que la buena educación proporcione la capacidad para salir y extendernos más allá del desarrollo sustentable, como fin y como proceso. 🐣

BIBLIOGRAFÍA

- Anon (2002), "Education events in Johannesburg that were attended by Education Coordinator of UNED-UK. Sustain[ed]: Education for Our Common Future", en *Stakeholder Forum*, 4, pp. 4-7. Consultado el 12 de febrero de 2006, en: <http://www.globaleducationeurope.net/index.php/filemanager/download/17/SustainED%20-%20Education%20for%20Our%20Common%20Future.pdf>.
- Achbar, Mark y Peter Wintonick (1992), *Manufacturing consent: Noam Chomsky and the media* [video recording], Montréal: Necessary Illusions & National Film Board.
- Berryman, Tom (1999), "Relieving modern day Atlas of an illusory burden: Abandoning the hypermodern fantasy of education to manage the globe", en *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, pp. 50-68.
- Carson, Rachel (1962), *Silent Spring*, Boston: Houghton Mifflin.
- Crossley, Michael y Keith Watson (2003), *Comparative and international research in Education: Globalization, context and difference*, London: RoutledgeFalmer.
- Darnton, Andrew (2004), *The impact of sustainable development on public behaviour*, Report 1 of Desk Research commissioned by COI on behalf of DEFRA. Consultado el 9 de febrero de 2006, en: <http://www.sustainabledevelopment.gov.uk/documents/publications/desk-research1.pdf>.
- Dobson, Andrew (1996), *Environment sustainabilities: An analysis and a typology*, en *Environmental Politics*, 5(3), pp. 401-428.
- Evernden, Neil (1985), *The natural alien: Humankind and environment*, Toronto: University of Toronto Press.
- Fien, John (1993), *Education for the environment: Critical curriculum theorising and environmental education*, Geelong: Deakin University Press.
- Foster, John (2001), Mini-symposium contributions, en *Environmental Education Research*, 7(2), pp. 183-184.
- Hopkins, C. (1998), "Environment and society: Education and public awareness for sustainability", en Michael J. Scoullos (Ed.), *Environment and society: Education and public awareness for sustainability: Proceedings of the Thessaloniki International Conference organized by UNESCO and the Government of Greece* (8-12 December 1997), Athens: University of Athens, MIO-ECSDE & Ministry for the Environment, Ministry of Education.
- House of Commons Environmental Audit Committee (2005), *Environmental education: Follow-up to learning the sustainability lesson*, London: House of Commons, The Stationery Office Limited. Consultado el 12 de febrero de 2006, en: www.publications.parliament.uk/pa/cm/cmenvaud.htm#reports.
- Jickling, Robert (1992), "Why I don't want my children to be educated for sustainable development", en *Journal of Environmental Education*, 23(4), pp. 5-8.
- _____ (2003), "Environmental education and environmental advocacy: revisited", en *Journal of Environmental Education*, 34(2), pp. 20-27.
- _____ (2004), *Environmental education meaning and practices*. Unpublished plenary summary presented at the Second World Environmental Education Congress, Rio de Janeiro, September 16-18, 2004.
- Jickling, Robert y Helen Spork (1998), "Environmental education for the environment: A critique", en *Environmental Education Research*, 4(3), pp. 309-327.
- Lotz-Sisitika, Heila (2004), *Positioning southern African environmental education in a changing context*, Howick, South Africa: Share-Net/SADC REEP.
- Mayor, Federico (1998), "Preface by the Director-General of UNESCO to the proceedings of the Thessaloniki conference", en Michael J. Scoullos (Ed.), *Environment and society: Education and public awareness for sustainability: Proceedings of the Thessaloniki International Conference organized by UNESCO and the Government of Greece* (8-12 December 1997), Athens: University of Athens, MIO-ECSDE & Ministry for the Environment, Ministry of Education.
- Peters, R. S. (1973), "Aims of education: A conceptual inquiry", en R. S. Peters (Ed.), *The philosophy of education*, Oxford: Oxford University Press.
- Salim, Emil (2002), *The journey of hope: From Rio to Johannesburg*, London: International Institute for Environment and Development (IIED). Consultado el 8 de febrero de 2005, en http://www.iied.org/docs/wssd/words_1.pdf.
- Saul, John Ralston (1995), *The unconscious civilization*, Concord, Ontario: Anasi.

- Sauvé, Lucie (1996), "Environmental education and sustainable development: A further appraisal", en *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, pp. 7-34.
- _____ (1999a), «Relieving modern day Atlas of an illusory burden: Abandoning the hypermodern fantasy of education to manage the globe», en *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, pp. 50-68.
- _____ (1999b), "Convergence and divergence: A rejoinder to John Huckle", *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, pp. 46-49.
- Scott, William y Stephen Gough (2003), *Sustainable development and learning: Framing the issues*. London: RoutledgeFalmer.
- Scoullos, Michael J. (Ed) (1998), *Environment and society: Education and public awareness for sustainability: Proceedings of the Thessaloniki International conference organized by UNESCO and the Government of Greece* (8-12 December 1997), Athens: University of Athens, MIO-ECSDE & Ministry for the Environment, Ministry of Education.
- Simmons, Bora (1996), "President's message", *Environmental Communicator*, 26(4), pp. 2-3.
- Stapp, William B. et al (1969), "The concept of environmental education", en *Journal of Environmental Education*, 1(1), pp. 30-31.
- Traoré, Aminata Dramane (2002a), *Le viol de l'imaginaire*, Paris: Fayard/Actes Sud.
- _____ (2002b), "Contestation au sommet de Johannesburg: L'oppression du développement", en *Le Monde diplomatique*, septiembre, pp. 28. Consultado el 20 enero de 2006, en: <http://www.monde-diplomatique.fr/2002/09/TRAORE/16825>.
- United Nations (2002), *Resolution 57/254. United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, New York: United Nations. Consultado el 23 de enero de 2006, en: <http://www.unesco.at/user/pdf/n0255612.pdf>.
- UNCED (United Nations Conference on Environment and Development) (1992), *Agenda 21, the United Nations Programme of Action from Rio*, New York: UN Department of Public Information.
- UNESCO-UNEP (1978), *Final report. Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Tbilisi (URSS) October 14-26, 1977, Paris: UNESCO-UNEP.
- UNESCO (2003), *El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (enero 2005- diciembre 2014) Marco de referencia para un esbozo del Programa de aplicación internacional para el Decenio*, Julio 2003, Paris: UNESCO.
- Walsh, Paddy (1993), *Education and meaning: Philosophy in practice*, London: Cassell.
- Williams, Raymond (1975), *Keywords: A vocabulary of culture and society*, London: Fontana.
- World Commission on Environment and Development (1987), *Our Common Future*, Oxford: Oxford University Press.
- Zeph, Paul (1998), "President's message", en *Environmental Communicator*, 28(6), pp. 2-3.

Recibido: marzo de 2006
Aceptado: mayo de 2006