

## Campo de partida

### *Educación ambiental y educación para el desarrollo sustentable: ¿tensión o transición?*

EDGAR JAVIER GONZÁLEZ GAUDIANO

#### DIEZ AÑOS DE CONSTRUCCIÓN Y DISEÑO

**D**esde su legitimación como campo pedagógico, la educación ambiental (EA) se ha encontrado en un permanente antagonismo, o al menos divergencia, de enfoques y posturas teóricas y metodológicas. Ha arropado numerosos discursos, desde sus vínculos con la enseñanza de la ecología (como una rama de las ciencias naturales) y la educación para la conservación hasta los enfoques con fuertes cargas en la dimensión cívica, en la formación ciudadana (González Gaudiano y De Alba 1996; Mrazek, 1996, 1997), la educación moral y ética; la dimensión política (Robottom, 1987), desde el análisis crítico de la globalización, la inequidad social y la relación norte-sur, así como la dimensión rural (Altieri, 2004; Toledo y Castillo, 1999), por citar algunas muy representativas. Todo ello coexistiendo con enfoques ligados al conocimiento científico (Jenkins, 2003; Castillo, 2000; Castillo, Ruvalcaba y Martínez, 2002), pero también con aproximaciones a filosofías orientales (Guha y Martínez-Alier, 1997; Guha, 2000), así como con el vasto espectro de la ecoespiritualidad (Berry, 1988; Scharper, 1998; Hallman, 1994).

Asimismo, muchos de los discursos identificados en la EA se encuentran fuertemente asociados a un modo de concebir la realidad que busca la verdad universal y cree en el camino de plenitud y progreso,

en el proyecto de la humanidad, en la inviolabilidad del sujeto humano y en una concepción de un mundo social e histórico ordenado por fundamentos absolutos, entre otros rasgos. Se trata de discursos inscritos dentro de la corriente esencialista que admite la subjetividad metafísica; es decir, considera al sujeto como origen y fundamento del sentido (De Peretti, 1989; Barnes, 1996).

En otras palabras, en nombre de la EA se ha justificado una pluralidad enorme de discursos que simultáneamente han apuntalado y minado una percepción social favorable de su campo<sup>1</sup>. Este resultado contradictorio suele presentarse en campos emergentes que congregan adscripciones múltiples y diversas (Reid, 2003). Esto es, al igual que ocurre en otros campos simbólicos en constitución, la EA ha sido un punto de confluencia de especialistas y practicantes no sólo provenientes de las ciencias sociales y humanas, así como de las naturales y exactas, sino de las más disímolas actividades y creencias.

Sin embargo, en esta compleja trayectoria ha sido evidente la intención de hegemonizar el campo

<sup>1</sup> La pluralidad discursiva es frecuente dentro del campo de lo social. Sin embargo, en el caso de la EA se incrementa aún más por la diversidad existente, incluso del propio concepto, derivado, entre otros aspectos, de las variadas definiciones de lo que es el medio ambiente. Encontramos concepciones que ven al ambiente como naturaleza, recursos naturales, sistema, y ambiente, desde el punto de vista local y global, y como problema, entre otros (Sauvé, 1997b).

de la EA por parte de aquellas aproximaciones ligadas al ambiente verde con el foco puesto en la escolarización y en la racionalidad instrumental, por encima de corrientes críticas (Hart, 1993) y, por ende, mucho más políticas, comprometidas con los complejos problemas socio ambientales de nuestro tiempo. El propio Programa Internacional de Educación Ambiental (UNESCO-PNUMA, 1975-1995) contribuyó de manera intensiva a esta pretensión, cuya serie de publicaciones valoró y dio voz a las experiencias y perspectivas de representantes de los países centrales. Esta relación centro-periferia ha tensionado la constitución del campo de la EA, pero al mismo tiempo ha sido la impronta de su discursividad dinámica, plural, precaria, compleja y contradictoria.

De igual modo, la década entre 1995 y 2005 ha visto surgir a la educación para el desarrollo sustentable (EDS) bajo el signo de la polémica, toda vez que se ha visto inmersa entre quienes la asumen como un estadio superior de la EA con reales y potenciales contribuciones a la resolución de los problemas de hoy; es decir, como una construcción que permite superar los limitados alcances de la EA (Fien, 1993; Tilbury, 1995), y proyectar los procesos educativos a un plano donde puedan ser superadas las ideologías ambientales que se encuentran larvadas en la EA (Huckle, 1983); y quienes perciben a la EDS como algo distinto, aun borroso y en sintonía con los dictados del neoliberalismo y el pensamiento único (Sauvé, 1997a)<sup>2</sup>.

Hoy, muchos se preguntan si los resultados obtenidos durante estos años en el fortalecimiento ambiental del currículo en las escuelas y universidades, en la actualización docente, en materia de cultura ambiental, en la formación de tomadores de deci-

*Muchos de los discursos identificados en la EA se encuentran fuertemente asociados a un modo de concebir la realidad que busca la verdad universal y cree en el camino de plenitud y progreso, en el proyecto de la humanidad, en la inviolabilidad del sujeto y en una concepción de un mundo social e histórico ordenado por fundamentos absolutos.*

siones y en los procesos de desarrollo comunitario, entre muchos otros logros, magros o no dependiendo de su momento y contextos particulares, deberían considerarse consumados, y entonces orientar los esfuerzos hacia las propuestas de la EDS, en las cuales el medio ambiente es sólo uno más de un amplio conjunto de temas y problemas que no sabemos cómo articular entre sí<sup>3</sup>. Propuestas que se tornan aún más difusas cuando se quieren trasladar a los terrenos de decisiones de política y metas edu-

Brundtland es la más conocida, en 1995 un estudio de la UICN ya reportaba la existencia de más de 70 definiciones (Trzyna, 1995).

<sup>3</sup> La UNESCO definió la educación para el desarrollo sustentable a partir de un listado de diez temas entre los que se encuentran reducción de la pobreza, equidad de género, promoción de la salud, conservación y protección del ambiente, transformación rural, derechos humanos, entendimiento intercultural y paz, producción y consumo sustentables, diversidad cultural y tecnologías de la información y la comunicación (UNESCO, 2004).

<sup>2</sup> El debate sobre el concepto de desarrollo sustentable surgió en 1987 con la presentación del Informe de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1988), titulado Nuestro Futuro Común, y también conocido como Informe Brundtland, ha repercutido también en la noción de la educación para el desarrollo sustentable. Aunque la definición aportada en el Informe

cativas, de procesos de enseñanza-aprendizaje, de conocimiento y de vinculación con el conjunto social amplio, por mencionar algunos. Aunque hay que admitir sin ambages que la EDS ha repositionado los procesos educativos, en el marco de las políticas internacionales y nacionales, en un álgido momento en el que los asuntos ambientales han perdido progresivamente vigor y actualidad.

La discusión sobre la vigente y conflictiva relación entre la EA-EDS durante 1995 y 2005, es el motivo de este trabajo. Dos artículos publicados en distintos momentos de la breve pero significativa historia de la revista británica *Environmental Education Research*, servirán como ejes de este comentario: el de John Smyth (1995) y el de Michael Bonnett (2002). Sin embargo, dadas las cualitativas diferencias entre ambos, resulta sumamente complicado articular en un argumento sendas contribuciones, por lo que se analizan por separado. Para iniciar, solamente habría que decir que los dos coinciden en que el desarrollo sustentable es un término problemático, sujeto a una variedad de interpretaciones y con sustantivas contradicciones internas, que requieren mucho más exploración (Bonnett, 2002). Los puntos de partida y las vías de esa exploración son



las que difieren: el análisis político *versus* el análisis filosófico. No necesariamente incompatibles.

Smyth (1995: 18) ubica a la EA en el marco de un mundo de cambios sumamente rápidos y condiciones inestables, bajo un creciente *stress* que lo torna vulnerable, sobre todo al ataque de “oportunistas con muy diferentes agendas”. Se trata de una postura fuertemente política que cuestiona los esquemas ingenuos e intencionados que suelen reducir el medio ambiente a representaciones demasiado recortadas, sobre todo aquellas que lo conciben como un simple depósito de materias primas para sostener los procesos de desarrollo, lo cual constituye la razón por lo que debe ser protegido, en tanto base material de dichos procesos. Esta concepción ha sido el *leit motiv* de la confrontación entre desarrollistas y ambientalistas. La historia reciente ha mostrado con bastante claridad quiénes son y dónde están los oportunistas de los que habla Smyth, cuáles han sido los argumentos para justificar intervenciones interesadas en violentar todos los principios internacionales de convivencia, no por la promoción de la libertad, ni por el fortalecimiento de la democracia, tampoco por la justicia social y el respeto a la persona humana, sino, en este momento básicamente, por la

posesión de reservas petroleras y la ocupación de las rutas geopolíticamente estratégicas.

Smyth agrega que la idea del desarrollo sustentable requiere de un mayor esclarecimiento y un uso cuidadoso, y menciona que no deja de llamar la atención la popularidad de que goza entre gobiernos, empresarios de industrias y reconocidas organizaciones; incluso es popular entre los países en desarrollo que creen ver ahí las posibilidades de un mundo más justo en los intercambios comerciales y la distribución de la riqueza. No es de extrañar que la sustentabilidad sea la bandera de las grandes corporaciones mundiales y de los gobiernos a ellas asociadas, así como de las grandes organizaciones conservacionistas “no lucrativas” que se ven beneficiadas con sus contribuciones. Lo que extraña es la expectativa ingenua de quienes piensan que con base en la sustentabilidad puede construirse un mundo solidario y equitativo.

En 1992, el PNUD publicó su tercer informe de desarrollo humano. En ese año, el informe fue ilustrado por la gráfica conocida por su forma como la “copa de *champagne*” que mostraba la enorme desigualdad en el consumo mundial de los recursos naturales, financieros, energéticos, etc. 82.7% de estos recursos era consumido por 20% de la población más rica, mientras que sólo 1.4% por el quintil más pobre<sup>4</sup> (PNUD, 1992). En 2001, según el PNUD, había 4,000 millones de personas en el mundo que sobrevivían con dos dólares diarios o menos. Esta es la verdadera relación proporcional entre el desarrollo y el subdesarrollo. En el periodo de catorce años post-

Rio y después de Johannesburgo, y de muchas otras reuniones cumbre sobre habitat, mujer, población, educación, pobreza, *inter alia*, se ha ampliado en el mundo la brecha entre el desarrollo y el subdesarrollo: los pobres son aún más pobres, y los ricos más ricos, sobre todo las grandes corporaciones internacionales y los capitales financieros. Pero también durante esos años, el deterioro ambiental ha crecido dramáticamente. Según la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio (*Millennium Ecosystem Assessment*, 2005), la cantidad de agua extraída de los ríos y lagos para el riego, el uso doméstico y la industria se duplicó en los últimos 40 años; de 1980 a la fecha se ha perdido aproximadamente 35% de los manglares y se destruyó 20% de los arrecifes del mundo y 20% ha sido seriamente degradado o destruido; las actividades humanas generan ahora más nitrógeno biológicamente disponible que el que producen todos los procesos naturales juntos, y más de la mitad de todo el fertilizante a base de nitrógeno producido hasta ahora se ha aplicado desde 1985; por lo menos un cuarto de las poblaciones de peces marinos, están siendo sobreexplotadas, entre muchos otros datos.

Frente a tal panorama de insustentabilidad, la economía y el consumismo han crecido a niveles nunca vistos, a partir de un nuevo rasgo del *way of life* de occidente, centrado en un modelo adquisitivo individual que ha sido introducido en todo el mundo, ofreciendo la ilusoria emancipación del sujeto (Peters, 2005). En base a lo anterior es posible reconocer que en estos tres conjuntos sobrepuestos de la economía, la sociedad y el ambiente, con los cuales se suele representar la idea del desarrollo sustentable en forma genérica y al margen de definiciones, lo que al final prevalece, en forma abrumadora, es la racionalidad económica (Stevenson, 2002: 191).

Citando a Pezzey (1998), Smyth (1995: 11) acepta que el opaco concepto de desarrollo sustentable “es útil para forjar un consenso para promover el desarrollo sustentable pero también obscurece los temas políticos, filosóficos y técnicos que todavía

<sup>4</sup> Por cierto el índice de desarrollo humano del UNDP no contempló inicialmente factores ambientales, solamente económicos, de educación y salud. En los años sucesivos, fueron incorporándose criterios de ajuste por desequilibrios regionales internos, desigualdades de género en el acceso a la educación y otros servicios, etc. Así fue como hasta 2001, se adicionó el factor de sustentabilidad ambiental representado por los valores de emisiones de dióxido de carbono y eficiencia energética, como un elemento a considerar en la evaluación del desarrollo humano y de la calidad de vida (PNUD, 2001).

permanecen sin resolver” y denuncia que estos términos se han “convertido en la propiedad de un sacerdocio ambientalmente ilustrado presentado como símbolos de bondad a ser iluminados, no explicados”, por lo que advierte que los “educadores deberían asegurarse en sus propias mentes que saben lo que están diciendo, y que los otros también lo saben, porque hay mucha gente alrededor de quienes apoyan la falta de claridad sobre las implicaciones de un estilo de vida globalmente sustentable, que no lo están”.

¿Cómo educar bajo esta perspectiva? La mayor contribución a los procesos educativos sería develar los intereses que se encuentran enquistados en los discursos de sustentabilidad; desenmascarar los discursos que pregonan las “buenas nuevas” al tiempo que, en los hechos, desangran y saquean continentes enteros; deconstruir la supuesta posibilidad de trascender hacia un nuevo estadio civilizatorio, mientras la pobreza, el hambre y la degradación ecológica campean por doquier. De ahí que Plant (1995: 261) apunta hacia “la naturaleza contenciosa del desarrollo sustentable”, así como a la necesidad de “promover enfoques de la educación ambiental que valoren y respondan críticamente a las realidades económicas y políticas”.

En un trabajo posterior, Smyth (1998) reconoce que la EA congruente con los objetivos de la Agenda 21, está generando preocupación en varios aspectos, pero principalmente en dos de ellos: su estatus y su identidad. A nivel de estatus dice que continúa siendo relativamente bajo, tanto en el contexto internacional como en el nacional, pese a sus frecuentes referencias; asimismo, existe una pobre representación de los educadores, tanto gubernamentales como no gubernamentales, en los procesos de planeación a ellos asociados y en las negociaciones, y una casi nula prioridad en los presupuestos; bajo nivel de compromiso de los profesionales (*practitioners*), y quienes están de manera entusiasta dedicados en lo individual poseen una influencia necesari-

amente limitada. Smyth pregunta: “¿Necesitaremos una crisis internacional de algún tipo para posicionar mejor esto en la agenda política?”

En cuanto a la identidad, Smyth señala que la educación acorde con la Agenda 21 está sufriendo una crisis de identidad, reflejada en las actuales dificultades sobre cómo denominarla: educación ambiental, educación para el desarrollo sustentable, para la sustentabilidad, o alguna de las otras variantes existentes. “Los educadores están en peligro de perder sus bases de entendimiento común sobre los términos empleados para describir el ambiente, el desarrollo y la sustentabilidad: lo cual debilita la presión para la reforma educativa” (Smyth, 1998: 18).

En uno de sus más conocidos y mejor logrados párrafos, parafraseando a Winston Churchill, Smyth (1998: 15) afirma que: “Si la educación ambiental significa una educación largamente confinada al ambiente verde, entonces ciertamente podría ser el principio del fin. Pero si se adopta una mirada holística del ambiente, *como originalmente se pretendía*, y se desarrolla entre la gente la perspectiva de una vida mejor, más rica, menos amenazada, un mundo más seguro, entonces simplemente podría ser el final del principio y nos equipará para el futuro con una visión más clara que nos sostendrá y conducirá hacia adelante” (cursivas de González-Gaudiano).

En una perspectiva cualitativamente diferente y en un discurso poco común en la discusión entre la EA y la EDS, Bonnett (2002: 4) afirma que la esencia de la sustentabilidad “es intrínseca a la auténtica conciencia humana” por lo que empleada “como un marco mental no alude sólo al tema de las actitudes hacia el ambiente, sino que representa una perspectiva sobre el conjunto de las más fundamentales consideraciones éticas, epistemológicas y metafísicas para describir al ser humano; una perspectiva que es tanto teórica como práctica en cuanto a lo que preocupa esencialmente respecto de las prácticas antrópicas, así como las concepciones y valores en ellas imbuidas”. Se trata de una postura filosófica hacia una

noción de sustentabilidad contraria al término utilitarista y economicista que se ha analizado arriba, al que Bonnett define como “desarrollo sustentable como política”. El planteamiento de la sustentabilidad como un marco mental podría hacer importantes contribuciones al proceso educativo intentando restituir la relación cultural y afectiva con la naturaleza, relación extraviada en el camino del proceso civilizatorio dominante, sobre todo porque los procesos escolares al sobrestimar la dimensión cognitiva de los procesos pedagógicos han dejado de lado el componente afectivo donde subyace la posibilidad de la formación de valores. También es importante ante la necesidad de una interpretación radical, que recupere concepciones no-instrumentales de esa desacreditada noción llamada desarrollo<sup>5</sup> (UNESCO, 1978).

No obstante, hay discrepancias con Bonnett en su búsqueda de las esencias de lo humano y de la verdad que han sido dos de los motores que han guiado el pensamiento moderno surgido de la Ilustración. No es claro qué quiere decir Bonnett con “auténtica conciencia humana”, para poder pensar si la sustentabilidad es intrínseca a la conciencia humana o no. Es de valorarse el esfuerzo de Bonnett por articular cultura con sustentabilidad, porque la cultura es precisamente una de las principales carencias de

*El planteamiento de la sustentabilidad como un marco mental podría hacer importantes contribuciones al proceso educativo intentando restituir la relación cultural y afectiva con la naturaleza, relación extraviada en el camino del proceso civilizatorio dominante.*

la mayoría de las aproximaciones a la sustentabilidad. Sin embargo, si “la conciencia es el espacio donde las cosas ocurren y la precisa calidad de espacio consciente en cualquier momento está condicionada por estas cosas en su devenir (con todas sus significaciones culturales)” (Bonnett 2002: 18), ¿podemos hablar de una auténtica conciencia humana con la miríada de expresiones culturales que existen? Lejos del relativismo cultural donde todo vale, al menos deberían reconocerse las múltiples interpretaciones culturales del mundo.

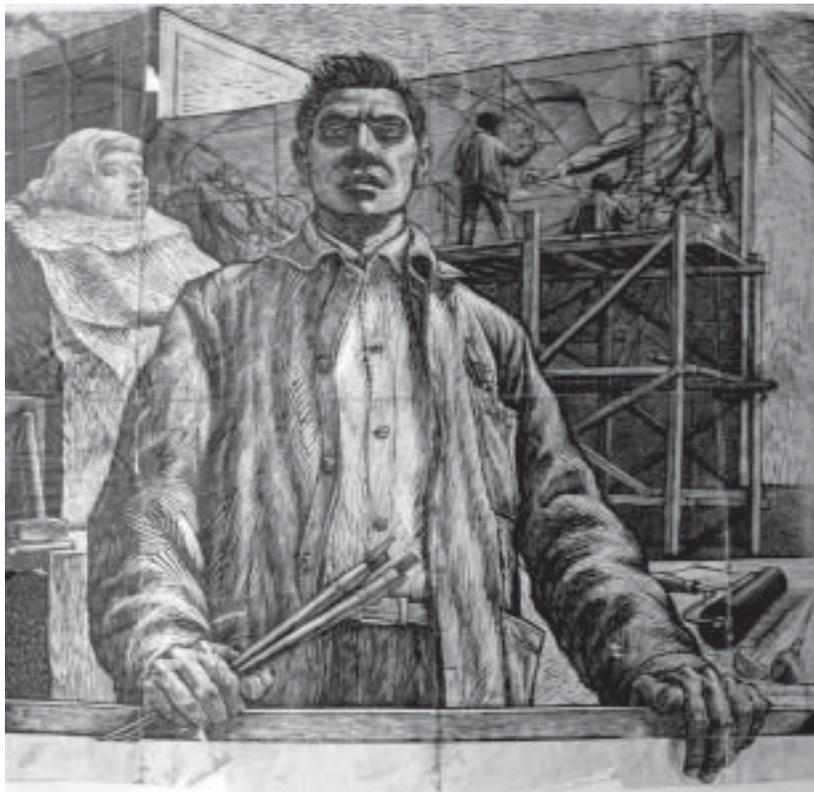
Desde hace unas décadas se ha venido produciendo un descentramiento radical que niega un privilegio epistémico o histórico tanto a la noción cartesiana tradicional de una subjetividad individual “centrada”, transparente, como al ideal humanista de un sujeto racional, autónomo y responsable (Peters y Lankshear, 1995). Por lo mismo, ha crecido la tendencia a pensar como Luke (2003: 246), en el sentido de que: “Para cultivar una sensibilidad ecológica, uno debe revitalizar las ricas tradiciones de la teoría social crítica”.

<sup>5</sup> Una de las vertientes del debate sobre el desarrollo sustentable está asociada al cuestionamiento crítico sobre la noción de desarrollo por estar ante todo entrelazada a la dimensión económica, lo que a su vez remite al viejo conflicto entre economía y ecología. García (2004: 146) afirma que el desarrollo sustentable es una noción que se resiste a todos los intentos de elaboración teórica consistente con los datos empíricos y que, a efectos prácticos resulta (en el mejor de los casos) equívoca. Nació del tardío reconocimiento de que los límites naturales sí existen y que el ignorarlos puede conducir a poner en riesgo la existencia misma de la vida sobre la Tierra. En el mismo sentido, Sachs (2000) sostiene que el desarrollo sustentable es un episodio más de la larga serie de intentos de apuntalar la gastada y conflictiva noción de desarrollo. Saldívar (1998: 35) por su parte señala que sin considerar los criterios ambientales “el crecimiento económico se ha convertido en un verdadero mito y en una gran ilusión, amén de que ya constituye un desastre.”

## ¿TENSIÓN O TRANSICIÓN?

Una profusa literatura ha surgido sobre el desarrollo sustentable, la que también califica prácticamente todos los discursos, proclamas y programas institucionales (Plant, 1995: 254-255). Ser sustentable es un signo de los tiempos que corren, si bien Tilbury (1995: 198) señala que “aunque esta literatura ha estado de acuerdo con la educación para la ‘sustentabilidad’, ha fallado en delinear la esencia del nuevo foco y ha evadido preguntar acerca de cómo difieren respecto de los anteriores enfoques de la educación ambiental”, y señala que la educación ambiental para la sustentabilidad difiere de la EA en que se enfoca más insistentemente “en desarrollar vínculos más estrechos entre la calidad ambiental, la ecología y lo socio-económico y los hilos *políticos* que se entretajan entre sí”. No obstante, esa fue una de las recomendaciones de Tbilisi que no fueron aplicadas por haber puesto el acento en el ambiente verde y en la racionalidad instrumental, de tal forma que castró las posibilidades de que esa EA pudiera contribuir a cuestionar radicalmente el estado de cosas existente<sup>6</sup>. Un severo tratamiento para convertir a la EA en una educación *light*, acorde con el *status quo*, construida en base a medidas preempacadas, desarticuladas, puntuales, inmediatistas, individualizadas, ejecutables desde los distintos espacios de las esferas pública y privada y que, además, proporcionan la

<sup>6</sup> Aunque en una perspectiva más amplia en términos del ambientalismo en la EA, el *continuum* no debería ser visto solamente en función de sus variados tonos de verde, o que es tan ecocéntrico o antropocéntrico (Gough *et al.*, 2000).



ilusión de que se participa en la construcción de soluciones sin hacerlo (ver Sterling, 2005).

Pero no toda la EA es así, por fortuna el campo no es uniforme. Por supuesto que esa EA debiera ser sustituida, pero por qué hacerlo con aquella educación de otro tipo que se resistió de diferentes formas a ser deglutida por el *status quo*. Para esa EA es que Tilbury (1995) aduce la paradoja de que si bien la educación es actualmente reproductora de las relaciones de explotación del ambiente, el desarrollo sustentable no puede alcanzarse sin una educación para el cambio.

¿Es este movimiento hacia la sustentabilidad un giro paradigmático como dice John Fien (1995) o el desarrollo sustentable es un *oxymoron* (Meira Cartea, 2005), un fetiche (Bifani, 1992), una cortina de humo (Turner, 1997), o un eslogan (Stables, 2006;

Jickling & Spork, 1998)? Contribuyendo a esta diversidad de calificativos, podría decirse también que se trata de un significante vacío<sup>7</sup>, un gran mito con pretensiones de convertirse en una meta narrativa salvacionista. Ciertamente, hay “aproximaciones de la educación ambiental que ignoran los asuntos de justicia y sustentabilidad ecológica y son guiadas por una racionalidad tecnocrática y metas conductistas surgidas de una ciencia occidental reduccionista y de los enfoques desarrollistas occidentales” (Fien, 1995: 27). Pero cabe preguntar si se habla de la misma EA, como si fuera un *corpus* homogéneo, y de igual forma, si no es la EDS precisamente más susceptible a la racionalidad tecnocrática, a las metas conductistas y a los enfoques del libre mercado y el neoliberalismo; finalmente, si la EDS no contribuirá aún más a la fragmentación y desarticulación de campos de intervención pedagógica, donde lo ambiental ha sido reducido a su mínima expresión.

El campo de la EA, según el concepto de campo en el sentido de Bourdieu (1990) como el espacio social regulado en el que se enfrentan posiciones y disposiciones (*habitus*) respecto de aquello que los participantes reconocen como su capital simbólico, implica acuerdos y desacuerdos, conceptos unificadores, tensiones, expectativas, percepciones. Este campo de la EA, al menos en México y en América Latina, se ha incrementado progresivamente pero de

<sup>7</sup> Significante vacío es el concepto para hacer inteligibles algunas asunciones discursivas. Los sistemas discursivos son abiertos y más que estar articulados a una esencia se estructuran en relación a la carencia de una esencia. Esta carencia, esta vaciedad, es lo que diferentes sistemas discursivos intentan llenar. La función de llenado se lleva a cabo mediante significantes vacíos, que son capaces de articular varios significados (por ejemplo, demandas sociales, valores políticos, y así sucesivamente), para parar temporalmente el flujo de significación y así estabilizar parcialmente un campo. Estos significantes son capaces de articular varios significados porque reducen sus vínculos con un significado particular y de ese modo viene a representar un “valor universal” (Esta es una imposible y siempre inadecuada representación porque la carencia de esencia no es solamente un accidente sino la condición propia de cualquier sistema) (Buenfil-Burgos, 2000).

***Para contrarrestar el elusivo maximalismo de la EDS hay que reforzar la prioridad política de la EA, intensificando el desarrollo de capacidades y estimulando la convergencia de los educadores ambientales con aquellos otros de los campos que han sido afines y complementarios a nuestra labor, en los asuntos clave del campo ambiental.***

manera discontinua. Asimismo, ha sido diverso y desigual pero productivo, y está inscrito en este momento de inestabilidad y debilitamiento de políticas sobre lo ambiental, en lo que parece ser una escalada para desplazar lo ambiental del conjunto de prioridades mundiales.

Se sostiene que para contrarrestar el elusivo maximalismo de la EDS hay que reforzar la prioridad política de la EA, intensificando el desarrollo de capacidades y estimulando la convergencia de los educadores ambientales con aquellos otros de los campos que han sido afines y complementarios a nuestra labor, en los asuntos clave del campo ambiental. El desarrollo sustentable dista mucho de tener una institucionalidad funcional, aceptada con credibilidad y con argumentos, pero mientras esto ocurre se requiere promover la refundación de procesos educativos que bien o mal han contribuido a que transitemos hacia una diferente percepción de la magnitud,

complejidad y responsabilidad de lo que ocurre, sobre todo si dicha refundación tiene como origen veleidades de organismos internacionales<sup>8</sup>, puede resultar muy peligroso ante los críticos rezagos del desarrollo y la agudización de las expectativas sociales. En suma, no pueden imputársele a la EA los magros resultados de las políticas ambientales, sociales y económicas, y con eso justificar la imposición de oscuros neologismos, para con ello postergar el inevitable enfrentamiento decidido de los riesgos y amenazas del presente y los que están tocando a la puerta.

Sin embargo, existe el convencimiento de que el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2014) es una oportunidad para evaluar críticamente el quehacer de los educadores ambientales, así como para reforzar las debilidades y superar los sesgos que están a la vista. Se requiere regresar a los puntos de partida, a los pronunciamientos que dieron origen al campo, revisarlos para actualizarlos; un *aggiornamento* para ponerlos a punto con los tiempos que corren. De la misma manera, pueden aprovecharse contribuciones que se han hecho desde la EDS y que tienen mucho sentido. Por ejemplo, Tilbury (1995) insiste en que hay que dejar de poner el acento en la educación como un proceso curricular para verla más como un proceso social; coincidiendo con Tilbury, es algo que hay que hacer para no seguir atrapados en los rituales estereotipados de la escolarización. Esto ha sido ya señalado innumerables veces, pero pareciera que hay una especie de fuerza centrípeta que vuelve a concentrar el foco en la dimensión curricular. Para luchar contra esto, también se necesitan otras vías de pensar el currículo.

La crisis ambiental es social antes que ecológica, pero eso no conduce a subsumir lo ambiental en lo

social sin mediación alguna, como lo está haciendo la propuesta de la UNESCO para la instrumentación de la EDS durante la Década 2005-2014 (UNESCO, 2004). Por ello será posible observar una tensión permanente no sólo durante el decenio, sino hasta cuando la EDS empiece a mostrar sus limitaciones y problemas de diverso tipo y sea desplazada por algún otro concepto que pueda discursivamente funcionar para seguir encubriendo el ejercicio del poder, un “nuevo y paradójico eslogan político” (Stables, 2006: 159), no sin antes recibir una gran cantidad de nuevas definiciones y significados reciclados los que podrán ser analizados, interpretados y debatidos a la luz de su iterabilidad<sup>9</sup>. Por todo ello, el campo estará tensionado pero también estará en transición porque, a final de cuentas, toda tensión discursiva es constitutiva de la identidad de cualquier campo. ☛

## BIBLIOGRAFÍA

- Altieri, M. A. (2004), “Linking ecologist and traditional farmers in the search for sustainable agriculture”, en *Frontiers in Ecology and the Environment*, 2 (1), pp.35-42.
- Barnes, T. J. (1996), *Logics of dislocation. Models, metaphors, and meanings of economic space*, New York: The Guilford Press.
- Berry, T. (1988), *The dream of the Earth*, San Francisco: Sierra Club.
- Bifani, P. (1992), “Desarrollo sustentable, población y pobreza: Algunas reflexiones conceptuales”, en *Conferencia magistral en el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, Guadalajara, México. Noviembre.
- Bonnett, M. (2002), “Education for sustainability as a frame of mind”, en *Environmental Education Research*, 8 (1), pp. 9-20.
- Bourdieu, P. (1990), *Sociología y cultura*, México: Grijalbo-CONACULTA.
- Buenfil-Burgos, R. N. (2000), “Globalization, education and discourse political analysis. Ambiguity and accountability in research”, en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13 (1), pp 1-24.
- Castillo, A. (2000), “Communication and utilization of science in developing countries: the case of Mexican ecology”, en *Science Communication*, 22, pp. 46-72.

<sup>8</sup> Se alude aquí a la política de la UNESCO por imponer el concepto de EDS, para lo cual extendió el certificado de defunción de la EA en 1997 durante el proceso preparatorio de la Conferencia de Tesalónica, ignorando incluso los acuerdos surgidos en contrario en la misma (UNESCO, 1997).

<sup>9</sup> Fue Derrida (1982) quien formuló la idea de iterabilidad como una repetición circular que se recrea a sí misma introduciendo algunos cambios que alteran su planteamiento previo.

- Castillo, A., S. García-Ruvalcaba, y L. Martínez (2002), "Environmental education as facilitator of the use of ecological information: a case study in Mexico", *Environmental Education Research*, 8 (4), pp. 397-411.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1988), *Nuestro futuro común*, Madrid: Alianza Editorial.
- De Peretti, C. (1989), *Jacques Derrida. Texto y reconstrucción*, Madrid: Cátedra.
- Derrida, J. (1982), *Margins of philosophy*, Brighton: Harvester Press.
- Fien, J. (1993), *Education for the environment: Critical curriculum theorising and environmental education*, Geelong: Deakin University.
- \_\_\_\_\_ (1995), "Teaching for a sustainable world: the environmental and development education project for teacher education", en *Environmental Education Research*, 1 (1), pp. 21-33.
- García, E. (2004), *Medio ambiente y sociedad. La civilización industrial y los límites del planeta*, Madrid: Alianza Editorial.
- González-Gaudiano, E. y A. de Alba (1996), "From apodictic to paralogic: New meanings of environmentally literate citizenship. A view from Mexico", en *International Research in Geographical and Environmental Education*, 5 (2), pp.140-143.
- Gough, S. R., W. A. H. Scott y A. W. G. Stables (2000), "Beyond O'Riordan: balancing anthropocentrism and ecocentrism", en *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9 (1), pp. 36-47.
- Guha, R. (2000), *Environmentalism. A global history*, New York: Longman.
- Guha, R. y J. Martínez-Alier (1997), *Varieties of environmentalism. Essays North and South*, New Delhi, Oxford University Press.
- Hallman, D. G. (Ed.) (1994), *Ecotheology: Voices from South and North*, Maryknoll, N.Y.: Orbis Book.
- Hart, P. (1993), "Alternative perspectives in environmental education research: paradigm of critical reflective inquiry", en R. Mrazek, (Ed.), *Alternative paradigms in environmental education research*, Troy, Ohio: North American Association for Environmental Education. Consultado en octubre de 2005, en: <http://www.edu.uleth.ca/ceccte/naceer.pgs/pubpro.pgs/alternate/pubfiles/09.Hart.rev.htm>.
- Huckle, J. (1983), "Environmental education", en J. Huckle (Ed.), *The future of Geography: Reflection and action*, Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, E. W. (2003), "Environmental education and the public understanding of science", en *Frontiers in Ecology and the Environment*, 1 (8), pp. 437-443.
- Jickling, B. y H. Spork (1998), "Education for the environment: a critique", en *Environmental Education Research*, 4(3), pp. 309-327.
- Luke, T. W. (2003), "Critical theory and the environment", en M. Peters, C. Lankshear y M. Olssen (Eds.), *Critical theory and the human condition. Founders and praxis*, New York: Peter Lang.
- Meira-Carrea, P. (2005), "In praise of environmental education", en *Educational Philosophy and Theory*, 3 (3), 284-295. Consultado en enero de 2006, en: [http://www.wwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3\\_3.asp](http://www.wwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp).
- Millennium Ecosystem Assessment (2005), *Ecosystem and Human Well-Being Synthesis*, Washington, D. C.: Island Press, Consultado el 14 de marzo de 2006, en: <http://www.millenniumassessment.org/proxy/document.356.aspx>.
- Mrazek, R. (1996), "Two steps forward, one step back: Developing an environmentally literate citizenship in Canada", en *International Research in Geographical and Environmental Education*, 5 (2), pp. 144-147.
- Peters, M. y C. Lankshear (1995), "Postmodern counternarratives", en H. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren y M. Peters, *Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*, New York: Routledge.
- Peters, M. (2005), *Citizen-consumers in higher education: The ethics of self-formation*, documento presentado al AERA 2005, Montreal, Canada, (sin publicar).
- Pezzey, J. (1998), *Definitions on sustainability*, London, UK: CEED.
- Plant, M. (1995), "The riddle of sustainable development and the role of environmental education", en *Environmental Education Research*, 1 (3), pp. 253-266.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1992), *Desarrollo humano: Informe 1992*, Bogotá: Tercer Mundo.
- \_\_\_\_\_ (2001), *Informe sobre desarrollo humano 2001*, México: Mundi-Prensa.
- Reid, A. D. (2003), "Sensing environmental education research", en *Canadian Journal of Environmental Education*, 8, 9-30.
- Robottom, I. (Ed.) (1987), *Environmental education: practice and possibility*, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Sauvé, L. (1997a), "Environmental education and sustainable development: Further appraisal", en *Canadian Journal of Environmental Education*, 1 (1), pp.7-34.
- \_\_\_\_\_ (1997 b), *Pour une éducation relative à l'environnement*, 2a. ed., Montreal: Guérin.
- Saldívar V., A. (Coord.) (1998), *De la economía ambiental al desarrollo sustentable (Alternativas frente a la crisis de la gestión ambiental)*, México: UNAM, Facultad de Economía/Programa Universitario de Medio Ambiente.
- Scharper, S. B. (1998), *Redeeming the time: A political theology of the environment*, New York: Continuum Press.
- Smyth, J. (1995), "Environment and education: a view of changing scene", en *Environmental Education Research*, 1 (1), pp. 3-20.
- \_\_\_\_\_ (1998), "Environmental education - The beginning of the end or the end of the beginning", en *Environmental Communicator*, 28 (4), pp. 14-15.
- Stables, A. (2006), "Paradox in compound educational policy slogans: evaluating equal opportunities in subject choice", en *British Journal of Educational Studies*, 44 (2), pp.159-167.
- Sterling, S. (2005), *Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: Explorations in the context of sustainability*,

- tesis doctoral, University of Bath. Consultado en enero de 2006, en: <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling.htm>.
- Stevenson, R. (2002), "Conclusion. Education and sustainable development: perspectives and possibilities", en D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien y D. Schreuder, en *Education and sustainability: Responding to the global challenge*, Gland and Cambridge: IUCN, pp.187-196.
- Tilbury, D. (1995), "Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s", en *Environmental Education Research*, 1 (2), pp. 195-212.
- Toledo, V. M. y A. Castillo (1999), "La ecología en Latinoamérica: siete tesis para una ciencia pertinente en una región en crisis", en *Interciencia*, 24, pp. 157-168.
- Trzyna, T. C. (Ed.) (1995), *A sustainable world: Defining and measuring sustainable development*, Sacramento, Cal: IUCN. The World Conservation Union.
- Turner, B. L. II (1997), "The sustainability principle in global agendas: implications for understanding land-use/cover change", en *The Geographical Journal*, 163 (2), pp. 133-140.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1978), *Final report. Intergovernmental conference on environmental education*, Tbilisi, URSS, octubre 14-26, 1977, París: UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (1997), *Educación para un futuro sustentable: Una visión transdisciplinaria para una acción concertada*, Conferencia Internacional Ambiente y Sociedad: Educación y Conciencia Pública para la Sustentabilidad, Thessaloniki, Grecia, diciembre 8 -12, 1997, París: UNESCO. EPD-97/CONF.401/CLD.1
- \_\_\_\_\_ (2004), *United Nations decade of education for sustainable development: Draft international implementation scheme (IIS)*, París: UNESCO.

*Recibido: diciembre de 2005  
Aceptado: enero de 2006*