

Elogio de la educación ambiental

PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA

*Nadie puede forjar unas armas para utilizarlas
contra sus adversarios sin exponerse a que sean esgrimidas
inmediatamente contra él, por ellos o por otros,
y así hasta el infinito.*
Pierre Bourdieu

Un antiguo proverbio chino dice: “¡Ojalá vivas en una época interesante!”. Así escrito parece una buena ventura, pero esta frase era utilizada como una sutil maldición. Es cierto, las “épocas interesantes” coinciden con momentos históricos de convulsión y crisis, con etapas en el devenir personal o colectivo en las que se cuestionan las estructuras y las convenciones establecidas; en las que se necesita idear nuevas alternativas que no siempre son fáciles de concebir y de acordar. Pienso, con sinceridad, que la Educación Ambiental (EA) está viviendo uno de estos momentos, aunque buena parte o la mayoría de su comunidad de practicantes no sea consciente de la crisis que se está produciendo. Por un lado, estamos en una fase de desconcier-



to en la que se pone en cuestión su propia existencia, hasta el punto de aparecer, no sé si procedente del escenario de la reflexión teórica e ideológica o de las cocinas del mercado simbólico afín al mercado de los capitales (del *marketing*), una nueva denominación: la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS). Denominación y enfoque que se está impulsando desde distintas plataformas institucionales, incluido el sistema de las Naciones Unidas a través de organismos como el Consejo Económico y Social, la UNESCO o el PNUMA – entre otros –, y que llega para ocupar el lugar de una Educación Ambiental que se juzga reduccionista, anacrónica e ineficaz frente a los retos de la globalización económica y de la irrupción de una supuesta “sociedad del conocimiento”.

No encontramos razones de carácter lógico, epistemológico, teórico-pedagógico, metodológico o ideológico para aceptar sin más que la EDS sea o pueda llegar a ser algo substancialmente distinto, superior o más eficaz que la EA.

Por otro lado, este momento de crisis y deconstrucción (o destrucción) del campo de la EA ofrece una oportunidad única para reflexionar sobre su objeto y naturaleza, sobre el sentido o sentidos que tiene como alternativa de cambio de una realidad que se considera social y ecológicamente insostenible, y sobre la trama plural de enfoques teóricos, ideológicos y metodológicos que se han ido configurando en sus treinta años de historia. Esta “época interesante” puede aprovecharse, en un sentido positivo, para reflexionar sobre la trayectoria que nos llevó desde una educación ambiental embrionaria en la década de los sesenta del siglo XX hasta el presente y, sobre todo, para meditar y debatir con cierto espíritu crítico sobre los horizontes que se están abriendo (o cerrando) en los primeros pasos del siglo XXI. No vaya a ser que el presentado como un adelanto trascendental en el tratamiento educativo de la crisis ambiental, la EDS, no sea más que uno de los enfoques, modelos o corrientes –en la terminología utilizada por Lucie Sauvé (2004: 170)– posibles entre los muchos que han venido conviviendo, yuxtaponiéndose o compitiendo en el devenir de la educación ambiental. De hecho, haciendo una extrapolación con ciertos gra-

dos de libertad del concepto de paradigma introducido por Thomas Kuhn en la filosofía de la ciencia, se podría afirmar que la EA es un ámbito o campo disciplinar con rasgos multi-paradigmáticos (Meira, 1991).

Proponer este debate ahora, cuando ya llevan transcurridas casi dos decenas de meses de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005–2014), liderada por la UNESCO, puede parecer un reto a contracorriente, pero queremos apelar a otro proverbio, esta vez gallego, para justificar nuestro atrevimiento: “Sólo los peces muertos nadan a favor de la corriente”.

Asumo de entrada una posición que se expresa con claridad meridiana en el título de este trabajo: no encontramos razones de carácter lógico, epistemológico, teórico-pedagógico, metodológico o ideológico para aceptar sin más que la EDS sea o pueda llegar a ser algo substancialmente distinto, superior o más eficaz que la EA. Más todavía, el proceso por el que llegó a bifurcarse en un determinado momento (¿1987?, ¿1992?) la ruta de la respuesta educativa a la crisis ambiental en dos trayectorias, la EA y la EDS, dista mucho de haber sido transparente y de obedecer a dinámicas de debate, participación y consenso generalizadas dentro del propio campo de la EA. No debemos olvidar, para adelantar un argumento fundamental, cuándo y cómo surge el concepto de *desarrollo sustentable*, ni las dificultades para concretar una definición unívoca y operativa de un constructo que ha sido identificado irónicamente como un oxímoron (una combinación de dos enunciados antitéticos e incongruentes, esto es: una abstracción concreta), o como una especie de fetiche útil en la medida en que su significado depende de quién lo use, del contexto en el que se use y de para qué se use. Expondré, a continuación, algunos de los argumentos en los que apoyo mi “Elogio de la Educación Ambiental” (que espero no llegue a convertirse en un epitafio). El hilo que seguiré es, en apariencia, histórico, aunque esta aproximación tiene más de arqueología o genealogía –en el sentido sociológico que daba Foucault a estos términos– que de revisión de acontecimientos pasados; esto es, se trata de dar más una visión genética que propiamente histórica.

UNO

Es incuestionable que el sistema de las Naciones Unidas, en especial el de la UNESCO y el del PNUMA, a partir de la Conferencia de Estocolmo de 1972, han desempeñado un papel clave en el desarrollo institucional de la EA y en el reconocimiento público de su rol en el enfrentamiento de la problemática ambiental. Cualquier manual educativo que repase su génesis y evolución histórica no podrá evitar hacer referencia a la Declaración de Estocolmo (1972), a la Carta de Belgrado (1975), a la Conferencia de Tbilisi (1977), al Congreso de Moscú (1987), o al Capítulo 36 de la *Agenda 21* acordada en la Cumbre de Río (1992), etc., como hitos que fueron marcando una –aparente– progresión en el ajuste teórico, metodológico y social de la educación ambiental a lo largo de tres décadas.

Resulta curioso y paradójico constatar cómo la idea de *progreso*, uno de los fetiches en los que se asienta la modernidad y que se identifica en el discurso ecologista como un mito ideológico y político creado para legitimar unas relaciones desequilibradas entre el hombre y el ambiente y de los hombres entre sí, se aplica también en la construcción de un discurso historicista de la evolución de la EA. Es decir: casi siempre implícitamente, pero también explícitamente, se asume que cada uno de esos eventos internacionales o regionales ha supuesto un avance, un paso hacia adelante, en la construcción de la EA; que los documentos y propuestas aprobados en el Congreso de Moscú superaron a Tbilisi, que en la Cumbre de Río se trascendió la doctrina emanada de Moscú, que en la Conferencia de Tesalónica (1997) se afinó lo ya esbozado en el Capítulo 36 de la *Agenda 21*, etc., y así hasta el presente, en que están por hacerse operativas las recomendaciones de la Cumbre de Johannesburgo (2002) en iniciativas como la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable.

Esta lectura lineal y progresiva ignora las condiciones en las que fueron elaborados esos documentos. Detrás de su redacción se esconden conflictos y juegos de intereses y poder, muchos de ellos totalmente ajenos a las propias dinámicas del campo edu-



Existe una tendencia en el campo de la EA a aceptar –y casi a sacralizar– el discurso de la ONU como referente principal, cuasi natural, atribuyéndole propiedades de consenso y “neutralidad” que, como cualquier propuesta para entender o representar la realidad social y, en este caso, la realidad educativa, no puede poseer.

cativo–ambiental, que resultan ser opacos para la inmensa mayoría de los educadores y de las educadoras. Esto no sucede sólo con los documentos o resoluciones que aluden a la EA, es una caracterización extensible a todos los ámbitos, educativos o de otro tipo, sobre los que se pronuncia o en los que actúa la ONU o la constelación de organismos que dependen de ella. Cualquiera de los documentos citados ha sido el resultado de arduas negociaciones entre representantes gubernamentales, entre actores públicos y/o privados directamente afectados, entre funcionarios de la propia ONU o expertos externos con distintas concepciones de la EA o con intereses corporativos contrapuestos (pugnas, por ejemplo, entre distintas divisiones administrativas dentro de la UNESCO por “controlar” la EA), de las presiones a las que se ve sometida la labor de la ONU y sus organismos para limitar o influir en sus actuaciones, de la presión de las ONGs y de otros agentes sociales, etc. Es evidente que cualquier discurso sobre lo que debe de ser la educación, en general, o la EA, en particular, está sometido a este tipo de tensiones cuando se confronta

públicamente y entra en conflicto con otras formulaciones; pero existe una tendencia en el campo de la EA a aceptar –y casi a sacralizar– el discurso de la ONU como referente principal, *cuasi* natural, atribuyéndole propiedades de consenso y “neutralidad” que, como cualquier propuesta para entender o representar la realidad social y, en este caso, la realidad educativa, no puede poseer.

DOS

En esta línea argumental, la pregunta clave podría formularse como sigue: ¿por qué la EA deja de ser el referente disciplinar principal en las Naciones Unidas para identificar la respuesta educativa a la crisis ambiental y da paso a un nuevo discurso centrado en la EDS? Veamos cómo fue este proceso y, quizás, podamos dar alguna respuesta, aunque sea parcial, a este interrogante.

Si bien pasó bastante desapercibido, el Capítulo 36 de la *Agenda 21*, no habla realmente de EA sino que ya utiliza en su redacción la denominación de EDS. En el texto sólo aparecen dos menciones literales a la EA, una para designar a la Declaración de Tbilisi y otra para apelar al Programa Internacional de EA de la UNESCO y el PNUMA, como antecedentes relevantes en el pasado, reflejando la perspectiva historicista y progresiva que acabamos de comentar. Referencias, por cierto, en el apartado a) del capítulo, que llevan el revelador título de “reorientación de la educación hacia el desarrollo sustentable”. Este matiz no pasó inadvertido para algunos educadores, sobre todo los más comprometidos con el pensamiento ecologista más radical y conectados con el movimiento de la pedagogía crítica en sus diferentes corrientes y enfoques. Es significativo que el documento aprobado en el Foro Global, reunido simultáneamente a la cumbre oficial en Río de Janeiro, relativo a la educación – el *Tratado de Educación Ambiental para las Sociedades Sustentables y la Responsabilidad Global*–, sí continúe hablando de EA situando, sin embargo, la respuesta educativa en otras coordenadas políticas, ideológicas, éticas y pedagógicas.

La principal referencia doctrinal de la *Agenda 21*, en general, del discurso sobre el desarrollo sus-

tentable que fue consagrado en la cumbre ambiental de 1992 es el sobradamente conocido *Informe Bruntlandt* (CMMAD, 1987). Lo cierto es que en este informe no se hace referencia alguna a la EA, aunque sí a la educación –en general– como uno de los principales instrumentos para la construcción de un futuro distinto, asumiendo el ya conocido discurso prometeico tan afín a la literatura de la ONU. Una de las particularidades de este discurso es la referencia a la educación casi siempre orientada a los países subdesarrollados y centrada en la alfabetización de la población y, principalmente, de aquellos grupos sociales más desfavorecidos (mujeres, infancia, minorías, grupos más pobres, etc.). Se asume, implícitamente, que la educación básica universal es la principal baza en el camino hacia un mundo más sustentable y equitativo. Ello explica, por ejemplo, que el Capítulo 36 de la *Agenda 21* dé mayor importancia a la *Declaración de Jomtien de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (Tailandia, 1990), que a otros documentos o declaraciones más específicamente concebidos para orientar la respuesta educativa a la crisis ambiental.

No seré yo quien cuestione la importancia de universalizar el acceso a la educación básica; es más, sería difícil que alguien pudiera oponerse a una aspiración que suele presentarse como un derecho básico de la persona (al menos desde un punto de vista occidental). Si se podría cuestionar la existencia de una correlación positiva automática entre el nivel educativo –toda vez que se habla esencialmente de educación escolarizada o formal– y una relación más equilibrada con el entorno, o una mayor solidaridad con los otros y que, por tanto, el incremento del nivel educativo mejoraría o mejora automáticamente las condiciones del contorno local y progresivamente las del ambiente global. Que eso sea así dependerá, en todo caso, de muchos más factores que la acción educativa formal puede reforzar, pero también obstruir, dependiendo de los contenidos, la metodología, los valores, las concepciones de aprendizaje, las formas de organización, etc., que se adopten como marco curricular de la práctica escolar. Para explicar mejor lo que queremos decir: existe una correlación evidente entre las altas tasas de escolarización en las

sociedades más avanzadas y su huella ecológica en términos de consumo de recursos y de producción de residuos (es fácil demostrar desde un punto de vista estadístico que las tasas de escolarización en los países desarrollados fueron creciendo paralelamente con indicadores ambientales claramente negativos como la producción de residuos domésticos, el consumo de agua, el consumo de combustibles fósiles, etc., *per capita*); mientras que todavía existen en el planeta comunidades indígenas absolutamente ajenas a cualquier experiencia educativa formal que sin embargo mantienen un equilibrio notable con su entorno. No estoy afirmando con esto que las altas tasas de escolarización sean la causa o formen parte de las causas de la crisis ambiental, pero resulta evidente que son un factor fundamental en la reproducción de las sociedades occidentales y del modo particular en que éstas conciben la apropiación del mundo y las relaciones con otras sociedades. También hay que reconocer, que las altas tasas de escolarización se correlacionan positivamente con la satisfacción de otros parámetros relacionados con el bienestar y la calidad de vida: la esperanza de vida, la mayor igualdad entre hombres y mujeres, la salud, etc.

Este enfoque generalista es una de las características de la EDS, y se acentúa en las recomendaciones educativas del plan de acción aprobado en la Cumbre de Johannesburgo de 2002.

TRES

El Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) puesto en marcha en el año de 1975 como parte de la aplicación del plan de acción acordado en la Cumbre de Estocolmo, bajo el auspicio de la UNESCO y el PNUMA, y que se cita en el Capítulo 36 de la *Agenda 21* como un instrumento que ha de ser reorientado hacia el desarrollo sustentable, fue cancelado en 1995, sólo tres años después de la cumbre de Río y sin haber sido siquiera evaluado como destaca González-Gaudio (1999). Su defunción coincidió con los prolegómenos de la Conferencia Internacional sobre Ambiente y Sociedad: Educación y Conciencia Pública para la Sustentabilidad, cele-



brada en la ciudad griega de Tesalónica en el año 1997, organizada por la UNESCO y apoyada por el gobierno de Grecia. Este evento sirvió para remarcar el cambio de la EA hacia la EDS, paso que la UNESCO no pudo dar sin enfrentar cierta polémica con sectores de la EA que no acababan de entender que fuese necesario. John Smyth (1998) escribiría un breve texto a tenor de este enfrentamiento con el revelador título de “Educación Ambiental: el principio del fin o el fin del principio”, ironizando sobre la naturaleza del cambio –ruptura o continuidad– que la UNESCO estaba impulsando. Edgar González Gaudiano (2003a: 264) también destaca que la propuesta hecha en Tesalónica “dio lugar a una gran discusión y se sugirieron conceptos alternativos que en la declaración final de la conferencia fueron aparentemente aceptados, pero que no fueron retomados en documentos posteriores”. La UNESCO, remarca González-Gaudiano, “insiste en extender el acta de defunción de la EA y continúa hablando de Educa-

ción para la Sustentabilidad o para el futuro sustentable; lo anterior, además, en el marco de un doble discurso que ya ha sido denunciado”.

El documento que sirvió de base a los debates de Tesalónica (UNESCO, 1997) establece ya claramente un discurso en que la EA y la EDS aparecen diferenciadas, aunque reconoce que “las lecciones que provienen de la EA brindan elementos valiosos para determinar una noción más amplia de EDS”. Esta nueva denominación se considera más ajustada en comparación con otras que en ese momento (y todavía ahora) estaban surgiendo dentro del campo educativo-ambiental: Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable (propuesta como alternativa de compromiso entre la EA y la EDS); Educación para la sustentabilidad (evitando la apelación al desarrollo y su asociación con el ambientalismo neoliberal); Ecopedagogía, Pedagogía de la Tierra, Educación Global, etc. (Caride y Meira, 2001: 180–181), aunque formuladas más como corrientes dentro de una EA caracterizada por su pluralidad teórica y metodológica, que con la idea de subvertir todo el campo.

¿Qué tensiones subyacentes se expresaron en Tesalónica en torno a la identidad de la EA? En nuestra opinión y la de otros autores, lo que estaba –y está– en juego es una lucha simbólica por la apropiación del concepto de *sustentabilidad*. Por un lado, se utiliza como modelo para identificar y promover alternativas (ideológicas, políticas, económicas, culturales, etc.) a la crisis ambiental y social existente. Por el otro, se intenta instrumentalizarlo para legitimar la idea de que es posible mantener, dentro de unos límites ecológicos tolerables, un ritmo de crecimiento económico que, en el orden del mercado, se considera imprescindible para llegar en un futuro a satisfacer las necesidades de toda la humanidad. Bajo esta perspectiva, sólo un incremento sostenido de la producción y del capital permitirá, además, liberar los recursos precisos para reparar los impactos ambientales ya realizados o para prevenirlos en un futuro cuyo horizonte es difícil de determinar. Se trata, pues, de la representación en el campo educativo, de la controversia entre ambientalismo (los enfoques de la crisis ambiental que entienden que puede ser resuelta en el marco de la sociedad de mercado liberal

o neo-liberal) y ecologismo (los enfoques que demandan un cambio radical en el modelo de sociedad como premisa para afrontar la crisis ambiental y la crisis del desarrollo), tal y como exponemos con mayor profundidad en otros textos (Caride y Meira, 2001).

De hecho, el documento preparatorio de la Conferencia de Tesalónica enuncia sutilmente su vocación “ambientalista” en textos como los siguientes: “La sustentabilidad conlleva la tarea compleja de reconciliar y tomar decisiones sobre reivindicaciones que se contradicen entre sí y de avanzar hacia un desarrollo que sea ecológicamente racional”, “El concepto de desarrollo sustentable acoge las advertencias de los ecologistas y los argumentos de los economistas a favor del desarrollo” (UNESCO, 1997: 12). Siendo así, el desarrollo sustentable puede interpretarse conforme al gusto del consumidor, en una línea de ruptura del actual orden social, o aparecer como un complemento integrado para ambientalizar la economía de mercado, básicamente preocupada, como insiste Lucie Sauvé (1999), en el “ambiente como recurso” que es preciso preservar para mantener la maquinaria productiva y reproductiva del capital.

Lo cierto es que, a partir de Tesalónica, la UNESCO focalizó definitivamente todos sus esfuerzos en potenciar la EDS. Al impulso de este nuevo rumbo se suman también las debilidades de la EA, que no son pocas, comenzando por la dificultad (compartida con otras “educaciones”: para la paz, para el desarrollo, para la igualdad de género, para los derechos humanos, etc..) de trabajar en la consecución de un nuevo orden moral y social, lo que implica la promoción de valores, de formas de representación y apropiación de la naturaleza, y de formas de distribución solidaria de las cargas y de los recursos ambientales, a contrapelo de los valores y de las formas de representación y apropiación características de la sociedad de mercado en su versión contemporánea. Como la tela de Penélope, la trama que tejemos de día con la EA la desteje el mercado a todas horas a través de los poderosos aparatos de inculcación simbólica de los que se sirve para alimentar el ciclo de producción-consumo, estimulando la

La trama que tejemos de día con la EA la desteje el mercado a todas horas a través de los poderosos aparatos de inculcación simbólica de los que se sirve para alimentar el ciclo de producción-consumo, estimulando la sobresatisfacción de las necesidades básicas y creando nuevas necesidades.

sobresatisfacción de las necesidades básicas y creando nuevas necesidades –en realidad, deseos– y nuevos productos y servicios que las satisfagan en un ciclo consumista sin fin. En este contexto socio-estructural, no es difícil afirmar que la EA no ha alcanzado sus objetivos, que es ineficaz y, por lo tanto, prescindible. En una declaración de positivismo que contrasta con el discurso moralista que impregna el documento base de Tesalónica, se llega a afirmar “que la *eficacia* de la concientización y de la educación para un desarrollo sustentable deberá en última instancia *cuantificarse por la medida en que modifica las actitudes y el comportamiento* de los individuos en tanto que consumidores y ciudadanos” (UNESCO, 1997: 6) (cursivas del autor); quedaría por explicar por qué es preciso distinguir entre “consumidor” y “ciudadano”, sin duda, un *lapsus* ideológico. En definitiva: una EDS que ha de demostrar empíricamente su eficacia, frente a una EA que ya había demostrado su “ineficacia”, vistos los escasos avances dados desde 1992 hacia el horizonte del desarrollo sustentable.

REFLEXIONES DOS

Otra debilidad, reiteradamente denunciada desde los discursos más críticos de la EA, es la desviación naturalista y conservacionista que caracteriza muchas actividades y prácticas que se sitúan dentro de su campo disciplinar. Este ha sido un obstáculo importante, pero no creemos que sea atribuible a una debilidad teórica o metodológica específica del campo de la EA, sino a la dominancia cultural de una representación todavía reduccionista del ambiente (=naturaleza), anclada en ciertas visiones románticas y edénicas del medio natural, sobre todo en los países más desarrollados. Nos atrevemos a pronosticar que esta desviación, especialmente funcional cuando no se quieren adoptar políticas ambientales o sociales que cuestionen el orden económico-político establecido, no se alterará substancialmente por adoptar una nueva denominación y, en apariencia, un nuevo discurso educativo centrado en la noción de desarrollo sustentable. Esto es, el reduccionismo naturalista o conservacionista no es atribuible a la EA como campo o disciplina *per se*, sino que es una expresión en el mismo campo –criticada y cuestionada– de una representación del ambiente y de la crisis ambiental todavía dominante en la sociedad. Esto explica porqué, por ejemplo, las instituciones públicas o privadas que quieren contratar un educador (o educadora) ambiental piensan antes en un biólogo que en un filósofo, por designar un “experto” del que no se espera especial competencia o saber para ejercer como tal. Que es preciso adoptar un concepto de ambiente más integral y multidimensional y que las ciencias sociales deben desempeñar un papel tan relevante o más que las ciencias naturales en el tipo de cambios que es necesario impulsar en las representaciones y en las relaciones entre los sistemas humanos y la biosfera, son principios que ya formaban parte de la EA, sobre todo de aquellos sectores más ligados a la pedagogía crítica en la medida en que enuncian el cambio necesario como social, y no sólo de los “comportamientos (estilos de vida)”, de los “conocimientos” o de los “valores”. González-Gaudio (2003b: 18) destaca cómo en la comunidad latinoamericana –España y Portugal incluidas– y para algunos colectivos canadienses (a los que yo sumaría algunos autores de la pedagogía crítica aus-

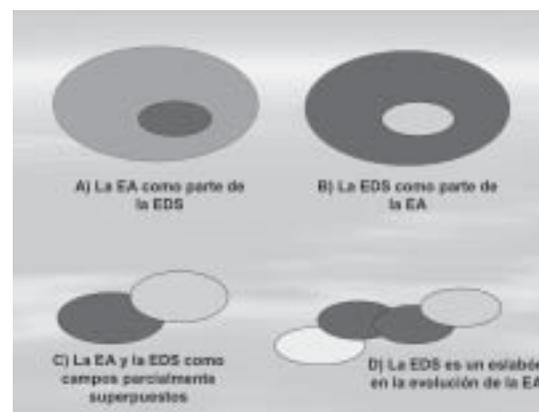
traliana como Robottom y Fien, por ejemplo) se venía “manejando esta misma orientación más social que ahora se promueve para la EDS precisamente desde la EA, por lo que sustituir simplemente los conceptos, además de que representaría perder un activo político que ha sido difícil de construir, contribuiría a la confusión de quien se ha incorporado a este campo durante la última década”. El corolario de este análisis es obvio: ¿para qué crear un nuevo campo cuando el que ya existía comprendía las aspiraciones y los discursos de los que se anuncian y enuncian como *distintos* y más *avanzados*?

CUATRO

La controversia entre EA y EDS condujo a la realización de distintos estudios para explorar la percepción sobre la misma dentro del campo educativo-ambiental. El primero al que queremos hacer referencia fue auspiciado por la Comisión de Educación y Comunicación de la UICN (Hesselink, van Kempen y Wals, 2000). En él participaron 50 expertos de 25 países a través de Internet, contestando a una serie de preguntas cerradas y remitiendo sus opiniones a una persona encargada de moderar el debate a través de

CUADRO 1

POSIBLES RELACIONES ENTRE EA Y EDS QUE EXPRESARON LOS PARTICIPANTES EN EL *ESDEBATE*



Fuente: Hesselink, van Kempen y Wals (2000: 12).

internet. Uno de los tópicos explorados fue la relación entre EA y EDS, construyendo con las opiniones recibidas la representación que reproducimos en el Cuadro 1. Esta representación tiene la ventaja de visualizar topológicamente la noción de *campo* que venimos empleando.

Los redactores de las conclusiones de este debate apuntan que la visión compartida por más participantes es la D), esto es: “la EDS como un eslabón en la evolución de la EA”, destacando que supone un avance sobre la EA naturalista, apolítica y científicista que, en opinión de algunos expertos, se venía realizando en las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado. Curiosamente, no es ésta la concepción que se asume de la disyuntiva EA-EDS en los documentos de la UNESCO. Precisamente, en el *Draft International Implementation Scheme (Borrador del Esquema Internacional de Implantación)*, elaborado como referencia para la Década de la EDS y hecho público en octubre de 2004, se aclara que la “Educación para el Desarrollo Sustentable no debe ser equiparada con la EA. Esta última es una disciplina bien establecida que se centra en las relaciones humanas con el ambiente natural y en las vías para conservarlo y preservarlo, así como para administrar adecuadamente sus recursos. El desarrollo sustentable por lo tanto abarca la EA, situándola en el marco más amplio de los factores socioculturales y de las finalidades sociopolíticas de equidad, pobreza, democracia y calidad de vida” (UNESCO, 2004: 16). Esta definición del *campo* nos colocaría más cerca de las alternativas A) y C) reproducidas en la Figura 1 que de la reconocida mayoritariamente por los expertos y, posiblemente, de la que asumen por sentido común la mayor parte de los agentes de la EA cuando tienen que interpretar la aparición en escena de la EDS. No deja de ser curioso en el *Draft* de la UNESCO (repetiendo argumentos ya vertidos en el documento base de Tesalónica), el estatus de *disciplina* que se le atribuye a la EA, aunque remarcando que sólo se preocuparía de las “relaciones humanas con el ambiente natural”.

Otro estudio similar fue realizado más recientemente por Edgar González-Gaudio (2004). En este caso la comunidad de expertos consultados se

Es difícil encontrar argumentos sólidos más allá del uso del concepto de desarrollo sustentable como un reclamo o un fetiche que conecta con cierto ambientalismo neoliberal que hace fortuna, principalmente en las sociedades más avanzadas.

limitó al ámbito geográfico de América Latina y El Caribe, reuniendo la opinión de 101 expertos de 17 países. El 53% de la muestra opina que el tránsito de la EA a la EDS es “inconveniente”, mientras que 38% lo ven conveniente y 9% restante no se pronuncia. Cabe destacar que la misma formulación de la pregunta da por supuesto que la EDS es una continuación de la EA, pero el rechazo de esta representación es lo que queremos destacar. Los argumentos que se dan para considerar inconveniente la implementación de la EDS frente a la EA estaban precodificados en el instrumento: 35% opina que la “EA construida en la región ya contiene los elementos sociales y económicos que promueve la EDS, pero no ha recibido apoyo institucional y político”; 34% entiende “que representa la pérdida de un capital simbólico construido en la región con muchas dificultades y con un gran potencial transformador” y 16% argumenta que la “EDS presenta todavía una opacidad conceptual y operativa”. Entre quienes consideran conveniente el tránsito, los dos argumentos son “que permite involucrar temas sociales y económicos y no sólo ecológicos en la intervención educativa” (34%) y que “representa el proceso de evolución natural de la EA” (11%).

Resulta paradójico, o quizás no tanto, que la mayoría de los expertos latinoamericanos consultados por Edgar González, 46%, entienda también que la década de la EDS es un “gran logro” y que sólo 29% la consideren un “problema”, mientras que 23% se reserva su opinión. La razón de esta aparente contradicción radica en la visión pragmática que tienden a adoptar los actores: favorecerá la canalización de financiamiento y apoyo político a las acciones y a los programas educativo-ambientales, estimulará la implicación de más instituciones, etc.

EPÍLOGO

Las razones utilizadas para justificar por qué la EA debe de dar paso a un nuevo discurso centrado en la EDS no parecen demasiado consistentes. Es difícil encontrar argumentos sólidos más allá del uso del concepto de desarrollo sustentable como un reclamo o un fetiche que conecta con cierto ambientalismo neoliberal que hace fortuna, principalmente en las sociedades más avanzadas. Nadie es tan torpe para rechazar un modelo de desarrollo que promete sustentabilidad ecológica y equidad social en el mismo lote, con el valor agregado de no cuestionar el orden económico y socio-político establecido. Ello explica, por ejemplo, que políticos, científicos, educadores y actores varios del campo ambiental aludan al desarrollo sustentable atribuyéndole significados y consecuencias operativas substancialmente distintas y hasta contrapuestas entre sí. Una proliferación y confusión de conceptos y de políticas asociadas que es fácil de constatar, por ejemplo, entre los actores políticos, técnicos y sociales protagonistas de la expansión de la Agenda 21 locales (Ramos y Meira, 2003).

Buena parte, sino es que la mayoría, de la comunidad de practicantes de la EA asiste indiferente o ingenua a la irrupción de la EDS, asumiendo implícitamente que lo que se hace o se va a hacer seguirá siendo, en esencia, educación ambiental. Desde mi punto de vista, retomando la representación de la Cuadro 1, la EDS es una “corriente”, un “modelo” o un “paradigma” dentro de la pluralidad de visiones ideológicas y metodológicas surgidas en la evolución de la disciplina que conocemos como EA, identidad

disciplinar que reconoce la propia UNESCO. Otros campos próximos, con estatus epistemológico y científico más consolidado, como la psicología ambiental o la sociología ambiental, no están produciendo fórmulas similares, si bien utilizan el desarrollo sustentable en sus discursos como un concepto político-ideológico y normativo que se utiliza en la representación de la crisis ambiental y en la definición de las políticas de respuesta.

Cabe recordar, siguiendo a Foucault, que cualquier discurso no es verdadero o falso en sí mismo, sino que tiende a producir “efectos de verdad”, influyendo en la forma en que los agentes sociales representan la realidad social y actúan en ella. Escobar (1995), por ejemplo, entiende que el poder del concepto de desarrollo sustentable no está tanto en su consistencia teórica o en su capacidad real para transformar las políticas ambientales –que asocia directamente con la ideología liberal–, sino que está en su participación en la producción de la realidad. Lo mismo cabe decir de la EDS: podemos denunciar su inconsistencia teórica, demostrar que no aporta novedades relevantes en la respuesta educativa a la crisis ambiental (salvo llamar la atención una vez más sobre algunas inconsistencias –importantes– en la praxis de la EA), develar que asume una concepción neoliberal del desarrollo y de las relaciones humanas con el ambiente, o mostrar que en su génesis pesaron más los juegos de poder e intereses en los circuitos de la ONU ajenos a la dinámica del campo educativo-ambiental que otro tipo de argumentos, etc., pero no cabe duda de que al estar en el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable es de esperar que este hecho incida en las políticas educativas y ambientales a distintos niveles (internacional, regional, local). Podemos ignorar a la EDS, pero difícilmente la EDS ignorará a quienes nos movemos en el campo de la EA.

Quiero finalizar recordando otro proverbio chino, retomado de Confucio por Deng Xiaoping, el impulsor de la última modernización de China, que dice: “blanco o negro, qué importa el color del gato, si caza ratones”. Podría ser la actitud más inteligente en este caso, si por inteligencia se entiende la capacidad de adaptación a las circunstancias si uno o una

no tuviesen demasiados escrúpulos ideológicos o éticos. A mi no me sirve, puesto que asumo que detrás de la EDS existe un proyecto ideológico claramente orientado a una resolución en clave liberal y de mercado de la doble crisis, la ecológica y la social, las dos caras de la misma moneda. Es lo único que explica el intento de convencernos de que la EDS supera a la EA. Respeto y comprendo a quien asume la EDS como una herramienta educativa para superar los excesos ecológicos y sociales de la modernidad –una educación posmoderna–, pero creo que dentro de la EA existen otras visiones, otras alternativas, otros paradigmas, más críticos y consecuentes con una construcción igualmente sustentable, pero también emancipadora, equitativa y orientada hacia la justicia social del presente y del futuro de la humanidad. 🐦

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (1999), *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama.
- Caride Gómez, José Antonio y Pablo Ángel Meira (2001), *Educación ambiental y desarrollo humano*, Barcelona: Ariel, edición en portugués: *Educação ambiental e desenvolvimento humano*, Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD) (1987), *Nuestro futuro común*, Madrid: Alianza Editorial.
- Escobar, Arturo (1995), “El desarrollo sostenible: diálogo de discursos”, en *Ecología Política*, núm. 9, junio, pp. 7-25.
- González Gaudiano, Edgar (1999), “Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y El Caribe”, en *Tópicos en Educación Ambiental*, 1 (1), 9-26.
- (2003a), “Atisbando la construcción conceptual de la educación ambiental en México”, en María Bertely Busquets (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 243—275.
- (2003b), “Hacia un decenio de la educación para el desarrollo sustentable”, en *Agua y Desarrollo Sustentable*, vol. 1, núm. 5, pp. 16-19.
- (2004), *Encuesta latinoamericana y caribeña sobre la educación para el desarrollo sustentable*, Estudio presentado a Conferencia Internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentable, Universidade de Miño, Braga, Portugal, mayo de 2004.
- Hesselink, Frits, Peter Paul van Kempen y Arjen Wals (Eds.) (2000), *ESDebate. International debate on education for sustainable development*, Gland: IUCN.
- Meira, Pablo Ángel (1991), “De lo eco-biológico a lo eco-cultural: bases para un nuevo paradigma en la educación ambiental”, en José Antonio Caride Gómez (Coord.), *Educación ambiental. Realidades y perspectivas*, Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 87-126.
- Ramos Pinto, Joaquim y Pablo Ángel Meira Cartea (2003), “Educación ambiental y diversidad cultural -Procesos de participación social en la Agenda 21 Escolar como estrategias para la sostenibilidad”, en *IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, Ciudad de La Habana-Cuba, (CD-Rom).
- Sauvé, Lucie (1999), “La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador”, en *Tópicos en Educación Ambiental*, 1 (2), pp. 7-25.
- (2004), “Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental”, *Carpeta Informativa CENEAM*, noviembre, pp. 162-160.
- Smyth, John (1998), “Environmental education – The beginning of the end or the end of the beginning?”, en *Environmental Communicator*, July/August, pp.14-16.
- UNESCO (1997), *Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada*, París: UNESCO.
- (2004), *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*, octubre, París: UNESCO.

Recibido: marzo de 2006
Aceptado: abril de 2006