

Nombrar el desafío

El complejo territorio de las relaciones educación-ambiente-desarrollo

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ

Ya es tiempo de dar nombre a esta imagen que aparece en el fondo del espejo y que el pintor contempla delante del cuadro. Quizá sea mejor fijar de una buena vez la identidad de los personajes presentes o indicados, para no complicarnos al infinito entre estas designaciones flotantes, un poco abstractas, siempre susceptibles de equívocos y de desdoblamientos.
Foucault

ENTRE DOS DECENIOS: DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE

En *Las palabras y las cosas*, un libro que nació de la lectura de un texto de Jorge Luis Borges (“El idioma analítico de John Wilkins”, incluido en el volumen *Otras inquisiciones*), Michel Foucault se esfuerza por sacar a la luz el campo epistemológico en el que los saberes hunden sus raíces en el orden del mundo, con frecuencia sometidos a avatares que no siempre reflejan su valor racional o sus formas objetivas. El “arqueólogo” francés lo tenía claro: los conocimientos y, con ellos, las palabras que los nombran y transmiten, acaban construyendo una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad.

Optar por un tipo de saber y no por otro, o interrogarse acerca de por qué aparecen y se consolidan unos enunciados mientras otros son excluidos o debilitados, también son elementos constitutivos de la realidad, a la que describen e interpretan, definen y encarnan, registran e inventan... con muy diversas artes metodológicas y teóricas. La enorme capacidad configuradora del lenguaje nunca puede ser obviada, ya que a él se remiten los códigos fundamentales de las culturas –los que rigen sus esquemas mentales, sus valores, sus técnicas, la jerarquía de sus prácticas– y de las múltiples concreciones que cada cultura adopta en los órdenes discursivo y empírico, con los cuales tendrán algo que ver y dentro de los que se reconocerán. Al no ser los únicos que pueden existir, ni tan siquiera los mejores, los órdenes discursivo y empírico son proclives a la confrontación y al debate, al desencuentro y a la ruptura, a triunfos y derrotas en el complejo escenario de las

Un “nuevo estilo de educación”, integral e integradora en sus concepciones y metodologías, en cuyo interior el papel del saber ambiental y del hacer pedagógico asumieron la necesidad de una mejora cualitativa de los modos de educar y educarse, de enseñar y aprender, de formarse y socializarse.

“similitudes y signaturas” que hacemos los humanos, creando malestares difíciles de superar, porque minan secretamente el lenguaje y sus representaciones de la realidad.

Para Foucault (1984: 3), frente al consuelo que nos proporcionan las

Utopías... pues si no tienen un lugar real se desarrollan en un espacio maravilloso y liso; despliegan ciudades de amplias avenidas, jardines bien dispuestos, comarcas fáciles, aun si su acceso es quimérico, (las) heterotopías (inquieta) ... porque impiden nombrar esto y aquello, porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la sintaxis y no sólo la que construye las frases... a las palabras y a las cosas.

Si las *utopías* permiten las fábulas y los discursos, e incluso un cierto recorrido hacia lo que se estima deseable y factible,

(las heterotopías) ... secan el propósito, detienen las palabras en sí mismas, desde su raíz, toda posibilidad de gramática; desatan los mitos y envuelven en esterilidad el lirismo de las frases.

En el complejo territorio de las relaciones educación–ambiente–desarrollo, la Educación Ambiental (EA) comenzó por la utopía, al situar sus principios y objetivos en el marco de las soluciones que debían adoptarse para afrontar la crisis provocada por la creciente gravedad de los problemas ambientales; y que, en lo fundamental, tienen su origen en modos de vivir y desarrollarse que además de hipotecar el futuro del planeta y de sus ecosistemas, han incrementado significativamente las desigualdades existentes entre las personas y los pueblos, al alimentar la riqueza y el bienestar de unos pocos frente a la pobreza y el malestar de otros muchos.

Sin ser un asunto del todo nuevo, como llegó a admitir Ulf Carlsson (1998), a la sazón Jefe de la Oficina de Programas de Educación y Formación Medioambiental de las Naciones Unidas, ya que los conocimientos y habilidades que posibilitan interactuar con el medio siempre han sido un soporte esencial para la supervivencia, la EA concentraría, a mediados de los años setenta, buena parte de los esfuerzos destinados a promover un cambio de rumbo en las conciencias y en los comportamientos humanos, no sólo con el afán de resolver los problemas existentes sino también, con una visión estratégica de prevenir la aparición de otros nuevos. Una tarea que a juicio de uno de los primeros directores del Programa de Educación Ambiental de UNESCO, el profesor W. B. Stapp (1978: 542), sólo podría hacerse si además de conseguir que la población se interesase por ellos, activando las destrezas teóricas y prácticas que han de darles respuesta, se definen y establecen “unos pro-

gramas de educación centrados en las causas de la crisis ambiental, y no simplemente en los síntomas”.

Con el paso del tiempo, la EA, después de convertirse en “una referencia mundial en los sistemas educativos formales, en las asociaciones, en la universidad y en las administraciones de gestión del medio” (Calvo, 2004: 55), con la contribución de distintos organismos y programas de relieve internacional –entre otros: UNESCO, la IUCN, el PNUMA, el WWF, la *North American Association for Environmental Education* (NAAEE), o la *European Environmental Education Network* (EEEN)–, no ha podido sortear su propia crisis de identidad, abocándonos a la heterotopía que trae consigo lo que ha dado en llamarse Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS). Sin duda, y por lo que se afirma reiteradamente, una forma alternativa de observar la educación, con la que se pretende transitar por las primeras décadas del tercer milenio; aunque también, inevitablemente, como un modo de cerrar algunas puertas que en su momento quiso abrir la EA.

Cuando todavía estamos emprendiendo ese tránsito, valorar en las palabras y en los hechos el protagonismo de esta EA tiene hoy más sentido que nunca. Al menos con una doble perspectiva:

- a) De un lado, en clave de pasado, por lo que significa de reconocimiento a una trayectoria en la que, no obstante la pluralidad de sus enfoques y prácticas, la EA ha desempeñado un importante papel en la búsqueda de “otros” desarrollos para la educación, los individuos y sus contornos socio-ambientales; una tarea en la que, como diría Daniel Vidart (1978: 513), el quehacer educativo-ambiental tuvo “la virtud –o la imprudencia– de convocar toda una serie de problemas antiguos, modernos y contemporáneos relacionados con el ser y el deber ser del acto educativo en una sociedad mundial aquejada por una profunda y persistente crisis”. Un “nuevo estilo de educación”, integral e integradora en sus concepciones y metodolo-

gías, en cuyo interior el papel del saber ambiental y del hacer pedagógico asumieron la necesidad de una mejora cualitativa de los modos de educar y educarse, de enseñar y aprender, de formarse y socializarse alzando la mirada hacia horizontes más comprensivos y dialogantes con las realidades en las que se inscribe la vida (Caride y Meira, 2001).

- b) De otro, en clave de futuro, por lo que esta EA debe suponer para una lectura crítica de la “sustentabilidad” o “sostenibilidad” a la que se adhieren los “modelos de desarrollo” de nueva ola. En particular, desde el momento en que la expresión “desarrollo sustentable” encontró acomodo en las propuestas que Naciones Unidas empiezan a formular desde los primeros años ochenta, a cuya difusión contribuirán de un modo decisivo la Estrategia Mundial para la Conservación de la Naturaleza que la IUCN presentó en 1980 y el Informe *Our Common Future* elaborado por la World Commission on Environment and Development (WCED, 1987), también conocido como *The Brundtland Report*; a los que se añaden todos cuantos eventos –de alcance local, regional, nacional, internacional– se han venido convocando en los últimos años para ilustrar los caminos a seguir, entre los que ocupan un lugar destacado las Conferencias Mundiales de Río de Janeiro en 1992 y de Johannesburgo en 2002.

En este contexto, a pesar de las controversias que inducen las imágenes del “desarrollo sustentable” y las políticas de sustentabilidad que lo amparan –de las que se ha repetido hasta la saciedad que son conceptos vacíos, enormes cajas llenas de nada, que no pasan de ser un simple *desideratum* en torno al que nadie puede estar en desacuerdo, aún cuando se trate de un “calificativo epistemológicamente incorrecto” (Rivas, 1997: 47)–, todo indica que estamos abocados a habitar tiempos en los que estas ex-



presiones constituirán los ejes vertebradores de la nueva realidad planetaria, a partir de un consenso mínimo: conseguir satisfacer las necesidades de la generación del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones del futuro para satisfacer sus propias necesidades.

La educación, al igual que ha sucedido con otras prácticas socio-políticas y económicas, también ha sido incorporada a las estrategias del desarrollo sustentable, llegando a ser identificada como un elemento transversal a todos sus procesos y logros. Así se ha hecho constar en las declaraciones y recomendaciones que se vienen formulando desde los primeros años noventa: en el capítulo 36 de la Agenda 21 – aprobada durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Cumbre de la Tierra de Río 92– o, ya más tarde, en el Documento Final de la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad. Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad, celebrada en

Tesalónica (Grecia) del 8 al 12 de diciembre de 1997, en el que se afirma literalmente que “concebir a la educación en pro de la sostenibilidad como un aporte a la sociedad políticamente alfabetizada es esencial para la reelaboración de la educación” (UNESCO, 1997: 28).

Una vez más, las palabras, y con ellas las actuaciones que anticipan, tendrán un importante cometido en esta redefinición. En un primer momento, atribuyéndole a esta educación un sentido normativo y praxeológico muy explícito en tanto que “Educación para... la sustentabilidad, el desarrollo sustentable, un futuro o una sociedad sustentable”. Después, haciendo que sus objetivos y líneas

de acción, orienten las prioridades de toda una década, al proclamar en la 57ª Asamblea General de Naciones Unidas, celebrada en diciembre de 2002, que el período comprendido entre los años 2005 y 2014 sea el “Decenio dedicado a la Educación para el Desarrollo Sustentable”. En esta resolución se designaría a la UNESCO como órgano responsable de la promoción del decenio, en confluencia con las responsabilidades que ya venía asumiendo en otros dos importantes programas: la Educación para Todos y el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización. Los tres, se dice, han de reforzarse mutuamente para alcanzar los objetivos del desarrollo del milenio, en los que la educación y la sustentabilidad son dos pilares básicos.

En su esquema de implementación (Arima y otros, 2004), las perspectivas ambientales y la protección del medio ambiente mostrarán una preocupante indiferencia hacia la EA, de la que buscan distanciarse en sus conceptos y prácticas, aún cuando

se afirme que en el centro de la EDS deben situarse los esfuerzos para hacer comprender la interdependencia y la fragilidad de los sistemas que sostienen la vida sobre el planeta y el capital de recursos naturales que son indispensables a la humanidad. De este modo, la reconciliación del hombre con la naturaleza, asignándole a la educación un destacable papel en su consecución, retornará al primer plano de los impulsos socio-políticos de la modernidad, ahora en su versión post, al objeto de clarificar y comprender los múltiples y preocupantes impactos que viene ocasionando la crisis ecológica en los ecosistemas naturales y sociales.

Los mismos organismos que impulsaron y consolidaron la EA, presentándola como uno de los procesos más sugerentes y coherentes para afrontar los desafíos del futuro, incluso hasta el extremo de llegar a valorarla como la herramienta más importante para crear conciencia y cambiar estilos de vida que permitieran salvar un medio ambiente en progresivo deterioro... forman parte del coro que en los últimos años interpreta su derribo y abandono a favor de la EDS.

A diferencia de esta última, constantemente legitimada por su supuesta visión prospectiva, en sintonía con valores y preocupaciones que nos afectan directamente (la promoción de la salud, el entendimiento intercultural, la paz, la igualdad de género, la reducción de la pobreza, la transformación rural, los derechos humanos, la producción y el consumo, las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros) la EA será injustamente presentada como un campo de pruebas fallido: una tentativa del pasado, que no ha conseguido superar la confusión acerca de los problemas y direcciones a seguir, con una fuerte carga académica, reduccionista en su concepción del medio y en las prácticas educativas que promovía, etc. Todo ello, implícita o explícitamente destinado a cuestionar su competencia y efectividad para lograr los objetivos que se venían proclamando –toma de conciencia, adquisición de

conocimientos y aptitudes, cambio de actitudes, capacidad de evaluación, participación social– desde la puesta en marcha del Programa Internacional de Educación Ambiental (1975), cuyas finalidades y características fueron adoptadas y reforzadas en las conferencias de Tbilisi (1977) y Moscú (1987). Y, a partir de ellas, en las políticas educativas y ambientales que suscriben numerosos países con el apoyo de buena parte de los organismos internacionales que inscriben sus actuaciones en la educación y el medio ambiente.

Baste recordar que en el Congreso Mundial sobre Educación y Formación Relativas al Medio Ambiente celebrado en Moscú del 17 al 21 de agosto de 1987, con el objeto –entre otras cuestiones– de aprobar una estrategia internacional en materia de educación y formación ambientales para los años noventa, se declaró la década 1990–2000 como el Decenio Mundial de la Educación Ambiental. Un acontecimiento que en el año tiene su continuidad, o acaso con mayor sentido su contrapunto en diciembre de 2002 con la proclamación, como ya hemos apuntado, del Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sustentable.

Con todo, que consideremos injustas e injustificadas algunas de las valoraciones que se vienen realizando acerca de los logros y fracasos de la EA, magnificadas por los impulsos que apoyan su reconversión, integración y/o sustitución por una EDS, no obsta para que admitamos que es y ha sido una educación ambiental cuyas realizaciones están lejos de equipararse a las expectativas y resultados que anuncia, del mismo modo que viene sucediendo con muchas “otras” educaciones (intercultural, cívica, para la salud, la paz o la igualdad de género), con las que se trata de dar respuesta a las complejas y cambiantes realidades sociales. Tanto es así que en la misma Resolución del IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, celebrado en La Habana (Cuba), del 30 de mayo al 6 de junio de 2003, en cuyo apartado octavo se admitía esta circunstancia señalando como:

...en los últimos años se han producido fuertes cuestionamientos sobre las orientaciones y desarrollo futuro de los programas educativo-ambientalistas, lo que ha puesto en movimiento a importantes procesos de cambio tanto en sus orientaciones básicas, como en las maneras de implementarla. Frente a estos mismos cuestionamientos, otro enfoque propuesto ha sido el de asimilar a la EA dentro del campo emergente de la educación para el desarrollo sostenible.

Cabe decir que, por sus propias limitaciones o por las resistencias que muchas de sus prácticas generan, la EA no siempre ha podido eludir los problemas –y a partir de ellos, los desafíos– que dieron lugar a su nacimiento y progresiva consolidación como una forma de afrontar los desequilibrios (ecológicos, sociales, morales, etc.) inherentes al desarrollo. Cuando menos, de ciertas formas de desarrollo, y de lo que éstas comportan en la adopción de determinados estilos de vida, de ciertas pautas de producción y consumo, de movilización de las políticas y de los procesos destinados a satisfacer con criterios de equidad y justicia las necesidades de todas las personas, coadyuvando al logro de niveles mínimos de bienestar y calidad de vida.

Al respecto, el consenso alcanzado por países y entidades con intereses muy dispares en torno a la EDS, no puede ni debe soslayar las contribuciones de la EA al desarrollo humano, por sí misma y en convergencia con cualesquiera otras alternativas que pretendan agrandar el potencial educador de la sociedad y de las diversas opciones que de él se derivan para mejorar la vida cotidiana de las personas y de las circunstancias socio-ambientales en las que aquella se inscribe. Como mínimo, dos razones avalan que pueda y deba ser así:

a) En primer lugar, el hecho de que la Educación para el Desarrollo Sustentable o Sostenible ni recrea ni sustituye a la EA por mucho que la nueva configuración discursiva lo pretenda,

tal y como demuestran las sólidas argumentaciones que hacen a este mismo número los Doctores González Gaudio y Meira Cartea. En todo caso, y al margen de otras lecturas, lo deseable es que cada una de ellas mantenga sus respectivas señas de identidad, sin que sus potenciales opciones para la convergencia e interacción den lugar a la subordinación o la dependencia de una en relación con la otra. Conceptual, epistemológica y estratégicamente responden a motivaciones distintas, por mucho que puedan coincidir en el diagnóstico y pronóstico de las críticas circunstancias de partida –degradación de la vida en el planeta– y de los planteamientos educativos que se precisan para afrontarlas, que el informe dirigido por Jacques Delors (1996) concretaba aludiendo al indispensable papel que ha de jugar la educación para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad, democracia y justicia social, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, desde el cual combatir la pobreza, la exclusión, las opresiones, las guerras o las discriminaciones en cualquiera de sus manifestaciones.

b) En segundo lugar, porque la EA es y necesita seguir siendo una educación cuyas prácticas pedagógicas y sociales aspiren a ir más allá de cualquier desarrollo imaginable, por muy “sostenible” o “sustentable” que se pretenda, ya que su empeño debe ser mucho más profundo y comprometido: educar para cambiar la sociedad, procurando más y mejores condiciones de perdurabilidad, equidad y justicia social (Caride y Meira, 2001). La ambición de este propósito sería refrendada por los documentos emanados del Foro Internacional de Organizaciones No Gubernamentales y Movimientos Sociales, al que también conocemos como Forum Global Ciudadano, al que su celebración simultánea a la Cumbre Gubernamental de Río de Janeiro en 1992, permitiría declarar sin ambages que la EA debe ser entendida como un acto

político basado en valores que promuevan la transformación social, en concordancia con la ética ecológica que precisa la construcción de un desarrollo humano que sea, entre otras cosas y a pesar de sus ambigüedades, sustentable. Su Tratado sobre Educación Ambiental en Sociedades Sustentables y para la Responsabilidad Global, llegará a ser reconocido como uno de los primeros intentos para dotar de un marco ético, social y político a la EA en el marco de las propuestas del Desarrollo Sustentable, tal y como se expresa en la Resolución de los Delegados del IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental celebrado en La Habana.

UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL CON ENTIDAD E IDENTIDAD HISTÓRICA, CRÍTICA Y REFLEXIVA CON SUS PROPIAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS

Frente a los modelos de desarrollo que conocemos y han sido experimentados por la humanidad a lo largo de la historia, basados en la explotación económica a corto plazo y en el interesado mensaje de un crecimiento sin límites, la EA admitirá, de este modo, que las opciones del desarrollo sostenible o sustentable podrán formar parte de sus horizontes estratégicos siempre y cuando sus itinerarios, en las actuales circunstancias socio-históricas, permitan concebirla como una práctica educativa de intenso contenido cívico y político, en un contexto ético-moral, cultural y estructural radicalmente distinto, lo que presupone un cambio de paradigma en la escala de los valores y en los estilos de vida dominantes en nuestras sociedades (Ortega y Mínguez, 2003).

En los elementos documentales que con el título “Educar para un medio ambiente mejor” compilaba la revista trimestral de educación *Perspectivas* en el número 4 de su VIII volumen, correspondiente al año 1978, el profesor Meter J. Fensham aseguraba que a partir de 1972 habían “progresado considera-

La EA debe ser entendida como un acto político basado en valores que promuevan la transformación social, en concordancia con la ética ecológica que precisa la construcción de un desarrollo humano que sea, entre otras cosas y a pesar de sus ambigüedades, sustentable.

blemente las actividades reconocidas en el plano internacional como educación ambiental”, contrastando sus situaciones de partida:

... en 1974, tan sólo en un número muy pequeño de países se había aceptado suficientemente este concepto, o había una coordinación suficiente de los programas, como para que pudieran presentarse informes nacionales sobre la situación al respecto.

Con los logros alcanzados a finales de 1977, cuando –con motivo de la celebración de la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental en Tbilisi (Georgia)– “más de treinta países habían compilado informes nacionales oficiales sobre sus dispositivos y programas de educación ambiental”; en su opinión, un recuento que a esas alturas era “una indicación mínima de lo que ha promovido y logrado en el plano internacional el Programa de la UNESCO y el PNUMA” (Fensham, 1978: 492).

Veinte años más tarde, el balance de Ulf Carlsson (1998: 20), sin dejar de admitir que el “desarrollo de las reflexiones sobre educación ambiental no ha sido tan rápido como el de otras cuestiones acerca del medio ambiente”, evaluaba sus realizaciones reflejando que cuando el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) –hoy desaparecido, pero al que entonces conceptuó como “el mayor y más importante programa de educación ambiental en el mundo”– se lanzó y estableció “la naturaleza y filosofía de la educación ambiental, ésta se puso al frente de una reforma educativa llevada a cabo a través de un enfoque holístico e integrador”. Con sus aportaciones y las que impulsaron otras ciencias ambientales, desde su privilegiada posición en la Oficina del Programa de Educación y Formación Medioambiental de las Naciones Unidas, Carlsson (*Ibidem*) reconocía que se avanzará considerablemente en el entendimiento de la problemática ambiental dentro de una óptica más amplia, al tiempo que se extendieran los límites establecidos en su resolución, al abarcar ahora el medio ambiente una perspectiva más extensa. En su opinión, aún siendo “difícil medir el impacto sobre la conciencia en general... se adivina que ha sido sustancial, creando conciencia a todos los niveles en la mayoría de los países alrededor del mundo”.

Coinciden muchas de estas apreciaciones con los juicios emitidos en la Resolución de Delegados del IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental de La Habana, celebrado en 2003, cuando se reconoce que la:

Educación Ambiental ha tenido un proceso de evolución y fortalecimiento continuo, siendo en la actualidad el campo educativo no disciplinario más ampliamente difundido en todos los países del mundo, y uno de los primeros que fue considerado como una necesidad educativa ge-



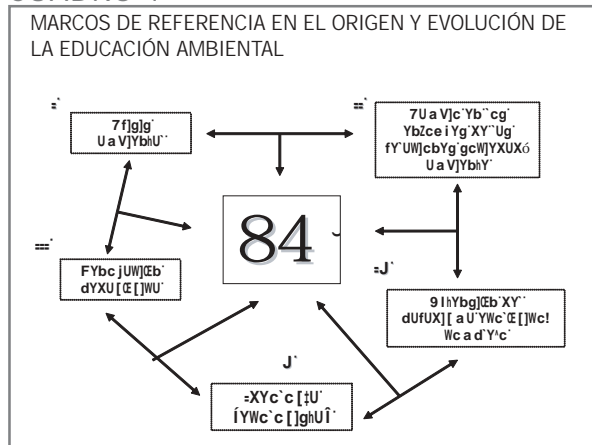
neral para todos los habitantes del planeta. Las orientaciones y enfoques básicos de la EA se consolidaron en una serie de eventos internacionales que a partir de mediados de los años 70 del siglo XX le dieron una sólida base conceptual y metodológica.

Lo que no ha impedido que en su seno, a lo largo de los últimos años, se hayan

... producido fuertes cuestionamientos sobre las orientaciones y desarrollo futuro de los programas educativo-ambientalistas, lo que ha puesto en movimiento importantes procesos de cambio tanto en sus orientaciones básicas, como en las maneras de implementarla.

Como se sabe, en esta evolución, la EA, además de tomar como marco de referencia distintas circunstancias que explican su nacimiento como una dimensión de la educación integral y global de las personas y de las colectividades sociales (véase cuadro 1), a través de la que aprender a pensar y actuar conforme a nuevos principios y valores, ha conseguido implicar a un amplio repertorio de agentes institucionales y sociales, con tres finalidades principales:

CUADRO 1



Fuente: elaborado por el autor.

- 1) Facilitar, desde una visión holística e interdisciplinar, la comprensión de las complejas interacciones existentes entre las sociedades y el medio ambiente, favoreciendo un mejor y mayor conocimiento de los procesos ecológicos, económicos, sociales y culturales en los que se asientan. Para lo que se remite a un análisis crítico de los problemas socio-ambientales y a su relación con los estilos de vida, los modelos de gestión y la vida cotidiana de las personas, tanto en su dimensión comunitaria local como en otros ámbitos territoriales y sociales.
- 2) Fomentar el compromiso de la ciudadanía con los procesos de cambio social, cultural y económico que son precisos para el logro de un desarrollo humano sostenible, con valores, actitudes y aptitudes que permitan a cada persona disponer de criterios propios, en las relaciones que mantiene con otras personas, y en las de todos con el medio ambiente.
- 3) Promover competencias y habilidades para la acción, en los planos individual y colectivo, con especial énfasis en la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones y en todas las iniciativas que conduzcan a un desarrollo al-

ternativo, económicamente factible, ecológicamente apropiado, socialmente justo y culturalmente equitativo (Gutiérrez, 1994).

Al tratar de satisfacerlas, la EA ha enriquecido significativamente sus perfiles semánticos y conceptuales (Breiting, 1994; Novo, 1995; González Gaudiano, 1997); la reflexión epistemológica y teórica a la que se adscriben cartográficamente sus corrientes de pensamiento (Sauvé, 2003), las líneas de investigación y metodologías que se han ido habilitando en los últimos años (Sauvé, 1999 y 2000; Benayas, Gutiérrez y Hernández, 2003; Barroso, Benayas y Cano, 2004); y las políticas y estrategias educativo-ambientales de alcance internacional, nacional, regional o local en muy diversos contextos y realidades sociales; a lo que debe añadirse un incremento sustancial de las fuentes y recursos documentales (Meira, 1998), de los equipamientos y dispositivos educativo-ambientales, de los programas formativos en las universidades y otros niveles del sistema educativo; así como de los encuentros, reuniones, conferencias, etc. que se han ido convocando en nombre de la Educación Ambiental a lo largo y ancho de todo el mundo, con frecuencia altamente sensibles a problemas heredados o emergentes (globalización, pobreza, biodiversidad, convivencia pacífica, turismo sostenible, paisajes frágiles, etc.), que requieren “nuevas propuestas para la acción” (Xunta de Galicia y UNESCO, 2001).

Todas ellas, de un modo u otro, constituyen los exponentes más visibles de una EA cuyas realidades y perspectivas (véase cuadro 2), más allá de las palabras, han ido ganando en entidad e identidad discursiva y práctica en el complejo territorio de las relaciones educación-ambiente-desarrollo. Y que, en líneas generales, se vieron respaldadas por un relativo consenso acerca de sus principios y actuaciones más relevantes. Entre otras, las que consideran que se trata de:

- Una vía alternativa en los modos de educar y educarse en la sociedad postmoderna, del conocimiento y la información. Una tarea para la

... restaurar el daño ecológico producido y preservar, en el futuro, las condiciones de vida de todos los ecosistemas, no pensando sólo en la supervivencia de la especie humana, sino en el deber moral de mirar y tratar de otro modo a los demás seres vivos.

Se trata de trabajar a favor de una ética integral, exigente con principios, valores y actitudes en los que se asienten la construcción de una conciencia moral planetaria, que enfatice el protagonismo de las personas y de las realidades socio-ambientales como sujetos morales, cuya autonomía y autorrealización individual deberá ser congruente con el logro de más y mejor desarrollo humano para todos.

CON TODO, PUEDE Y DEBE SER EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA UN DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE

En estas coordenadas, de pasado y futuro, la EA debe salir al encuentro del “desarrollo sustentable”, reivindicando un espacio propio. En lo que ha sido y en lo que deberá ser como una práctica educativa con vocación crítica, estratégica y coherente con alternativas que renueven el pensamiento y la acción humana, construyendo hasta donde sea factible y de-construyendo hasta donde sea necesario la controvertida y ambigua, y aún así increíblemente poderosa conselación semántica que tiene su epicentro en la palabra “desarrollo” (Esteva, 2000). Un concepto, diría Edgar Morin (1995: 396)

... maestro, evidente, empírico (medible atendiendo a índices de crecimiento de la producción industrial de la elevación del nivel de vida, habitualmente empleados para describir el estado del mundo y de cada país), a la vez que sugerente y rico en significados que permiten reflexionar sobre la evolución de las sociedades y el progreso de las virtudes humanas. Pero también... un concepto oscuro, incierto, mitológico y pobre... que al mismo tiempo que consuma un modelo cultural y de civilización burguesa,

A pesar de que no exista un modelo universal de EDS, siempre será preferible que dicha educación incluya la sustentabilidad entre sus principios rectores a que no lo haga

lo socava y desintegra... que actúa por y para la expansión de un modelo de humanidad masculino, adulto, burgués y blanco, suscita una reacción múltiple que no solamente cuestiona el dominio de ese modelo, sino también el valor de dicho modelo.

Advertimos, en estos y otros discursos acerca del desarrollo, que estamos ante un problema de largo recorrido histórico, aunque con muy diversos matices (Caride, 2001), desde donde es posible analizar o promover fenómenos tan dispares como las metamorfosis del capitalismo, la lucha de los países del tercer mundo por la descolonización, la búsqueda de nuevos equilibrios en las relaciones Norte-Sur, o la ampliación de los derechos humanos a todas las personas, independientemente de su origen y condición social. Todos ellos, aspectos que amoldan las utilidades de la palabra “desarrollo” a intereses tan contrapuestos como los que pueden defender el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial y las organizaciones no gubernamentales, las iglesias y las multinacionales, las Naciones Unidas y los Estados autocráticos, las derechas y las izquierdas, las élites y los movimientos de base.

Cualquier desarrollo es susceptible de estas interpretaciones, a las que se añade el hecho de que cuando se tipifica como “sustentable” lleva “implícita la contradicción semántica de que un desarrollo no puede, por definición, ser sostenible” (Morey, 1997: 33). Superar sus contradicciones no es fácil, ni en los vocablos ni en los hechos, en un contexto político, institucional, académico, científico, cultural, etc. que usa y abusa de la expresión sin demasiados reparos. De ahí que, frente a otras posibilidades, podamos llegar a admitir las bondades del concepto, siempre y cuando se nos muestre en sus dimensiones esencialmente plurales (como un desarrollo de todo y de todos) y prioritariamente humanas (de los sujetos y no de los objetos, aunque integre a ambos). Un desarrollo, diremos (Caride, 2001: 22), que pase por

... entender que mucho de los que se propone en sus discursos sólo podrá concretarse en el horizonte de una sociedad que admita la posibilidad de transformarse radicalmente. Y esto, con la plena convicción de que lo humano y lo social son dimensiones incuestionables y transversales a cualquier concepto o modelo que lo propugne. Para decirlo con cierto énfasis: o el desarrollo es humano (en lo personal y lo social) o no será.

Por lo demás, en ningún caso se podrá soslayar que toda educación es para algo; sin duda, también para el desarrollo (de las personas, de las comunidades, de las sociedades, de las culturas, de la economía, de las instituciones, etc.), por lo que será preferible que lo sea para aquél que se identifica como



“sostenible” o “sustentable” que para otros que no clarifican sus identidades, ni en las palabras ni en las cosas, manteniendo intactas las cargas ideológicas que históricamente lo asimilaron al simple crecimiento y progreso económico, en sus indicadores más materiales.

De ahí que, a pesar de que no exista un modelo universal de EDS, siempre será preferible que dicha educación incluya la sustentabilidad entre sus principios rectores a que no lo haga, asumiendo para ello la responsabilidad de crear un futuro que sea viable y durable. Hacerlo, no obstante, desde todas y cada una de las educaciones que diversifican y multiplican los espacios

y los tiempos del educar y del educarse en nuestras sociedades. Entre ellas, y en convergencia con otras (que se reivindican en nombre de la paz, la comprensión internacional, la interculturalidad, la igualdad de género, la democracia, etc., dentro y fuera de los sistemas educativos), la EA.

Creemos que a estas alturas de lo que se viene diciendo y haciendo (más aún, de lo que se seguirá diciendo y haciendo en el “Decenio”) es su mejor destino el que hace compatible la voluntad de que la educación –toda la educación– contribuya al desarrollo sustentable de los contornos socio-ambientales, sin anular o aminorar la capacidad que tienen sus diversas concepciones y prácticas –en particular, lo decimos en nombre de la EA– de hacer aportaciones substantivas en ese logro. La complejidad y el alcance global de los problemas ecológicos, unidos a la mundialización del espacio económico y la homogeneización de las pautas culturales, así lo requieren. Volviendo a Foucault, aunque sólo para evitar equí-

vocos y desdoblamientos que nos compliquen hasta el infinito en disquisiciones flotantes y abstractas, como acabará sucediendo si nos quedamos en las generalidades, ambigüedades e imprecisiones de una “educación para el desarrollo sustentable”, de la que se admite literalmente, por parte de los organismos que la promueven, entre ellos la UNESCO (1997), que “no existe un modelo universal”, que “cada país debe definir sus propias prioridades y modos de intervención”, que “está en relación con otros programas y otras preocupaciones de la educación” o que “no es un programa nuevo, sino una invitación a repensar nuestras políticas educativas, nuestros programas y nuestras prácticas pedagógicas”.

Ante las incertidumbres que se ciernen sobre su futuro, afirmarnos críticamente en las identidades que ya hemos construido, además de constituir un acto de justicia histórica –en este caso, con la EA, con sus programas y estrategias, con las personas e instituciones que la hicieron posible– representa una de las vías más sólidas, sensatas y consecuentes para avanzar en sus realizaciones, a favor de una educación para el desarrollo de amplias miras –justa, equitativa, solidaria, integral, comunitaria... sostenible– que no se contradiga a sí misma, ni en sus propósitos crítico–reflexivos ni en sus prácticas emancipatorias (Caride, 2005). Que esto pueda hacerse en nombre de la EA y que desde sus concepciones y prácticas se pueda y deba contribuir al desarrollo sustentable... es una exigencia que nace de las palabras y las cosas, con vocación de futuro y sin traicionar a ningún pasado, por mucho que éste deba ser recreado o revisado. Máxime si esta exigencia se inscribe en las complejas y complicadas relaciones que establecen entre sí la educación, el desarrollo y las realidades ambientales. 🐦

BIBLIOGRAFÍA

- Arima, Akito y otros (2004), *Draft internacional implementation échème: United Nations decade of education for sustainable development 2005–2014*, Paris: UNESCO.
- Barroso, Clara, Javier Benayas y Luis Cano (Coords.), (2004), *Investigaciones en educación ambiental: de la conservación de la biodiversidad a la participación para la sostenibilidad*, Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- Benayas, Javier, José Gutiérrez y Norma Hernández (2003), *La investigación en educación ambiental en España*, Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- Breiting, Soren (1994), “Hacia un nuevo concepto de educación ambiental”, Conferencia de intercambio de experiencias prometedoras de educación ambiental en Gran Bretaña y los países nórdicos (Dinamarca), Consultada el 12 de enero de 2006, en: <http://195.61.22.30:8088/ODMMA/Ceneam/02Firmas/feb2.htm>.
- Calvo Roy, Susana María (2004), “La institucionalización de la educación ambiental y la profesionalización de los educadores ambientales: un estudio de caso en la administración ambiental española”, en Clara Barroso, Javier Benayas y Luis Cano (Eds.), *Investigaciones en educación ambiental: de la conservación de la biodiversidad a la participación para la sostenibilidad*, Madrid: Ministerio de Medio Ambiente, pp. 55–62.
- Caride Gómez, José Antonio (2001), “Las redes del desarrollo: conceptos, enfoques y perspectivas”, en Emilio Lucio-Villegas (Coord.), *Espacios para el desarrollo local*, Barcelona: PPU, pp. 17–61.
- ____ (2005), *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*, Barcelona: Gedisa.
- Caride Gómez, José Antonio y Pablo Ángel Meira (2001), *Educación ambiental y desarrollo humano*, Barcelona: Ariel.
- Carlsson, Ulf (1998), “Veinte años de educación ambiental en las Naciones Unidas”, en Nicolás M. Sosa, Amalia Jovani y Félix A. Barrio (Coords.), *La educación ambiental: 20 años después de Tbilisi*, Salamanca: Amarú Ediciones, pp. 17–25.
- Delors, Jacques (Coord.) (1996), *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI*, Madrid: Santillana–Unesco.
- Esteva, Gustavo (2000), “Desarrollo”, en Andreu Viola (Comp.), *Antropología del desarrollo: teorías y estudios etnográficos en América Latina*, Barcelona, Paidós, pp. 67–1001.
- Fensham, P. J. (1978), “De Estocolmo a Tbilisi: la evolución de la educación ambiental”, *Perspectivas*, vol. VIII, núm. 4, pp. 492–502.
- Foucault, Michel Paul (1984), *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Barcelona: Planeta–Agostini.
- González Gaudiano, Edgar (1997), *Educación ambiental: Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*, México: SITESA.
- Gutiérrez Pérez, Francisco (1994), *Pedagogía para el desarrollo sostenible*, Costa Rica: Editorialpec.
- Meira, Pablo Ángel (1998), *Educación ambiental: fontes e recursos documentais*, Oleiros (A Coruña): Concello de Oleiros.
- Morey Andreu, Miguel (1997), “La sustentabilidad desde el punto de vista ecológico”, en Daniel M. Rivas (Coord.), *Sustentabilidad: desarrollo económico, medio ambiente y biodiversidad*, Madrid: Parteluz, pp. 31–38.
- Morin, Edgar (1995), *Sociología*, Madrid: Madrid.
- Novo Villaverde, María (1995), *La educación ambiental: bases éticas*,

- conceptuales y metodológicas*, Madrid: Universitat.
- Ortega Ruiz, Pedro y Ramón Mínguez Vallejos (2003), "Educar para una cultura medioambiental", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 271-294.
- Rivas, David M. (1997), "Sustentabilidad y desarrollo sostenible", en David M. Rivas (Coord.), *Sustentabilidad: desarrollo económico, medio ambiente y biodiversidad*, Madrid: Parteluz, pp. 39-65.
- Stapp, William B. (1978), "Modelo de enseñanza para la educación ambiental", en *Perspectivas*, vol. VIII, núm. 4, pp. 542-555.
- Sauvé, Lucie (1999), *Éducation relative à l'environnement: regards, recherches, réflexions*, vol. 1 (1998-1999), Québec : Fondation Universitaire Luxembourgeoise-Université du Québec à Montreal.
- (2000), "Para construir un patrimonio de investigación en educación ambiental", *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 2, núm. 5, pp. 51-68.
- (2003), *Courants e modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Programme d'études supérieures-Formation en éducation relative à l'environnement-Francophonie Internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Québec : Université du Québec à Montreal, Collectif ERE, Francophonie.
- UNESCO (1997), *Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para un acción concertada (Conferencia Internacional de Tesalónica)*, París: UNESCO.
- Vidart, Daniel (1978), "La educación ambiental: aspectos teóricos y prácticos", en *Perspectivas*, vol. VIII, núm. 4, pp. 513-526.
- World Commission on Environment and Development (WCED) (1987), en *Our common Future*, Oxford: Oxford University Press.
- Xunta de Galicia y UNESCO (2001), *Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental. Novas propostas para a acción: Actas*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-UNESCO.

Recibido: diciembre de 2005

Aceptado: abril de 2006