

Configuración y significado *Educación para el desarrollo sustentable*

EDGAR JAVIER GONZÁLEZ GAUDIANO

A John Smyth¹

Un sinnúmero de debates y controversias se han producido durante los últimos diez años sobre la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) y su inserción en la lógica dominante de la corriente neoliberal de la economía. Los educadores ambientales se han visto interpelados por este nuevo concepto, si bien para un gran grupo de ellos la EDS es percibida como un estadio superior de la evolución del campo de la Educación Ambiental (EA). Esta percepción permite darle más coherencia a las acciones dirigidas a la conservación del ambiente, al alinearse a los términos actuales no sólo de la política ambiental, sino también de la política social, la política económica y la política política. Veamos.

Numerosos planteamientos sobre la EDS reconocen una opacidad conceptual que deriva de la confusión que gravita en torno al propio concepto de desarrollo sustentable. Pero para la UNESCO la EDS se integra por diez campos emergentes, que dan origen a un nuevo campo multidimensional, polifacético y, según la UNESCO, acorde con el perfil de los nuevos tiempos¹. Se trata de una estrategia simplista, pero efectiva a la vista del gran público.

¹ El planteamiento de los temas que integran la EDS no surgió del proceso de formulación del esquema de implantación, sino que responde a una propuesta que la UNESCO ya había presentado en la tercera Prepcom de la WCD, el 25 de marzo de 2002 (UNESCO, 2002).

1. Reducción de la pobreza
2. Equidad de género
3. Promoción de la salud
4. Conservación y protección ambiental
5. Transformación rural
6. Derechos humanos
7. Entendimiento intercultural y paz
8. Producción y consumo sustentable
9. Diversidad cultural
10. Tecnologías de la información y la comunicación

¿Quién podría estar en desacuerdo con la integración de la conservación y protección ambiental, la reducción de la pobreza, los derechos humanos, la diversidad cultural, la equidad de género y el cuestionamiento al consumismo, por ejemplo? De hecho, dicha integración ha sido un esfuerzo deliberado de muchos educadores ambientales en América Latina y El Caribe, para intentar responder mejor a los complejos desafíos por educar en un mundo surcado por crisis de todo tipo. Es curioso que la opacidad conceptual de la EDS quiera resolverse proponiendo una configuración inclusiva con demarcaciones lábiles entre sus elementos constituyentes. Analizaré esto más adelante.

Un problema de facto que surge para la instrumentación de la EDS es que al parecer sólo los educadores ambientales hemos estado polemizando



–a favor o en contra– sobre la misma. Los educadores de los otros campos implicados no manifiestan estar enterados o interesados en la entrada en vigor de un decenio que involucra su quehacer.

Es reconocido que los resultados de la EA a lo largo de los treinta años desde su surgimiento han sido precarios y en poco han contribuido a modificar el acelerado proceso de degradación ambiental mundial, principalmente determinado por un estilo de desarrollo en franca expansión. Después de estas tres décadas, sigue siendo emergente². Es emergente en lo político por su ubicación *vis-à-vis* la centralidad de las prácticas educativas y de gestión ambiental, donde no deja de ser un discurso periférico. En

² Un proceso es emergente no por lo reciente de su aparición, sino porque constituye una nueva configuración de sentido que propone nuevas preguntas y que implica diferentes formas y grados de ruptura que luchan por desplazar la o las sedimentadas configuraciones anteriores. Es, por lo mismo, un proceso de resignificación. La emergencia también refiere a la relación de marginalidad que guarda respecto de la centralidad de la estructura.

lo conceptual porque no sólo son vigentes sus preguntas, sino porque continúa preguntando y poniendo en tensión los valores que hegemonizan el mundo social.

Sin embargo, también hay que admitir que a nivel mundial *mutatis mutandis* la EA ha venido posicionándose –no sin problemas– tanto en las políticas de gestión ambiental como en las de gestión educativa, así como incorporando un creciente contingente de nuevos adeptos. Por eso llamaron tanto la atención los intentos de la UNESCO, desde la Cumbre de Río (1992) pero sobre todo a partir de la Conferencia de Tesalónica (1997), por extender el acta de defunción de la EA.

Los diez años entre Río y Johannesburgo dejaron ver con mucha claridad que el peso relativo que el factor ambiental había adquirido en las dos décadas anteriores se encontraba en un claro retroceso. Ello se aceleró con la prominencia mundial que adquirió el combate al terrorismo después de los lamentables sucesos del 11 de septiembre de 2001. La sustantiva disminución de los montos asignados al financiamiento de proyectos (GEF), la resistencia para ratificar las convenciones ambientales y la crisis de gobernanza de los organismos ambientales de Naciones Unidas, son sólo algunos ejemplos de ese debilitamiento.

Los insignificantes acuerdos en materia de educación que consigna el Plan de Aplicación Internacional surgido de la Cumbre de Johannesburgo ya habían sido prácticamente aprobados antes de la cuarta reunión preparatoria celebrada en Bali, Indonesia. Lo educativo no era, ni con mucho, un asunto de preocupación y de disputa en las deliberaciones. De ahí que los “compromisos” aprobados no establecen metas concretas, salvo las ya convenidas en el Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar, que supuestamente representaban un piso básico que se ha convertido en techo. Además, es muy poco lo que puede esperarse de aportaciones voluntarias y de “compromisos” que no involucran a los países

desarrollados, como si el problema del deterioro ambiental fuera sólo debido a la pobreza.

Al promoverse la EDS queda claro que los devaneos de la UNESCO por recuperar la participación de los Estados Unidos dentro del organismo, han implicado una respuesta puntual al malestar que produce lo ambiental dentro del mundo de los negocios *as usual*. No es aventurado anticipar que ocurrirá lo mismo que con la EA, donde la UNESCO ha sido la agencia responsable (*task manager*) del Capítulo 36 de la Agenda 21 y lo fue del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), es decir, ocurrirá casi nada a resultas de la propia acción de la UNESCO. Los cuatro millones de dólares anuales que el PNUMA canalizó a la UNESCO durante los veinte años de aplicación del PIEA (1975-1995) fueron empleados para

pagar una ineficiente burocracia y un programa editorial que promovió precisamente la visión de EA que posteriormente consideró rebasada y con una orientación predominante acorde con la visión de los países desarrollados, es decir propuestas educativas con un enfoque asistencialista.

En otros trabajos (González Gaudiano, 1998; 1999) he afirmado que la serie editorial del PIEA estuvo escrita básicamente por educadores ambientales de los países desarrollados, lo cual hacía evidente el desdén institucional hacia las experiencias llevadas al cabo en países en desarrollo. Los escasos títulos de esa serie que fueron asignados a educadores de países en desarrollo, fueron anglófonos (Jamaica e India) y los borradores producidos por éstos fueron revisados y aprobados por un especialista de la Universidad de Columbia, el Prof. Willard Jacobson, quien redactó la versión final. Lo paradójico es que justo esas experiencias que fueron desdeñadas por el PIEA, enfatizaban la vinculación entre los problemas ambientales con el contexto social, sobre todo rural, que se producían al margen de la escuela por su precaria institucionalización; por lo tanto, las propuestas estaban orientadas principalmente a población adulta y construían una EA imbricada con un proyecto comunitario de mayor alcance, lo cual se está ahora promoviendo como EDS. En palabras de Annette Gough (1997: 36) “Este silenciamiento de las perspectivas no-occidentales en el discurso dominante de la educación ambiental es un asunto en marcha y un desafío para el futuro de la propia educación ambiental”.

Es tan fácil ver la escasa disposición a encabezar verdaderamente un proceso activo del que pueda esperarse una diferencia al cabo del periodo que, a estas fechas al menos en la región de América Latina y El Caribe, la UNESCO no ha emitido ni siquiera una circular sobre el decenio y el tema no ha sido incluido en ninguna de las agendas de las reuniones del Foro de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe, que se celebran cada dos años.

Al promoverse la EDS queda claro que los devaneos de la UNESCO por recuperar la participación de los Estados Unidos dentro del organismo, han implicado una respuesta puntual al malestar que produce lo ambiental dentro del mundo de los negocios as usual.

LA EDS, UNA NUEVA CONFIGURACIÓN DISCURSIVA³

En este marco surge la EDS como un elusivo conjunto temático que tiende a configurar un nuevo discurso; esto es, un incipiente sistema de significación en vías de articulación, ya que sus identidades temáticas diferenciales han sido, en muchos aspectos, constitutivamente autónomas. Se trata de identidades articuladas entre sí en formas y grados muy variables e incluso, puede decirse, que no articuladas (dispersas) como conjunto sistémico. Una imagen que puede ayudarnos a representar esto es la noción de archipiélago (Lyotard, 1988; De Alba, 1995: 146-147) empleada para describir metafóricamente la dispersión, la diversidad y la multiplicidad de configuraciones discursivas. Aunque configuración es una noción usada por numerosos autores (Bourdieu, Laclau, Ricouer, Foucault, Derrida, etc.) en una gran

³ Robert Prescott (2002) en Tilbury y Wortman (2004) apunta que "... hoy ningún país es sustentable y ni siquiera está cerca de serlo... Nadie sabe cómo encontrar esas nuevas demandas. No hay una receta probada para el éxito. De hecho, nadie tiene una idea clara de lo que debería lograrse. Avanzando hacia nuevas formas de vivir más deseables, equitativas, y sustentables es como nos aproximaremos a un país que nunca ha existido con geografía y principios de navegación, pero sin mapa o compás. No sabemos cómo será ese destino, ni podemos decir cómo llegar ahí, ni siquiera estamos seguros de la dirección que debemos tomar ..." La presentación de este estudio menciona que " *The Wellbeing of Nations* apunta en esa dirección combinando indicadores de bienestar humano con los de sustentabilidad ambiental para construir una imagen más comprensiva del estado de nuestro mundo ... El autor combina 36 indicadores de salud, población, economía, educación, comunicación, libertad, paz, delincuencia y equidad en un Índice de Bienestar Humano (*Human Wellbeing Index*), y 51 indicadores de calidad del suelo, áreas protegidas, calidad del agua, suministro de agua, atmósfera global, calidad del aire, diversidad de especies, uso de energía, y presión sobre los recursos naturales, en un Índice de Bienestar del Ecosistema (*Ecosystem Wellbeing Index*). Ambos índices se combinan para constituir un Índice de Bienestar/*Stress* (*Wellbeing/Stress Index*) que mide qué tanto el bienestar humano en cada país contribuye a la cantidad de *stress* que tiene lugar en el ambiente." (Traducción libre). Es decir, no se trata de una simple opinión sino de conclusiones de un estudio que se encuentra monitoreando permanentemente indicadores.

cantidad de sentidos, nos interesa en este momento entenderla como configuración discursiva para explicar el carácter relacional de la constelación de elementos (Buenfil, 1995: 30), en este caso, de la EDS. Una configuración discursiva se entiende como un arreglo estructural que permite dar cuenta del carácter abierto, inestable, relacional y dinámico (en movimiento) que subyace en toda estructuralidad discursiva (Gómez-Sollano, 2001: 60-64)

Las identidades relativamente autónomas de esta configuración discursiva, al ser diferentes entre sí son, de algún modo, antagónicas y excluyentes. Sin embargo, es muy importante percatarnos de que en este sistema de significación denominado Educación para el Desarrollo Sustentable, lo que vemos como un posible componente articulador de los elementos diferenciales que lo integran es el hecho de que son campos de intervención social que han generado diversas formas de disentir con el *status quo*. Son campos de fractura, de desedimentación de lo social. Son precisamente los campos de intervención de muchos de aquellos que concurren al Foro Social de Porto Alegre.

Al crearse esta cadena de equivalencias vertebrada por la disensión con el *status quo*, paradójicamente se debilitan las identidades diferenciales individuales y se introduce un rasgo de universalidad y de legitimidad. Esto es particularmente significativo para la EA cuyo campo se denota como "conservación y protección ambiental." En el texto del marco de referencia para el Esquema de Aplicación Internacional se define este campo en los términos siguientes:

Conservación y protección ambiental: No puede haber un desarrollo económico y social de largo plazo sobre un planeta agotado. La educación para desarrollar un entendimiento general de la interdependencia y fragilidad de los sistemas que sostienen la vida planetaria y la base de los recursos naturales de los que depende el bienestar humano, reside en el centro de la educación para el desa-

rrollo sustentable. Las prioridades de recursos clave identificadas en la Conferencia Mundial sobre Desarrollo Sustentable incluyen: agua, energía, vivienda, agricultura y biodiversidad –los temas que fueron denominados en Johannesburgo como la Agenda WEHAB⁴. “La alfabetización ambiental” depende de tal entendimiento– y EFA⁵ y UNLD⁶ son centrales para desarrollar la capacidad para ese aprendizaje. También involucra la capacidad para identificar las causas de raíz que amenazan al desarrollo sustentable, así como los valores, motivaciones y habilidades para dirigirse a ellas (UNESCO, 2003). (Traducción libre).

Los términos de esta problematización dejan entrever la dominancia de una concepción del ambiente como recurso natural, una *conditio sine qua non* del desarrollo económico y social, para emplear una de las categorías de Sauvé (1997: 13-15).

Como podemos ver, no sólo la EA sino el conjunto de reivindicaciones particulares de cada identidad diferencial quedan subsumidas en este sistema diferencial que las oscurece, deforma y coopta, convirtiéndose en un significante vacío. Al respecto, Laclau (2000: 113-134) señala que es: “... un lugar vacío [por] que unifica al conjunto de las demandas equivalenciales,... [pero] en lo que concierne al contenido, no tiene uno que le sea propio, sino tan solo el que le es dado por una articulación transitoria de demandas equivalentes.”

El ser un lugar vacío proviene de que la “dise naci n con el *status quo*” que representa el factor de articulación de la cadena de equivalencias, es algo abstracto y particular a cada identidad. El que sea

un significante vacío no implica que no tenga significado, sino que se produce un movimiento en el que el significante se desprende (vaciamiento) de su significado específico, para asumir numerosos significados de una larga cadena de equivalencias. Es el caso de lo que ha ocurrido con el significante “ecología” a partir de que comenzó a simbolizar múltiples procesos, políticas, discursos, productos, que no necesariamente est n en relación con el significado original.

El *status quo* representa un punto nodal, un significante maestro, también vacío que significa algo distinto para cada identidad diferencial. Esto es, la búsqueda de la equidad de género y del reconocimiento a la diversidad cultural, por poner un ejemplo, han sido luchas específicas históricamente determinadas que configuraron sus muy particulares discursos y estrategias de oposición con el *status quo*.

En particular con los dos campos anteriores, cabe destacar que ha habido el problema de que la demanda de respeto a los usos y costumbres de los pueblos indígenas en México, por destacar algunos de sus rasgos, se ha enfrentado al hecho de que estas culturas no suelen mostrar usos y costumbres socialmente equitativas respecto al género. Esta es una muestra de los contrasentidos que pueden irse identificando en el conjunto significativo. Contrasentidos que est n determinados por el orden de reivindicaciones y proclamas que cada identidad ha elevado como centrales y prioritarias.

Así, cada eslabón de la cadena de equivalencias si bien conserva sus principales rasgos diferenciales adquiere una relativa universalización y, por ende, la capacidad de representar al sistema diferencial en su conjunto (Laclau, 2000: 135). Por lo anterior, al carecer de un contenido propio, la EDS se ve representada por el contenido de todas y cada una de las identidades diferenciales que constituyen la cadena de equivalencias. Retomando otra vez a Laclau (2000: 137) esto confirma que toda articulación es contingente, así como que el momento

⁴ N. de T.: Por sus siglas en inglés (Water, Energy, Housing, Agriculture and Biodiversity).

⁵ N. de T.: EFA remite por sus siglas en inglés a *Education for All* (Educación para Todos), conferencia mundial celebrada en Dakar, Senegal en el año 2000.

⁶ N. de T.: UNLD remite por sus siglas en inglés a *United Nation Literacy Decade* (Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización) periodo que comprende de 2003 a 2012 y que se traslapa con el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable.

articulatorio como tal va a ser un lugar vacío, en el que los intentos para llenarlo de significado serán siempre transitorios y sometidos a un permanente cuestionamiento.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

El componente disruptivo del sistema diferencial temático de la EDS es el de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), puesto que no es un área de lo social, sino un instrumento. Diversas y antagónicas posiciones se han expuesto sobre las TIC. Emplearé como punto de partida para este somero análisis las categorías que Umberto Eco (1999) popularizó en su ya clásico ensayo: *Los apocalípticos y los integrados*.

Las posturas apocalípticas han censurado acremente a las TIC por suponer que son intrínsecamente perversas, deseducativas y deshumanizantes. Han sido condenadas por considerarlas el vehículo por excelencia de la desculturización y enajenación de la sociedad contemporánea. Fue a partir de la década de los ochenta que arrieron las críticas sobre el papel del conocimiento en las sociedades avanzadas bajo el impacto de la transformación tecnológica. Lyotard (1989) en *La condición posmoderna*, destacó que el desarrollo tecnológico asegura la expansión del capitalismo global y analizó el impacto combinado de las nuevas tecnologías en las dos principales funciones del conocimiento: la investigación y la transmisión del aprendizaje (Peters y Roberts, 1998).

Las posturas integradas, por el contrario, ven a las TIC como la oportunidad para superar rezagos ancestrales, así como para uniformar desigualdades y homogeneizar diferencias. Tienen una confianza desbordada sobre el potencial que representan y, en el delirio de su exaltación, las TIC son concebidas como el recurso para restituirle a los procesos educativos su promesa de transmutación social e individual. En otras palabras, los productos y sistemas tec-

Las posturas integradas, por el contrario, ven a las TIC como la oportunidad para superar rezagos ancestrales, así como para uniformar desigualdades y homogeneizar diferencias.

nológicos digitales representan el puente para arribar a un futuro de plenitud, promisorio, según los integrados⁷.

En una perspectiva que pretende superar esta marcada bipolaridad, Carbajal (2002: 158-159) propone una configuración que denomina 'híbrido-agonal' la cual sin dejar de reconocer la "diversidad

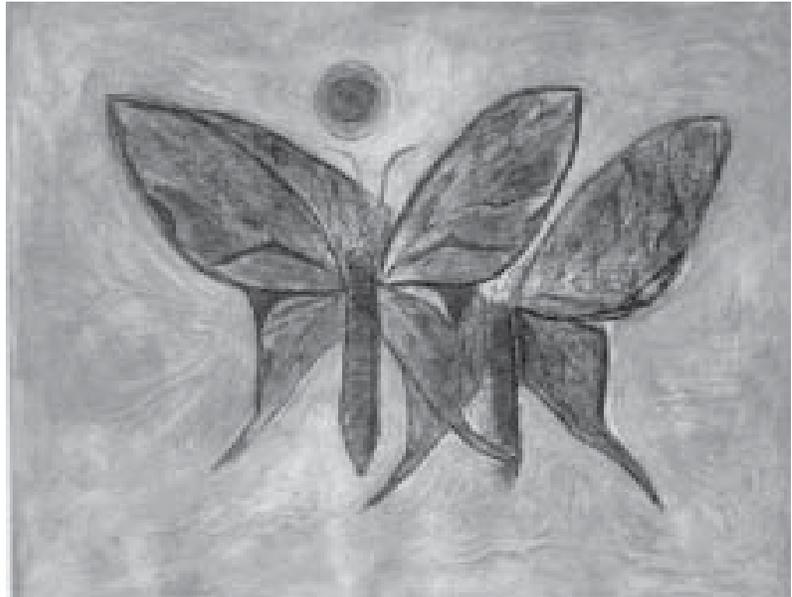
⁷ De hecho el Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar advierte sobre los riesgos de las TIC y reconoce que podrían "contribuir a aumentar las desigualdades, fragilizar los lazos sociales y amenazar la cohesión social". Pero la UNESCO lo resuelve en su Marco de Referencia para un Esbozo de Plan de Aplicación Internacional para el Decenio (pág. 11) diciendo que estos riesgos "se encuentra también en el progreso de la alfabetización y de la educación para el desarrollo sustentable cuando el contexto local es sensible... [por lo que todo es cosa]... de saber cómo conjugar la utilización de las TIC con los instrumentos tradicionales de aprendizaje (papel y bolígrafo, gis y palabra, por ejemplo)". Véase UNESCO (2003).

expresiva que circula por los medios de comunicación contemporáneos, particularmente por las redes computacionales que soportan a la Internet... Permite una reflexión crítica de la dimensión tecnológica. Particularmente de tecnologías que, como la Internet, ponen en tensión la estructura misma de *lo social*".

Por su parte y en un sentido complementario, Vattimo (1990: 78) sostiene en *La sociedad transparente*: "a) que en el nacimiento de una sociedad posmoderna los *mass media* desempeñan un papel determinante; b) que éstos caracterizan tal sociedad no como una sociedad más 'transparente', más consciente de sí misma, más 'iluminada', sino como una sociedad más compleja, caótica incluso; y finalmente c) que precisamente en este 'caos' relativo residen nuestras esperanzas de emancipación."

Asumiendo una postura intermedia pero crítica admito, por una parte, las ventajas que han representado las TIC para la emergencia de formas de expresión e intercambio cultural inéditas que han abierto el mundo a los ojos de todos pero, por otra, que también han sido y son empleadas para la transmisión del proceso de globalización del capitalismo y de su ideología concomitante, el neoliberalismo. Nuevamente en palabras de Carbajal (2002: 159-160) "el complejo Internet es un campo de interacción social donde juegan múltiples interdependencias. Donde operan equilibrios precarios y fuerzas invisibles,... [donde] se constituyen sujetos sociales que participan de los juegos de sentido que ahí se vehiculizan, de la permanente interactividad que ahí se configura".

Foucault (1998) describió un dispositivo para un modelo de reclusión diseñado por Jeremy Bentham (1748-1832), denominado el Panóptico. Este



dispositivo consiste en la reorganización física de las celdas de los presos en las que pueden realizar todas sus actividades sin tener contacto entre sí, al mismo tiempo que pueden ser, todos y cada uno de ellos, controlados por un solo custodio. La descripción de Bentham (1979) es la siguiente:

Una casa de penitenciaría... debería ser un edificio circular, o por mejor decir, dos edificios encajados uno en otro. Los cuartos de los presos formarían el edificio de la circunferencia con seis altos [seis pisos o niveles], y podemos figurarnos estos cuartos como unas celdillas abiertas por la parte interior... Una torre ocupa el centro, y ésta es la habitación de los inspectores... la torre de inspección está también rodeada de una galería cubierta con una celosía transparente que permite al inspector registrar todas las celdillas sin que le vean, de manera que con una mirada ve la tercera parte de sus presos... pero aunque esté ausente, la opinión de su presencia es tan eficaz como su presencia misma... Entre la torre y las celdillas debe haber un espacio vacío, o un pozo circular, que quita a los presos todo medio de intentar algo contra los inspectores

... El todo de este edificio es como una colmena, cuyas celdillas todas pueden verse desde un punto central ...

Foucault (1998) afirma que el panóptico "... plantea el problema de la visibilidad totalmente organizada alrededor de una mirada dominadora y vigilante. Pone en marcha el proyecto de una visibilidad universal, que actuaría en provecho de un poder riguroso y meticuloso...". Sin pensar que se trata de una conspiración internacional, me pregunto si no podría ser éste el propósito de introducir las tecnologías de la información y la comunicación dentro del conjunto temático que conforma la EDS, convertirse en un panóptico, para vigilar a las identidades discordantes con el sistema que la constituyen.

UNA SEGUNDA MIRADA

¿A qué contribuye toda esta discusión? ¿Aclara algo? Esta discusión y las otras que acompañan este volumen nos permiten entender mejor el sentido que pretende dársele a la acción educativa que gravita en torno de la EDS. Es un análisis político y teórico que no suele ser apreciado –lamentablemente– por muchos educadores, que prefieren centrarse en las posibilidades de lo práctico. El binomio oposicional teoría–práctica es una relación dilemática falsa que ha sido abordado en muchos momentos, desde las más diversas miradas teóricas. Pero si cada época construye sus marcos de inteligibilidad desde los que se otorga sentido al análisis teórico, tendremos que reconocer que nos encontramos en un momento inédito de complejas transiciones en el que han perdido firmeza los esquemas plenos de certezas absolutas, de fundamentos esenciales que sustentan un curso unitario de la historia y un proyecto humano promisorio, de realización total. Pese a ello, nuevamente se nos ofrece la EDS como la nueva respuesta integral, superadora de las deficiencias y sesgos de las anteriores, acorde con las características de nuestro tiempo. Un nuevo edén como los que recurrentemente

nos han presentado, cada uno con sus propias promesas.

¿Es o pretende llegar a ser la educación para el desarrollo sustentable un nuevo fetiche? Porque esa impresión produce la forma de presentarla como "el ahora sí"; en otras palabras, como una nueva "piedra filosofal" para resolver los problemas de la humanidad y no sólo los educativos. ¿Es verdaderamente la EA un concepto *paseé* o, como dijimos, aun se encuentran vigentes sus preguntas? ¿Es necesario acuñar un neologismo como educación para el desarrollo sustentable para superar deficiencias e inercias o se trata de la misma maniobra desgastada de ir proponiendo neologismos que, como personajes de Lampedusa, propulsan procesos de "cambio para que nada cambie"?

LAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Con toda la discusión precedente, no estoy abogando por una EA irreductible. La EA ha sido un campo en permanente construcción y lucha. No es que no haya tenido y tenga conflictos; por el contrario, el conflicto es constitutivo de todo lo social y la EA no ha sido la excepción. Ya he dicho en otros trabajos (González Gaudiano, 1998; 2003), que como campo se encuentra radicalmente atravesado por numerosos discursos en línea con una particular visión de la problemática ambiental y que responden, a cada peculiar modo de ver, con propuestas pedagógicas acordes. En esta proliferación discursiva la EA se convierte en un significativo flotante, ya que adquiere diferente carga de significación en cada discurso (De Alba, 2003: 52).

Lo anterior se traduce no sólo en concepciones distintas del problema ambiental, sino de la función que cumple lo educativo en el mismo; es decir, de sus propuestas pedagógicas específicas para prevenir, resolver o mitigar el problema mismo y sus efectos. Por ejemplo, la propuesta de las tres R sur-

gió de una concepción de la problemática ambiental con base en el aprovechamiento de los recursos, pero que no cuestiona los modos de producción y consumo, sino la disminución de los residuos; es más, deposita en el consumidor final la responsabilidad de los mismos. Esta propuesta de reciclar, reducir y reutilizar en sí misma distrae de la imperiosa necesidad de adoptar medidas más radicales, aunque puede ser útil si se le ve como una primera fase de intervención, que debe acompañarse de un profundo cuestionamiento para desmontar la alienación que acompaña las estrategias de propaganda del mercado.

Así, durante estos treinta años de existencia el campo de la EA se ha constituido como una configuración discursiva abierta, inestable, múltiple y relacional, pero que ha podido dar cuenta de un imaginario pedagógico y de un ideario político que se encuentran vigentes; basta retrotraernos a los documentos fundantes de Tbilisi (1977) y otros similares para reconocer que eso que está ahí enunciado sigue interpellándonos como sujetos.

Una respuesta recurrente de quienes defienden a la EDS de las críticas de los educadores ambientales, es que se trata de algo indiferente, es decir, de una discusión sobre cuestiones semánticas. Se entiende en este argumento a la semántica en su acepción de equivalencia de significados, pero no en su connotación más amplia de estudio de los significados de los signos lingüísticos, de las transformaciones de sentido y de relación significativa. Esta perspectiva remite a un problema semántico en cuanto a la construcción de sentidos; sin embargo, a la luz de lo planteado, además de semántica, se trata de una cuestión ontológica, es decir, constitutiva, de identidad.

Me parece sumamente pertinente la categoría de Buenfil (2003: 84) de “táctica intersticial” para referirse a aquel conjunto de modalidades empleadas por agentes involucrados en una lucha, para “abrirnos paso, alcanzar un espacio, un nombre, afirmar su existencia, empujar sus límites, antagonizar con los que niegan al campo y formar equivalencias

con quienes lo afirman desde posiciones diferentes a las nuestras, buscando articulaciones académico-políticas que lo fortalezcan”. Buenfil (2003: 85) también apunta que estas tácticas intersticiales “no necesariamente deliberadas o planeadas mediante una selección cuidadosa de medios conforme a objetivos discutidos y consensuados por una comunidad sino que, en ocasiones, son formas dispersas y fragmentadas de proceder, a veces al nivel de supervivencia y otras como improvisaciones ingeniosas y sobresalientes.”

La lucha se seguirá dando, ahora dentro del marco del decenio, al que hay que ver como una oportunidad que nos permite reactivar discusiones, incorporar nuevos enfoques, actualizar nuestras posturas. Estoy profundamente convencido de que la controversia entre la educación ambiental y la educación para el desarrollo sustentable, será beneficiosa si los educadores ambientales somos capaces de aprovechar el momento de oportunidad, para reactivar la discusión sobre la construcción de los sentidos pedagógicos de nuestro quehacer, así como emplear el impulso que se genere para insuflarle a la educación ambiental otros hálitos provenientes de esa fecunda cadena de equivalencias. La negación de la identidad de la Educación Ambiental ha detonado el antagonismo con la Educación para el Desarrollo Sustentable. Pero esta negación de nuestra identidad no debe problematizarnos, ya que desde las nuevas articulaciones constituyentes podemos vislumbrar otros horizontes de posibilidad. 🐼

BIBLIOGRAFÍA

- Bentham, Jeremy (1979), *El panóptico*, Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Carbajal Romero, José (2002), “Configuraciones: Internet y lo educativo”, en María Mercedes Ruiz Muñoz (coord.), *Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE)-Plaza y Valdés, pp. 151-163.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1995), “Horizonte posmoderno y configuración social”, en A. De Alba (Comp.), pp. 11-67.

- _____ (2003), "¿Cómo nos posicionamos para mirar el campo? Herramientas de análisis político del discurso", en Alicia de Alba (Coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales. La investigación educativa en México 1992-2002*, vol. 11, México: COMIE, p. 671.
- De Alba, Alicia (Comp.) (1995), *Posmodernidad y educación*, Colección Problemas educativos de México, México: CESU-UNAM / Porrúa, p. 317.
- _____ (2003), "Crisis estructural generalizada: sus elementos y contornos sociales", en: A. de Alba (Coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales. La investigación educativa en México 1992-2002*, vol. 11, México: COMIE, p. 671.
- Eco, Umberto (1999), *Apocalípticos e integrados*, México: Tusquets, p. 366.
- Foucault, Michel (1998), *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI.
- Gómez Sollano, Marcela (2001), "Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas", en M. Gómez Sollano y B. Orozco Fuentes (Coord.), *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México: SADE-Plaza y Valdés, pp. 55-73.
- González Gaudio, Edgar (1998), *Centro y periferia en educación ambiental. Un enfoque antisencialista*, México: Mundi-Prensa, p. 89.
- _____ (1999), "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y El Caribe", en *Tópicos en educación ambiental*, vol. 1, núm. 1, pp. 9-26.
- _____ (2003), "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*, tomo I, Educación y Diversidad Cultural/Educación y Medio Ambiente, México: COMIE, pp. 243-275.
- Gough, Annette (1997), *Education and the environment: policy, trends and the problems of marginalisation*, Melbourne: The Australian Council for Educational Research. núm. 39, p.204.
- Laclau, Ernesto (2000), "Sujeto de la política, política del sujeto", en Benjamín Arditi (Ed.), *El reverso de la diferencia. Identidad y política*, Caracas: Nueva Sociedad, 224. pp. 125-143.
- Liotard, Jean-Francois (1988), *La diferencia*, Barcelona: Gedisa, serie cla-de-ma Filosofía, p. 223.
- _____ (1989), *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*, Madrid: Cátedra, colección Teorema, serie Mayor 18, p. 116.
- Peters, Michael y Peter Roberts (1998), *Virtual technologies and tertiary education*, Palmerston North, New Zealand: The Dunmore Press, p. 232.
- Prescott, Allen R. (2002), *Wellbeing of nations. A country-by-country index of quality of life and the environment*, New York: Island Press, p. 350.
- Sauvé, Lucie (1997), *Pour une éducation relative à l'environnement. Éléments de design pédagogique*, Montréal: Guérin, colección Le défi éducation 5.01, p. 361.
- Tilbury, Daniella y David Wortman (2004), *Engaging people in sustainability*, Gland, Switzerland and Cambridge, UK: Commission on Education and Communication, IUCN, p. 137.
- UNESCO (2002), *Enhancing global sustainability*, Position paper and proposal by UNESCO. Consultado el 15 de octubre de 2005, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125351e.pdf>.
- _____ (2003), *United Nations decade of education for sustainable development*, (January 2005-December 2014), Framework for a draft international implementation scheme. July. Consultado el 18 de octubre de 2005, en : http://portal.unesco.org/education/es/file_download.php/2ae4e58335ab3033695a382a5d463espanolDraftScheme.doc.
- _____ (2003), Marco de referencia para un esbozo de plan de aplicación internacional para el decenio. Consultado el 15 de octubre de 2005, en: http://portal.unesco.org/education/es/file_download.php/2ae4e58335ab3033695a382a5d463espanolDraftScheme.doc.
- Vattimo, Gianni (1990), *La sociedad transparente*, Barcelona: Paidós Ibérica, p. 172.

Recibido: marzo de 2006
Aceptado: mayo de 2006