

Educación y cambio climático: un desafío inexorable

EDGAR GONZÁLEZ GAUDIANO

Pese a la resistencia de los intereses económicos y políticos que se empeñaban en negarlo, el cambio climático es una realidad que se encuentra cada vez más en el dominio público. En forma casi cotidiana, los medios de comunicación, especialmente la televisión, exhiben las preocupantes manifestaciones de los fenómenos hidrometeorológicos extremos. Escenas que muestran desde la devastación producida por los grandes huracanes y tifones en las zonas costeras, con zonas urbanas y grandes extensiones rurales inundadas, hasta la desolación generada por las sequías prolongadas y por incontables incendios forestales, o por olas intensas de calor que se llevan la vida de miles de personas, como los más de once mil muertos ocurridos en Francia en agosto de 2003.

Nuevamente, como ocurre cada vez que se presentan episodios de fenómenos naturales o sociales que se identifican como parte de la compleja, polifacética y permanente crisis contemporánea, la educación es enunciada como un recurso necesario. Una educación asumida, por cierto, más como instrumento que como finalidad. ¿Qué problemas gravitan en torno a este recurrente clamor? Y si la educación es una solución... ¿cuál es el problema? Este artículo se propone aportar algunas respuestas.

CONSTRUYENDO EL PROBLEMA

Una gran parte de la cobertura que los medios de

comunicación realizan sobre las noticias y eventos relacionados con el cambio climático apuntan en alguna de las dos direcciones siguientes:¹

- a) Los daños económicos provocados por fenómenos naturales a la infraestructura y la pérdida de vidas humanas.
- b) Los costos asociados a las acciones de prevención de riesgos.

Como puede verse, se trata principalmente de asuntos de naturaleza económica, en donde las compañías de seguros llevan la batuta y confirman las tesis de Ulrich Beck (1994), sobre la sociedad de riesgo, en el sentido de que se trata de un nuevo momento histórico de la sociedad posindustrial, en el que se requieren replantear los componentes centrales de la misma. Stavrakakis (1997a), al respecto, señala acertadamente que el esquema completo de los cálculos de riesgos se dislocó por completo, provocando un colapso de los seguros, cuando comenzó a comprenderse que el actual proceso civilizatorio, manifiesto en la sociedad de riesgo y de consumo, traía consigo la posibilidad de destruir la vida en el planeta.²

¹ Descartando desde luego a aquellos medios que niegan o minimizan el problema. Para un documentado cuestionamiento a tales medios, véase Jones, Watkins, Braganza y Coughlan (2007).

² Véase también Stavrakakis (1997b).

TEORÍA

Educación y cambio climático

Tal vez por eso es que los medios, al tratar el problema del cambio climático, hacen más énfasis en los efectos del problema que en la causa del mismo, y cuando eventualmente se llega a hacer alguna mención de lo que se encuentra detrás de esas manifestaciones extremas, el tema suele abordarse como de responsabilidad general e indiferenciada. De igual manera, la información mediática dice muy poco sobre la urgente necesidad de impulsar acciones y programas precautorios de adaptación de la población que al menos mitiguen los impactos de esos procesos de cambio, que pueden considerarse para todo fin práctico, de naturaleza irreversible, al menos para la próxima generación y tal vez para las dos siguientes. Pero eso, sólo en caso de que se adopten hoy medidas trascendentes y con algún grado de radicalidad. Esto es, programas dirigidos a reducir significativamente la vulnerabilidad creciente que va mirando, cada vez con mayor evidencia, la presunta seguridad de nuestras confortables vidas del mundo desarrollado.

Sin embargo, abordar ampliamente esos temas es considerado políticamente incorrecto, porque incrementan el nivel de ansiedad social y trastornan el curso de los acontecimientos que el *statu quo* permite para los días que corren. Como bien dice Chomsky (2001: 33) recuperando palabras de Reinhold Niebuhr y Walter Lippmann, “para que el ‘rebaño desconcertado’ –la masa ingenua y mentecata– no se vea aturdido por la complejidad de los problemas reales que, además, tampoco sabría cómo resolver”. Así, el argumento principal que se aduce públicamente para su negativa es la incertidumbre de los datos científicos aportados por los reportes del Panel Internacional de Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés) y los otros muchos estudios producidos por organismos independientes.

El panorama descrito se modificó en cierto modo a partir de la reciente exhibición mundial del documental *An inconvenient truth*, promovido en todo el orbe por el ex-vicepresidente de los Estados Uni-



dos Albert Gore,³ quien ha asumido esta cruzada como algo personal. Los dos premios Oscar reci-

³ Premio Nóbel de la Paz 2007, en conjunto con el Panel Internacional de Cambio Climático, precisamente.

dos en 2006 como mejor documental y mejor canción, no compensó, sin embargo, la escasa audiencia que atrajo, sobre todo entre los jóvenes, acostumbrados como están a las películas de acción, y por no haber podido discernir que se trata de una película de terror, en el marco de lo que Raskin (2006 *apud* Sterling, 2007: 34) denota como “presión por miedo” (*push of fear*); esto es, “el progresivo darse cuenta de que podríamos compartir un descendente destino común”.

“La verdad incómoda”, como fue traducido al español este meritorio trabajo, presenta en forma condensada y bastante didáctica una buena cantidad de evidencias científicas sobre el problema del cambio climático, empleando un lenguaje accesible y un tono tranquilo para intentar hacer llegar el mensaje a una población no experta. Contundentes imágenes apoyadas por gráficas con información actualizada, que, aunadas a una inteligente narración, hacen lamentarnos de los resultados electorales de los comicios del año 2000 en los que compitió. Sin embargo, decepciona cuando reduce sus recomendaciones finales a un pequeño conjunto de acciones puntuales y desarticuladas, de naturaleza individual, y carentes de un programa de amplio alcance, acompañadas de una confianza extrema e injustificada en las posibles contribuciones de la ciencia y la tecnología, asunto que examinaré más adelante. Su sugerencia política más radical consiste en plantear que se envíen escritos a los representantes ante el Congreso –lo cual tal vez tenga algún tipo de efecto en la tradición política de los Estados Unidos–, pero no se formula una enérgica denuncia cuestionando el *american way of life* o el consumismo contemporáneo que la globalización ha preconizado en todo el mundo. Y esa limitante, consciente o inconscientemente, desilusiona y produce desazón, puesto que si alguien tan sensitivo y brillante como Gore no es capaz de encontrar salidas viables al problema, esas simples recomendaciones transmiten, en última instancia, un sentimiento de impotencia, un efecto con-

trario al “jalón de esperanza” (*pull of hope*); es decir, el documental no aporta a esa “visión planetaria positiva, [de] que es ciertamente posible” (Ruskin, 2006 *apud* Sterling, 2007: 34) un extensivo compromiso de ciudadanía global [traducción libre].

Impactar la conciencia mundial sobre la relevancia vital del cambio climático requerirá algo más que documentales de divulgación científica y películas incluso de ficción,⁴ porque nuevamente en la relación lineal de prioridades tanto mundiales como nacionales, los asuntos ambientales no se encuentran en los lugares principales; ahí siguen estando los temas económicos como el desempleo, la deuda o la inflación, seguidos ahora de aquellos vinculados con el terrorismo, la inseguridad y la violencia, que es donde se ha centrado el análisis de riesgo en la clase política mundial. Los asuntos ambientales no son políticamente importantes, e incluso tienen buena cobertura mediática sólo cuando se convierten en nota roja (desastres, accidentes, etcétera) o se afectan poderosos intereses económicos.

En el marco de este bastante generalizado desinterés e inacción, podemos ver también a los oportunistas de siempre. Aquellos que obtienen ventajas de lo inimaginable. Así, encontramos inserciones de publicidad de un nuevo tipo de turismo, el de “desastre”, ofreciendo viajes en cruceros para deleitarse con las escenas de deshielo de los glaciares de la Antártida y el mapa de lo que sería la nueva ruta marítima durante el verano (y la explotación de minerales del fondo marino) del llamado Paso del Noroeste en el Ártico. El primero consiste en el reforzamiento de la sempiterna “cultura” del espectáculo;

⁴ Hace unos pocos años se exhibió en cartelera la película titulada “The day after tomorrow”, traducida literalmente en México como “El día después de mañana”, sin recordar que tenemos el vocablo pasado mañana. Esta película centrada también en una posible consecuencia del cambio climático relacionada con la corriente marina del Golfo, está aderezada con una mala historia de ficción que tiene incluso sus momentos cómicos, pero donde se presenta con bastante claridad la articulación entre los intereses económicos y la clase política estadounidense sobre el problema en cuestión.

TEORÍA

Educación y cambio climático

se trata de un nuevo *reality show* equivalente, pero a gran escala, al momento en que el emperador romano Nerón pulsando su lira contemplaba extasiado el incendio de Roma, que él mismo había ordenado. El segundo, no es más que una mera extensión de los *business as usual*. Un *plus* de los reaccionarios partidarios de continuar incrementando el uso de la energía proveniente de combustibles fósiles, que han hecho todo lo que han tenido a su alcance para obstruir, dilatar y complicar las negociaciones globales. Actitud que confirma, una vez más, cómo los que impulsan el mismo tipo de crecimiento económico a cualquier costo, están fincando el edificio del desarrollo capitalista sobre cimientos de lodo o usando una metáfora más acorde con el tema, sobre un fluidizado *permafrost*.⁵

El cambio climático se constituye en uno de los peores escenarios anunciados por los movimientos ambientalistas –desde los años setenta cuando se comenzó a hablar de los límites del crecimiento (Meadows *et al.*, 1972)– con repercusiones globales indeseadas por quienes hubieran querido ver que las manifestaciones de la degradación ecológica permanecieran circunscritas a su dimensión local.

Si bien el cambio climático es un fenómeno global, las regiones más vulnerables al mismo se localizan entre los trópicos o cerca de ellos, por lo que sus efectos golpean con mayor severidad a los países en desarrollo, sobre todo a aquellas comunidades pobres asentadas en zonas de alto riesgo y cuyo sustento depende de la lluvia estacional para obtener los magros resultados de sus cosechas de agricultura de subsistencia, por lo que están mucho más expuestas a todo tipo de alteración climática.

Las mentes lúcidas de Occidente que admiten la grave huella ecológica producida por el estilo de vida de los países desarrollados y de la imitadora eli-

⁵ El *permafrost* es una cubierta de hielo permanente que puede alcanzar incluso varios kilómetros de espesor. Esta cubierta se ha ido también alterando, y varias regiones en Alaska y Canadá muestran situaciones inexistentes apenas hace diez años.



te dirigente de los países en desarrollo, reconocen la importancia de reorientar el sistema educativo en los países occidentales insertos en la sociedad de consumo, porque existe el riesgo de que se repliquen sus insustentables modelos desarrollistas. Ese temido riesgo es ahora mayúsculo, porque los planes de negocio de las corporaciones internacionales promueven el modelo consumista de Occidente durante toda la programación cotidiana en los globalizados medios de comunicación de masas, cuya señal se recibe ahora en los más remotos confines del mundo pobre, ignorante y superpoblado. Aunque cabe mencionar que el mundo civilizado, próspero y educado de Noroccidente no requiere de nuevos socios para consumir con voracidad los recursos de un planeta que ya no pueden ser más repartidos entre quienes quieren ser nuevos miembros del club del desarrollo. Con las tendencias actuales y dejando en la ignominiosa miseria a ese alto porcentaje de la población humana, al que los Objetivos de Desarrollo del Milenio dicen querer ayudar, el mundo ya ha entrado en un peligroso declive que se irá dramáticamente acentuando en los próximos años. Con todo y las acciones adoptadas por el Protocolo de Montreal, las emisiones globales de dióxido de carbono y otros gases de efecto invernadero se han incrementado a más del doble desde 1990 y continúan creciendo. De 2000 a 2005, el crecimiento de las emisiones fue de 2.5% por año en comparación con la década de los noventa en que era de menos de uno por ciento anual y los dos años más calientes han sido 1998 y 2005, sin dejar de considerar que once de los doce años más calientes han ocurrido en los últimos doce años (1995 a 2006) (IPCC, 2007).

ALGUNOS DATOS SOBRE LA DESIGUALDAD MUNDIAL EXISTENTE Y SUS NUEVAS TENDENCIAS

El Worldwatch Institute (WWI) en su reporte anual “El estado del mundo: 2004”, sostiene que aproxi-

madamente mil 700 millones de personas (por encima del veinticinco por ciento de la humanidad), se han convertido en “clase consumidora” al adoptar la dieta, los sistemas de transporte y el estilo de vida que durante la mayor parte del siglo XX estuvieron restringidos a los países ricos de Europa, América del Norte y Japón. Solamente en China, 240 millones de personas se han sumado a las filas de los consumidores del mercado global; una creciente y escalofriante cifra que pronto superará a la población total de Estados Unidos. Esta clase de consumidores es caracterizada como aquella que emplea televisores, teléfonos e Internet, y que comparten las pautas culturales y los valores occidentales, así como los ideales de las empresas corporativas que se transmiten a través de los medios masivos de comunicación (Worldwatch Institute, 2004a).

Casi la mitad de ellos viven ahora en países en desarrollo que poseen el mayor potencial de crecimiento. Hoy en día, los más ricos del mundo usan en promedio 25 veces más energía que los más pobres, y Estados Unidos, con sólo 4.5 por ciento de la población mundial, libera 25 por ciento de todas las emisiones de dióxido de carbono y se resiste a suscribir el Protocolo de Kyoto, pese a sus limitados alcances. El gasto mundial en publicidad alcanzó 446 mil millones de dólares en 2002, casi nueve veces más que en 1950. Más de la mitad de esa cantidad la gastan los supermercados de Estados Unidos en promover sus mercancías y servicios. Para eliminar el hambre y la desnutrición, se requeriría una inversión anual de 19 mil millones de dólares, sólo 2 mil millones más de lo que invierten los europeos y estadounidenses en alimentos para mascotas cada año. Mientras, vacunar a todos los niños del mundo costaría apenas 1,300 millones de dólares, casi 10 veces menos de los 11 mil millones de dólares que los europeos gastan por año en helados. En Estados Unidos se estima que 65 por ciento de los adultos tienen sobrepeso o son obesos, lo que causa un promedio de 300 mil muertes por año y en 1999 generó gastos

Un problema en el campo educativo es que las posibilidades de producir efectos en la conciencia de la gente se reduce significativamente mientras continuemos aferrándonos al viejo paradigma pensando que nuestra seguridad está garantizada y que no nos afecta la dislocación generalizada del mundo.

médicos por 117 mil millones de dólares.⁶ El gasto anual en cosméticos en Estados Unidos es de 8 mil millones de dólares, y en perfumes Europa y Estados Unidos, gastan al año 12 mil millones de dólares. El gasto anual de EEUU en la guerra de Irak es de 300 mil millones de dólares; es decir, 34 millones de dólares por hora. Es claro por qué “el ingreso del uno por ciento más rico de la población mundial iguala al del 57 por ciento más pobre, que representa aproximadamente tres mil millones de personas que viven con dos dólares americanos por día o menos” (UNDP, 2001 *apud* Raskin *et al.*, 2002: 60) (traducción libre). Y de éstos la mayor parte se encuentran en el mundo en desarrollo. Según el Banco Mundial, en 2002, 71% de la población de los países en desarro-

⁶ Véanse Worldwatch Institute (2004b) y Conáfrica (2007).

llo vivían con dos dólares diarios o menos (The World Bank, 2006: 9). Es claro por qué hay tanta resistencia de ese pequeño grupo, que consume para desperdiciar, y no querer compartir lo que se percibe como un mundo de escasos recursos.

Y CON LA EDUCACIÓN ¿QUÉ?

Obviamente que la magnitud y complejidad del problema no requiere sólo de acciones educativas, cuyos efectos más valiosos en la esfera de la formación de valores y actitudes son de largo plazo. Se requieren también drásticas decisiones políticas dirigidas a modificar la corriente principal de la neoliberal sociedad de consumo en la que, como se dijo *supra*, gran número de recursos se emplean en abastecer un frívolo consumo de distinción posicional extravagante y suntuario (García, 2004). Examinaré brevemente el tema en la parte final de este artículo.

Un problema en el campo educativo es que las posibilidades de producir efectos en la conciencia de la gente se reduce significativamente mientras continuemos aferrándonos al viejo paradigma pensando que nuestra seguridad está garantizada y que no nos afecta la dislocación generalizada del mundo (Žižek, 1992), como consecuencia del cambio climático y otros problemas globales como la depauperación progresiva de gigantescos contingentes de población humana.

Vivimos una era de la desolación (Scavino, 1999), en la que vemos no sólo cómo se va destruyendo paulatinamente nuestro entorno vital, sino también la identidad y autoestima derivado de que la moral mercante se ha instalado en nuestras vidas desplazando el poder que tenía el observador respecto al observado. Ahora como tan atinadamente establece Scavino (1999: 111) “se mira no lo que el otro *hace* sino lo que el otro *tiene*”, por eso el observado funciona como un modelo a imitar para el observador. Eso explica la proliferación de programas de TV y de revistas sobre la vida del *jet set* plagadas de fotografías, exaltando un estilo y un nivel de vida



que los observadores externos intentarán infructuosamente copiar, porque cuando logren con sacrificios enormes adquirir alguno de esos bienes o servicios, ya no estarán de moda, con lo cual se mantiene la función de esta moral mercante: controlar directamente los *deseos* para establecer la diferencia de clase (Scavino, *ibidem*).

El fracaso o el éxito dependen de la capacidad de adquirir aquello que nos hace vernos como triunfadores de acuerdo con los modelos de prestigio económico y social. Este sentimiento que se encuentra profundamente enquistado en los jóvenes, es el que determina la continuidad incesante de los elementos centrales de la moda y, consecuentemente, de los patrones de producción y consumo que artificiosamente se demanda modificar. (Consumer International-UNEP, 2002).

Es con eso con lo que tiene que bregar afanosamente la educación. Los procesos educativos ocurren en contextos específicos y en momentos deter-

minados. No podemos hacer abstracción de los mismos. De ahí que educar para el cambio climático insistiendo solamente en las consabidas y trilladas recomendaciones de adicionar contenidos al currículo y la cauda de otras acciones que se desprenden de ello (producción de materiales, formación docente, etcétera), no nos llevará muy lejos, porque hay muchos otros elementos deseducativos que poseen estrategias y medios más efectivos para incidir en la mente de la gente.

“En la escuela no se aprenden sólo contenidos” (Chomsky, 2001: 32) y a este aforismo de una de las conciencias vivas de Noroccidente añade que “para triunfar hay que servir a los intereses del sistema doctrinal. Hay que estarse callado e instilar en los alumnos las creencias y los dogmas más útiles para los intereses de los que están de verdad en el poder... Y el impulso que está en juego, es el de consumir más, el de ser buenos consumidores”. (Chomsky, 2001: 31-32).

De ese modo, el problema de educar no consiste sólo en proporcionar información sobre el tema. Por mucho tiempo, se pensó que suministrando información oportuna y de calidad sobre los problemas ambientales que nos aquejan, se generarían en automático las conductas y actitudes requeridas para resolverlos. Con el tiempo se demostró fehacientemente que esto no ha sido así y, por el contrario, cada vez somos más proclives a competir y a consumir (Sterling, 2001). No se dio el cambio tal vez porque, como dicen Lagrange y Reddy (2007) al hablar de ambientes de aprendizaje, se requería haber promovido un aprendizaje activo y cooperativo, y no uno pasivo, para que ese cambio de comportamiento se hubiera producido. Esto es, un aprendizaje transformativo dirigido a cambiar los viejos marcos de referencia heredados para crear nuevos modelos de pensamiento e intervención que guíen nuestras decisiones (O’Sullivan, 1999; King, 2005; Jackson, 2007).

De ahí que impulsar como estrategia primordial el adicionar contenidos en el *currículum* escolar

es un acto fallido. Y tiene mayores agravantes porque, además, se trata de un modelo curricular agotado que ya ha perdido sus posibilidades heurísticas para dar respuesta a los problemas de nuestro tiempo (González-Gaudiano, 2007), y que cotidianamente contribuye a ser más parte del problema que de la solución, al reproducir una serie de valores que son insustentables y que requieren ser profundamente desafiados.

Estoy convencido que la educación escolar es un importante factor de solución, pero sólo si media una reflexión crítica que conduzca a un planeamiento pedagógico y políticamente más sutil, imaginativo e inteligente. “Más educación [de esta clase] simplemente reforzará prácticas y patologías que no pueden y no deberían ser sostenidas por más tiempo” (Orr, 2001: 8) [traducción libre]. En este sentido, la escuela como institución social sí tendría algo que aportar en el mediano y largo plazos, pero a partir de una profunda reforma que no será fácil. Mientras tanto el cambio social desde la escuela sólo se irá promoviendo en los espacios donde el trabajo valiente de aquellos docentes, todavía pocos, que han tomado por cuenta propia este reto, asumiéndolo con compromiso y decisión para contribuir a crear en sus estudiantes un pensamiento crítico e independiente, para que éstos puedan desarrollar la capacidad de comprender con mayor coherencia el significado del mundo y de la realidad.

Hoy, frente a la emergencia, es más importante aprovechar el potencial de la educación no formal e informal para construir respuestas sociales amplias y organizadas, que generen presión política y acción efectiva, a fin de que comiencen a tomarse decisiones en el sentido requerido.⁷ Esto es, hacer valer las grandes capacidades de la educación crítica para subvertir el orden económico y social existente, así como

⁷ No en la “dirección dominante del cambio”, denunciada por Jackson (2007), que también es un cambio pero para empeorar, sino para visualizar una enteramente distinta trayectoria.

“para instruir al Estado, construir alianzas populares y efectivas, así como desafiar los caminos mediante los cuales las políticas y prácticas comúnmente aceptados contribuyen a las crisis económica, cultural y ambiental que son tan penetrantes” (Apple, 2007: 508) [traducción libre].

LA PRESUNTA SOLUCIÓN TECNOLÓGICA

Me parece muy importante trabajar para deconstruir el discurso que sigue intentando persuadir de la solución técnica del problema. Este discurso ha estado presente durante todo el desarrollo del campo de la educación ambiental y ha hecho perder mucho tiempo valioso. Nadie puede negar que la ciencia y la tecnología tienen mucho que aportar en la búsqueda de soluciones, pero no son la solución del problema. Žižek (1999) señala al respecto que hay que rechazar todos los intentos de reducir la amenaza de la tecnología moderna al efecto de algún error social óptico. Aduce que estos intentos no son sólo ineficaces, sino que el verdadero problema es que a un nivel más profundo, incitan aún más al mal que pretenden combatir. Pone como un claro ejemplo de esto precisamente la crisis ecológica, y afirma que cuando la reducimos a las perturbaciones provocadas por nuestra explotación tecnológica excesiva de la naturaleza, implícitamente suponemos que la solución consiste en apelar una vez más a las innovaciones tecnológicas, pensando en una nueva tecnología “verde”, *más eficiente y global en su control de los procesos naturales y los recursos humanos*. Por lo mismo, toda aquella preocupación y todo proyecto ecológicos concretos tendientes a cambiar la racionalidad tecnológica para mejorar el estado de nuestro ambiente físico natural quedan entonces devaluados por basarse a su vez en la fuente del problema.

Žižek (1999) también sostiene, recuperando a Heidegger, que el verdadero problema no es la crisis ecológica en su dimensión óptica, que incluye una

posible catástrofe global (por ejemplo, derivada del calentamiento de la atmósfera terrestre), sino el modo tecnológico de relacionarnos con los entes que nos rodean. Por ello, las medidas adoptadas a este nivel muestran una falta de disposición a enfrentar la verdad trascendente en su radicalidad insoportable.

Por su parte y complementariamente, Kartha (2006: 13) señala que, ahora, la comunidad global comparte premisas fundamentales que guían nuestras respuestas a los desafíos globales comunes. Estas premisas fueron lecciones duramente aprendidas, provenientes de los errores cometidos en las décadas precedentes. Uno de ellos, dice Kartha, es el hecho de que “ya no estamos más en posición de negar nuestro crudo poder para destruir el ambiente, ni en entretenernos más tiempo en un falso orgullo de nuestra habilidad para adaptarnos a la declinación ambiental, sustituyendo los degradados servicios ambientales mediante nuestra presunta capacidad de encontrar soluciones por vía de la ingeniería” [traducción libre].

Sin embargo, esta convicción no se encuentra socialmente extendida. La gente común, sobre todo en el mundo desarrollado, incluyendo a las imitadoras capas sociales ricas del mundo en desarrollo, continúa pensando que la crisis ambiental tiene una solución tecnológica y que si no se ha puesto en marcha es porque no conviene así, de momento, a los intereses económicos que se encuentran detrás. Los medios de comunicación suelen ser los vehículos que transmiten este mensaje como parte de las campañas de publicidad de nuevos productos tecnológicamente más precisos, eficientes y compactos. La investigación nanotecnológica y el desarrollo de organismos genéticamente modificados, entre otros, están creando una falsa ilusión de capacidades humanas ilimitadas. Sin embargo, más pronto que tarde se enfrentará a un crudo despertar.⁸

⁸ Véase Foladori (2007).

La fe en la promesa tecnológica es una representación social errónea, que debe ser trabajada intensamente mediante los procesos educativos, puesto que obstruye la posibilidad de trascender hacia niveles superiores de conciencia, y consecuentemente de comprometerse con el problema.

LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO SUSTENTABLE

Independientemente de cuál de los escenarios globales estimados por el IPCC devenga realidad, el problema está inexorablemente ligado a decisiones radicales en relación con el consumo y el estilo de vida. Así, el campo de la educación para el consumo sustentable tiene un potencial crítico de transformación radical, pero sólo si no se reduce a fomentar medidas de cambio individual, puntuales y desarticuladas de un programa de mayor alcance; es decir, si no se orienta a promover esa usual pedagogía de resultados minimalistas que no ha hecho ni hará la diferencia que se requiere.

A través de una educación no entendida como proceso curricular sino como proceso social, es posible y necesario impulsar una acción ciudadana organizada, empoderada, sistemática y permanente con una visibilidad política tal que no pueda ser ignorada por el Estado y por los grupos de poder fáctico con los que gobiernan en connivencia. Una acción directa que realmente adquiriera la capacidad de incidir en los procesos de decisión de aquellos asuntos que afectan la calidad de nuestras vidas. Que impida que los grupos de poder puedan continuar decidiendo en función de los intereses económicos a los que sirven. Así, educar para el consumo sustentable implica generar presiones en el mercado que puedan impulsar una racionalidad diferente para extender un patrón de consumo orientado hacia la calidad de los productos y las condiciones de su producción, distinguiendo necesidades de deseos. Un patrón de consumo que contribuya a alcanzar una mayor equi-

TEORÍA

Educación y cambio climático

dad social y un menor *stress* ambiental, mediante procesos educativos que impulsen un pensamiento crítico acerca de cómo escoger entre varias opciones y por qué no elegir aquellas que han sido promovidas como signos de distinción social.

Pero esto tendrá el impacto limitado que hemos visto en los últimos años si no actuamos también al nivel de reducir y modificar la oferta productiva. Para ello se requiere una estrategia cualitativamente distinta, más vinculada a empoderar organizadamente a las comunidades, a darles visibilidad política y a impulsar una acción decidida en el campo de las instituciones, de las políticas públicas, del sistema impositivo y del conjunto de instrumentos económicos disponibles.

En este sentido, no es posible que la educación ambiental para el consumo sustentable ignore o deje de considerar la oferta de productos de empresas o países que inducen un consumo posicional extravagante y suntuario (García, 2004), que emplean mano de obra infantil y cautiva, que no adoptan medidas de protección ambiental en sus emisiones y sus desechos, que no son al menos ecoeficientes, que no protegen de riesgos laborales a sus trabajadores, que pagan sueldos miserables o que reciben exenciones fiscales, subsidios especiales y tratos preferenciales que se traducen en una competencia desleal para el resto de los países.

De igual modo, la educación para el consumo sustentable debe estar alerta a las campañas publicitarias en los medios donde la audiencia es vista como un cliente dócil para globalizar el materialista modo de vida de Noroccidente. Esa estrategia de publicidad erosiona cualitativamente los esfuerzos emprendidos con el fin de crear condiciones favorables para el consumo sustentable (Hurtado, 1997), por lo que debe lucharse también para que sea más regulada. Las campañas publicitarias, por consecuencia, contribuye significativamente al enorme incremento de la migración demográfica global al promover el uso de satisfactores y comodidades que la gente no pue-



de obtener en sus localidades de origen, pero que desea imitar ya que se configuraron como aspiraciones sociales legítimas mediante el espectáculo de los *mass media* y la publicidad.

En el momento actual, nos guste o no, en general la gente y sobre todo los jóvenes, construyen su identidad (quién soy, dónde pertenezco, etcétera) más en relación con el consumo que en las reglas abstractas de la democracia participativa, en las decadentes “esencias” nacionalistas o en la intervención colectiva en los espacios públicos. En otras palabras, nos sentimos más convocados como consumidores que como ciudadanos; el consumo se ha instalado como una mediación económica, social y cultural que nos da sentido de pertenencia y nos hace sentir diferentes en la satisfacción de las necesidades (García Canclini, 1995). El consumo de lo efímero; la nove-

dad incesante; la vorágine de la moda y de las preferencias pasajeras; el nomadismo de las elecciones individuales; el presentismo imprevisor; y la desterritorialización de lo propio y lo ajeno son factores insoslayables en el desafío por inducir un consumo crítico (Jickling *et al.*, 2006) y responsable; esto es, para transformar a través de la educación el actual patrón dominante de consumo. De ahí que no tiene mucho sentido, y menos con los jóvenes, querer fortalecer la acción local y la cohesión social recuperando tradiciones y costumbres centradas en valores no materiales, si las acciones no se inscriben en una estrategia que considere política y culturalmente las prácticas de consumo.

El consumo es hoy un rasgo definitorio de la identidad moderna tanto en su dimensión material como en sus aspectos simbólicos (Trimboli, 1997). De esto se desprende una conclusión tajante: frente a la magnitud del desafío es preciso dar una amplia lucha involucrando a actores sociales clave y asumir que se trata de una larga batalla, aunque, sobre todo en esta lucha, el tiempo es también una especie en extinción en la que el cambio climático global irá definiendo como un inexorable marcapasos el ritmo de las decisiones. 🐼

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michael (2007), "Afterwords", en Arjen E. J. Wals, (Ed.), *Social learning towards a sustainable world. Principles, perspectives, and praxis*, Wageningen, Wageningen Academic Publishers, pp. 507-508.
- Beck, Ulrich (1994), *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós.
- Chomsky, Noam (2001), *La (des) educación. Entrevista de Donaldo Macedo*, Barcelona: Crítica.
- Conáfrica (2007), "¿En verdad queremos arreglar el mundo? Parece que no", en *Conáfrica estamos*. Consultado el 10 de octubre de 2007, en: http://www.conafrica.org/noticias.php?id_noticia=10
- Consumer International-UNEP (2002), *Implementing sustainable consumption and production policies. North-South, South-South and East-West*, Partnerships, Informal expert meeting, Paris, France, 6-7 de mayo.
- Foladori, Guillermo (2007), "El reto de las nanotecnologías a la educación ambiental", en Edgar González Gaudiano, *La educación frente al desafío ambiental global. Un enfoque latinoamericano*, México: CREFAL-Plaza y Valdés, pp. 79-90.
- García, Ernest (2004), *Medio ambiente y sociedad. La civilización industrial y los límites del planeta*, Madrid: Alianza.
- García Canclini, Néstor. (1995), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México: Grijalbo.
- González-Gaudiano, Edgar (2007), "Schooling and environment in Latin America in the third millennium", en *Environmental Education Research*, número especial "Revisiting schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice", vol. 13, núm. 2, abril, pp. 155-169.
- Hurtado, M. Elena (Ed.) (1997), *Consumers and the environment. Meeting needs, changing lifestyles*, Londres: Consumers International.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2007), *Climate change 2007: the physical science basis. Contribution of Working Group to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, S. Solomon, D. Qin, M. Manning, Z. Chen, M. Marquis, K. B. Averyt, M. Tignor y H. L. Miller (Eds.), Cambridge, UK-New York, NY: Cambridge University Press.
- Jackson, Michael G. (2007), "Learning to think differently", en *Southern African Journal of Environmental Education*, núm. 24, pp. 82-89.
- Jickling, Bob, Heila Lotz-Sisitka, Rob O'Donoghue y Akpezi Ogbuigwe (2006), *Educación ambiental, ética y acción: un libro de trabajo para poner manos a la obra*, Nairobi: PNUMA.
- Jones, David, Andrew Watkins, Karl Braganza y Michael Coughlan (2007), "The great global warming swindle: a critique", en *Bulletin of the Australian Meteorological and Oceanographic Society*, vol. 20, núm. 3, pp. 63-72.
- Kartha, Sivan (2006), *Climate change. Redemption through crisis*, GTI Paper Series, Frontiers of a Great Transition, núm. 13, Boston : MA: Tellus Institute.
- Kings, Kathleen P. (2005), *Bringing transformative learning to life*, Malabar, FL: Krieger.
- Lagrange, Lesley y Chris Reddy (2007), "Learning of environment(s) and environment(s) of learning", en *Southern African Journal of Environmental Education*, vol. 24, pp. 76-81.
- Meadows, Donella H., Dennis L. Meadows, Jorgen Randers y William W. III Behrens (1972), *The limits of growth. A report for the Club of Rome's Project on the predicament of mankind*, New York: Universe Books.
- Orr, David W. (2001), "Foreword", en Stephen Sterling, *Sustainable education. Re-visioning learning and change*, Schumacher briefs, núm. 6, pp. 7-9, Bristol, UK: J. W. Arrowsmithpp.
- O'Sullivan, Edmund (1999), *Transformative learning: educational vision of the 21st century*, London: Zed Books.
- Raskin, Paul (2006), *World lines: pathways, pivots and the global future. Global Transition Initiative (GTI)*, Paper Series, Boston, MA: Tellus Institute. Consultado el 8 de octubre de 2007, en: www.gtinitiative.org
- Raskin, Paul, Tariq Banuri, Gilberto Gallopín, Pablo Gutman, Al Hammond, Robert Kates y Rob Swart (2002), *Great transition. The promise and lure of the times ahead. A report of*

- the Global Scenario Group*, Boston: Stockholm Environment Institute-Tellus Institute.
- Scavino, Dardo (1999), *La era de la desolación. Ética y moral en la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires: Manantial.
- Stavrakakis, Yannis (1997a), "Green fantasy and the real of Nature: elements of a lacanian critique of green ideological discourse", en *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, vol. 2, núm. 1, pp. 125-132.
- _____ (1997b), "Green ideology: a discursive reading", en *Journal of Political Ideologies*, vol. 2, núm. 3, pp. 259-278.
- Sterling, Stephen (2001), *Sustainable education. Re-visioning learning and change*, Schumacher briefs, núm. 6, Bristol, UK: J. W. Arrowsmith.
- _____ (2007), "From the push to fear to the pull of hope: learning by design", en *Southern African Journal of Environmental Education*, vol. 24, pp. 30-34.
- The World Bank (2006), *Global economic aspects. Economic implications of remittances and migration*, Washington, D. C.: The World Bank.
- Trímboli, Juan (Ed.) (1997), *Educación del consumidor, democracia y ciudadanía*, Santiago, Chile: Consumers International. Oficina Regional de América Latina y el Caribe.
- United Nations Population Division (UNPD) (2001), *World population prospect. The 2000 revision, Highlights*, NY: United Nations.
- Worldwatch Institute (2004a), *State of the world 2004: richer, fatter, and not much happier*, Washington, D. C.: WWI. Consultado el 10 de octubre de 2007, en: <http://www.worldwatch.org/node/1785>
- _____ (2004b), "Más ricos y gordos, pero no más felices", en *Red del Tercer Mundo (ThirdWorld Network)*, 22 de marzo, Montevideo. Consultado el 10 de octubre de 2007, en: http://www.redtercermundo.org.uy/texto_com
- Wals, Arjen E. J. (Ed.) (2007), *Social learning towards a sustainable world. Principles, perspectives, and praxis*, Wageningen, Netherland: Wageningen Academic Publishers.
- Žižek, Slavoj (1992), *Looking awry. An introduction to Jacques Lacan through popular culture*, Cambridge, MA: MIT Press.
- _____ (1999), *The ticklish subject. The absent centre of political ontology*, London-New York: Verso.

Recibido: septiembre de 2007
Aceptado: octubre de 2007