

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL ENTRE LA MODERNIDAD Y LA POSMODERNIDAD: EN BUSCA DE UN MARCO DE REFERENCIA EDUCATIVO INTEGRADOR¹

LUCIE SAUVÉ*

Référence: Sauvé, Lucie. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad : En busca de un marco de referencia educativo integrador. *Temas*, 1(2). Août 1999, p. 7-27.

With the recent debates concerning the UNESCO's proposal of *education for sustainable development* (1992, 1998) or *education for a sustainable future* (1997), environmental education is confronted with the necessity of restating its aim and establishing its niche in a global educational project, whose foundations have to be reconstructed in light of the development of responsible societies. This article presents an analysis of the epistemological, ethical and pedagogical basis of the UNESCO's recent proposal, so as to verify their offer of an appropriate integrative framework for environmental education and other dimensions of contemporary education, that aim at the reconstruction of the person-society-environment web of relationships. This analysis is based on the referential framework of modernity and postmodernity.

INTRODUCCIÓN

Conforme finaliza el siglo y el mundo oscila entre la modernidad y la llamada posmodernidad, muchos países han emprendido reformas a sus sistemas educativos, o se encuentran en ese proceso. En términos generales, ahora la educación permite un mayor campo de acción para considerar la cambiante realidad del presente (Delors, 1996). En el plano particular, la mayoría de las reformas proponen introducir en el curriculum diversos aspectos educativos relacionados con las actuales preocupaciones sociales y ambientales: con frecuencia, la educación ambiental (EA) ha sido formalmente legitimada, junto con la educación para los derechos humanos, la paz, la democracia, las relaciones interculturales, la solidaridad humana y el desarrollo.

Para evitar una nueva fragmentación de los objetivos de la educación e integrar las diferentes preocupaciones educativas, se han propuesto diversos marcos comprehensivos que incluyen: *la educación ciudadana*, *la educación en una perspectiva planetaria* (Projet des Universités francophones de l'Est du Canada, 1995); *la educación en una perspectiva*

¹ Este artículo se presentó durante el Coloquio virtual *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?*, celebrado del 19 al 30 de octubre de 1998. La reunión fue organizada por el *Canadian Journal of Environmental Education*, *Environment Canada* y la *Université du Québec à Montréal* (<http://www.ec.ca/eco/education>). También está publicado en el volumen 4 del *Canadian Journal of Environmental Education* (1999) con el título "Environmental Education Between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework", y en el Volumen 1 (2) de *Tópicos* (p. 7-25). Traducción de José Ángel Martínez Sifuentes (CUALTOS-Universidad de Guadalajara, México) y Gabriel H. García Ayala (CECADESU-SEMARNAP).

* Ph. D. Profesora de la Universidad de Quebec en Montreal, donde está a cargo de diversos proyectos de investigación y cooperación internacional en materia de educación ambiental. También es responsable del programa de posgrado de formación continua en educación ambiental y co-directora de la revista *Éducation relative à l'environnement-Regards, Recherches, Réflexion*. Correo electrónico: sauve.lucie@uqam.ca

mundial (Dionne, 1995), la *educación global* (GPD, 1987), la *educación para el desarrollo de sociedades sustentables y la responsabilidad global* (Consejo de la Tierra, 1994), la *educación para el desarrollo sustentable* (UNESCO, 1992), la *educación para el futuro sustentable*, la *educación para la sustentabilidad* (UNESCO, 1997), la *educación por un mundo solidario y responsable* (FPH, 1997) y algunas otras.

Cada una de estas propuestas globales debería ser analizada en función de la adopción o de la construcción de un marco integrador apropiado para la educación fundamental, que tome en cuenta la crítica y la transformación de las realidades contemporáneas. Un marco integrador de este tipo no debe ser percibido como un molde sino que como una propuesta hacia la búsqueda de sentido, de consistencia y de relevancia, basada en la reflexión ética y epistemológica.

En este artículo, consideraremos la propuesta de la UNESCO sobre la *educación para el desarrollo sustentable* (EDS) y las más recientes que se derivan de ella, denominadas como *educación para un futuro sustentable* (EFS) o *educación para la sustentabilidad* (EPS). Para quienes proponen estos marcos integradores, existe un consenso internacional sobre la relevancia o la necesidad de “reformular la educación” orientándola hacia el desarrollo sustentable.² Sin mayor análisis y a gran costo, ahora la UNESCO está colocando el desarrollo sustentable en el núcleo del proyecto planetario de la educación, considerándolo como la “finalidad” del desarrollo humano (UNESCO, 1988). En este proyecto, la EA se reduce a una herramienta instrumental dentro de una larga lista de otros tipos de “educación para...”, al servicio de una tal finalidad.

Lo que está en juego es de considerable importancia. Se trata de construir los fundamentos de la educación contemporánea. Pero también de encontrar un nicho apropiado para la educación ambiental dentro del proyecto educativo global, así como de aclarar y fortalecer las relaciones entre la EA y los otros aspectos de la educación. Desafortunadamente, a partir de la observación crítica de ciertas prácticas más limitadas de la educación ambiental, quienes proponen los proyectos EDS y EFS plantean una reducida perspectiva de la educación ambiental, al restringirla a un enfoque naturalista del ambiente, o a un proceso reactivo enfocado principalmente a la solución de problemas de naturaleza biofísica. Consideran a la EA como una estrategia instrumental para el desarrollo sustentable. Sin embargo, veremos que la EA es un componente nodal y no un simple accesorio de la educación, ya que involucra nada menos que la reconstrucción del sistema de relaciones entre personas, sociedad y ambiente.

Es importante incluir a la EA en un marco educativo comprehensivo e integrador; es decir, un marco amplio, que le permita, por un lado, posicionarse para alcanzar sus propias metas y,

² Las relaciones y los testimonios de muchos participantes en los diferentes talleres y encuentros internacionales sobre la cuestión de la educación para el desarrollo sustentable (EDS), por ejemplo: UNESCO (1995, 1997), muestran que no existen los consensos. Entonces ¿sería preciso hablar de presiones más que de acuerdos?

por otro, articularse en forma apropiada con las otras dimensiones de la educación contemporánea. En este sentido, enfatizaremos las limitaciones y las trampas de las propuestas siguientes: *educación para el desarrollo sustentable*, *educación para un futuro sustentable* y *educación para la sustentabilidad*. También delinearemos los puntos relevantes de una propuesta alternativa que creemos merece considerarse: *educación para el desarrollo de sociedades responsables*.

1. Un marco de referencia: tendencias de la modernidad y la posmodernidad

En el siguiente análisis consideraremos los criterios que pueden emplearse para distinguir, de manera general, las dos tendencias culturales dominantes que actualmente coexisten traslapadas en el mundo occidental: la modernidad y la posmodernidad. Las diversas opciones educativas no están desligadas de estos movimientos contemporáneos, cuyo análisis nos permitirá aclarar los valores, las creencias fundamentales y las principales expectativas que están detrás de cada una de esas opciones. Por supuesto, es extremadamente riesgosa la tarea de caracterizar y distinguir mínimamente entre los dos complejos movimientos ya mencionados del modernismo y posmodernismo (toda vez que son confusos, diversos y cambiantes).³ Las realidades complejas no permiten una clasificación sistemática y rígida. No obstante, creemos que por imperfecto que pueda ser este ejercicio, vale la pena porque puede abrir nuevas avenidas para la necesaria reflexión crítica en esta coyuntura.

En términos generales, podríamos decir que la modernidad se caracteriza por su creencia en el progreso, asociado a la explosión del conocimiento científico y las promesas de la tecnología. Es un crisol para el desarrollo de las principales teorías unificadoras (los “ismos”, incluyendo el comunismo, el liberalismo, el capitalismo y otros) y la búsqueda de principios organizadores que contienen valores universales. La epistemología moderna es positivista; está basada en una búsqueda de la objetividad y la racionalidad instrumental para legitimar el conocimiento y organizarlo en disciplinas separadas. Las éticas modernistas son antropocéntricas y el único límite para la libertad de los individuos, de las organizaciones y de las empresas es el respeto a la libertad de los otros. La democracia es vista como el instrumento de la libertad.

Las principales expectativas de la modernidad, así como sus principales símbolos (el muro de Berlín, por ejemplo, erigido entre dos “ismos”) están derrumbándose gradualmente. Estos fracasos no socavan la legitimidad de las esperanzas y de los sueños que sostuvieron a los grandes ideales modernos. Dependen, más bien, de lo que ha llegado a ser el proyecto inicial a lo largo del tiempo, a través de varias derivaciones y “recuperaciones” oportunistas que finalmente las han destruido (como el liberalismo/capitalismo salvaje o los regímenes

³ Para una exploración crítica de los conceptos de modernidad y posmodernidad, el lector puede consultar, entre otros, a los siguientes autores: Charlene Spretnak (1997); Michel Freitag (1996); Philippe Englehart (1996); Thierry Hentsch (1996); Anthony Giddens (1990) y Jean-Françoise Lyotard (1994). John Huckle (1996) en particular, proporciona un interesante análisis de estas corrientes en relación con las diferentes concepciones del desarrollo sustentable.

político-económicos de tipo totalitario). Respecto al quiebre de la modernidad es posible identificar cuatro tipos diferentes de reacción:

1. El conservacionismo, que intenta proteger y fortalecer los valores de la modernidad.
2. El reformismo, que propone soluciones instrumentales para problemas concretos y específicos; esta es una forma progresista de la modernidad (una especie de hipermodernismo, según Spretnak, 1997) enfocada en una preocupación pragmática de manejo eficiente, desde un punto de vista tecnologista y economicista.
3. El nihilismo, que se nutre del fatalismo y la ironía, que rechaza toda visión o proyecto para el futuro, y considera irrisoria la búsqueda de valores universales y significados “profundos”y, finalmente,
4. El transformismo, que cambia de página con el fin de encarar nuevas formas de pensar, ser, hacer y actuar.

Por su parte, la posmodernidad se teje en un contexto de cambios, de abolición de los órdenes anteriores, de cuestionamiento y de búsqueda. No existe una concepción única de la posmodernidad, sino una rica diversidad de discursos y prácticas. Entre éstas coexisten diversas manifestaciones de nihilismo (posmodernidad deconstructiva) y distintas propuestas transformacionistas (posmodernidad reconstructiva). En cuanto a la educación posmoderna, ciertamente debe enfrentarse a los retos expuestos por la generación nihilista de “no hay futuro”, pero debe ser reconstructiva (de acuerdo con la tesis de Griffin, 1992).⁴ La educación postmoderna adopta generalmente una postura epistemológica relativista (que toma en cuenta la interacción sujeto-objeto), inductiva, eminentemente socio-constructivista y crítica, que reconoce la naturaleza compleja, única y contextual de los objetos del conocimiento.

La epistemología reconstructiva posmoderna valora el diálogo de los diversos tipos de conocimiento (científico, experiencial, tradicional, etc.), en los cuales la disciplina ya no es el principio organizador y cuyo criterio de validez radica en la relevancia para la transformación de las realidades, ya consideradas dentro de una perspectiva crítica. Más que una justificación *a priori* de las opciones teóricas y estratégicas, se prefiere un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica y una evaluación continuada de los procesos. La educación posmoderna adopta una postura ética también relativista (donde se considera el contexto) y no antropocéntrica o individualista *a priori*, sino que corresponde a un proceso de discusión crítica entre los actores de una situación, con el fin de proporcionar bases para tomar decisiones contextualmente apropiadas. Aquí, la democracia asume un significado completamente diferente del que tiene la modernidad: el de una negociación por una participación para la transformación de las realidades sociales problemáticas. Los discursos posmodernos rechazan las teorías explicatorias amplias y las narrativas generales, y cuestionan los valores universales. Sin embargo, esto no impide que sus detractores sostengan que la posmodernidad fomenta nuevos dogmas.

⁴ Entre los autores que han tratado la posmodernidad en educación, se destacan: Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux (1991), David Orr (1992), Cathleen C. Loving (1997) y Mark A. Constan (1998).

Dentro de este contexto cultural macro, en las fronteras de las diversas manifestaciones de la modernidad y la posmodernidad, ha evolucionado la educación ambiental y también ha surgido *la educación para el desarrollo sustentable o para un futuro sustentable*. Analizaremos brevemente estas propuestas educativas a la luz del marco de análisis anterior, aunque reconocemos los límites y las trampas de una caracterización binaria.

2. Educación ambiental: ¿necesidad de una “re-formulación”?

Como expresado en la Carta de Belgrado (UNESCO, 1976) y la Declaración de Tbilisi (UNESCO, 1978), la EA surgió de la modernidad como una reacción a los impactos del “progreso” moderno. En consecuencia, en sus inicios fue reformista: se trataba de resolver y prevenir los problemas causados por el impacto de las actividades humanas en los sistemas biofísicos. En esta línea, algunos educadores (entre los que se cuentan a Hungerford y al, 1992 y Giordan y Souchon, 1991) propusieron modelos de intervención en la educación ambiental, enfocados en el aprendizaje del proceso de solución de problemas y de habilidades para la gestión ambiental en el marco de una educación científica y tecnológica, abierta a las realidades sociales y dirigida a cambiar el comportamiento de los ciudadanos.

La EA de los setenta ofreció un nuevo enfoque a la educación para la conservación de los cincuenta y sesenta: el ambiente, considerado como un recurso, se veía más como un problema global, enfatizando la magnitud, la gravedad y la naturaleza multidimensional de los problemas socioambientales.⁵ Pero, para muchos educadores, la EA conservó (y conserva todavía) las características de cierto romanticismo naturalista: a menudo se asociaba con la educación para la naturaleza, centrada en la experiencia personal del ambiente asumido como naturaleza.⁶

Durante los ochenta, la EA entró gradualmente en la posmodernidad. El movimiento de la educación ambiental socialmente crítica (descrito, entre otros, por Robottom y Hart, 1993) inscribía a la EA en un proceso de análisis crítico de las realidades ambientales, sociales y educativas interrelacionadas (portadoras o reflejo de las ideologías), con el fin de transformarlas. El movimiento de la educación ambiental de tipo *grass roots* destacó la importancia de asociar la EA con el cambio dinámico de la comunidad, tomando en cuenta las características sociales y culturales específicas de la población y el contexto particular en el que vive (Ruiz, 1994). La EA adoptó también la perspectiva del desarrollo bioregional (Traina y Darley-Hill, 1995) y puso énfasis en una pedagogía del medio de vida (*pedagogy of place* o *place-based environment education*, como lo propuso Orr, 1992). Se abogó por un diálogo entre los diversos tipos de saberes (disciplinarios y no disciplinarios) como estrategia para crear un saber crítico que pudiera ser útil en la solución de problemas o en el desarrollo de proyectos locales (Patiño y otros, 1994).

⁵ Lucie Sauvé (1997a y 1996) proporciona una tipología de las representaciones del ambiente, que inducen diversas prácticas

⁶ Spretnak (1997: 135) señala que el romanticismo se ha desarrollado como reacción a las primeras manifestaciones de la modernidad.

Los saberes tradicionales, concretos, cotidianos y experienciales fueron revalorados y confrontados con los saberes “científicos”, en una perspectiva de complementariedad, o para estimular el cuestionamiento crítico de las certezas. En los ochenta, la representación del ambiente como un medio de vida, asociado a la idea del ambiente como un proyecto comunitario, permitió enriquecer y darle un nuevo significado a las representaciones del ambiente, entendidas como naturaleza, recurso y problema.

No obstante, los noventa han visto retroceder a la educación ambiental en el discurso oficial. Reducida a una herramienta para el desarrollo sustentable, la EA ha sido volcada al paradigma de la modernidad (como veremos más adelante). El reciente cambio de la política editorial de la revista *Connexion* de la UNESCO (Colin, 1997) dedicada a la educación ambiental, limita de ahora en adelante el nicho educativo de la EA, al inscribirla en los campos disciplinarios de la ciencia y la tecnología.

En este contexto cambiante, la EA contemporánea se caracteriza por una problemática conceptual estrechamente asociada a los numerosos problemas planteados por su práctica. Revisaremos brevemente esta problemática antes de analizar las recientes propuestas de la EDS y la EFS.

El aspecto conceptual de la educación ambiental

Durante las pasadas décadas y en sus diversos contextos de aplicación, la EA ha sido objeto de un amplio rango de concepciones, desde las más generales hasta las más estrechas. Algunos sostienen que debido a que el ambiente es “todo lo que nos rodea” y que nosotros mismos somos un ambiente (McInnis, 1972), la EA es simplemente una “nueva educación” y su discurso es típico de una educación general progresista. Es frecuentemente el caso de las personas que “descubren” la educación a través de su reciente preocupación por la EA y las confunden.⁷ Al respecto se ha dicho que “la EA persigue el desarrollo óptimo de los jóvenes y la construcción de una mejor sociedad”. Otros, sin embargo, afirman que la EA está estrechamente ligada a la enseñanza de la ecología o de las ciencias ambientales, consideradas como ciencias biofísicas. Entre estos dos extremos, encontramos un amplio rango de concepciones (Sauvé, 1997a, 1997b), una de las cuales es el ecocivismo, un enfoque normativo dirigido a las tareas y responsabilidades de los individuos relacionados principalmente con la utilización de los recursos colectivos.

Desde la perspectiva modernista, enfocada en la búsqueda de unidad y de valores universales, la multiplicidad de concepciones y prácticas es problemática. Existe la necesidad de definir estándares que ayudarían a hacer la educación ambiental más uniforme.⁸

⁷ Es interesante constatar que algunos discursos sobre la interdisciplinariedad reflejan el mismo entusiasmo y las creencias, critican los mismos límites y comparten las mismas esperanzas de muchos discursos de la EA. En un artículo de Ivani Fazenda (1998), por ejemplo, si la palabra interdisciplinariedad fuera reemplazada por la de EA, podríamos tener un típico alegato a favor de la EA en este sentido amplio.

⁸ Para un debate sobre este tema, véase el número 2 del *Canadian Journal of Environmental Education*.

No obstante, desde la perspectiva posmoderna que enfatiza la diversidad y la relevancia contextual, estas concepciones pueden considerarse como enfoques diferentes y posiblemente complementarios del hipercomplejo objeto de la EA. Es decir, la red de relaciones entre personas, grupos sociales y el ambiente. En efecto, sería difícil englobar la extrema complejidad de este objeto en una sola propuesta pedagógica. Así, resulta útil considerar la multiplicidad y la diversidad de puntos de vista, discursos y prácticas de la EA, siempre y cuando, por supuesto, las opciones pedagógicas sean coherentemente diseñadas y contextualmente adaptadas y justificadas dentro de un marco de referencia explícito.

Ahora bien, el problema no es la existencia de un amplio rango de concepciones de la EA, sino el hecho de que muchas de esas concepciones conducen a una práctica reducida de la EA. Además, con frecuencia los fundamentos de la práctica no son claros y se produce una ruptura entre el discurso y la práctica. Esto confunde y conduce a una pérdida de efectividad. También influye la falta de reconocimiento de fronteras que definan el nicho educativo específico de la EA, de tal forma que ya no se vea como un todo educativo difuso e indiferenciado, algo que no puede ser aprehendido, o que no está limitado a uno de sus componentes, prerequisites o preocupaciones asociadas.

El “espacio” de la EA corresponde a una de las tres siguientes esferas de interacción, donde ocurre el desarrollo básico de la persona (Figura 1). Es la tercera esfera, ella está estrechamente ligada a las otras dos.

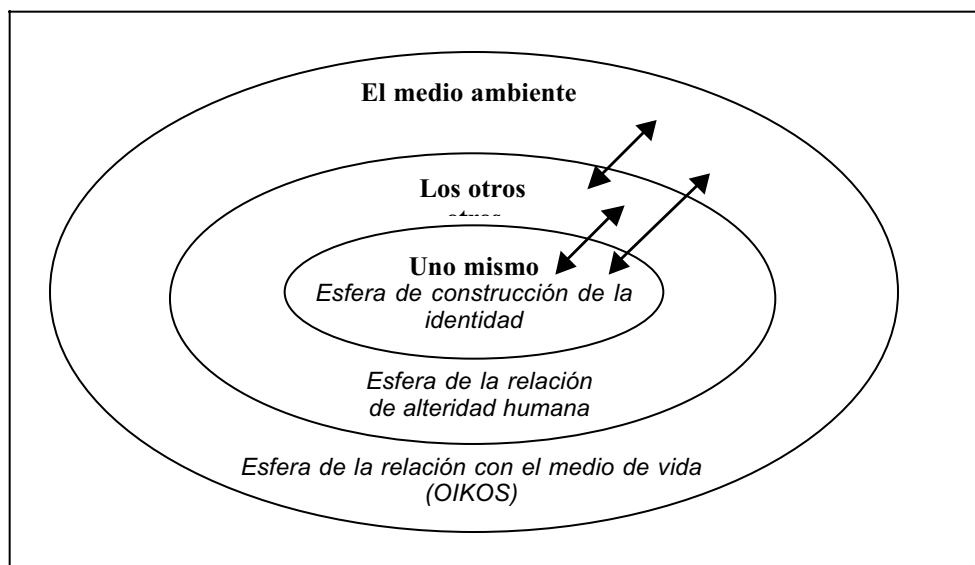


Figura 1. Las tres esferas interrelacionadas del desarrollo personal y social.

1. Primero está la esfera personal (del “yo”). La zona de identidad donde la persona se desarrolla mediante la confrontación consigo misma (características, capacidades, límites); donde se genera la autonomía y la responsabilidad personal; donde aprendemos a aprender, aprendemos a autodefinirnos y a relacionarnos con las otras esferas

2. En la esfera de la alteridad la gente interactúa con los otros, ya sean individuos o grupos sociales. Aquí se desarrolla el sentido de pertenencia a un grupo, así como el sentido de la responsabilidad para con los otros. Aquí también encontramos, por ejemplo, la educación relacionada con la cooperación, las relaciones interculturales, la paz, la democracia, los derechos humanos y la solidaridad internacional.
3. Finalmente está la tercera esfera, el campo de la EA. Es la esfera de las relaciones con el ambiente biofísico, mediada por las esferas de las relaciones personales y sociales. Incluye aquellos elementos del medio que no pertenecen específicamente a la zona de la otredad humana. Es otro tipo de alteridad y la educación para la responsabilidad puede expandirse a una ética ecocéntrica. Esta tercera esfera trata acerca de las relaciones con los otros seres vivos y con los elementos biofísicos y fenómenos de los ecosistemas, ya sean de origen natural, antrópico o una combinación de ambos (que son más comunes, debido a que la naturaleza y la cultura se entremezclan dentro de las realidades ambientales). En esta esfera de interacción se desarrolla en la persona el sentido de ser parte de un patrón global de vida. Aquí hallamos la integración de la educación ecológica y la educación económica, ambas ligadas con las relaciones de la persona y de la sociedad con la “casa” –*oikos*–. La educación ecológica ayuda a conocer y comprender nuestra “casa” y a encontrar dentro de ella un “nicho” apropiado. La educación económica nos ayuda a manejar nuestras relaciones de consumo, ordenamiento y explotación del ambiente, considerado como una “casa” (de hecho, no es una cuestión de manejo del ambiente, sino de nuestras opciones y comportamientos en relación con el ambiente).

Ciertamente, nunca serán perfectos los intentos de modelar una realidad compleja. Sin embargo, y a pesar de sus limitaciones, el modelo de las tres esferas interrelacionadas permite identificar el área educativa específica y multidimensional de la EA. La tercera esfera, la de las relaciones ambientales, se remite a un campo de interacciones de primer orden para el desarrollo completo de la persona y del grupo social con el que se relaciona. En este sentido, la EA es realmente una dimensión fundamental de la educación. No es un aspecto subsidiario o instrumental. Además, en una perspectiva educativa global, la EA está estrechamente ligada a las otras dimensiones de la educación contemporánea que son parte de la esfera de la alteridad (paz, derechos humanos, relaciones interculturales, etc.), con la cual comparte un mismo marco ético (responsabilidad, cuidado, solidaridad), enfoques pedagógicos similares, las mismas estrategias para integrarlos en la educación formal y las mismas demandas de colaboración hacia los diferentes actores de la “sociedad educativa”.

El problema de la práctica de la educación ambiental

El problema conceptual de la EA está asociado a las dificultades de su práctica. Los límites de la educación ambiental aparecieron en la Declaración de Tbilisi (UNESCO, 1978) que le asignó un papel reactivo en la solución de problemas. Algunos hablan del “asunto Tbilisi” que incluyó a la EA dentro de la racionalidad instrumental (De Potter, 1997). Además, ante la ausencia de recursos y condiciones adecuadas, generalmente la EA no ha sido practicada adecuadamente en términos cuantitativos ni cualitativos. Con frecuencia ha sido reducida a

una educación para la naturaleza o se ha limitado a considerar el manejo de desechos en una perspectiva de educación cívica.

La EA ha sido sobre todo vinculada con la adquisición de conocimientos sobre el ambiente, dando muy poco espacio al desarrollo de competencias éticas, críticas y estratégicas. Si bien el objetivo de la acción ambiental es considerado cada vez más por los educadores, debe destacarse que la acción emprendida ha sido de naturaleza instrumental y raramente reflexiva. Por supuesto, deben mencionarse los numerosos proyectos ejemplares que testimonian los ricos y globales enfoques y procesos de la educación ambiental y los sustanciales avances que pueden observarse aquí y allá. No obstante, el registro global de la EA no impresiona a nadie cuando consideramos la magnitud de sus retos sociales, ambientales y educativos (Torres, 1996; Sauvé, 1997b).

Algunos críticos, incluyendo tanto a “naturalistas” (por ejemplo Steve van Matre, 1990) como a quienes proponen la educación para el desarrollo sustentable o para la sustentabilidad (Sterling, 1996), señalan que la EA no ha cumplido su misión y que no se han satisfecho las expectativas para el cambio. En este punto la tentación de negar la importancia y relevancia a la EA también es muy grande, aunque no se distingue entre su aplicación y la actual esencia de esta dimensión educativa. Por ejemplo, se critica a la EA por ver los problemas en una perspectiva biofísica ambiental y descuidar los aspectos humanos de la situación. Sin embargo, pese al énfasis en los problemas actuales, más que en una visión de proyectos futuros, la Declaración de Tbilisi propuso un enfoque integrado a las realidades ambientales, subrayando la estrecha conexión entre el desarrollo económico y la conservación ambiental, así como la necesidad de la solidaridad global. Más que intentar desacreditar a la EA   no habría sido mejor reconocer los obstáculos existentes en el contexto social y educativo en el que la EA ha intentado practicarse, así como la falta de recursos para su desarrollo?⁹

La descripción de la evolución histórica de la EA, el esclarecimiento de sus características y la discusión de sus actuales problemas, nos permiten ahora analizar las recientes propuestas de la *educación para el desarrollo sustentable* o la *educación para un futuro sustentable* o *educación para la sustentabilidad*. Estas propuestas se presentan frecuentemente como reacciones a las limitaciones de la EA, tal y como fueron percibidas por quienes han impulsado este cambio educativo inspirado por la Cumbre de la Tierra (Río de Janeiro, 1992).

3. Propuesta de la educación para el desarrollo sustentable

Igual que la educación ambiental, y a pesar de su historia más reciente, la *educación para el desarrollo sustentable* (EDS) también es un producto de la modernidad. Surgió como respuesta a las amenazas al “progreso” de la civilización occidental causadas por la extinción de los recursos y la desestabilización de los equilibrios sociales del poder. El concepto de

⁹ Eugenia Flogaitis (1997) desarrolló este análisis en su presentación durante la Conferencia de Tesalónica. Sus argumentos críticos sobre la propuesta de la EDS complementan los expuestos en este artículo.

desarrollo sustentable (UICN, 1981; WCED, 1987, 1993) acentúa la estrecha relación entre la economía y el ambiente (como lo hace la EA) pero enfatiza el polo desarrollista de la problemática. El ambiente ha llegado a ser una restricción que debe tomarse en cuenta a fin de mantener la trayectoria del desarrollo. La dominación de la naturaleza toma la forma de control o gestión del ambiente.¹⁰

La propuesta de la EDS no implica un cambio de paradigma epistemológico, ético y estratégico, sino que representa una forma progresista de modernidad que propone la preservación de sus valores y prácticas, y privilegia la racionalidad instrumental mediante el saber científico y tecnológico.

En este artículo haremos referencia al significado del desarrollo sustentable, de acuerdo con el Informe Brundtland (WCED, 1987) relacionado con la tradición conservacionista: es un tipo de desarrollo preocupado por responder a las necesidades de las poblaciones actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades. Ciertamente, el concepto de desarrollo sustentable ha sido interpretado de muchas formas diferentes y ha sido objeto de una inflación semántica que ahora incluye las mejores intenciones del mundo. No obstante, nos enfocaremos en este concepto tal y como se estableció en el informe final de la Comisión Mundial sobre Ambiente y Desarrollo (CMAD, 1987) y como se ha encontrado en varios discursos, con diferentes modulaciones e integrado en diferentes marcos teóricos.

El concepto de desarrollo sustentable surgió de un compromiso negociado entre varios actores sociales durante los trabajos de la CMAD. El sociólogo Jean-Guy Vaillancourt (1992) señala que el concepto de ecodesarrollo fue propuesto primero por Ignacy Sachs y Maurice Strong, entre otros. Este concepto es menos ambiguo: combina el desarrollo con los principios ecológicos básicos (incluyendo los relacionados con la capacidad de carga de los ecosistemas) y con una ética ecológica basada en los valores de autonomía, solidaridad y responsabilidad para las realidades socioambientales. Sin embargo, como señala Vaillancourt, cualquier referencia explícita a la ecología o al ambiente pareció molestar a muchos actores de las esferas política y económica. Por lo tanto, el concepto de desarrollo sustentable se adoptó específicamente por su gran vaguedad en los términos del tipo de desarrollo involucrado, la única característica explícita era la de ser sustentable. Como resultado, mucha gente se sintió identificada con el término, ya que puede interpretarse como se desee. Esta es una característica de la comunicación moderna, como señaló Sfez (1992), dada su deliberada confusión: dice todo y nada al mismo tiempo.

Así, “desarrollo sustentable” apareció como un vocablo muy atractivo que hizo posible iniciar el diálogo (también superficial) entre el mundo de los negocios, la política y el ambiente. Siendo realistas, dado el prevaleciente énfasis en la economía, puede inferirse que

fue una de las pocas claves disponibles para cambiar la situación, ya que el movimiento ambiental pudo haberse empantanado por largo tiempo.

Es más, la estrategia fructificó: los aspectos ambientales de los proyectos, que de aquí en adelante fueron reconocidos como un asunto obligatorio (una coerción) del desarrollo económico, son tomados en cuenta cada vez más en la toma de decisiones.

Ciertamente, en algunas situaciones actuales y para determinados objetivos específicos, el concepto de desarrollo sustentable ha probado ser una opción apropiada (dada la cultura inicial de los protagonistas) e indudablemente merece ser usado por los tomadores de decisiones políticas o por los empresarios, como un incentivo para la acción ambiental. Puede considerarse como un primer paso hacia el desarrollo de una ética social y ambiental más profunda.

Sin embargo, la situación es completamente diferente en el campo de la educación, al involucrar el desarrollo de competencias éticas y críticas en niños, jóvenes y público en general, respecto del significado de las realidades del medio en que viven y la significación de su cotidianidad personal y colectiva. El análisis siguiente muestra que el desarrollo sustentable no puede proponerse ni mucho menos imponerse como una finalidad o meta de la educación. En primera instancia, este concepto plantea muchos problemas, principalmente de naturaleza conceptual, ética y cultural.¹¹ Además, no se refiere en modo alguno a una fundamentación educativa, sino a una opción contextual adoptada por algunos actores sociales en un momento histórico específico.

3.1 Problema conceptual

El término “desarrollo” implica la idea de una trayectoria. Pero la expresión “desarrollo sustentable” no indica el objeto o la dirección de esta trayectoria. Un breve análisis del discurso mostrará que significa “desarrollo económico” (única o prioritariamente). Al respecto, haremos notar que la expresión “desarrollo sustentable” rápidamente se convirtió en un oximoron* (Desinger, 1990) y condujo a nociones absurdas tales como economía sustentable basada en la minería, como propuso la industria del ramo en el occidente de Canadá (Jickling, 1997).

Paradójicamente, y como se mencionó, es precisamente la vaguedad conceptual tan característica de esta expresión, la que da a la estrategia del desarrollo sustentable toda su fuerza (o debilidad, dependiendo del punto de vista), dado que puede conducir a cualquier parte. El enunciado de McPeck (1981:1) acerca del pensamiento crítico puede ser bien aplicado al desarrollo sustentable: "con demasiada frecuencia en este tipo de asuntos la aprobación disminuye en proporción inversa a la claridad con que son percibidos".

¹¹ Numerosos autores han criticado los problemas asociados al concepto de desarrollo sustentable; destacan: Desinger, 1990; Slocombe y Van Bers, 1991; IDRC, 1992; Orr, 1992; Jickling, 1992, 1993; Mead, 1994; Plant, 1995; Esteva, 1996; Sachs, 1996a y Huckle, 1996, entre otros.

* N. del T. Oximoron, es una figura del discurso en la que se combinan ideas o términos aparentemente contradictorios u opuestos.

Es bien sabido que existen muchas definiciones de desarrollo sustentable.¹² Wolfgang Sachs (1996) sugiere formas de alcanzar el desarrollo sustentable. Se advierte que estas perspectivas están relacionadas con una crisis de seguridad.¹³

- *Desde la perspectiva de una fortaleza, la gente del Norte teme a los peligros del efecto boomerang de la miseria del Sur y ve al desarrollo sustentable como la viabilidad de su propio tipo de desarrollo, protegido por los tratados globales. El Norte es el salvador y la fortaleza puede resistir solamente si propaga su propio modelo de desarrollo.* Es evidente que muchos programas de capacitación para el desarrollo sustentable se ajustan a este enfoque instrumental (transmisión de conocimiento científico, peritaje técnico y competencias para la gestión), que propone medios para lograr una meta que no ha sido aclarada ni discutida.
- *Desde la perspectiva de un astronauta, la Tierra entera se transforma en un objeto de manejo: sólo un nuevo orden del mundo puede salvar a la Tierra y proveer las normas que asegurarán que el desarrollo sea sustentable.* Las perspectivas planetaria, global o internacional que se proponen hoy para la educación con frecuencia adoptan la ética del astronauta.
- *La perspectiva endógena propone un desarrollo alternativo. La economía del crecimiento amenaza a la economía de subsistencia y también, precisamente, a las bases de la existencia humana y, en un largo plazo, la existencia de la biosfera. En este contexto, para muchas comunidades “sustentabilidad” significa nada más que resistencia a lo que se llama el desarrollo.* La perspectiva endógena incluye la búsqueda de “algo más allá del desarrollo” (Gustavo Esteva, 1996), protegido de la desintegración cultural y de la desintegración de las economías pequeñas.

Ciertamente, muchos educadores que defienden *la educación para el desarrollo sustentable* se han distanciado de la primera de estas perspectivas. Sin embargo, permanece como la clave para explicar muchas decisiones políticas y económicas de nuestro tiempo. Por ejemplo, el Consejo sobre Desarrollo Sustentable (*US President’s Council on Sustainable Development*, 1997: 98) defiende al desarrollo sustentable como un medio para mantener el “sueño americano” y señala que uno de los objetivos de *la educación para el desarrollo sustentable* es incrementar la competitividad nacional en una economía global. Aquí, de forma explícita, encontramos la lógica de la modernidad.

Por otra parte, el esquema conceptual del desarrollo sustentable (Figura 2), representado por círculos interconectados (o por los tres ángulos de un mismo triángulo) es extremadamente problemático. Este esquema presenta la esfera de la economía fuera de la sociedad y no como un componente de las opciones sociales: es una supra-entidad que gobierna la relación entre sociedad y ambiente, y es en la esfera económica donde se lleva a cabo el desarrollo. Por supuesto, representa el actual dominio de la economía global que es extremadamente

¹² El Grupo Latinoamericano de Calgary (1994) propuso una tipología de las representaciones del desarrollo sustentable presentada y desarrollada por Sauvé (1996).

¹³ Las itálicas indican las ideas de Sachs (1996b).

alienante para las sociedades y un obstáculo para el desarrollo endógeno (también llamado desarrollo autónomo o desarrollo alternativo). No obstante, como lo destaca Bob Jickling (1993) si bien es importante educar acerca de esta realidad llamada desarrollo sustentable, dado que es un fenómeno de la sociedad contemporánea, por otra parte parece claramente inaceptable educar para ello.*

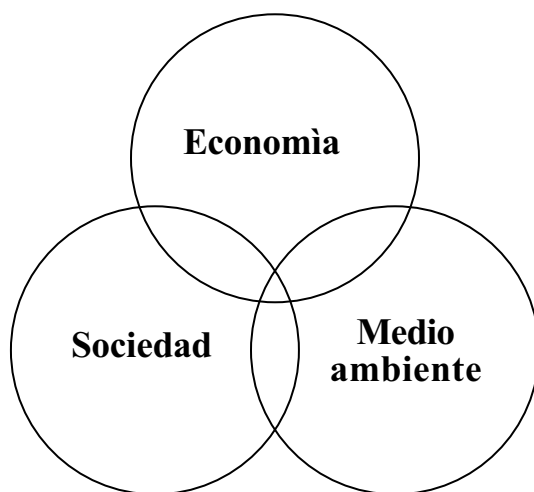


Figura 2. Estructura conceptual del desarrollo sustentable.

3.2. Problema ético

El problema conceptual de la *educación para el desarrollo sustentable* está asociado a uno de carácter ético. El desarrollo sustentable propone la sustentabilidad del desarrollo en sí mismo como una “finalidad de la humanidad” (UNESCO, 1997). La sustentabilidad se percibe como un valor supremo en el cual convergen otros valores, tales como respeto, solidaridad y responsabilidad. La relación con el ambiente se subordina al desarrollo económico: la cuestión ética es no exceder la capacidad de carga del ambiente, mientras satisfaga las necesidades (lo que no se ha discutido) actuales y futuras de las sociedades de estilo occidental. La sustentabilidad se convierte en la base del sistema ético de la reforma educativa propuesta.

Por supuesto, es legítima y necesaria la preocupación acerca del destino de nuestros hijos y nuestros nietos. Al respecto, el concepto de una comunidad transgeneracional propuesta por Shalit (1995) parece promisorio. También puede suponerse, como lo hace Jonas (1984: 25-50) que es el futuro incierto, mucho más que el tiempo-espacio real para la acción, lo que constituye el horizonte relevante de la responsabilidad. Otra cosa es, sin embargo, elevar la sustentabilidad al *status* de un valor supremo. Para algunos actores sociales, ¿no es eso algo más que un valor contable que subraya la preocupación de asegurar la sustentabilidad de los

* N. del T. Véase también el artículo de Arjen E. J. Wals. “Fenomenología crítica e investigación en educación ambiental”, en Richard Mrazek (editor) (1996) *Paradigmas alternativos de investigación en educación ambiental*. Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca, Universidad de Guadalajara y NAAEE. México.

recursos a la luz de la sustentabilidad de los beneficios? Desde esta perspectiva, la solidaridad se percibe como una herramienta de la sustentabilidad.

En la medida que el mercado sea globalizado y los recursos mundiales sean un fondo común (para beneficio de las multinacionales en particular), deben evitarse la planetaria “tragedia de los comunes” (para usar la expresión de Hardin, 1968) y los conflictos vinculados con el descuido o la explotación abusiva de ciertas poblaciones. Aquí se evidencian las limitaciones de la moderna ética antropocéntrica de la “fortaleza”.

Por otra parte, ¿es éticamente aceptable “educar” inculcando opciones predeterminadas (Jickling, 1993), especialmente si éstas nos imponen un proyecto economicista global que se encuentra fuera de nuestro control? ¿Es éticamente aceptable reestructurar la educación en torno de un interés para el desarrollo (económico) y esperar que sea sustentable en nuestras sociedades, donde la gente aún no ha aprendido a estar y vivir, aquí y ahora, y donde, hasta el momento, no se ha dado significado alguno a tal desarrollo? ¿Es éticamente aceptable exportar e imponer el concepto de desarrollo sustentable o de sustentabilidad en las poblaciones o grupos actuales o futuros que desearían proponer otros marcos de referencia?

Ciertamente, aquellos educadores que defienden la educación para el desarrollo sustentable o la sustentabilidad, no están de acuerdo con tales críticas. Aducen que no se ha entendido el “verdadero significado” del desarrollo sustentable. El término será reemplazado por “futuro sustentable” o “mundo sustentable” o simplemente por “sustentabilidad”.¹⁴ Se hará una distinción entre sustentabilidad débil y sustentabilidad fuerte (para usar las expresiones sugeridas por John Huckle, 1996). Para satisfacer una ética educativa fundamental, el marco del desarrollo sustentable deberá reformularse o reinterpretarse. Entonces, ¿por qué simplemente no cambiamos el marco, dado que obviamente es problemático?

3.3. Problema cultural

Además de plantear problemas de tipo conceptual y ético, el concepto de desarrollo sustentable también está asociado a un problema cultural.

Es evidente la falta de significado de esos enunciados universales (encontrados en la *educación para la sustentabilidad*) y la arrogancia de quienes los sostienen, hombres blancos, clase media-alta, educados y profesionistas. Necesitamos coraje para deconstruir estos enunciados debido a los valores que integran y las perspectivas que contienen (...) (Gough, 1998: 198. Traducción libre).

El seguro de sobrevivencia (que es la preocupación del desarrollo sustentable) puede convertirse en un imperativo dominante sólo en una sociedad que no se prevenga a sí misma de probar los límites de la naturaleza. Para cualquier otra sociedad, esto no tiene importancia (Sachs, 1996: 80. Traducción libre).

¹⁴ En español también existe la diferencia entre sostenido, sostenible y sustentable.

La apertura a las culturas indígenas u orientales nos sugiere otra aproximación al tiempo, que no está proyectado únicamente en el futuro, sino que tiene sus raíces en el pasado y anclado en el presente, donde es posible lograr, aquí y ahora, la unidad armónica de “seres y cosas” (Zeromzki, 1997). El concepto de “desarrollo”, como se adoptó en occidente, no existe en culturas donde el equilibrio con el ambiente no debe interpretarse como un tipo especial (sustentable) de depredación, sino como parte de una cosmogonía completamente diferente de la nuestra y no tiene nada que ver con el concepto moderno del desarrollo sustentable o con las teorías explicatorias románticas. Estas realidades culturales no pueden tampoco ser interpretadas dentro del marco del análisis de la modernidad /postmodernidad.

Dado que es un problema determinar la “finalidad de la humanidad” y encontrar un proyecto educativo global, es importante no caracterizar la propuesta con referencias culturales que serían rechazadas por más de la mitad de la población de nuestro planeta. Con respecto a la educación para el desarrollo sustentable, Mousa Batchily Ba (1997) de África Occidental, espera que los mismos objetivos educativos adoptados en las Américas no se inserten en los pueblos africanos que tienen otras realidades y problemas: “no necesitamos el desarrollo sustentable para manejar este tiempo, sino sobrevivir día con día”. Inclusive, Batchily Ba lamenta que la aparición de nuevos nombres (desarrollo sustentable o futuro sustentable) dañe los esfuerzos para legitimar y estabilizar la educación ambiental. Estos esfuerzos han sido demasiado costosos para los países pobres y para la comunidad internacional, y es lamentable que las autoridades internacionales cambien la orientación fundamental de la educación por propuestas efímeras (no sustentables) y hegemónicas.

3.4. Observaciones pedagógicas

Es necesario hacer dos observaciones sobre el aspecto pedagógico de la educación para el desarrollo sustentable. En primer lugar, con frecuencia encontramos, como ocurre con la educación ambiental, el mismo entusiasmo de quien descubre la educación o adquiere nuevos puntos de vista sobre aquélla a través de su vinculación con la EDS (lo que parece ser una recaída positiva no desdeñable).

Entonces, se convierte en sinónimo de renovación pedagógica. La naturaleza específica de la EDS se confunde con los enfoques educativos adoptados, los que se presentan como propios de la EDS, la EFS o la EPS. Así, encontramos en algunos discursos (por ejemplo Tilbury, 1995) un listado de características pedagógicas atribuidas a la EDS que de hecho repite los mismos elementos asociados hace 20 años con la EA y que son, en cierto modo, característicos del movimiento progresista general de la educación.

En segundo lugar, a pesar de las estrategias pedagógicas innovadoras y los enfoques propuestos, el discurso oficial de la EDS (especialmente de la UNESCO, 1992: 14) sigue el paradigma tecnológico-racional descrito por Bertrand y Valois (1992). Involucra una típica posición modernista que asocia la EDS con la transferencia de conocimiento científico y tecnológico y considera a la educación como un medio para emplear “el potencial humano,

junto con otras potencialidades al servicio del crecimiento económico” (UNESCO, 1992, traducción libre). Esta idea tiene resonancia en ciertas políticas nacionales (siguiendo el programa internacional de la EDS) al convocar a la creación de “brigadas educativas para promover el desarrollo sustentable”. Es obvio que aquí no hay mucho lugar para el desarrollo de un pensamiento crítico.

Es importante no confundir el concepto de desarrollo sustentable, cuya relevancia básica para la educación es eminentemente cuestionable, con la propuesta pedagógica concreta hecha por muchos diseñadores de materiales y con los proyectos de enseñanza-aprendizaje de los educadores. Si el problema se sitúa al nivel de los fundamentos ideológicos y políticos subyacentes en el movimiento de educación para el desarrollo sustentable, muchas de las actuales prácticas clasificadas con esta etiqueta son genuinamente relevantes para los cambios en las prácticas pedagógicas; cambios que se requieren para asegurar que la educación pueda ayudarnos a enfrentar el reto de lograr los cambios sociales necesarios. Muchos educadores toman del desarrollo sustentable sólo las esperanzas para alcanzar transformaciones socioambientales y, desde su perspectiva, las palabras y los discursos no son muy importantes.

Finalmente, debe admitirse que quienes proponen la educación para el desarrollo sustentable tienen buenas intenciones. No obstante, se ve que a menudo son personas que participan en Comités o Comisiones debido a su posición social y profesional. Desgraciadamente, éstas no han tenido nunca la ocasión de reflexionar acerca de la educación misma a partir de clarificaciones filosóficas y éticas específicas. Por lo tanto, generalmente, sus intervenciones en este ámbito son improvisadas basándose en preocupaciones de orden político u organizacional. O bien se trata de personas que resienten la urgente necesidad de “pasar a la acción educativa” para solucionar los problemas socio-ambientales y estratégicamente aceptan emplear la etiqueta del desarrollo sustentable, que se “vende mejor”, para favorecer el desarrollo de un proyecto educacional más sustancial. Actores sociales de diversos ámbitos usan el mismo término -desarrollo sustentable- pero cada cual le da un significado diferente. Esto puede justificarse en algunos casos (dadas las limitaciones o el contexto cultural en que se toman las decisiones), sin embargo, en educación, donde el propósito es desarrollar competencias críticas y éticas, una concesión estratégica de este tipo sólo puede ser provisional.

4. La propuesta educativa para un futuro sustentable

Debido a los problemas conceptuales, éticos y culturales asociados al concepto de desarrollo sustentable, han surgido numerosas críticas provenientes de quienes están involucrados en el mundo de la educación. Como reacción a estas críticas surgió una nueva expresión: educación para un futuro sustentable (EFS), también llamada educación para la sustentabilidad (EPS).

Por supuesto, la idea de un futuro sustentable parece menos problemática (menos economicista) que la del desarrollo sustentable, y presenta un halo de connotaciones positivas, incluyendo la imagen de una trayectoria evolucionista. Esto hace referencia a un

tipo de desarrollo que procura comida y salud para sustentar la vida humana (como en la expresión sustentarse).

Además, quienes proponen la EFS y la EPS retan a aquellas concepciones limitadas del desarrollo sustentable e insisten en la necesidad de redefinir la sustentabilidad en función de su pertinencia contextual (Tréllez-Solís, Wilches-Chaux y Torres Carrasco, 1998). Las propuestas del futuro sustentable incluyen numerosos elementos interesantes que verdaderamente promoverían el desarrollo de la educación y de las sociedades. ¿Sería un cambio enorme de dirección si esas recomendaciones se realizaran!

No obstante, permanece el hecho de que el discurso del futuro sustentable todavía se centra en el concepto de desarrollo sustentable “que se alimenta a la vez de las advertencias de los defensores del ambiente y de los argumentos de los economistas en favor del desarrollo” (UNESCO, 1997: 17). En muchos aspectos, el concepto de un futuro sustentable parece ser una nueva etiqueta para un único y mismo proyecto educativo.

Además, hay que percatarse de que el concepto de un futuro sustentable está basado en una ética esencialmente antropocéntrica que debe, por lo menos, ser cuestionada: “es necesario imaginar una nueva y sustentable relación entre la humanidad y su hábitat; una relación que coloque a la humanidad en la parte central, sin olvidar de ninguna manera lo que está pasando a los lados...” (*Idem*). Esta ética del futuro está diseñada para convertirse en una ética planetaria (*Idem*: 42) que se nutre de la “heurística del temor” (para usar la expresión de Hans Jonas) La meta de la sustentabilidad es una condición de la “seguridad humana” (UNESCO, 1997: 16).

Ciertamente, esta preocupación es legítima, aunque insuficiente para proporcionar las bases de un sistema ético para el desarrollo humano integral. Aún más, el distanciamiento entre el objeto y el sujeto, entre el hombre y la naturaleza, puede encontrarse explícitamente en la propuesta de educación para un futuro sustentable. Por lo tanto, la confianza en la tecnología es la parte medular de este enfoque a fin de mantener “el equilibrio dinámico” del desarrollo sustentable (*Idem*). Evidentemente, tanto la educación para el futuro sustentable como la educación para el desarrollo sustentable, están inmersas en el paradigma de la modernidad, el cual parece inadecuado para un proyecto educativo reconstructivo.

Además el valor de la sustentabilidad asociado con el futuro parece ser mínimo. ¿Es posible movilizar generaciones para tan pequeña y distante promesa, especialmente la generación más joven, cuyas perspectivas futuras significativas se limitan al mediano plazo? Finalmente, ¿la idea de actuar ahora por la promesa del futuro, no es eminentemente un enfoque judeo-cristiano: sufrir en la tierra para que después podamos ir al cielo? (¿pero quienes irían al cielo?)

Ciertamente, así como ocurre en el caso del desarrollo sustentable, es importante no confundir el concepto de un futuro sustentable, cuya relevancia como base de la educación es cuestionable, con las propuestas pedagógicas concretas que muchos de los diseñadores de materiales de enseñanza incluyen en este término. Podríamos referirnos, por ejemplo, al trabajo de John Fien (1996) quien abrió la puerta a la educación contemporánea relevante, que considera los retos ambientales y sociales de la actualidad. Una vez más, es el marco conceptual el que representa el problema.

5. La educación para el desarrollo de sociedades responsables

En nuestra búsqueda por un marco integrador de las diversas dimensiones contemporáneas de la educación, en el que la educación ambiental pueda encontrar un nicho adecuado, hemos analizado las propuestas de *educación para el desarrollo sustentable* y *educación para un futuro sustentable* o *para la sustentabilidad*. El análisis ha mostrado que estas propuestas son problemáticas y están mal equipadas para proporcionar una base apropiada para la educación.

Entre los otros marcos educativos comprehensivos actuales considerados para la educación contemporánea, es de particular interés la *educación para el desarrollo de sociedades responsables*. Está basada en dos fuentes. La primera se refiere al Tratado de las Organizaciones no Gubernamentales (Consejo de la Tierra, 1993) elaborado paralelamente al Capítulo 36 de la Agenda 21 durante la Cumbre de la Tierra, celebrada en Río de Janeiro: *Educación ambiental para el desarrollo de sociedades sustentables y responsabilidad global*. La segunda fuente es la plataforma propuesta por la Fondation pour le progrès de l'Homme (FPH, 1997) titulado *Pour un monde responsable et solidaire* (Por un mundo responsable y solidario). Lo que tienen en común estas propuestas es que adoptan una ética de la responsabilidad. Además, toman en cuenta uno de los aspectos fundamentales en la actual crisis, es decir, la ruptura entre el ser humano y la naturaleza. Esta ruptura no parece considerarse en las propuestas anteriormente analizadas. Sin embargo, se refleja en la relación de los humanos consigo mismos, dentro de sociedades y entre sociedades. Así, las soluciones pueden considerarse solamente a la luz de la dinámica retroactiva de estos tres tipos de relaciones.¹⁵ Aquí la educación ambiental forma parte de la educación para la responsabilidad global.

El hombre no sólo se ha convertido en un peligro para sí mismo, sino para toda la biosfera. Incluso si pudiéramos disociar ambas cosas –esto es, incluso si fuera posible para nuestros descendientes una vida que pudiera llamarse humana en un mundo devastado (y en su mayor parte reemplazado artificialmente)-, la rica vida de la Tierra producida en una larga labor creativa de la naturaleza y ahora encomendada a nosotros, exigiría nuestra protección. Dado que de hecho no es posible separarlas (a menos que convirtamos al hombre en una caricatura) y dado que en lo más decisivo –esto es, en la alternativa <conservación o destrucción>- el interés del hombre coincide con el del resto de lo vivo en cuanto es su morada terrena en el más

¹⁵ Ésta también es la tesis de la ecología social de Murray Bookchin (1990).

sublime de los sentidos, podemos contemplar ambos deberes como uno solo bajo la idea del *deber para con el hombre*, sin por ello caer en el reduccionismo antropocentrista. Reducir el deber únicamente al hombre, desvinculándolo del resto de la naturaleza, representa la disminución, más aún, la deshumanización del propio hombre, la atrofia de su esencia -aun en el caso afortunado de su conservación biológica- (Jonas, 1995: 227).*

En la propuesta de educación para el desarrollo de sociedades responsables, es preciso definir el término desarrollo como se aplica para la realización del potencial de personas y grupos sociales, a fin de lograr una más alta calidad de “ser”. El valor de la responsabilidad debe explorarse de modo que puedan determinarse su alcance y su relevancia como pilar del sistema ético propuesto. De acuerdo con Jaques Henriot (1995) “el campo de la ética coincide con el de la responsabilidad” y es la ética misma la que está implicada en cada toma de decisiones.

Primero, debemos distinguir entre dos conceptos de responsabilidad. Hay uno estrecho, asociado con la prudencia, el respeto y la aplicación de reglas en un marco legalista. Se trata de una responsabilidad superficial, instrumental, donde se reconocen las características de la modernidad, con sus enfoques individualista y antropocéntrico. Sin embargo, hay otra responsabilidad más profunda o integral, que comparte algunas de las características de la posmodernidad reconstructiva: una unión de sujeto y objeto, de humanos y naturaleza (solidaridad fundamental), entre ser y hacer (autenticidad), así como la consideración del contexto de lugares y culturas donde se ejerce la responsabilidad. Esta segunda concepción nos conduce a aclarar los estrechos vínculos entre responsabilidad, conciencia, lucidez, reflexión, libertad, autonomía, autenticidad, compromiso, coraje, solidaridad y cuidado (Sauvé, 1998). Desde esta perspectiva, la ética de la responsabilidad parece claramente ser más adecuada para fundamentar un proyecto educativo global, que el de la ética de la sustentabilidad o viabilidad.

Al final, a esta ética de responsabilidad integral se refirieron quienes propusieron el movimiento de “sustentabilidad fuerte”. Pero, obviamente, el marco conceptual de la sustentabilidad ha tenido que inflarse o distorsionarse para hacerlo corresponder a una ética tan profunda. La responsabilidad no es fácil y no tiene un poder demagógico. Si por un lado la sustentabilidad es una meta optimista, por otro, la responsabilidad es un proceso exigente.

La propuesta de *educación para el desarrollo de sociedades responsables* aún debe aclararse y debatirse en un crisol de discusión entre quienes están involucrados en la educación. *A priori*, sin embargo, parece que proporciona un marco integrador más apropiado que la EDS o la EFS para la inclusión y el desarrollo de la educación ambiental. La EA necesita encontrar un nicho adecuado en un proyecto educativo comprehensivo para contribuir a un verdadero codesarrollo, lo cual significa un desarrollo social integral de

* N del T. Se consultó la versión castellana para acudir a una traducción autorizada.

naturaleza endógena, basado en la participación responsable de todos los miembros del grupo social. En este caso, las perspectivas para el desarrollo económico están sujetas a un proyecto social global relevante, a la luz del contexto cultural y biorregional, cuyo objetivo es una reconstrucción armónica de la red de relaciones entre personas, sociedad y ambiente.

Conclusión

Al final de este breve análisis y con el propósito de asegurar que el actual debate evite cualquier mal entendido, debemos hacer hincapié en lo siguiente: lo que está en juego no es la desaparición de la EA o su reemplazo por otra cosa (un temor expresado por Knapp, 1988). Es verdad que la EA molesta especialmente si se asocia con la crítica social y educativa que cuestiona ideas y prácticas comunes, y porque requiere un esfuerzo de profundo compromiso y transformación. Sin embargo, la naturaleza específica, la legitimidad y la importancia de la EA no pueden ser cuestionadas. A través de los debates sobre la determinación de su nicho educativo y sus bases teóricas, la EA permanece como una dimensión fundamental e ineluctable de la educación contemporánea. No sólo es una moda, un lema o una etiqueta.

Lo que está en discusión es la búsqueda de un marco educativo comprehensivo, de tal forma que podamos integrar de manera óptima las diferentes dimensiones de la educación contemporánea, que intentan contribuir a la resolución de los principales problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, así como a la construcción de proyectos transformadores. El reto es encontrar las bases de una educación capaz de promover un desarrollo humano integral, para lo cual la EA ofrece una contribución esencial.

Finalmente, desde una perspectiva reconstructiva, es una búsqueda de sentido y significación para una jornada humana que vale la pena seguir. Lamentablemente, parece que, de acuerdo con la Conferencia de Tesalónica de la UNESCO (1997), se optó por una propuesta reduccionista. Aunque el “asunto” no ha terminado, el debate no está cerrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Aronowitz, S. y H. Giroux (1991) *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Batchily Ba, M. (1997) Presentation to the Conference-debate of the Forum international francophone de l'éducation relative à l'environnement *Planet'ERE*. Montréal. November 6-11. 1997.
- Bertrand, Y. y P. Valois (1992) *École et sociétés*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.
- Bookchin, M. (1990) *The Philosophy of Social Ecology*. Montréal: Black Rose Books.
- Colin N. Power (1997) *Editorial: A happy union: The INISTE connection, Connect: UNESCO International Bulletin on Scientific and Technical Education and Environmental Education*. 23(1), 2.
- Constas, M.A. (1998) "The changing nature of educational research", en *Educational Researcher*. 27 (2), 26-33.
- Consejo de la Tierra (1994) *Tratado sobre educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global*. Foro Internacional de Organizaciones no Gubernamentales y Movimientos Sociales. Bogota, Ecofondo, p. 197-205.
- Delors, J. (1996) *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo 21. Paris, UNESCO.
Existe su versión castellana: UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Madrid, Santillana-Ediciones-UNESCO.
- De Potter, G. (1997) Enjeux de la recherche en éducation relative à l'environnement. Comunicación en el Colloquio Internacional sobre la Investigación en Educación ambiental: *Bilan, Enjeux et perspectives de la recherche en éducation relative à l'environnement*. Université du Québec à Montréal. November 5-6. 1997.
- Desinger, J. (1990) "Environmental education for sustainable development", en *Journal of Environmental Education*, 21 (4), 3-6.
- Dionne, L. (1995) *Globalisciences - Recueil d'activités en éducation dans une perspective mondiale*. Montréal: CRDI(Centre de recherche pour le développement international) et Association des professeurs de sciences du Québec.
- Englehart, P. (1996) *L'Homme mondial - Les sociétés humaines peuvent-elles survivre?* Paris, Arléa.
- Esteva, G. (1996) "Au-delà du développement", en Sachs, W. y Esteva G. (1996a) *Des ruines du développement*. Montreal, Écosociété, p. 87-138.
- Fazenda, I. (1998) "La formation des enseignants pour l'interdisciplinarité: une synthèse de recherches effectuées au Brésil", en Lenoir, Y. y Sauvé, L. Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (1), 95-115.
- Fien, J. (1996) *Learning for a Sustainable Future*. Paris, UNESCO.
- Flogaitis, E. (1997) *The Contribution of Environmental Education in Sustainability*. Presentation to the Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability. Thessaloniki. Greece. December 8-11. 1997.

- Fondation Charles Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme (FPH) (1997). *Alliance pour un monde responsable et solidaire*.
- Freitag, M. (1996) "Le dilemme des sciences sociales dans la postmodernité: étudier et orienter la société ou produire le social", en Rafie, M. (1996) *Les sciences humaines: état des lieux*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 129-141.
- Global Perspectives in Education (GPD) (1987) Report on the Study Commission on Global Education. New York.
- Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Stanford, Stanford University Press.
- Giordan, A. y C. Souchon (1991) *Une éducation pour l'environnement*. Nice, Les Z'édicions. Existe su versión castellana: Giordan, A. y Souchon, C. (1994) *La educación ambiental: guía práctica*. Sevilla, Díada Editorial, 2da. Ed., Trad. Ángel Martínez Geldhoff.
- Gough, A. (1998) *Education and the Environment - Policy, Trends and the Problems of Marginalization*. Melbourne, Victoria, The Australian Council for Educational Research.
- Griffin, D.R. (1992) "Introduction" to SUNY Series in Constructive Postmodern Thought, en Orr, D. (1992) *Ecological Literacy, Education and the Transition to a Postmodern World*. New York, State University of New York Press.
- Hardin, G. (1968) "The Tragedy of the Commons", en *Science*, 162. pp. 1243-1248.
- Henriot, J. (1995) "Responsabilité", en *Encyclopaedia Universalis*. 19. Paris, Encyclopaedia Universalis.
- Hentsch, T. (1996) "Sciences humaines et (post)modernité: postérité d'un non-lieu", en Rafie, M. (1996) *Les sciences humaines: état des lieux*. Québec, Presses de l'Université Laval, 3-13.
- Huckle, J. (1996) "Realising sustainability in changing times", en Huckle, J. y S. Sterling (1996) *Education for Sustainability*. London, Earthscan Publications Ltd., 3-17.
- Hungerford, H., R.A. Litherland, R.B. Peyton, J.M. Ramsey, A.M. Tomera, y T.L. Volk (1992) *Investigating and Evaluating Environmental Issues and Actions: Skill Development Modules*. Champlain, Stipes Publishing Company.
- International Development Research Center (IDRC) (1992) *For the earth sake: A report from the Commission on Developing Countries and Global Change*. Ottawa, IDRC.
- IUCN - The World Conservation Union and Learning for a Sustainable Future (LSF) (1997) *Education and Communication Framework for a Sustainable Future in the Americas*, October 22, 1997. Draft - For discussion only.
- Jickling, B. (1997) *Environmental Thought, the Language of Sustainability and Digital Watches*. Paper prepared for the 6th International TOUCH Conference, Centre for Environmental Education and Ethics, Horni Marsov, Krkonose, Czech Republic, April 26 to May 2, 1997.
- (1993) "Studying Sustainable Development. Problems and Possibilities", en *Canadian Journal of Education*, 19(3), 231-240.
- (1992) "Why I don't want my children to be educated for sustainable development", en *Journal of Environmental Education*, 23 (4). 5-8.

- Jonas, H. (1984) *The Imperative of Responsibility. The Search of an Ethics for the Technological Age*. Chicago, The University of Chicago Press.
Existe su versión castellana: Jonas, Hans (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Barcelona, Herder, Trad. Javier María Fernández Retenaga.
- Knapp, D. (1998) "The Thessaloniki Declaration - The begining of the end of environmental education?", en *Environmental Communicator*, 8 (2), 12-14.
- Loving, C.C. (1997) "From the summit of truth to its slippery slopes: science education's journey through positivist-postmodern territory", en *American Educational Research Journal*. Fall 1997, 34(3), 421-452.
- Liotard, J.-F. (1984) *The Postmodern Condition*. Manchester: Manchester University Press.
Existe su versión castellana: Lyotard, Jean-Fracois (1987) *La condición posmoderna*. Madrid, Ediciones Cátedra, 3a. Ed. Trad. Mariano Antolín Rato, (Colección Teorema).
- McInnis, M. (1972) *You Are An Environment*. Chicago, The Center of Curriculum Design. Reproducido por el North American Association for Environmental Education. Troy (Ohio), NAAEE.
- McPeck, J. (1981) *Critical Thinking in Education*. Oxford: Martin Robertson.
- Mead, H. (1994) "Quelques failles dans le Rapport Brundtland - L'évolution du concept de développement durable", en D. Messier, D. De Koninck y C. Delisle (Eds.) *Acte du 18e Colloque de l'Association des Biologistes du Québec*, 1993 (pp. 21-31), Collection Environnement, 17. Montréal: Univeristé de Montréal.
- Orr, D. (1992) *Ecological Literacy, Education and the Transition to a Postmodern World*. New York, StateUniversity of New York Press.
- Patiño A.A. y otros (1994) *Propuesta pedagógica para el desarrollo local ambiental - Una estrategia en construcción*. Convenio Unicórdova - Municipio Planeta Rica.
- Plant, M. (1995) "The riddle of sustainable development and the role of environmental education", en *Environmental Education Research*, 3, 263-266.
- President's Council on Sustainable Development (1997) *From Classroom to Community and Beyond: Educating for a Sustainable Future*. Washington, DC: P.C.S.D.
- Projet des Universités francophones de l'Est du Canada (1995) *L'éducation dans une perspective planétaire: une passerelle vers l'avenir*. Mémoire présenté à la Comission des États-Généraux sur l'éducation. Montréal: Université de Montréal.
- Robottom, I. y P. Hart (1993) *Research in Environmental Education*. Geelong (Victoria, Australia), Deakin University Press.
- Ruiz, J.R. (1994) Grass-roots education and the environmental dimension of development. Environmental Training. *Newsletter of the Environmental Training Network for Latin America and the Caribbean*. 5 (11), 10-13.
- Sachs, W. y G. Esteva (1996a) *Des ruines du développement*. Montreal, Écosociété.
- Sachs, W. (1996b) "L'anatomie politique du développement durable", en "L'ERE post-modeme. Quelques signes et priorités. *Interculture*. Cahier 130, Winter 1967, 29 (1), 15-37.
- Sauvé, L. (1998) A propos des concepts d'éducation et de responsabilité. Actas del Colloquio virtual *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* 19-30 de

- octubre, 1998, organizado por el *Canadian Journal of Environmental Education*, Environnement Canada y la Université du Québec à Montréal (<http://www.ec.gc.ca/eco/education>), p. 54-57.
- (1997a) *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal, Guérin, 2nd edition.
- (1997b) *Théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire québécoise* - Rapport de recherche, Montreal, CIRADE.
- (1996) "Environmental education and sustainable development", en *Canadian Journal of Environmental Education*. 1, 7-35.
- Sfez, M. (1992) *Critique de la communication*. Paris, Seuil.
- Shalit, Avner de (1995) *Why Posterity Matters*. New York, Routledge.
- Slocombe, D.S. y C. Van Bers (1991) "Seeking substance in sustainable development", en *Journal of Environmental Education*. 23 (1), 11-18.
- Spretnak, C. (1997) *The Resurgence of the Real - Body, Nature and Place in a Hypermodern World*. New York, Addison-Wesley Publishing Company. Inc.
- Sterling S. (1996) "Education in Change", en Huckle J. y S. Sterling (1996) *Education for Sustainability*. London, Earthscan Publications Ltd. 19-39.
- Tilbury, D. (1995) Environmental education for sustainability - Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- Torres Carrasco, M. (1996) *La dimensión ambiental: un reto para la educación de la nueva sociedad*. Bogotá (Colombia), Ministerio de Educación Nacional.
- Traina, F. y S. Darley-Hill (1995) *Perspectives in Bioregional Education*. Troy: NAAEE.
- Tréllez-Solís, E., G. Wilches-Chaux y M. Torres Carrasco (1998) *Educación ambiental para un futuro sostenible en América Latina y el Caribe*. Documento. Lima, Popayán, Santa-Fé-de-Bogotá.
- UICN (1981) *Stratégie mondiale de conservation de la nature*. Union Internationale pour la Conservation de la nature.
- UNESCO (1997) *Éduquer pour un avenir viable: Une vision transdisciplinaire pour l'action concertée*. International Conference on Environment and Society, Thessaloniki (Greece), December 8-12, 1997.
- UNESCO (1995) *Interregional Workshop on Re-orienting Environmental Education for Sustainable Development*. June 26-30, Athens (Greece), UNESCO.
- UNESCO (1992) *Reshaping Education for Sustainable Development*. Environment and Development Issues. Paris, UNESCO.
- UNESCO-UNEP (1988) "Sustainable development via environmental education", en *Connect*, 13 (2), June 1988, 1-3.
- UNESCO-UNEP (1978) *Final Report, Intergovernmental Conference on Environmental Education*, Tbilisi (URRS), October 14-26, 1977. Paris, UNESCO-UNEP.
- UNESCO-UNEP (1976) *La Charte de Belgrade*. Connexion. 1, 1-3.
- Vaillancourt, J.-G. (1992) "Le développement durable ou le "compromis" de la Commission Brundtland", en Collectif. *L'avenir d'un monde fini. Cahiers de la Recherche Éthique*. Montréal: Fides, p. 17-44.

- Van Matre, S. (1990) *Earth Education - A New Beginning*. Warrenville (Illinois), The Institute for Earth Education.
- WCED - World Commission on the Environment and Development (1987) *A Future for All* (Brundtland Report). London, Oxford University Press.
- WCED - World Commission on the Environment and Development (1993) *Agenda 21 – Sustainable Development Action Program: Rio Declaration on the Environment and Development*, United Nations. Conference on the Environment and Development, June 1992. Río de Janeiro, Brazil, New York, United Nations.
- Zeromski, A. (1997) *El Campo de la Ambientología - The Field of Ambientology*. Presentation made as part of the 4th Congreso Iberoamericano sobre el Medio Ambiente. Contribución de la ciencia y la tecnología al desarrollo sostenible. Universidad Simón Bolívar, Caracas, December 8-11, 1997.

AGRADECIMIENTOS

La autora agradece a las siguientes personas, por su contribución y valiosos comentarios críticos: Armel Boutard, Tom Beryman, Louis Goffin, Stéphane Fauteux e Isabel Orellana. También agradece a Bob Jickling, editor del *Canadian Journal of Environmental Education* por permitir la traducción y reproducción de este artículo. Finalmente, agradece a José Ángel Martínez Sifuentes y Gabriel H. García Ayala por su paciente trabajo de traducción.