Educación Ambiental y Desarrollo Humano: nuevas perspectivas conceptuales y estratégicas[1]

José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela

Afrontar las crisis, desarrollar sociedades: una misión recurrente para la educación.

Con iniciativas que se proyectan en muy diversos planos del quehacer político y social, las crisis que en las últimas décadas han impactado en los modos .de crecer y desarrollarse de las "sociedades avanzadas", casi siempre han procurado algún tipo de respuesta alternativa en la educación, siendo frecuente asociar los objetivos y estrategias que ésta adopta al cumplimiento de tareas o cometidos mediante los que se pretende enfatizar su contribución al bienestar individual y colectivo, incluyendo la modificación estructural y/o funcional de los "entomos" naturales o construidos en los que se ubica el género humano. En ellas han ido encontrando acomodo muchas de las inquietudes que posicionan la educación con respecto a la igualdad de oportunidades sociales, la función "económica" del sistema educativo en el mercado productivo-laboral, la participación y democratización de la vida política, la preservación del medio ambiente, la formación en valores, etc., aunque con resultados desiguales y controvertidos.

En este sentido, aunque se trata de tareas o cometidos que es posible interpretar con profundidad histórica -sobre todo desde el momento en que las incipientes sociedades burguesas apelan a la educación para apoyar o acompañar sus respectivos procesos de modernización-, será tan sólo a partir de su generalización como una práctica social vinculada a los avatares del progreso socio-económico más reciente, cuando aparezca definitivamente unida a sus logros, de igual forma que también desde entonces se cuestiona -con más y mejores criterios- la anuencia de la educación con los fracasos de aquél. En todo caso, dando lugar a palabras y lemas (reproducción, cambio, innovación, calidad, eficacia, responsabilidad, cooperación, capital humano, etc.) en los que se desvelan muchas de las esperanzas y decepciones de una educación llamada a afrontar las crisis sociales del principio-fin de milenio.

Así, admitiendo que buena parte de los planteamientos pedagógicos modernos se justifican por la necesidad de dar respuestas satisfactorias a las tensiones que emergen de una confrontación reflexiva -al tiempo que pragmática- con diferentes experiencias de crisis (económica, política, cultural, ecológica, axiológica, etc.), ya sea como un mecanismo para controlarlas o como una vía utilizada para superarlas (Benner , 1998: 59), en sus propuestas se han ido afianzando las urgencias de un mundo cambiante y complejo en el que, además de favorecer los procesos individuales de inserción, integración o cohesión social, también se considera que deberá auspiciar nuevas y más sugerentes posibilidades de transformación; al menos en la perspectiva de consolidar o reestablecerlos conocimientos, metodologías y actuaciones que se encaminen hacia una formación integral y continuada de todas las personas, dando a cada una de ellas la oportunidad de participar activamente en un proyecto de sociedad y de vida más pleno. Esto es: mucho más coincidente con la imagen de un desarrollo humano cuya "riqueza

[1]. Conferencia presentada en el III Congreso lberoamericano de Educación Ambiental. Caracas, Venezuela. Octubre 2000.

social" nos sitúa más allá del individualismo egoísta y del colectivismo indeseable (Cortina, 2000: 12). Y, por supuesto, de cualquier circunstancia material o simbólica que oprima la dignidad humana.

Consecuentemente, sin que renuncie a preservar los vínculos, tradiciones e identidades que delimitan tiempos y espacios sociales definidos en la historia y la geografía, ha de ser una educación capaz de suscitar cambios en las mentalidades, actitudes, saberes, conductas, etc. de personas y comunidades cada vez más desafiadas por la exigencia de armonizar su *"mundo vivido"* con las modificaciones científicas, tecnológicas, económicas, culturales, ambientales, etc. en las que se expresa la modernidad, con todas sus variantes post-modernas, incluyendo el *"mundo por vivir".* y que, por muy diversas razones, derivan hacia la educación extendiendo sus cometidos desde la mera labor instructiva-curricular (especialmente en el interior de los sistemas educativos y de sus redes institucionales) hasta la socialización en ideales o valores que reivindican una mayor correspondencia entre los discursos y las prácticas que toman como referencia los Derechos Humanos y Ecológicos.

Por tanto, una educación que aboga por las transformaciones de forma y de estructura, de diseño y de trayectoria, de estatuto y de carácter..., con la mirada puesta en la obligación de suscitar una verdadera metamorfosis de la ciudadanía y de sus comportamientos (Ruscheinsky, 1999), de los valores de la sociedad civil y de su capacidad asociativa. Es decir: una educación que se orienta no sólo en función del "mundo tal y como nos hacen creer" o del "mundo como es", sino también del "mundo como puede ser", en un momento en el que todavía -dirá Miltón Santos (2000: 170)- podemos pensar en una globalización diferente, capaz de "permitir la implantación de un nuevo modelo económico, social y político que, a partir de una nueva distribución de bienes y servicios, conduzca a la realización de una vida colectiva solidaria y, pasando de la escala del lugar a la escala del planeta, asegure una reforma del mundo... y de una historia que apenas ha comenzado". Nos referimos, claro está, a un mundo respetuoso con la habitabilidad y sus contornos naturales, sin que de ello se deduzca que deban cerrarse los ojos a la progresiva consolidación de la "realidad virtual" y de los entornos telemáticos (Echeverría, 1999-2000).

Asumiendo que se trata de sentar las bases de una educación focalizada hacia un desarrollo humano integral, suele insistirse en la necesidad de que las prácticas pedagógicas garanticen a cada individuo su inserción social (desde las realidades locales hasta las que adquieren una dimensión supranacional), favoreciendo una mejora extensiva de su calidad de vida. Lo que, además de concretarse en una adecuada formación para el desempeño laboral o la coexistencia social, también supone comprometer la educación con valores y principios tan fundamentales como la paz, la democracia, la justicia, la libertad, la equidad, la sustentabilidad, la responsabilidad o la solidaridad. De un lado, porque una educación que ignore las dimensiones ético-sociales y medioambientales carece de fundamento; de otro, porque es en estos principios y valores donde cualquier proceso formativo desvela sus potencialidades para la realización personal, el desarrollo íntegro de las comunidades o el logro de unas condiciones más universales y duraderas de bienestar. Aunque en su determinación no puedan pasarse por alto las limitaciones estructurales que imponen las circunstancias económicas, geopolíticas, mediáticas, etc. que protegen, e incluso agrandan, las desigualdades sociales instaladas en la era de la globalización, con sus particulares procesos de fragmentación, explotación, producción y consumo (Boff, 1994; Castells, 1998).

En este escenario, se explica la apertura del conocimiento y la praxis pedagógica hacia nuevas lecturas de una sociedad que se debate dialécticamente entre la "adaptación" y el "cambio", sustanti'lando sus preocupaciones en la búsqueda de nuevas formas de educar y educarse con visión de futuro. Se explican también las dificultades que comporta optar por unos determinados contenidos o métodos de enseñanza-aprendizaje en detrimento de otros, así como algunas de las carencias o dificultades que se vinculan a la formación de personas que han de conciliar su identidad con la diversidad del medio que habitan. Se comprende, en definitiva, que la tensión entre los impulsos conservadores y renovadores de los sistemas educativos se hayan traducido en décadas de avances y retrocesos pedagógicos, sin que -a pesar de la constatación objetivada de estos últimos- puedan soslayarse avances significativos en la universalización de la educación básica, la reducción del analfabetismo o el incremento de la participación social en las instituciones educativas, haciendo hincapié, con relativa frecuencia, en el derecho a una educación más íntegra y libertadora, mediadora entre distintos contextos y culturas, más transdisciplinar y democrática. Y, tal vez por todo ello, sujeta a la exigencia deber y poder tener mucho más "peso en la lucha por la sustentabilidad económica, política y social" (Gadotti, 2000: 87).

Cuestiones, todas ellas, que deberán compatibilizarse con el crecimiento exponencial del "tercer entorno" (aquél que aparece con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de la electrónica y del tiempo-espacio digital) y de la segregación tecnológica, reclamando de la educación fórmulas solventes para impugnar el estado feudal creado por los señores del aire y sus medios telemáticos (Echeverría, 1999). Es decir, combatiendo la legitimación -a escala mundial- del creciente "apartheid" tecnosocial, basado en la desigualdad en los niveles de formación y de conocimientos, entre los que "saben y tienen acceso" y los que "no saben y no tienen acceso" a una mundialización que "avanza bajo el signo de la liberalización, de la falta de reglamentación, de la privatización y de la competitividad" (petrella, 2000: 12).

La Educación Ambiental como propuesta-respuesta en la construcción de sociedades sustentables y responsables.

Como se sabe, muchos de los discursos que observan la educación en términos de una praxis posibilitadora de nuevos horizontes para la Humanidad, sugiriendo alternativas que conduzcan hacia la resolución próxima o "futura" de algunos de los principales problemas sociales y ambientales del mundo contemporáneo, remiten sus actuaciones a la adopción de nuevos perfiles semánticos, conceptuales y "paradigmáticos" en los modos de imaginarla y practicarla. A veces, siendo fruto de la innovación pedagógica que surge con el inconformismo creador o de los retos que inducen realidades o problemáticas sociales, culturales o ambientales emergentes (por ejemplo, en aspectos que se relacionan con la multiculturalidad, la inadaptación y marginación social, el ocio y el tiempo libre, la "revolución" informática, el mercado laboral, los valores cívicos, etc.); a veces, como resultado de una reconceptualización obligada de los parámetros institucionales de la educación y la cultura, de los espacios y tiempos sociales, de las estructuras organizativas y convivenciales..., dando lugar a una variada gama de "educaciones" y "sistemas formativos" (formal, no formal, informal, de adultos, comunitaria, urbana, intercultural, cívica, etc.), generalmente con la intención de hacer más explícitas las responsabilidades educativas en el logro de una sociedad más saludable. y que, por ello, se anticipa o complica en la lucha por una calidad de vida en la que se reconozca "la interdependencia y el valor intrínseco de todos los seres; afirmando el respeto a la dignidad inherente de toda persona y fe en el potencial intelectual, ético y

espiritual de la humanidad...esforzándose por edificar sociedades libres, justas, participativas, sustentables y pacíficas", tal y como se expresa en el código de ética planetaria del que se deja constancia en la *Carta de la Tierra* (véase Gadotti, 2000: 203-210).

En este marco de compromisos explícitos con el respeto a la integridad de los sistemas ecológicos ya la construcción de un mundo más justo, ético y armónico, es donde se ha venido situando a la *Educación Ambiental* como propuesta y respuesta educativa para un desarrollo que provea un presente-futuro sustentable; a lo que ha de añadirse, en los términos que sugiere Sauvé (1999), la necesidad de involucrarla en un planteamiento más comprehensivo y congruente con el desarrollo de sociedades responsables, profundizando en las exigencias que ello implica para una reconstrucción armónica de la compleja red de relaciones que existen entre individuos, sociedad y ambiente: de los seres humanos consigo mismos, dentro de sociedades y entre sociedades. Una *Educación Ambiental* desde la que sea posible suscribir un pacto duradero entre la Sociedad y la Naturaleza, reactivando fronteras que parecían fijas, propiciando un nuevo orden simbólico y metodológico, con nuevos lenguajes y discursos..., en los que reconocer nuestras propias identidades, los horizontes del desarrollo y sus conflictos ante el complejo reto de lo ambiental (González Gaudiano, 1998 y 2000). Y, por consiguiente, brindando posibilidades para educar y educarse siendo más congruentes con lo que esa complejidad demanda en los planos epistemológico, metodológico y pedagógico; aunque también en aquellos otros que actúan al compás de la política, la economía o las ideologías, si lo que verdaderamente se pretende es reactivar su campo de acción con el sentido y los significados que puedan contribuir a "clarifiCar y comprender las diversas e inquietantes dimensiones que presenta la crisis ecológica de nuestro tiempo" (Sáez, 1995: 159).

Aludimos a una *Educación Ambiental* que promueve e instituye discursos que proyectan un cambio en las sensibilidades y valores que han de orientar la actividad humana en relación con el medio ambiente, dirigida a la adquisición de conocimientos ecológicos ya una toma de conciencia crítica, desde la que analizar los procesos socioambientales y sus consecuencias para el futuro del Planeta, habilitando actitudes y comportamientos coherentes con la ética que demanda un desarrollo sostenible y solidario. una educación, dirá Leff (1998: 217), inscrita en "la transición histórica que va del cuestionamiento de los modelos sociales dominantes (el neoliberalismo económico, el socialismo real) hacia la emergencia de una nueva sociedad, orientada por los valores de la democracia y los principios del ambientalismo". Más aún, una *Educación Ambiental* que ha de observarse como un "componente nodal y no un simple accesorio de la educación" (Sauvé, 1999: 8), con signos de identidad, legitimidad y entidad que no pueden ser cuestionados como si se tratase de una moda, un lema o una etiqueta: en todo caso, una educación estrechamente ligada a otras dimensiones sociales y ecológicas que problematizan la educación contemporánea (en relación con la paz, los derechos humanos, la interculturalidad, etc.), en la que se integra y con la que comparte un mismo marco ético, enfoques pedagógicos, estrategias y "las mismas demandas de colaboración hacia los diferentes actores de la sociedad educativa" (Sauvé, 1999: 13).

Es en el curso de esta propuesta-respuesta donde nos reafirmamos con la imagen conceptual de la *Educación Ambiental* que elaboramos y trasladamos a los documentos técnicos de la *"Estratexia Galega de Educación Ambientar* (Caride y Meira, 2000: 16), al concebirla como "una dimensión de la educación integral y global de las personas y colectividades sociales, que en sus diversas manifestaciones y prácticas, promueve el

conocimiento, interpretación y concienciación respecto de las diferentes problemáticas ambientales, de su impacto local y planetario, activando competencias y valores de los que se deriven actitudes y comportamientos congruentes con la ética ecológica que se precisa para participar en la construcción de un desarrollo humano sostenible". La sustentabilidad y la responsabilidad, en definitiva, como principios que permiten retomar la educación en su totalidad, hoy y mañana, con finalidades que encaucen su cooperación hacia un desarrollo económicamente factible, ecológicamente apropiado, socialmente justo y cultural mente equitativo (Gutiérrez, 1994).

No obstante, diremos, que la "responsabilidad" y la "sustentabilidad" no podrán mantener por más tiempo las ambigüedades a las que se han abonado sus respectivas trayectorias en los últimos años. Al menos en lo que atañe al discurso político suscrito por los Organismos Internacionales, los Gobiernos de las sociedades opulentas o una extensa gama de educadores e intelectuales seducidos por la "bondad" de sus planteamientos; lo que no evita que se mantengan las discrepancias en torno los usos y abusos de estas expresiones, sobre todo cuando adjetivan al desarrollo. De ahí que sea preciso exigir y exigirnos una exploración rigurosa de lo que ambos conceptos transmiten y fundamentan como soportes para una sociedad mejor, o, como mínimo, mucho más equilibrada en las relaciones humanas y en lo que estas comportan para la calidad medioambiental. Diremos, por ello, coincidiendo con las lecturas de autores como Goodland y otros (1992), Gutiérrez (1994), Leff(1998), Sauvé (1999), Gadotti (2000), etc., que han de ser vocablos en los que se reconozcan opciones reales para que, como mínimo puedan proponerse finalidades vinculadas a los siguientes propósitos:

- el reconocimiento de *la vida en su diversidad* y con pleno sentido de la existencia, a fin de lograr una más alta calidad del ser. Una misión en la que prevalece el respeto a la tierra ya sus formas de renovarse, tanto en sus dimensiones naturales como culturales;

- la búsqueda de un *equilibrio dinámico y relacional* entre los diferentes procesos o fenómenos que articulan el desarrollo en todas sus secuencias. Lo que supone nexos permanentes entre lo local y lo global, los sujetos y las comunidades, el pensamiento y la acción, lo simbólico y lo material, la ética y la razón, 10 particular y lo general, etc. ;

- el logro de un *bienestar humano generalizado,* en el que los criterios de equidad y justicia sean consustanciales a la imagen de una sociedad que combate la pobreza y la explotación como causas-efectos principales de la ruptura ecosistémica que se experimenta desde hace décadas;

- la promoción de una *ética integral,* exigente con principios, valores y actitudes en los que se asienten la construcción de una conciencia moral solidaria y planetaria. Es decir, valorando el protagonismo de las personas como sujetos morales, cuya autonomía y autorrealización individual deberá ser congruente con el logro de más y mejor desarrollo humano para todos;

- la afirmación de la *participación* y del *diálogo social* en un contexto de paz, como soportes inexcusables para avanzar en la democracia y las libertades. Del mismo modo que son condiciones indispensables para que los sujetos-ciudadanos puedan ser estimados como miembros de pleno derecho dentro de una sociedad.

Expresamos, por tanto, la idea de una *Educación Ambiental* que no se reduce a educar para "conservar la Naturaleza", "concienciar personas" o "cambiar conductas". Su tarea es más profunda y comprometida: educar para cambiar la sociedad, procurando que la toma de conciencia se oriente hacia un desarrollo humano que sea simultáneamente causa y efecto de la sustentabilidad y la responsabilidad global; por lo que se identifica con una educación total para la mejora de la calidad de vida y de sus entornos, asumiendo su caracterización como una práctica política, promotora de valores que inciten la transformación social, el pensamiento critico y la acción emancipatoria (Caride y Meira, 1998). y todo ello, sin obviar que "el aprendizaje hacia la sostenibilidad... es un aprendizaje hacia la transformación y reconcepción de la presente racionalidad (Tábara, 1999: 158). Esto implica, coincidimos con Leff (1998), educar en la formación de conciencias, saberes y responsabilidades que se van moldeando a partir de experiencias concretas en el medio fisico y social, aunque evitando incurrir en el determinismo naturalista, el pragmatismo tecnológico o en el reduccionismo empirista. Es, por tanto, una educación orientada a los procesos y al desarrollo de competencias (Sterling, 1999), frente a la simple orientación cara el producto y los objetivos finalistas: en lugar de ser pasiva, ha de ser una educación que incremente las responsabilidades y la participación social, puesto el interés más en el aprendizaje que en la enseñanza, lo que tendrá que traducirse en actividades de investigación-acción que realcen la reflexión crítico-indagatoria, los ciclos interactivos del aprendizaje social, la innovación y el cambio democrático, la comunicación dialogada, el aprender a aprender, etc.

Aceptando que hay muchas orientaciones posibles para el desarrollo, la praxis socia\ y pedagógica a la que se remite esta *Educación Ambiental* deberá configurarse integrando conocimiento, pensamiento y acción en coordenadas espacio-temporales que permitan situar las re\aciones sujeto-objeto en un plano dialéctico, en el que no basta "saber hacer" o "saber ser", ya que además es preciso "saberse" y "reconocerse" como protagonistas de la historia, no sólo en los hechos sino también en la toma de decisiones y en la valoración de sus consecuencias personales y colectivas. Un planteamiento que, como veremos, sitúa a las comunidades locales ya los modelos de desarrollo comunitario en un lugar preferente.

En su teoría y prácticas será una *Educación Ambiental* estratégica, coherente con la complejidad de los problemas y soluciones que supone transitar hacia un futuro sustentable, ecológica y humanamente. Una cuestión especialmente relevante ya que, como argumenta Leff (1998: 209), la *Educación Ambiental* se vincula a un proceso de construcción y apropiación de conceptos que generan sentidos divergentes sobre la sustentabilidad (y la responsabilidad), arraigados en la vida de cada persona y de cada comunidad. Por eso no es independiente de las tensiones que surgen entre la subjetividad y la esfera pública, entre el potencial de lo real y las visiones utópicas, entre el conocimiento y la acción social: "la educación ambiental se inscribe así dentro de un proceso estratégico que estimula la reconstrucción colectiva y la reapropiación subjetiva del saber. Ello implica que no hay un saber ambiental hecho y ya dado, que se imparte y se inserta en las mentes de los educandos, sino un proceso educativo que fomenta la capacidad de construcción de conceptos... para que el alumno forje su saber personal en relación con su medio, a través de un pensamiento crítico".

Será una *educación* que debe plantearse y resolverse en condiciones de perdurabilidad y equidad: la primera, entendida como la dimensión "más ecológica" del desarrollo sostenible; la segunda, como una representación ideal y material de su dimensión "más social" (Caride y Meira, 1998). En otras palabras, pensar y actuar con

criterio *social* en la *Educación Ambiental,* implica diagnosticar y combatir la existencia de grandes y crecientes desigualdades sociales, en distintas regiones del Planeta, entre las opulencias de un "Norte" desarrollado y las miserias de un "Sur" en desarrollo. A su vez, pensar y actuar con criterio *ecológico* supone reconocemos como sujetos y agentes -individuales y colectivos- de los impactos que la acción humana viene ocasionando en el medio ambiente, asumiendo no sólo las cargas éticas y morales, sino también sociopolíticas y económicas que comporta abrir el futuro de la Humanidad a nuevas oportunidades para reconciliarse con la Naturaleza.

La *Educación Ambiental,* diremos, es una ocasión -entre otras- para que sea más factible asentar la educación y la sociedad sobre nuevas bases filosóficas, epistemológicas y antropológicas: creadora e impulsora de nuevos enfoques y estrategias en el diálogo educación-ambiente, inspiradora de nuevos contenidos y métodos pedagógicos, generadora de iniciativas soiidarias y de responsabilidades compartidas, promotora de cohesión e integración social, garante de derechos y libertades cívicas, posibilitadora de una ética ecológica biocéntrica, etc. Una *educación* en positivo, dirigida a la acción, de compostura holística e ideológica, ya que como se expresaba en el "Tratado sobre Educación Ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global" (Foro Global, celebrado en Río de Janeiro en 1992), es un acto político basado en valores para la transformación social: "nosotros los abajo firmantes, pe~onas de todas partes del mundo, comprometidos con la protección de la vida en la Tierra, reconocemos el papel central de la educación en la formación de valores y en la acción social. Nos comprometemos con el proceso educativo transformador para crear sociedades sustentables y equitativas. Con ello intentamos traer nuevas esperanzas y vida para nuestro pequeño, problemático pero todavía bello planeta".

El alcance estratégico de la *Educación Ambiental* se concreta en los diferentes modos de pensarla y promoverla, de diseñarla y concertarla en los variados contextos territoriales, temporales y humanos que desde hace décadas contemplan la expansión de un sin fin de "Estrategias" y "Programas de Acción", hasta el punto de poder estimar sus actuaciones como uno de los mayores y más continuados esfuerzos de contenido educativo promovidos a nivel mundial, sobre todo desde los primeros años setenta. Aunque muchos de sus logros estén lejos de los objetivos declarados, también es cierto -como señala Breiting (1994)- que si nos fijamos en los últimos años, es posible identificar el perfil de una nueva versión de la *Educación Ambiental,* mucho más coherente y consistente en su lógica y más aceptable desde un punto de vista democrático; al tiempo también parece ser mucho más efectiva para abordar con rigor científico y pedagógico los retos ambientales que se les presentan a las nuevas generaciones, afrontando cualquier inclinación hacia la apatía, el individualismo o el narcisismo.

La Educación Ambiental en el Desarrollo Comunitario Local o la recuperación de un modo de ser y hacer sociedad.

Como hemos señalado, aunque las prácticas del desarrollo sostenible puedan y deban concretarse de múltiples maneras, y de que la *Educación Ambiental* también deba propiciar prácticas más plurales, consideramos que la mayor parte de las iniciativas educativo-ambientales deben partir de las comunidades locales y resolverse en términos de un *Desarrollo Comunitario Local,* con el que comparte finalidades y principios básicos que lo definen como una estrategia para el fortalecimiento de la sociedad civil: dar protagonismo real a los sujetos ya los grupos, dotarse de estructuras participativas, concebir la acción social y educativa como un proceso de democracia cultural, equilibrar

las mejoras cuantitativas y cualitativas, favorecer la autonomía y la gestión endógena de los procesos. . . Así, haciendo suyos los postulados que reivindican "valorizar de forma integrada y duradera los recursos locales", insistirá en la necesidad de abordar la legitimidad y la responsabilidad de las comunidades locales (desde los poderes públicos hasta los movimientos asociativos, en diferentes marcos institucionales y políticos, etc.) en la acción colectiva a favor de la sustentabilidad, porque "es precisamente en la esfera local donde conceptos tan abstractos como el de sostenibilidad pueden tomar un significado real y adaptado a las condiciones de cada contexto social" (Tábara, 1999: 132).

Diremos más: para la *Educación Ambiental,* al igual que para cualquier práctica educativa que pretenda afirmarse como un proyecto social y cultural, el desarrollo comunitario constituye una referencia clave (Caride, 1998): en él, educación y ambiente se integran de un modo inequívoco, tratando de transferir autoconfianza y protagonismo a las comunidades locales ya los diferentes grupos sociales que las articulan, para convertirlos en sujetos del proceso de desarrollo y no en meros objetos de éste. En este sentido, se pretende significar a las personas no sólo como individuos sino como una "comunidad" inscrita en un territorio, con un pasado y un futuro "común", desde la cotidianeidad hasta su progresiva integración en otras comunidades y realidades (comarcales, regionales, nacionales, internacionales), sin renunciar a mejores y más dignas condiciones de su calidad de vida. Castells (1998, n: 141) realiza un pronunciamiento acorde con esta perspectiva; para él, "la movilización de las comunidades locales en defensa de su espacio, contra la intrusión de los usos indeseables, constituye la forma de acción ecologista de desarrollo más rápido y la que quizás enlaza de forma más directa las preocupaciones inmediatas de la gente con los temas más amplios del deterioro ambiental".

Coincide con esta línea argumentalla importancia concedida en las últimas décadas a la deseable integración de los procesos educativos en las dinámicas propias de cada realidad social, en particular las que se construyen *desde, con* y *para* las comunidades locales (pueblos, barrios, ciudades). En general, declarando *y/o* procurando contribuir a crear condiciones de ciudadanía y de bienestar social cada vez más congruentes con los principios que inspiran el desarrollo armónico, integral y sustentable de cada sujeto y de cada colectividad. Para Calvo y Franquesa (1998: 53), tras admitir que durante años en los documentos de diferentes eventos internacionales de Educación Ambiental se evitó por razones políticas una alusión expresa a la democracia como marco general, o a la profundización democrática como acción concreta, "hoy podemos explicitar claramente la opción por la equidad como principio y la democracia como marco idóneo. El diálogo, la negociación y el consenso resultan, así pues, los mecanismos para resolver los conflictos, y la participación de las personas en estos procedimientos, parte esencial de su capacitación".

En este sentido, se constata como planteamientos ideológicos, socio-políticos y metodológicos que insisten en reivindicar el desarrollo social a partir de los que es "común" a las personas -considerando aspectos tan diversos como el paisaje, la cultura, los sentimientos o las vivencias que se configuran en un determinado territorio, tratan de validar modelos y procesos de desarrollo comunitario en los que se acentúan las posibilidades de la educación en el logro de tres objetivos principales:

- Avanzar en las posibilidades que ofrece promover el reencuentro de las comunidades locales consigo mismas, garantizando la supervivencia del territorio y de los colectivos

sociales (desde la infancia hasta la personas mayores) que lo habitan, entrañando una adecuada disponibilidad de sus recursos naturales y el respeto a los valores que toman como referencia las diferentes manifestaciones del patrimonio artístico-cultural legado por las generaciones precedentes. Para ello se requiere compatibilizar las dimensiones locales con las internacionales, la visión micro con la visión macro, la sociedad civil con el Estado, la autoestima con el aprecio de lo ajeno, etc. Porque tal y como observa Bassand (1992: 116), para el desarrollo local "lo singular no es incompatible con lo local, la iniciativa local implica solidaridades endógenas pero también y sobre todo exógenas; los proyectos locales no están opuestos a la apertura y al intercambio con el mundo, lo local no excluye lo global; la tradición en la que a menudo arraiga la identidad no rechaza la modernidad".

- Responsabilizar y comprometer a las comunidades locales en los procesos de cambio y de transformación social, confrontando sus problemáticas, necesidades y demandas con las posibilidades y limitaciones (geográficas, culturales, demográficas, infraestructurales, económicas, tecnológicas, etc.) de la realidad de la que forman parte, ampliando sus capacidades de iniciativa y de crítica sin que -por principio- se renuncie a las ventajas que puede ofrecer el conocimientos científico y la innovación tecnológica de cara a la promoción de un desarrollo cada vez más autónomo y sustentable. Dirá Marchioni (1994: 25) que la vuelta a la comunidad en las nuevas condiciones sociales y con un Estado de Bienestar en crisis, significa retomar un protagonismo que parecía olvidado o sumergido, revitalizando "su voluntad de contar , a tener un papel en los procesos sociales, en la toma de decisiones, en una palabra su voluntad de participar. La demanda de la participación vuelve a brotar de los estamentos y ámbitos sociales de los que había sido expulsada en la creencia, de alguna manera compartida o asumida por demasiados sujetos, de su inutilidad".

- Afirmar en cada persona su protagonismo como sujeto y agente de los procesos de cambio social, desde su entorno inmediato y con la perspectiva de una sociedad cada vez más interdependiente y global izada. Porque, obviamente, el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos, con todas las consecuencias que esto comporta: "se trata de implicar a cada sujeto en la defensa de su entorno natural y cultural, contribuyendo tanto a la promoción de identidades como a la redefinición de las autonomías locales. Una misión que debe articularse a partir de la biografia que aporta cada persona a la historia común, contextualizándola en los espacios y tiempos sociales que le son propios, desde un estricto respeto a los derechos humanos ya la irrenunciable aspiración a que se mejore progresivamente la calidad de vida" (Caride, 1997: 225).

No podemos obviar, tal y como nos recuerda Leff (1986: 187-195), que los principios ambientales del desarrollo se fundan en una crítica a la homogeneización de los patrones productivos y culturales, reivindicando los valores de la pluralidad cultural y la preservación de la identidades étnicas de los pueblos. Lo que ha sido reiteradamente contravenido por los paradigmas dominantes en la economía, por lo que es preciso redefinir el ambiente como un principio ético, con el que ha surgido, "como condición para la puesta en práctica de proyectos de gestión comunitaria de los recursos naturales a escala local y como un medio eficaz para lograr los objetivos del desarrollo sustentable... La naturaleza deja de ser tan sólo un recurso económico y se transforma en un patrimonio cultural; las estrategias de manejo múltiple de recursos ofrecen principios para optimizar la oferta sostenida de recursos conservando las condiciones de sustentabilidad de la producció~ con base en una apropiación diferenciada de satisfactores en el tiempo y en el

espacio, así como en una distribución más equitativa de los recursos y de la riqueza". Todo ello ha de conducir hacia un nuevo orden económico fundado en la gestión ambiental local, en cuyo seno se trata de facilitar a las poblaciones locales los apoyos y medios minimos necesarios para que desarrollen su propio potencial autogestionario en prácticas productivas eco lógicamente adecuadas, mejorando sus condiciones de existencia y elevando su calidad de vida conforme a sus propios valores culturales (Leff, 1986: 401-402).

Esta reflexión, a la que no son ajenas otras consideraciones sobre las modalidades educativas y las tipologías pedagógicas al uso, obliga a reconducir el discurso hacia la necesidad de que la *Educación Ambiental* que se desarrolla en los contextos comunitarios abandone su catalogación como una educación "no formal", carente de entidad e identidad *por* y *en* sí misma. Bien al contrario, se reclama "formal" y "significativamente" constituida en los escenarios sociales y en las prácticas pedagógicas, con objetivos y métodos, contenidos y actores, estrategias y experiencias, etc. que no pueden interpretarse ni como una forma de hacer viable algún tipo de negación educativa (en este caso, la representada por la "educación formal" o la escuela) ni como la expresión de una actuación paralela, estanca o parcial de la educación.

De ahí que reivindiquemos la denominación de *Educación Ambiental Comunitaria* como un modo de reconocer y delimitar los perfiles de una práctica pedagógica y social que hace suyos los compromisos de avanzar comunitaria y ecológicamente hacia una sociedad sustentable, al menos mientras las palabras sigan ejerciendo algún tipo de poder simbólico y/o material. Bajo estos supuestos, la identidad y entidad de la *Educación Ambiental Comunitaria* tienen perfiles propios, respondiendo su caracterización a una lógica educativa incuestionable; muy significativamente cuando se toma en cuenta la incoherencia de registrarla -y, de paso, mermar su valor- como el complemento o la antítesis de una educación "formal" , "legal y administrativamente regulada".

La Educación Ambiental como saber y quehacer: nuevos encuadres para el conocimiento y la praxis educativo-ambiental.

La imagen de una *Educación Ambiental* "alternativa" a otras educaciones (más o menos próximas a una orientación mesológica, ecológica o axiológica), ha posibilitado que en las últimas décadas se establezca una clara correspondencia entre las inquietudes que anidan en el conocimiento ambiental, procurado por diferentes campos científicodisciplinares, y las proyecciones epistemológicas, metodológicas o pedagógicas en los que se introduce el quehacer educativo y ambiental. Como sabemos, esto ha repercutido con mayor o menor trascendencia en el surgimiento de nuevos marcos referenciales para la *Educación Ambiental* (y, de hecho, también para la Educación, en general), tanto en sus planteamientos teóricos como en sus consecuencias prácticas, movilizando formas innovadoras de aprender y saber, de pensar y actuar, de innovar y experimentar..., en muy distintos planos de la formación humana, ya sea en el interior de los sistemas educativos o en otros tiempos y espacios sociales.

La necesidad de promover nuevos encuadres para el conocimiento y la praxis educativo-ambiental no es, en todo caso, una cuestión que responda a circunstancias coyúnturales o aleatorias; aunque, en el fondo, ha de observarse como un modo de mejorar su futuro a la luz de los significados que va deparando la evaluación de su pasado, precisando las condiciones en las que deberá ser repensada y orientada para satisfacer las metas que propiciaron su aparición como una educación "diferenciada"; no

sólo desde sus componentes pedagógicos, sino fundamentalmente ecológicos, éticos, políticos y sociales.

Más que eso, estimamos que adentrarse hoy en la *Educación Ambiental* con propósitos de innovación y cambio, constituye una "reacción" legítima para modificar el curso de una historia señalada por las incertidumbres que ocasiona el eclecticismo y el "mestizaje paradigmático" que se ha ido instalando en sus discursos y prácticas, "donde no resulta sencillo detectar los orígenes y las amalgamas de lo que pensamos, decimos y actuamos en materia educativa" (González Gaudiano, 1998: 42); y, acaso con mayor incidencia, representa un modo de defender a la *Educación Ambiental* de la perplejidad o la desesperanza que se produce al constatar como se incrementa la distancia entre los declaraciones institucionales y sus actuaciones-consecuencias prácticas, especialmente visible a medida que aumentan las tomas de postura (estrategias, programas de acción, disposiciones legislativas, etc.) por parte de los Organismos Internacionales, los Gobiernos y sus Administraciones o las corporaciones privadas..., a los que sigue resultando altamente sugerente alinearse con la *Educación Ambiental* para expresar sin reparos que se comprometen a "desarrollar una comprensión integrada del medio ambiente", "garantizar la democratización de la información ambiental", "estimular el fortalecimiento de una conciencia crítica sobre la problemática ambiental y social", "fortalecer la ciudadanía, la autodeterminación de los pueblos y la solidaridad como fundamento de la humanidad", etc.

De lo anterior cabe deducir que referirse a una *Educación Ambiental* que se abre a nuevas perspectivas conceptuales y estratégicas no podrá interpretarse solamente desde el afán renovador que ha de caracterizar a una "educación" preocupada por solventar las exigencias socio-psico-pedagógicas inherentes a una mejora cualitativa de los modos de educar, de enseñar y de aprender, de formarse o de socializarse. Siendo importante, no será suficiente ya que, como apunta Leff (1994: 14), tanto las políticas ambientales como los programas educativos relativos al ambiente han de ir más allá de la aplicación de los conocimientos científicos y tecnológicos disponibles, apuntando hacia la "emergencia de nuevos saberes para aprehender las interrelaciones de procesos de diferentes órdenes y niveles de organización y que orienta la construcción de una racionalidad alternativa de desarrollo", en el contexto de un pensamiento global e integrador que se toma en serio las diferencias culturales, de organización de la producción, de los recursos naturales y de su justa distribución. El papel del *saber ambiental* y del *hacer pedagógico* se rehabilita alzando su mirada hacia horizontes más comprehensivos y dialogantes con los sistemas que sostienen la vida.

Proponemos, en esta dirección, que al menos se ponga énfasis en aspectos como los siguientes (Caride, 2000: 173-177):

- Una aproximación mucho más significativa al conocimiento e interpretación de las realidades ambientales, estimadas en su complejidad, posibilitando que se afronten problemas tan concretos como el consumismo, las contradicciones del desarrollo (incluido el sostenible o sustentable) o las incongruencias de las decisiones que se adopten en los planos político, económico, tecnológico, etc. en materia de medio ambiente;

- La promoción de una toma de conciencia -personal y colectiva- que subraye la diversidad y lo plural, en contraposición a la uniformidad y el dogmatismo del pensamiento único globalizado, así como de cualquier actuación que se limite a

una concepción y gestión burocrática de las realidades ambientales y de sus problemas;

- La democratización del conocimiento conforme a planteamientos reflexivos, críticos e integradores, en los que cada persona tenga la opción de ser protagonista, no sólo como observador sino como actor que piensa y, en consecuencia, actúa en la condición de sujeto de la historia.

- La concreción del saber ambiental y del quehacer educativo en realidades específicas, limitando las ambigüedades y concediendo prioridad a las actuaciones que sean convergentes con necesidades, demandas, problemáticas, etc. manifiestas o latentes. Conocimiento, reflexión y acción deben formar parte de la misma estrategia pedagógica, con fines y logros que han de permitir compatibilizar la aspiración a una vida digna para todos, con la supervivencia de un Planeta donde la equidad social y la biodiversidad muestren los límites de lo que podrá o no seguir siendo admisible ecológica y humanamente.

- La adopción de enfoques que vinculen lo diacrónico y lo sincrónico, lo local y lo global, lo individual y lo colectivo..., restableciendo buena parte de los nexos que el desarrollo económico supeditó a la eficiencia demandada por la racionalidad tecnológica y el progreso material, desligando a las personas de su contribución al "bienestar ambiental" para presentarlas únicamente como victimas de su malestar; en este sentido es en el que nos parece importante reiterar que "los proyectos de Educación Ambiental son globales e integradores. Lo son tomando como referencia al mundo en su totalidad, si lo que verdaderamente se pretende es sumar sus aportaciones a la resolución de problemas que tienen un alcance estructural y planetario. Pero lo son también ... en el contexto de cada comunidad local, donde el protagonismo de las personas, el cambio de actitudes o los procesos de transformación se hacen más visibles y cotidianos" (Caride y Meira, 1998: 28).

Por lo que decimos, los encuadres que ha de propiciar el saber y el quehacer educativo-ambiental no podrá restringirse a suscitar actitudes en las personas para un desarrollo sustentable, sino también, como apunta Sáez (1998: 6) "el cambio social que hay que ir logrando para eliminar la explotación abierta o sutil de nuestro entorno, combatir el deterioro de nuestro hogar en donde hemos de convivir y mejorar las condiciones de nuestra residencia terrenal cada vez más artificial izada debido a una tecnologización sin freno que busca la rentabilidad y el beneficio".

Referencias bibliográficas.

BASSAND, M. (1992): *Cultura y regiones de Europa.* Oikos-Tau-Diputació de Barcelona, Barcelona.

BENNER, D. (1998): *La Pedagogia como ciencia: teoria reflexiva de la acción y r~forma de la praxis.* Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

BOFF, L. (1994): *Nova era: a civiliza9aoplanetaria.* Ática, Sao Paulo.

BREITING, S. (1994): "Hacia un nuevo concepto de educación ambiental". *Conferencia de Intercambio de experiencias prometedoras de Educación Ambiental en Gran Bretaña y los*

paises nórdicos (Dinamarca) ;
http:11195.61.22.30:8088110DMMNCeneam/02Firrnas/feb2.htm

CALVO, S. y FRANQUESA, T. (1998): "Sobre la nueva educación ambiental o algo así". *Cuadernos de Pedagogía,* n° 267, ps. 48-54.

CARIDE, J.A. (1997): "Acción e intervención comunitarias". En PETRUS, A. (Coord.): *Pedagogía Social.* Ariel, Barcelona, pp. 222-247.

CARIDE, J..A. (2000): *Estudiar ambientes: a análise de contextos como práctica educativoambiental.* Concello de Oleiros-Xunta de Galicia, *Oleirosl* A Coruña.

CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (1998): "Educación Ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunítario como alternativas". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social,* n° 2 (segunda época), pp. 7-30.

CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2000): "Concepto e obxectivos da Educación Ambiental", en XUNT A DE GALICIA: *Estratexia Galega de Educación Ambiental,* Consellería de Medio Ambiente de la X unta de Galicia, Santiago de Compostela.

CASTELLS, M. (1998): *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (3 vols.). Alianza Editorial, Madrid.

CORTINA, A. (2000): "El capítal social: la riqueza de las naciones". *El País,* 12 de agosto, pp. 12.

ECHEVERRIA, J. (1999): *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno.* Destmo, Barcelona.

ECHEVERRÍA, J. (2000): *Un mundo virtual.* Debolsillo, Sant Andreu de la Barca-Barcelona.

GADOTTI, M. (2000): *Pedagogía da Terra.* Editora Funda~o Peirópolis, Sao Paulo.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. (1998): *Centro y periferia de la Educación Ambiental: un enfoqlte antiesencialista.* Mundi Prensa, México.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. (2000): "Complejidad en Educación Ambiental". *Tópicos en Educación Ambiental,* vol. 2, n° 4, pp. 21-32.

GOODLAND, R. y Otros (1997): *Medio ambiente y desarrollo sostenible: más allá del I,!forme Brundtland.* Edt. Trotta, Madrid.

GUTIÉRREZ, F. (1994): *Pedagogia para el desarrollo sostenible.* Editorialpec, Costa Rica.

HERAS, P. (1997): "Pedagogía Ambiental y Educación Social". En PETRUS, A. (coord..): *Pedagogia Social.* Ariel, Barcelona, pp. 268-291.

LEFF, E. (1986): *Ecologia y Capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable.* . Siglo XXI Editores, México.

LEFF, E. (1998): *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder.* PNUMASiglo XXI, México.

MARCHIONI, M. (1994): *La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales.* Edt. Benchomo, La Laguna- Tenerife.

PETRELLA, R (2000): "Mundialización y tecnología". *El Pais,* 30 de agosto, pp. 12.

RUSCHEINSKY, A. (1999): *Metamorfosis da cidadania: sujetos sociais, cultura politica e institucionalidade.* Editora Unisinos, Sao Leopoldo-RS (Brasil).
SÁEZ, J. (1995): "La Educación Ambiental: ¿una práctica fallida? En ORTEGA, P. y

LÓPEZ, F. (Coords.): *Educación Ambiental: cuestiones y propuestas* . CajaMurcia, Murcia, pp. 159-173.

SÁEZ, J. (1998): "Presentación". *Revista Interuniversitaria de Pedagogia Social,* n° 2 (segunda época), pp. 5-6.

SANTOS, M. (2000): *Por urna outra globalizaf'ao: do pensamento único a conciencia universal.* Editora Record, Río de Janeiro.

SAUVÉ, L. (1999): "La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodemidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador". *Tópicos en Educación Ambiental,* vol. I, n° 2, pp. 725.

STERLING, S. (1999): "Education in change". En HUCKLE, N. y STERLING, S. (Eds.): *Educa/ion for sustainability* . Earthscan Publications Ltd, Londres.

TÁBARA, J. D. (1999): *Acció ambiental. Aprenentatge i participació vers la sostenibilitat.* Di7 Edició, Illes Balears.