Educación ambiental: rumor de claroscuros

Javier Reyes

I. Educación ambiental: menos pasado que futuro

Jugando con palabras de Eliseo Diego (1993), con las que se refiere a Rubén Darío, podríamos afirmar que “más de tres décadas son tiempo suficiente para saber si una tendencia educativa es capaz de resistir más de tres décadas. Y si lo es será por algo, a menos que nos haya embaucado a todos, en cuyo caso merece por ilusionista un homenaje mayor, y nosotros también el nuestro, el que corresponde a unos perfectísimos inocentes”. En este sentido, se puede decir que en el intenso tráfico de la historia de la educación ha habido tendencias efímeras, no obstante, entre éstas, la educación ambiental no ha deambulado como fugaz fantasma, pues durante más de treinta años, ha mostrado, a mi entender, capacidad de resistencia, pero sobre todo una naturaleza virtuosa, a pesar de sus muchos defectos, para jugar un papel fundamental en el futuro. Millones de acontecimientos la han ido tallando trabajosamente a través de varias décadas, aunque quizá todavía no posea una consistencia sólida ni cuente con una memoria meticulosa sobre lo recorrido, sin embargo aquí sigue: como objeto de pensamiento, como motivo para la acción.

Debemos aceptar que la educación ambiental subsiste no sólo por el mérito propio de afanarse por obtener un lugar en la historia y por construir su porvenir, sino porque hoy el deterioro ecológico es mucho más que un monstruo que se infiltra en las pesadillas colectivas y ha llegado a ser una tiniebla real que nos asecha y que nos obliga a educarnos y a educar a otros para enfrentarla, para no darle el carácter de sombra pasajera. En este contexto, la educación ambiental sobrevive porque sigue siendo útil, dado que en ella no ha predominado la intención de resolver problemas entonando lamentos ni jugando al pregonero de los horrores ecológicos, sino que ha ido desplegando sentidos, ideas, instrumentos y la terquedad necesaria para enarbolar un prolongado aliento abierto al futuro.

Es decir, la educación ambiental ha superado, me parece, el peligro de convertirse en un cadáver prematuro que sólo vio la luz en algunos eventos dignos de memoria; ha sobrepasado el riesgo de sufrir el encapsulamiento académico o de ser tan inútil como un corazón sin cuerpo.

Como el inagotable, y a veces caprichoso, caleidoscopio social no es afecto a los esparcimientos sencillos, la premisa de la que parte la educación ambiental (la necesidad de reeducarnos frente a la naturaleza y frente a nosotros mismos) es interpretada de múltiples maneras, por lo que brota una diáspora de i) explicaciones sobre el origen de los problemas, ii) de horizontes deseables a los cuales llegar, iii) de rutas que deben transitarse. La divergencia, ineludiblemente, implica disputas recurrentes (por lo demás legítimas y normales), al interior del campo. Y las interpretaciones de tales forcejeos a veces abonan a la claridad y en ocasiones hacen más vaga la imagen de lo que pasa en el terreno de la educación ambiental.

Y si tal masa multicolor en la que se ha convertido la educación ambiental se viera en el espejo, éste le devolvería una imagen de algo que sí existe, aunque sus contornos y confines serían borrosos y le sustraerían nitidez al retrato, pues esta corriente educativa ambiental tiene un semblante móvil, escurridizo, difuso, además de cargado de zurcidos y fisuras. Es un hecho que en el espejo no habría silencio, y sí un intenso vaivén de acciones en ebullición, unas que se esfuman otras que se vuelven huellas.

En este artículo, lejos de intentar una disección fina (o un involuntario destazamiento burdo) sobre tales diferencias, señalo, desde una perspectiva personal, algunos puntos que caracterizan y le dan identidad al campo de la educación ambiental. Lo aquí escrito es más el resultado de mis observaciones personales y del enriquecimiento adquirido a partir del diálogo con educadores que me han enseñado a ver a la educación ambiental no sólo como un campo de conocimiento, sino como un territorio donde los sentimientos no son afónicos.

1. El espíritu de la educación ambiental

El acta de nacimiento de la educación ambiental no existe, porque las fechas no coinciden y hay serias dudas sobre la paternidad (atribuible, para algunos, a la pulcra burocracia internacional; para otros a un mestizaje impío entre la ciencia y algunas prácticas contraculturales). Sin embargo, hay indicios de que comparte la sangre con el cansancio por los autoritarismos (burdos o velados y de cualquier signo); con la resistencia a que el planeta calce botas militares; con el rechazo a ese templo del fastidio y anfiteatro de la creatividad que es la escuela; con la divulgación de la idea de que debajo de cualquier color de piel o de creencias el corazón humano late igual en todos; con la defensa de que los altos sueños tengan sustratos libremente diferentes.

Es decir, la educación ambiental, especialmente en América Latina, comparte el árbol genealógico con los movimientos sociales que durante la segunda parte del siglo XX combatieron contra la supresión de la esperanza, contra las pesadillas envueltas en confort y publicidad, contra la monotonía social; movimientos que entreabrieron ventanas para señalar que el futuro no podía restringirse a dos escenarios: el capitalismo salvaje o el socialismo bárbaro. La EA tiene, entonces, una infancia ligada a los conjuros contra una inercia política, de izquierda y de derecha, que le zurcía la boca y los párpados a la gente para asfixiarla de docilidad y mansedumbre, por las buenas o las malas.

Con el surgimiento de la educación ambiental se le dio carta de naturalización al rechazo de que el alma y el cuerpo del planeta tengan dueño; nació con ella el aguafiestas del festival del absurdo al que nos ha llevado una sociedad que, por presumir un espíritu moderno, roza algo tan antiguo como el suicidio, gracias a la mecánica precisión con la que va metiendo a los ecosistemas en graves riesgos que no sabemos ni nombrar. En su defensa por la vida, la EA ha intentado detener el juego de las mutilaciones y deshacer una larga colección de pequeñas muertes.

La educación ambiental en su andar se ha cuidado, no siempre con éxito, de no impregnarse del color del desastre ecológico, sino que pretende exhalar un

aliento de esperanza frente al incierto horizonte del futuro; de no hacerlo así, habría empujado al precipicio el sentido más profundo de la educación: que las transformaciones sociales son posibles.

Por otro lado, la historia de la educación ambiental, a pesar de que su pasado camina con ella, no es una hebra en la que se vayan ensartando capítulos consecutivos, pues no ha tenido, ni tendrá, una evolución lineal y ascendente, aunque sí ha logrado transitar de un balbuceo modesto a un discurso decidido.

Sus progresos, por encima de los vaivenes, han evitado que hoy sea una escenografía educativa sin sustancia; y a pesar de sus avances, quizá su capital actual no esté asentado sólo en las respuestas que genera ni en su obstinación por orientar a las sociedades a otros intereses y motivaciones, a otros referentes y escenarios; sino en el terco cuestionamiento sobre lo que hemos hecho mal como sociedad para estar arañando la situación límite en lo ambiental. La obstinación de la pregunta ha conducido a recapitulaciones críticas sobre el papel de la educación en la trama de las crisis social y ecológica.

Contagiada por su propio espíritu positivo, la educación ambiental elude convertirse en tierra baldía, por tal razón prefiere la incertidumbre del futuro que la reta (y que, por ende, le pone frente a sí la posibilidad de renovar sus sentidos) por encima de las caricias que le brinda la memoria por las huellas positivas impresas hasta ahora. Por esta razón, la EA brinda la sensación de que es más futuro que pasado.

En el siguiente párrafo hay ideas a las cuales enseguida de ellas le pones su contraparte (i, iv), lo que me parece un recurso muy adecuado para contrastar y marcar una posición, pero no sucede así en los puntos ii y iii.

Entre los méritos alcanzados está la convicción de que: i) resulta inconveniente la monogamia entre la educación ambiental y las ciencias naturales, pues los enfoques complejos invitan a visiones multidisciplinarias; ii) es indispensable superar la idea de que la EA se remite a adornar la currícula con materias (por demás extirpables) vinculadas a lo ambiental (¿vs transversalidad?); iii) las actividades extraula son necesarias, (pero) no obstante resulta inútil agotar en ellas el acercamiento a la naturaleza ¿sino?; iv) las dinámicas, los juegos y los materiales didácticos entretienen y pueden ser adornos seductores, pero no bastan para generar solidez pedagógica.

Entre los méritos alcanzados está la convicción de que: i) resulta inconveniente la monogamia entre la educación ambiental y las ciencias naturales, pues los enfoques complejos invitan a visiones multidisciplinarias; ii) es indispensable superar la idea de que la EA se remite a adornar la currícula con materias (por demás extirpables) vinculadas a lo ambiental; iii) las actividades extraula son necesarias, pero resulta inútil agotar en ellas el acercamiento a la naturaleza; iv) las dinámicas, los juegos y los materiales didácticos entretienen y pueden ser adornos seductores, aunque no bastan para generar solidez pedagógica.

En este mismo sentido, la educación ambiental busca: i) enlazar la pluralidad en un solo aliento, pero no para uniformarla sino para soplar más fuerte; ii) dar relevancia al gran valor de lo pequeño, pues ahí descansa la base de la vida, y sin el aporte de lo más imperceptible lo más conmovedor de las grandezas naturales y sociales no sería posible; iii) defender que lo viejo no es un obstáculo para lo nuevo, ni en el terreno de los conocimientos (de ahí la revaloración de los saberes ancestrales) ni en lo tecnológico (no se rechazan los avances de la técnica, sin embargo sí se cuestiona el compulsivo afán por instrumentalizar todas las expresiones de la vida).

2. Debilidades y contradicciones

Si bien la educación ambiental se ha preocupado, más en la actualidad que en sus orígenes, por crear sistemas de evaluación, considero que en este momento no hay lugar para la balanza exacta. Ello no es obstáculo para señalar algunas de las deficiencias y confusiones que tienen peso significativo en muchas de sus prácticas.

El positivo espíritu de la educación ambiental expresado en el apartado anterior no ha podido impedir vínculos con enfoques conservadores atrapados en la protección de los ecosistemas, en la ingeniería social, en la escuela convencional, en la visión urbano-industrial, en la entronización del positivismo, en la alta valoración al enciclopedismo o en el catastrofismo ecológico como prédica rudimentaria.

Y no es infrecuente que como consecuencia de estos raros maridajes de enfoques, de estas extrañas mixturas de teorías de un lado y prácticas del otro y de tales contradicciones espectrales (no siempre producto de posiciones acomodaticias o mal intencionadas, sino fruto de la ingenuidad de quienes impulsan proyectos), la educación ambiental termina pariendo engendros de cara amable. Y derivado de ello, y que es lo más grave, esta corriente educativa termina siendo una protesta tibia y no un himno de insurgencia y rebelión, es decir, se convierte en una plataforma de discursos firmes y radicales, aunque prácticas débiles cargadas de bisutería o reproductoras de las convenciones educativas predominantes. Comparto, en esta línea, el señalamiento de Gutiérrez (2006) en el sentido de que destacan en los discursos y prácticas de la EA algunos rasgos de autismo, inocencia y filantropía; falta de perspicacia, débil capacidad de presión, escasa credibilidad y capacidad de convicción.

La educación ambiental, por lo tanto, está habitada no sólo por experiencias y proyectos actuales y de vanguardia, sino también por viejas visiones (las cuales no es que regresen, sino más bien es que no se han ido) que poseen la cándida idea de seguir luchando contra contextos que se extinguieron décadas atrás.

La renovación de la educación ambiental, que implica superar lo anterior, exige el ineludible desarrollo de la praxis (articulación de la práctica con la reflexión); pero esto se ha dificultado porque los intelectuales con frecuencia tratan a palos a las expresiones prácticas y como respuesta quienes ejecutan proyectos

de promoción descalifican a quienes elaboran teoría, acusándolos de querer desatar nudos con abstracciones herméticas. Una consecuencia lógica de este desencuentro es que los proyectos locales y prácticos se convierten en voces sintetizadas incapaces de renovar discursos y estrategias operativas, y los teóricos acomodan las luces que generan en lugares donde son inútiles; y más que un diálogo de sordos crece un silencio denso que se clava en ambos lados.

En materia pedagógica, la EA ha sido terreno con frecuencia más abonado por las intuiciones que por conocimientos indiscutibles sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto es debido a que muchas experiencias de educación ambiental se retuercen sobre sí mismas, sin levantar la mirada a otros campos de la educación y el conocimiento. Y con ello abonan el peligro de convertir al campo en punto ciego, en habitación sin ventanas ni resquicios. Y ninguna experiencia educativa vuela sola; sin otras alas queda condenada al cautiverio. Sin embargo, abrir el diálogo exige una seguridad y una madurez que la educación ambiental todavía no tiene a plenitud, aunque tampoco la conseguirá sin éste.

Por otro lado, esta tendencia educativa también ha sido infectada por una mediocridad que no duele, pero que vacía las horas, que hace fila frente a la banalidad y embota al campo; medianía que impide traspasar los umbrales importantes que permiten que un campo de conocimiento se consolide. Desde luego, ello no ha llevado al naufragio, si bien puede conducir a una navegación sin faro y sin viento, y a extender las manchas de inmovilidad en el mapa del campo.

Una de las mayores debilidades de la educación ambiental, en mi perspectiva, es que aunque ha extendido la sensibilización y el conocimiento sobre los problemas ecológicos ha sido poco capaz de generar procesos sociales que culminen en la formulación de políticas públicas emanadas de los actores locales. Sin la perspectiva del impacto político, la educación ambiental queda en el territorio del encantamiento, de los buenos deseos y nobles ideales, de los hechizos que generan transformaciones impensadas, pero no penetra la compleja realidad que debe enfrentarse. No se trata de una debilidad escasamente abordada, sin embargo lo realizado hasta ahora para superarla está lejos de responder al tamaño del lamento al respecto.

3. La gente que hace la educación ambiental

Las educadoras y educadores ambientales son, en general, personas generosas a la hora de tejer y destejer discursos, dispuestas a desplegar su capacidad, sin importar su nivel intelectual, para debatir en el espeso olor de las ideas. Y muestran convicción para no doblar las alas frente a un contexto abrumador, tanto en lo ecológico como en lo político-social. Es decir, son ciudadanos que sudan para poder soñar, que se atarean en el presente para dibujar futuros más abiertos.

La experiencia, al menos la mía, muestra que el buen educador ambiental no es el que posee los más altos grados académicos, sino quienes han acumulado un ancho caudal de vivencias personales, de experiencias de apuración y gozo; que hablan usando visiones subjetivas y la somnolienta conjugación

impersonal; y lo hacen así porque han encarnado proyectos sembrados con pasión en la vida real, lo cual los acerca más al esclarecimiento del mundo. Son individuos o grupos que se mueven por la energía que les da el aprendizaje tanto de las experiencias derrotadas como proyectos que son verdaderos destellos entre las sombras de la mediocridad o de la inercia.

En el campo de la EA se percibe el aliento de una boca colectiva, proveniente de una comunidad de educadores que con silenciosa terquedad y segura fibra defiende un principio básico que la une: contribuir a que la vida sea, como dice Saramago, una orquesta que no deje de tocar. Estos educadores ambientales entienden, hoy mejor que nunca, que ningún movimiento social puede sobrevivir con las campanas enterradas y que se requiere darle a la EA visibilidad pública y centralidad política.

Hay también educadores ambientales monotemáticos y monodisciplinares, cargados de voluntarismo ingenuo, enredados en la autoreferencia, llenos de candor político, doctorados en discursos catastrofistas, mezquinos como nadie, débiles sin necesidad, de insuficiente imaginación y de desnutrida sagacidad; pero ello no es una sorpresa, todo campo educativo no puede dejar de ser, en cierta forma, un espejo de lo que somos como sociedad.

4. El futuro

En el futuro, como reflejo de los múltiples timbres de sus voces, la educación ambiental podrá tener una esencia nómada, pero no errátil. No le corresponde ser una recolectora de éxitos, sino un fabricante de puertas a la esperanza de mejores escenarios. Atisbar nuevos indicios, explorarlos, enriquecer lo pasado para evitar que se muera, cabalgar con convicción aunque sea a lomos de lo incierto es obligado destino para cualquier tendencia educativa que busque persistir.

Pero una de las muchas formas que adquiere el suicidio de una corriente de pensamiento es la de acurrucarse en la inercia de la edad. Dormirse no es difícil o quedarse en un estado de duermevela de los buenos deseos. En tal sentido, la EA debe cuidar mantenerse como emblema de la terca lucha, como velero que fragua su propio viento.

La educación ambiental espera extender sus raíces en la espesura de sus días futuros, aunque no haya condiciones para prometer trazos precisos en el horizonte ni mucho menos un final feliz.

II. ¿Educación ambiental o educación para el desarrollo sustentable?[1]

Esta pregunta sobrevuela a un campo de conocimiento y de práctica educativa que está en pleno proceso de consolidación. Dicho sobrevuelo a veces resulta sólo una sombra, en ocasiones aterriza y se planta en el debate y en otras es ignorado. ¿Será necesario darle continuidad al esfuerzo por generar una respuesta? Depende, si el intercambio de ideas pone como

[1] El debate sobre la conveniencia de hablar de educación ambiental o educación para el desarrollo sustentable surge a mediados de los noventa a partir de los esfuerzos de la UNESCO por impulsar el segundo término. La cumbre de Johannesburgo acentúa la discusión. Para más elementos al respecto se recomienda revisar el artículos de González Gaudiano (2005 y 2006), citados en la bibliografía.

horizonte el enriquecimiento del campo y analizar las políticas de financiamiento, la continuidad del debate será redituable; pero si la discusión gira solamente sobre un asunto nominal o se convierte en la arena para ventilar antagonismos políticos o académicos, entonces los resultados serán escasamente fértiles.

Es un hecho que la historia futura de la educación ambiental no estará determinada solamente por el debate aludido, pero resulta indispensable que en él estén expresadas las distintas posiciones políticas que existen en el campo. Así, frente a esta disputa me parece indispensable señalar aquellos elementos que se han venido convirtiendo en principios centrales (con frecuencia más de la teoría que de la práctica, pero no por ello dejan de aportar a la identidad del campo) de la educación ambiental en América Latina[2]. Con ellos, como parte del capital social de la EA, hay que abordar la interlocución con otros enfoques.

Desde luego, considero que todos estaremos de acuerdo en que, por encima de la importancia de tal debate, está la urgencia de dar respuesta a un mundo en crisis donde lo humano es motivo de persecución y en el que, como diría Neruda, los bosques viven enlutados y el mar cae como gota ardiendo.

5. La necesidad del debate

Todos sabemos que a un movimiento social se le conoce no sólo por su particular estilo de alzar la voz en el mundo, por su trayectoria, por sus frutos y banderas; también se le identifica por su manera específica de nombrar las cosas, pues a través de las palabras se construyen las identidades y se toman opciones para explicarnos la realidad.

Como dice Grijelmo (2002), las palabras no sólo significan, también evocan. Por eso, el nombre que le damos a nuestras prácticas no es asunto trivial, tiene que ver con los argumentos, con las emociones, con la memoria, con las identidades. Cuando entran en juego las trayectorias personales y colectivas, las experiencias y las huellas, las cargas sentimentales, las intenciones finales, no puede ser indistinto llamarle a una práctica social de un modo o de otro.

En este contexto, resulta obvio que no es lo mismo nombrar de una o de otra manera a lo que hacemos, es necesario sopesar distintos elementos para optar. Inclinarse por una o por otra forma de asignar nombres no significa descalificar o vilipendiar lo otro, pero sí marcar diferencias.

Las palabras, en este sentido, nos ayudan a delimitar el territorio socio-político del que nos sentimos parte. Nos evocan, sin necesariamente explicitarlo, historias comunes, otras palabras compartidas, aspiraciones colectivas. Es decir, las palabras tienden vínculos y nos dan identidad, nos posicionan frente al mundo junto a unos individuos, y nos marcan cierta distancia con respecto a otros.

---

[2] Para tener un panorama general sobre la evolución y contribuciones de la educación ambiental en América Latina puede revisarse el artículo de Esteva (2004) incluido en la bibliografía.

Esto sea dicho con el afán de enfatizar que debatir si es mejor hablar de educación ambiental o hablar de educación para el desarrollo sostenible, no es una muestra de pueril entretenimiento académico (aunque bien podría quedar en ello); es más bien parte de una lucha social por asignarle significado al sentido de la educación.

En mi opinión, debatir ambos términos debemos verlo como una oportunidad para evitar que las visiones hegemónicas hagan crecer su latifundio en las formas de nombrar las prácticas sociales; es una ocasión propicia para oponerse a la legitimación de los enfoques gerenciales de la educación; es una circunstancia favorable para resistirse a que nuestros imaginarios se conviertan en sucursales de las ínfulas cosmopolitas; es una posibilidad para negarse a ser tierra dócil a la pretensión de imponer el monocultivo de los nombres y de las ideas.

Por ello es importante que esta discusión no se dé desde una visión elitista y sólo en la pompa jabonosa del establishment académico. Tenemos que llevarla a otros ámbitos para discutir, en el marco de la pluralidad, cuál es el futuro de la educación ambiental que nos imaginamos colectivamente.

Optar y defender un término no es un asunto de caprichos nominales, sino de una discusión sobre las ideas que sustentan dichos términos. La intención es darle sustancia a los nombres, confrontar las distintas posiciones y, más que un bautizo generalizado para nuestras prácticas, ubicar las convergencias que hagan posible el desarrollo del campo.

Hay algo que podemos afirmar, al menos por ahora: este debate que hoy vivimos no es un punto de llegada, ni tampoco de quiebre, sino una oportunidad para repensar lo discutido y de sacudirse la tentación de hacer de lo consensuado una doctrina.

Si esta discusión, que desde hace unos años se viene dando de manera intermitente, no es un definitivo sitio de arribo ni un paraje de quiebre, debemos aprovecharla para posicionarnos personal e institucionalmente, pues creo que lo que más daño le haría al campo es una generalizada postura de oportunidad o una actitud alcahueta de que todo es válido a nombre de la pluralidad.

6. Educación ambiental: diversidad y esencia

Existen recuentos sobre la historia de la educación ambiental en América Latina (dos buenos ejemplos son González Gaudiano, 1999; y Esteva, 2004) en los que se reconoce que existen múltiples enfoques discursivos y una considerable diversidad de prácticas. Desde luego, esta diversidad no es privativa de Latinoamérica y la relación con tendencias de otras latitudes han enriquecido el panorama de la EA de nuestra región geográfica; en tal sentido cabe reconocer la significativa variedad de enfoques en este campo, como lo señala Sauvé (2005) y de todas las posibilidades que la pluralidad deja abierta para el futuro. En este contexto, se ha llegado a señalar que no existe una sino varias educaciones ambientales. Pero tal pluralidad, convertida muchas veces en dispersión, no ha impedido que haya una búsqueda intencionada por construir ideas-fuerza que le den identidad, al menos teórica, a este campo.

En este artículo, pretendo ubicar cuáles son los principios que caracterizan y le dan esencia a una educación ambiental que asume una perspectiva crítica. Con este intento, y cabe enfatizarlo, evidentemente no busco construir una visión idílica, y mucho menos universal, de la EA, tampoco crear una especie de prescripciones a seguir; lo que persigo es destacar aquellos principios que le permitan a la educación ambiental dialogar con la educación para el desarrollo sostenible, o con otros enfoques, desde una postura explícitamente definida para ubicar contrastes y convergencias. Pretendo también abordar las preguntas: ¿cuáles son los principios que los educadores ambientales deberíamos defender ante otros corrientes? ¿Qué elementos de nuestro repertorio teórico y práctico no debemos estar dispuestos a perder en el diálogo con otras tendencias y ante la posibilidad de otros posibles nombres?

Considero que buscar las respuestas a tales interrogantes nos permite impedir que el activismo nos adormezca la memoria y que otras corrientes ejerzan una influencia que nos lleve a desdibujar lo construido en las décadas anteriores en la educación ambiental.

Para organizar la presentación de tales ideas-fuerza o principios los he aglutinado en cuatro categorías: i) Dimensión política; ii) Dimensión pedagógica; iii) Dimensión ética; iv) Dimensión sobre el paradigma de conocimiento. De más está decir que tales principios no han surgido como resultado de la espontaneidad o de las ocurrencias; son producto del esfuerzo que han realizado en el campo de la educación ambiental organizaciones de base, grupos civiles e intelectuales, quienes al conformar un movimiento social han aportado prácticas y reflexiones al campo y se han resistido a adoptar acríticamente corrientes pedagógicas que se muestran, a la vez, vestidas con encajes cosmopolitas y desnudas de realidad.

Hoy, frente al temor de presenciar un proceso de despolitización y de pérdida de fuerza en la perspectiva crítica de la educación ambiental, conviene recordar algunos planteamientos defendidos en buena parte de la literatura técnica y en los discursos de muchos educadores ambientales latinoamericanos.

Los principios que a continuación menciono los he obtenido de la revisión de literatura relacionada con: la educación popular ambiental, la ecopedagogía o pedagogía de la Tierra, el ambientalismo crítico, la ecología política, y de autores como Augusto Ángel (2002), Joaquín Esteva (1997, 2004), Enrique Leff (1994, 2000, 2002), Moaccir Gadotti (2002), González Gaudiano (1999, 2000, 2003), Eloísa Tréllez (2000, 2002), entre otros. Se trata de 10 postulados que pretenden condensar parte medular de que se afirma como el ideal de la educación ambiental; obviamente la lista de principios puede ser muy amplia (obtuve más de treinta en una primera revisión), pero resultaría poco funcional, para los objetivos de este artículo, incluir un largo elenco. Es evidente que entre dichos autores y corrientes hay diferencias teóricas y políticas, pero considero que comparten una posición fundamentadamente crítica sobre la educación.

Cabe reiterar que los principios que a continuación se enumeran no necesariamente se están llevando a cabalidad y con éxito a la práctica, afirmar lo contrario sería una ingenuidad, pero son elementos de orientación relevantes para muchos proyectos. Y como referentes que nos han dado identidad cabe, al menos esa es mi postura, destacarlos y defenderlos. Más que hacer una descripción de cada principio, señalo algunas consecuencias de que se diluya la perspectiva crítica con la que fueron construidos cada uno de ellos. De esta manera en el artículo se trata de definir también hacia dónde iría la educación ambiental si se da un proceso de debilitamiento teórico y político como resultado de la influencia de otros enfoques.

7. Dimensión política

En lo político, de acuerdo con las orientaciones y los autores citados, la educación ambiental debe intencionadamente buscar ser:

1) Transformadora y emancipadora
2) Cuestionadora, explícita y discrepante
3) Constructora de ciudadanía política

Estos postulados, que se confrontan a las visiones conservacionistas y tecnócratas, se fundamentan en un cuestionamiento de fondo al modelo social prevaleciente. Pero cuando se diluye esta perspectiva crítica, se corre el riesgo de impulsar una educación ambiental que en lugar de asumirse discrepante frente al orden establecido, plantee cambios sin radicalidad social, donde el discurso gire alrededor de las graves consecuencias del deterioro ecológico o de algún elemento parcial, pero sin cuestionar en su integridad el modelo de desarrollo prevaleciente ni darle el mismo peso a la sustentabilidad social que a la ecológica.

Sin la crítica política la educación ambiental terminaría aceptando la imposibilidad de construir sociedades distintas a las actuales, y asumiría una posición determinista que le negaría a las fuerzas sociales contestatarias la viabilidad de detener el predominante espíritu de los tiempos. Con ello, obviamente, ablandaría sus demandas de cambio social para asumir un idealismo frívolo que acotaría las aspiraciones de transformación a una serie de reacomodos en el marco del predominante modelo económico que adquiriría, bajo esta lógica, el carácter de único e invencible.

Otra posible consecuencia, muy distinta por lo demás, que se deriva de la dilución de la crítica política, es que los discursos educativos se llenarían de un romanticismo estéril que promueve la fantasía de un espectacular cambio social a partir de las transformaciones personales, y se olvidan, o al menos quieren hacerlo, de la existencia de la profunda injusticia social y las marcadas inequidades económicas. En tal sentido, el discurso educativo anuncia el advenimiento de un paraíso verde construido bajo la conducción de las fundaciones empresariales y los gestos sociales de buena voluntad. Con una perspectiva política empobrecida, la educación ambiental aspiraría a convertirse en una especie de “teletón para los ecosistemas”, es decir, en un masivo ejercicio de caridad y no en un esfuerzo por cambiar la realidad en un sentido más integral.

Una educación ambiental que asuma una débil crítica política perdería también la capacidad y el interés por desmontar públicamente la justificación ideológica del poder establecido; ocultaría las responsabilidades diferenciadas de la depredación; y promovería la idea perversa de que urge modificar los comportamientos sociales con respecto a los ecosistemas, pero sin alterar de manera sustantiva la estructura del poder. En lugar de disruptiva, la EA quedaría en una postura simplemente discrepante absorta en una inconformidad trivial.

Una educación ambiental así, tendería a deslizarse hacia la ambigüedad semántica; terminaría haciendo un llamado a la banalidad discursiva y práctica; y se anquilosaría en lo políticamente correcto, arrellanándose en la comodidad institucional y acicalando la idea de que el ciudadano ideal es el que consume responsablemente y no el que se organiza para demandar, ante el excesivo poder del mercado por un lado y del Estado por otro, el derecho a un ambiente sano.

8. Dimensión ética

Entre múltiples principios éticos, ubicados en los autores y la literatura revisada, hay dos que destacan; en ellos se establece que la educación ambiental debe ser:

4) Generadora de iniciativas solidarias y de responsabilidad compartida.
5) Promotora de la vida para que sea considerada como primer valor.

Con el segundo enunciado se plantea que la educación ambiental tiene que ampliar los márgenes de la responsabilidad humana, y generar un compromiso de respeto hacia la naturaleza; con ello se asume que nuestra especie no debe desvincularse de las otras si pretende preservarse en el largo plazo. Esto le exige hacer de lo ambiental una parte sustantiva de la cultura y ver al territorio no sólo como un objeto de propiedad, sino como un espacio vital de interacción ecológica.

Ambos principios comparten una posición antifatalista; el apocalipsis ambiental no es destino ineludible. Todavía es posible despojar a la vida de la visión instrumental a la que ha sido sometida y construir una renovada visión en la que sea una festiva diáspora de posibilidades, no limitadas a lo económico.

Pero si en esta dimensión ética la educación ambiental diluye o pierde la perspectiva crítica, favorecería un simulacro en el que se circunscriba el ensanchamiento de la responsabilidad humana a la relación con los ecosistemas (muchas veces restringido a la naturaleza espectacular), dejando fuera o en segundo lugar la necesaria renovación profunda del sujeto moderno para que éste priorice tanto el cuidado de la vida como las transformaciones de la estructura social en busca de la solidaridad humana y la justicia, es decir, que se convierta en un <agente moral> (Sosa, 2001) capaz de prever la consecuencia de las acciones, formular juicios de valor y elegir en entre diferentes vías de acción ambiental.

Por lo anterior, la extensión de los márgenes de la responsabilidad social exige una revisión amplia que rebasa a una ética cómoda y de oportunidad caracterizada por expresiones de conmiseración o lástima hacia las demás formas de vida.

Sin una ética ambiental construida con una perspectiva crítica, la educación ambiental sería sólo un instrumento de divulgación de las campañas glamorosas, astutas e hipócritas que han puesto de moda los mecenazgos y "el marketing con causa verde", como lo ha señalado, entre otros, Vicente Verdú (2003). Sin una perspectiva crítica, la EA terminará promoviendo, siguiendo las ideas de Baudrillard (2000), esa forma de cinismo fundamental que es la voluntad del espectáculo y la ilusión, en el que más que la sustancia de las buenas causas y de los hechos significativos importa la magia del efecto, el éxtasis de la simulación.

Los principios éticos, si la educación ambiental debilita su perspectiva crítica, muy probablemente se limitarían al ámbito de lo privado y de lo individual y sólo al plano de lo deseable. Ello provocaría el grave error de desligar a la ética de la política, dejando a la primera, como afirma Villoro, en lo abstracto y sin referencia a las fuerzas reales. Con ello se renuncia a incidir en una realidad marcada por lo social, y nos llevaría a una educación ambiental tipo "new age" que le da la espalda a los conflictos políticos y reduce su quehacer a la, importante pero insuficiente, dimensión de la psicosfera. Es decir, las dimensiones comunitaria y de especie son indispensables para la ética, pues como señalan Ángel y Ángel (2002), es la cultura y el contexto social más que las actitudes personales lo que provoca los problemas ambientales, aunque es en el comportamiento individual donde se da el soporte de la ética.

Desde la perspectiva de una educación ambiental crítica, la ética debe tener sus fundamentos en una clara postura de disrupción en muchos de los campos de la actividad humana; por lo tanto, esto también exige promover las evaluaciones morales sobre la ciencia y la tecnología, lo cual las haría perder su falsa calidad de expresiones neutrales del desarrollo humano. Un precepto central en una ética ambiental crítica es, aceptando la necesaria transformación de los ecosistemas por los humanos, ponerle límites culturales a la intervención humana en los ecosistemas; límites que no se fundamenten sólo en los criterios de la ciencia y la tecnología, y consideren también la sustentabilidad social y el repertorio de valores ambientales.

Frente a la idea generalizada de que estamos huérfanos de un proyecto de futuro y sobreprotegidos por los placebos de la modernidad (o hipnotizados por ellos), la ética ambiental se constituye en un referente central para la renovación. Y cuando la ética se liga con la educación, ésta debe ser no sólo un espacio de exhortaciones abstractas para un buen comportamiento ambiental, sino que también debe sentirse interpelada y en consecuencia repensarse críticamente tanto en sus aspectos pedagógicos como en sus fines últimos.

9. Dimensión del paradigma del conocimiento

Dos principios que en el terreno del paradigma del conocimiento se asumen por las expresiones críticas de la educación ambiental, señalan que ésta debe ser:

6) Impulsora de la reforma del pensamiento
7) Constructora del enfoque de la complejidad y de un modelo de conocimiento relacional y dinámico.

Estos dos postulados parten de la necesidad de la deconstrucción del conocimiento predominante y la consecuente construcción de conocimientos que respondan a los muy complejos contextos problemáticos a los que se busca dar respuesta. Tanto lo primero como lo segundo no será posible si la educación ambiental elude una postura crítica que alimente ambos procesos.

La pérdida o el debilitamiento de tal postura, conduciría a considerar la crisis del pensamiento exclusivamente como un asunto de la epistemología y de la metodología de construcción del saber ambiental. Con ello atenuaría el cuestionamiento a la autoridad social de la ciencia (y a su aplicación hegemónica), se abandonaría la crítica profunda a la que debe someterse al <espíritu científico> por su visión instrumental para favorecer la explotación de la naturaleza y de las mayorías sociales, y se haría una separación ingenua entre saber y poder.

En este sentido, también dejaría de cuestionarse de manera explícita la contribución que las ciencias sociales hacen al mantenimiento del *status quo* al explicarlo y justificarlo con frecuencia, en lugar de asumir un mayor compromiso por remediarlo, como señalaba Bourdieu.

Por otro lado, una educación ambiental acrítica dejaría de enfatizar la necesidad de que la ciencia y la tecnología busquen menos el conocimiento de las leyes básicas de la naturaleza para incrementar el dominio humano sobre ésta y explore, en el sentido de una estrategia adaptativa (Maya y Maya, op. cit.), las formas de fortalecer los equilibrios dinámicos que los ecosistemas poseen.

En otra línea, una educación ambiental políticamente displicente no se opondría a que los sectores dominantes se apropien, para su beneficio político y económico, de los resultados de un nuevo saber ambiental fundamentado en el diálogo de saberes. Porque la construcción dialógica, participativa y horizontal del conocimiento no garantiza, sin la justicia social, la equidad económica y la democracia política. Y en este marco los nuevos saberes pueden convertirse en otro instrumento para la legitimación y el lucro de quienes hoy dominan en las sociedades. El saber ambiental puede llegar a ser el producto de la confluencia de la pluralidad de cosmovisiones que habitan el planeta, pero con una educación ambiental sin una perspectiva crítica se facilitaría que tal pluralidad juegue sólo el papel de insumo, pero no de copartícipe del usufructo del saber construido.

10. Dimensión pedagógica

La educación ambiental con una perspectiva crítica asume como principios:

8) Colaborar en la reconversión del sistema educativo y en la regeneración de los procesos de enseñanza aprendizaje
9) Propulsar la transdisciplina y la vinculación de lo ambiental con otros asuntos globales (población, paz, derechos humanos, género).
10) Articular la espiritualidad, el diálogo intersubjetivo y las emociones a los procesos educativos.

Pero si la educación ambiental pierde la perspectiva crítica en esta categoría, terminaría reduciendo lo pedagógico a la teoría de la enseñanza y le quitaría el carácter profundo de campo de reflexión sobre la visión teleológica de la educación y sobre el tipo de sociedad, de estado, de ciencia, que se desean construir.

Con una educación ambiental así, se privilegiaría una visión "educacionista", la cual asegura que la educación es el motor del cambio social y que entonces basta educar bien para que la sociedad cambie, perdiendo de vista, muchas veces de manera dolosa, las condicionantes económicas, políticas y sociales.

Sin la perspectiva crítica la educación ambiental diluiría el enfoque complejo de lo ambiental y lo reducirá, como hoy sucede, a una problemática derivada de la tecnología, de los comportamientos individuales y del crecimiento demográfico. Se darían procesos de adoctrinamiento más que de construcción de caminos distintos para entender la sustentabilidad, en los que la pluralidad política y la diversidad cultural tuvieran derecho de piso.

Asimismo, la incorporación de la espiritualidad y las emociones al proceso educativo (además, como sugiere Leff <2002>, del conocimiento singular, subjetivo y personal), sin perspectiva una crítica, terminarían como elementos insustanciales de una rígida institucionalización y de una mística vacía de contenido social.

En el terreno específico de la educación formal, el debilitamiento de la perspectiva crítica, acarrearía la permanencia de lo ambiental ligado a las ciencias naturales y no como un discurso de interpelación a todas las áreas de conocimiento, y también al arte, para hacerlas partícipes en la edificación de formas más creativas y menos belicosas de abordar al mundo. Sin crítica se dificultaría aún más el sufrido tránsito hacia la incorporación en los diseños curriculares del pensamiento y los métodos de la complejidad.

Sin una perspectiva crítica la educación ambiental puede quedar atrapada en una propuesta pedagógica innovadora en sus contenidos y en su instrumental didáctico, pero incapaz de avanzar hacia una currícula que impida la aceptación y el refuerzo de las desigualdades sociales existentes. En este sentido, se ha llegado al absurdo de pensar que los colegios y universidades de elite son los que mejor educación ambiental hacen porque sus estudiantes tienen un "decente" comportamiento ecológico, aunque la "pedagogía ambiental" con la que se impulsa éste no vincule en absoluto la sustentabilidad con las dimensiones sociales y políticas.

Una educación ambiental acrítica asumiría, por ejemplo, un constructivismo insulso que lejos de promover una relación estrecha entre la transformación del medio sociocultural y ambiental, por un lado, y los procesos de aprendizaje, por otro; impulse a los sujetos de la educación a aprender a adaptarse al medio, con sus inequidades predominantes, más que a buscar la transformación.

11. Conclusiones

1. Desde mi perspectiva, y considerando la historia de otras corrientes educativas (como la educación permanente, la educación de adultos, la educación para el consumo), emanadas de los organismos internacionales el surgimiento de la educación para el desarrollo sostenible puede significar, en el mejor de los casos, un complemento funcional, o en el peor de los mismos, un contrapeso a la visión más progresista de la educación ambiental en América Latina. Lo segundo, fundamentalmente, porque existe el peligro de que la EDS neutralice o diluya el sentido de movimiento social que la EA viene construyendo y se quede en un enfoque educativo que provoque, en los hechos, la burocratización en la atención a los problemas, la centralización y una institucionalidad acartonada, como ya se dijo.

Con lo anterior no significa, para nada, que yo asuma una visión complaciente de lo que sucede hoy en materia de educación ambiental en América Latina, de hecho en el apartado 2 apunto algunas de las debilidades que ésta posee. Pero tales deficiencias pasarían a ser asunto menor si además se llega a imponer una perspectiva en la que el carácter crítico se diluya o se pierda. Basta esto último para que, como traté de explicarlo, se deriven una serie de consecuencias negativas en lo político, lo ético, lo paradigmático y lo pedagógico en la teoría y en la práctica de la educación ambiental.

Espero que sean los educadores ambientales, no sólo sus ideólogos más destacados, quienes contribuyan a establecer, con mayor claridad y profundidad que este apretado ejercicio, lo que debemos defender, lo que debemos negarnos a ceder en la educación ambiental que hemos construido; de tal manera que reafirmemos nuestras posturas y demostremos que no damos giros caprichosos por el sólo hecho de que cambien los vientos institucionales, por las novedades nominales o por el vaivén de las modas discursivas.

2. No hay necesidad de esfuerzo ni originalidad para ser pesimista en estos días, el extravío ambiental y una especie de paisaje de los escombros ecológicos nos envuelven hasta sin salir de casa. Pero en medio de las aprensiones existen movimientos que nos invitan a sonar alarmas, a romper inercias, a recuperar sentidos y a abrirle pasos al futuro. Entre éstos se encuentra la educación ambiental que, como hemos visto, lejos de enarbolar un discurso utilitario (“separa la basura”, “ahorra agua”) se inscribe en la construcción de opciones sociales que parten de una crítica profunda a un estilo de vida empujado por la violenta locomotora de la irracionalidad capitalista y la seductora melodía del consumismo compulsivo. La trayectoria de la educación ambiental muestra que ésta es de carne y hueso, por ello posee claroscuros derivados de las virtudes y las limitaciones de los mundanos actores sociales que la han venido construyendo, pero su espíritu y futuro es

algo más que la suma de los esfuerzos, es un llamado a entretejer lazos vitales, a la perseverancia y a la sabiduría, al talento humano para imaginar mejores futuros.

Bibliografía

Ángel, A. y F. Ángel (2002) “La ética de la Tierra. Ética y medio ambiente”. En: Leff, E. (coord.) *Ética, vida, sustentabilidad.* PNUMA, PNUD, CEPAL, México

Baudrillard, J. (2000). *Las estrategias fatales.* Anagrama, Barcelona

Diego, E. (1993). *Libro de quizás y de quién sabe*. UNAM, México

Esteva, J. (1997) “Ambientalismo y educación. Hacia una educación popular en América Latina”. En: *Contribuciones educativas para sociedades sustentables*. Centro de Estudios Sociales y Ecológicos, A. C. Pátzcuaro, México

Esteva, J. (2004). “Trayectoria y principios centrales de la educación ambiental”. En: COEECO. *Estrategia de educación, comunicación e información ambientales de Michoacán*. Consejo Estatal de Ecología de Michoacán, Morelia

Gadotti, M. (2002) *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI, México

González Gaudiano, E. (1999) “Otra lectura a la historia de la Educación Ambiental en América Latina y el Caribe”. En: *Tópicos en Educación Ambiental.* México 1 (1)

González Gaudiano, E. (2000) “Complejidad en educación ambiental”. En: *Tópicos en Educación Ambiental”.* México 2 (4)

González Gaudiano, E. (2003) “Educación para la ciudadanía ambiental”. En: *Interciencia*. Caracas 28 (10)

González Gaudiano, E. (2005) “Educación ambiental y para el desarrollo sustentable: transiciones conceptuales en la última década” En: Hernández-Lopez, E., Bravo Mercado, M. T. y González-Gaudiano, E. (Coord.) *La profesionalización de los educadores ambientales hacia el desarrollo humano sustentable*. Villahermosa, UJAT-ANUIES-CESU-UNAM-CEC-UICN-ANEA.

González Gaudiano, E. (2006) “Campo de partida. Educación ambiental y educación para el desarrollo sustentable: ¿tensión o transición?”. En: *Trayectorias.* Monterrey, año VIII (20-21)

Grijelmo. A. (2002). *La seducción de las palabras.* Taurus/Santillana, México

Gutiérrez, J. (2006) “Stultifera navis: celebración insostenible”. En: *Trayectorias.* Monterrey, año VIII (20-21)

Leff, E. (1994) "El movimiento ambiental y las perspectivas de la democracia en América Latina". En: García-Guadilla, M.P. y Blauert, J. *Retos para el*

desarrollo y la democracia: Movimientos ambientales en América Latina y Europa. Fundación Friedrich Ebert y Editorial Nueva Imagen, Caracas

Leff, E. (2000) “Pensar la complejidad ambiental”. En: Leff, E. (coord.) La complejidad ambiental. Siglo XXI-PNUMA-UNAM, México

Leff, E. (2002). *Saber ambiental. Racionalidad, , sustentabilidad, complejidad, poder.* México: Siglo XXI/UNAM/PNUMA

Sauvé, L. (2005). “Uma cartografia das correntes em educaçao ambiental” Em: Sato, M. e Carvalho (org.) *Educaçao ambiental*. Pesquisa e desafios. Artmed, Porto Alegre

Sosa, N. (2001) *A vueltas con la sustentabilidad, esta vez desde la ética.* En: **Sistema.** No. 162-163. Fundación Sistema, Madrid

Tréllez, E. (200o). “La educación ambiental y las utopías del siglo XXI”. En: *Tópicos en Educación Ambiental 2 (4)*

Tréllez, E. (2002). “La educación ambiental comunitaria y la retrospectiva: una alianza de futuro”. En: *Tópicos en Educación Ambiental 4 (10)*

Verdú, V. (2003) *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción.* Anagrama, Madrid

Villoro, L. (2000) *Ética y política.* Colección Aprender a Aprender. México: UNAM

I. Educación ambiental: menos pasado que futuro	
1. El espíritu de la educación ambiental	
2. Debilidades y contradicciones	
3. La gente que hace la educación ambiental	
4. El futuro	
II.¿Educación ambiental o educación para el desarrollo sustentable?.	
5. La necesidad del debate	
6. Educación ambiental: diversidad y esencia	
7. Dimensión política	
8. Dimensión ética	
9. Dimensión del paradigma del conocimiento	
10. Dimensión pedagógica	
11. Conclusiones	
Bibliografía	