

IMAGINARIO COLECTIVO E IDEARIO DE LOS EDUCADORES AMBIENTALES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: ¿HACIA UNA NUEVA MATRIZ DISCIPLINARIA CONSTITUYENTE?

Edgar González-Gaudiano *

Tuvimos la experiencia, pero perdimos el sentido; acercarse al sentido restaura la experiencia en forma diferente.

T. S. Eliot¹

SÍNTESIS: Durante la primera mitad de los años noventa del siglo pasado, y más específicamente a partir de la celebración de la Cumbre de la Tierra (Río de Janeiro, 1992), se inició un proceso tendiente a sustituir la noción de educación ambiental por la de educación para el desarrollo sustentable y otras nociones equivalentes. Aunque dicho proceso perdura hasta hoy en día, ya desde entonces se levantaron voces que discreparon de tales propósitos, emprendidos por diversos organismos internacionales encabezados por la UNESCO. Ello, como es obvio, ha generado diversas confusiones y tomas de postura entre los educadores ambientales. El presente trabajo se enfoca a dar cuenta de los resultados de dos encuestas aplicadas en la región de América Latina y el Caribe sobre esta situación, y al final se hacen algunas reflexiones sobre el imaginario y sobre el ideario de los educadores ambientales en el momento histórico que vivimos ahora de complejas y vertiginosas transiciones.

SÍNTESE: Durante a primeira metade dos anos noventa do século passado, e mais especificamente a partir da celebração da Reunião de Cúpula da Terra (Rio de Janeiro, 1992), se iniciou um processo que tende a substituir a noção de educação ambiental pela de educação para o desenvolvimento sustentável e outras noções equivalentes. Ainda que tal processo perdure até os dias de hoje, já desde então se levantaram vozes que discreparam de tais propósitos, empreendidos por diversas órgãos

* Asesor del secretario de Educación Pública del gobierno federal mexicano. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.

¹ En E. de Ípola (coord.) (2004): *El eterno retorno. Acción y sistema en la teoría social contemporánea*, Buenos Aires, Biblos.

internacionais encabeçados pela UNESCO. Isso, como é óbvio, gerou diversas confusões e posturas entre os educadores ambientais. O presente trabalho se enfoca a dar conta de dos resultados de duas pesquisas aplicadas na região da América Latina e no Caribe sobre esta situação, e no final se fazem algumas reflexões sobre o imaginário e sobre o ideário dos educadores ambientais no momento histórico que vivemos agora de complexas e vertiginosas transições.

1. INTRODUCCIÓN

La Conferencia Internacional de Educación para el Desarrollo Sustentable, celebrada en la Universidad del Miño, en Braga (Portugal), del 18 al 22 de mayo de 2004, representó un momento muy particular, al cual califico como de oportunidad especial en varios planos y sentidos. Oportunidad para iniciar una revisión de las diversas y antagónicas posiciones de cara al Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2014); también para intercambiar puntos de vista y para intentar arribar conjuntamente, como gremio de educadores ambientales, a un posicionamiento teórico y político que fortalezca nuestra identidad, que nos dé más visibilidad y que mejore nuestras prácticas, así como para definir con más precisión las trayectorias por las que nos conviene transitar a partir del momento presente.

Por lo anterior y con motivo de la citada Conferencia, al percatarme de que en el programa sólo yo aparecía con una ponencia magistral por parte de América Latina y el Caribe, elaboré antes de su celebración una breve encuesta que apliqué para la región sobre algunos aspectos en disputa, que, con seguridad, aparecerían en el transcurso de la convención. Mi idea original, junto con la de algunos otros colegas de la Academia Nacional de Educación Ambiental (ANEA) de México, era conducir un debate *en línea* del tipo que han puesto en marcha el *Canadian Journal of Environmental Education* (1999), el de la CEC-UICN sobre Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) (2000), o el que llevé a cabo la Comisión de Educación y Comunicación (CEC) de la Unión Mundial para la Naturaleza (UICN) con el gobierno holandés sobre educación para la biodiversidad (BEPA, por sus siglas en inglés) en 2001². Pero, como suele ocurrir, el tiempo se echó encima, por lo que sólo pude

² Ver: CJEE, vol. 4 (1999); F. Hesselink; P. P. van Kempen, y A. Wals (eds.) (2000): *International Debate on Education for Sustainable Development*, IUCN-CEC; y (2001): www.drostan.org/projects/A789/index.php.

aplicar la susodicha encuesta, si bien la convocatoria del debate regional continúa siendo una buena idea que habrá que reactivar en su momento³.

2. CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO Y DIFUSIÓN DEL MISMO

En la construcción del instrumento aplicado primaron únicamente dos criterios:

Uno, que fuera breve, con el fin de que pudiera contestarse en el corto plazo que se dio para su confección (dos semanas: del 12 al 26 de abril de 2004); de hecho, en el mensaje que acompañaba la encuesta se indicaba que podía responderse en cinco minutos; y, dos, consideré fundamental que en el documento pudieran condensarse los aspectos medulares a favor y en contra de la educación para el desarrollo sustentable planteados por numerosos colegas –varios de ellos presentes en Braga– y por mí mismo⁴, pero que también se diera la opción de responder algo distinto a las posiciones expuestas, por lo que al final se dejó una pregunta abierta para que se pudiera construir una posición más personal. Por último, se tuvo siempre en mente, durante el diseño del instrumento, que el grupo de opciones de los argumentos a favor y en contra tuviera una fuerza equivalente para evitar inducir una respuesta.

Esos dos criterios: brevedad y argumentación, hicieron que la elaboración de la encuesta presentara algunas dificultades, máxime si no tenía tiempo de aplicarla de forma piloto, pero al final me sentí satisfecho con la versión que se distribuyó. La difusión del instrumento se hizo por vía electrónica, empleando las redes existentes y las conexiones personales en la región hispanohablante de América Latina y el Caribe. De acuerdo con estas directrices, se estimó que la solicitud de responder a la encuesta dentro del plazo estipulado fue conocida por un

³ Un análisis sobre el debate EA-EDS surgió también por parte de tres colegas latinoamericanas en el Seminario que coordina Justin Dillon en el *King's College* de Londres. Ver: L. Barraza; A. M. Duque-Aristizábal, y G. Rebolledo (2003): «Environmental Education: from Policy to Practice», en *Environmental Education Research*, 9, 3, pp. 347-357.

⁴ Para conocer posiciones representativas, véanse, por ejemplo, Sauvé (1999); Sauvé y otros (2005); Caride-Gómez (2005); Tilbury (1995); Fien (1993); Meira (2005); Gutiérrez (2005); Jickling y Spork (1998); Jickling (2005); Huckle y Sterling (1996); Sterling (2005); Smyth (1998); González-Gaudiano, (1998, 2005 y 2006), entre otros muchos.

número aproximado de 300 personas. Sin embargo, no he considerado estas respuestas como representativas de la posición de cada país –sobre todo de aquellos en los que sólo respondieron unos cuantos–, pero sí las reconozco como indicativas de un fenómeno social.

3. EL INSTRUMENTO

En la primera parte de la encuesta se solicitaban datos generales de la persona encuestada: su nombre, el país y el tipo de adscripción institucional, es decir, si se encontraba trabajando en una organización de la sociedad civil, en alguna dependencia del sector público gubernamental, en una institución académica, en un organismo internacional o en algún otro establecimiento que se pedía especificar. Uno de los primeros problemas de los que se encontraron fue el de que varios de los encuestados colaboraban en dos o más organizaciones.

Las dos partes siguientes se organizaron en forma de preguntas de opción múltiple, por lo que se solicitó elegir la respuesta con la que se estuviera más de acuerdo. La primera hacía referencia a sí:

74

2. El tránsito de la educación ambiental (EA) a la educación para el desarrollo sustentable (EDS) es:

- A) Conveniente [...]. Pasar a 2.1.
- B) Inconveniente [...]. Pasar a 2.2.
- C) Ninguna de las anteriores [...]. ¿Por qué?

2.1 *Es conveniente porque:*

- a) La tendencia internacional va en ese sentido y los apoyos financieros también [...].
- b) Permite involucrar temas sociales y económicos, y no sólo ecológicos, en la intervención educativa [...].
- c) Representa el proceso de la evolución natural del campo de la EA [...].
- d) Ninguna de las anteriores [...]. ¿Por qué?

2.2 *Es inconveniente porque:*

- a) La EDS presenta todavía una opacidad conceptual y operativa [...].
- b) La EA construida en la región ya contiene los elementos sociales y económicos que promueve la EDS, pero no ha recibido el debido apoyo institucional y político [...].

- c) Representa la pérdida de un capital simbólico construido en la región con muchas dificultades y con un gran potencial transformador [...].
- d) Ninguna de las anteriores [...]. ¿Por qué?

Una vez asumida una posición respecto de la relación EA-EDS, la tercera parte hacía referencia a la Década preguntando si:

3. La inminente entrada en vigor de la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2014) constituye un:

- A) Gran logro [...]. Pasar a 3.1.
- B) Un problema [...]. Pasar a 3.2.
- C) Ninguna de las anteriores [...]. ¿Por qué?

3.1 La Década de la EDS es un gran logro porque:

- a) Favorecerá que se canalice más financiamiento y mayor apoyo político al desarrollo de proyectos.
- b) Permitirá definir mejor las jurisdicciones institucionales, y comprometer la participación de áreas gubernamentales que se encontraban al margen del proceso [...].
- c) Favorecerá la articulación de los acuerdos del Plan de Acción de Dakar de Educación para Todos con los relacionados con la Educación para el Medio Ambiente y el Desarrollo que se han venido revisando desde la Cumbre de Río [...].
- d) Ninguna de las anteriores [...]. ¿Por qué?

3.2 La Década de la EDS representa un problema porque:

- a) Generará mayor antagonismo entre quienes apoyan y quienes rechazan la EDS [...].
- b) Frente a la creciente magnitud de los problemas sociales y económicos (Marco de Acción de Dakar), sobre todo del mundo en desarrollo, las metas relacionadas con la educación para la conservación de la calidad del ambiente volverán a ser postergadas, tal como se observa en el Plan de Aplicación Internacional suscrito en Johannesburgo [...].
- c) Se ponen en riesgo los avances regionales en materia de educación ambiental (leyes, instituciones, publicaciones, organizaciones, estrategias, congresos, etc.).
- d) Ninguna de las anteriores [...]. ¿Por qué?

La última parte era un enunciado abierto planteado en forma de: «Por todo lo anterior, considero que la posición latinoamericana y del Caribe sobre la educación para el desarrollo sustentable debe ser: [...]».

La segunda encuesta se aplicó en forma presencial durante el V Foro Brasileño de Educación Ambiental (Goiania, 2 al 10 de noviembre de 2004). En realidad se trató del mismo instrumento, al que sólo se le añadieron dos cuestionamientos: ¿había oído antes algo referente a la iniciativa del Decenio y cómo le había parecido?

4. ALGUNOS RESULTADOS⁵

En el caso de la encuesta aplicada en América Latina y el Caribe, la respuesta fue bastante buena. En un espacio tan corto de tiempo del que se dispuso para la recopilación de la información y sin hacer reenvíos del instrumento, se recibieron 101 contestaciones de 17 países, en las que dominaron Brasil y México. De los países de la región nos hicieron falta datos de Belice, Bolivia, Panamá y Puerto Rico⁶. De los encuestados que enviaron respuestas, 49 se encontraban trabajando en instituciones académicas y 25 en organismos gubernamentales, lo cual era de esperarse, debido a que se trataba de gentes que laboraban en poblaciones que suelen emplear la comunicación electrónica de manera cotidiana.

En el caso de la encuesta aplicada en Brasil, fue respondida por 1.740 personas, de las cuales el 71% estaba constituido por mujeres, el 49% por jóvenes (de menos de 19 y hasta 29 años), y, más específicamente, el 29% se encontraba entre los 20 y los 24 años. En cuanto a los dos aspectos que se adicionaron, resultó que solamente el 18% del total conocía la iniciativa, de los que el 48% se había enterado a través de cursos y de eventos, el 19% por medio de publicaciones, y apenas el 18% por Internet.

Como puede observarse en los cuadros siguientes, los resultados de la encuesta aplicada en Brasil fueron mucho más favorables a la transformación de la EA por la EDS, pese a que el porcentaje de respuestas de los especialistas brasileños en la primera encuesta era bastante más consistente en relación con el promedio general.

⁵ Los gráficos completos, e incluso los formularios con las respuestas individuales, pueden consultarse en el portal de la Academia Nacional de la Educación Ambiental: www.anea.org.mx. En el caso de la encuesta aplicada en Brasil, véase el portal del Ministerio del Medio Ambiente: www.mma.gov.br.

⁶ Quiero hacer pública mi deuda de gratitud con María del Carmen Rojas Canales y con Tania Berrocal Espino, por su invaluable ayuda para que los resultados de la encuesta aplicada en América Latina y el Caribe pudieran terminarse a tiempo para su presentación en Braga.

¿Es conveniente cambiar el vocablo educación ambiental por el de educación para el desarrollo sustentable?

CUADRO 1
Porcentaje de hombres, mujeres y jóvenes en cada encuesta

	Total	Mujeres	Hombres	Jóvenes	América Latina y el Caribe	Muestra brasileña
Sí	68%	70%	64%	71%	38%	18%
No	20%	19%	23%	19%	53%	77%
NDA	12%	11%	13%	10%	9%	5%

CUADRO 2
Motivaciones sobre la conveniencia del cambio del vocablo

La intervención educativa involucra temas sociales y no sólo ecológicos	65%
Representa la evolución natural del campo de la educación ambiental	22%
La tendencia internacional y el apoyo financiero caminan en este sentido	10%
NDA	3%

77

CUADRO 3
Motivaciones sobre la inconveniencia del cambio del vocablo

La EA construida en la región ya contiene elementos sociales y económicos, pero no recibe el debido apoyo institucional y político	38%
La EDS es confusa conceptual y operativamente	24%
Representa la pérdida de un capital simbólico construido en la región con mucha dificultad y con gran potencial transformador	22%
NDA	16%

CUADRO 4
Respuestas a favor y en contra de la Década en ambas encuestas

	Total	Mujeres	Hombres	Jóvenes	América Latina y el Caribe	Muestra brasileña
Una conquista	76	78	73	80	24	47
Un problema	10	8	14	9	57	30
NDA	14	14	13	11	19	23

5. ALGUNAS CONCLUSIONES SIEMPRE PROVISIONALES⁷

Como puede verse con claridad, el conjunto de las respuestas de la encuesta aplicada en Brasil fue sustantivamente favorable a la Década: 76 *versus* 24, así como a la sustitución del vocablo EA por el de EDS: 68 *versus* 38. Algunos colegas brasileños que participaron en el estudio supusieron que eso fue debido a que la mayor parte de los participantes no estaba suficientemente enterada de la iniciativa del Decenio (sólo el 16% había escuchado o leído algo que se refiriera a él). Pero lo que les pareció más grave fue que la amplia composición de jóvenes que respondieron a la encuesta (49%), población que representaba la generación de reemplazo, se encontraba en apariencia despolitizada, al no reconocer que la educación ambiental es un campo polidiscursivo de disputa ideológica, debido a que, como dice Carvalho (2004, pp. 153), no hay «compresiones comunes»⁸.

En un primer acercamiento a los datos estadísticos, los colegas brasileños señalaron que, al preguntarles a los jóvenes si creían conveniente cambiar el término «educación ambiental» por el de «educación para el desarrollo sustentable», el 70% consideró el cambio conveniente, mientras que el 18% del total de la muestra del V Forum no pensó de esa

⁷ Agradezco a Philippe Pomier Layrargues los datos resultantes de la aplicación brasileña de la encuesta, así como sus inteligentes comentarios sobre algunas de las implicaciones de los mismos en la población juvenil.

⁸ I. C. de Moura Carvalho (2004): *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*, São Paulo, Cortez.

forma, y el 12% no supo opinar sobre el particular. Los más jóvenes (los de menos de 19 años) fueron los más favorables al cambio (78%). Entre el 70% de los jóvenes que consideró conveniente alterar el vocablo, la casi totalidad justificó tal conveniencia afirmando que aquel involucraba temas sociales y económicos en la intervención educativa, y no sólo ecológicos, siendo más enfáticos en esta afirmación que la media del público del V Forum (65%). El 23% consideró que el cambio era fruto de un proceso de evolución natural del campo de la educación ambiental (en tanto que el 22% del público del V Forum también afirmó eso); y el 5% pensó que la transición representaba la tendencia internacional, y que eso podía implicar mayor apoyo financiero (contra el 10% del total del V Forum).

Entre el 18% de los jóvenes que pensaba lo contrario, o sea, que consideraba inconveniente el cambio del vocablo, el 41% creyó que la educación ambiental existente en la región ya contiene los elementos sociales y económicos en la intervención educativa (contra el 38% del total del V Forum). El 26% consideró la Educación para el Desarrollo Sustentable como conceptual y operativamente confusa (contra el 24% del total del V Forum), y sólo el 17% opinó que eso representaría la pérdida de un capital simbólico difícilmente acumulado en la región (contra el 22% del total del V Forum).

79

Al inquirirles sobre si la entrada en vigor de la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable representaría una gran conquista o un problema, la gran mayoría de los jóvenes (79%) consideró que constituye una gran conquista, expresando esa opinión de modo más enfático que la media del V Forum (76%). Sólo una minoría (9%) lo consideró un problema, mientras que un 12% de los jóvenes se abstuvo de tomar posición frente a este antagonismo.

Cuestionados sobre las motivaciones para explicar por qué lo consideraban una conquista, el 33% de los jóvenes asumió que el principal motivo estaba en la posibilidad de articular los acuerdos establecidos en el ámbito del Plan de Acción de Dakar con los relativos a la educación ambiental (contra el 36% del total del V Forum). Para el 31% la Década representaba una gran conquista, porque podría definir mejor las jurisdicciones institucionales, además de incluir a los sectores gubernamentales que aún están ausentes del proceso (contra el 33% del total del V Forum). Y, para el 30%, la vigencia de la Década podría significar un mayor aporte financiero y un mejor apoyo político al desarrollo de proyectos (contra el 28% del total del V Forum).

Por otro lado, el 10% de los jóvenes que consideró la iniciativa como un problema, presentó un panorama diferente en relación con el total del público del V Forum para clasificar sus justificaciones: la posibilidad de que las metas relacionadas con la educación para la conservación ambiental fueran postergadas frente a la magnitud de los problemas sociales y económicos, se contempló por los jóvenes como el principal motivo para ver la Década como un problema (31%), mientras que en la muestra total ese argumento quedó en segundo lugar, con un 28%. Así mismo, según la óptica de los jóvenes, se estimó la entrada en vigor de la Década como un problema, porque podría poner en riesgo los avances regionales en educación ambiental (28%), en tanto ese fue el principal argumento de la muestra total del V Forum (33%). Finalmente, tanto para los jóvenes (23%) como para el total de la muestra del V Forum (22%), se pensó que se crearía un mayor antagonismo entre quienes apoyan y quienes rechazan la Educación para el Desarrollo Sustentable.

6. ALGUNOS COMENTARIOS Y CONCLUSIONES SIEMPRE PROVISIONALES

De estos resultados preliminares se desprendió la necesidad de trabajar mucho más con los jóvenes, no en un sentido de adoctrinamiento buscando que se inclinaran en un sentido o en otro, sino para fortalecer sus capacidades analíticas y críticas, con la finalidad de que en el futuro puedan asumir con menos ingenuidad un asunto con numerosas implicaciones de tan distinto nivel y alcance. Todo eso porque parece difícil de creer que dichos resultados fueran ciertos, fundamentalmente cuando se constituyeron en respuestas dadas en un importante acontecimiento –varias veces postergado por sus dimensiones– de educación ambiental en Brasil, con una fuerte carga política, lo que nos remitió a la necesidad de revisar nuestras estrategias de formación.

Nos encontramos, pues, en un escenario donde se ha dicho que la EDS presenta mayores posibilidades de proporcionar enfoques más sociales y políticos; donde se ha dicho que la EA está ahora demasiado asociada a la problemática ecológica y a las ciencias naturales; donde se ha expuesto que los ministerios dedicados al ambiente no ven la forma de seguir participando de una educación que ha sido asumida ya por los ministerios de educación de cada vez más países, generándose un conflicto de jurisdicciones y de competencias; donde se ha manifestado que en Tesalónica se intentó conciliar ambas posturas para empezar a hablar de una educación para el ambiente y la sustentabilidad, pero en

la que la UNESCO violó el acuerdo con la propuesta de educación para un futuro sustentable que formuló a la Comisión para el Desarrollo Sustentable (CDS); donde también se ha planteado que la UNESCO suprimió de repente el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), debido a que el PNUMA le suspendió el suministro de recursos financieros, que ascendían a más de seis millones de dólares al año para sostenerlo; donde se ha expresado que, antes de promover la EDS, la UNESCO ya había intentado articular la EA con la educación en población, pero que al final no logró el acuerdo financiero con el Fondo de las Naciones Unidas para Actividades en Población (FNUAP); donde se ha mostrado que la EDS, en realidad, no representa un cambio paradigmático en lo epistemológico, en lo ético ni tampoco en lo estratégico, sino que, por el contrario, es más de lo mismo, con un nuevo nombre más acorde con ciertos intereses hegemónicos; donde se ha exteriorizado que la EDS es de nuevo un intento reduccionista e instrumental, mediante el cual se intenta justificar una artificiosa articulación entre el ambiente y el desarrollo; donde se ha declarado que lo anterior no sólo no es cierto, sino que la EDS encarna posiciones teóricas y filosóficas de vanguardia, sobre todo aquellas vinculadas con educación ambiental crítica y con las teorías sociales verdes; donde se ha revelado que el DS está todavía enmarcado en numerosas controversias de distinto nivel, pero que continúa sin abordarse de manera crítica el debate entre las profundas estructuras de control y de poder del modelo capitalista de la economía. En fin, donde se han dicho –y al parecer se continuarán diciendo aún– muchas cosas a favor y en contra acerca de este asunto.

En tan complicada disputa pueden distinguirse numerosos planos de problematización. Uno institucional, relacionado con la crisis financiera de la UNESCO; otro más político-pedagógico, asociado a las causas reales del intento de desplazamiento conceptual; otro con características de un mayor pragmatismo vinculado con la distribución de funciones gubernamentales, frente a la imposibilidad existente de comenzar a trabajar de manera integrada y sistémica en estructuras que se resisten a modificar sus competencias sectoriales; otro, todavía, con un sabor histórico-pedagógico relacionado con una orientación sesgada de la EA hacia lo ecológico, así como algunas tendencias instrumentales que se han observado a lo largo de estas tres últimas décadas. En fin, es preciso un intento de arribar a acuerdos, preferentemente de consenso, que nos sitúen mejor frente a la contradicción principal (recuperando una categoría maoísta): el modelo civilizatorio hegemónico, y su conse-

cuenta, enorme, inmoral e injusta distribución de los beneficios globales del planeta⁹.

En su edición de 1969, y como respuesta a las críticas recibidas porque en su libro *La estructura de las revoluciones científicas* se podían identificar veintidós modulaciones diferentes de su entonces neologismo «paradigma», Thomas Khun escribió una postdata para especificar mejor las dos acepciones de paradigma deliberadamente empleadas en el texto: «por una parte, como acuerdo de la comunidad científica, y, por la otra, como cúmulo de supuestos, metodologías, elecciones temáticas, procedimientos de evaluación, etc., es decir, como el contenido de aquellos acuerdos» (Follari, 2000, pp. 111-112). Para ello señaló que paradigma debía entenderse como una matriz disciplinaria¹⁰. Al respecto, Follari señala que le parece útil la noción de matriz disciplinaria, porque «remite a los compromisos compartidos por todos los que practican la disciplina, los que, por cierto, no es fácil que podamos encontrar entre quienes se dedican a las ciencias sociales» (ídem, p. 113).

Apoyándome en estas ideas, pregunto: ¿cuáles son los compromisos compartidos por los educadores ambientales? ¿Cuáles son nuestros acuerdos? ¿Compartimos en la teoría y en la práctica enfoques holísticos, interdisciplinarios, de justicia ambiental (social) y de conservación de la diversidad biológica y cultural, entre muchos otros? Porque estas fueron las premisas originarias de la constitución de nuestro campo, en el sentido empleado por Pierre Bourdieu (1983), como un

⁹ «Hoy existen sólo 1,5 hectáreas de suelo productivo por cada persona, incluyendo las áreas silvestres que probablemente no debieran ser utilizadas para otros objetivos. En contraste, el área de suelo <apropiada> por los habitantes de los países más ricos ha aumentado en forma continua. La Huella Ecológica actual de un norteamericano promedio (4 a 5 hectáreas), representa tres veces la parte que le corresponde de la generosidad del planeta. Esto significa que si todos los habitantes del planeta vivieran de acuerdo con los estándares de vida de un canadiense promedio o de un norteamericano, necesitaríamos por lo menos tres planetas Tierra para proveer todos los materiales y la energía que estamos utilizando. Evidentemente, si la población mundial continúa creciendo de acuerdo con las proyecciones que tenemos en la actualidad, se calcula que para el año 2040 habrá 10 mil millones de personas, y cada una tendrá menos de 0,9 hectáreas de suelo ecológicamente productivo, suponiendo que no se produjera más degradación de suelos», en Wackernagel, Mathis y William Rees (2001): *Nuestra huella ecológica. Reduciendo el impacto humano sobre la Tierra* (trad.: Bernardo Reyes), pp. 30-31, Santiago de Chile, LOM. Ver también Beck y Ulrich (2004): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Buenos Aires, Paidós.

¹⁰ R. Follari, (2000): *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*, Rosario, Homo Sapiens.

espacio social regulado por los productores de bienes simbólicos, y que congrega a quienes trabajan en un área determinada¹¹.

Si hemos compartido estos compromisos constitutivos de la educación ambiental, no entiendo qué objeto tendría comenzar a hablar de otra cosa. El problema se circunscribe a quienes no los han compartido, ya sea porque se dejaron llevar por la inercia de un enfoque sesgado hacia la conservación ecológica de la vida silvestre, o porque partían de plano de concepciones del problema cuya centralidad producía una matriz disciplinaria muy diferente.

Nuestra matriz disciplinaria, la de quienes hemos constituido el campo de la educación ambiental, revela, en términos generales, evidentes diferencias y asimetrías entre los distintos grupos reconocidos, mas también importantes coincidencias. La educación, como práctica social, siempre ha estado vinculada a múltiples discursos con grandes diferencias ideológicas entre sí, pero eso no ha implicado que la medida que se haya de adoptar sea cambiarle de nombre, aunque de hecho es cierto que sí se le han dado numerosos apellidos.

El núcleo de la cuestión es que si la educación ambiental ha estado mal orientada, habrá que reorientarla, pero, como decimos en México, «no tiremos al niño junto con el agua sucia». Esta reorientación, como puede observarse de los resultados de la encuesta aplicada en América Latina y el Caribe y a la de aquella aplicada en Brasil, puede provenir de una mayor articulación entre ambas nociones para construir procesos educativos más vigorosos, más creativos e imaginativos, con mayor capacidad de responder a los complejos problemas que estamos viviendo y de los que vendrán; de una educación, como dice Adriana Puiggrós, con la posibilidad de rescatar saberes socialmente productivos¹².

¹¹ En otra obra, Bourdieu (1990) plantea que la estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o entre las instituciones que intervienen en la lucha o en la distribución del capital específico (bienes simbólicos) que ha sido acumulado durante luchas anteriores, y que orienta las estrategias ulteriores, en P. Bourdieu (1983): *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios; y P. Bourdieu (1990): *Sociología y cultura*, México, Grijalbo-Conaculta (Los Noventa, 11) .

¹² «Aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su «habitus» y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o de la comunidad, y a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya *conocido* por la

En el título de este artículo he incorporado dos elementos: *Imaginario colectivo e Ideario*, a los que considero sumamente relevantes para intentar que nos aproximemos a la comprensión del significativo momento en el que nos encontramos dentro del campo de la educación ambiental. *Imaginario* es una noción surgida de la filosofía francesa, que ha sido aplicado a numerosos campos de lo social. Reviste especial relevancia en la antropología cultural, y se vincula al psicoanálisis a través de Jacques Lacan, y al ensayo crítico mediante Luce Irigaray y Cornelius Castoriadis. En esa amplia gama de aplicaciones, el *imaginario* puede referirse tanto a los significados imaginados o inventados y a los productos distorsionados de la experiencia perceptiva, como a una etapa en la formación del Yo en la que el niño adquiere una imagen coherente de sí mismo (Mautner, 1997)¹³. Para Castoriadis –según el sentido en el que lo estoy entendiendo–, es un concepto amplio que remite a una dimensión de formas particulares de la sociedad, noción cercana a lo que Marx denomina el campo de la *Ideología*, o a lo que Moscovici llama *Representaciones sociales*¹⁴. En este sentido y por ser una construcción social, también suele denominarse *imaginario colectivo*.

El *imaginario colectivo* proviene de un trasfondo de las relaciones que establecemos en un mundo dotado de sentido¹⁵, es decir, se constituye en una red de representaciones inscritas en la trama de lo social; se constituye también en un universo de simbolizaciones y de

sociedad [...]. Se trata de una categoría más abarcativa que saberes técnicos, prácticos o útiles, aunque los incluye, y no tiene vinculaciones de causa-efecto simples con los cambios en la sociedad o con los de la conducta de las personas. Pero no deja de intervenir en la complejidad de factores que inciden en esos cambios. Las modalidades y la profundidad de esa intervención son difíciles de medir, así como lo es lograr uniformidad en el significado adjudicado a la idea de los SPP, por parte de sus productores y usuarios», en A. Puiggrós y R. Gagliano (dir.) (2004): *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos*, pp. 13-14, Rosario, Homo Sapiens.

¹³ T. Mautner (1997): *Dictionary of Philosophy*. Londres, Penguin Books.

¹⁴ C. Castoriadis (1983): *La institución imaginaria de la sociedad*, tomo II. «El imaginario social y la sociedad», Barcelona, Tusquets (1993); Buenos Aires (1990); «Por una sociedad autónoma» en Miradas al Futuro. *Revista Vuelta* (1990) México, p. 25; así como (1997): «El imaginario social instituyente», en *Zona Erógena*, n.º 35, descargado el 26/07/2005 de www.geocities.com/comunidadespsi/castoriadis_01.txt.

¹⁵ «Para Wittgenstein, toda comprensión en referencia a un *trasfondo* que se da por sentado, y el conocimiento, no es jamás articulado en su totalidad. Para Taylor, el trasfondo incorpora realmente *comprensión*, esto es, una suerte de sentido inarticulado de las cosas, que habilita para explicitar razones y explicaciones en caso de que sean demandadas» [Taylor, 1993, pp. 47-48 (en De Ípola, 2004, p. 135, cursivas en el original)]. Taylor, CH. (1993): «To Follow a Rule», en C. Calhoun; E. Lipuma, y M. Postone: *Bourdieu: Critical Perspectives*, The University of Chicago Press. pp. 45-60.

significaciones que engendra las variadas encarnaciones, instituciones y organizaciones (lenguaje, familia, leyes, gobierno), con sus códigos y con sus operaciones particulares, de las que derivan estilos de pensamiento y de intervención, cánones y valores, discursos, e, incluso, la identidad misma del sujeto¹⁶.

Por su parte, el segundo elemento, *Ideario*, se entiende como el conjunto de normas y de valores que guía las relaciones que un grupo social establece entre sí y con ese mundo. Si bien es una postura subjetiva, esto es, singular de cada uno de nosotros, se encuentra social e históricamente construida a través del momento y de las circunstancias que a cada quien nos ha tocado vivir en una cierta comunidad (social, científica, empresarial, religiosa, educativa, etc.). Por tanto, puede definirse como el repertorio de principios de una colectividad, encarnado en diversos programas y sistemas de disposiciones (*habitus*) orientados a la consecución de los fines colectivos explícitos e implícitos¹⁷.

La investigación de Carvalho (2001) apunta muy bien en la dirección de la constitución de la identidad de los educadores ambientales, al menos en Brasil y en América Latina. Isabel Carvalho señala que, en el proceso del «constituirse», es decir, del «tornarse educador ambiental» (p. 109), se destacan tres cortes significativos de la trayectoria que ella denomina de profesionalización en educación ambiental, que son: los mitos de origen, las vías de acceso, y los ritos de entrada. Para los fines de este trabajo revisten especial interés los mitos de origen. Y apunta: «los mitos de origen integran un proceso de (re)constitución de sentido, esto es, la instauración de una raíz remota de la sensibilidad para con lo ambiental, reencontrada y resignificada a posteriori» (p. 109, traducción libre, cursivas en el original). Recupera el concepto de mito

¹⁶ Discurso en el sentido de Laclau (p. 115) de totalidad relacional de elementos que poseen significación y sentido. Laclau, E. (1993): *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.

¹⁷ Entiendo el concepto de *habitus*, desde Bourdieu (1972, p. 175), como el constituido por «sistemas de disposiciones durables, por estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios de generación y de estructuración de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente “regladas” y “regulares”, sin ser el producto de su obediencia a reglas objetivamente adaptadas a su meta, y sin suponer la prosecución consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, y siendo todo esto colectivamente orquestado sin ser el producto de la acción organizada de un director de orquesta». P. Bourdieu (1972): *Esquisse d'une théorie de la pratique, suivi de trois essais d'ethnologie kabyle*. Ginebra, Droz.

acuñado por Levi-Strauss (Outhwhite y Bottomore, 1996, p. 470), entendido como sistema de signos, o, más aún, como «expediente cognitivo empleado para la reflexión de las contradicciones y de los principios subyacentes en todas las sociedades humanas» (ídem, traducción libre).

En esos mitos de origen Carvalho identifica la vigencia de ciertos elementos importantes, entre los que se encuentra «el repudio romántico a la uniformidad de la razón, a su carácter instrumental y al individualismo racionalista [que] puede observarse en ciertas inspiraciones del ideal societario ecológico, que se afirma como vía alternativa contra los ideales de progreso y de desarrollo de la sociedad capitalista de consumo» (p. 112, traducción libre)¹⁸.

Uno de los principales lastres del proyecto iluminista de la Modernidad es la representación de que lo nuevo –únicamente por ser nuevo– es mejor. Esta representación esencialista ha configurado un dispositivo que se encuentra instalado del todo en el conjunto social amplio, pero en particular en el campo de lo educativo. Eso puede explicar, al menos en parte, por qué este dispositivo, en la actualidad, hace tanto énfasis en el empleo de las «nuevas» tecnologías de la información, así como en la incorporación de neologismos, entre ellos el de educación para el desarrollo sustentable. Huelga decir que los niños y los jóvenes son especialmente sensibles y vulnerables a esta representación (cfr. Reigota)¹⁹.

De ese modo, y a partir de los resultados de la aplicación de las encuestas de las que da cuenta este artículo, podemos entender mejor que el campo de la educación ambiental posee un núcleo de especialistas con largas trayectorias profesionales y de militancia, que les ha dotado de la capacidad de poder reconocer los desafíos ante todo pedagógicos, pero también las implicaciones políticas que atraviesan nuestro quehacer²⁰. Sin embargo, el campo de la educación ambiental también se compone de un gran número de estudiantes y de profesionales jóvenes, que, por lo

¹⁸ I. C. de M. Carvalho (2001): *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*, Porto Alegre, Universidade/UFRGS.

¹⁹ M. Reigota (1999): *A floresta e a escola. Por uma educação ambiental pós-moderna*, São Paulo, Cortez. Véase también M. Reigota (1998): *Meio ambiente e representação social*, 3.ª ed., São Paulo, Cortez. (Questões de nossa época, 41).

²⁰ Reconocemos también los devaneos de los diletantes que existen en todos los campos de conocimiento y de acción.

mismo, carecen de la experiencia de vida, y de los que por su precaria alfabetización teórica y sociopolítica perciben el campo de la educación ambiental más como un espacio de oportunidades de desarrollo, pero con una falta de compromiso hacia la identidad simbólica. Estos jóvenes ven los discursos de la UNESCO y de otras agencias multinacionales como verdades instituidas, sin reconocer que muchos de estos discursos han sido colonizados por fuerzas conservadoras y por intereses hegemónicos²¹. De ahí sus posturas que son, en apariencia, políticamente correctas, neutrales, asépticas y novedosas.

Si partimos de considerar que la identidad no es algo dado, sino una construcción, un permanente espacio de negociación, al ver los resultados de nuestras encuestas me pregunto: ¿será que nuestros mitos de origen están perdiendo su validez originaria, constitutiva y constituyente? ¿No se estarán reformulando los imaginarios y los idearios de los educadores ambientales en América Latina y el Caribe para configurar una muy distinta matriz disciplinaria?

BIBLIOGRAFÍA

- BARRAZA, L.; DUQUE-ARISTIZÁBAL A. M., y REBOLLEDO, G. (2003): «Environmental Education: from Policy to Practice», en *Environmental Education Research*, 9, 3, pp. 347-357.
- BECK, U. (2004): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Buenos Aires, Paidós.
- BOURDIEU, P. (1990): *Sociología y cultura*, México, Grijalbo-Conaculta, Los Noventa, 11.
- (1983): *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios.
- (1972): *Esquisse d'une théorie de la pratique, suivi de trois essais d'ethnologie kabyle*, Ginebra, Droz.
- CARIDE, J. A. (2005): «In the Name of Environmental Education: Words and Things in the Complex Territory of Education-Environment-Development Relations», en *Policy Futures in Education*, 3, 3, Special Issue Environmental Education and Education for Sustainable Development, en Guest Editor: Edgar González-

²¹ Al comentar estos aspectos, Philippe Layrargues me mencionó el concepto de «voz instituida» acuñado por una reconocida especialista brasileña llamada Marilena Chauí, que condensa de manera muy atinada el sentido que le quiero dar a esta crítica.

- Gaudiano. pp. 260-270, disponible en <http://www.wwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp> [consulta: may. 2006].
- CARVALHO, I. C. M. de (2004): *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*, São Paulo, Cortez.
- (2001): *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*, Porto Alegre, Universidade/UFRGS.
- CASTORIADIS, C. (1997): «El imaginario social instituyente», en *Zona Erógena*, n.º 35, descargado el 26/07/2005 de <www.geocities.com/comunidadespsi/castoriadis_01.txt> [consulta: oct. 2005].
- (1990): «Por una sociedad autónoma», en *Miradas al Futuro. Revista Vuelta* (1990), México, p. 25.
- (1983): *La institución imaginaria de la sociedad*, tomo II. El imaginario social y la sociedad, Barcelona, Tusquets Eds.; Buenos Aires (1993).
- FIEN, J. (1993): *Education for the Environment: Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*, Geelong, Deaking University.
- FOLLARI, R. (2000): *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*, Rosario, Homo Sapiens.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. (2006): «EE: A Field in Tension or in Transition?», en *Environmental Education Research*, 12, 3/4 (double edition) (en prensa).
- (2005): «Education for Sustainable Development: Configuration and Meaning», en *Policy Futures in Education*, 3, 3, pp. 243-250, Special Issue Environmental Education and Education for Sustainable Development. Guest Editor: Edgar González-Gaudiano.
- (1998): *Centro y periferia de la educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*, México, Mundi Prensa.
- GUTIÉRREZ, J., y POZO, M. T. (2005): «*Stultifera Navis*: Institutional Tensions, Conceptual Chaos, and Professional Uncertainty at the Beginning of the Decade of Education for Sustainable Development», en *Policy Futures in Education*, 3, 3, Special Issue Environmental Education and Education for Sustainable Development, pp. 296-308, en Guest Editor: Edgar González-Gaudiano, disponible en <http://www.wwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp> [consulta: may. 2006].
- HESSELINK, F.; VAN KEMPEN, P. P. y WALS, A. (eds.) (2000): *ESDebate. International Debate on Education for Sustainable Development*, IUCN-CEC.
- HUCKLE, J., y STERLING, S. (1996): *Education for Sustainability*, Londres, Earthscan Pub.
- ÍPOLA, E. de (coord.): *El eterno retorno. Acción y sistema en la teoría social contemporánea*, Buenos Aires, Biblos.
- JICKLING, B., y SPORK, H. (1998): «Education for the Environment: a Critique», en *Environmental Education Research*, 4, 3, pp. 309-327.

- JICKLING, B. (2005): «Sustainable Development in a Globalizing World: a Few Cautions», en *Policy Futures in Education*, 3, 3, pp. 251-259, Special Issue Environmental Education and Education for Sustainable Development, en Guest Editor: Edgar González-Gaudiano, disponible en <http://www.wwwwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp> [consulta: may. 2006].
- LACLAU, E. (1993): *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- MAUTNER, T. (1997): *Dictionary of Philosophy*, Londres, Penguin Books.
- MEIRA-CARTEA, P. (2005): «In Praise of Environmental Education», en *Policy Futures in Education*, 3, 3, pp. 284-205, Special Issue Environmental Education and Education for Sustainable Development, en Guest Editor: Edgar González-Gaudiano, disponible en <http://www.wwwwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp> [consulta: may. 2006].
- PUIGGRÓS, A., y GAGLIANO, R. (dir.) (2004): *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos*, Rosario, Homo Sapiens.
- REIGOTA, M. (1999): *A floresta e a escola. Por uma educação ambiental pós-moderna*, São Paulo, Cortez Ed.
- (1998): *Meio ambiente e representação social*. 3.ª ed., São Paulo, Cortez (Questões de nossa época, 41).
- SAUVÉ, L. (1999): «Environmental Education, Between Modernity and Posmodernity. Searching for an Integrative Framework», en *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, pp. 9-35.
- SAUVÉ, L.; BRUNELLE, R., y BERRYMAN, T. (2005): «Influence of the Globalized and Globalizing Sustainable Development Framework on National Policies Related to Environmental Education», en *Policy Futures in Education*, 3, 3, pp. 271-283, Special Issue Environmental Education and Education for Sustainable Development, en: Edgar González-Gaudiano, disponible en <http://www.wwwwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp> [consulta: may. 2006].
- SMYTH, J. (1998): «Environmental Education - The Beginning of the end or the end of the Beginning», en *Environmental Communicator*, 28, 4, pp. 14-15.
- STERLING, S. (2005): *Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability* (tesis doctoral), Universidad de Bath, disponible en <<http://www.bath.ac.uk/cee/sterling.htm>> [consulta: ene. 2006].
- TAYLOR, Ch. (1993): «To follow a Rule», en C. Calhoun; L. Lipuma, y M. Postone: *Bourdieu: Critical Perspectives*, pp. 45-60, The University of Chicago Press.
- TILBURY, D. (1995): «Environmental Education for Sustainability: Defining the New Focus of Environmental Education in the 1990s», en *Environmental Education Research*, 1, 2, pp. 195-212.
- WACKERNAGEL, M., y REES, W. (2001): *Nuestra huella ecológica. Reduciendo el impacto humano sobre la Tierra*, (trad.: Bernardo Reyes), Santiago, de Chile, LOM.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 40

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR