

Educación ambiental y desarrollo:

La sustentabilidad y lo comunitario como alternativas

José Antonio Caride Gómez y Pablo Angel Meira Cartea

Universidad de Santiago de Compostela

1. Entre la crisis de un mito y la búsqueda de desarrollos sostenibles

Las políticas de desarrollo convencionales, para las que el buen comportamiento de los indicadores macro-económicos (Producto Interior Bruto, renta per cápita, control de la inflación o del déficit público, etc.) constituyen el principal centro de interés, hace décadas que se ven confrontadas con los límites y contradicciones que han ido generando sus propios procesos de crecimiento. No sólo han entrado en crisis; también, y de un modo sistemático, son objeto de fuertes e incontenibles revisiones críticas. Ya sea porque persisten en la subordinación de las personas y de las necesidades de amplios colectivos sociales a los imperativos del avance tecnológico y la acumulación de capitales, ensanchando el foso entre los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen poco o nada. Ya sea por la obsesiva e irresponsable depredación de los recursos físico-naturales a su alcance, sin reparar en el progresivo agotamiento o deterioro que el uso o abuso de los mismos provoca en la biosfera: pérdida de la biodiversidad, acidificación, disminución del ozono estratosférico, estrés urbano, degradación forestal y de los ciclos biogeoquímicos, reducción y tratamien-

to de residuos, alteración del sistema climático, etc.

No es casual que para hacer frente a estas realidades, se insista en la urgencia de hacer más congruentes los principios del bienestar humano con la conservación y mejora de las condiciones ambientales, hasta el extremo de situar esta cuestión entre las prioridades de los Organismos Internacionales, de la mayoría de los Estados y de los foros multilaterales del desarrollo, en los últimos años acogido a las denominaciones de “sustentable”, “sostenible”, “sostenido” o “ecológico”. Un desarrollo, que según se expresaba en la Declaración Final de la Cumbre de la Tierra convocada en Copenhague del 6 al 12 de marzo de 1995, tendrá que ser compatible con una vida sana y productiva, en armonía con la Naturaleza, y para el que la protección del medio ambiente ha de ser un componente fundamental en cualquier esfuerzo que se encamine hacia el logro de más y mejor calidad de vida para todas las personas, aún admitiendo que el concepto de “calidad de vida” tiene una definición variable, según las culturas.

Un desarrollo, por lo demás, al que no pueden ser ajenos el respeto pleno e integro a los derechos humanos, el ejercicio de las libertades, la igualdad y la diversidad, la paz y la seguridad, la justicia y la democracia... como enuncia-

dos y representaciones de una convivencia que debe articularse desde las realidades locales hasta la sociedad planetaria, para lo que será preciso conciliar la prioridad de estos propósitos en el momento presente con su traslado, también preferente, al futuro que se proyecta mirando hacia el nuevo milenio.

Con todo, somos conscientes de que se trata de una tarea complicada y contradictoria, particularmente si se repara en los moldes sociales y ecológicos del “orden” actual, ya que muchos de los problemas de agotamiento de recursos y presión sobre el medio ambiente son efectos de las disparidades existentes en el poder económico y político (CMMAD, 1987); por ello son previsibles resistencias o aplazamientos *sine die* en el acatamiento de las declaraciones normativas de obligado cumplimiento, en el firme compromiso de las Administraciones con el interés común o en la misma observancia de la Legislación Ambiental. De hecho, las exigencias y dificultades que implica ser congruentes con los objetivos de un desarrollo alternativo quedan desveladas en la distancia que todavía existe entre las pautas del desarrollo convencional, que conocemos en sus versiones neoliberal o socialdemócrata, y los principios que Leff (1986: 292), entre otros autores, estima que son definitorios del “desarrollo sustentable”, al que aquí juzgamos como alternativo; y que son, en concreto, los siguientes:

- preservar la diversidad biológica y la pluralidad cultural.
- conservar y potenciar la base ecológica del sistema de recursos naturales, como condición para un desarrollo sustentable, equilibrado y equitativo.

- valorar el patrimonio de recursos naturales y culturales, así como los procesos ecológicos de largo plazo, incluyendo la previsión del bienestar de las generaciones futuras.
- abrir opciones y espacios de creatividad que permita la multiplicación de experiencias y la búsqueda permanente de alternativas para un desarrollo sustentable.
- satisfacer las necesidades básicas y elevar la calidad de vida de la población, mediante el mejoramiento de la calidad ambiental.
- prevenir catástrofes naturales, industriales y humanas, generadas como efecto de la degradación ambiental.
- percibir la realidad desde una perspectiva global, compleja e interdependiente, que permita comprender la multicausalidad de los problemas ambientales.
- acceso y apropiación social de la naturaleza y la distribución de la riqueza y el poder, por medio de la descentralización económica y la gestión participativa y democrática de los recursos.
- el derecho de las comunidades y naciones a desarrollarse, a partir de sus valores culturales e históricos.
- desarrollo de tecnologías ecológicamente adecuadas y socialmente apropiables.
- fortalecimiento de la capacidad de autogestión de las comunidades y de la autodeterminación tecnológica de los pueblos.
- participación de la sociedad en la toma de decisiones que afecten a las condiciones de existencia y a los estilos de desarrollo de cada comunidad.

- valorar los aspectos cualitativos del desarrollo humano, más que los cuantitativos del crecimiento económico.

Con estas coordenadas, la necesidad de generar un modelo alternativo de desarrollo, que debe ser sostenible, implica asumir –al menos- tres supuestos que están implícitos en las expectativas que genera la apertura a “otro” desarrollo, y que son sumamente importantes:

En primer lugar, que existe una conexión evidente entre el modelo de desarrollo actualmente hegemónico (una vez desaparecido el bloque soviético, el occidental, asentado en la idea de progreso, en el libre mercado como institución que vertebra lo económico y lo social, y en la racionalidad científico-técnica como salvaguarda de las disfunciones que se suscitan) y la crisis ecológica;

En segundo término, que los desequilibrios en la calidad de vida de los grupos humanos que pueblan la Tierra están íntimamente ligados con la cuestión ecológica; esto es, la sostenibilidad no sólo contempla la mejora de la calidad ambiental, sino que plantea también el justo reparto de los gastos y de los rendimientos ambientales entre el Norte y el Sur socio-económicos. En el concepto de desarrollo sostenible, sea cual sea su interpretación, no se obvia que la equidad social y la preservación ambiental son objetivos interdependientes.

Por último, como ha demostrado la reciente Conferencia de Buenos Aires sobre Cambio Climático o la anterior de Kioto sobre el mismo tema, la cuestión ambiental, lejos de circunscribirse al campo de lo ecológico o de lo tecnológico, entra de lleno en la esfera de

los valores, de los intereses económicos y políticos, de la confrontación entre grupos de poder, de la ideología y, en fin, del modelo o modelos de sociedad que se deseen construir para lograr la sustentabilidad.

En este escenario, la Educación Ambiental ha entrado en una nueva fase, en la que se hace más crítica, menos ingenua y más escéptica consigo misma, conforme quiénes analizan sus prácticas o las resuelven diariamente como educadores son cada vez más conscientes de sus limitaciones frente a una realidad y a una transformación que se reclama –el paso a la sociedad sustentable-, pero que escapa en gran medida a sus posibilidades.

No se puede olvidar que en su interpretación más “fuerte”, el desarrollo sostenible o sustentable requiere que se produzcan cambios estructurales de cierta envergadura, acompañados de cambios cotidianos en los estilos de vida, para que de ambos se deriven efectos en términos de durabilidad (prolongación en el tiempo con criterios de solidaridad diacrónica), eficiencia (entendida como un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles), redistribución (concebida como reparto equitativo de los costes y beneficios ambientales, con criterios de solidaridad sincrónica) y suficiencia (satisfacción básica y generalizada de las necesidades humanas). Tampoco debe obviarse, al respecto, que las necesidades conocidas están determinadas social y culturalmente, y que el desarrollo sostenible “requiere la promoción de valores que alienten niveles de consumo que permanezcan dentro de los límites de lo ecológicamente posible y a los que todos puedan aspirar razonablemen-

te”, tal y como queda contemplando en el Informe Brundtland (CMMAD, 1987).

Una vez más, el desarrollo -del que se reivindica su derecho y del que ya se venía denunciando su crisis como mito (Attali y otros, 1980)-, se configura como uno de los principales problemas socio-políticos de la Humanidad. Cuando se piensa este desarrollo en clave educativa y ambiental, será inevitable considerar como lo hacía Sachs (1978: 489) que “la instauración de nuevas relaciones entre el hombre y la naturaleza implica la humanización simultánea o, incluso, previa, de las relaciones entre los hombres”. En este sentido, coincidimos con Kapp (1995: 211), cuando al argumentar sobre la importancia de introducir una valoración cualitativa en los enfoques económicos del desarrollo, afirma que es necesario establecer una premisa moral básica: “que la vida y la supervivencia humana no son bienes intercambiables y que su evaluación en función de los precios de mercado está en conflicto con la razón y la conciencia humana”.

2. Lo educativo ambiental: ¿una estrategia para el cambio social?

Lo cierto es que ha transcurrido más de una década desde que se manifestó y difundió mundialmente -respondiendo al sobrenombre de Informe Brundtland- la necesidad de orientar los procesos socioeconómicos hacia un “desarrollo sustentable” (CMMAD, 1987), con declaraciones y acuerdos internacionales que han reiterado la presencia formal de sus postulados en la filosofía de las políticas económicas y ambientales de numerosos países, aunque escasamente

trasladado a las actuaciones cotidianas: la lucha contra la pobreza, el subdesarrollo o la degradación global del medio ambiente en amplias zonas de África, Asia y América Latina, no parecen avanzar al mismo ritmo que se incrementan los discursos y la literatura sobre la sustentabilidad, muy abundante en los últimos años. Más aún, los beneficios asociados al crecimiento económico no sólo no se están transfiriendo a los sectores de población menos favorecidos, sino que ahondan la brecha que les separa de quienes continúan obteniendo ganancias; de hecho, el único flujo que parece aumentar entre unos y otros es el que se origina en la compra-venta de armamentos.

No obstante, la idea de un desarrollo sustentable (sostenido o sostenible, según las referencias al uso) al que la Conferencia de Río ratificaría, en 1992, como la alternativa más coherente para integrar y salvaguardar los Derechos Ambientales y Humanos, tenderá a constituirse en uno de los soportes fundamentales de la Educación Ambiental en la década de los noventa, destacando su importancia como una práctica educativa orientada a suscitar procesos de cambio personal y social (de actitudes, comportamientos, valores, conocimientos, etc.) que deberían producirse en relación con el medio ambiente. Con ello se elucida que la Educación Ambiental no debe aspirar únicamente a educar “para conservar la Naturaleza” o “para concienciar a las personas” o “para cambiar sus conductas”. Su tarea es más profunda y comprometida: “educar para cambiar la sociedad”, procurando que la toma de conciencia se oriente hacia un desarrollo humano asentado en la sustentabilidad y

la responsabilidad global; misión en la que la Educación Ambiental se identifica con una educación total para la mejora de la calidad de la vida y de sus entornos, por lo que también habrá de asumir su caracterización como una práctica política, afirmada en valores que promuevan la transformación social, el pensamiento crítico y la acción emancipatoria.

Atendiendo a estas finalidades, se hace imprescindible que la Educación Ambiental pueda ser observada en el paisaje reflexivo de un saber y de una práctica posible. Precisamos estar atentos, nos dirá Grün (1997: 176), “a las disposiciones discursivas en las cuales está siendo fomentada la educación ambiental y analizar las relaciones de poder investidas en ese discurso, las consecuencias políticas de esas relaciones y los modos de subjetivación que están siendo producidos a partir de ellas”. Por ello, nos dirá el autor, importa interrogar al poder al nivel de su productividad táctica: “si el poder invistió sobre la educación ambiental, fue porque se hizo posible invertir sobre aquélla a través de técnicas de saber—eco-matemáticas, eco-catastróficas y estrategias de poder. Esas relaciones de saber-poder pueden parecer relaciones circulares y estancadas. Pero no lo son. Las relaciones de saber-poder son matrices de transformación” (Ibid: 193).

La Educación Ambiental, por tanto, no será sólo una educación para el medio ambiente o para la defensa de las realidades sociales y ambientales más saludables, aunque las suponga. Ni siquiera un cambio de método o una suma de temas y argumentos suscitados a propósito de los derechos ecológicos... , sino un proceso en el que se adquieren nuevas

claves para la lectura del mundo, mediante el que se comprende y vivencia la interdependencia planetaria, tomando conciencia de la necesidad de promover un desarrollo integral que abarque todas las esferas de la vida. Supone, en consecuencia, un proyecto global, político, económico, cultural, ecológico, pedagógico... de información y de formación para que cada sujeto (persona o comunidad) construya su propia historia en el mundo que habita: al que interpreta y en el que actúa. Además, para situarnos adecuadamente, convendrá no obviar que la solución de los problemas ambientales no vendrá tanto por el altruismo de los países y grupos privilegiados, cuanto por la conquista de sus derechos por las sociedades desfavorecidas.

Para ello, se insiste en que la Educación Ambiental ha de ser una educación con la que se posibilite que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo, incrementando las opciones para una participación social crítica, consciente y responsabilizada. Una educación puesta al servicio de la configuración de un poder público, moral, pedagógico y social, que debe ser redistribuido y ejercido democrática y descentralizadamente. Una educación, en fin, concebida y promovida en términos de una experiencia vital globalizadora, permanentemente abierta a un mundo para el que “saber”, “hacer”, “convivir” y “ser” son los pilares del aprendizaje (Delors, 1996) que ha de permitir edificar la “nueva sociedad del conocimiento”. Hemos de recordar, al respecto, haciéndonos eco de la opinión de Sáez (1995: 169), que la Educación Ambiental no es del medio ambiente sino de las personas objeto/sujeto de los procesos de educación: “que

esta formación tenga como objetivo fundamental el conocimiento del medio ambiente que tienen que tener los ciudadanos del mundo... no convierte el entorno en sujeto directo de la tarea activa de educar sino en el objeto indirecto por el que los hombres acceden con más comprensión a su medio. No debe perderse de vista cuál es el fin de la educación ya que enfrascándonos en racionalizaciones teóricas y en finuras epistemológicas acaba obviándose la verdadera naturaleza del sustantivo educación”.

También con una perspectiva innovadora y reconceptualizadora, propia de lo que se ha dado en llamar “nueva generación de la Educación Ambiental”, la atención se desplaza desde posicionamientos econaturalistas o behavioristas hacia la formación de la competencia para la acción, entendida ésta como “un proceso humano que está subordinado a un propósito consciente” y, por tanto, diferenciado de la modificación de una simple conducta. Con este enfoque, Mogensen (1995: 55) recuerda “que los actos humanos no tienen lugar en un vacío social; que hay ciertas condiciones que deciden los actos. No es suficiente querer hacer lo correcto si uno no está prevenido de la existencia de circunstancias o barreras externas que impiden la acción”. Para la Educación Ambiental esta visión traza un compromiso con las realidades inmediatas, sin perder el horizonte del contexto social y ambiental que las condiciona.

Estamos, pues, situándonos en las coordenadas propias de una educación para el desarrollo humano y social, desde la vida y para la vida; y que, cuando se nombra como Educación Ambiental, hace suyo el desafío de facilitar a la población

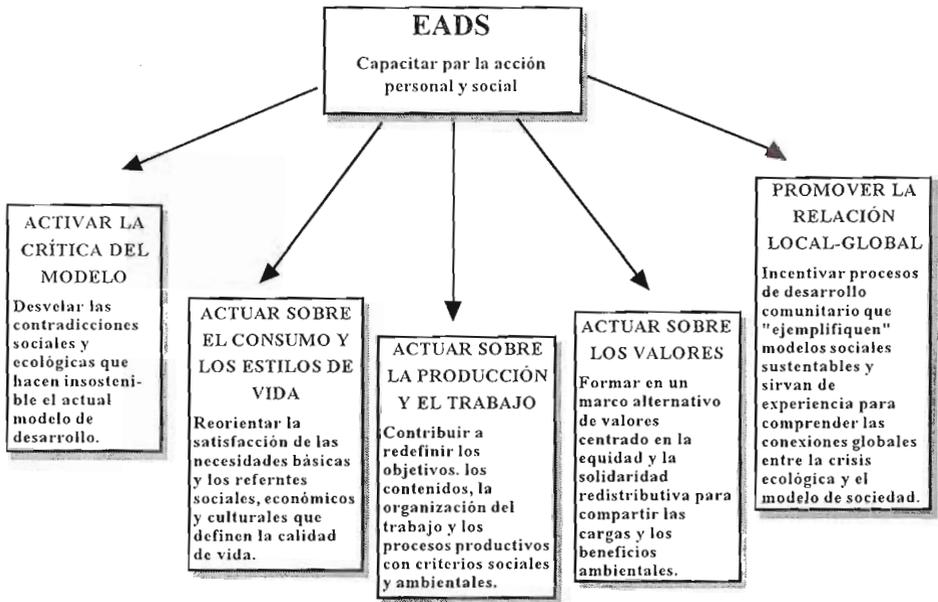
-jóvenes y adultos- la comprensión de los conflictos internacionales, nacionales y locales; de promover valores de tolerancia y solidaridad, de cooperación e integración social; de respeto a la diversidad y a los diferentes medios (rurales, urbanos, etc.) en los que aquella se manifiesta, poniendo a disposición de educadores y educandos recursos conceptuales, metodológicos y técnicos que les permitan ser los verdaderos artifices de las acciones que se emprendan para contribuir a perfeccionar la realidad. Y todo ello, en condiciones de perdurabilidad y equidad; la primera, entendida como la dimensión “más ambiental” del desarrollo sostenible, la segunda concebida como su dimensión “más social”.

Aunque las pautas del desarrollo sostenible puedan y deban concretarse de múltiples maneras, y de que la Educación Ambiental también deba propiciar prácticas más plurales, consideramos que la mayor parte de las iniciativas educativo-ambientales deben partir de las comunidades locales y resolverse en términos de un desarrollo comunitario, con el que comparte finalidades y principios básicos que lo definen como una estrategia para el fortalecimiento de la sociedad civil: dar protagonismo real a los sujetos y a los grupos, dotarse de estructuras participativas, concebir la acción social y educativa como un proceso de democracia cultural, equilibrar las mejoras cuantitativas y cualitativas, favorecer la autonomía y la gestión endógena de los procesos... En síntesis, como expresa Follari y colaboradores (1983), se trata de “considerar la comunidad como sujeto de acción y no como un objeto de atención”. Al fin y al cabo el concepto de desarrollo integral constituye un claro antecedente del concepto de desarrollo sostenible; de

hecho, cuando Sachs (1978, 1982) en la década de los setenta acuña el concepto de "ecodesarrollo" lo hace para contemplar la dimensión ambiental en los programas de desarrollo local: haciendo un esfuerzo para lograr, sobre una base sostenida, la satisfacción de las necesidades fundamentales de las poblaciones interesadas, aspirando a una verdadera simbiosis entre el hombre y la tierra, "el ecodesarrollo es un enfoque de planificación basado al mismo tiempo en la antropología cultural y en la ecología o, si se prefiere un término de moda, en la ecología cultural. Contraponen a las soluciones globales la especificidad de los ecosistemas, la unicidad de los contextos naturales, la diversidad de las vías de desarrollo" (Sachs, 1978: 489).

De lo apuntado se desprenden argumentos que son clave para valorar y orientar las respuestas educativas que han de hacer frente a una crisis que hemos planteado en una doble dimensión: social, en lo que implica de reconocimiento de la existencia de grandes y crecientes desigualdades en la cobertura de las necesidades básicas de la población en distintas regiones del Planeta, el Norte opulento y el Sur empobrecido; y ambiental, en la certeza de que está en marcha un proceso de degradación ecológica que altera sistemas biofísicos que son básicos para la vida, provocado por la aceleración de los impactos que la acción humana viene ocasionando en el medio, sobre todo desde los inicios de la Revolución Industrial. Dos situaciones particularmente relevantes para interpretar la relación entre ambas problemáticas y prescribir alternativas para su resolución, en un contexto lleno de incógnitas y desafíos para los educadores.

En este sentido, se confía en la Educación Ambiental como una oportunidad, entre otras, para cimentar una sociedad sustentable y de responsabilidad compartida, en íntima conexión con otros saberes y prácticas sociales que reclaman un pensamiento global y una acción local: en la política, en la cultura, en la economía o en la misma educación..., ya sea a favor de la salud, la paz, la interculturalidad, el empleo, los derechos humanos, la cooperación o el bienestar social. Con esta perspectiva, la Educación Ambiental emerge en la década de los años setenta consolidándose posteriormente con el aval del consenso internacional y los Organismos que intentan representarlo (Naciones Unidas, Unesco, Unión Europea, etc.), reconociéndole la capacidad de promover nuevos enfoques y estrategias en el diálogo Educación-Ambiente: como creadora de nuevos espacios para la educación, de una nueva axiología, de nuevos contenidos, de nuevas formas de pensamiento, de nuevos métodos didácticos y, hasta de nuevos estilos de vida. Algunas de las líneas de actuación que deben permitir integrar la Educación Ambiental en los procesos de desarrollo sostenible pueden observarse en la representación adjunta.

Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (EADS): líneas de actuación

Desde la Declaración de Estocolmo (1972), el Seminario de Belgrado (1975), la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi (1977), el Congreso de Moscú (1987), etc., sus principios, objetivos y estrategias ya son un lugar común en cualquier tentativa de renovación pedagógica y educativa, incluyendo su presencia curricular en los sistemas educativos como materia o contenido transversal. Como observan Calvo y Franquesa (1998: 50-51), el sistema educativo, ansioso de innovaciones, acoge bien el término y las propuestas con las que se identifica, que conectan bien con las corrientes de aprendizaje a partir del medio y a través del medio, aunque sucederá que "el sistema educativo engulle este tipo de propuestas con dinámica sincopada, más cercana a la adición asistemática de actividades que a la inte-

gración ponderada de contenidos... será necesario trabajar mucho para concretar la normativa en la práctica".

Del valor y de la confianza depositada en esta Educación ha quedado constancia en la Agenda 21 (documento aprobado en la Cumbre de Río en 1992), al proclamar en su punto 36 que "la educación -tanto la académica como la no académica- es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo... para adquirir conciencia, valores, actitudes, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sustentable".

Bien es cierto que al igual que sucede con "otras educaciones para...", en la Educación Ambiental coexisten enfoques restrictivos con otros más amplios. Mien-

tras que los primeros centran sus preferencias en los discursos de la conservación ambiental y en la preservación de los ecosistemas locales, los segundos destacan las interrelaciones globales entre medio ambiente, desarrollo y subdesarrollo, incidiendo en problemas como el impacto ambiental de los modelos económicos, la desertización, el deterioro de la capa de ozono, la pobreza, etc. Con todo, existe consenso al estimar que la Educación Ambiental constituye una alternativa necesaria para educar (o, tal vez con mayor sentido, re-educar) a la población mundial para que perciba e internalice la crisis ambiental en sus verdaderas dimensiones. Más aún, para que el hombre reflexione y tome conciencia de que estamos inmersos en una crisis provocada por él mismo y que sólo él mismo puede solucionar (Hall, 1996). Por esta razón, unida a otras, será preciso afrontar el simplismo de cualquier argumentación que se limite a valorar la actualidad de la Educación Ambiental como una moda. Es una necesidad, y además, un modo de educar.

3. Desarrollo sustentable y Educación Ambiental, o la historia del huevo y la gallina

Desde que en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (celebrada en Río en 1992) se proclamó la necesidad de promover una Educación Ambiental y para el Desarrollo Sustentable, o desde que el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) destacará en la Cumbre de Copenhague (1995) la necesidad de trabajar educativamente para un Desarrollo Humano Sustentable, se han su-

cedido las críticas sobre la escasa capacidad prescriptiva de estos conceptos, generalmente vinculada a su dificultad para traducirse en una praxis educativa que vaya más allá de planteamientos meramente retóricos o voluntaristas (Huckle, 1991; Meira, 1995). De nuevo, las palabras aunque fundamentales para describir e interpretar la realidad, no son suficientes para promover su transformación.

Como se sabe, la educación -al margen de los calificativos que la delimitan o describen en sus diversas orientaciones- no se puede fundamentar teóricamente ni construir en la práctica sin considerar el rigor y la coherencia de sus fundamentos conceptuales ni, sobre todo, el proyecto de sociedad implícito, ya sea en función de los principios que se asumen o de los fines que se establecen. Esto es así, porque todo proceso educativo, más o menos intencional, responde por definición a un propósito teleológico: tiene como meta la formación de las personas y -por extensión- de las comunidades humanas para el logro de determinados objetivos colectivos, ya sea con la voluntad de consolidar el orden social establecido (lo que, genéricamente, identificamos como su "reproducción"), ya sea con la intención de promover su transformación, esto es, como generadora de ideas y prácticas emancipatorias en torno a un "deber ser" más o menos utópico.

La hegemonía del pensamiento liberal (incluidas sus variantes post y neo), consolidado como "pensamiento único", tanto en el ámbito general de las Ciencias Sociales como en el más particular de las Ciencias de la Educación, ha contribuido a desactivar ese sentido teleológico, to-

mando distancia respecto del discurso ideológico, político y moral que acompaña a toda acción pedagógica. El argumento no es otro que la defensa de una "neutralidad" destinada a preservar la educación de sus particulares compromisos y responsabilidades con los procesos de cambio social. Una neutralidad, en cualquier caso tan falaz como conservadora: más de lo ya conocido, instalados en una visión paralizante de la historia social, que también lo es de la educación, sin apenas más pretensiones explícitas que reconducir sus prácticas hacia una acción tecnológica bien comportada. Lo que no se dice o lo que se oculta resultará, con frecuencia, mucho más significativo que lo que se traduce en las intenciones o manifestaciones declaradas.

En esta perspectiva, y aún en otras que se fundamentan en posicionamientos dialécticos, advertimos que el cuestionamiento del concepto de "desarrollo sustentable" (y de la misma Educación Ambiental) por autores y corrientes de pensamiento que alzan sus voces desde la Economía, la Sociología, las Ciencias Políticas o desde las Ciencias de la Educación, responde, básicamente, a dos tipos de argumentos:

- De un lado, se dirá, es un concepto retórico e ideológicamente interesado, sin una clara traducción en las prácticas económicas y políticas, aunque sirve para la adopción de un lenguaje y un discurso con el que mostrar a una población cada vez más sensibilizada con los impactos ambientales del desarrollo, que se adoptan medidas correctoras, aún cuando éstas no supongan cambios sustanciales en el orden político y económico vigente. Esta perversión convierte a la Educación Ambiental en una práctica fallida (1995),

por retórica. Como indica Max-Neef (1993: 144) "no se discuten los beneficios del crecimiento ilimitado, porque sus pretendidas virtudes son un componente fundamental del fundamentalismo económico convencional. Entonces, todo lo que el lenguaje dominante permite es hablar de un crecimiento mejor". La ambigüedad o la misma polivalencia de la expresión permite que el "desarrollo sustentable" esté presente en los documentos del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional, de cualquier corporación multinacional o de los gobiernos más conservadores..., adalides del neoliberalismo, casi con el mismo énfasis con que lo encontramos en las proclamas de las Organizaciones No Gubernamentales, de los gobiernos progresistas o de los movimientos sociales que combaten el determinismo de un mercado hegemónico.

- De otro, se argumenta, es un concepto incoherente y contradictorio porque combina dos términos que provienen de distintos ámbitos del conocimiento. El concepto de "desarrollo" pertenece al campo de la economía política y es, más allá, de la pretensión de objetividad que le otorga la ciencia económica neoclásica, un concepto culturalmente construido y legitimado desde la ideología capitalista y neoliberal de la sociedad; un sustantivo con el que los economistas neoliberales matizarían el ideal más abstracto de progreso, y que en su versión más crematística será utilizado para dar cuenta del crecimiento de las magnitudes cuantitativas derivadas de la producción y el capital. Y el adjetivo "sustentable" o "sostenible", prestado de la Ecología, y que se define como la capacidad de determinado ecosistema para mantener a la población de una especie sin mermar sus posibilida-

des de supervivencia en el futuro. Es decir, que por una parte se mantiene la filosofía económica del crecimiento y, por otra, se reconoce la existencia de unos límites ambientales que es necesario respetar para no condicionar las posibilidades de supervivencia de las generaciones futuras. Sucede que el concepto de sustentabilidad, epistemológicamente descontextualizado, plantea muchas dificultades para ser transferido a los exteriores de la Ecología y ser interpretado en clave económica, social o política.

A ellos, y no menos importante por su aplicación a las políticas de desarrollo actuales, cabe añadir la incidencia que el concepto de "desarrollo sustentable" ha tenido en la formulación de ciertas políticas demográficas, más concretamente a partir de la vinculación causa-efecto que establece el Informe Brundtland entre crecimiento poblacional, pobreza y degradación ambiental (Martínez Alier, 1992; Stueliffe, 1995; Naredo, 1996). Esta asociación causal ha servido para legitimar un determinado tipo de intervenciones, en las que se considera que cualquier alternativa que se adopte pasa por estimular el crecimiento económico de los países más pobres ("crear riqueza para repartirla") y por establecer medidas de control sobre una demografía en expansión desmedida (reducir el número de personas que, en cada país, se reparten los recursos disponibles). La preservación del medio ambiente de los países deprimidos y del conjunto del Planeta sería posible a medio plazo si se consiguiera alcanzar un nivel de riqueza que permitiera liberar excedentes para esta tarea. Se sobreentiende, así, que esto es lo que ha sucedido y sucede en los países que históricamente se han beneficiado

del desarrollo. La retórica del espíritu desarrollista -incluso en su versión "sustentable"- deja en un segundo plano la posibilidad de otras alternativas basadas en la redistribución de los beneficios y de las cargas ambientales entre todos los países del mundo, tal y como hemos venido insistiendo desde un principio.

Si la propuesta de un desarrollo sustentable contiene ambigüedades, así como importantes inconsistencias teórico-conceptuales y de confrontación con la realidad, también son muchos los interrogantes que se ciernen en torno a su "valor educativo": ¿qué es y que puede o debe ser la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible en el escenario de la sociedad contemporánea? ¿cómo explicar "pedagógicamente" sus señales de identidad como un proceso de desarrollo, a la vez planetario y local? ¿cuáles pueden ser sus aplicaciones como fundamento o como meta a contemplar en la praxis educativa, en los diferentes niveles del sistema escolar o de las otras educaciones? ¿cuáles pueden ser las opciones de la educación ante los problemas combinados del desarrollo y de la degradación ambiental? ¿se puede construir un discurso y una práctica educativa crítica a partir de este concepto? ¿podrá la educación modificar los parámetros del desarrollo o será éste el que, como ha sucedido históricamente, condicione y determine a la educación en sus éxitos y fracasos? ¿podrá el desarrollo sustentable abrir nuevas opciones para que la educación aproxime sus realidades a las utopías con las que se procuran ampliar fronteras para el logro de una sociedad mejor?

La búsqueda de respuestas a un panorama lleno de incógnitas tan varia-

das y complicadas como las que hemos expuesto, aconseja no reducir la tarea intelectual y pedagógica a un listado de propuestas o de simples salidas de urgencia. Porque la cuestión va más allá, en las alternativas y en el tiempo preciso para concretarlas, de un prontuario con el que ilustrar a profesores y educadores sobre los cambios que han de introducir en sus centros y programas educativos para que desde la Educación (Ambiental) se revisen sus relaciones con el desarrollo. Sin que pueda o deba evitarse cualquier oportunidad para afanarse en este logro, creemos que se trata más bien de propiciar prácticas educativas, asentadas en un diálogo crítico y reflexivo, que sitúen el problema del "ser" de la sociedad y el "deber ser" de la educación en el centro del debate y de las experiencias educativas. Y no sólo, insistimos, para ofrecer respuestas definitivas o unívocas, sino para exponer argumentos y orientaciones posibilitadoras de propuestas pedagógicas alternativas, incluso desde la búsqueda de un horizonte utópico, con las que afrontar desde la educación las incertidumbres que se suscitan en las compleja relaciones que se establecen entre el medio ambiente y el desarrollo social.

Con esta perspectiva, creemos que la comprensión de la crisis actual no se sitúa tanto en el diagnóstico de los problemas, de las disfuncionalidades o perturbaciones que la causan y causa, sino en la dificultad para concebir las alternativas de futuro, para determinar cuáles son posibles y, además, para valorar cuáles son humanamente deseables. No podemos olvidar que la Educación Ambiental se enfrenta continuamente a diversas paradojas: propone nuevos valores y ac-

titudes, la formación de hábitos y la transmisión de destrezas ambiental-mente coherentes o saludables, pero que son incompatibles con valores y hábitos inmanentes a la lógica social y económica de las sociedades avanzadas (el incremento del consumo y de los bienes de uso doméstico, la ordenación urbana frente al deterioro rural, el fomento del turismo y la apropiación recreativa del paisaje, etc.). Capella (1993) describe esta situación como una auténtica esquizofrenia social ante la profunda contradicción que existe entre lo que sabemos y lo que hacemos, entre lo que pensamos y lo que es necesario para solucionar los problemas y lo que realmente se puede hacer en los estrechos márgenes de la racionalidad económica dominante.

Las desigualdades que ejemplifican las contradicciones del desarrollo (por ejemplo, entre el Norte y el Sur, la pobreza y la riqueza, lo urbano y lo rural, etc.), pueden ser consideradas como manifestaciones del fenómeno "doble-bind", definido por Morin (1995: 163) como la aparición de problemas que el sistema "no puede resolver según las reglas y normas de su funcionamiento y existencia normales"; un fenómeno que multiplica las contradicciones y acrecienta la desorganización y la incertidumbre dentro del sistema.

En cualquier caso, son problemas que requieren soluciones y alternativas urgentes que no resulta fácil derivar de las opciones sociales, políticas y económicas que detentan hegemoníamente el poder en nuestra sociedad. La dificultad para precisar alternativas viables y efectivas entre ambos problemas se hacen aún mayor si se tiene en cuenta que, aún

estando estrechamente relacionadas, pueden llegar a plantearse nuevas dicotomías y contradicciones, como por ejemplo: estimular el desarrollo -económico o social- aún a expensas de causar daños ambientales irreparables, legitimando esta opción con argumentos humanitarios o coyunturales (hacer frente a las necesidades humanas urgentes sin estimar sus impactos ecológicos y sociales en el medio y largo plazo); o primar la conservación ecológica para garantizar la vida de las generaciones futuras, aún a costa de sacrificar la posibilidad de una vida más digna para los grupos humanos que habitan actualmente en el Planeta. Ambas alternativas son refutables, ya sea con criterios racionales o morales; y de hecho, cuando se alude al "desarrollo sustentable", se insiste en que se trata de establecer una vía de resolución que haga compatibles las urgencias del medio ambiente con las premuras de la equidad social.

Aunque el lema sea crecer para mejorar, en realidad sucede que también se crece y se empeora. Y que los objetivos de la igualdad y de la responsabilidad ambiental se aplazan sin que se determine una fecha límite. Más allá de las declaraciones y de las buenas intenciones, esta visión nos sitúa en el escenario de una crisis del desarrollo aún por resolver, con más interrogantes que respuestas. Quizás sea, como expresa Dahl (1991: 16), que "los logros de la civilización producen una especie de dependencia enfermiza en la medida en que su ausencia es percibida como un peligro vital y la idea de renunciar a ella provoca una auténtica desesperación, mientras que las perspectivas de que continúen desarrollándose suscita euforia".

En el fondo de esta contradicción aparece una ideología del desarrollo, interpretada ahora en clave neoliberal, que sigue instalada en las tesis del crecimiento y que, a pesar de las declaraciones sobre la centralidad del bienestar humano dentro de los esfuerzos de reestructuración, contribuye a consagrar la desigualdad. Ante esta realidad, es ingenuo confiar en un cambio rápido, radical y antagónico con las "reformas blandas" que sugieren los poderes establecidos; más aún, no hay ninguna razón para pensar que la educación o la Educación Ambiental pueda construirse al margen de sus intereses, por lo que será preciso aprovechar la naturaleza contrahegemónica de los movimientos sociales (políticos, culturales, ecológicos, pedagógicos, etc.) que afirman su voluntad de luchar por la equidad social, la preservación ambiental, la diversidad cultural y la renovación educativa. Y que tratan de hacerlo evitando los efectos depredadores de la "dependencia" y la degradación ecológica y cultural; de mitigar los efectos del trasvase poblacional; y de combatir la desintegración de la sociedad local, con la consecuente pérdida de las culturas autóctonas y la exoneración de los ecosistemas. En sus expectativas el desarrollo no es sinónimo de crecimiento, sino de vida.

4. La Educación Ambiental como propuesta y respuesta local-global

La encrucijada que trazan estas realidades sociales y sus destinos contrapuestos enfatiza el significado político de la Educación Ambiental, entendida como un modo de pensar y hacer una educación para el cambio social. Podrá suce-

der, incluso, que sólo contemplando en su amplia extensión esta dimensión política e ideológica será posible avanzar en la necesaria confluencia entre medio ambiente y desarrollo. Para ello, tendrán que reexaminarse los planteamientos y líneas de actuación que, activa o pasivamente, han ido propagándose en las últimas décadas, y que en opinión de Meira, (1996: 60-62) aluden a cuestiones como las siguientes:

a) En primer lugar, deben revisarse los enfoques que han situado el problema de la degradación ambiental en el principio y el fin de los programas educativos. Aún siendo ésta una cuestión clave (por la amenaza que supone para la supervivencia de la especie humana y para la integridad de la biosfera tal y como la conocemos), no puede obviarse que es un síntoma más, entre otros, de la crisis de la civilización occidental y del estilo de vida que la caracteriza. La promoción de nuevos valores, de actitudes y de conductas proambientales, sólo será coherente si se trabaja también por un cambio radical en las pautas económicas y culturales dominantes, tanto en las formas de producir como en las de consumir. Situándonos en la definición más convencional del “desarrollo sustentable”, se trata de replantear cómo las sociedades avanzadas gestionan la cobertura de las necesidades básicas de la población; o, más concretamente, en aprender a distinguir entre lo necesario y lo superfluo (Riechmann, 1998), de hacer frente al sobreconsumo y al desarrollo ficticio de las necesidades básicas y de los satisfactores de esas necesidades a través de los medios de comunicación de masas, de las estrategias de marketing y de la publicidad.

b) En segundo lugar, admitir la idea de que la crisis del desarrollo es un problema de alcance mundial, que implica y afecta tanto al Norte como al Sur, al medio urbano y al al medio rural. Por ello no será suficiente con apoyar y asesorar programas de Educación Ambiental para la preservación ambiental en el Sur o en los espacios naturales. También resultará imprescindible educar al Norte y a las redes urbanas para que asuman solidariamente su verdadera responsabilidad, moral y material, en la crisis y en los cambios sociales que es necesario impulsar; y aunque puede parecer una meta radical o utópica, en documentos tan “neutros” como la Agenda 21 se recomienda “cuestionar las modalidades insostenibles de producción y consumo, particularmente en los países industrializados”.

A la Educación Ambiental cabe promover una labor de concienciación y preparación de la población de los países más avanzados para que cuestionen determinadas pautas de su actual estilo de vida –e, incluso, el “estilo de vida mismo”–, en relación al consumo o a la misma concepción del trabajo, contribuyendo a equilibrar y/o redistribuir las necesidades materiales y los modos de satisfacerlas. En este punto, hemos de coincidir con Borja y Castells (1997: 202) en que “la sostenibilidad no es sólo ambiental, aunque la búsqueda de soluciones nuevas a problemas tradicionales es uno de los grandes retos... Pero estos retos no son sólo problemas técnicos sino que deben implicar cambios de mentalidades y de hábitos, e incluir de este modo acciones sobre la educación de la población, la participación e implicación del ciuda-

dano en la defensa de su entorno, etc. La sostenibilidad es también integración social”.

c) En tercer lugar, deberá tomarse en consideración que una Educación Ambiental para la redistribución y la equidad global debería partir de un nuevo concepto de desarrollo, liberado de la interpretación que le ha otorgado la economía neo-clásica y la doctrina neo-liberal. Como señala Riechmann (1998: 297), hace tiempo que con reflexiones y análisis muy sólidos se ha cuestionado la relación entre crecimiento económico y desarrollo humano, entre ingreso nacional y equidad social, entre ingreso personal y felicidad, o entre éxito económico y sustentabilidad ecológica: “la crisis ecológica global, y el fracaso en el ‘desarrollo’ de los países del Sur, ha mostrado que los indicadores convencionales de ‘éxito económico’ -en particular, el crecimiento del PNB- no pueden considerarse indicadores fiables de desarrollo y bienestar humano”. Por ello, el desarrollo o progreso humano, continúa Riechmann (Ibid: 301), en lugar de identificarse con el crecimiento de los índices de la Contabilidad Nacional, ha de concebirse como “un aumento de las opciones vitales de la gente, en un marco de sustentabilidad ecológica, y situando en un primer lugar las opciones de satisfacción de las necesidades básicas de salud y autonomía personal”.

En esta línea, Max-Neef (1993: 30) propone un “desarrollo a escala humana”, que define como aquel que “se sustenta y concentra en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la arti-

culación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado”. La educación, según este autor, no se puede clasificar entre las necesidades humanas básicas, sino que debe ser tratada como un satisfactor de la necesidad de entendimiento, imprescindible para afrontar la satisfacción de otras necesidades vitales: la subsistencia, la protección, la identidad, el ocio...

d) Finalmente, la Educación Ambiental y para el Desarrollo Humano, ha de comprometerse decididamente con el impulso de procesos de aprendizaje críticos e innovadores: un aprendizaje orientado a promover en las personas y en las sociedades su capacidad para hacer frente a situaciones complejas y novedosas. Un aprendizaje basado en la anticipación y la participación, ya sea como un modo de habilitar a las personas (y, por extensión, a las comunidades) para establecer pronósticos y actuaciones relativas a su futuro, ya sea como un modo de transferirle a cada sujeto la responsabilidad de implicarse en la resolución de los problemas ambientales y sociales. La coherencia entre el compromiso individual -de tipo ético- y la acción colectiva -de tipo político- es un elemento fundamental en la denuncia de las contradicciones del sistema, siempre y cuando su naturaleza post-materialista en la esfera moral trascienda también a las esferas del consumo, de la producción, del espacio doméstico, de la libre disponibilidad del ocio o de la relación con otros pueblos.

La complejidad y el alcance global del los problemas ecológicos, unidos a la mundialización del espacio económico y la homogeneización de las pautas culturales, hacen de la Educación Ambiental y de su concreción en procesos de desarrollo comunitario local una necesidad emergente, en un contexto de reconstrucciones estratégicas de los espacios de encuentro y de integración social, hasta el punto de poder afirmar que la sostenibilidad no es sólo una exigencia de la globalidad sino también un desafío local, de preservación y mejora del medio y de sus recursos, para las generaciones futuras. Y en muchos casos, para la supervivencia de las actuales (Borja y Castells, 1997: 14): lo local y lo global son complementarios, creadores conjuntos de sinergia social y económica, como lo fueron en los albores de la economía mundial en los siglos XIV-XVI, momento en que las ciudades-estado se constituyeron en centros de innovación y de comercio a escala mundial. La importancia estratégica de lo local, nos dirán, como centro de gestión de lo global en el nuevo sistema tecno-económico puede apreciarse en tres ámbitos principales: el de la productividad y competitividad económicas, el de la integración socio-cultural y el de la representación y gestión políticas (Ibidem).

Sin duda, tal y como afirman Brugué y Gomá (1998), la globalización estimula y requiere la "repolitización" del gobierno local en todos sus niveles, sin que ello suponga pasar de la subordinación de los gobiernos locales en el esquema clásico del Estado de Bienestar keynesiano a la centralidad política de éstos en un esquema de lógica jerárquica pero revertida.

Al contrario, se ha de buscar la conformación de un estilo relacional en el que se involucren redes de actores inter-dependientes y no de jerarquías decisionales legalmente establecidas, que tienen que ver más con la influencia que con el ejercicio de la autoridad. Esto exige de las Administraciones locales y de las comunidades a las que representan, que tomen conciencia de la su ubicación en la gran red mundial de intercambios de todo tipo y de las oportunidades y riesgos que de tal ubicación se derivan para su vida económica, su estructura social o su identidad cultural: "el gobierno relacional no es ni monopolista ni violento, sino que intenta influir en la pluralidad. Y para ejercer esta influencia... debe tener claro dónde está (localismo), qué quiere (politización y complejidad) y cómo quiere alcanzarlo (estratégico)". (Brugué y Gomá, 1998: 264).

Para Gudynas y Evia (1993: 220-221), la búsqueda de alternativas por los movimientos ciudadanos, de composición pluriclasista, generando un proceso de politización no-institucionalizada, nos sitúa también ante la necesidad de una nueva praxis política, que parta de una nueva concepción de la sociedad, de cómo se relacionarán las personas entre sí y con la naturaleza, y que luche contra el poder dominador: "el nuevo camino político desde la ética profunda es el de abolir el poder que inmoviliza, que domina, y luchar por una nueva solidaridad con toda la vida, esto es incluyendo a las personas, los animales, las plantas y el resto de los ecosistemas. Esto no implica demoler los Estados, y por el contrario, ante la ola neco-conservadora que intenta desmantelarlos, el reto parece residir en cómo reconstruirlos".

Como es fácil de entender, nada de lo que venimos apuntando es ajeno a lo que la Educación Ambiental ha de promover en términos de un desarrollo comunitario local.

5. La Educación Ambiental en las comunidades: el desarrollo sustentable como proyecto comunitario

Para la Educación Ambiental, al igual que para cualquier práctica educativa que pretenda afirmarse como un proyecto social y cultural, el desarrollo comunitario constituye una referencia clave (Caride, 1998a): en él, educación y ambiente se integran de un modo inequívoco, tratando de transferir autoconfianza y protagonismo a las comunidades locales y a los diferentes grupos sociales que las articulan, para convertirlos en sujetos del proceso de desarrollo y no en meros objetos de éste. En este sentido, se pretende reconocer a las personas no sólo como individuos sino como una "comunidad" inscrita en un territorio, con un pasado y un futuro "común", desde la cotidianidad hasta su progresiva integración en otras comunidades y realidades (comarcales, regionales, nacionales, internacionales), sin renunciar a las mejores y más dignas condiciones de su calidad de vida. Como expresaba Unamuno, "el ser humano se vuelve planetario cuando rescata el dominio de sí, el arraigo a su territorio inmediato, la identificación de su nación y de su cultura local y luego, finalmente, su papel en el mundo. Este proceso de abajo hacia arriba le da sentido a su existencia y lo hace partícipe de un mundo que debe ser diverso no sólo biológicamente sino culturalmente".

Por otra parte, la convergencia entre la Educación Ambiental y el Desarrollo Comunitario no puede ignorar que el "comunalismo" ha sido una de las fuentes ideológicas más sustantivas tanto para la articulación del pensamiento ecologista como de las propuestas que fundamentan el desarrollo local (Boockhin, 1978; Schumacher, 1978; Bosquet, 1979). Así lo pone de relieve Dobson (1997: 171) cuando afirma "que un problema común de la estrategia de cambio de estilo de vida es que, en última instancia, está separada del fin al que quiere llegar, por cuanto no es obvio cómo el individualismo en que se basa se convertirá en el comunitarismo que es fundamental en la mayoría de las descripciones de la sociedad sustentable". De hecho, prosigue el autor, "parecería más sensato suscribir formas de acción política que son ya comunitarias y que, por tanto, son práctica y al mismo tiempo anticipo de la meta anunciada. De este modo, el futuro se inserta en el presente y el programa resulta más convincente intelectualmente y más coherente prácticamente". Castells (1998: 141), realiza un pronunciamiento acorde con esta perspectiva; para él, "la movilización de las comunidades locales en defensa de su espacio, contra la intrusión de los usos indeseables, constituye la forma de acción ecologista de desarrollo más rápido y la que quizás enlaza de forma más directa las preocupaciones inmediatas de la gente con los temas más amplios del deterioro ambiental".

De esta convicción y de su congruencia tendrá que alimentarse la Educación Ambiental si pretende jugar un papel significativo en la construcción de los proyectos comunitarios, aunque sin

caer en el ilusionismo de una “comunidad” idealizada, pensada como un espacio mítico y utópico, tal y como nos previene Furter (1983), al constatar como los valores de la cohesión comunitaria – en buena medida, latentes en las sociedades rurales- se han visto sometidos a impactos contradictorios: nuevos modelos productivos, reestructuración de los referentes de la identidad colectiva, incremento de la percepción individualizada de la existencia, resolución de problemas sociales en el ámbito de la privacidad, aumento de la movilidad obligada, expansión del urbanismo, etc. Además, hay que ponerse en guardia contra la creencia que alimenta la idea de que los micro-espacios simplifican los problemas al reducir su grandor. Si lo “pequeño es hermoso” como decía Schumacher, ello no quiere decir que su nivel sea menos complejo, más homogéneo o más consensual que otros (Furter, 1983: 106).

Más allá de estas argumentaciones, también con perspectiva histórica -a la que se añaden necesidades y problemáticas emergentes en la sociedad contemporánea, y a los que ya hemos hecho alusión- cabe significar la importancia concedida en las últimas décadas a la deseable integración de los procesos educativos en las dinámicas propias de cada realidad social, en particular las que se construyen desde, con y para las comunidades locales (pueblos, barrios, ciudades). En general, declarando y/o procurando contribuir a crear condiciones de ciudadanía y de bienestar social cada vez más congruentes con los principios que inspiran el desarrollo armónico, integral y sustentable de cada sujeto y de cada colectividad. Para Calvo y Franquesa (1998: 53), tras admitir que durante años

en los documentos de diferentes eventos internacionales de Educación Ambiental se evitó por razones políticas una alusión expresa a la democracia como marco general, o a la profundización democrática como acción concreta, “hoy podemos explicitar claramente la opción por la equidad como principio y la democracia como marco idóneo. El diálogo, la negociación y el consenso resultan, así pues, los mecanismos para resolver los conflictos, y la participación de las personas en estos procedimientos, parte esencial de su capacitación”.

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

- Avanzar en las posibilidades que ofrece promover el reencuentro de las comunidades locales consigo mismas, garantizando la supervivencia del territorio y de los colectivos sociales (desde la infancia hasta la personas mayores) que lo habitan, incluyendo una adecuada disponibilidad de sus recursos naturales y el respeto a los valores que toman como referencia las diferentes manifestaciones del patrimonio artístico-cultural legado por las generaciones precedentes. Para ello se requiere compatibilizar las dimensiones locales con las interacionales, la visión micro con la visión macro, la sociedad civil con el

- Estado, la autoestima con el aprecio de lo ajeno, etc. Porque tal y como observa Bassand (1992: 116), para el desarrollo local “lo singular no es incompatible con lo local, la iniciativa local implica solidaridades endógenas pero también y sobre todo exógenas; los proyectos locales no están opuestos a la apertura y al intercambio con el mundo, lo local no excluye lo global; la tradición en la que a menudo arraiga la identidad no rechaza la modernidad”.
- Responsabilizar y comprometer a las comunidades locales en los procesos de cambio y de transformación social, confrontando sus problemáticas, necesidades y demandas con las posibilidades y limitaciones (geográficas, demográficas, infraestructurales, económicas, tecnológicas, etc.) de la realidad de la que forman parte, ampliando sus capacidades de iniciativa y de crítica sin que –por principio– se renuncie a las ventajas que puede ofrecer el conocimientos científico y la innovación tecnológica de cara a la promoción de un desarrollo cada vez más autónomo y sustentable. Dirá Marchioni (1994: 25) que la vuelta a la comunidad en las nuevas condiciones sociales y con un Estado de Bienestar en crisis, significa retomar un protagonismo que parecía olvidado o sumergido, revitalizando “su voluntad de contar, a tener un papel en los procesos sociales, en la toma de decisiones, en una palabra su voluntad de participar. La demanda de la participación vuelve a brotar de los estamentos y ámbitos sociales de los que había sido expulsada en la creencia, de alguna manera compartida o asumida por demasiados sujetos, de su inutilidad”.
 - Afirmar en cada persona su protagonismo como sujeto y agente de los procesos de cambio social, desde su entorno inmediato y con la perspectiva de una sociedad cada vez más interdependiente y globalizada. Porque, obviamente, el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos, con todas las consecuencias que esto comporta: “se trata de implicar a cada sujeto en la defensa de su entorno natural y cultural, contribuyendo tanto a la promoción de identidades como a la redefinición de las autonomías locales. Una misión que debe articularse a partir de la biografía que aporta cada persona a la historia común, contextualizándola en los espacios y tiempos sociales que le son propios, desde un estricto respecto a los derechos humanos y a la irrenunciable aspiración a que se mejore progresivamente la calidad de vida” (Caride, 1997: 225).
- No podemos obviar, tal y como nos recuerda Leff (1986: 187-195), que los principios ambientales del desarrollo se fundan en una crítica a la homogeneización de los patrones productivos y culturales, reivindicando los valores de la pluralidad cultural y la preservación de la identidades étnicas de los pueblos. Lo que ha sido reiteradamente contravenido por los paradigmas dominantes en la economía, por lo que es preciso redefinir el ambiente como un principio ético, con el que ha surgido, “como condición para la puesta en práctica de proyectos de gestión comunitaria de los recursos naturales a escala local y como un medio eficaz para lograr los objetivos del desarrollo sustentable... La naturaleza deja de ser tan sólo un recurso económico y se trans-

forma en un patrimonio cultural; las estrategias de manejo múltiple de recursos ofrecen principios para optimizar la oferta sostenida de recursos conservando las condiciones de sustentabilidad de la producción, con base en una apropiación diferenciada de satisfactores en el tiempo y en el espacio, así como en una distribución más equitativa de los recursos y de la riqueza". Todo ello ha de conducir hacia un nuevo orden económico fundado en la gestión ambiental local, en cuyo seno se trata de facilitar a las poblaciones locales los apoyos y medios mínimos necesarios para que desarrollen su propio potencial autogestionario en prácticas productivas ecológicamente adecuadas, mejorando sus condiciones de existencia y elevando su calidad de vida conforme a sus propios valores culturales (Leff, 1986: 401-402).

6. Los programas de Educación Ambiental Comunitaria: la necesidad de pensar y actuar en plural

Si como hemos venido argumentando, el crecimiento macroeconómico y sus redes de interdependencia política, laboral, ambiental, etc. amenaza las economías de menor escala, hasta el extremo de amenazar las mismas bases de la existencia humana y, a largo plazo, a la propia biosfera, es comprensible que para muchas comunidades la sustentabilidad signifique fundamentalmente un modo de resistir al progreso; o, como explica Sauvé (1998), traduciendo la perspectiva  ndgena en una forma alternativa de desarrollo, que éste –en sus dimensiones comunitaria y local- implique una manera de hacer frente a la desintegración

cultural y de las pequeñas economías. Esto es, no se trata únicamente de tomar la iniciativa o de emprender transformaciones, sino de hacerlas observando la máxima coherencia posible entre los procesos locales y los globales, siempre conforme a una visión determinada del futuro es humana y ecológicamente deseable.

Al margen de otras consideraciones, en las que se concretan diferentes procesos que toman a las comunidades locales como ámbitos de explicación y construcción de realidades sociales complejas (estrategias metodológicas orientadas al conocimiento y a la intervención social, modelos de acción e intervención comunitarias, etc.) que se diversifican en denominaciones que le confieren cierta sustantividad al quehacer comunitario (estudios comunitarios, organización de la comunidad, desarrollo comunitario, promoción comunitaria, trabajo social comunitario, etc.), en relación con la Educación Ambiental cabe destacar a los llamados Programas de Educación Ambiental Comunitaria, definidos como "aquellas actividades educativas que se desenvuelven en el marco de una comunidad pequeña –barrio o pueblo- y orientadas a la consecución de conocimientos y actividades en relación a algún problema ambiental de la propia comunidad (incendios, contaminación, etc.) (Sureda y Colom, 1989: 226).

La mayoría de estos Programas, que comienzan por combatir el analfabetismo funcional que existe en materia de medio ambiente en numerosas comunidades, plantean, entre otros, los siguientes objetivos:

- Incrementar la participación de las comunidades en la tarea de reconstruir un medio ambiente sano y de conseguir una mejor calidad de vida;
- Promover la constitución de grupos comunitarios en los ámbitos del poder local, para la defensa y conservación del medio ambiente, al tiempo que para la generación de empleo;
- Incentivar el conocimiento y la investigación de las comunidades acerca de su propia problemática ambiental, orientada hacia la toma de conciencia y la autogestión;
- Reforzar el compromiso público y el sentido de la responsabilidad personal y colectiva en la toma de decisiones y en la aceptación de las consecuencias de todo tipo de medidas que generen impacto ambiental;
- Fortalecer la identidad de los grupos humanos que se ven involucrados en procesos migratorios, fundamentalmente en los que derivan del éxodo del campo a las ciudades;
- Generar una mayor solidaridad y cooperación entre comunidades que comparten un mismo territorio, incentivando su co-participación en la elaboración y gestión de proyectos de desarrollo local.

En opinión de Candedo (1991), en esta línea pueden destacarse, entre otras, iniciativas del tipo de: campañas de ahorro de energía, información sobre incendios forestales e implicación en la lucha contra el fuego, experiencias de reciclaje de residuos, actuaciones en materia de salud pública, conservación activa de recursos histórico-culturales, actuación en áreas protegidas..., en las que pueden involucrarse diferentes instancias (Administraciones Locales, Asociaciones

Vecinales, Colectivos Ecológicos, Centros Educativos, etc.), y en las que habitualmente se muestran y demuestran las grandes potencialidades que se pueden asociar a una efectiva interacción y presencia de la Educación Ambiental en las comunidades y en sus procesos de desarrollo comunitario, en las diferentes formas en que aquella puede plantearse, no sólo en relación con los sistemas educativos sino también con la Educación Social, entendida ésta en sentido amplio.

El encuentro interactivo y la actitud interactuante, que para Gudynas y Evia (1993: 97) son componentes básicos en la iniciativa que emprendan los ecólogos sociales, debe representar para los educadores una orientación prioritaria; una interacción que se traduce en: intencionalidad de compartir y comprender los componentes afectivos, éticos y cognitivos; la actitud de respeto hacia las personas con las que se interactúa; la actitud de observación atenta de lo que sucede en el ámbito de la praxis; la actitud de dedicación a su praxis; y la actitud crítica y reflexiva, que no busca caer en la militancia fácil que perdona la superficialidad del trabajo, o que se ampara en los dogmatismos. El educador ambiental —el ecólogo social, en el decir de Guydinas y Evia— debe poner atención a diversos aspectos de lo que le rodea, por lo que debe comprender el marco natural y construido del ambiente donde se desarrolla su praxis. En este sentido, las identidades diferenciales del medio, son una referencia inevitable para la Educación Ambiental.

Con esta perspectiva, lo rural y lo urbano, a los que suele observarse como ecosistemas sociales que ejemplifican modos de desarrollo y de civilización

históricamente contrapuestos, plantean a la Educación Ambiental desafíos que han de ser consecuentes con sus respectivas configuraciones comunitarias (aldeas, pueblos, barrios, ciudades, metrópolis, etc.). Más aún, cuando la expansión del "Planeta urbano" y el derribo de la "aldea rural" se constituyen en aporías de una sociedad en transformación (Caride, 1998b), la transición de lo rural a lo urbano se nos revela, en lo más profundo, como un problema pedagógico, además de económico, político y social..., al que la Educación Ambiental no puede permanecer ajena.

En esta línea, coincidimos con la Declaración de Estambul (1996), en reconocer que para fortalecer el desarrollo sustentable e integrado en el medio rural es preciso promover programas de educación y capacitación que faciliten el empleo y la utilización de la tecnología apropiada, así como establecer procedimientos para la plena participación de las poblaciones rurales (indígenas) en la fijación de las prioridades y de las actuaciones locales y regionales. Lo que implica, en definitiva, asumir la necesidad de renovar los métodos y las estrategias de la acción a favor de una tarea urgente e imprescindible: incrementar la autoestima y la capacidad organizativa de las comunidades rurales.

Por lo que respecta a las ciudades, la búsqueda de marcos alternativos para la educación en el medio urbano debe sustentarse en la recuperación de una ética de la ciudad al servicio de las personas, en la que la calidad de vida y la lucha contra la exclusión y el respeto a la pluralidad sean algunas de sus motivaciones principales. Como expresa Harrison (1996: 335), la ciudad sólo po-

drá ser altamente educativa si tiene capacidad de enseñar a todos los ciudadanos a "pensar en plural". Sin duda, al igual que acontece con el mundo rural, promover una ciudad más humana supone repensar las contribuciones de la educación y de la cultura a sus procesos de desarrollo integral, asumiendo el desafío de construir unas ciudades más y mejor habitables, más diferenciadas y vinculadas al territorio que las rodea; en las que se realcen el conocimiento, la conducta y las emociones de los ciudadanos, de forma que se facilite su compromiso con la vida urbana y con su medio ambiente.

Finalizamos reiterando que los proyectos de la Educación Ambiental son globales e integradores. Lo son tomando como referencia al mundo en su totalidad, si lo que verdaderamente se pretende es sumar sus aportaciones a la resolución de problemas que tienen un alcance estructural y planetario. Pero lo son también, y acaso en mayor medida, en el contexto de cada comunidad local, donde el protagonismo de las personas, el cambio de actitudes o los procesos de transformación se hacen más visibles y cotidianos. A eso se aspira cuando se nombra a la Educación Ambiental en relación con el Desarrollo Comunitario.

Referencias bibliográficas

- Attali, J. y otros (1980): *El mito del desarrollo*. Eds. Kairós, Barcelona.
- Bassand, M. (1992): *Cultura y regiones de Europa*. Oikos-Tau-Diputació de Barcelona, Barcelona.
- Bookchin, M. (1978): *Por una sociedad ecológica*. Gustavo Gili, Barcelona.
- Borja, J. y Castells, M. (1997): *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Taurus, Madrid.

- Bosquet, M. (1979): *Ecología y Libertad. Técnica, técnicos y lucha de clases*. Gustavo Gili, Barcelona.
- Brugué, Q. y Gomá, R. (1998, Coords): *Gobiernos locales y políticas públicas. Bienestar social, promoción económica y territorio*. Ariel, Barcelona.
- Calvo, S. y Franquesa, T. (1998): "Sobre la nueva educación ambiental o algo así". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 267, ps. 48-54.
- Candedo, M.D. (1991): "Educación de las personas adultas y Educación Ambiental". En Caride, J.A. (Coord.): *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*. Tórculo Edicions, Santiago de Compostela, ps. 207-242.
- Capella, J.R. (1993): *Los ciudadanos siervos*. Editorial Trotta, Madrid.
- Caride, J.A. (1997): "Acción e intervención comunitarias". En Petrus, A. (Coord.): *Pedagogía Social*, Ariel, Barcelona, ps. 222-247.
- Caride, J.A. (1998a): "Educación Ambiental e Desenvolvemento Comunitario". Consello Escolar de Galicia: *As demandas sociais da escola*. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, ps. 149-164.
- Caride, J.A. (1998b): "Do rural ao urbano: problemas e desafíos para a educación". En Dias de Carvalho, A. (Coord.): *As cidades e os rostos da exclusão*. Universidade Portucalense, Porto (en prensa).
- Castells, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: el poder de la identidad*. Alianza Editorial, Madrid.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1987): *Nuestro Futuro Común*. Alianza Editorial, Madrid.
- Dahl, J. (1991): "La última ilusión". *Debats*, nº 35-36, ps. 14-23.
- Delors, J. (Pr., 1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid.
- Dobson, A. (1997): *Pensamiento político verde: una nueva ideología para el siglo XXI*. Paidós, Barcelona.
- Follari, R.A. y Otros (1983): *Promoción socio-cultural. Análisis y perspectivas*. Oficina de Educación Iberoamericana, Madrid.
- Franquesa, T. (1997): "Pensar globalment i actuar localment. Un marc general per a l'educació ambiental". En Varios Autores: *L'educació ambiental a l'escola: noves línies de reflexió i actuació*. Associació de Mestres Rosa Sensat, Barcelona, ps. 9-20.
- Furter, P. (1983): *Les espaces de la formation: essais de microcomparasion et de microplanification*. Presses Polytechniques Romandes, Lausana-Suiza.
- Grün, M. (1997): "La producción discursiva sobre educación ambiental: terrorismo, arcaísmo y trascendentalismo". En Veiga Neto, A.J. (Comp.): *Crítica pos-estructuralista y educación*. Editorial Laertes, Barcelona, ps. 175-203.
- Gudynas, E. y Evia, G. (1993): *Ecología Social. Manual de Metodologías para educadores populares*. Edt. Popular-OEI, Madrid.
- Hall, O. (1996): "Interdisciplinariedad y Educación Ambiental: algunas reflexiones". En Universidade de Santiago de Compostela: *Congreso Internacional sobre Estratexias e prácticas en Educación Ambiental: ponencias*. Universidad de Santiago de Compostela, ps. 309-316.
- Harrison, G. (1996): "Multiculturalidad: diferencias y marginalidad". En Varios: *Atti del 3° Convegno Internazionale delle Città Educative (vol. 2: seminari)*. Comune di Bologna. Bolonia, ps. 325-336.
- Huckle, J. (1991): "Education for sustainability: assesing pathways to the future". *Australian Journal of Environmental Education*, nº 7, ps. 43-62.

- Kapp, K. W. (1995): "Los indicadores ambientales como indicadores de los valores sociales de uso". En Aguilera, F. (Ed.): *Economía de los recursos naturales: un enfoque institucional*. Visor-Fundación Argentaria, Madrid, ps. 205-217.
- Leff, E. (1986): *Ecología y Capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. Siglo XXI Editores, México.
- Marchioni, M. (1994): *La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Edt. Bencho, La Laguna-Tenerife.
- Martínez Alier, J. (1992): *De la economía ecológica al ecologismo popular*. Icaria, Barcelona.
- Max-Neef, M. (1993): *Desarrollo a escala humana*. Icaria, Barcelona.
- Meira, P. A. (1995): "Educació Ambiental, desenvolupment sustentable i racionalitat ecològica". *Temps d'Educació*, n° 13, ps. 85-96.
- Meira, P. A. (1996): "Nuestro presente común: crisis ecológica, Educación (Ambiental) y diálogo Norte-Sur". En Universidade de Santiago de Compostela: *Congreso Internacional sobre Estratexias e prácticas en Educación Ambiental: ponencias*. Universidad de Santiago de Compostela, ps. 47-67.
- Mogensen, F. (1995): "School initiatives related to environmental change: Development of Action Competence". En Brunn, B. (Ed.): *Research in Environmental and Health Education. The Royal Danish School of Education Studies*. Copenhagen, ps. 49-73.
- Morin, E. (1995): *Sociología*. Tecnos, Madrid.
- Naredo, J.M. (1996): "Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible". *Documentación Social*, n° 102, ps. 129-147.
- Riechmann, J. (Coord., 1998): *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. Los Libros de la Catarata, Madrid.
- Sachs, I. (1978): "Medio ambiente y desarrollo: conceptos clave de una nueva educación". *Perspectivas*, vol. VIII, n° 4, ps. 484-491.
- Sachs, I. (1982): *Stratégies d'ecodéveloppement*. Editions Ouvrières, Paris.
- Sáez, J. (1995): "La Educación Ambiental ¿una práctica fallida?". En ORTEGA, P. (Coord.): *La Educación Ambiental: cuestiones y propuestas*. CajaMurcia, Murcia, ps. 159-174.
- Sauvé, L. (1998): "Environmental Education: Between Modernity and Postmodernity- Searching for an integrating educational framework". En *Online Colloquium. Advance Discussion Papers*. http://www2.ec.gc.ca/eco/education/paper1/paper1_e.htm
- Schumacher, E.F. (1978): *Lo pequeño es hermoso*. Blume Ediciones, Barcelona.
- Sureda, J. y Colom, A.J. (1989): *Pedagogía Ambiental*. CEAC, Barcelona.
- Sutcliffe, B. (1995): "Desarrollo frente a Ecología". *Ecología Política*, n° 9, ps. 27-49.
- Varios (1992): *Desarrollo local y medio ambiente en zonas desfavorecidas*. Ministerio de Obras Públicas y Transportes, Madrid.