

# Crisis ambiental y globalización:

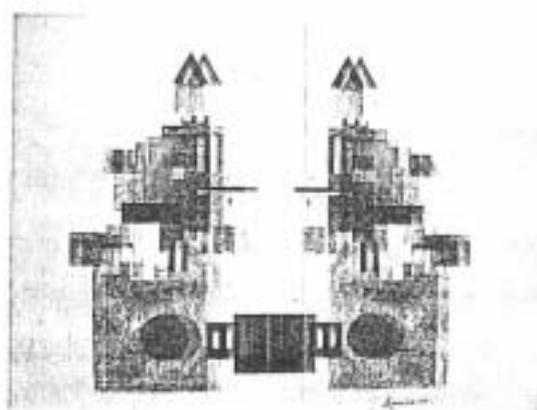
## *Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible*

PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA

**C**iertamente y en rigor, hablar de la globalización obligaría a hablar y debatir “de” todo y “sobre” todo, tarea que trasciende nuestras posibilidades y que probablemente aportaría muy poco al logro, aunque sea parcial, de la finalidad de este texto: reflexionar sobre el qué (la identidad), el cómo (la estrategia) y el para quién (los destinatarios) de la edu-

cación ambiental (EA) ante los retos de un mundo cada vez más unificado e interdependiente en términos económicos, sociales, políticos y culturales.

En otras palabras, y para centrar la mirada del lector, nos gustaría iluminar algunas de las implicaciones que se derivan para la EA del laberinto de la globalización. El hecho de que los conceptos de globalización y desarrollo sustentable hayan emergido prácticamente al unísono en el discurso científico-social y político, y que hayan calado rápidamente en la cultura común, no es una mera contingencia histórica. La toma de conciencia de la crisis ambiental como una amenaza que cuestiona la bondad y la viabilidad del proyecto moderno y de sus instituciones



centrales —comenzando por el Estado—, y como una variable que opera al margen de las fronteras geopolíticas establecidas, forma parte tanto de los signos como de los síntomas de la globalización.

De igual forma, la búsqueda de una respuesta “universal” bajo la etiqueta del desarrollo sustentable se enmarca en el intento de construir un nuevo discurs-

o y un nuevo orden transnacional que interiorice la variable ambiental, sobre todo al entenderla como una amenaza potencial al progreso del capitalismo avanzado. Ambos conceptos, además, comparten la misma propensión a la superficialidad, la mixtificación y la manipulación semántica, hasta el punto de transformarse en objetos retóricos usados de forma indiscriminada para justificar y connotar positivamente cualquier propuesta o acción política, científica, educativa, tecnológica, etc.

La globalización es uno de los conceptos —por no decir, “el concepto”— que más se utiliza para expresar la identidad del mundo contemporáneo. Así vista, la globalización trasciende la mera mundiali-

zación, a pesar de que con frecuencia ambos términos se utilizan como sinónimos. La mundialización, entendida como unificación geopolítica, no es un fenómeno estrictamente nuevo. Sus inicios se pueden remontar a las aventuras colonizadoras emprendidas en el siglo XV por las potencias europeas de la época, y a su consolidación con la instauración de los imperios coloniales en los siglos XVIII y XIX. Su consecuencia principal es la conversión de todo el planeta en objeto de los intereses de una civilización, la occidental, que ha convertido en hegemónicas su modelo de producción-consumo y las estructuras políticas y patrones culturales que lo aderezan y legitiman.

La fase actual de este proceso, la globalización, sería una forma de neocolonialismo más sutil y sofisticada que la denunciada en los años sesenta y setenta del siglo pasado: aparecen nuevos instrumentos que aceleran e integran cada vez más los flujos económicos—las nuevas tecnologías de la comunicación y del transporte—, nuevas formas de reproducción del capital—dominadas por la economía especulativa— y nuevas estrategias de producción—la deslocalización de las actividades productivas en busca de bajos salarios, menor presión fiscal y un control ambiental más laxo—. En esta línea, Baricco (2002: 32) afirma que "globalización es el nombre que le damos a cosas como internacionalismo, colonialismo, modernización cuando decidimos sumarlas y elevarlas a la categoría de aventura colectiva, épica, de época".

Pero el rasgo definitivo y específico de esta nueva época es la "desregulación" de la economía; esto es, el dismantelamiento progresivo de las normas y de las pautas económicas que, desde los aparatos estatales o desde los organismos supranacionales creados a partir de la Segunda Guerra Mundial (Banco Mundial: BM; Fondo Monetario Internacional: FMI; Organización Mundial del Comercio: OMC, etc.), habían sido pensadas para compensar los desequilibrios del mercado. Joseph Stiglitz (2003: 59), ex-vicpresidente del BM y persona clave en la política económica del gobierno de los EEUU en la era Clinton,

señala que "la orientación keynesiana (inicial) del FMI, que subrayaba los fallos del mercado y el papel del Estado en la creación de empleo, fue reemplazada por la sacralización del libre mercado en los ochenta (...) que marcó un enfoque completamente distinto del desarrollo económico y la estabilización". Buen conocedor de las entrañas de un sistema al que ha servido, Stiglitz reconoce que la desregulación no se ha aplicado de forma universal y que los países occidentales han mantenido los mecanismos arancelarios, financieros y de soporte público de sus aparatos productivos, a la par que no han dudado en imponer a los países subdesarrollados la supresión de barreras comerciales y el dismantelamiento de sus escuálidos sistemas públicos a través de planes de ajuste estructural y de la imposición de condiciones draconianas para la devolución de la deuda externa.

La globalización, en fin, "es un paisaje hipotético, fundado en una idea: dar al dinero el campo de juego más amplio posible" (Baricco, 2002: 33). En última instancia, la globalización es eso: el libre juego de los flujos despiadados, anómicos amorales del capital y de quienes lo poseen—pocos, y cada vez menos— con el único fin de multiplicarse. No existen reglas ni escrúpulos, no se reconocen fronteras para el capital o las mercancías (sí, claro, para las personas); sólo la pulsión del beneficio y la ley del más fuerte. Los únicos paraísos posibles son los paraísos fiscales. Pensar en formar una conciencia ambiental o una cultura de la sustentabilidad en este escenario, con la educación o con otros instrumentos sociales es, cuando menos, un reto sobrecogedor.

## LA GLOBALIZACIÓN, EL PRETENDIDO BIEN

El término globalización, sin embargo, carece de las connotaciones negativas de otros más desgastados como capitalismo, imperialismo o neocolonialismo. Se puede afirmar, incluso, que tiene buena prensa: se utiliza casi siempre con connotaciones positivas o

como un término netamente descriptivo y neutro. De hecho, los movimientos sociales que la denuncian comenzaron identificándose como anti-globalizadores para pasar a defender que "otra globalización es posible", en una estrategia inteligente de apropiación del discurso dominante. La retórica es también una variable importante en el trabajo cultural para impulsar o entorpecer el cambio social.

Cuando se habla de globalización no sólo se describe el mundo contemporáneo como un ente económico cada vez más integrado. Se expresa algo más: la emergencia de una estructura en la que todos sus componentes y procesos están estrechamente entrelazados y son cada vez más interdependientes. El proceso de globalización se expresa también en las esferas cultural, social, política y psicológica, adquiriendo una dimensión histórica y subjetiva que ha llevado a algunos autores a hablar de una nueva fase o, incluso, de una nueva era de la civilización occidental.

La globalización, así entendida, sería uno de los principales rasgos de la cosmovisión contemporánea, que obliga a replantear nociones como las de *sujeeto*, *ciudadanía*, *democracia* o *Estado-nación*; es decir, a revistar las bases de la primera modernidad (Caride y Meira, 2001) y a abrir las puertas a una segunda modernidad o "modernidad reflexiva" (Beck, 2000). Este momento de inflexión histórica es el fruto paradójico del éxito y, al mismo tiempo, de las debilidades de la primera modernidad en su fase avanzada (del capitalismo industrial o del capitalismo organizado). Los nuevos problemas no son realmente nuevos, como la degradación antrópica del ambiente, pero se pone de manifiesto que no pueden ser afrontados con las premisas y los instrumentos institucionales propios de la primera modernidad, desmontando la convicción de que para cada problema que genera el progreso se acaba por encontrar una solución racional (técnica o política). Lo cierto es que las vigas maestras de la primera modernidad se tambalean (Beck, 2000).

Los discursos más optimistas entienden esta etapa como un nuevo avance en la escala siempre



ascendente del progreso humano. Este punto de vista acepta que el motor y el núcleo principal de la globalización debe ser el mercado. Un mercado unificado concebido como plataforma ideal para que el capital impulsado por la creatividad y la iniciativa social, circule y se desarrolle sin cortapisas. De ello resultará el progreso de "toda" la humanidad y la solución de aquellos males que "provisionalmente" la aquejan en forma de pobreza, injusticia, desigualdad o degradación ambiental.

Quienes denuncian la cara perversa de la globalización cuestionan la bondad atribuida al mercado como principal elemento de cohesión. Desde este punto de vista se afirma que las interdependencias económicas, sociales y culturales establecidas entre individuos, comunidades y sociedades no responden a criterios de correspondencia y equidad. Se denuncia que la globalización deriva también en homogeneización

cultural y alienación social. Se subraya que la pérdida de soberanía estatal y la inexistencia de instancias supraestatales de gobierno efectivas originan un vacío de control que propicia la conculcación impune de los derechos individuales y colectivos. Tres cuartas partes de la humanidad permanecen al margen de los beneficios que generan los flujos principales del capital, la información y el conocimiento.

El discurso políticamente correcto sobre la globalización obliga a hablar de ella como un fenómeno con claros y oscuros (Stiglitz, 2003; Giddens, 2003). Como sucede con otras cuestiones controvertidas, alguien decide en algún momento de la creación del discurso que lo positivo pesa más que lo negativo, y que a largo plazo –siempre a largo plazo–, los beneficios para todos serán mucho mayores que los perjuicios –a corto y medio plazo– para unos pocos, aunque estos “pocos” sean 80% de la población mundial. Esta fórmula para legitimar y racionalizar una determinada visión del desarrollo (progresiva, lineal, basada en la fe más o menos ciega en la ciencia y la tecnología), que obvia e infravalora sus efectos perversos, se utiliza con demasiada frecuencia para desactivar procesos similares que generan contestación en otros ámbitos: desde la polémica sobre el uso de la energía nuclear, hasta la más reciente sobre las aplicaciones de la biotecnología y la ingeniería genética (acaso las próximas fronteras de la EA). Siempre hay alguna instancia ideológica dispuesta a decidir arbitrariamente que lo positivo pesará más que lo negativo, o que acabará por compensar todo lo negativo.

En el campo ambiental, con un sentido crítico, McNaghten y Urry (1998) han destacado la naturaleza ambivalente de la globalización. Por una parte, dicen, “ha incrementado las posibilidades de actuar sobre el Planeta gracias a la expansión de nuestro conocimiento y experiencia sobre el cambio ambiental global y a las nuevas oportunidades de influir en las esquinas más remotas del Planeta” (McNaghten y Urry, 1998: 252); pero también manifiestan, en aparente contradicción, que dichas posibilidades se es-

*Tres cuartas partes de la humanidad permanecen al margen de los beneficios que generan los flujos principales del capital, la información y el conocimiento.*

tán limitando “en el sentido de nuestra creciente percepción de que dependemos en la vida diaria de fuerzas en gran medida fuera de nuestro control, aunada con la fuerte sensación de que estados y corporaciones acaban desobedeciendo sus propias normativas ambientales, estimulados como están por intereses económicos a corto plazo” (McNaghten y Urry, 1998: 252). Giddens (1993; 2003) responde al vértigo y a la desorientación vital que provoca esta ambivalencia en el “sujeto contemporáneo” con un apunte de relativo optimismo: si bien reconoce que nos sentimos atezados por fuerzas que no acabamos de identificar o entender del todo y sobre las cuales no tenemos poder alguno, también expresa su creencia en que “la impotencia que experimentamos no es señal de deficiencias personales sino que refleja las deficiencias de nuestras instituciones”, por lo que propone “reconstruir las que tenemos o crear otras nuevas. Pues la globalización no es accesoria en nuestras vidas. Es un giro en las propias circunstancias de nuestra vida. Es la manera en que vivimos ahora” (Giddens, 2003: 31).

## SINERGIAS ENTRE GLOBALIZACIÓN Y CRISIS AMBIENTAL

La relación entre globalización y crisis ambiental se puede sintetizar en una serie de fenómenos que, en rigor, no son nuevos pero que en las últimas dos décadas se han agudizado y acelerado. Como ya adelantamos, la visión unificada del mundo se apoya, además de en la aparición de nuevas estructuras económicas, tecnológicas o culturales, en el reconocimiento de que determinados problemas ambientales sólo se pueden aprehender, tanto en sus causas, complejas, múltiples y sinérgicas, como en sus efectos, diversos e impredecibles, si se contemplan la biosfera y la sociosfera en su conjunto. Nos referimos a alteraciones como el cambio climático, la degradación de la capa de ozono, la pérdida de la biodiversidad o la dispersión de contaminantes químicos en el entorno. Si bien ya se había señalado en los años sesenta que los problemas ambientales no saben de fronteras políticas y que deben ser abordados de forma "global" (véase Dubos, 1972; Enzensberger, 1973: 45-50 que anticipó en su crítica a la ecología política el "problema de la globalización"), diagnóstico que se torna evidente ante el reconocimiento de la existencia de rupturas ecológicas de escala planetaria.

Sin embargo, la principal amenaza que introduce la globalización en la evolución de la crisis ambiental aparece en sus causas estructurales: es la potenciación y generalización de un modelo de desarrollo que ha demostrado su gran capacidad para alterar y degradar la estabilidad ecológica a nivel local y global; un modelo, el occidental, basado en el poder del mercado para generar riqueza y, sólo para algunos y en algunas sociedades, bienestar. El crecimiento, que ha de ser sostenido en los países desarrollados, y que ha de acelerarse en los países subdesarrollados, se entiende como una condición imprescindible para derivar, una vez satisfechas las necesidades básicas, recursos para la conservación del ambiente. El deterioro ambiental no se asume como una manifesta-

ción de las limitaciones ecológicas y sociales del modelo económico o como una expresión de la civilizatoria de la modernidad, sino que se contempla, en el mejor de los casos, como un ruido que preciso controlar para que no entorpezca su "buen funcionamiento" (Jacobs, 1991; Bermejo, 1993; Lledo, 1996; Lefl, 2004; etc.).

Esta filosofía se refleja, con un esquematis que aporta claridad, en un texto del Banco Mundial (World Bank, 1994: 25) que dice así:

...existe una sinergia entre la calidad del medio ambiente y el crecimiento económico. Si no se mejora la ordenación ambiental, el desarrollo se verá menoscabado, y un crecimiento económico acelerado en los países pobres, las políticas ambientales no surtirán efecto. Gran parte del deterioro ambiental se debe principalmente a la falta de desarrollo económico: en los países en desarrollo, servicios inadecuados de saneamiento y agua potable, contaminación del aire en el interior de las viviendas debido al uso de combustibles de biomasa y muchos tipos de degradación de la tierra tienen como causa fundamental la pobreza.

Más adelante, el mismo documento dice: "Algunos problemas disminuyen con el aumento de ingresos. Cuando las personas no tienen ya que preocuparse por la supervivencia diaria pueden dedicar recursos a inversiones rentables en conservación. En la misma forma, ciertas situaciones empeoran al principio, pero luego mejoran con el aumento de los ingresos. En esta categoría se encuadran casi todas las formas de contaminación del aire y del agua, así como algunas clases de deforestación y de invasión de hábitats naturales. Esta mejora no es en absoluto automática: se produce sólo cuando los países introducen deliberadamente políticas que aseguran que los recursos adicionales se utilizan para afrontar los problemas ambientales".

Esta lectura identifica implícitamente pobreza con degradación ambiental y riqueza con preservación



ción del medio: son los países desarrollados los que más invierten en gestión y mejora del entorno, y son los pobres los que menos pueden hacerlo dado que tienen otras prioridades (Martínez Alier, 1992a; 1992b). Lo que no computa esta visión economicista es el desequilibrio en la huella ecológica que los habitantes de ambos mundos imprimen sobre el planeta.

Más aún, la imagen de la crisis ambiental como un agregado de problemas interrelacionados a nivel planetario puede servir para diluir la diferente responsabilidad que tienen en su generación las distintas sociedades humanas. La ilusión de que la globalización permitirá superar las carencias básicas de tres cuartas partes de la humanidad al generalizar un modelo de desarrollo que se ha mostrado eficaz (que no eficiente) al lograr, al menos parcialmente, dicho objetivo para la cuarta parte restante, también se extrapola de manera automática a la forma de encarar los problemas ambientales. No obstante, las políticas ambientales y el discurrir de los compromisos internacionales adoptados hasta ahora no invitan al optimismo. Un ejemplo desesperanzador es el tortuoso discurrir del Protocolo de Kyoto (1997) y de los

intentos fallidos para concertar una política global efectiva para reducir las emisiones de gases invernadero.

Si desde la Conferencia de Estocolmo sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1972) ya resultó difícil desvincular ambiente y desarrollo, la globalización no ha hecho más que estrechar este binomio. En la actualidad, los pobres están atezados por la insuficiencia de recursos, la fragilidad de sus redes sociales, la precariedad de sus dinanismos socioculturales y por su exclusión de los núcleos y procesos centrales de la globalización (las redes telemáticas, los mercados financieros, la innovación tecno-científica, etc.), sin apenas alternativas para romper el círculo de miseria que los atrapa. También se constata

en el seno de las sociedades occidentales cierto "cambio en los rostros de la pobreza", asociado con las sucesivas reconversiones económicas, los recortes en los derechos laborales, el desgaste de los sistemas de protección social y las modificaciones en las relaciones sociales y familiares que conllevan estos cambios. El concepto de Cuarto Mundo se está generalizando para designar a la población que está quedando fuera del paraguas del bienestar en el seno mismo de las sociedades avanzadas. La vulnerabilidad y la rabia de los sectores marginales de población —pobres y de raza negra— dejados a su suerte por el gobierno de los EEUU en el fragor del huracán Katrina; o las recientes explosiones de violencia social en los suburbios de las principales ciudades francesas, son un aviso de que ese Cuarto Mundo emergente puede generar serios conflictos en el corazón mismo del sistema. O peor aún: pueden ser síntomas de que a la economía global de mercado le comienza a ser indiferente dónde se localicen los colectivos excluidos de la multiplicación del capital.

Como ya comentamos, algunos modelos económicos intentan establecer una relación causa-efecto

unidireccional entre pobreza y deterioro ambiental. Ciertamente, en las sociedades del Tercer Mundo este vínculo se materializa muchas veces en la sobreexplotación y desgaste de los recursos locales. No obstante, y aunque la ligación pobreza-medio ambiente se presente en forma de determinismo ambiental asociado al crecimiento demográfico y a la destrucción del sistema natural, la tesis de que la pobreza en sí misma causa deterioro ambiental no está empíricamente demostrada (Martínez-Alier, 1992a; Bermejo, 1993; Bifani, 1999; etc.). Al contrario, los problemas ambientales más serios que enfrentan las sociedades contemporáneas, sobre todo aquellos más claramente globales, derivan principalmente de la opulencia, siendo relativamente fácil de trazar una relación multicausal directa entre riqueza y degradación ambiental.

Para enfrentar el trinomio pobreza-opulencia-crisis ambiental es preciso recurrir a iniciativas y acciones suficientemente consistentes y estructuradas, no sólo para tratar de aprehenderlo en su complejidad, sino también para ofrecer respuestas que sean igualmente complejas y eficaces. Lo que no será fácil si no se asumen planes, programas y proyectos en los que la educación, en general, y la EA en particular, ocupen un lugar concurrente con otros procesos. Primero, porque responden a un derecho social básico; segundo, porque son herramientas indispensables en la construcción de cualquier proceso de integración social; y, tercero, porque en su interior subyacen algunas de las oportunidades más sólidas para afrontar de un modo consciente, autónomo y libre las miserias sociales y ambientales en un mundo globalizado. Como sugiere Max-Neef (1993), más que una necesidad, la educación debe ser considerada como un satisfactor de otras necesidades. Si una variable central en el proceso globalizador es el conocimiento, su posesión o carencia, la educación se dibuja como un pilar estratégico cuya relevancia política dependerá de cómo se conciba y utilice. Las comunidades más alfabetizadas del Tercer Mundo, con una proporción

creciente de población que accede a mayores cotas educativas, son también las que consiguen proteger regular y distribuir mejor sus recursos ambientales aun cuando sean escasos o frágiles.

### **LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LAS RESPUESTAS ESTRATÉGICAS A LA GLOBALIZACIÓN**

Cualquier planteamiento estratégico de una educación enfocada en contra de las derivaciones perversas de la globalización y, en especial, contra la creciente desigualdad en el reparto de recursos y carga ambientales, debe contemplar la dimensión ambiental y, por lo tanto, educativo-ambiental como uno de sus ejes de acción. La mejora de la calidad de vida de una comunidad depende tanto de la restauración de las capacidades sociales, económicas, políticas y culturales para un desarrollo autónomo y endógeno como de la comprensión y manejo de las posibilidades y los límites que establece su entorno y el ambiente global para la satisfacción adecuada de las necesidades básicas de su población a largo plazo.

El Capítulo 3 de la Agenda 21, "Lucha contra la Pobreza", alude a la "capacitación de los pobres para el logro de una subsistencia sostenible" y establece como requisito básico la existencia de una estrategia que "debe comenzar por centrarse en la producción de recursos y en la población y abarca cuestiones demográficas, el mejoramiento de los servicios de salud y de educación, los derechos de la mujer y la función de los jóvenes, de las poblaciones indígenas y de las comunidades locales, y comprender asimismo un proceso de participación democrática ligado al mejoramiento de la administración". Además, será fundamental promover un crecimiento económico de los países en desarrollo que sea a la vez sostenido y sustentable, así como la implementación de medidas para eliminar la pobreza mediante el fortalecimiento de programas de empleo y de generación de ingresos. El Capítulo 36 reconoce el pa-

pel de la educación entre las medidas de apoyo para esta tarea. Nada que objetar, salvo que nadie puede leer en la Agenda 21 un capítulo titulado "Lucha contra la riqueza", aunque sí se hacen alusiones más o menos indirectas a la relación entre estilos de vida opulentos y degradación ambiental.

Como es bien sabido, la Agenda 21 propuso el diseño de estrategias locales, nacionales y regionales para avanzar en el logro de la sustentabilidad. En los trece años transcurridos desde Río (1992) y con el refuerzo limitado de la Cumbre de Johannesburgo (2002), esta recomendación se ha concretado de manera desigual, con resultados por debajo de las expectativas generadas en la capital carioca. En pocos casos se han articulado estrategias realmente integrales para la promoción de la sustentabilidad, con la excepción de algunos proyectos y experiencias comunitarias y locales que destacan, además, por su singularidad frente a la norma. En ámbitos territoriales más amplios, la forma de operar más frecuente ha sido la definición de estrategias sectoriales. En los países desarrollados los campos que más iniciativas de este tipo han suscitado han sido la conservación de la biodiversidad, la gestión de residuos, la energía, la movilidad y el transporte, la gestión del agua y, sorprendentemente, la EA. El caso español resulta especialmente ilustrativo y hasta paradigmático. En los últimos cinco años, se elaboraron o están en proceso de elaboración distintos documentos estratégicos sobre la EA, tanto a nivel de Estado (*Libro Blanco de la Educación Ambiental en España, 1999*) como de algunas Comunidades Autónomas -regiones- (Andalucía, Aragón, Castilla-León, Cataluña, Galicia, Navarra, etc.<sup>5</sup>), sin existir previamente un marco estratégico general orientado al logro de un desarrollo sustentable en los territorios de referencia.

<sup>5</sup> Estos documentos pueden ser consultados en la página web del Centro Nacional de Educación Ambiental del Ministerio de Medio Ambiente español: [www.mma.es/educ/cencae](http://www.mma.es/educ/cencae).

¿Por qué resulta "fácil" promover políticas estrategias educativas orientadas al logro de la sustentabilidad -o del desarrollo sustentable- en contrast con la dificultad para definir estrategias integrales con el mismo fin? Este interrogante se relaciona con otra cuestión clave en el enfoque de posibles respuesta educativas ante los retos socio-ambientales del mundo global: ¿cuál es el papel -el que tiene y el que de bería tener- de la EA en las sociedades opulentas? ¿en las sociedades subdesarrolladas? Si el objetivo de la EA es promover "cambios en las relaciones entre los sistemas humanos y los sistemas naturales", según una retórica muy al gusto de organismos internacionales como la UNESCO: ¿qué tipo de cambio son esos?, ¿cambios en los comportamientos individuales, de tipo ético, en las formas de organización social, tecnológicos, en el modelo socio-económico etc.?

Desde un prisma político, la proliferación en los últimos años de estrategias sectoriales de EA en distintos ámbitos territoriales puede explicarse usando dos claves fundamentales. En primer lugar, en sentido positivo, como un fruto maduro de la creciente sensibilidad social e institucional ante la problemática ambiental, que incorpora la necesidad de articular proyectos colectivos que integren a la educación como un instrumento efectivo de respuesta. Pero también en segundo lugar, puede interpretarse como parte -consciente o inconsciente- de una operación legitimadora, relativamente barata e inocua, que permite demostrar a una sociedad que se percibe cada vez más como ambientalmente vulnerable, cierta capacidad de respuesta institucional. En el caso español, las estrategias han sido promovidas casi siempre, por instituciones o administraciones públicas, ante la dificultad que conlleva adoptar estrategias que comporten cambios de mayor calado en áreas de gestión más controvertidas o que están directamente relacionadas con la mecánica del mercado y con el modelo de desarrollo vigente. También es probable que buena parte de las iniciativas amalgamen ambas lecturas en

un sincretismo imposible, trasladando a la praxis política el *axioma* que encierra el concepto de desarrollo sustentable. Leff (2004: 99), habla de la "ontología de la simulación" para señalar la naturaleza ficticia de este camino: "la racionalidad económica –afirma– resiste a su reconstrucción y monta un simulacro en el discurso del desarrollo sustentable, una estrategia de simulación, un juego falaz de perspectivas (...) que burla la percepción de las cosas y pervierte toda razón y acción en el mundo hacia el futuro sustentable" (Ibid., p. 107). Es por ello difícil de explicar –más allá de las palabras y de los discursos– las diferencias entre la EA y la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS).

En la declaración, bajo los auspicios de la UNESCO, de la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005–2014), se demanda, una vez

*La EA debería promover acciones en una doble dirección: en primer lugar, para reducir la presión sobre un ambiente finito en su capacidad para donar recursos y reabsorber impactos, y, en segundo lugar, para avanzar en la satisfacción universal, justa y equitativa de las necesidades humanas.*

más, el diseño de políticas y estrategias sectorial específicas, ahora con una nueva "marca": El tránsito de una EA supuestamente agotada y poco men que encastillada en un naturalismo decimonónico a una EDS que retoma la antorcha caída para iluminar el futuro, ha generado bastante confusión en el campo y alguna polémica, quizás menos de lo que el asunto merece. Hay quienes lo defienden como un paso más en el ajuste de las respuestas educativas a la crisis ambiental (Novo, 1996; UNESCO, 1997; 2005; etc.), quienes denuncian su función de legitimar o reforzar una globalización económica convergente con el modelo de desarrollo imperante (Leff, 1994; 2000; González Gaudiano, 1998; Sauvé, 1999; Meira, 2000; etc.). Hay que reconocer que el concepto de desarrollo sustentable, tal y como fue acuñado en *Nuestro futuro común* (CMMAD, 1987), tiene la virtud de reconocer el vínculo entre crisis ambiental y desarrollo desigual. Pero las soluciones estructurales que se proponen en el mismo documento apuntan a un crecimiento sostenido, aunque ambientalmente responsable, y más acelerado en los países subdesarrollados, a medidas de control demográfico –principalmente en el Tercer Mundo– para reducir la presión de la pobreza y de los pobres sobre los recursos, como ejes estratégicos para conciliar la sociedad de mercado con los límites de la biosfera.

Sea cual fuere la orientación asumida o los matices que se quieran defender, la EA debería promover acciones en una doble dirección: en primer lugar para reducir la presión sobre un ambiente finito en su capacidad para donar recursos y reabsorber impactos, y, en segundo lugar, para avanzar en la satisfacción universal, justa y equitativa de las necesidades humanas. Podemos denominarla como queramos (EA, EDS, Educación para la Sustentabilidad, Eco Pedagogía, EA para la Responsabilidad, Pedagogía de la Tierra, etc.), que éste podría ser el mínimo común implícito a (casi) todas ellas.

La sustentabilidad, liberada de su antítesis –el desarrollo–, como valor central sobre el que recrea

la EA, debe ser concretada con un doble fin: evadir su uso para enmascarar enfoques puramente desarrollistas y no solidarios que ignoren los valores también primordiales de equidad y justicia; y evitar su uso retórico para legitimar cualquier iniciativa que asocie, sin más, educación y ambiente. En esta línea, es preciso traducir el valor sustentabilidad en valores intermedios como los de suficiencia, eficiencia, durabilidad, solidaridad, frugalidad, mesura, responsabilidad, redistribución (intra e intergeneracional) o prevención. Valores intermedios, estos y otros, sobre los que será necesario debatir y reflexionar, pero que pueden ser mucho más útiles para la construcción social de una ética práctica que inspire y permita valorar el potencial de cambio de cualquier iniciativa educativo-ambiental o, en un plano más amplio, de cualquier estrategia social que contemple el logro de la sustentabilidad.

Uno de los mayores riesgos que asume la EA en el escenario de la globalización es, precisamente, refugiarse en un discurso y una práctica exclusivamente moralizadora, con frecuencia definida de forma simplista por las polémicas que se establecen entre éticas antropocéntricas y biocéntricas. Es necesario proponer un cambio de valores y hacer de esos nuevos valores una de las claves de un cambio social más profundo. Pero hacer sólo eso implica otorgarle al discurso moral un valor prescripto de las prácticas sociales que dista mucho de tener y, además, legitimar el orden vigente, puesto que de la asunción de valores proambientalistas no se deriva necesariamente la adopción de prácticas ambientales coherentes en la vida cotidiana, ni individual, ni colectivamente. De hecho, no hay ciudadanos más "declaradamente" sensibilizados, informados y preocupados por la problemática ambiental que los habitantes de las sociedades opulentas, lo que no es óbice para que su huella ecológica sea la más pesada y que presente evidentes signos de seguir aumentando.

Los valores de sustentabilidad, equidad y justicia, y ese conjunto de valores intermedios que propo-



nemos para su traslación a la praxis social o socio-educativa, abren alguna posibilidad más allá de la retórica naturalista y moralista de la defensa de la vida bien sea de la vida humana (en las éticas antropocéntricas), o de la vida o los sistemas ecológicos en general (en las éticas bio o ecocéntricas). No hemos de olvidar que cualquier alternativa de futuro pasa por reformular el modelo de desarrollo socio-económico para atender a una doble aspiración: la satisfacción universal y suficiente de las necesidades humana básicas y la perdurabilidad ecológica que permit garantizar dicha satisfacción a largo plazo.

#### **EDUCACIÓN AMBIENTAL, GLOBALIZACIÓN Y "SUJETO" (OCCIDENTAL)**

Una de las resistencias que ha de considerar la EA para responder estratégicamente a los retos de la er

global tiene que ver con la cultura, los estilos de vida y las formas de subjetividad que ésta potencia, sobre todo en el seno protector y aparentemente seguro de las sociedades opulentas. Balandier (1994) define al individualismo posmoderno con el término *nomadismo*. Para el nómada "los espacios del orden son aceptados en su precariedad, la novedad y lo efímero son acreditados en razón misma de su poca duración, la futilidad cobra importancia, y el goce de lo inmediato reemplaza al proyecto y la moda se convierte en un sistema por el cual progresa la realización personal y se realiza un 'suavizamiento de las costumbres' (...) considerado propicio para la democracia". El individuo que describe Balandier existe en un vacío de normas –en el mercado todo vale–, de valores –en el mercado todos los valores son válidos– y de deberes –el mercado es hedonista y ofrece la ley del mínimo esfuerzo para quienes consumen (y la del máximo para quienes no pueden consumir y tienen, por lo tanto, la obligación de trabajar en las condiciones que impone el mercado)–.

La globalización hace más opaca e inaprensible la genealogía social y ambiental de aquellos productos, servicios o actividades de consumo que facilitan el bienestar (o el sobre-bienestar). En el seno de las sociedades avanzadas todo parece funcionar de forma automática, desde la satisfacción de las necesidades primarias relacionadas con la subsistencia (beber, comer, calentarnos, etc.), hasta las que tienen que ver con el bienestar psicológico y el desarrollo cultural. Todos entramos a formar parte, casi siempre como consumidores, de flujos tecnológicos, económicos, energéticos y de materiales cuya huella ambiental y social ignoramos o se nos oculta deliberadamente. La relación de cada uno de nosotros con la naturaleza o con otros hombres está mediada por procesos tecnológicos, sociales o económicos cada vez más intrincados, que tienden a diluir la responsabilidad personal y colectiva al alejarnos de la génesis biofísica y social de los problemas. Esta distancia contribuye a inhibir la reacción personal o colectiva para buscar alternati-

vas. Las nuevas formas de individualismo y la crisis de las instituciones y de los movimientos socio-políticos tradicionales, paralela a la crisis de los grandes paradigmas ideológicos, también bloquea la acción social concertada, incrementando la sensación de *sobrepasamiento* que cada ciudadano siente ante un mundo cada vez más complejo.

La deslocalización de las actividades productivas en la economía se acompaña de una deslocalización de la subjetividad en la esfera personal y comunitaria. Los sujetos de las sociedades avanzadas están cada vez más vinculados a los flujos globales y cada vez menos a los lugares que habitan. "La paradoja de la cercanía social y de la distancia geográfica –afirma Beck (2000: 37)– gana terreno en la formulación socioespacial: desintegración local junto a integración global". Hay ciudadanos occidentales que están dispuestos a comprar una hectárea de la región amazónica para evitar su desaparición, mientras los bosques primarios de su entorno sucumben ante la urbanización intensiva, los monocultivos arbóreos, el trazado de infraestructuras o la lluvia ácida. A este efecto psicológico se une la crisis del concepto de ciudadanía, motivada por la erosión del Estado. Los derechos y deberes reconocidos y salvaguardados por esta institución para "sus" ciudadanos –al menos en algunas sociedades– quedan en entredicho al decaer su soberanía en beneficio del mercado y de las nuevas agencias que dominan la globalización (las redes telemáticas, los grandes grupos de comunicación, las industrias del ocio, las multinacionales o, hasta cierto punto, determinadas ONGs, por ejemplo). La posibilidad de una "ciudadanía global" –y por lo mismo, de una ciudadanía ambiental global (González Gaudiano, 2003)– choca con la carga moderna del concepto: ¿quién garantiza, a nivel global, dicho estatus?, ¿quién salvaguarda sus derechos y determina sus deberes?, ¿quién legitima las formas de participación y organización política de los ciudadanos globales?

Desubicado en el espacio-planeta y constreñido su rol como ciudadano a un campo local sobrede-

terminado, el individuo se enfrenta a procesos globales cuya magnitud y complejidad le resultan amenazadores –p. ej., el cambio climático– pero que lo inhiben como posible agente de cambio.

La adopción de enfoques educativo-ambientales de tipo conductual ha sido una respuesta frecuente en un escenario psico-social en el que la subjetividad se ve sometida a las ambivalencias y contradicciones de la globalización. Para Robottom (1987; 1995), estos enfoques legitiman la ideología liberal del individualismo. En ellos se refuerza la idea de que la responsabilidad ante los problemas ambientales es más individual que social: son los individuos quienes, por ignorancia o incompetencia, cometen los errores y es a ellos a quienes corresponde corregirlos. Dado que el macro-sistema que constituye un mundo globalizado no puede ya funcionar mejor –la ideología del fin de la historia–, el conjunto de mensajes que transmiten las instituciones políticas, educativas, económicas o mediáticas tienden a desplazar el péndulo de la responsabilidad ambiental hacia la esfera del individuo identificado como consumidor, ciudadano, trabajador o empresario responsables, con el efecto añadido de convertir a algunas víctimas también en culpables. “El individualismo –señala Robottom (1987: 13)– en la educación formal y no formal presenta el ambiente de forma apolítica, ahistórica y asocial desviando la atención de los constreñimientos sociales, políticos y económicos” a los que realmente se ven sometidos los individuos y las comunidades en su vida cotidiana. La EA entendida como instrumento para modelar conductas pro ambientales aparece como una opción a la que se recurre en la creencia de que el problema se puede reducir a esa dimensión. Macnaghten y Urry (1998: 251) clasifican este enfoque dentro del “ambientalismo instrumental”, otro fruto distorsionado del racionalismo moderno que asume “que si a la gente simplemente se le presentan los hechos, entonces estarán motivados para cambiar sus conductas y salvar el planeta pues perciben que es de su interés hacerlo”.

*La EA puede y debe de ser un vector de innovación social, pero esto sólo puede suceder si se produce un cambio de modelo en la búsqueda de un desarrollo verdaderamente humano.*

#### UNA CONCLUSIÓN ABIERTA

En síntesis, la EA concebida desde la perspectiva de la racionalidad económica dominante en el mundo global tiende a ocultar y distorsionar la producción social, política y epistemológicamente compleja de la crisis ecológica. La tarea educativa deriva en mera transmisión de conocimientos científicos (el medio como objeto), de técnicas para la resolución de problemas (el procedimiento como objeto) o en la aplicación de técnicas validadas empíricamente para modificar actitudes y hábitos individuales (las conductas como objetos). En pocos casos se cuestionan o problematizan el sentido, los fines o la lógica subyacente del sistema, cuya bondad y racionalidad se da por supuesta y definitiva. Parafraseando los argumentos expuestos por la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza en su programa estratégico para los años noventa (UICN/UNEP/WWF, 1991), este modelo se apoya en la idea de que la gente puede alterar su conducta cuando sabe que puede hacer las cosas mejor y cuando sabe como hacerlo. El problema no está en el sistema, que es racional y efi-

terminado, el individuo se enfrenta a procesos globales cuya magnitud y complejidad le resultan amenazadores –p. ej., el cambio climático– pero que lo inhiben como posible agente de cambio.

La adopción de enfoques educativo-ambientales de tipo conductual ha sido una respuesta frecuente en un escenario psico-social en el que la subjetividad se ve sometida a las ambivalencias y contradicciones de la globalización. Para Robottom (1987; 1995), estos enfoques legitiman la ideología liberal del individualismo. En ellos se refuerza la idea de que la responsabilidad ante los problemas ambientales es más individual que social: son los individuos quienes, por ignorancia o incompetencia, cometen los errores y es a ellos a quienes corresponde corregirlos. Dado que el macro-sistema que constituye un mundo globalizado no puede ya funcionar mejor –la ideología del fin de la historia–, el conjunto de mensajes que transmiten las instituciones políticas, educativas, económicas o mediáticas tienden a desplazar el péndulo de la responsabilidad ambiental hacia la esfera del individuo identificado como consumidor, ciudadano, trabajador o empresario responsables, con el efecto añadido de convertir a algunas víctimas también en culpables. “El individualismo –señala Robottom (1987: 13)– en la educación formal y no formal presenta el ambiente de forma apolítica, ahistórica y asocial desviando la atención de los constreñimientos sociales, políticos y económicos” a los que realmente se ven sometidos los individuos y las comunidades en su vida cotidiana. La EA entendida como instrumento para modelar conductas pro ambientales aparece como una opción a la que se recurre en la creencia de que el problema se puede reducir a esa dimensión. Macnaghten y Urry (1998: 251) clasifican este enfoque dentro del “ambientalismo instrumental”, otro fruto distorsionado del racionalismo moderno que asume “que si a la gente simplemente se le presentan los hechos, entonces estarán motivados para cambiar sus conductas y salvar el planeta pues perciben que es de su interés hacerlo”.

*La EA puede y debe de ser un vector de innovación social, pero esto sólo puede suceder si se produce un cambio de modelo en la búsqueda de un desarrollo verdaderamente humano.*

#### UNA CONCLUSIÓN ABIERTA

En síntesis, la EA concebida desde la perspectiva de la racionalidad económica dominante en el mundo global tiende a ocultar y distorsionar la producción social, política y epistemológicamente compleja de la crisis ecológica. La tarea educativa deriva en mera transmisión de conocimientos científicos (el medio como objeto), de técnicas para la resolución de problemas (el procedimiento como objeto) o en la aplicación de técnicas validadas empíricamente para modificar actitudes y hábitos individuales (las conductas como objetos). En pocos casos se cuestionan o problematizan el sentido, los fines o la lógica subyacente del sistema, cuya bondad y racionalidad se da por supuesta y definitiva. Parafraseando los argumentos expuestos por la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza en su programa estratégico para los años noventa (UICN/UNEP/WWF, 1991), este modelo se apoya en la idea de que la gente puede alterar su conducta cuando sabe que puede hacer las cosas mejor y cuando sabe como hacerlo. El problema no está en el sistema, que es racional y efi-

ciente por definición, sino en los sujetos y las comunidades que actúan irracionalmente.

La EA corre el riesgo de convertirse en un instrumento al servicio de la regulación y racionalización de la actividad ciudadana, para hacerla ambientalmente más coherente –en apariencia– y para mejorar la funcionalidad y la sustentabilidad (más económica que ambiental) del propio sistema. Como adelantamos, al comentar la dificultad para calibrar las amenazas ambientales en un mundo globalizado, un enfoque meramente tecnocrático de la EA puede servir, paradójicamente, para amortiguar la sensibilidad social ante los riesgos que se generan, simplificando los problemas y mostrando que pueden ser resueltos en la esfera técnica o en la esfera conductual. El hecho de incurrir en severas contradicciones, fundamentalmente entre los valores y los hábitos proambientales que se pretenden inculcar y aquellos otros que operan en el marco de la sociedad del consumo y del mercado global, ha llevado a cuestionar la validez general de este modelo.

A pesar de ello, los educadores ambientales son invocados con frecuencia señalando que la EA es “la” clave para construir un mundo sustentable. Las estrategias sectoriales de EA han proliferado como instrumentos políticos para facilitar esta labor. Demasiada responsabilidad que muchas veces genera frustración entre los mismos educadores y el rechazo de las instituciones promotoras ante la ineficacia que muestran –y no puede ser de otra manera– las herramientas educativas ante un reto de tales dimensiones.

La EA puede y debe de ser un vector de innovación social, pero esto sólo puede suceder si se produce un cambio de modelo en la búsqueda de un desarrollo verdaderamente humano. Sólo en ese contexto se podrán resolver contradicciones evidentes: que las sociedades ambientalmente más agresivas a nivel global sean también las sociedades más educadas y concienciadas, o que se diseñen estrategias de EA para la sustentabilidad, cuando el resto de los sistemas (forestal, productivo, tecnológico, energético, etc.) se

guían por los imperativos egoístas del mercado.

La globalización suma complejidad a la complejidad e incertidumbre a la incertidumbre, tanto en la comprensión y delimitación de los problemas ambientales, como en la búsqueda de alternativas. Lejos de asumir el papel *mesíasico* que algunos le otorgan, la EA debe de reconocer sus limitaciones y revisar su posición ante las nuevas realidades, principalmente en las sociedades opulentas, en cuyo seno es preciso desvelar las múltiples contradicciones ecológicas sociales que lastran al mercado. La construcción de respuestas locales, colectivas o individuales, no debe perder de vista la escala global. La identidad de la EA debe ser reforzada, pero no a costa de quedar reducida a un mero ejercicio moralista o conductual. ■

## BIBLIOGRAFÍA

- Bolandier, Georges (1994), *El desorden. La teoría y las ciencias ciudadanas. Elogio de la fecundidad del movimiento*, Barcelona Gedisa.
- Baricco, Alessandro (2002), *Nexo. Sobre la globalización y el mundo que viene*, Madrid: Anagrama.
- Beck, Ulrich (2000), *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona: Paidós.
- Bernero, Roberto (1993), *Manual para una comunidad ecológica*, Madrid: Itaca-Los Libros de la Catarata.
- Bifari, Paolo (1999), *Medio ambiente y desarrollo sostenible*, Madrid: Iepala-UAM.
- Caride, José Antonio y Pablo Ángel Meira Carrea (2001), *Educación ambiental y desarrollo humano*, Barcelona: Ariel.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (CMMAD) (1987), *Nuestro futuro común*, Madrid: Alianza Editorial.
- Dubos, René (1972), *A God without*, New York: Charles Scribner Sons.
- Erstemberger, Hans Magnus (1973), *Para una crítica de la ecología política*, Barcelona: Anagrama.
- Giddens, Anthony (1993), *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza Editorial.
- (2003), *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid: Taurus.
- González Gaudiano, Edgar (1998), *Centro y periferia de la educación ambiental*, México: Mundi Prensa México.
- (2003), “Educación para la ciudadanía ambiental”, *Interciencia*, Caracas, Venezuela, vol. 28, núm. 10.
- Jacobs, Michael (1991), *La comunidad verde. Medio ambiente, desarrollo sostenible y la política del futuro*, Madrid: PUEU Icaria.

- Leff, Enrique (1994), *Ecología y capital. Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*, México: Siglo XXI.
- (2004), *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*, México: Siglo XXI.
- Macnaghten, Phil y John Urry (1998), *Contested natures*, London, Sage.
- Martínez Alier, Joan (1992a), *De la economía ecológica al ecologismo popular*, Barcelona: Icaria.
- (1992b), "Ecología y pobreza: una crítica al Informe Brundtland", en Ignacio de Senillosa (Ed.), *Pobreza, desarrollo y medio ambiente*, Barcelona: Deriva-Intermon.
- Max-Neef, Manfred (1993), *Desarrollo a escala humana*, Barcelona: Icaria.
- Meira Cartea, Pablo Ángel. (2005), "In praise of environmental education", en *Policy Futures in Education*, vol. 3, núm. 3. Consultado el 18 diciembre de 2005, en: <http://www.worlds.co.uk/pfie>.
- Naredo, José Manuel (1996), "Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible", en *Documentación Social*, núm. 102, pp. 129-147.
- Novo, María (1996), "La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 11, pp. 75-102.
- Robottom, Ian (1987), "Towards inquiry-based professional development in environmental education", en Ian Robottom (Ed.), *Environmental education: practice and possibility*, Victoria, Australia: Deakin University, pp. 83-119.
- (1995), "Environmentalism as individualism: a critique" en B. Braun (Ed.), *Research in environmental and health education*, Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies, pp. 7-15.
- Sauvé, Lucie (1999), "La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad", en *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 1, núm. 2, pp. 7-26.
- Stiglitz, Joseph E. (2003), *El malestar en la globalización*, Madrid Santillana.
- UICN/UNEP/WWF (1991), *Caring for the Earth. A strategy for sustainable living*, Gland: UICN.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1997), *Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada* Tesalónica: UNESCO-Gobierno de Grecia.
- (2005), *Draft international implementation scheme for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, Executive Board, 171 EX/7, Paris, 31 March.
- World Bank (1994), *The World Bank Atlas*, Washington D. C.: World Bank.

Recibido: febrero de 2005

Aceptado: marzo de 2005