

Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible: Convergencias y (supuestas) divergencias

Amparo Vilches & Daniel Gil-Pérez
Universitat de València (España)
Amparo.Vilches@uv.es & daniel.gil@uv.es

Resumen: En este trabajo se analiza la supuesta confrontación entre Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad, mostrando que entre ambas no existe oposición, sino, por el contrario, unos objetivos comunes y que las divergencias responden a malentendidos que es urgente superar, porque dificultan la necesaria convergencia de esfuerzos para lograr una ciudadanía preparada para participar en la toma de decisiones frente a los graves problemas socioambientales a los que nos enfrentamos. Ambas han de confluir en un mismo movimiento cuyo objetivo es construir una nueva mentalidad, una nueva ética y una nueva praxis, para el logro de un futuro sostenible.

Palabras Clave: Educación ambiental; Educación para la sostenibilidad; Relaciones CTSA; Formación ciudadana para la toma de decisiones.

Introducción

Los resultados convergentes de innumerables investigaciones permiten hablar de un total consenso científico en torno a la existencia de una situación de emergencia planetaria, caracterizada por el agotamiento de recursos fundamentales, la degradación de todos los ecosistemas, la pérdida de diversidad biológica y cultural, la pobreza extrema de miles de millones de seres humanos, la amenaza de un cambio climático cuyos efectos empiezan ya a sentirse, etc. (Worldwatch Institute, 1984-2010; Duarte, 2006). La investigación ha mostrando, además, el origen antrópico de este conjunto de problemas (Orestes, 2004; Duarte, 2006) que se potencian mutuamente, asociados a un desarrollo socioeconómico guiado por intereses a corto plazo (Sachs, 2008), así como la necesidad y *posibilidad* de revertir la degradación con medidas tecnocientíficas, educativas y políticas, que deberían ser adoptadas con urgencia (Vilches & Gil-Pérez, 2009).

Debido a ello, expertos e instituciones internacionales vienen insistiendo desde hace décadas en la necesidad de una formación de la ciudadanía que permita participar en la toma de decisiones e impulsar la adopción de las medidas necesarias (Bergandi & Galangau-Quérat, 2008). La respuesta de los educadores ha sido amplia y diversa, vinculada a corrientes como la Educación Ambiental, el movimiento CTS (que algunos han pasado a denominar CTSA, incorporando la A de Ambiente para hacer explícita la atención a la problemática ambiental) o, más recientemente, la Educación para la Sostenibilidad. Y esta respuesta no se

ha limitado a la educación formal, sino que se ha extendido a museos, documentales, medios de comunicación, ONG, etc. Gracias a ello la implicación ciudadana ha ido creciendo de forma notable, como se ha puesto en evidencia durante la pasada Conferencia sobre el cambio climático celebrada en Copenhague, en torno a la cual millones de ciudadanas y ciudadanos de todo el mundo han presionado a los responsables políticos, con firmas y todo tipo de acciones, reivindicando un acuerdo ambicioso, justo y vinculante.

Pero los mismos decepcionantes resultados de la conferencia de Copenhague nos obligan a reconocer que los esfuerzos realizados han sido insuficientes para lograr que el conjunto de la ciudadanía y los responsables políticos se impliquen en la urgente adopción de medidas fundamentadas que eviten un colapso planetario (Diamond, 2006). Cabe reconocer, por tanto, que existen serios obstáculos que dificultan los necesarios cambios de actitudes y comportamientos. Precisamos, pues, redoblar los esfuerzos, no sólo para lograr cuanto antes ese imprescindible acuerdo planetario contra el cambio climático, sino para concitar el interés generalizado y la implicación *permanente* de la ciudadanía, las organizaciones sociales y los gobiernos para hacer frente a todo el conjunto de los graves problemas socioambientales interconectados que afectan a la humanidad,

Nuestro propósito en este trabajo es abordar uno de los obstáculos que afecta muy particularmente a los educadores: la existencia de malentendidos en torno a los objetivos de la Educación Ambiental y la educación para el desarrollo sostenible; malentendidos que es urgente deshacer, porque a menudo se traducen en ignorancia mutua e incluso en absurdas confrontaciones que entorpecen la necesaria convergencia de esfuerzos. En efecto, estos debates y enfrentamientos –que, como trataremos de mostrar, no están justificados– se expresan a menudo en congresos y publicaciones, contribuyendo a transmitir la impresión, por lo que se refiere a la problemática socioambiental, de que “la cosa no está clara”. Se refuerza así, involuntariamente, el efecto desorientador e inhibitorio de las tesis de quienes niegan la gravedad de los problemas y defienden la continuación de las actuales pautas de consumo y de crecimiento económico y demográfico; tesis carentes de todo fundamento científico, pero que son recogidas en los medios de comunicación con incluso mayor frecuencia que las científicas (Oreskes, 2004). Intentaremos, pues, deshacer estos malentendidos, mostrando que carecen de fundamento.

¿Se puede acusar de reduccionismo a la Educación Ambiental?

Los mismos investigadores en Educación Ambiental han criticado prácticas frecuentes de enseñanza que refuerzan una concepción exclusivamente naturalista de medio ambiente, restringiendo las cuestiones ambientales a los aspectos naturales de preservación y conservación de la fauna, la flora y los recursos naturales (Hicks & Holden, 1995; Tilbury,

1995; Santos et al., 2010). Pero lo hacen desde la defensa de una concepción de ambiente mucho más amplia que incorpora de forma destacada los aspectos sociales.

Así, Girault & Sauvé (2008) rechazan la acusación de reduccionismo que suele hacerse a la Educación Ambiental por, supuestamente, olvidar la dimensión social y centrarse primordialmente en aspectos físicos y biológicos locales... *aunque bastantes textos y prácticas escolares hayan incurrido en ese reduccionismo*. Acusar hoy a la Educación Ambiental de reduccionismo, apoyándose en los ejemplos que, efectivamente, incurren en el mismo, supone ignorar sus mejores aportaciones y tendencias en la educación formal y no formal y en el campo de la investigación.

Frente a esa visión errónea y profundamente injusta, es preciso reconocer que, durante decenios, han sido los educadores ambientales quienes han reclamado la protección del medio –en su sentido más amplio de *Medio Ambiente Humano*, que no limita su atención al medio físico, sino que la extiende también a otras dimensiones sociales, éticas, culturales, políticas, económicas...- como requisito básico para hacer posible la continuidad de la especie humana. Las *Cumbres de la Tierra* de Rio en 1992 y Johannesburgo en 2002 y la actual *Década de la educación por un futuro sostenible*, son deudoras de ese ingente trabajo, que hunde sus raíces en el siglo XIX (Bergandi & Galangau-Quérart, 2008).

El actual movimiento de *Educación para la Sostenibilidad* no viene, pues, a desplazar –como algunos pueden suponer erróneamente- a la Educación Ambiental, sino que es fruto de la misma, así como de las aportaciones del movimiento CTSA. Y quienes hemos ido comprendiendo que ésta es una problemática que reclama la implicación de *todos* los educadores, sea cual sea su área y nivel de trabajo –tal como ha reclamado Naciones Unidas al instituir la *Década de la Educación por un futuro sostenible* (www.oei.es/decada)- hemos de ser conscientes de esta estrecha vinculación entre Educación para la Sostenibilidad y la mejor Educación Ambiental.

Ahora bien, del mismo modo que no son aceptables las críticas simplistas a la Educación Ambiental, intentaremos mostrar que tampoco lo son aquéllas dirigidas a la educación para la sostenibilidad.

¿Está la Educación para la Sostenibilidad al servicio del “desarrollismo” depredador?

En el mismo artículo en el que Girault & Sauvé (2008) salen al paso, fundamentalmente, de las críticas lanzadas a la educación ambiental por su supuesto reduccionismo, encontramos un ejemplo de crítica, a nuestro entender igualmente injustificada, dirigida esta vez contra la educación por un desarrollo sostenible:

“En el momento en que el proceso de institucionalización iba finalmente a iniciarse lentamente hacia mediados de los años noventa, en particular a través del movimiento de reformas

educativas que se estaban produciendo en todo el mundo, se produce un viraje a favor de otra propuesta educativa: la de la Educación para el Desarrollo Sostenible, que convierte a la Educación Ambiental en una reliquia y pone toda la educación al servicio de un proyecto político-económico mundial orientado hacia un desarrollo continuo [...]. Se transmite a todos los países la consigna de dotarse de una estrategia nacional de desarrollo sostenible (Girault & Sauvé, 2008, p 15).

Resulta sorprendente la afirmación de que hay una consigna universal –se entiende que proveniente de los “poderes fácticos”- para la implantación de una estrategia de desarrollo sostenible, que sería responsable de haber hecho abortar el proceso de institucionalización de la Educación Ambiental. Se trata de una afirmación que no viene apoyada en datos más allá de la simple incorporación de la expresión “desarrollo sostenible” o “sostenibilidad” al discurso político y mediático, por lo que resulta, como intentaremos mostrar, carente de fundamento. Nuestros propios análisis de los programas oficiales, libros de texto, e incluso revistas de investigación en didáctica de las ciencias han mostrado, hasta muy recientemente, una escasísima atención a la problemática de la situación del mundo y una casi nula referencia al concepto de desarrollo sostenible (Gil-Pérez et al., 2003). Más aún, la reciente incorporación de la problemática de la Sostenibilidad en los currículos oficiales de algunos países, como es el caso de España, ha sido el fruto de la iniciativa de algunos miembros de las comisiones creadas para elaborar las propuestas que estaban sensibilizados en el tema, sin que haya habido la más mínima sugerencia al respecto por parte de las autoridades académicas. De hecho, la Educación para la Sostenibilidad está tropezando con obstáculos similares a los que encontraba y encuentra la Educación Ambiental porque, como Girault & Sauvé reconocen en parte, se trata de un mismo proyecto educativo:

“En los textos fundacionales de la Educación para el Desarrollo Sostenible, encontramos los mismos principios pedagógicos y las mismas estrategias de implantación que las que han sido propuestas para la educación relativa al ambiente en la Declaración de Tbilisi: enfoque sistémico y global de las realidades...” (Girault & Sauvé, 2008, p 16).

La continuidad y estrecha vinculación entre la Educación Ambiental y la Educación para el Desarrollo Sostenible es puesta en evidencia, de forma muy documentada, por Bergandi y Galangau-Quérat (2008), en un artículo que lleva el significativo título de “*El desarrollo sostenible. Las raíces ambientalistas de un paradigma*”. Los autores describen documentadamente la evolución histórica de la preocupación por las consecuencias ambientales de la actividad humana y establecen la estrecha vinculación de los acontecimientos internacionales que van de la Conferencia de Estocolmo de 1972 (*Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano*) a la de Johannesburgo de 2002 (*Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*), pasando por el *Informe Brundtland* (Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo, 1987) y la Cumbre de

Rio de 1992 (Conferencia de Naciones Unidas sobre el medio ambiente y el desarrollo, conocida como *Primera Cumbre de la Tierra*).

Pero Girault y Sauvé no tienen en cuenta esta vinculación y presentan la Educación para un Desarrollo Sostenible en contraposición a la Educación Ambiental. Más aún, atribuyen las propuestas de Educación para la Sostenibilidad a propósitos “desarrollistas”, es decir, a favor del crecimiento económico depredador que se ha venido practicado en el “Norte”:

“el desarrollo sostenible es percibido por muchos como una nueva mistificación del Norte para continuar alegremente sus prácticas de desarrollo” (Girault & Sauvé, 2008, p 17). “... Una desconstrucción del concepto de desarrollo sostenible conduce a denunciar la visión subyacente del mundo, que legitima la existencia de una economía exógena, poseedora de una existencia propia, al margen de la sociedad, reduciendo el ambiente a un conjunto de recursos explotable para el desarrollo y desposeyendo a la sociedad de sus esferas de poder” (Girault & Sauvé, 2008, p. 17).

Es posible, por supuesto, encontrar en el discurso político ejemplos de manejo interesado del concepto de desarrollo sostenible como sinónimo de “crecimiento sostenido” que externaliza sus consecuencias de degradación ambiental, por lo que resulta esencialmente insostenible. Pero esto es algo que debe ser denunciado como tergiversación, en vez de ver en ello la esencia misma del concepto (una tergiversación interesada que se da también al calificar ciertos productos y empresas como “ecológicos” o “defensores del medio”). Nos encontramos aquí con una crítica tan injusta como la que supone atribuir a la Educación Ambiental el reduccionismo que deja de lado la dimensión social, aunque existan ejemplos del mismo y algunos deseen imponerlo por razones diversas. Merece la pena detenerse en salir al paso de distorsiones como ésta, en las que se basa el rechazo que algunos promueven hacia la educación para el desarrollo sostenible.

Contra la desvirtuación de los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible

El concepto de sostenibilidad surge por vía negativa, como resultado de los análisis de la situación del mundo, que puede describirse como una “emergencia planetaria”, es decir, como una situación insostenible que amenaza gravemente el futuro de la humanidad. *Un futuro amenazado* es, precisamente, el título del primer capítulo de *Nuestro futuro común*, el informe de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1988) al que debemos uno de los primeros intentos de introducir el concepto de sostenibilidad: “*El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades*”.

Pero esta definición ha dado lugar a interpretaciones erróneas, en las que parecen sustentarse algunas de las críticas a la Educación para la Sostenibilidad, por lo que es preciso detenerse en su clarificación, puesto que pueden convertirse en un obstáculo para la acción. Una primera crítica de las muchas que ha recibido la definición de la CMMAD es que el

concepto de desarrollo sostenible apenas sería la expresión de una idea de sentido común de la que aparecen indicios en numerosas civilizaciones que han intuido la necesidad de preservar los recursos para las generaciones futuras. Es preciso, sin embargo, rechazar esta crítica y dejar bien claro que se trata de un concepto absolutamente nuevo, que supone haber comprendido que el mundo no es tan ancho e ilimitado como habíamos creído: la idea de insostenibilidad del actual desarrollo es reciente y ha constituido una sorpresa incluso para los expertos. Y es nuevo en otro sentido aún más profundo: se ha comprendido que la sostenibilidad exige tomar en consideración la totalidad de problemas estrechamente *interconectados* que caracterizan la situación de emergencia planetaria y que sólo es posible a escala planetaria, porque los problemas lo son (Vilches & Gil, 2003).

Se trata, pues, de una idea reciente *que avanza con mucha dificultad*, porque los signos de degradación han sido hasta recientemente poco visibles y porque en ciertas partes del mundo los seres humanos hemos visto mejorados notablemente nuestro nivel y calidad de vida en muy pocas décadas. La supeditación de la naturaleza a las necesidades y deseos de los seres humanos ha sido vista siempre como signo distintivo de sociedades avanzadas, explica Mayor Zaragoza (2000) en *Un mundo nuevo*. Ni siquiera se planteaba como supeditación: la naturaleza era prácticamente ilimitada y se podía centrar la atención en nuestras necesidades sin preocuparse por las consecuencias ambientales. Mayor Zaragoza señala a este respecto que la preocupación, surgida recientemente, por la preservación de nuestro planeta es indicio de una auténtica revolución de las mentalidades: aparecida en apenas una o dos generaciones, esta metamorfosis cultural, científica y social rompe con una larga tradición de indiferencia, por no decir de hostilidad.

Ahora bien, no se trata de ver al desarrollo y al medio ambiente como contradictorios (el primero "agrediendo" al segundo y éste "limitando" al primero) sino de reconocer que están estrechamente vinculados, que la economía y el medio ambiente no pueden tratarse por separado. Podríamos decir que, sustituyendo a un modelo económico apoyado en el crecimiento a ultranza, el paradigma de *economía ecológica o sostenible* que se vislumbra plantea la sostenibilidad de un desarrollo sin crecimiento, ajustando la economía a las exigencias de la ecología y del bienestar social global (Sachs, 2008; Worldwatch, 2008).

Algunos rechazan esa asociación y señalan que el binomio "desarrollo sostenible" constituye un oxímoron, es decir, la asociación de dos términos esencialmente contradictorios, una manipulación de los "desarrollistas", de los partidarios del crecimiento económico, que pretenden hacer creer en su compatibilidad con la sostenibilidad ecológica (Naredo, 1998; García, 2004; Girault & Sauv e, 2008). La idea de un desarrollo sostenible, sin embargo, parte de la suposición de que puede haber desarrollo, mejora cualitativa o despliegue de

potencialidades, *sin crecimiento*, es decir, sin incremento cuantitativo de la escala física, sin incorporación de mayor cantidad de energía ni de materiales. Con otras palabras: es el *crecimiento* lo que no puede continuar indefinidamente en un mundo finito (Meadows, Randers & Meadows, 2006; Sachs, 2008), pero sí es posible el *desarrollo*. Posible y *necesario*, porque las actuales formas de vida no pueden continuar, deben experimentar cambios cualitativos profundos, tanto para aquéllos (la mayoría) que viven en la precariedad como para el 20% que vive más o menos confortablemente. Y esos cambios cualitativos suponen un desarrollo (no un crecimiento) que será preciso diseñar y orientar adecuadamente dando respuesta a un interrogante fundamental: ¿cómo avanzar hacia esta opción en un mundo básicamente dominado por la competitividad y los intereses particulares a corto plazo?

Precisamente, otra de las críticas que suele hacerse a la definición de sostenibilidad de la CMMAD es que, si bien se preocupa por las generaciones futuras, no dice nada acerca de las tremendas diferencias que se dan en la actualidad entre quienes viven en un mundo de opulencia y quienes lo hacen en la mayor de las miserias. Es cierto que la expresión “satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” resulta algo ambigua al respecto. Pero en la misma página en que se da dicha definición podemos leer: “Aun el restringido concepto de sostenibilidad física implica la preocupación por la igualdad social entre las generaciones, preocupación que debe lógicamente extenderse a la igualdad *dentro* de cada generación”. E inmediatamente se agrega: “El desarrollo sostenible requiere la satisfacción de las necesidades básicas *de todos* y extiende a todos la oportunidad de satisfacer sus aspiraciones a una vida mejor”. Nada justifica, pues, que se califique el concepto de desarrollo sostenible como “una nueva mistificación del Norte para continuar alegremente sus prácticas de desarrollo” (aunque en la mente de muchos empresarios y políticos anide esta significación) y, en definitiva, no tiene sentido ver la Educación para la Sostenibilidad, tal como la hemos caracterizado, como contrapuesta a la Educación Ambiental; al contrario, como afirma María Novo (2009) refiriéndose a esta última, “no podemos dudar de su condición de instrumento insustituible para el desarrollo sostenible”.

Conclusiones

Hemos intentado dejar claro que no puede acusarse a la Educación Ambiental de promover un reduccionismo que asimila el medio ambiente a lo meramente físico y biológico, dejando de lado la dimensión social. Las prácticas educativas que incurran en dicho reduccionismo deben ser denunciadas como contrarias a lo que hoy se debe entender por Educación Ambiental.

Del mismo modo, no debemos aceptar las críticas a la Educación para la Sostenibilidad basadas en la confusión entre desarrollo sostenible y crecimiento sostenido

(algo obviamente imposible en un mundo finito) o ignorando que la sostenibilidad exige explícitamente la desaparición de los insostenibles desequilibrios actuales. Estas distorsiones deben ser denunciadas como contrarias a lo que debe entenderse por Educación para el Desarrollo Sostenible.

Y es preciso comprender, por último, que entre Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad no existe oposición, sino, muy al contrario, unos objetivos comunes. Deberíamos evitar, pues, tanto una mutua y en ocasiones forzada ignorancia (puesta en evidencia en las referencias manejadas por ambos colectivos), como debates sin razón de ser entre quienes proceden de ambas tradiciones: no tiene sentido, insistimos, acusar a la primera de reduccionismo ni a la segunda de defender un crecimiento depredador. Ambas corrientes han de confluir en un mismo movimiento cuyo objetivo es construir una nueva mentalidad, una nueva ética y una nueva praxis, para el logro de un futuro sostenible.

Referencias bibliográficas

- Bergandi, D. & Galangau-Quérat, F. (2008). Le Développement durable. Les racines environnementalistes d'un paradigme. *Aster*, 46, 31-44.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1988). *Nuestro Futuro Común*, Madrid: Alianza.
- Diamond, J. (2006). *Colapso*. Barcelona: Debate
- Duarte, C. (2006). *Cambio Global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. Madrid: CSIC.
- García, E. (2004). *Medio ambiente y sociedad*. Madrid: Alianza.
- Gil-Pérez, D., Vilches, A., Edwards, M., Praia, J., Marques, L. & Oliveira, T. (2003). A Proposal to Enrich Teachers' Perception of the State of the World: first results. *Environmental Education Research*, 9(1), 67-90.
- Girault, Y. & Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. *Aster*, 46, 7-30.
- Hicks, D. & Holden, C. (1995). Exploring the future: a missing dimension in environmental education. *Environmental Education Research*, 1(2), 185-193.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: UNESCO. Círculo de lectores.
- Meadows, D. H., Randers, J. & Meadows, D. L. (2006). *Los límites del crecimiento 30 años después*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Naredo, J. M. (1998). Sobre el rumbo del mundo. En Sánchez Ron, J. M. (Dtor.), *Pensamiento Crítico vs. Pensamiento único*. Madrid: Debate.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, 195-217.
- Oreskes, N. (2004). The Scientific Consensus on Climate Change. *Science*, vol. 306, no. 5702, p. 1686.
- Sachs, J. (2008). *Economía para un planeta abarrotado*. Barcelona: Debate.
- Santos, W. L. P., Machado, P. F. L., Matsunaga, R. T., Silva, E. L., Vasconcellos, E. S. & Santana, V. R. (2010). Práticas de educação ambiental em aulas de química em uma visão socioambiental: perspectivas e desafios. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, (2), 260-270.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining de new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- Vilches, A. & Gil, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press.
- Vilches, A. & Gil Pérez, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y podemos hacer frente. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, pp. 101-122. (Número completo accesible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009.htm>).
- Worldwatch Institute (2008). *La situación del mundo 2008. Innovaciones para una economía sostenible*. Barcelona: Icaria.
- Worldwatch Institute (1984-2010). *The State of the World*. New York: W.W. Norton.