

Libro
Educación Ambiental y Desarrollo Humano.
España: Ariel Educación, 2000
José Antonio Caride y Pablo Ángel Meira

Capítulo 4:
La educación ambiental como estrategia y prácticas:
señas de identidad y perfiles históricos

Sección 2.
Génesis, expansión e institucionalización de la Educación Ambiental

Sección 3.
La Educación Ambiental en el horizonte de la sustentabilidad

Favor de referir como:
Caride, José Antonio y Pablo Angel Meira (2000) Educación Ambiental y Desarrollo
Humano. España: Ariel Educación.

ÍNDICE

2. Génesis, expansión e institucionalización de la Educación Ambiental	1
2.1. LOS PRIMEROS AÑOS: EDUCAR PARA CONSERVAR	1
2.2. LA TRANSICIÓN: EDUCAR PARA CONCIENCIAR.....	9
2.3. EL PRESENTE: EDUCAR PARA CAMBIAR	15
a) La educación para el desarrollo sostenible	20
b) El aumento de la concienciación pública.....	21
c) El fomento de la capacitación.....	21
3. La Educación Ambiental en el horizonte de la sustentabilidad	30

2. Génesis, expansión e institucionalización de la Educación Ambiental

La inquietud que se suscita en torno a la necesidad de promover estrategias educativas orientadas a la conservación del medio ambiente y, por extensión, a mejorar las condiciones de vida planetaria, sitúa los inicios de esta etapa entre los últimos años sesenta y los inicios de la década de los setenta, ya en el siglo XX. Un momento en el que, desde un incipiente movimiento ambientalista, se reclaman actuaciones políticas comprometidas con la solución de los problemas ecológicos, a lo que se añade -en un contexto sometido al cuestionamiento del crecimiento ilimitado- la reivindicación de modelos alternativos para el desarrollo económico y social de los pueblos.

En un ensayo, ya clásico, sobre la situación educativa mundial a finales de los años sesenta, Coombs (1971; 1985: 23) trasladaría a la opinión pública cómo «a partir de 1945 todos los países experimentan cambios ambientales de ritmo vertiginoso, originados por una serie de revoluciones concurrentes a lo largo y ancho del mundo, en la ciencia y la tecnología, en la política y en la economía, en las estructuras demográficas y sociales. También los sistemas educativos se desarrollaron y cambiaron con mayor rapidez... Pero su adaptación ha sido demasiado lenta», provocándose «el consiguiente desfase... entre los sistemas educativos y sus entornos», lo que «constituye la esencia de la crisis mundial de la educación». En *Aprender a ser*, informe avalado por la UNESCO que también refleja algunas de las preocupaciones educativas de la época, se identifica, entre las «rupturas» que amenazan a la humanidad, la problemática ecológica, cuya génesis se atribuye al desarrollo tecnológico. Frente a este peligro se reclama el papel de la educación para «atacar en su base el problema» e impedir, prevenir o compensar los riesgos de la civilización técnica (Faure, 1973: 170-171).

El paralelismo que se observa entre las crisis que afectan a la educación y al medio ambiente pronto pondrá de relieve la necesidad de pensar y actuar en ambas áreas de forma simultánea y convergente, a través de un proceso en el que la clarificación de conceptos y valores será determinante para que los sujetos adquieran capacidades, actitudes y comportamientos que les permitan apreciar las relaciones de interdependencia entre las personas, su cultura y su medio biofísico (Caride, 1995). Proceso en el que se suscita un amplio consenso internacional e institucional, algunos de cuyos logros más visibles se proyectan en la «Educación Ambiental». Esta expresión, heredada del debate abierto -años atrás- en torno a la integración de las Ciencias Naturales y Sociales, será refrendada por múltiples declaraciones e iniciativas educativas que inscriben sus realizaciones en las nacientes políticas ambientales. No obstante, hemos de recordar que si en castellano se ha impuesto la traducción literal de la denominación anglófona, *Environmental Education*, en los círculos educativos francófonos se utiliza la expresión *éducation pour l'environnement*, esto es, «educación para el medio ambiente» (Giordan y Souchon, 1991; Sauvé, 1994; Giolitto y Clary, 1994).

2. 1. LOS PRIMEROS AÑOS: EDUCAR PARA CONSERVAR

En contraste con las etapas precedentes, el binomio educación-ambiente incorpora ahora la posibilidad de hacer explícitos objetivos que aluden a una mejora de las relaciones ecológicas, incluyendo las del hombre con la Naturaleza y las de los hombres entre sí, llevando a un primer plano actitudes y valores desde los que construir una nueva ética personal y social. Entre sus finalidades se señala la necesidad de sustituir la

centralidad dominante del hombre (tradición antropocéntrica) por la de la vida (alternativas biocéntrica o ecocéntrica), adoptando estilos de desarrollo ecológicamente sostenibles y socialmente equitativos. Educar «para el medio ambiente» o «a favor del medio ambiente» se convierte en una tarea prioritaria y, con ella, el reconocimiento y promoción de la Educación Ambiental; una expresión que se emplea por vez primera en 1948, aunque sus significados tardan algunas décadas en concretarse y aún permanezcan abiertos al debate entre distintas concepciones y modelos, que polemizan no sólo sobre sus cimientos sociales e ideológicos, sino también sobre su fundamento pedagógico.

No obstante, ya en 1949, era presentada *The Sand County Almanac*, obra póstuma del conservacionista estadounidense Aldo Leopold (1999), uno de los precursores de las éticas ecocéntricas contemporáneas. En esta obra, síntesis de su pensamiento, reclama una educación ecológica orientada a concienciar a la población sobre la necesidad de conservar un entorno cada vez más degradado por la presión del progreso y la mercantilización progresiva de la Naturaleza. No hablaba Leopold de «Educación Ambiental», pues entendía que era preciso introducir una nueva dimensión en la educación integral de las personas, aunque concretase el «contenido» de dicha dimensión en una mezcla de formación ecológica (centrada en las relaciones de dependencia entre las especies) y ética (basada en la atribución a otras especies o a los ecosistemas de un valor moral). El primer documento oficial, a través del que un país se compromete con el fomento de la Educación Ambiental -*The Environmental Education Act*-, ve la luz en el año 1970, como Ley Federal promovida por el Gobierno de los Estados Unidos de América.

En los años sesenta y setenta las actuaciones educativo-ambientales coincidirán con la difusión de informes científicos que testimonian el deterioro ecológico del Planeta, alertando sobre peligros ambientales que pueden llegar a amenazar la propia supervivencia humana. Con ellos se extiende la convicción de que es preciso afrontar con urgencia la degradación ambiental, interesando a diferentes actores y tareas; y, muy singularmente, a la educación y a los educadores en los rumbos que comienza a trazar una filosofía conservacionista en auge.

Finalizando la década de los sesenta, la preocupación por la degradación ambiental transcenderá los círculos científicos y académicos para inquietar a sectores cada vez más amplios de la población, sobre todo en los países industrializados. El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, haciéndose eco de este clima, iniciará en 1968 los preparativos para celebrar en Estocolmo una Conferencia Intergubernamental. En su convocatoria se ponen de manifiesto dos objetivos principales: evaluar el estado ecológico del Planeta y promover -desde el consenso- una política común para la gestión del medio ambiente mundial.

La fase preparatoria de la Conferencia fue sumamente reveladora. Por vez primera se cuestionaron las concepciones reduccionistas del medio ambiente y de la problemática ecológica, que entendían la política ambiental exclusivamente orientada a preservar los recursos naturales, las especies animales y vegetales, o los espacios dotados de un valor paisajístico, estético o ecológico singular. De ello dan testimonio las reuniones preliminares celebradas en Nueva York (1970), Ginebra (1971) y Founex (1971). En ellas se confrontan dos perspectivas distintas en la percepción de lo «ambiental»: de un lado, la visión reduccionista aludida, de corte conservacionista, defendida principalmente por los países desarrollados; y, de otro, un enfoque alternativo -con más adeptos entre los

países del Tercer Mundo-, mediante el que se trataba de vincular las Soluciones a la degradación ecológica con medidas que coadyuven al desarrollo económico y social de los pueblos más desfavorecidos.

Esta polémica estuvo a punto de hacer fracasar el evento. Sólo en un último esfuerzo pudo pactarse un documento -conocido como *Informe Founex*-, en el que, además de alertar sobre la degradación ambiental de la Biosfera, se amplió el concepto de «medio ambiente» para incorporar expresamente aspectos relacionados con el desarrollo humano: la injusticia social, el reparto de la riqueza, la paz y el desarme, el hambre, la economía, los derechos humanos... Para Bifani (1980 y 1999), el *Informe Founex* es el primer documento oficial que reconoce la estrecha ligazón entre los problemas ambientales y los problemas del desarrollo, así como la necesidad de articular soluciones que contemplen ambas dimensiones. Esta reconceptualización del ambiente, y sus problemas asociados, quedaría reflejada en la misma denominación de la reunión de Estocolmo, conocida como *Conferencia sobre el Medio Humano*, garantizando su celebración en función del consenso establecido. Mientras tanto, la economía mundial -sobre todo en Occidente- pasaba por momentos de pujanza y optimismo, de los que ejercía como termómetro el aumento imparable de las tasas de crecimiento.

Para la mayoría de los analistas, Estocolmo supuso un punto de inflexión en la preocupación mundial por el medio ambiente. En el panorama inter-nacional Estados Unidos, bajo la presidencia de Richard Nixon, estaba inmerso en la guerra de Vietnam y comenzaba a intuir y a sufrir tanto interna como externamente el fracaso de su intervención. El «orden» de la Guerra Fría se altera momentáneamente con la aparición de un movimiento integrado por «países no alineados», en el que se involucran distintos Gobiernos del Tercer Mundo, al frente de cuyas iniciativas se encuentran líderes carismáticos como Indira Gandhi o Fidel Castro. A él se adhirieron un buen número de países latinoamericanos, asiáticos y muchos de los Estados surgidos con la tardía descolonización del continente africano.

En este contexto, las deliberaciones de la Conferencia convocada por Naciones Unidas dieron continuidad al debate que confrontaba las tesis conservacionistas del Norte con los intereses sociales y económicos emergentes de los países «en vías de desarrollo». Los documentos acordados serán un claro reflejo de esta tensión: por una parte, se recogen principios y recomendaciones que tratarán de vincular las políticas ambientales a las políticas de desarrollo, entendido éste en un sentido integral; por otra, se contempla la creación y puesta en marcha de una serie de instrumentos técnicos e institucionales para la vigilancia, el control y la gestión de los parámetros biofísicos del medio ambiente.

Como en otras iniciativas vine-ladas al quehacer institucional de las Naciones Unidas, se advierte la notable disparidad entre los acuerdos adoptados y la capacidad política o financiera que debería hacer más creíble (y real) su traducción en logros concretos. A pesar de ello, la *Conferencia sobre el Medio Humano* inducirá cambios de cierta trascendencia en la representación de los problemas ambientales y en la definición de las políticas de respuesta. En este sentido, además de los cambios que indujo en las políticas ambientales de muchos Estados, iniciativas internacionales como la creación del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) o la promoción de diversos Tratados internacionales, tendrán en Estocolmo su referencia histórica y doctrinal

más importante. Esta valoración también es aplicable al campo más específico de la Educación Ambiental que, como veremos, inicia realmente su consolidación y expansión internacional a partir de principios y propósitos estratégicos gestados en Estocolmo.

Los acuerdos que se adoptan en la capital sueca se trasladan fundamentalmente a dos documentos de amplia visión prospectiva: la *Declaración sobre el Medio Humano y el Plan de Acción*. El primero será considerado por muchos observadores como una auténtica «declaración» de los derechos ecológicos de la Humanidad. En ella se pretende sentar las bases para «la defensa y el mejoramiento del medio humano para las generaciones presentes y futuras», como «meta imperiosa para la humanidad, que ha de perseguirse al mismo tiempo que las metas fundamentales ya establecidas de la paz y el desarrollo económico y social en todo el mundo» (Proclama 6). Más que esto, los 29 Principios que vertebran los argumentos más sustantivos de la *Declaración* insisten en la necesidad de combinar el desarrollo económico y social de los pueblos con la preservación del medio ambiente y de los recursos naturales.

Para la Educación Ambiental interesa destacar lo que se propone su Principio 19, en el que textualmente se indica que «es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la -necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos». No obstante, tal y como analiza González Gaudiano (1999: 12-13), la Declaración «responde al educacionismo propio del momento, en el sentido de asignar a la educación un carácter socialmente trascendente, separándola de la necesidad de lograr cambios en otras esferas de la vida pública, por lo que pareciera que basta con educar a la población para modificar cualitativamente el estado de cosas imperante».

El *Plan de Acción*, un antecedente poco divulgado de la que hoy conocemos como *Agenda 21* (Río 92), recoge 109 Recomendaciones de alcance estratégico para la coordinación inter-gubernamental e inter-institucional de los Principios enunciados en la *Declaración sobre el Medio Humano*. Estructurada en tres partes, la primera establece las directrices para la puesta en marcha de un programa de seguimiento y vigilancia ambiental («Earthwatch»); en la segunda se realizan propuestas en materia de gestión ambiental, atendiendo al principio de «planificación comprehensiva» y a la necesidad de vincular la política ambiental con las políticas de desarrollo; la tercera parte contempla distintas medidas de apoyo, entre las que se incluyen la educación, la formación y la información pública.

La educación y, sobre todo, la formación especializada ocuparán un lugar destacado en la redacción del *Plan*. El tono general refleja los enfoques tecnocráticos de la época, insistiendo en la importancia de la instrucción de expertos ambientales «para suplir la necesidad de especialistas, profesionales multidisciplinarios y personal técnico para facilitar el uso del conocimiento en la toma de decisiones a todos los niveles»; aunque

serán las Recomendaciones 95, 96 y 97 las que aportan mayor contenido educativo al documento. La primera confía al sistema de las Naciones Unidas el asesoramiento técnico y científico de sus Estados miembros, para que impulsen programas ambientales de tipo social, cultural y educativo. La Recomendación 96 insta al desarrollo de la Educación Ambiental, emplazando a la Secretaría General y a otros Organismos de la ONU, especialmente a la UNESCO, a que establezcan un «Programa Internacional de Educación Ambiental, con un enfoque interdisciplinar, en la escuela y fuera de ella, en todos los niveles educativos y dirigido hacia el público en general, especialmente los ciudadanos que residen en áreas rurales y urbanas, tanto jóvenes como adultos, con el fin de educarlos... para gestionar y controlar su ambiente». La Recomendación 97 invita a la Secretaría General de la ONU a diseñar un programa de información, en colaboración con los medios de comunicación, para estimular la «participación activa de los ciudadanos» en la preservación del ambiente; a lo que se añaden diferentes propuestas de actuación informativa en los pueblos menos privilegiados y «oprimidos».

Las políticas ambientales tenderán a reforzarse notablemente a partir de 1972. Y ello a pesar de la fragilidad que caracterizó los compromisos adquiridos por la comunidad internacional en la Conferencia de Estocolmo. El advenimiento de la primera gran crisis del petróleo, pocos meses después, y la recesión económica a la que dio lugar complicará sus intenciones, aunque -aparentemente- se trataba de un suceso que venía a confirmar los pronósticos más pesimistas sobre la disponibilidad limitada de recursos naturales, induciendo campañas de ahorro energético en diversos países industrializados. No obstante, en la práctica, tuvo un efecto negativo al reducir considerablemente las posibilidades para financiar los acuerdos contenidos en la Declaración y en el Plan de Acción.

Para las relaciones educación-ambiente la Conferencia de Estocolmo supuso un cambio de rumbo casi definitivo. Las reuniones, declaraciones, documentos y experiencias pedagógicas que proliferaron en los años siguientes contribuirán decididamente a forjar la identidad pedagógica y social de la Educación Ambiental. No obstante, la polémica entre las distintas concepciones sobre el sentido y alcance de la problemática ecológica seguirá abierta. Y, con ella, la disputa -tan importante desde el punto de vista educativo- entre quienes postulan un ambientalismo estricto y quienes mantienen planteamientos de corte más social y humanístico.

Directamente vinculado a la ejecución de las resoluciones adoptadas en la Conferencia de Estocolmo, en 1973, el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) aportará una de las iniciativas más estimables en el escenario internacional; al menos en lo que se refiere al impulso, apoyo y coordinación de diversas actuaciones que se emprenden a favor del medio ambiente con una visión planetaria. Es así cómo, ya desde su creación, el PNUMA asume responsabilidades en la elaboración y seguimiento sistemático de las políticas ambientales de alcance nacional e internacional, favoreciendo la cooperación y coordinación entre distintos organismos, ya sea dentro del sistema de Naciones Unidas o como resultado del trabajo compartido con otras organizaciones nacionales o supranacionales de carácter gubernamental y no gubernamental (U1CN, WWF, Consejo de Europa, etc.).

Las actividades del PNUMA se articularon inicialmente en función de seis «esferas prioritarias»: Asentamientos Humanos y Salud; Ecosistemas Terrestres; Medio Ambiente

y Desarrollo; Océanos; Energía; y Desastres Naturales. Complementariamente, asumió el desarrollo de diversas «tareas funcionales»: Evaluación Ambiental; Ordenación del Medio Ambiente; Legislación Ambiental; y las denominadas Medidas de Apoyo. A estas últimas se adscriben, como sus soportes clave, la educación, la capacitación e información pública y la cooperación técnica. Con esta estructura se afianzan los procesos de formación y cualificación -inicial y continuada- de diversos profesionales, técnicos y gestores políticos (administradores, empresarios, economistas, biólogos, gestores, sindicalistas, ingenieros, toxicólogos, agrónomos, etc.), insistiendo en la importancia de tomar decisiones que fortalezcan y consoliden un desarrollo respetuoso con el medio ambiente.

En 1975, la UNESCO y el PNUMA, en aplicación de la Recomendación 96 del *Plan de Acción* aprobado en Estocolmo, acordaron promover un *Programa Internacional de Educación Ambiental* (PIEA), al que se atribuyeron los siguientes objetivos prioritarios:

- el intercambio de ideas y experiencias en el campo de la Educación Ambiental, entre los distintos países y regiones del mundo;
- el desarrollo de investigaciones que permitan una mejor comprensión de los objetivos, contenidos y métodos de la Educación Ambiental;
- la elaboración y evaluación de nuevos materiales didácticos, planes de estudio y programas en el campo de la Educación Ambiental;
- el adiestramiento y actualización de profesionales clave para el desarrollo de la Educación Ambiental (docentes, planificadores, investigadores o administradores de la educación);
- la asistencia técnica a los Estados miembros para el desarrollo de programas de Educación Ambiental.

El PIEA no restringió sus actuaciones a divulgar la filosofía, los fines, metas y principios rectores de la Educación Ambiental. Además, y con un claro enfoque estratégico, centró sus iniciativas en todos los ámbitos y niveles educativos con la intención de mejorar los dispositivos curriculares e institucionales puestos al servicio de la formación ambiental. En este sentido, el Programa aspiraba a ampliar la sensibilización individual y colectiva de la población hacia los problemas del entorno local y mundial, y a comprometer a ciudadanos y comunidades con prácticas concretas de protección y mejora ambiental. Los resultados imputables a la acción del PIEA son apreciables en tres planos complementarios:

- su contribución al logro de una concientización generalizada sobre la necesidad de una Educación Ambiental (como acción predominante desde sus inicios hasta 1978);
- sus aportaciones a la precisión de los conceptos y enfoques metodológicos de la Educación Ambiental, sobre todo en el período que transcurre entre 1978 y 1980;
- finalmente, su afán por incorporar la dimensión ambiental a los procesos y

sistemas educativos de los Estados que se integran en Naciones Unidas (con especial énfasis en el período que transcurre entre 1984 y 1989).

Entre las actividades del PIEA que más contribuyeron al impulso institucional de la Educación Ambiental, destacan las Reuniones internacionales y regionales que se inician con el Seminario de Belgrado (1975), y que prosiguieron en encuentros de indudable trascendencia política y educativa como la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental, celebrada en Tbilisi (1977).

Los esfuerzos encaminados a una mayor clarificación conceptual y metodológica de la Educación Ambiental repercuten directamente en la organización de seminarios, investigaciones y proyectos curriculares que enfatizan la necesidad de incorporar sus contenidos en todas las estructuras del sistema educativo. Se reivindica también su carácter interdisciplinario y holístico, a lo que se une la necesidad de llegar a todos los sectores de la población, desde la infancia hasta la vejez, ya sea a través de la educación formal o de otras prácticas educativas. En opinión de Ghafoor Ghaznawi, siendo Jefe del Servicio de Educación Ambiental de la UNESCO, el Programa supuso la «puesta a punto de una estrategia internacional encaminada al despliegue de acciones en el ámbito de la educación y de la formación ambiental para la década de los noventa; dicha estrategia ha servido de ejemplo y de referencia para la elaboración de estrategias y de planes de acción nacionales en varios Estados miembros». Con todo, desde el mismo PIEA -habida cuenta de la importancia de los cambios conceptuales, pedagógicos e institucionales que exige la generalización a escala mundial de una nueva «cultura ambiental»- se insiste en la importancia de proseguir e intensificar los esfuerzos emprendidos, diversificando los medios que permitan aumentar su eficacia y coherencia.

Para dar continuidad a las Recomendaciones y acuerdos adoptados en la Conferencia de Estocolmo, transferidas a la UNESCO, al PNUMA y al Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), Belgrado acogerá, en 1975, un Seminario Internacional de Educación Ambiental, al que acudieron 120 representantes de 65 países, convocados con una doble intención:

- examinar y discutir las nuevas tendencias y cuestiones que se plantean en la Educación Ambiental, a partir del documento de trabajo elaborado por representantes de 13 países con realidades políticas, sociales y ambientales diferentes;
- formular, sobre esta base, las directrices más idóneas para promover la Educación Ambiental a nivel internacional; a tal fin, todos los participantes colaboraron en la preparación de «un marco mundial para la Educación Ambiental».

El consenso en torno a la necesidad de una ética mundial propició, a su vez, un acuerdo compartido sobre las metas y fines de la Educación Ambiental, expresado textualmente en estos términos: «lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivaciones y deseos necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo». En el Seminario -sintetiza González Gaudiano (1999: 13)- se reconoce la brecha existente entre países y al interior de las

naciones, el crecimiento del consumo a costa de otros y la expansión del deterioro ecológico, al tiempo que se apela a la configuración de un nuevo orden económico internacional para proponer un nuevo concepto de desarrollo, «más armónico con el medio, acorde con cada región, erradicando las causas básicas de la pobreza, el hambre, el analfabetismo, la explotación, la contaminación y la dominación».

Además de reclamar una Educación Ambiental congruente con la adopción de una nueva ética que permitiese hacer frente a la pobreza y a la degradación ambiental; y de conceptualizarla como un proceso educativo continuo, multidisciplinar, integrado en las diferencias regionales, y volcado hacia las realidades locales, el Seminario posibilitó el acuerdo sobre seis objetivos básicos de la Educación Ambiental, incluidos en la que conocemos como *Carta de Be1grado*, considerada como uno de los documentos más lúcidos y trascendentes para el posterior desarrollo de la Educación Ambiental, que son:

1. *Toma de conciencia*: ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor conciencia del medio ambiente en general y de los problemas conexos, y a mostrarse sensibles a ellos.
2. *Conocimientos*: ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de sus problemas y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica.
3. *Actitudes*: ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores colectivos, un profundo interés por el medio ambiente y la voluntad que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.
4. *Aptitudes*: ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver los problemas ambientales.
5. *Capacidad de evaluación*: ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de Educación Ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educativos.
6. *Participación*: ayudar a los individuos y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto.

Con la mirada puesta en estos objetivos, la *Carta de Be1grado* proyecta la imagen de una Educación Ambiental llamada a constituirse en un elemento esencial para afrontar la crisis ambiental. A tal fin, postula que «deberían sentarse las bases de un nuevo programa mundial de Educación Ambiental que haga posible desarrollar los nuevos conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes, que constituirán la clave para conseguir el mejoramiento de la calidad del medio y, por consiguiente, de la calidad de vida para todos cuantos viven y vivirán en ese medio». Desde entonces, el marco conceptual y teleológico en el que se sustenta la Declaración -adoptada por unanimidad en la clausura del Seminario- representa un soporte fundamental para muchas de las iniciativas emprendidas en el quehacer educativo-ambiental, aunque mantenga una

concepción «voluntarista de la educación, de nuevo asumiendo que puede por sí sola modificar el estado de cosas existente. Una indefinición de la relación educador-educando y un estado de cosas sobre-simplificado que falsea las posibilidades de pensar y actuar» (González Gaudiano, 1999: 13-14).

2.2. LA TRANSICIÓN: EDUCAR PARA CONCIENCIAR

El punto culminante del Programa Internacional de Educación Ambiental y de la colaboración de la UNESCO y el PNUMA fue la celebración, del 14 al 26 de octubre de 1977, en Tbilisi (Georgia) de la primera Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Con la asistencia de 265 delegados de 64 países, las sesiones de trabajo se centraron en cinco cuestiones principales: el análisis de los principales problemas ambientales en la sociedad contemporánea; la aplicación de la Educación Ambiental a la resolución de los problemas ambientales; las estrategias y actividades de alcance internacional con miras al desarrollo de la Educación Ambiental; las estrategias y actividades de alcance nacional y regional para el desarrollo de la Educación Ambiental en distintos ámbitos y niveles (formal, no formal y profesional); y la cooperación regional e internacional para el fomento de la Educación Ambiental.

Existe una coincidencia bastante generalizada al otorgar a la reunión de Tbilisi una importancia crucial en el desarrollo institucional de la Educación Ambiental (Novo, 1985 y 1995; Caride, 1991; Leff, 1993; Orellana y Fauteux, 1998; González Gaudiano, 1999). En ella se aprobaron por consenso una *Declaración* y 41 Recomendaciones a los países miembros, en las que se delinear ideas y principios básicos de la Educación Ambiental, en su mayoría todavía vigentes. Además, se sugieren diversas estrategias para su desarrollo, relativas a contenidos y métodos, formación de personal, materiales de enseñanza y aprendizaje, difusión de la información, investigación, cooperación regional e internacional, etcétera. De su pronunciamiento final subrayamos el énfasis con el que se insta a la comunidad internacional para que ayude generosamente a fortalecer la Educación Ambiental como «esfera de actividad que simboliza la necesaria solidaridad de todos los pueblos y que puede considerarse como particularmente alentadora para promover la comprensión internacional y la causa de la paz». Otras recomendaciones destacables inciden en:

- La necesidad de entender el medio ambiente como una totalidad compleja en la que interaccionan elementos y procesos biológicos, físicos y socioculturales, complejidad que es preciso abordar interdisciplinariamente para utilizar mejor los recursos de la Naturaleza con el fin de satisfacer las necesidades humanas.
- La apreciación de la Educación Ambiental como una educación permanente general atenta a los cambios que se suceden en un mundo en rápida transformación, una educación «que debería preparar al ser humano mediante la comprensión de los principales problemas del mundo contemporáneo, proporcionándole los conocimientos técnicos y las cualidades necesarias para desempeñar una función productiva con miras a mejorar la vida y proteger el medio ambiente».
- El fomento de «valores éticos, económicos y estéticos» para favorecer la conservación del medio ambiente y la consideración del «patrimonio cultural» (y no

sólo el medio físico) como objeto de la Educación Ambiental.

- La orientación de sus prácticas al conjunto de la población: al público en general para incidir sobre sus comportamientos, a grupos sociales específicos cuya actividad tenga implicaciones ambientales y a los científicos y técnicos cuyas disciplinas, sean de las Ciencias Naturales o de las Ciencias Sociales, guardan una relación más directa con el medio ambiente.
- El estímulo de la participación individual y comunitaria en la resolución de los problemas ambientales.
- La vinculación de la Educación Ambiental con otras políticas relacionadas con la gestión del medio ambiente y con el desarrollo (legislativas, de control, económicas, etc.), indicando de manera explícita la «consideración de los aspectos ambientales en los planes de desarrollo y crecimiento» y las conexiones con la búsqueda de la paz y la solidaridad entre los pueblos.
- El fomento de la cooperación internacional y de la investigación para crear una base institucional y científica que facilite el impulso efectivo y coordinado de la Educación Ambiental.

La Conferencia muestra su apoyo explícito a una Educación Ambiental que debe ser entendida como una educación permanente general, atenta a los cambios que se suceden en un mundo sometido a rápidas transformaciones: «esa educación -se declara- debería preparar al ser humano mediante la comprensión de los principales problemas del mundo contemporáneo, proporcionándole los conocimientos técnicos y las cualidades necesarias para desempeñar una función productiva con miras a mejorar la vida y proteger el Medio Ambiente, prestando la debida atención a los valores éticos». Se reafirmaba, de este modo, la necesidad y el propósito de integrar a la Educación Ambiental en el amplio escenario de la Educación, orientando sus prácticas al conjunto de la población: al público en general, aunque en ocasiones se ponga énfasis en los colectivos profesionales cuya actividad tiene repercusiones sobre el medio ambiente, en los profesionales de la educación o en los científicos y técnicos cuyas disciplinas, sean de las Ciencias Naturales o de las Ciencias Sociales, tienen una relación más directa con el medio ambiente.

No obstante, y sin dejar de reconocer la relevancia histórica de la *Conferencia*, son abundantes las críticas que se han hecho a la concepción de la Educación Ambiental que subyace en los documentos aprobados. Las más incisivas denuncian la adopción de un enfoque esencialmente instrumental y tecnocrático, que pone la Educación Ambiental al servicio de una concepción de la sociedad y del medio ambiente que ignora las causas últimas de la problemática ambiental: la acción implacable de un modelo de desarrollo productivista basado en el crecimiento ilimitado, la generalización de un estilo de vida consumista y la confianza en la ciencia y la tecnología como salvaguardas instrumentales ante los problemas que puedan surgir. Autoras como Orellana y Fauteux (1998) o Sauvé (1999) asocian este enfoque con los modelos de acción orientados por la racionalidad tecnológica, tal y como se entiende en el discurso habermasiano. Estas lecturas críticas de las propuestas de Tbilisi destacan su enfoque reformista, cuyos postulados observan al medio ambiente como un recurso al servicio del crecimiento económico. De hecho,

afirman, en los documentos aprobados no se cuestiona realmente el modelo de desarrollo dominante y se apuesta únicamente por introducir formas más racionales de solventar los desajustes ecológicos de la modernidad avanzada. Este sesgo «tecnológico» y «gerencialista» se tradujo, en palabras de Sauvé (1999: 10), en la propuesta de «modelos de intervención en la Educación Ambiental enfocados hacia el aprendizaje del proceso de solución de problemas y de habilidades para la gestión ambiental en el marco de una educación científica y tecnológica, abierta a las realidades sociales y dirigida a cambiar el comportamiento de los ciudadanos».

El pragmatismo y el sentido instrumental que subyacen en esta concepción de la Educación Ambiental coincidirán con el pensamiento conservacionista que inspira las «políticas» ambientales del momento, centradas en la protección de las especies, la regeneración de los espacios naturales o las actuaciones ligadas al control de la polución. Esto explica su visión limitada, e incluso contradictoria, respecto de las causas de los problemas ambientales y de las soluciones que han de adoptarse. Con relación a ellas, la Educación Ambiental se configura como un modo de incidir en la reforma del comportamiento social y, por extensión, en el logro de un restablecimiento positivo de los equilibrios que deben regular las relaciones entre las personas, la sociedad y su entorno, para ello se insiste en la implicación de los individuos en la solución de problemas ambientales concretos y en el cambio de las conductas personales y colectivas que supongan un manejo irracional de los recursos ambientales (UNESCO, 1980). Algunas de las contradicciones y ambigüedades de la Declaración de Tbilisi, tanto en el diagnóstico de la crisis ecológica como en la definición del papel de la Educación Ambiental se mantendrán y harán cada vez más patentes en las décadas posteriores.

La continuidad impuesta por las críticas condiciones ambientales, unida al incumplimiento generalizado de muchos de los los objetivos de mejora» contemplados en las Declaraciones internacionales, trasladará a la Educación Ambiental de los años ochenta la exigencia de reafirmarse como una práctica educativa concientizadora. Un planteamiento en el que se expresa, con mucha más contundencia que en años precedentes, la necesidad de realizar una transición desde los enfoques ecológicos -incluyendo las propuestas conservacionistas- hacia otros más preocupados por la movilización de la ciudadanía y el cambio social, aunque en ocasiones parezcan limitarse a modificar los hábitos y comportamientos ambientalmente nocivos. En esta orientación converge la publicación de la primera Estrategia Mundial para la Conservación, promovida y elaborada por la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (1980); la Declaración de Nairobi (1982) y la celebración del Congreso Internacional sobre Educación y Formación relativas al Medio Ambiente (Moscú, 1987). De todos modos, son años de transición.

Fundada en 1948, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) aglutina organismos gubernamentales y no gubernamentales en una plataforma mundial preocupada por la salud del Planeta. Desde sus inicios prestará apoyo a diversas iniciativas y propuestas orientadas a que las sociedades, en cualquier lugar del mundo, puedan preservar la integridad y diversidad de su patrimonio natural. En las últimas dos décadas, sobre todo desde 1980, además de mantener su inquietud por la conservación del patrimonio natural, sostendrá la necesidad de acompañar estas preocupaciones con otras que contemplen los requerimientos de la equidad social, asentando el desarrollo humano en una mejor sustantiva del uso, distribución y gestión de los recursos naturales.

La huella de la UICN en el campo educativo se remonta a sus orígenes. Diversos autores coinciden en afirmar que fue en su reunión fundacional, celebrada en Fonteneblau-París en 1948, donde se utilizó por vez primera y en un encuentro internacional, la expresión Educación Ambiental, asociando sus significados a la preservación del medio natural a partir de una síntesis formativa entre las Ciencias Naturales y Sociales (Disinger, 1983; Palmer y Neal, 1996). Años más tarde, en Nevada - Estados Unidos, este Organismo se referirá a la Educación Ambiental como un «proceso de reconocer valores y clarificar conceptos en el orden de desarrollar las destrezas y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su entorno biofísico. La Educación Ambiental también implica la práctica en la toma de decisiones y en la autoformación de un código de conducta acerca de las cuestiones que afectan a la calidad ambiental» (Carta de Nevada, UICN, 1970). Esta definición, a la que se irán añadiendo algunos matices, sigue siendo una de las más utilizadas para conceptualizar la Educación Ambiental.

Las aportaciones más relevantes de la UICN para la articulación de una política ambiental internacional se expresan en las *Estrategias Mundiales para la Conservación*, adscritas cronológicamente a las dos últimas décadas. Aunque carecen de capacidad prescriptiva, estos documentos ejercerán una gran influencia en el establecimiento de las prioridades medioambientales, ya sea para orientar actuaciones programáticas o para coordinar las políticas nacionales y regionales en función de ciertos objetivos e intereses comunes a todo el Planeta.

En los años ochenta, la primera *Estrategia* articulará sus actuaciones en torno a los problemas ambientales que más inquietaban a la Humanidad en la década precedente: la destrucción de la diversidad biológica y la contaminación. Fiel a la filosofía naturalista y conservacionista de la UICN, su principal preocupación consistía en detener la destrucción de los ecosistemas naturales -incluida la creciente extinción de especies-, tanto por la contaminación como por una presión demográfica incontrolada. La *Estrategia* recomienda elaborar planes locales, nacionales y regionales que permitan conservar y usar de forma «sostenida» los recursos naturales, preservar la biodiversidad específica y genética, manteniendo los procesos ecológicos básicos. Ello no impide que en el documento se considere deseable un modelo de desarrollo que compatibilice la satisfacción de las necesidades básicas de las comunidades humanas, las que comparten el presente y aquellas por venir en el futuro, con la conservación de la Biosfera; un claro precedente del concepto de desarrollo sostenible o sustentable que comenzará a generalizarse finalizando los años ochenta.

En su capítulo 13, la *Estrategia* alude a la Educación Ambiental y a la participación pública, como una medida necesaria para mejorar la gestión de los recursos naturales. Con este propósito, se señala que deberá cooperar en la transformación del «comportamiento de toda la sociedad en relación con la Biosfera» y en la formación de «una nueva ética en relación con las plantas, los animales, e incluso los seres humanos », en una -alusión directa a los enfoques biocéntricos que comenzarán a manifestarse en la década pasada. Para conseguirlo, la *Estrategia* establece las siguientes directrices:

- Dar prioridad a los programas de Educación Ambiental dirigidos a legisladores y administradores, responsables del sector productivo (industriales, comerciantes,

sindicalistas ...), asociaciones profesionales, comunidades afectadas por proyectos de conservación y a la población escolar.

- Integrar programas educativos en todos los proyectos de conservación.
- Incluir la Educación Ambiental en los programas escolares, tanto «como parte integrante de otras materias», como en «calidad de materia aparte». Se aconseja el diseño de materiales didácticos específicos y su incorporación a las actividades extraescolares.
- Utilizar los medios de comunicación para llegar al público y adaptar determinados espacios para «el adiestramiento, la demostración y la educación en materia de ecología y de conservación», destacando la función que estos recursos pueden jugar para aliviar la presión del público sobre los espacios naturales más vulnerables.
- Realizar campañas educativas e informativas sobre los peligros derivados de la introducción de nuevas especies y sobre el concepto de «aprovechamiento sostenido».
- Considerar la Educación Ambiental como parte de un «proceso continuo» y de importancia intergeneracional.

Estas propuestas serán trasladadas, en líneas generales, a la *Estrategia* de los años noventa, insistiendo en lograr que las personas comprendan la relación existente entre los problemas ambientales y el desarrollo, al tiempo que se fortalece su identidad comunitaria. En este sentido se afirma que la educación debe estar «fundada sobre la convicción de que la gente puede alterar su conducta cuando sabe que puede hacer las cosas mejor», añadiendo que es urgente un cambio ético «porque son necesarios valores económicos y sociales diferentes de la mayoría de los que hoy prevalecen » (UICN-UNEP-WWP, 1991: 10-11). En ambos documentos estratégicos se establece una clara asociación de la tarea educativo-ambiental con la transformación de los comportamientos individuales.

En el organigrama funcional de la UICN existe una Comisión sobre Educación y Comunicación, en la que se mantiene vigente un Programa de actuación delineado por la *Estrategia Mundial para la Conservación para la década de los noventa*. Sus objetivos orientan la educación y la comunicación hacia el aprovechamiento racional de los recursos naturales y la preservación de la biodiversidad, según los principios de un desarrollo sostenible. Como directrices más operativas, el Programa pretende: integrar la educación y la comunicación en los planes y proyectos nacionales de política ambiental; analizar las experiencias en educación y comunicación realizadas para identificar principios y difundir aquellos hallazgos generalizables, especialmente los que facilitan el uso de nuevas tecnologías; apoyar la capacidad estratégica en el uso de la educación y la comunicación ambiental y trabajar en alianza con las agencias internacionales y con el sector privado.

En 1982, conmemorando el décimo aniversario de la Conferencia sobre el Medio Humano celebrada en Estocolmo, Naciones Unidas convoca en Nairobi (Kenya) a la

comunidad de Estados. En la reunión se pretendía someter a revisión las medidas adoptadas en la *Declaración* y el *Plan de Acción* aprobados en 1972, instando a mejorar o avanzar en los logros alcanzados, muy escasos y desiguales, al tiempo que se manifiesta -con cierto desaliento- una profunda preocupación por el estado crítico del medio ambiente planetario, insistiendo en que muchos aspectos estaban peor que diez años antes, y que por ello la verdadera acción no debería demorarse por más tiempo. En esta línea se revisará globalmente el *Plan de Acción*, aprobando un nuevo documento estratégico para el decenio 1982-1992, actualizando sus propuestas y tratando de subsanar las deficiencias observadas en los últimos años.

Mirando al futuro, la *Declaración* aprobada en Nairobi insistirá, como elemento relativamente original, en que es preferible prevenir los daños sobre el ambiente que acometer después la compleja y onerosa labor de repararlos. Entre las medidas preventivas se incluye la planificación adecuada de todas las actividades que puedan impactar negativamente en la Biosfera. Por lo demás, a la información, educación y capacitación, se le atribuye el papel de aumentar la comprensión pública y política de la importancia del medio ambiente; para ello se insiste en que la protección y mejora del medio no podrán ser efectivas sin avanzar en «la responsabilidad en la conducta y en la participación individuales».

Diez años después de celebrarse la Primera Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, la UNESCO y el PNUMA convocan en Moscú el Congreso mundial sobre Educación y Formación relativos al Medio Ambiente. Con la asistencia de una amplia representación de educadores y delegaciones de países de todos los continentes, del 17 al 21 de agosto de 1987, este Congreso centrará sus sesiones de trabajo en dos objetivos principales: de un lado, hacer balance del desarrollo de la Educación Ambiental en el periodo transcurrido desde Tbilisi; de otro, aprobar una estrategia internacional en materia de educación y formación ambientales para los años noventa. Como decisión asociada a este último objetivo, se declarará la década 1990-2000 como el «Decenio Mundial de la Educación Ambiental».

En el encuentro trataron de compatibilizarse dos perspectivas enfocadas al cumplimiento de ambos logros: el análisis de temas y problemas que presentan una dimensión genérica o específica en el desarrollo de la Educación Ambiental, ya sean de tipo conceptual, estratégico o metodológico; y el estudio de temas monográficos, entre los que destacan aquellos que toman como referencia la cooperación internacional en este campo, el desarrollo socioeconómico, los medios informativos, las reservas de la Biosfera y las experiencias nacionales.

El Congreso aprobará una *Estrategia internacional de acción en materia de educación y formación ambientales para el decenio de 1990*, en cuya redacción destacarán tres núcleos temáticos principales:

- Los problemas ambientales y los objetivos de una estrategia internacional de educación y formación ambientales.
- Los principios y características esenciales de la educación y de la formación ambientales.

- Orientaciones, objetivos y acciones para una estrategia internacional.

A diferencia de estrategias o propuestas de acción aprobadas en otros foros internacionales, lo más estimable del Congreso se concreta en las nueve secciones que articulan el último núcleo temático. Todas se inician con una breve referencia a las Recomendaciones de la Conferencia de Tbilisi, prosiguiendo con un análisis de la situación en ese momento, para finalizar definiendo un objetivo central para la acción y las actividades que permitirían alcanzarlo. Las nueve secciones son las siguientes: acceso a la información; investigación y experimentación; programas educativos y materiales didácticos; formación del personal; enseñanza técnica y profesional; educación y formación del público; enseñanza universitaria general; formación de especialistas; y cooperación internacional y regional.

2.3. EL PRESENTE: EDUCAR PARA CAMBIAR

Coincidiendo cronológicamente con el Congreso de Moscú, la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo publica *Nuestro Futuro Común* (CMMAD, 1987), más conocido como *Informe Brundtland*; un documento en el que se presenta un amplio diagnóstico de la situación ambiental en el mundo, estableciendo una estrecha relación entre sus problemáticas y las del desarrollo. Aunque esta vinculación ya fuera observada con preocupación en otros informes y documentos institucionales, desde entonces las relaciones ambiente-desarrollo han incrementado su protagonismo como núcleo rector en el diagnóstico de los problemas ecológicos y sociales, ocupando un lugar también central en las alternativas (políticas, económicas, tecnológicas, educativas, etc.) que tratan de revolverlos o afrontarlos.

A partir del *Informe Brundtland* se generalizará el uso de la expresión «desarrollo sostenible», al que se define como «aquel que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (CMMAD, 1987: 67). Un concepto en el que, como mínimo, se plantea una doble exigencia: la ambiental, que requiere preservar una base de recursos naturales finitos; y la social o de equidad, que parte del derecho de las generaciones presentes y futuras a satisfacer adecuadamente sus necesidades básicas. En opinión de Colom (2000: 21), «el desarrollo sostenible pretende, al mismo tiempo, aunar un parámetro económico (el desarrollo) con otro de carácter más comportamental y actitudinal (el de sustentabilidad). Ambos conceptos se presentan aglutinados como una estrategia cuyas finalidades son, por una parte, el desarrollo y, por otra, el mantenimiento de los diversos patrimonios que posee el hombre. En síntesis, se trata de una postura económica, cultural y vital que... pretende salvaguardar los grandes bienes de la humanidad: cultura, Naturaleza, calidad de vida, trabajo, valores comunitarios, etc.».

No obstante, y a pesar de la relativa aceptación del término en muy diversos escenarios políticos, intelectuales y sociales, pronto comenzaron a cuestionarse algunos de los argumentos utilizados en el *Informe Brundtland*. Así, por ejemplo, se ha denunciado la vinculación causa-efecto que establece entre pobreza y degradación ambiental, culpabilizando -de forma sutil- a sus víctimas, sin que, en la misma medida, se impugne el modelo capitalista vigente y el reparto injusto de los costes y beneficios ambientales que impone (Martínez Alier, 1992a y 1992b). De hecho, en las Recomendaciones finales se afirma que «la pobreza constituye una fuente importante de degradación medioambiental

que no solamente afecta a un amplio número de personas en los países en desarrollo, sino que también socava el desarrollo sostenible de la comunidad entera de naciones, tanto de los países industrializados como en desarrollo» y que, por lo tanto, cualquier solución pasa por «estimular el crecimiento económico, especialmente en los países en desarrollo» (CMMAD, 1987: 423).

La educación ocupará un papel secundario en la redacción del *Informe*. Las escasas alusiones se limitan a inscribirla en las políticas de desarrollo, especialmente en el Tercer Mundo, considerándola como instrumento de formación del capital humano necesario para impulsar el crecimiento económico. De hecho no se alude expresamente a la Educación Ambiental, aunque muchas de las propuestas que sugiere su redacción se asienten en la convicción moral de que es preciso educar a las personas para que actúen teniendo en cuenta el interés común». En este sentido, la utilización racional de los recursos, el fortalecimiento de las identidades culturales, la toma de conciencia y el respeto social ... , son exponentes visibles de una imagen del «desarrollo» que no puede erigirse al margen de una educación que lo procure y acompañe.

El *Informe Brundtland* influirá decisivamente en los debates que se producen en la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, celebrada en Río de Janeiro, en 1992, también conocida como «Cumbre de la Tierra». Un acontecimiento al que, más allá de su importancia intrínseca para las relaciones desarrollo-ambiente, hay que valorar en el contexto de un escenario sociopolítico y económico señalado por profundas transformaciones de impacto mundial: de un lado, la desintegración de la Unión Soviética y de su área de influencia, vitaliza a los Estados Unidos de América en su condición de potencia hegemónica; de otro, la expansión de los conflictos locales y regionales, las guerras y sus impactos deshumanizadores, sobre todo en el Tercer Mundo, motivados por los fundamentalismos religiosos, los antagonismos nacionalistas y étnicos, las desigualdades sociales causadas por la apropiación exclusiva de determinados recursos naturales..., o por una mezcla explosiva de todos ellos.

En el «nuevo» orden internacional, emergente cuando se celebra la Cumbre de Río, se irán perfilando los trazos de una globalización creciente en la economía y en los efectos de la revolución telemática, agrandando el foso existente entre un Norte desarrollado y un Sur abrumado por la deuda externa, el expolio de sus recursos, el hambre y la pobreza. Cada vez más, la percepción de la crisis ambiental se vincula a la acción humana, especialmente en aquellos procesos que deterioran sistemas básicos de la Biosfera, dando lugar a problemas como la degradación de la capa de ozono, el denominado «efecto invernadero» y la reducción acelerada de la diversidad biológica. A su impacto se añade la repercusión mundial de catástrofes como las de Chernobyl o Bophal, cuestionando el poder de la tecnología en la prevención y control de riesgos que son inherentes a ciertas actividades de transformación energética e industrial. Ahora, dirá Mayor Zaragoza (2000: 195), la preocupación 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».

La necesidad de vincular la economía al medio ambiente, siguiendo la senda abierta por el *Informe Brundtland*, trasladará a la Cumbre de la Tierra el interés por observar la crisis ambiental como un fenómeno estrechamente ligado a los modelos de desarrollo.

Para ello, si en Estocolmo se abordan formalmente las dimensiones sociales y económicas del medio ambiente (aunque, en la práctica, la atención se centraría en los procesos de degradación biofísica -contaminación, agotamiento de recursos naturales, extinción de especies, etc.- y en la adopción de programas o políticas conservacionistas), en Río de Janeiro será el análisis de las causas profundas de la crisis lo que motivará las primeras intenciones de la Cumbre; una crisis en la que los problemas ecológicos y los del desarrollo son considerados como exponentes visibles de un mismo problema, para el que se demandan soluciones más interés y congruentes, ya que de mantenerse el desarrollo en las coordenadas conocidas las generaciones futuras no tendrán tiempo para actuar, sometidas al riesgo de convertirse en prisioneras de procesos incontrolables.

Sin embargo, la búsqueda de consensos que permitieran superar los múltiples y contradictorios intereses de los participantes, inhibirá la capacidad de la Cumbre para formular una denuncia radical de las circunstancias que originan y legitiman el problema: la existencia de un orden económico y político socialmente injusto y ecológicamente depredador. Un orden que se refugia en el dogma neoliberal, confiando al libre mercado la capacidad de regular el crecimiento económico y el bienestar social, sin apenas reparar en los daños que sus dinámicas provocan en la salud del Planeta o en el reforzamiento de la dualización social. Además, se soslaya el desigual reparto per cápita de los recursos disponibles, cada vez más desequilibrado en beneficio de los habitantes del Norte desarrollado, para hacer hincapié en el impacto ambiental de la expansión demográfica del Tercer Mundo. Así, mientras una quinta parte de la Humanidad, segura de sí misma y de su vitalidad hegemónica, celebra su triunfo, el resto se sumerge en los malestares de una civilización que todavía está muy lejos de conseguir paliar las lacras de la pobreza y el hambre, de la violencia y la opresión. La fosa, entre unos y otros, lejos de acortarse se dilata a medida que crece la economía y las riquezas aumentan.

Al eludir el análisis las causas profundas de la crisis ambiental y, consecuentemente, de la crisis del desarrollo, la Cumbre de Río asumió implícitamente, también en las soluciones, la tesis fundamental del *Informe Brundtland*: el crecimiento económico es la garantía para que, por una parte, se mejore la gestión del medio ambiente -en el proceso «natural» de crecimiento (hacerlo más sostenible) y, por otra, para que los países «en vías de» desarrollo puedan generar los excedentes suficientes para cubrir las necesidades de su población y, una vez satisfechas, orienten parte de sus recursos hacia el cuidado de su medio ambiente.

Una vez más, la Cumbre de Río sitúa en un primer plano las vinculaciones existentes entre medio ambiente y desarrollo, aunque con lecturas e intereses dispares. Para unos, los países más ricos e industrializados, al establecer esta conexión se busca, más allá de un diagnóstico de los problemas ecológicos que inquietan a la opinión pública occidental, la adopción de políticas «correctoras», cuyo alcance internacional obligaría a todos los países, incluidos los del Tercer Mundo, limitando -en muchos casos- la gestión autónoma y soberana de sus recursos naturales. Para otros, los países subdesarrollados, como ya había sucedido en Estocolmo, las expectativas de la Conferencia se trasladan a los aspectos sociales, económicos y políticos del problema; las soluciones, además de objetivar las causas del deterioro ambiental, pasan por una redistribución más justa y equitativa de los beneficios resultantes de la explotación de los recursos ambientales y de la tecnología necesaria para evitar la degradación ecológica, mejorando la calidad de vida de la población. De esta confrontación surgirán diversas interpretaciones del desarrollo

sostenible, mostrando las dificultades que conlleva definirlo operativamente, traduciéndolo en acciones concretas.

Tratando de concertar ambos planteamientos, con sus respectivas variantes, en la Cumbre de Río se adoptan compromisos supeditados a cuatro documentos principales: la *Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo*, la *Agenda 21 (Programa 21)*, el *Convenio sobre la Diversidad Biológica* y el *Convenio Marco sobre Cambio Climático*. En ellos, las Naciones Unidas ratifican su voluntad de promover un desarrollo focalizado en los seres humanos, considerando que «están en el centro de las preocupaciones relativas al desarrollo sostenible». En este sentido, en la Cumbre se insiste en que para luchar eficazmente contra la degradación ambiental no será suficiente adoptar soluciones científicas o tecnológicas; será preciso, además, tener en cuenta los factores económicos, sociales y culturales, que junto con las decisiones políticas, influyen decisivamente en el medio ambiente. En opinión de Mayor Zaragoza (2000: 205), siendo aportaciones que están todavía lejos de aplicarse adecuadamente, ha de reconocérseles el mérito de haber reunido a los países del Norte y del Sur para que empiecen a abordar conjuntamente los problemas ambientales, por lo que existiendo ya «un primer marco jurídico internacional para la protección global del medio ambiente, hay que actuar de modo que en el futuro las palabras se conviertan en actos y los tratados permitan resolver los problemas en vez de esquivarlos».

Aunque, como veremos, las propuestas educativas adquieren más protagonismo en los textos que formalizan la *Declaración de Río* y la *Agenda 21*, los *Convenios sobre la «Diversidad Biológica»* y el «*Cambio Climático*» explicitan en su articulado el fomento de acciones formativas. En el primero se concreta la necesaria capacitación de expertos en la conservación y el estudio de la biodiversidad, afrontando los déficit que presentan en este campo los países menos desarrollados; se recomienda, expresamente, la puesta en marcha de programas educativos que tengan como destinatarios a la población en general, incidiendo en la urgencia de preservar la diversidad biológica. La redacción del *Convenio Marco sobre el Cambio Climático* es todavía más explícita, comprometiendo a los países firmantes con emplear la educación para «la capacitación y sensibilización del público respecto del cambio climático» así como en «estimular la participación más amplia posible» en la tarea de hacerle frente (Art. 4.i). El Artículo 6 concreta este compromiso en una serie de líneas de acción: facilitar información y elaborar programas educativos sobre el cambio climático; potenciar la participación ciudadana en la búsqueda de soluciones; formar al personal científico, técnico y gestor; y cooperar en el intercambio internacional de materiales educativos sobre el cambio climático.

Una lectura atenta de la *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, concebida como una nueva «Declaración de los Derechos Ambientales de la Humanidad», no ofrece -salvo en el lenguaje- demasiadas novedades respecto a la *Declaración* de Estocolmo, aprobada 20 años atrás. Organizados en torno al concepto de «desarrollo sostenible», se enuncian 27 principios, en cuya redacción no se encuentra una sola mención a la educación. Sí se destaca, explícitamente, la importancia de informar al público para que participe en la toma de decisiones relativas al medio ambiente y al desarrollo (Principio 10) y de aumentar el saber científico y tecnológico sobre la crisis (Principio 9). Colateralmente, el número 15 adquiere connotaciones pedagógicas cuando se alude al «criterio de precaución», ante la posibilidad de que puedan producirse daños irreversibles sobre el medio ambiente; del mismo modo que

pueden inferirse actuaciones educativas cuando en los Principios 20 y 21 se estima necesario tener en cuenta la participación de las mujeres, los jóvenes y los pueblos indígenas.

Con todo, recurrimos de nuevo la voz autorizada del ex Director General de la UNESCO, Mayor Zaragoza (2000: 205-206), para someter a un balance crítico los resultados asociados a los compromisos contraídos por la comunidad internacional en la Conferencia de las Naciones Unidas de Río '92, reconociendo que hasta ahora apenas han tenido repercusiones concretas: «no nos engañemos: la Cumbre de Río, en los hechos, no ha comportado progresos significativos. El documento final adoptado por la asamblea general en la clausura de la Cumbre Río + 5 de Nueva York, en junio de 1997, expresaba "una profunda inquietud" y afirmaba que las perspectivas de conjunto son más sombrías hoy que en 1992». En este sentido, los indicadores son suficientemente elocuentes: las emisiones anuales de dióxido de carbono han seguido incrementándose, al igual que las emisiones totales de gases de efecto invernadero; son pocos los países que han instaurado «ecotasas» para castigar la deforestación, la mala utilización del agua y la energía; además, el porcentaje de ayuda al desarrollo -que debería alcanzar el 0,7 % del PNB para los países de la OCDE- no se ha respetado y, sin embargo, ha aumentado la deuda exterior de los países en desarrollo. A lo que se añade el hecho de que no se ha realizado prácticamente ningún avance en la mejora de la calidad de vida de 2.800 millones de personas (el 46 % de la población mundial) que viven, pese a la creciente opulencia del mundo desarrollado, con menos de dos dólares diarios, tal y como se constata en el Informe sobre el *Desarrollo Mundial 2000-2001: lucha contra la pobreza*, del Banco Mundial.

La *Agenda 21*, por su parte, se revela como la aportación más sustantiva para la Educación Ambiental en la Cumbre de Río. Es un documento extenso y complejo, en el que establecen diversas líneas de acción estratégica para afrontar la crisis ambiental y del desarrollo en el horizonte del siglo xxi. Estructurada en un Preámbulo y 39 capítulos que, a su vez, se distribuyen en cuatro secciones, suscribe planteamientos guiados por un explícito trasfondo ecológico y social, en aspectos que inciden sobre las dimensiones sociales y económicas (capítulos 2 al 8), la conservación y gestión de los recursos para el desarrollo, (capítulos 9 a 22), el fortalecimiento de los denominados «grupos prioritarios» (capítulos 23 a 32) y en los medios de ejecución (capítulos 33 a 40). En esta última sección, el capítulo 36, se hacen propuestas en materia de *Fomento de la Educación, la Capacitación y la Toma de Conciencia*.

La *Agenda 21*, cargada de *desideratums* y *recomendaciones* para la acción, incluiría previsiones económicas pormenorizadas del coste financiero asociado a la puesta en práctica de cada capítulo. A pesar de sus buenos propósitos y del empeño puesto en construir un documento operativo, su alcance normativo y prescriptivo ha sido escaso. Prácticamente todos los países asistentes a la Cumbre se adhirieron a la *Agenda 21*, aunque su firma sólo implicaba un compromiso moral. De hecho, en los años transcurridos desde su elaboración, ha tenido una concreción práctica desigual, muy por debajo de las expectativas y de los objetivos marcados. No obstante, su Plan de Acción sigue siendo una importante referencia para avanzar hacia el objetivo de un desarrollo sostenible, socialmente equitativo, ecológicamente viable y políticamente democrático.

Como se ha señalado, es en el capítulo 36 de la *Agenda 21* donde se alude

expresamente al papel de la Educación en las estrategias que se orientan al logro de un desarrollo sostenible. El texto identifica tres áreas de acción-intervención: «la reorientación de la educación hacia la consecución del desarrollo sostenible», «la concienciación del público» y «el fomento de la cualificación». A grandes rasgos, la primera se concentra en la educación formal y no formal; la segunda, en los procesos de información y sensibilización dirigidos al público en general; y, la tercera, en la formación y capacitación científica y profesional de expertos ambientalistas. No obstante, una lectura más amplia de las Recomendaciones incluidas en el capítulo 36 permite su consideración como ejes transversales a los demás capítulos del documento. Presentamos, sucin- tamente, algunas de sus recomendaciones clave.

a) La educación para el desarrollo sostenible

El punto 36.3 señala 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». Con una visión más pragmática se asumen los objetivos de la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990. Y, con ellos, la necesidad de garantizar un acceso universal a la enseñanza primaria y de incrementar las tasas de alfabetización para situarlas por encima del 80 % de la población. Además, se establecen tres objetivos prioritarios:

- Crear conciencia sobre la relación entre medio ambiente y desarrollo.
-
- Facilitar el acceso a la Educación para el medio ambiente y el desarrollo vinculada a la educación social y a la educación permanente.
- Integrar conceptos de ecología y de desarrollo en los curricula escolares, en los programas locales y en la capacitación de los encargados de la toma de decisiones.

Para lograr estos objetivos se sugieren una serie de actividades y líneas de acción. Entre las más relevantes destacamos las siguientes:

- elaborar estrategias para integrar «en los próximos tres años» el medio ambiente y el desarrollo como tema interdisciplinar en todos los niveles de enseñanza;
- crear organismos consultores nacionales para coordinar la educación ecológica contando con la participación de todos los agentes sociales e institucionales implicados;
- desarrollar programas de formación inicial y en servicio para maestros, planificadores y administradores de la enseñanza, así como también para educadores que trabajen fuera del sistema educativo;
- estimular a las escuelas para que desarrollen programas locales relacionados con el medio ambiente, apoyando los métodos pedagógicos innovadores y de efectividad demostrada;

- facilitar canales y tecnología para el intercambio de información;
- promover, desde una perspectiva interdisciplinar, la educación sobre el medio ambiente y el desarrollo en la enseñanza universitaria;
- crear centros nacionales y regionales para la investigación y la educación relacionadas con el medio ambiente y el desarrollo;
- promover programas de «enseñanza no académica» y de educación de adultos, especialmente dentro de la enseñanza universitaria de postgrado y en la formación que imparten las empresas;
- dar prioridad a la educación de la mujer y reconocer la experiencia y los saberes indígenas en los programas de educación y capacitación ambiental.

b) El aumento de la concienciación pública

En el punto 36.8 se parte de la afirmación de que «hay poca conciencia de la interrelación existente entre todas las actividades humanas y el medio ambiente». Por ello, se considera necesario sensibilizar al público en general sobre los problemas del medio ambiente y su vinculación con el desarrollo, como paso imprescindible para fomentar la responsabilidad de las personas y hacerlas partícipes de posibles soluciones. Para esa labor de concienciación se recomienda «reforzar las actitudes, los valores y las medidas compatibles con el desarrollo sostenible» (36.9), dando prioridad a «la responsabilidad y el control locales» (36.9). En el capítulo de actividades se sugieren una amplia gama de medidas, entre las que destacan:

- la creación de redes nacionales y locales de información;
- la participación del público en los debates sobre política ambiental;
- el diseño de materiales didácticos basados en la «mejor información científica disponible» (36.10.d);
- la cooperación con los medios de comunicación y otros medios de difusión (el teatro, la industria del espectáculo, la publicidad, las nuevas tecnologías) para llegar al público;
- el fomento del turismo y el ocio sostenibles;
- el apoyo a las ONG y el reconocimiento de los saberes indígenas con respecto al medio ambiente;
- la participación de niños y adultos en campañas de divulgación, aprovechando el rol crucial de la familia.

c) El fomento de la capacitación

El tercer apartado del capítulo 36 sitúa en un lugar preferente la capacitación de expertos, profesionales y, en general, de los trabajadores que desempeñan tareas relativas al medio ambiente. El apartado 36.12 alude a la formación de recursos humanos y a la necesidad de vincular el desarrollo y el medio ambiente con la promoción del empleo. Basándose en este discurso, que recuerda más a la Teoría del Capital Humano imperante en los años sesenta que a lecturas más recientes de las relaciones entre educación y economía, se formulan los siguientes objetivos:

- Crear o reforzar programas de formación profesional con igualdad de acceso para todas las personas.
- «Promover una fuerza de trabajo flexible y adaptable» (36.131) para hacer frente a los problemas del medio ambiente y del desarrollo.
- Aumentar la capacitación científica y facilitar la transferencia de tecnologías y conocimientos «ecológicamente racionales y socialmente aceptables» (36.13.c).
- Integrar las consideraciones ecológicas y del desarrollo en las esferas de la administración, la producción, el comercio y las finanzas.

Para avanzar en el logro de estos objetivos, a medio camino entre las exigencias del mercado interpretado según la partitura neoliberal (flexibilidad de empleo) y de la partitura neosolidaria (transferencia de tecnología), se sugieren- las siguientes actividades:

- evaluar las necesidades de formación ambiental de los trabajadores y poner en marcha los programas de capacitación adecuados;
- que las asociaciones profesionales adopten códigos de ontológicos y desarrollen acciones formativas que respondan a la «causa del medio ambiente» y la sostenibilidad;
- integrar las cuestiones relativas al medio ambiente en los programas de formación profesional y ocupacional;
- fomentar programas de formación ambiental para los trabajadores de la Administración, las universidades, las ONG y otras organizaciones comunitarias;
- promover la comprensión de la relación existente entre medio ambiente salubre y prácticas empresariales sanas;
- crear servicios técnicos especializados para apoyar a las comunidades locales en la gestión de su entorno;
- cualificar especialistas ambientales, facilitando información adecuada, guías de recursos, redes empresariales de intercambio y cursos de formación;

- elaborar y aplicar estrategias para hacer frente a catástrofes ecológicas.

Una evaluación global de los significados pedagógicos inherentes al capítulo 36 de la *Agenda 21* permite reconocer la importancia que ésta concede a una educación orientada al «desarrollo de los recursos humanos». En este sentido, el texto trata de establecer un difícil equilibrio entre, por un lado, la revalorización de los saberes tradicionales y las formas sostenibles de actuar de las poblaciones indígenas, y, por otro, los conocimientos científicos disponibles, así como la forma racional -occidental- de afrontar los problemas. A lo que se añade la insistencia en la necesidad de integrar las distintas áreas científicas en enfoques interdisciplinarios que permitan aprehender la complejidad que subyace en las relaciones ambiente-desarrollo.

Por lo demás, la exigencia de fomentar la participación de todos los sectores sociales en el logro de un desarrollo sostenible adquiere, a lo largo del texto, el sentido de un argumento recurrente, prestando especial atención a los colectivos que la sección tercera de la *Agenda* (capítulos del 23 al 32) identifica como destinatarios preferentes: las mujeres, los jóvenes, las poblaciones indígenas, los campesinos, los trabajadores y los empresarios. Coincide el protagonismo otorgado a estos actores sociales con el reconocimiento, en la Cumbre de Río, de las responsabilidades que los países industrializados tienen ante el mundo en desarrollo, instándoles a cambiar sus modos de producción y consumo. Para ello será preciso vitalizar el papel de la información y la comunicación, de la educación y la cultura, del saber tecnológico y científico, de la participación e implicación social.

Lejos de constituirse en un final de etapa, la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, celebrada en Río en 1992, representa una secuencia más del trayecto que los Organismos Internacionales vienen recorriendo a favor de los Derechos Humanos y el Desarrollo Social, en un proceso que el Programa de Naciones Unidas para la «Participación y la Integración de la Sostenibilidad Local y Global» vincula a lo que ha dado en llamarse «Río + 10 / Estocolmo + 30».

Una secuencia en la que ocupan un lugar destacado las Conferencias Mundiales sobre *Derechos Humanos* en Viena (1993), sobre *Población y Desarrollo* en El Cairo (1994), sobre *Desarrollo social* en Copenhague (1995), sobre la *Mujer* en Beijing (1995) y sobre los *Asentamientos Humanos* en Estambul (1996); así como la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad, celebrada en Tesalónica (1997). En todas ellas se ha reiterado la estrecha relación que existe entre diferentes problemáticas sectoriales, la calidad del medio ambiente y el desarrollo -o el subdesarrollo-. También se ha insistido, con distintos actores y en diversos campos temáticos, en la dialéctica que confronta a quienes limitan la «crisis global» a sus efectos ambientales y sociales, y quienes señalan al modelo económico neoliberal como el principal responsable de los males que afligen al mundo.

Muchas de las propuestas que se vinculan a estos acontecimientos, pactadas en el seno de importantes controversias, han generado la necesidad de regular las relaciones entre el desarrollo y el medio ambiente por cauces democráticos a través del derecho. Una cuestión que, sobre todo a partir de la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos de Viena, al establecer por vez primera enlaces entre el medio ambiente y los Derechos Humanos, plantea que la aplicación del derecho al desarrollo obliga a que el

medio ambiente sea respetado, como un deber de la Humanidad consigo misma, en el presente y con las generaciones futuras.

En este contexto, advertimos cómo al concepto de «desarrollo sostenible», acuñado por el *Informe Brundtland* y consagrado en Río de Janeiro como horizonte social deseable, se le añade el adjetivo «humano», con la pretensión -tautológica y reiterativa- de fortalecer sus postulados «sociales». Sin embargo, el peso de las palabras no siempre ha conseguido solventar el principal problema que afecta a este tipo de propuestas: su efectividad se reduce, con frecuencia, al papel en el que están escritas, mientras la realidad se muestra indiferente o, si se prefiere, más atenta a otro tipo de intereses.

La Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sostenible, o como se la quiera denominar, arrastrada por la seducción de estos conceptos podrá derivar en una peligrosa indefinición, sin capacidad para enmendar la contradicción fundamental que acabamos de enunciar. Todo lo más, y no es poco, llevará a decir que se trata de un proyecto en construcción, que prosperará en la medida en que también lo hagan otras políticas globales y sectoriales sobre el medio ambiente y el desarrollo. Al respecto, no deben pasarse por alto las Conclusiones emanadas de la *Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental «Nuevas Propuestas para la Acción»*, convocada por la Xunta de Galicia y la UNESCO del 15 al 24 de noviembre de 2000, en Santiago de Compostela, al destacar la «importancia estratégica de la educación en tanto que instrumento esencial y campo de saberes para el logro de los objetivos y compromisos adquiridos en el marco conjunto de las Conferencias Internacionales mencionadas, así como el lento avance en el desarrollo de la Educación Ambiental y las dificultades encontradas para su puesta en práctica».

A propósito de esta situación, diversos autores, como Sauvé (1996 y 2000), Jickling (1992 y 1993), Meira (1995b) o Knapp (1998), entienden que bajo un discurso aparentemente comprometido con el cambio social que requiere afrontar la crisis ambiental, la «Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible», propuesta desde el PNUMA, la UNESCO y otros organismos internacionales, se puede estar salvaguardando el mismo enfoque del desarrollo, de la cultura y de la política económica que han generado los problemas socio ecológicos existentes. De este modo, lo único que se estará proponiendo y consiguiendo con la educación es ayudar a corregir los desajustes ambientales de un modelo social y económico que, por lo demás, se considera el mejor o el único posible para satisfacer las necesidades del desarrollo de las personas y las comunidades. En este sentido, la Educación Ambiental podría no ser ni necesaria, ni pertinente; bastaría con ampliar la formación tecno-científica y la cultura ecológica de la población y de los gestores ambientales para que actúen de forma responsable.

Coincidiendo con la celebración de la Cumbre de la Tierra de 1992, Río de Janeiro acogerá un encuentro de personas y organizaciones no gubernamentales, convocadas con la intención de abordar «en paralelo» la problemática que articula las sesiones de la Conferencia «oficial». Conocido como *Foro Internacional de ONG* o, simplemente, como *Foro Global*, en él se discutieron y aprobaron más de 45 Tratados, Declaraciones y Resoluciones sobre múltiples cuestiones afectadas por el binomio ambiente-desarrollo: los derechos humanos, la economía convencional y sus alternativas, la pobreza, el consumo, el papel de las ONG, la gestión de los recursos naturales, las estrategias de comunicación e información, el papel de la mujer, la energía, el control de la biotecnología, el agua, la agricultura, el racismo, etc.

En uno de estos documentos, al que también se identifica como *Declaración de Río*, se refleja y sintetiza un enfoque de la crisis ambiental que discrepa sustancialmente del oficial. Ya en su punto primero, afirma textualmente que existe una contradicción entre el desarrollo sostenible y el «modelo de civilización dominante, injusto e insostenible, construido sobre el mito del crecimiento ¡limitado y que ignora los límites finitos de la Tierra». A lo que se agrega que «la Cumbre de la Tierra ha frustrado las expectativas que ella misma había creado para la humanidad» al mantenerse «sometida a los poderosos intereses económicos dominantes y a las lógicas de poder prevalecientes ». Esta lectura, crítica y radical -en el sentido etimológico de este término-, que señala las debilidades del sistema al tiempo que denuncia la asociación entre un determinado modelo económico, la degradación ecológica y las penosas e injustas condiciones de vida que padecen cuatro quintas partes de la humanidad, impregna el conjunto de los documentos emanados del *Foro Global*.

La educación tendrá un tratamiento específico en el *Tratado sobre Educación Ambiental para Sociedades Sostenibles y para la Responsabilidad Global*. Su redacción, que coincide con el capítulo 36 de la *Agenda 21* en la necesidad de educar a los individuos y a la sociedad para la sostenibilidad ambiental, es mucho más contundente en la reivindicación de la equidad, la justicia social y la diversidad cultural como condiciones imprescindibles para la adopción de cualquier alternativa que sea coherente. En contraste con el lenguaje aséptico y el formalismo técnico de la *Agenda 21*, el *Forum Global* demanda una Educación Ambiental involucrada con la transformación de la realidad social, ideológicamente crítica y políticamente comprometida. Apuesta, además, por la adopción de enfoques holísticos e interdisciplinarios, por la democratización del conocimiento y por el respeto a las culturas indígenas. En el plano ético el *Tratado* se postula a favor de los valores ecocéntricos, orientados hacia el respeto a los «ciclos vitales» y a todas las formas de vida. Estos principios inspiran una serie de directrices para la acción, entre las que destacan las siguientes:

- Plasmar los principios del Tratado en materiales didácticos para ser utilizados en los distintos niveles del sistema educativo.
- Actuar a partir de realidades locales pero tratando de conectarlas con los problemas globales del Planeta.
- Desarrollar la Educación Ambiental en todos los ámbitos de la educación formal, informal, y no formal.
- Capacitar expertos para mejorar la gestión del medio ambiente y para lograr una mayor «coherencia entre lo que se dice y lo que se hace».
- Exigir a los gobiernos que destinen porcentajes significativos de su presupuesto a la educación y el medio ambiente.
- Transformar los medios de comunicación en instrumentos educativos plurales que sirvan de plataforma a los programas generados por las comunidades locales.

- Promover cambios en la producción, en los hábitos de consumo y en los estilos de vida.
- Reconocer la diversidad cultural, los derechos territoriales y la autodeterminación de los pueblos.
- Fomentar la educación y la investigación superior sobre la Educación Ambiental.

Para su puesta en práctica, el *Tratado* sugiere, en su cuarto apartado, distintas acciones de coordinación, seguimiento y evaluación: creación de redes internacionales de educadores ambientales, realización de campañas divulgativas de información, celebración periódica de encuentros y jornadas de seguimiento, coordinación de las acciones a escala nacional e internacional, y establecimiento de vínculos más estrechos entre las ONG y los movimientos sociales. En el apartado de recursos, los grupos firmantes se comprometen a financiar programas educativos inspirados en el *Tratado* y a reclamar de los Gobiernos que destinen un porcentaje significativo de su PNB a este fin.

Cinco años más tarde, del 8 al 12 de diciembre de 1997, la ciudad griega de Tesalónica acogerá la Conferencia Internacional sobre *Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad*, auspiciada por la UNESCO y el Gobierno de Grecia, a la que asisten representantes de 83 países. El objetivo principal de esta reunión, a la que preceden otros encuentros regionales e internacionales (en la India, Tailandia, Canadá, México, Cuba, Brasil, Grecia, etc.) era valorar el nivel de aplicación de los acuerdos de la Cumbre de Río y, más concretamente, del capítulo 36 de la *Agenda 21*. Las principales conclusiones de la Conferencia, trasladadas a la denominada *Declaración de Tesalónica*, no ocultan cierto pesimismo respecto a los logros alcanzados en los años transcurridos desde la Conferencia de Río: apenas se han producido avances y los recursos destinados a la educación para la sostenibilidad siguen siendo escasos, al no constatarse un incremento suficiente de los mismos. Más allá de este análisis, se insiste en las Recomendaciones y Planes de Acción concertados en las Reuniones que sobre *Educación Ambiental* se celebrarán en Belgrado (1975), Tbilisi (1977) y Moscú (1987), así como en el *Congreso Mundial de Educación y Comunicación para el Medio Ambiente y el Desarrollo* (Toronto, 1992), haciendo hincapié en las dimensiones sociales, económicas y culturales de la crisis ambiental, en sí mismas y en lo que demandan de una educación orientada hacia la sostenibilidad ambiental.

El modelo educativo implícito en la *Declaración de Tesalónica* está más próximo del diseñado por el Foro Global de ONG reunido en Río, que del reflejado en el capítulo 36 de la *Agenda 21*. De hecho, en el documento de trabajo elaborado por la UNESCO, con el título «Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinar para una acción concertada», como texto-base para las discusiones en el foro griego, se afirma textualmente que «concebir a la educación en pro de la sostenibilidad como un aporte a la sociedad políticamente alfabetizada es esencial para la reelaboración de la educación», o que «debe reconocerse que muchos de los problemas mundiales, incluidos los problemas ambientales, guardan relación con nuestra manera de vivir, y que para solucionarlos hay que transformar las condiciones sociales de la vida humana» (UNESCO, 1997: 28). Admitir la dimensión política de la Educación Ambiental y, consecuentemente, la necesidad de enmarcarla en un amplio proyecto de cambio social, situarán, una vez más, al discurso educativo muy por delante de las prácticas y realidades que construyen

cotidianamente los actores sociales, sobre todo en su dimensión institucional.

Al margen de otras consideraciones, la *Conferencia de Tesalónica*, en cuyo documento preparatorio (UNESCO, 1997) no se alude expresamente a la Educación Ambiental sino a la «Educación para el Desarrollo Sostenible», aunque se reconoce que las lecciones provenientes de la educación ambiental brindan elementos valiosos para la determinación de una noción más amplia de una educación para el desarrollo sostenible», mantiene abierta una crisis de identidad que comenzando por las palabras -en un momento en el que se propaga el uso de expresiones como «Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible», «Educación para la Sostenibilidad», «Eco-Pedagogía», «Pedagogía de la Tierra», etc.- se extiende a muy diversos ámbitos del pensamiento y las prácticas que tratan de vincular el quehacer educativo a la crisis ambiental y al desarrollo social.

Lo que subyace a esta crisis de identidad [¿?], manifestada en los años noventa, en opinión de Sauvé (2000), es una lucha por la definición y apropiación del concepto de «sustentabilidad». Por una parte, se utiliza como modelo para identificar y promover socialmente alternativas (ideológicas, políticas, económicas, culturales, etc.) a la crisis existente. Por otra, se instrumentaliza para legitimar la idea de que es posible mantener, dentro de unos límites ecológicos tolerables, un ritmo de crecimiento económico que, en las tesis del libre mercado, es imprescindible para satisfacer las necesidades de todos los pueblos de la Tierra; bajo esta perspectiva, sólo un incremento sostenido de la producción y del capital permitirá liberar los recursos que se precisan para reparar los excesos ambientales cometidos o para prevenirlos en el futuro. En este contexto han de juzgarse los significados que, en el documento preparatorio de la *Conferencia de Tesalónica*, se derivan de reconocer que «la sostenibilidad conlleva la tarea compleja de reconciliar y tomar decisiones sobre reivindicaciones que se contradicen entre sí y de avanzar hacia un desarrollo que sea ecológicamente racional» (UNESCO, 1997: 12) o de afirmar «que el concepto de desarrollo sostenible acoge las advertencias de los ecologistas y los argumentos de los economistas a favor del desarrollo».

Organizada por la Xunta de Galicia con el auspicio de UNESCO, en noviembre de 2000 se celebró en Santiago de Compostela una *Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental* con el claro objetivo de elaborar «nuevas propuestas para la acción». Con la asistencia de 33 participantes en su fase central, a los que se añaden otros 76 en la fase previa, en representación de 29 países de distintas regiones del mundo, en la Reunión se analizaron cinco grandes temas, considerados clave en la comprensión de la Educación Ambiental: convivencia pacífica sobre la Tierra; paisaje de montaña y turismo sostenible; Biodiversidad y áreas protegidas; complejidad ambiental y globalización; hambre y pobreza. Según consta en el documento final (UNESCO-Xunta de Galicia, 2000), «estos temas fueron seleccionados por considerarse problemáticas comunes a todas las regiones del mundo, aunque se reconoce que la prioridad en el tratamiento de los mismos no es semejante en las distintas realidades y contextos mundiales, ni agotan la totalidad de la crisis del medio ambiente».

En el documento, en el que se asume el compromiso de constituir un foro virtual permanente para dar continuidad a la reunión en los próximos meses y de poner a disposición de las autoridades gubernamentales respectivas e instituciones nacionales competentes, las reflexiones y el análisis alcanzados, con el objetivo de elevar propuestas

a la Conferencia Río + 10, en junio de 2002, los asistentes evidenciaron «la necesidad de otorgar una prioridad fundamental a la reflexión acerca del papel que tiene y debe tener la Educación Ambiental en todos los países», con la finalidad de «promover cambios efectivos en las relaciones entre los sistemas humanos y naturales, de manera que induzcan a modificaciones en los comportamientos, actitudes y valores; en la organización social y en los modelos económicos, y permitan diseñar estrategias integrales para el desarrollo sostenible». Entre otros, los argumentos y objetivos vinculados al cometido de la Educación Ambiental en las distintas áreas temáticas, incidieron en aspectos como los siguientes:

- Además de los programas internacionales para la conservación de la *biodiversidad y la educación*, es necesario promover programas nacionales, regionales y locales que proporcionen experiencias concretas de educación en la conservación de la diversidad y el desarrollo. Por esta razón debe prestarse la misma atención a la realización y difusión de programas prácticos para la educación sobre la biodiversidad a escala local. Para ello se recomiendan diferentes actuaciones estratégicas, en las que se concede un especial protagonismo a los líderes locales, al uso de Internet y a redes de colaboradores y proveedores.
- Promover un conocimiento nuevo y alternativo de las *zonas de montaña* que conduzca a otra forma de comprender y valorar su valioso patrimonio desde la lógica de la sustentabilidad; se trata de conocer, reducir y prevenir los riesgos que amenazan actualmente a los paisajes frágiles, fomentando valores y comportamientos generadores de nuevas formas de desarrollo sostenible. Para ello será imprescindible involucrar a los habitantes y gestores de las áreas de montaña y demás paisajes frágiles en la toma de decisiones, asesorando a las comunidades locales en el desarrollo de actividades *turísticas* de calidad, que respeten el medio ambiente.
- Definir y analizar los conflictos entre los pueblos y entre los seres humanos y su entorno, para encontrar soluciones e implicar a la sociedad en *acciones pacíficas y constructivas*. En este sentido, reconociendo que las guerras y el sufrimiento humano que ocasionan son causas fundamentales de la destrucción del medio ambiente, se reclama una acción comprometida con la paz al objeto de clarificar los conflictos en las relaciones humanas y entre las culturas y el medio ambiente.

Contemplar la *globalización* como una realidad a tener en cuenta en la promoción de los cambios necesarios para reconstruir las relaciones quebradas entre los seres humanos, entre las sociedades y entre los seres humanos y la Naturaleza. Se deben desvelar y poner en evidencia los efectos negativos que genera en la vida de las personas y las comunidades. Además, la Educación Ambiental debe mostrar las complejas relaciones que se establecen entre los problemas ambientales (económicos, políticos y ecológicos), siendo preciso construir saberes pertinentes desde una postura interdisciplinar y dialogal.

- Es preciso revisar el lema «actuar localmente, pensar globalmente», para indagar en cómo conectar lo *local* y lo *global*, tanto a través de la reflexión como de la acción. En este sentido, cualquier programa o proyecto estratégico, local o regional, de Educación Ambiental, debe establecer conexiones entre las problemáticas territoriales que aborde y sus implicaciones globales, y viceversa.

«Pensar y actuar localmente», «pensar y actuar globalmente» pueden ser lemas complementarios: lo local no puede aislarse de lo global, pero lo global no debe imponerse a lo local. Necesariamente, la Educación Ambiental debe defender y favorecer la diversidad cultural como una forma de garantizar que los individuos y los pueblos puedan llevar a- cabo sus proyectos singulares de construcción de la sostenibilidad.

- *El hambre y la pobreza* son expresiones visibles e inaceptables de realidades locales-globales que reflejan la violación de los derechos humanos; están relacionadas directa e indirectamente -con la degradación medioambiental a través de diversas causas, muchas de ellas expresiones de modelos de desarrollo inadecuados que perpetúan las desigualdades sociales, la desigual distribución de la riqueza, el desigual acceso a los recursos naturales y su sobreexplotación, la deuda ecológica, la deuda externa, la corrupción, el racismo y la guerra. La Educación Ambiental deberá promover la comprensión de estas problemáticas en su complejidad, estableciendo su interrelación con la degradación ambiental, la erosión y la sostenibilidad, para lo cual ha de desarrollar estrategias y metodologías que traten las necesidades de los pobres (en los medios rural y urbano), dando opciones para un desarrollo humano sostenible y justo.

Aunque en los debates de la Reunión y en la redacción de los acuerdos adoptados se constataron discrepancias entre quienes, por un lado, planteaban concepciones más sociocríticas sobre el papel de la educación ante la crisis ambiental y, por otro, quienes se mostraban más confiados en la bondad de las formas económicas y sociales vigentes para aportar soluciones a los problemas ambientales, el documento final pondrá énfasis en aspectos y orientaciones que, con claridad, tratan de vitalizar el papel de la Educación Ambiental en los procesos de desarrollo:

- Insistiendo en la necesidad de contrarrestar el proceso de homogeneización cultural que sirve a los intereses del mercado, a estilos de vida y a pautas de consumo que son insostenibles e injustas.
- Cuestionando la creencia tecnocrática que confía al poder de la ciencia, por sí sola, la solución de los problemas ambientales.
- Propugnando la adopción de un prisma complejo en la construcción del saber, que integre la versatilidad de formas de interpretar y comprender el mundo (científica, estética, ética, mítica, tradicional, etc.).
- Reduciendo la vulnerabilidad de los individuos y las comunidades -especialmente de quienes son pobres- ante los problemas ambientales, sobre todo en aquellos aspectos que están directamente relacionados con la supervivencia (alimentación, salud, vivienda, autoestima, justicia, etc.).
- Reconociendo el potencial educativo, de movilización social VEN diálogo intercultural de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, evitando su uso indiscriminado y acrítico hasta el punto de agrandar la brecha Norte-Sur.

- Incorporando los desarrollos emergentes de la biotecnología y la ingeniería genética al debate y la praxis educativo-ambiental, entendidos como puntos críticos inéditos y conflictivo! en la relación entre los seres humanos y la Naturaleza, entre los seres humanos entre sí.
- Valorando y enriqueciendo el patrimonio pedagógico de la Educación Ambiental ante las cuestiones de la complejidad y la globalización.
- Creando redes de educadores ambientales para intercambiar información y experiencias en cooperación con las ONG, las autoridades locales y las organizaciones internacionales.
- Contribuyendo a restaurar los aspectos éticos de la relación Humanidad-Naturaleza, colaborando al restablecimiento de nexos morales entre los seres humanos y el mundo vivo no-humano.
- Movilizando la imaginación y la creatividad para desarrollar respuestas alternativas para los problemas y con el fin de potenciar la capacidad transformadora.

Sin que se reduzcan a estas dimensiones, la Reunión de Santiago de Compostela consideró que todas ellas deberán ser estimadas para la Educación Ambiental que ha de mirar al futuro, revisando los materiales existentes, promoviendo distintas actuaciones en el sistema educativo y en otros escenarios formativos, desarrollando nuevas líneas metodológicas, diseñando y aplicando estrategias de acción política innovadoras, incorporando nuevos conocimientos y enfoques en la formación, la evaluación, la investigación, etc. En definitiva, para que tal y como se hace explícito en sus recomendaciones finales se otorgue «una prioridad sustantiva a la Educación Ambiental en el contexto de la promoción de un desarrollo humano sostenible, con equidad y justicia social y promuevan la aplicación de la *Agenda 21*, y en particular el capítulo 36 referente a la educación, a través del programa de trabajo adoptado por la Comisión de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, así como reforzar este proceso con otras agendas internacionales adoptadas en conferencias mundiales en la década de los noventa, las que llaman a una acción transdisciplinar e interdisciplinar mediante la educación».

3. La Educación Ambiental en el horizonte de la sustentabilidad

Como hemos visto, en los umbrales del siglo xxi los recorridos de la Educación Ambiental convergen en el desarrollo humano tratando de integrar sus propuestas en el amplio escenario que dibujan la globalización de los problemas ambientales, los principios de una pedagogía crítica y los procesos que subyacen a la construcción colectiva de procesos o realidades que apelan a la sostenibilidad, la equidad, la responsabilidad y la participación democrática. Lo que, de algún modo, supone ratificar sus cometidos pedagógico-sociales en transformaciones y cambios sociales que permitan hacer frente, desde la reflexión y la práctica, a desafíos que emergen con la complejidad ambiental, fruto -dirá Leff (2000)- de una nueva racionalidad y de un nuevo pensamiento sobre la producción del mundo a partir del conocimiento, la ciencia y la tecnología, a los que se une el entrecruzamiento de saberes y el arraigo de nuevas identidades.

En este contexto, reconociendo que en la corta historia de la Educación Ambiental se han ampliado significativamente sus horizontes, sobre todo mediante el proceso de institucionalización registrado en las tres últimas décadas, no deja de ser cierto que la reflexión o los mismos discursos han ido bastante más lejos que las prácticas, si analizamos globalmente su incidencia en diferentes niveles de formación y en distintos sectores de la población. Análisis que, en la perspectiva de algunos autores (Sáez, 1995; Grün, 1997), reducen la Educación Ambiental a una práctica discursiva, cargada de buenas ideas y de mejores intenciones, pero escasamente eficaz a la hora de cumplir con la finalidad de transformar las relaciones entre los sistemas humanos y los sistemas de la Biosfera.

La crítica todavía puede extremarse recurriendo a argumentos más incisivos y preocupantes. En su análisis se pone de relieve, con relativa frecuencia, cómo el discurso institucional de la Educación Ambiental actúa como pantalla legitimadora de estructuras socioeconómicas, políticas y sociales de las que se derivan políticas y actuaciones ambientales poco o nada predispuestas a cambiar el rumbo emprendido por la Humanidad desde los albores de la Revolución Industrial. La fe en el progreso, la salvaguarda de intereses particulares o la rentabilidad de la «marca» ecológica..., serían -entre otras- razones latentes a la primacía de lo que se dice respecto de lo que se hace. En la «práctica» los problemas ambientales crecen y el desarrollo cada vez plantea mayores obstáculos en el derecho a la existencia (Raventós, 1999); y ello a pesar de la sucesión de un sinnúmero de asambleas, conferencias, convenciones, seminarios, reuniones, tratados, pactos... que el proceder ambientalista «institucionalizado» viene activando en las últimas décadas.

La disyuntiva, aunque nos afecta directamente, no resulta novedosa. Ya en 1949, Aldo Leopold (1999: 139) se quejaba amarga e irónicamente de los escasos avances que se producían en las políticas de conservación emprendidas cien años antes: «a pesar de casi un siglo de propaganda -decía-, la conservación aún camina a paso de tortuga; en la mayoría de los casos, el avance sigue consistiendo en cartas beatas y oratoria de asamblea». Con la misma lucidez e ironía afirma más adelante: «cuando la lógica de la historia tiene hambre de pan y le echamos una piedra, las pasamos negras para explicar en qué se parece la piedra al pan» (Leopold, 1999: 141). Como sabemos, su metáfora alude a los desatinos de la política conservacionista de la época, tan ignorante de las causas profundas de la degradación ambiental como excesivamente preocupada por maquillar sus efectos visibles.

Sirva, no obstante, esta imagen metafórica para explicar buena parte de las zozobras históricas de la Educación Ambiental, incluidas las dificultades que supone, tras su «aparición» en los años sesenta, prolongar en el presente la búsqueda de sus señales de identidad. A pesar de lo que, sea con honestidad o como simple maniobra distractora, no ha impedido que observemos en sus propuestas una puerta abierta hacia futuros más esperanzados, educando a las nuevas generaciones para que no cometan los errores que nosotros cometimos, con una educación que permita «prepararse para la construcción de una nueva racionalidad; no para una cultura de desesperanza y alineación, sino al contrario, para un proceso de emancipación que permita nuevas formas de reapropiación del mundo» (Leff, 2000: 48).

En cualquier caso, siendo conscientes de que mientras la Educación Ambiental y los

educadores ambientales preparan el terreno, también es preciso ser realistas y hacer lo posible con la realidad que tenemos: la del mercado como culminación y fin de la Historia. Ésta es una de las paradojas más perceptibles de la Educación Ambiental que se concibe como un itinerario por el que transitar hacia la sustentabilidad, la equidad y la justicia: enseña nuevos caminos y valores, sugiere estilos de vida alternativos, revisa sus propias incongruencias... mientras otros agentes, sus prácticas y las redes sociales que los soportan -especialmente en los procesos de socialización- reproducen la senda trazada.

El desarrollo sostenible, al que la Conferencia de Río (1992) validó como una alternativa congruente con la salvaguarda de los derechos ambientales -sin que se pueda obviar su condescendencia con casi cualquier forma ideológica de encarar el «futuro común»-, muestra un trayecto que los pueblos pueden seguir para acceder al tren de la mundialización, al tiempo que mantienen otros modos de transitar por la cotidianeidad. Desarrollo sin el cual, afirmaba recientemente el Secretario General de la Organización de Naciones Unidas, Kofi Anan, no podemos evitar los conflictos ni consolidar la paz; sin cuyos beneficios los pueblos no podrán disfrutar de un ejercicio pleno de los derechos humanos, de la justicia y de todas las potencialidades inherentes a la condición humana.

Para este desarrollo, se aspira a que la Educación Ambiental se implique en procesos más trascendentes de cambio personal y social. Esto no debe confundirse con una mayor predisposición hacia las cuestiones ecológicas ni con un mejor conocimiento de los problemas ambientales; tampoco ha de confundirse la sensibilización hacia la crisis ambiental con la comprensión de los riesgos ecológicos, ni la comprensión con la voluntad y capacidad -individual y colectiva- de modificar los estilos de vida, excesivamente apegados al abuso de los recursos no renovables.

Responder a las necesidades de cada individuo y de sus comunidades, posibilitando que puedan llevar las riendas de su propio destino, exige que la información, la formación y, en un sentido extenso- del término, la educación relativa al medio ambiente, no queden al margen de otras medidas que se adopten a favor del desarrollo humano: gestión de recursos, evaluación y valoración de impactos ambientales, ordenación del territorio, reconversión de los sectores productivos, crecimiento y desplazamientos demográficos, afrontamiento de las injusticias y desigualdades sociales, preservación de la diversidad biológica y cultural, eliminación de conflictos bélicos y actuaciones violentas, seguridad planetaria, expansión tecnológica, protección del patrimonio artístico y cultural, etc. Perspectivas y dimensiones en las que se incrementa el sentido de pertenencia al mundo, enlazando a los ciudadanos del Planeta a pesar de las fronteras, en un proceso de mundialización de los acontecimientos que también suscita la mundialización de las voluntades (Mayor Zaragoza, 2000).

En este escenario la Educación Ambiental se integra en los discursos y prácticas de una «educación global», para todos y durante toda la vida, manteniendo entre sus objetivos contribuir a un mejoramiento sustancial del bienestar humano y de los entornos que hacen posible la vida. Cualesquiera que sean las modalidades pedagógicas por las que transcurra, dentro o fuera de los sistemas educativos, se trata de un enfoque menos ingenuo; o, al menos, más cercano a las posibilidades de convertir la educación en una práctica social dialogada, que no acepta la responsabilidad plena de los cambios sociales, aunque no renuncia a formar parte de ellos. Una educación que inspira múltiples saberes para el aprendizaje, la convivencia, el desarrollo, la paz, etc., comprometiendo a cada per-

sona con la expectativa de una sociedad más consciente, libre y responsable. Por ello, es una Educación Ambiental que coopera en la creación de una conciencia crítica, promotora de modelos sociales y de estilos de vida alternativos, en los que la equidad y la justicia se constituyen como principios irrenunciables del quehacer pedagógico; esto es, sin acomodarse a las «neutralidades ideológicas» que acaban legitimando el orden ambiental, social y económico establecido.