

RAÚL CALIXTO FLORES

Educación popular ambiental

Trayectorias, vol. 12, núm. 30, enero-junio, 2010, pp. 24-39,

Universidad Autónoma de Nuevo León

México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60713488003>

Trayectorias
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Trayectorias,

ISSN (Versión impresa): 1405-8928

trayectorias@ccr.dsi.uanl.mx

Universidad Autónoma de Nuevo León

México

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación popular ambiental

Grassroots environmental education

RESUMEN

En este artículo se analiza el proceso de constitución de la educación popular ambiental en América Latina y el Caribe, y sus potenciales aportes a la propuesta de la educación para el desarrollo sustentable. La educación popular ambiental representa una alternativa significativa para analizar, reflexionar y proceder a una construcción colectiva de las relaciones entre la economía, la sociedad y la naturaleza, surgida de los movimientos ambientalistas latinoamericanos. En este artículo, se entiende como síntesis de los planteamientos de la educación ambiental y de la educación popular (Reyes, 1994), por lo que incluye las dimensiones natural, cultural, económica y política, donde los destinatarios de los esfuerzos educativos son protagonistas de los problemas y soluciones de sus propias comunidades, por lo que se constituyen como sujetos conscientes de los problemas del medio ambiente.

24

Palabras clave: educación ambiental, educación popular, desarrollo sustentable, solidaridad, representaciones sociales.

ABSTRACT

In this article, we analyze the process of setting up grassroots environmental education in Latin America and the Caribbean, as well as its potential contribution to approaches toward education regarding sustainable development. Such education represents a significant alternative for analyzing, reflecting on and proceeding on to a collective construction of the relationship between the economy, society and nature emerging from Latin American environmental movements. In this article, we posit a synthesis of approaches to environmental education and grassroots education (Reyes, 1994), so that it includes the natural, cultural, economic and political dimensions, in which the recipients of the educational efforts are the protagonists of the issues and solutions of their own communities, such that they become subjects conscious of environmental issues.

Key words: environmental education, grassroots education, sustainable development, solidarity, social representations.

* Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, México. calixtoflores@hotmail.com

Recibido: septiembre de 2009 / Aceptado: febrero de 2010

LOS MOVIMIENTOS AMBIENTALISTAS LATINOAMERICANOS

Los movimientos sociales en América Latina y el Caribe presentan distintas demandas y se manifiestan de diferentes formas. Aunque han sido estudiados por diversos autores, nos convence la postura de Zibechi (2004) quien afirma que un movimiento social es todo proceso que cambia el lugar de las personas asignado por el capital o el Estado, por lo que moviliza fuerzas excluidas, largamente acumuladas, y expresan una nueva relación de socialización entre los sujetos y los territorios. En efecto, un movimiento social se constituye como tal cuando consolida una identidad común con base en un programa de acción. Cuando estos procesos demarcan como centro de sus acciones cuestiones de orden ambiental en su relación con la sociedad y, sobre todo, en un contexto de crecientes y complejas necesidades y problemas, surgen los movimientos ambientalistas.

En los países latinoamericanos y del Caribe, los movimientos ambientalistas han dado lugar a un nuevo ámbito de participación social y forman parte de las plataformas políticas aunque, a diferencia de los países europeos, no han llegado a constituir partidos.¹ Eduardo Gudynas (1992) identifica en los movimientos ambientalistas latinoamericanos un conjunto de características comunes, que los diferencian de sus contrapartes que han tenido lugar en Norteamérica y Europa. De acuerdo con este autor, los movimientos ambientalistas latinoamericanos se caracterizan por:

- No estar interesados primariamente en acceder al poder del Estado;
- centrar la preocupación del movimiento en el ambiente y en el ser humano inserto en él;
- comprender valores de contenido universal y de armonía con la naturaleza, con fuerte influencia del pensamiento indígena;
- vincular los problemas sociales con los ambientales;
- proclamar compromisos con las generaciones presentes y futuras;
- poseer un gran dinamismo interno y reaccionar con rapidez ante el surgimiento de problemas ambientales;

25

¹ El caso del Partido Verde Ecologista de México, si bien fue un subproducto del creciente interés social por el tema ambiental en la década de los años ochenta, en realidad respondió más a una recomposición de las fuerzas políticas de ese momento promovida desde el gobierno en turno, por lo que ni ha incorporado a los cuadros mejor formados y más reconocidos en el país, ni ha defendido consistentemente reivindicaciones ambientalistas.

- implicar un marcado sentido de pertenencia;
- orientarse hacia actividades de divulgación y de formación.

En la actualidad, los movimientos ambientalistas latinoamericanos se encuentran vinculados a las organizaciones locales, campesinas e indígenas en defensa de sus derechos de subsistencia, de sus culturas, de sus bienes naturales y de sus reservas territoriales. Entre estos movimientos, se encuentran el llamado Sin Tierra y el Seringueiros, en Brasil; el cocalero, en Bolivia; y el ecologista de Guerrero, en México.

La mayoría de estos movimientos en la región asumen posiciones críticas y reivindicaciones muy claras que suelen ser sólo de carácter local. Se caracterizan también por contar con una fuerte vinculación con los grupos marginados, reaccionando ante el colonialismo económico, el cual agota no sólo los recursos naturales, sino que empobrece a sus habitantes.

MOVIMIENTOS INDÍGENAS

26

En la educación popular ambiental reviste gran importancia reconocer las experiencias y enseñanzas de los pueblos indígenas latinoamericanos, que perciben en la *pachamama*, por ejemplo, una esfera vital, un macrocosmos, que condiciona nuestro ser. Los seres humanos se encuentran en, con y para la naturaleza; son parte de ésta y conocedores de la misma.² Es preciso aclarar que la educación popular ambiental no induce una visión romántica, mítica o acrítica de los pueblos indígenas latinoamericanos porque es consustancialmente política, sino que se propone revalorar los orígenes de dichos pueblos como uno de los principios pedagógicos necesarios para reconstituir la delicada trama entre la sociedad y la naturaleza, deteriorada como consecuencia de las dominaciones económica, política y cultural. De ahí que, pese a todo, en muchos grupos indígenas aún prevalece el mito cosmogónico, según el cual la Tierra se percibe como entidad sagrada y no como un bien o recurso para efectos de producción y comercialización.

Los pueblos indígenas actualmente existentes son los agentes de la mayor parte de la diversidad cultural; de las aproximadamente 6 mil culturas distintas que perviven en el mundo de 4 a 5 mil son indígenas. Habitan sus territorios bajo condiciones muy variables, pero poseen complejos sistemas de co-

² Pachamama: del quechua pacha, tierra, y mama, madre; es decir, Madre Tierra.

nocimiento arraigados en su medio ambiente local que, al igual que éste, se encuentran fuertemente amenazados.

El Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF, 2000), en colaboración con la organización no gubernamental internacional Terralingua, publicó un informe titulado *Indigenous and Traditional Peoples of the World and Ecoregion Conservation: An Integrated Approach to Conserving the World's Biological and Cultural Diversity*. En este informe se señala que las lenguas habladas por los pueblos indígenas y tradicionales están desapareciendo con rapidez y con ello el conocimiento ecológico acumulado por ellos durante centurias. Estos pueblos habitan en regiones en las que existe la más intensa biodiversidad del planeta. Las estrategias de conservación de la biodiversidad en esas regiones dependen de la conservación de los conocimientos de estos grupos, dada la relación ancestral que se ha establecido con las especies y el hábitat en general.

Se estima que cerca de 2 500 lenguas se encuentran en peligro de extinción y un número todavía mayor está perdiendo los contextos ecológicos que las mantienen como lenguas “vivientes”. A los ritmos actuales, 90% de las lenguas se perderá durante el siglo XXI; casi todas ellas son habladas por pueblos indígenas. Estas lenguas y sus sistemas de conocimiento asociados son muy vulnerables a la expansión global del imperante estilo de vida occidental y su modo consumista, preconizado a través de los medios masivos de comunicación que ahora, gracias a las nuevas tecnologías, pueden influir en los pueblos que viven en los confines más remotos del planeta.

Los 17 países “megadiversos” que comprenden más de las dos terceras partes de los recursos biológicos de la Tierra son también los territorios tradicionales de la mayoría de los pueblos indígenas del mundo. Estos países son Australia, Brasil, China, Colombia, Ecuador, Estados Unidos de América, Filipinas, India, Indonesia, Madagascar, Malasia, México, Papúa Nueva Guinea, Perú, República Democrática del Congo, Sudáfrica y Venezuela. De estos, siete se encuentran en América Latina.

Mercedes Prado y Marcos Reigota (1999) señalan que, por lo general, en estos países existen numerosos conflictos de diverso orden, donde generalmente las más perjudicadas son las comunidades indígenas. Es frecuente que los movimientos ambientalistas sean reprimidos con el encarcelamiento o muerte de sus integrantes; por ejemplo, es muy conocido el caso de Francisco “Chico” Alves Mendes en 1987, líder del movimiento encabezado por el *Conselho Nacional dos Seringueiros*, asesinado por oponerse a la deforestación que afecta al estado brasileño de Acre y por defender a los pueblos de la

27

floresta de la Amazonia (Seoane, 2003). En México, el movimiento de los indígenas rarámuris en contra de la tala de los bosques de pino en la sierra Tarahumara, en el estado de Chihuahua, fue reprimido con el encarcelamiento de Isidro Baldenegro y Hermenegildo Rivas (Amnistía Internacional, 2003). De igual forma, el caso del Consejo Supremo Tlahuica, que encabeza un movimiento contra la tala ilegal en el Parque Nacional Lagunas de Zempoala, en el estado de Morelos, dio lugar al asesinato de Aldo Zamora (Amnistía Internacional, 2010).

Por su parte, en Perú, el movimiento indígena de la región amazónica de este país que, a través de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), defiende sus lugares de origen de la depredación forestal y minera, fue reprimido con el asesinato de más de 30 indígenas (Seoane, 2003).

En todos estos movimientos se ha manifestado una resistencia local y regional con un fuerte componente social, económico y político que los procesos educativos ambientales no pueden desconocer, por lo que se han convertido en el referente primario de la educación popular ambiental.

Los actuales modelos de desarrollo aplicados en la región de América Latina y el Caribe no sólo no han generado los supuestos beneficios a los pueblos indígenas, sino que han favorecido el despojo de sus tierras, bosques y fuentes de agua. El movimiento indigenista latinoamericano actual pretende contribuir a la integración y desarrollo nacional, pero bajo normas de justicia social, en las que el indígena y el no indígena sean realmente ciudadanos libres e iguales (Bruckmann y Dos Santos, 2005).

28

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

El desarrollo de la educación ambiental en América Latina ha sido diferente al ocurrido en los países de América del Norte y Europa (González Gaudiano, 2007). Tal situación obedece a que es una realidad regional que presenta en grados diversos, pero como rasgos comunes, la pobreza y la dependencia económica –entre 1975 y 1982, la deuda externa de América Latina y el Caribe casi se cuadruplicó (Saavedra, 2003)–, pero también a la fuerte vinculación que los procesos sociales han tenido con tradiciones emancipadoras regionales. Estos rasgos hacen que la educación ambiental y las concepciones del medio ambiente que le son implícitas incorporen como un componente relevante el aspecto sociocultural y político.

En materia de educación ambiental, una de las primeras reuniones realizadas en la región fue la efectuada en Chosica, Perú, en 1976, en la que se planteó que:

Aparece así la necesidad de una educación ambiental de carácter integral que promueva el conocimiento de los problemas del medio natural y social en su conjunto y los vincule sólidamente con sus causas. (Teitelbaum, 1978: 51).

En consecuencia, el medio ambiente es visto integralmente a partir del reconocimiento de una serie de problemas naturales y sociales que aquejan a la región y que requieren de una educación orientada hacia su transformación. Sin embargo, no fue sino hasta la década de los años noventa, cuando la educación ambiental tuvo un impulso significativo en esta región. Concretamente, en 1990 se publicó el Informe de la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente de América Latina y el Caribe, cuyo título es “Nuestra propia agenda sobre desarrollo y medio ambiente”. Ahí se señala con toda claridad una cualitativa diferencia de perspectiva con los países ricos del Norte:

Las amenazas de la actual crisis económica y ambiental están arraigadas en modalidades de desarrollo imperfectas: la economía de la opulencia y el despilfarro en el Norte y la economía de la pobreza, la desigualdad y necesidades apremiantes de supervivencia a corto plazo en el Sur. (CMADAL, 1990).

29

La Conferencia de las Naciones Unidas para el Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro, en 1992, catalizó el proceso regional de la educación ambiental. El primer evento internacional “post-Río”, de naturaleza educativa, fue el Congreso Mundial sobre Educación y Comunicación en Ambiente y Desarrollo (Eco-Ed), que tuvo lugar en Toronto, Canadá, del 16 al 21 de octubre; a escasas cuatro semanas se realizó el primer Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, en Guadalajara, México, dando origen a un vigoroso movimiento regional que continúa hasta la fecha. A continuación, se presenta el siguiente cuadro con la cronología de los congresos iberoamericanos de educación ambiental.

Un resultado concreto de los congresos iberoamericanos ha sido el Programa Latinoamericano y Caribeño de Educación Ambiental (PLACEA), promovido por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Este programa se gestó como un espacio de integración regional

CUADRO 1

CRONOLOGÍA DE LOS DISTINTOS CONGRESOS IBEROAMERICANOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. CUADRO MODIFICADO DEL QUE PRESENTA EL V CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

CIAEA	Lema	Lugar	Fecha
I	Una estrategia para el futuro	Guadalajara, Jalisco, México	Del 22 al 29 de noviembre de 1992
II	En busca de las huellas de Tbilisi	Tlaquepaque, Jalisco, México	Del 31 de mayo a 05 de junio de 1997
III	Pueblos y caminos para el desarrollo sustentable	Caracas, Venezuela	Del 21 al 26 de octubre de 2000
IV	Un mundo mejor es posible	La Habana, Cuba	Del 2 al 6 de junio de 2003
V	Una contribución de la educación ambiental para la sustentabilidad planetaria	Joinville, Santa Catarina, Brasil	Del 5 al 8 de abril de 2006
VI	Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva	San Clemente del Tuyú, Partido de la Costa (Prov. de Buenos Aires), Argentina	Del 16 al 19 de septiembre de 2009

30

Fuente: http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/agendas/4congresoia.htm.

para compartir experiencias en esta materia. La idea surgió en el tercer congreso iberoamericano en Venezuela, se discutió en el de Cuba en 2003, durante el II Simposio de Países Iberoamericanos sobre Estrategias y Políticas Nacionales de Educación Ambiental, y se aprobó en el XIV Foro de Ministros de Medio Ambiente de América Latina y el Caribe, realizado en Panamá en 2003.

Más recientemente, en el encuentro latinoamericano Construyendo la Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina, celebrado en San José de Costa Rica en 2006, se plantearon entre otros retos: el paradigma del pensamiento crítico, la reconstrucción de la ética, la visión teleológica de la educación, la perspectiva política, la formación de los docentes y el aprove-

char la década de la educación para el desarrollo sustentable como oportunidad estratégica. Todo ello da cuenta de un complejo y sostenido proceso de construcción del campo de la educación ambiental en la región, que puede decirse tuvo su origen en Brasil en 1992, durante el Foro Global de la Sociedad Civil, espacio paralelo a la Cumbre de la Tierra, que reunió aproximadamente a tres mil organizaciones no gubernamentales del mundo entero. De él se derivaron diversos documentos como la Declaración del Foro Latinoamericano y del Caribe, que contiene un claro pronunciamiento en contra del actual modelo de desarrollo económico impuesto a los países latinoamericanos, que los obliga a supeditarse a las decisiones políticas de los países industrializados.

Del Foro Global también surgieron 32 tratados sobre temas considerados clave, uno de los cuales fue el Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables, que propuso respetar todas las formas de vida como base de la educación ambiental para contribuir a la formación de comunidades socialmente justas y ecológicamente equilibradas. Se reitera la concepción de un medio ambiente considerado en sus dimensiones humana, social y ecológica.

PEDAGOGÍA POPULAR

Para Marcela Gómez y Adriana Puiggrós (1986), la historia de la educación popular en América Latina y el Caribe tiene su origen en la segunda mitad del siglo XIX, aunque no fue sino hasta la década de los 60 del siglo pasado que emerge la pedagogía popular entendida como reflexión sobre la práctica educativa con el fin de mejorarla.

31

La pedagogía popular surge en un contexto caracterizado por las demandas en distintos países de América Latina y el Caribe, en busca de un orden económico y social más justo. Son evidentes las manifestaciones de distintos movimientos sociales, entre éstos los de los indígenas, campesinos, mineros, pescadores y trabajadores, por la reivindicación de sus condiciones laborales, y de una mayor participación en la toma de decisiones políticas en aquellos asuntos que afectan la calidad de su vida.

Si bien en ese momento la educación ambiental aún no era un aspecto relevante en las políticas públicas de América Latina, la reflexión sobre las relaciones de los sujetos con el medio ambiente se encuentra incorporada en la pedagogía popular que establece que se debe aprender de y con los educandos sobre lo que viven en su mundo y su cultura.

El contexto político en América Latina, entre 1962 y 1966, fue de gran incertidumbre e inestabilidad. En ese periodo hubo nueve golpes de Estado que impusieron regímenes autoritarios, entre ellos el de Perú (1962) y el de Brasil (1964). En la siguiente década, otras asonadas militares tuvieron lugar en Chile (1973) y en Argentina (1976) que se aunaron a las varias intervenciones militares norteamericanas en la República Dominicana (1965), Granada (1983) y Panamá (1989), así como a los conflictos de insurrección en Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Colombia.

Ese contexto de lucha, definiciones y emancipación produce un campo fértil para el desarrollo de las ideas de Paulo Freire, quien es considerado el principal representante de la pedagogía popular; sus obras más conocidas son *Pedagogía del oprimido* (1988) y *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1998). Sus aportaciones se afirman en el establecimiento de compromisos con las organizaciones populares y sindicales, para trabajar estrechamente con ellas.

Uno de los trabajos político pedagógicos para ser hechos por educadores verdaderamente progresistas, junto con los movimientos populares es demostrar prácticamente que la teoría es inseparable de la práctica (Freire, 1997, 160).

32 Freire, en su *Pedagogía del oprimido*, cuestiona los sistemas educativos vigentes y la concepción educativa que subyace en ellos, y propone que los oprimidos descubran el mundo de la dominación y se comprometan en su transformación. Asimismo, postula la dialogicidad como esencial en la educación, en la que el educador no sólo educa, sino que también es educado a través del diálogo con el educando.

Este prolífico educador brasileño describe en la *Pedagogía de la esperanza* numerosas experiencias e idearios relacionados con las luchas sociales, políticas y pedagógicas de varios países latinoamericanos. Hace una aguda crítica a la posmodernidad conservadora neoliberal y propone una posmodernidad progresiva radical, para estar en condiciones de educar a las clases populares en función de una lectura esperanzadora del mundo (Freire, 1998).

Todos estos elementos y algunos otros más que no podemos referenciar aquí, son recuperados por la educación popular ambiental que ha sido promovida principalmente por los trabajos de la Red de Educación Popular y Ecología (REPEC) del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) (Esteva, 1997). De ese modo, la teoría freireana ha proporcionado

las bases para cuestionar los parámetros dominantes de una educación ambiental de orientación ecológica y configurar la propuesta de la educación popular ambiental que aporta elementos valiosos para analizar críticamente el discurso de la globalización y del desarrollo sustentable, a partir de las luchas de cambio social y las características culturales y ecológicas propias de la región.

El valor de la educación popular ambiental está en la capacidad de los educadores para potenciar los movimientos populares, incorporando en los mismos el principio de racionalidad ambiental. (Esteva, 1997: 54).

La educación popular ambiental se encuentra también influida en gran medida por la obra de educadores populares de América Latina y el Caribe, entre ellos, José Rivero (1999) y Óscar Jara (2005), de Perú; Alejandro Augier y Esther Pérez (2004), de Cuba; y Moacir Gadotti, de Brasil. Este último, en su obra *Pedagogía de la tierra* (Gadotti, 2002), vincula la educación popular con el desarrollo sustentable y propone una ecopedagogía para la reconstrucción paradigmática de una cultura de sustentabilidad y paz.

Así, encontramos que la educación popular ambiental está orientada hacia el fomento de una conciencia ambiental crítica en los educadores y educandos. Esta educación cuestiona los modelos sociopolíticos y económicos dominantes que se imponen en la globalización, demanda deconstruir y deshegemonizar representaciones antropocéntricas utilitaristas del medio ambiente, y apela a la construcción de estilos de vida más armónicos con él, lo que implica necesariamente un compromiso político y social transformador considerando que otro mundo es posible.

33

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE

El discurso del desarrollo sustentable se incorpora a la política ambiental internacional a partir de la publicación del Informe Nuestro Futuro Común, también conocido como *Reporte Brundtland* (Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo, 1997). En este informe, el desarrollo sustentable fue definido como aquel que satisface las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de que las futuras generaciones puedan satisfacer las propias. Desde entonces y a lo largo de estas dos décadas, el concepto de desarrollo sustentable se ha difundido incidiendo en los más variados ámbi-

tos de la vida pública, entre ellos, y de manera especial, el educativo.

Ello se hizo evidente en 1997, cuando la UNESCO promovió un nuevo enfoque para la educación en el marco de la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Conciencia Pública para la Sustentabilidad, celebrada en Tesalónica, Grecia. En el documento base para dicha conferencia no se hizo mención alguna de la educación ambiental, aludiendo a una educación para un futuro viable, ni de la necesidad de ésta para lograr un desarrollo sustentable. Para lograr tal cometido era indispensable incorporar consideraciones de orden social, económico, cultural, étnico y poblacional, entre otros (UNESCO, 1997).

El desarrollo sustentable ha sido promovido por las instancias internacionales –en particular por la Comisión de Desarrollo Sustentable (CDS), ligada al Consejo Económico y Social de la ONU. Este polisémico concepto tiene implicaciones directas en la política económica de las naciones, y apela a una articulación funcional entre la economía, la ecología y la sociedad, por lo que ha sido ampliamente aceptado, aunque no apropiadamente instrumentado.

34 En este tenor, el desarrollo sustentable aparece ahora en prácticamente todas las declaraciones promovidas por las agencias de las Naciones Unidas y en numerosas políticas empresariales y nacionales. Es el caso, por ejemplo, de la Declaración del Milenio, aprobada en 2000, durante la Cumbre del Milenio en la ciudad de Nueva York, que incluye entre sus objetivos de desarrollo la incorporación del desarrollo sustentable en las políticas y los programas nacionales para revertir la pérdida de recursos del medio ambiente (Naciones Unidas, 2000).

En 2002 se efectuó la Cumbre de Desarrollo Sustentable en Johannesburgo, Sudáfrica, cuya declaración final, en el marco de un desencanto generalizado por la ausencia de acuerdos significativos con plazos perentorios de cumplimiento como se demandaba, alude al desarrollo sustentable como la mejor vía para lograr una sociedad mundial más humana, más caritativa y más respetuosa, reafirmando que la educación está en la base de todo proceso de desarrollo.

En diciembre de ese mismo año, y como una recomendación surgida de dicha conferencia, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó el periodo 2005-2014, como “La década para la educación por el desarrollo sustentable”, con el propósito fundamental de preparar e involucrar a los individuos y grupos sociales en la reflexión sobre nuestro modo de vida, en la toma de decisiones informadas y en el establecimiento de vías para avanzar hacia

un mundo mejor. Esta propuesta pretende articular esfuerzos con otras iniciativas, como el Plan de Acción de Dakar sobre Educación para Todos, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Década de Alfabetización, la educación para la prevención del VIH-SIDA, y con otros proyectos educacionales en curso, como el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

De ese modo, la educación para el desarrollo sustentable comprende interconexiones de distintas dimensiones (culturales, naturales, económicas, sociales y políticas, entre otras), lo que hace evidente su complejidad, opacidad y dificultad de instrumentación. Ello ha derivado en numerosas críticas de muy distinto tipo (González Gaudiano, 2008).

Como puede verse y a diferencia de la educación popular ambiental, la educación para el desarrollo sustentable no tiene su origen en los movimientos sociales ambientalistas o en la pedagogía, sino en las propuestas de organismos internacionales. Para Méndez (2000), el desarrollo sustentable constituye una metapolítica del Estado global que ha utilizado diversos medios para instrumentar los aspectos de desarrollo y el medio ambiente a nivel mundial.

Como quiera y pese a todas las críticas, la aprobación de la Década ha venido a reactivar muchos debates y a generar nuevos incentivos para transformar los sistemas educativos. De ahí que se ha replanteado el concepto articulando la tradición de la educación ambiental con este neologismo, tal como aparece en la Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México (Semarnat, 2006).

Entre las muchas críticas formuladas a la educación para el desarrollo sustentable, se le cuestiona porque no responde con claridad ¿educar para qué y para quién? Algunas posturas –Sauvé (2006), Meira (2006), González Gaudiano (2004), Gutiérrez (2001)– sostienen que se trata de alinear los procesos educativos a los intereses del mercado global, es decir, a los grupos de poder que representan las grandes corporaciones económicas. Es en este punto donde la educación popular ambiental puede aportar otras respuestas a favor de quienes se encuentran marginados y excluidos por el inequitativo e inhumano *statu quo* global. De este modo, la educación popular ambiental desafía a la educación para el desarrollo sustentable, y se instala como una verdadera alternativa para los países latinoamericanos y del Caribe.

Deconstruir los discursos de la educación para el desarrollo sustentable no es tarea fácil, porque se intenta ocultar las verdaderas intenciones de mantener por el tiempo más largo posible, la injusta distribución del ingreso y del

CUADRO 2

COMPARACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE

Aspectos	Educación popular ambiental	Educación para el desarrollo sustentable
Origen	Demandas y proclamas de movimientos ambientalistas e indígenas y los principios de la pedagogía popular	Iniciativa de la UNESCO, apoyada por otros organismos internacionales y corporaciones empresariales
Propuestas	Educar con base en la justicia social que atienda reivindicaciones de los grupos y sectores desfavorecidos y más vulnerables Valorar los sistemas de conocimiento y las culturas locales para conservar la integridad de los ecosistemas.	Educar para integrar las dimensiones social, económica y ecológica para construir el desarrollo sustentable Fomentar una economía sustentable que asegure la satisfacción de necesidades de las generaciones presentes y futuras.
Propósito	Construir sociedades sustentables transformando el modelo dominante.	Asegurar la continuidad en el largo plazo de los beneficios del desarrollo.

36

uso de recursos naturales de los ecosistemas planetarios en beneficio de los mismos intereses de siempre. La educación para el desarrollo sustentable evade analizar los fundamentos de esta enorme desigualdad mundial, apelando a estrategias que no van a la raíz de los problemas por lo que promueve medidas puntuales, dispersas y cosméticas que sólo postergan la necesidad de transformar el estilo de vida imperante. A esa deconstrucción crítica puede contribuir la educación popular ambiental.

CONSIDERACIONES FINALES

La región de América Latina y el Caribe ha producido y produce pensamiento propio, el que apoyado por intelectuales críticos de otras partes del mundo,

puede arribar a la construcción de síntesis transformadoras que nutran los sistemas educativos en la región y contribuyan verdaderamente a superar nuestros seculares y complejos problemas.

La lucha por la humanización, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como “seres para sí”, no tiene significación. Esta solamente es posible porque la deshumanización, si bien es un hecho concreto en la historia, no es, sin embargo, un destino dado, sino resultado de una “orden” injusta que genera la violencia de los opresores y ésta, los hace menos (Freire, 1988, 30).

Las ideas de Paulo Freire son vigentes para la educación popular ambiental, que pretende la concientización de los sujetos de la problemática ambiental. Esta propuesta constituye una alternativa viable para la construcción de una sociedad solidaria, en un mundo donde dominan los sistemas educativos que promueven la competencia y el individualismo.

Hoy las escuelas en general se basan en la competencia sin solidaridad. El sistema de notas y premios es una clara evidencia de una concepción de la educación fundada en la lógica de la competitividad (Gadotti, 2002: 42).

La educación popular ambiental propicia que los propios sujetos puedan realizar una lectura crítica de la realidad en que se encuentran, que les posibilite identificar problemas, seleccionar alternativas de acción y construir o reconstruir propuestas factibles de solución. No pretende la competitividad, sino la solidaridad, fundada en el reconocimiento de las diferencias, y en la igualdad de oportunidades de realización humana. 🐦

37

BIBLIOGRAFÍA

- Amnistía Internacional (2003), *México. Presos de conciencia: Isidro Baldenegro López y Hermenegildo Rivas Carrillo, ecologistas indígenas*, London, UK: Amnesty International. Consultado el 1 de enero de 2010, en <http://www.amnesty.org/es/library/info/AMR41/051/2003/es>.
- _____. (2010), *Exigiendo justicia y dignidad. Defensores y defensoras de los derechos humanos en México*, Madrid: EDAI. Consultado el 1 de enero de 2010, en http://www.es.amnesty.org/uploads/media/Informe_sobre_defensores_de_derechos_humanos_en_Mexico_210110.pdf.
- Bruckmann, Mónica y Theotonio Dos Santos (2005), “Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico”, en *Alternativas à globalização: pôtências emergentes e os novos caminhos da modernidade*, Brasil: UNESCO.
- Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente de América Latina y el Caribe (CMADAL) (1990),

- Nuestra propia agenda sobre desarrollo y medio ambiente*, Washington: Banco Interamericano de Desarrollo; México: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo (1997), *Nuestro futuro común*, Bogotá: Alianza.
- Esteva, Joaquín (1997), “Ambientalismo y educación. Hacia una educación popular ambiental en América Latina”, en *Contribuciones educativas para sociedades sostenibles*, Pátzcuaro, Michoacán: Centro de Estudios Sociales y Ecológicos.
- Freire, Paulo (1969), *La educación como práctica de la libertad*, Santiago: ICIRA.
- _____ (1988), *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI.
- _____ (1997), *La educación en la ciudad*, México: Siglo XXI.
- _____ (1998), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Gadotti, Moacir (2002), *Pedagogía de la Tierra*, México: Siglo XXI.
- Gómez, Marcela y Adriana Puiggrós (1986). *La educación popular en América Latina, 1*, SEP, Ediciones El Caballito, México.
- González Gaudiano, Edgar (2004), “Encuesta latinoamericana y caribañía sobre la educación para el desarrollo sustentable”. *Conferencia Internacional de Educación para el Desarrollo Sustentable*, Universidad de Minho, Braga, Portugal. Consultado el 10 de enero de 2010, en <http://anea.org.mx/docs/Gonzalez-Informe%20Final.pdf>.
- _____ (2007), *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*, México: UANL-Plaza y Valdés.
- _____ (Coord.) (2008), *Educación, medio ambiente y sustentabilidad. Once lecturas críticas*, México: UANL-Siglo XXI.
- Gudynas, Eduardo (1992), “Los múltiples verdes del ambientalismo latinoamericano”, en *Nueva Sociedad*, núm. 122, Caracas: Fundación Friedrich Ebert.
- Gutiérrez, Juan Manuel (2001), *Aprendiendo a enseñar y enseñando a aprender*, Pátzcuaro, México: CREFAL.
- Jara, Oscar (2005), “Desafíos políticos de la educación social”, en XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales, Montevideo, Uruguay, 14-18 de noviembre.
- Meira Cartea, Pablo Ángel (2006), “Elogio de la educación ambiental”, en *Trayectorias*, año VIII, núm. 20-21, pp. 41-51, Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- 38 Méndez, Luis Arturo (2000), “Desarrollo sustentable y Estado global. Implicaciones para la administración pública: México como caso”, tesis de doctorado en Administración Pública, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Naciones Unidas (2000), *Declaración del milenio. Resolución aprobada por la Asamblea General*, quincuagésimo quinto periodo de sesiones, 13 de septiembre, New York: Naciones Unidas.
- Pérez, Esther (2004), *Freire entre nosotros*, La Habana: Caminos.
- Prado, Mercedes y Marcos Reigota (1999), “El desafío de la biodiversidad”, en *Diario Noticias*, 30 de junio, p. 3, Pamplona, España: Grupo Noticias.
- Reyes, Javier (1994), “La educación popular y la dimensión ambiental del desarrollo”, en *Documento de discusión*, Asamblea del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Santiago de Chile: CEAAL.
- Rivero, José (1999), *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*, Lima: Tarea.
- Saavedra, Francisco Leonardo (2003), “Costos del ALCA para América Latina y el Caribe: el caso de los aranceles”, en *Problemas de Desarrollo, Revista Latinoamericana de Economía*, vol. 34, núm. 133, pp. 29-48, México: UNAM. Instituto de Investigaciones Económicas.
- Sauvé, Lucie (2006), “La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, número especial “Educación para el desarrollo sostenible: retos y oportunidades”, núm. 41, pp. 83-101, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Seoane, José (Comp.) (2003), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat) (2006), *Estrategia de educación ambiental para la sustentabilidad en México*, México: Semarnat.
- Teitelbaum, Alejandro (1978), *El papel de la educación ambiental en América Latina*, París: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1997), "Education and public awareness for sustainability", en *Final report: International Conference on Environment and Society, Thessalonica*, abstracts, Thessalonica, Greece: UNESCO.
- World Wide Fund for Nature (WWF) (2000), *Indigenous and traditional peoples of the world and ecoregion conservation: an integrated approach to conserving the world's biological and cultural diversity*, Switzerland: WWF International. Consultado el 16 de enero de 2009, en <http://assets.panda.org/downloads/EGinG200rep.pdf>.
- Zibechi, Raúl (2004), *Genealogía de la revuelta. Argentina: la sociedad en movimiento*, Buenos Aires: Letra Libre.