

La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos

Lucie Sauvé [*](#)

SÍNTESIS: El texto ofrece una revisión actual de los principales desafíos pedagógicos que han de afrontar los sistemas educativos contemporáneos en sus currículos, como consecuencia de los procesos de globalización en los que estamos involucrados. El artículo plantea cómo todo ello ha de afectar a los discursos y a las prácticas de la educación ambiental, como una estrategia curricular organizada en itinerarios duales y controvertidos que planteen abiertamente la dualidad entre singularidad y universalidad, entre identidad y alteridad, entre localidad y globalidad. Todo ese planteamiento se encuadra en un marco en el que la educación encierra la responsabilidad de reivindicar el cambio y de estimular la crítica social.

SÍNTESE: O texto oferece uma revisão atual dos principais desafios pedagógicos que terão de afrontar os sistemas educativos contemporâneos em seus currículos, como consequência dos processos de globalização nos que estamos envolvidos. O artigo planeja como tudo isso afetará os discursos e as práticas da educação ambiental, como uma estratégia curricular organizada em itinerários duais e transformados que planejem abertamente a dualidade entre singularidade e universalidade, entre identidade e alteridade, entre localidade e globalidade. Todo esse enfoque se enquadra em uma moldura na que a educação fecha a responsabilidade de reivindicar a mudança e de estimular a crítica social.

1. Introducción

Se habla mucho de la globalización: silenciosa e inexorablemente, esta gigantesca ola de cambios planetarios ha entrado ya en las diferentes dimensiones de nuestras vidas, en todas partes; ella sorprende, trastorna, revuelve, mezcla; suscita esperanzas, abre «mundos» de posibilidades, inquieta, arrasa. Pero, ¿de qué se trata precisamente?, y ¿en qué se encuentra afectada la educación por el extraño «tsunami» de la globalización? ¿Qué desafíos curriculares y pedagógicos suscita? Más específicamente, ¿cómo puede contribuir la educación ambiental a situarnos mejor en relación con este fenómeno de civilización planetaria?

2. Las paradojas de la globalización

No es fácil definir la globalización. Sin embargo, ella es el hilo conductor de la transformación de las sociedades contemporáneas. Algunos dirán que es nuestro «hilo de Ariana» hacia una nueva humanidad. Para otros, será más bien el hilo de una telaraña para atraparnos mejor. La globalización es un fenómeno hipercomplejo, a la vez que cuenta con un muy alto nivel de abstracción y con una presencia cotidiana bien concreta, multiforme, densa e invasora. Este fenómeno es tan complejo como eminentemente paradójico: la globalización con una doble cara, construyendo lo mejor y lo peor.

La globalización depende, sin duda, del desarrollo tecnológico, en particular de las tecnologías de la comunicación y del transporte; y, a la vez, de un vasto movimiento en espiral que valoriza y que genera ese mismo desarrollo tecnológico. La globalización se toca con teclados electrónicos, y se difunde sobre las alas de los aviones. Liviana... como una red. Tiene la levedad paradójica de un formidable poder invisible.

Algunos autores (entre otros Clark, 1997; Rizvi y Lingart, 2000) han intentado describir este macrofenómeno de manera «objetiva», sin caer en clichés que son, ellos mismos, productos de la globalización. Inspirándonos en sus trabajos, se pueden identificar las siguientes características:

- La globalización corresponde a la extensión geográfica de la interacción social, en lo que se llama ahora la «aldea global».
- Corresponde a la contracción del espacio planetario y del tiempo humano. Pensemos, por ejemplo, en la rapidez de los desplazamientos, en la exigencia de velocidad de las comunicaciones virtuales.
- Supone la desterritorialización de las realidades sociales, y la deslocalización de las actividades de producción y de consumo. La globalización no tiene «domicilio». Requiere diversos tipos de migraciones humanas. Rompe los anclajes y las raíces, en particular los anclajes territoriales y las raíces culturales.
- Se caracteriza también, sobre todo, por el nivel planetario de las interacciones económicas; ella refuerza y es reforzada por la globalización de los mercados.
- Trae consigo la uniformidad de las ideas y de las prácticas políticas. Conduce a la «economización» de lo político.
- Construye los nuevos símbolos de una cultura global; las marcas comerciales se transforman en íconos universales.
- Finalmente, la globalización implica la amplificación de los impactos ambientales. *Globalia1* es omnívora, tiene una gigantesca huella ecológica.

Al tratarse de un fenómeno paradójico, la globalización se caracteriza por una doble tensión, la de una fuerza centrífuga y la de una fuerza centrípeta, según la expresión de Porter y Vidovich (2000).

■ En relación con la «globalización política», se asiste, por una parte, a la fragmentación de antiguos países, debido entre otras cosas a la rebelión contra la subyugación (si se piensa, v. gr., en la antigua urss), y, por otra parte, se observa la integración de países en grandes uniones políticas y económicas (Europa, por ejemplo). La globalización obliga a jugar con armas iguales, las de los titanes. La democracia, una de las palabras claves de la globalización, es también paradójica, porque de manera simultánea es liberadora y manipuladora.

■ En cuanto a la «globalización cultural», existe, por una parte, el fascinante descubrimiento y la difusión de las culturas, pero, por otra, la homogeneización cultural. En el mejor de los casos, se

está en presencia de diversas formas de mestizaje cultural. En otras situaciones se trata del repliegue cultural, como respuesta a un sentimiento de amenaza a la identidad.

■ La «globalización económica», asociada a la mundialización de los mercados, es, ciertamente, la forma dominante y más inquietante de la globalización. Bourdieu (en McLaren, 1998) observa que, a través de palabras clave como flexibilidad y desregulación, la globalización se presenta con la apariencia de la libertad y de la liberación de las ideologías conservadoras. Pero, en realidad, la poliarquía del capital y el derecho a veto del capital global desvirtúan la democracia, y traen consigo una pérdida de poder político y de toda otra forma de poder de los pueblos. Bourdieu denuncia la «canibalización de lo social y de lo político por la economía». La globalización corresponde a «una nueva forma de colonialismo y de imperialismo» (Howley, 2001, p. 54-55).

La globalización es autorreforzada por su propio discurso: «un discurso maestro construido por las fuerzas globales del mercado, que valoriza la racionalidad económica neoclásica y la política minimalista del neoliberalismo» (Dudley, en Porter y Vidovich, 2000, traducción libre). El lenguaje hegemónico de la globalización, el «"gospel" del neoliberalismo», según la expresión de Bourdieu (en McLaren, 1998), contribuye a dar vida a la globalización. Ella es presentada como un estado de hecho, como una tendencia inevitable, como un orden que no se discute. Es promovida como una solución a los problemas sociales y ambientales. Un ejemplo de esta lógica es el de la estrategia de los «mecanismos de desarrollo limpio», promovida por el Protocolo de Kyoto, que permite la compra de «créditos de mitigación del carbono» (una forma del derecho de contaminar) por empresas de los países desarrollados a comunidades de países en desarrollo, que son incitadas a transformar sus ecosistemas y sus paisajes para producir lo más rápidamente posible la biomasa vegetal (bajo la forma de plantaciones más o menos monoespecíficas), sin importar la alienación cultural y económica que ello puede traer consigo.

3. La globalización de la educación

La educación, tanto como la cultura, la política, la economía o cualquier otro sector de la actividad humana, se encuentra igualmente afectada por la globalización, que se manifiesta allí también con una doble tensión. Por una parte, existe el acceso a una galaxia de informaciones, a un universo de conocimientos, por medio del vertiginoso espacio comunicacional que puede ser aprovechado para el aprendizaje; existe la apertura a diferentes mundos posibles, como, así mismo, a la riqueza del mestizaje cultural; nuestras universidades, nuestros colegios, nuestras escuelas, cada vez más multiétnicas, pueden ser lugares privilegiados de interculturalidad. Sin embargo, hay que reconocer, por otra parte, las exigencias de la productividad: se invierte en la educación (pero en realidad cada vez menos), y eso debe ser rentable; allí se encuentra el currículo más o menos oculto de la economización del mundo; se observa el desencanto de los alumnos y de quienes se han llamado hasta ahora sus maestros; se constatan las múltiples formas de abandono escolar y de violencia en las escuelas.

En el contexto de la mundialización, la educación responde a una misión económica. En el lenguaje de las grandes organizaciones, se habla de formación de recursos humanos (unctad, 1993; onu, 1995) y de capital humano (Albala-Bertrand, 1992; unctad, 1993). Como ejemplo, citemos este

extracto de la Oficina Internacional de Educación de la unesco (bie, 1998, p. 11, traducción libre): «Cada niño debería adquirir los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para su desarrollo personal en una sociedad globalizada, y llegar a ser miembro activo en un mercado en rápida evolución». La misma lógica se encuentra en la Declaración de Johannesburgo:

Debemos colaborar para ayudarnos unos a otros a tener acceso a recursos financieros, a beneficiarnos de la apertura de los mercados, a promover la creación de capacidades, a utilizar la tecnología moderna para lograr el desarrollo y para asegurarnos de que se fomente la transferencia de tecnología, el mejoramiento de los recursos humanos, la educación y la capacitación, a fin de erradicar para siempre el subdesarrollo (onu, 2002).

Haciéndonos eco de los propósitos de numerosos autores, entre ellos Laval y Weber (2002), Petrella (2000), Carnoy (1999), Olsen (2004), Li (2003), denunciamos la globalización que transforma la educación en un «subsector de la economía»:

Las organizaciones internacionales (como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional), los gobiernos nacionales y locales, y algunas corporaciones transnacionales, tienden a promover una reforma curricular que insiste en el desarrollo del saber y de las habilidades necesarias para entrar en competencia en el mercado global, y para aprovechar las ventajas de la globalización. Este enfoque no favorece la investigación crítica de las causas y de las consecuencias de la globalización. Ella tiende a promover la globalización, la economía capitalista, y contribuye a la homogeneización y a la estandarización de los currículos y de las prácticas educativas, tanto en el medio formal como en el informal (traducción libre).

4. El desarrollo sostenible como proyecto educativo: un desafío curricular

En este sentido, hay que reconocer que el programa político-económico del desarrollo sostenible que invade el campo de la educación se inscribe en la lógica pragmática de la globalización. El esquema conceptual del desarrollo sostenible, tal como aparece en los documentos formales (por ejemplo en el de la unesco, 2004), corresponde a tres esferas interrelacionadas: las de la economía, las de la sociedad y las del medio ambiente. Se trata de una economía exógena, situada fuera de la sociedad, que impone sus reglas a las relaciones sociedad-medio ambiente. El medio ambiente es reducido a un conjunto de recursos para la economía. Se preocupa de la sustentabilidad de los recursos naturales, a fin de no obstaculizar el crecimiento económico, percibido como la condición de base del desarrollo humano. En cuanto a la sociedad, está compuesta por productores y por consumidores, instigados a explotar el medio ambiente (como recurso) hasta el límite, a pesar de que es la que tiene la capacidad de sostener el desarrollo económico. El desarrollo sostenible, promovido por las instancias internacionales (en particular de la Comisión de Desarrollo Sostenible, ligada al Consejo Económico y Social de la onu), es, a la vez, un producto y un agente de la globalización. Es el que propone a todos los pueblos de la Tierra una cosmología (o visión del mundo) desarrollista y recursista. Por supuesto, aquí se observa una doble tensión: por una parte, el desarrollo sostenible aparece como una hábil estrategia seductora para los actores de la esfera político-económica, a quienes hay que convencer de la necesidad de considerar las realidades socioambientales; por otra parte, el

desarrollo sostenible es un esquema de pensamiento muy estrecho, demasiado pobre para inspirar un proyecto de sociedad, y menos aún un proyecto educativo.

Sin embargo, con la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible, cuya conducción se encuentra en manos de la unesco, la onu ha lanzado la consigna del desarrollo sostenible a todos los sistemas educativos de la Tierra. El análisis de los documentos formales del sistema de las Naciones Unidas, permite trazar de nuevo la idea clave siguiente (Sauvé y col., 2003): la educación es el instrumento para un proyecto político-económico no discutido, sino indiscutible; se invita a operacionalizar el desarrollo sostenible; es una cuestión de estrategia, no de fundamentos. La educación ambiental deviene como una herramienta para el desarrollo sostenible. Es así como en los documentos que tratan de la educación para el desarrollo sostenible (en particular unesco, 2004), se habla cada vez menos de «educación» (definida de manera limitada como un proceso tradicional de instrucción escolar), y cada vez más de «aprendizaje» (*learning*) de conocimientos y de un cierto saber hacer. El concepto de medio ambiente (asociado a la idea de recursos) es, igualmente, cada vez menos utilizado: se considera que no es necesario que se le nombre, pues se encuentra incluido en la idea de sustentabilidad.

En el Reino Unido, por ejemplo, que fue un país precursor y un líder mundial de la educación ambiental en los años 70, se encuentra ahora un nuevo currículo denominado *Learning to last*, «Aprender para que dure» (Sustainable Development Education Panel, 2003). Podemos preguntarnos cómo se puede lograr movilizar a la juventud con este proyecto educativo explícitamente economicista: se trata de contribuir a construir una economía competitiva. El programa planetario de educación para el desarrollo sostenible, que la unesco propone como fundamento de la reforma de todos los currículos, aparece así como una de las influencias curriculares más importantes y más inquietantes de la educación contemporánea en el contexto de la globalización.

Sin embargo, el gran desafío actual de la educación es el de contribuir a un cambio cultural mayor: hablamos de pasar de una cultura economicista, que refuerza y que es reforzada por la globalización, a una cultura de pertenencia, de compromiso, de resistencia, de solidaridad. Libre del yugo ideológico del desarrollo sostenible, la educación ambiental puede jugar ciertamente un papel muy importante para lograr ese cambio.

5. El desafío de la educación ambiental

La educación ambiental no es una educación temática colocada dentro de una pluralidad de otras. Se centra en una de las tres esferas (concéntricas) de interacciones que se encuentran en la base del desarrollo personal y social. En estrecha conexión con la esfera de la relación consigo mismo (zona de construcción de la identidad), y con la esfera de la relación con el otro humano (zona de desarrollo de las relaciones de alteridad), existe la esfera de la relación con el ambiente, con lo otro no humano, con el estilo de vida compartido entre lo humano y las otras formas de vida. Es en esta esfera, en relación con las otras dos y más allá de ellas, en la que interviene la educación ambiental. Se trata, pues, de una dimensión esencial de la educación fundamental, que no puede ser alienada a la prescripción de un programa político-económico mundial. La educación ambiental

no debe ser politizada. Se preocupa, no obstante, de lo político (en el sentido de compromiso social), y prosigue su búsqueda crítica de fundamentos y de metas para el actuar educativo como forma del actuar social.

Para esto, aparte del desarrollo sostenible (que se apoya en la Agenda 21, cds, 1993), existe una pluralidad de marcos de referencia, como si se tratara de diferentes fuentes de significación para la acción educativa preocupada por la relación con el medio ambiente. Entre otros, mencionaremos los siguientes:

■ **La ecología social** se interesa por la significación y por las implicaciones de las interacciones de la sociedad con el mundo natural. Según Bookchin (s.d.), el primer teórico de la ecología social, «la dominación de la naturaleza tiene sus orígenes en la dominación del humano por el humano, es decir, en la jerarquía. La jerarquía debe ser abolida por los cambios institucionales, que no son menos profundos y radicales que aquellos que se requieren para abolir las clases sociales. Ello sitúa a la ecología en un nuevo nivel de investigación y de praxis, mucho más allá de un compromiso solícito, a menudo romántico y místico, con una vaga “naturaleza” y con una fascinación por la vida silvestre (*wild life*). La ecología social se interesa por las relaciones más íntimas entre los humanos y el mundo orgánico que gira alrededor de ellos. La ecología social otorga a la ecología un vivo aspecto revolucionario y político»(traducción libre).

■ **El ecodesarrollo** especifica el tipo de desarrollo que se desea promover, apoyándose en la ecología y en la antropología cultural. Según Sachs (1980, 1997), uno de los principales teóricos del ecodesarrollo, esta clase de desarrollo se apoya en tres pilares: la autonomía de las decisiones y la búsqueda de modelos endógenos propios de cada contexto histórico, cultural y ecológico; el compromiso igualitario con las necesidades de todos y cada uno de los hombres: necesidades materiales e inmateriales, comenzando por las que hayan de realizarse por medio de una existencia que tenga un sentido, que sea un proyecto; y la prudencia ecológica, es decir, la búsqueda de un desarrollo que esté en armonía con la naturaleza. Lipietz (2003, p. 22) recuerda que esta proposición, que clarificaba las dimensiones social, económica, espacial y cultural del desarrollo, y que suponía el fin del libre comercio salvaje y la prohibición de la explotación de un territorio por otro, fue rechazada al término de los trabajos de la Comisión sobre Desarrollo Sostenible (cds, 1993) en torno a la Cumbre de Río de Janeiro, para promover la del desarrollo sostenible, más explícitamente la del económico.

■ **La ecología política** corresponde a un movimiento muy diversificado, que agrupa proposiciones que clarifican la conexión entre naturaleza y sociedad, rompiendo con el dualismo que hasta ahora ha separado naturaleza y cultura, medio ambiente y sociedad, y que pone en evidencia el anclaje de la identidad humana en la naturaleza (Whiteside, 2002). «Se trata, ciertamente, de la “cosa pública” (res publica), pero la naturaleza de estas cosas no es fija, pues se trata de asociaciones de humanos y de no-humanos con configuraciones múltiples» (Latour, 2002, traducción libre). «La ecología política se pregunta permanente y colectivamente sobre este “nosotros” supuestamente compartido [...]» (Boullier, 2002, traducción libre). La relación con el medio ambiente es, en este caso, eminentemente política (en el sentido de un proceso democrático y no de programa), y hace

un llamamiento al compromiso. «No solamente la ecología es política, sino toda política es una buena o una mala ecología aplicada» (Lipietz, 2003, p. 19, traducción libre).

■ **El ecosocialismo** (asociado, entre otros, con los trabajos de Dumont y de Lipietz) es una forma de ecología política (analizada entre otros por Whiteside, 2002 y por Fien, 1993) que retiene de la proposición marxista las preocupaciones de puesta en común y de equidad social, pero que trata de llenar el vacío ecológico del socialismo tradicional. La degradación del medio ambiente va acompañada de la explotación de los seres humanos entre sí. En este plano se debe denunciar el poder de la racionalidad económica, y mostrar de manera abierta cómo la relación con la naturaleza está determinada a través de la historia por los modos de trabajo y de producción.

■ **El ecofeminismo** denuncia las relaciones de poder del patriarcado (bajo sus diferentes formas), que producen la alienación de las mujeres y de los grupos sociales de raza o de clase no dominantes. D'Eaubonne (1980) observa que el control de la fertilidad (de los sistemas agrícolas) y de la fecundidad en general por los hombres, ha llevado al desastre ecológico actual, con la inflación demográfica, por una parte, y con el agotamiento de los suelos nutritivos, por otra. La perspectiva feminista amplía la relación con el medio ambiente mucho más allá de la explotación de recursos o de mercancías: se trata de la «casa de la vida» compartida. Dentro de un enfoque orgánico de las realidades, ella resuelve las dicotomías estériles, reemplazando el «o» por el «y»: el cuerpo y el espíritu, lo humano y la naturaleza, la naturaleza y la cultura, hombres y mujeres. Ella también establece un continuum entre salud y medio ambiente. El ecofeminismo funda su posición política en una crítica social del poder, e insiste en que las mujeres no deben ser solamente objetos de lo político, sino también agentes de cambio político. Se trata, entre otras cosas, de hacer valer la importancia social y el potencial político de la vida cotidiana de las mujeres, y de su compromiso socioambiental a través de la vida cotidiana, tanto de la doméstica como de la pública.

El espacio de este artículo es demasiado corto como para poder desarrollar cada una de dichas proposiciones alternativas al desarrollo sostenible, pero al menos se debe formular una invitación para interesarse por estos diversos marcos de referencia y por los aportes de cada uno de ellos. Se podrá observar que existen convergencias entre las diferentes proposiciones contempladas, así como de sus especificidades, lo que permite estimular la reflexión y esclarecer la elección o la reconstrucción de un marco de referencia que corresponda a las preocupaciones y a las intenciones de cada educador o grupo de educadores en su propio medio de práctica. Se trata de un desafío curricular mayor, pues la finalidad, las metas y los objetivos de la educación ambiental, son tributarios del marco de referencia adoptado. La proposición no es, ciertamente, la de darse un marco como un yugo, sino la de evitar la globalización de un pensamiento único.

6. Desafíos pedagógicos

Al margen del gran desafío curricular, de naturaleza política y ética, que acabamos de abordar, también es posible considerar los desafíos de la globalización en el plano pedagógico, en el de la enseñanza y en el del aprendizaje en sus diferentes situaciones, todas singulares y más o menos íntimas en las que se despliega el acto educativo, en un espacio de libertad (incluso si ella es a

veces relativa) que se debe reconocer y valorar. Si se entra de una manera más profunda en el corazón de la acción educativa, se abre todo un universo de posibilidades. Existe, en efecto, una gran diversidad de puertas de entrada para iniciar una educación para la globalización. Entre otras cosas, se puede entender que la globalización nos lleva a tratar de dos «pares», en el sentido físico de «pares de fuerzas», que se encuentran relacionados entre sí: el par identidad-alteridad, y el par localidad-globalidad.

6.1 Un itinerario: entre identidad y alteridad

Para vivir en un mundo globalizado y para experimentar de manera positiva las diversas formas de relación de alteridad, se debe trabajar sobre la identidad individual y colectiva. Esto se puede sustentar en el postulado de que no puede haber alteridad sana sin una identidad asumida, afirmada, reconocida. Es así como de Coulon, en su trabajo sobre la educación para el consumo titulado «Les enfants du veau d'or» (Los niños del becerro de oro), invita a los educadores a preocuparse por la construcción o por la reconstrucción de esa identidad:

El espíritu humano no es un depósito sino un taller en el que se elabora una cultura y se teje una personalidad única [...]. El verbo educar viene del latín *educere*, que significa conducir fuera de. Conviene preguntarse: ¿fuera de qué? Fuera de los condicionamientos y de los *a priori* que nos aprisionan en la fortaleza de una identidad prestada. La educación consiste, entonces, en hacer salir al alumno de un «yo» de pacotilla, que se encierra en certezas para asegurarse y para conducirlo a su yo auténtico, a su centro profundo, único en el mundo (de Coulon, 2002, p. 151, traducción libre).

La educación ambiental tiene, ciertamente, un papel importante que jugar para el desarrollo de la identidad. Se sabe que el «mi», el «yo», singular o colectivo, se construye en la relación con el otro humano. Pero se construye también en la relación con el medio de vida, en la relación con el *Oikos*, esta casa de vida compartida. Nuestra identidad psicosocial está tejida con nuestra misma «identidad ecológica» (Carvalho, 2004), la que se construye en la interacción con el medio (la casa, el hábitat urbano, la aldea, la biorregión, etc.), y que nos une a la tierra, al agua, a los paisajes, a los otros seres vivos, la que nos sitúa en la trama fundamental de la vida compartida. Se trata de una tesis que se encuentra muy bien desarrollada, entre otros, por los investigadores del Grupo de Investigación en Ecoformación (Pineau, 2000) y por Berryman (2003) con su teoría de la ecoontogénesis. Nuestra identidad psicosocial es forjada en y por la pluralidad de los lugares en los que vivimos sucesiva o alternativamente a lo largo de nuestras vidas, otrora más sedentarias y hoy más nómadas.

Así es como un itinerario ambiental puede ser una estrategia prioritaria para el descubrimiento o para la confirmación de nuestra identidad, del lazo que nos une a la naturaleza y a los lugares, al mismo tiempo que a los otros. El itinerario nos invita a descubrir o a redescubrir nuestro punto de anclaje (por temporal que sea), y a conocernos mejor a nosotros mismos en relación con ese lugar. ¿Cuál es ese lugar en el que vivo? ¿Con quién comparto este espacio de vida? ¿Con qué humanos y con qué otros seres vivos? ¿De dónde venimos? ¿Quién soy aquí? ¿Quiénes somos nosotros aquí reunidos? ¿Cuál es nuestra historia en este lugar? ¿Cuál es mi historia en otros lugares que han

forjado mi identidad en el curso de mi vida? ¿Qué hacemos juntos, aquí y ahora? ¿Qué sabemos de estas casas, de este río, de estos huertos? ¿Qué queremos? ¿Por qué? ¿Qué podemos hacer juntos? La exploración del medio de vida, que se abre también sobre el «paisaje interior» (Dansereau, 1973), puede contribuir al refuerzo de una afirmación del sí mismo, individual y colectivamente, aquí y ahora, en relación con la pertenencia al lugar.

Ese proceso corresponde al «deseo de diferenciación» que define Heller (2002), una autora asociada al movimiento de la ecología social. En su obra *«Désir, nature et société»* (Deseo, naturaleza y sociedad), se refiere al deseo de diferenciación como a un anhelo legítimo y liberador: conocerse a sí mismo, al tiempo que conocer el mundo a través de la interacción con dicho mundo. Ella afirma que «lo que no sabemos de nosotros mismos es potencialmente peligroso tanto para uno mismo como para los otros» (p. 144, traducción libre). Insiste en la importancia de «llegar a ser uno mismo ante todo, más completo, más elaborado, más significativo» (p. 147, traducción libre). Se trata de una base esencial para entrar en relación de alteridad, y para enfrentar las múltiples interacciones y solicitudes en un contexto de globalización.

Aparejado con el deseo de diferenciación, Heller trata también del «deseo de asociación», que nos lleva a relacionarnos con el otro. De lo que aquí se habla es del deseo del otro, del deseo de la naturaleza, del deseo del otro humano (deseo social), del deseo de relacionarnos con el otro como ser de la naturaleza, y de relacionarnos con esa naturaleza compartida, socializada. Diferenciación y asociación son dos principios ecológicos de base, dos principios complementarios que son las condiciones mismas de la biodiversidad, así como de las de la diversidad cultural o diversidad «biocultural», estando las dos formas estrechamente ligadas y determinando la riqueza de los sistemas de vida.

6.2. Un proceso de crítica social: localidad y globalidad

Pero el proceso quedaría incompleto si el itinerario ambiental no integrara también un proceso de crítica social. Después de las preguntas ¿quién? ¿qué? ¿dónde? surge esta otra: ¿por qué? ¿Por qué tanta cesantía en este espacio urbano en el que se perfilan fábricas desafectadas? ¿Por qué los pobres (nosotros, ellos) se encuentran privados de la naturaleza en este barrio desorganizado, a la orilla de este bosque devastado o sobre esta tierra infértil? ¿Quién los priva (quién nos priva) de la naturaleza, del agua, de los alimentos, de la dignidad? ¿Por qué no hay nada más que maíz en los campos? ¿De dónde provienen los alimentos del supermercado? ¿Quién ha fabricado esta ropa en liquidación en los mostradores de este comercio? ¿Con qué materiales y con cuáles procesos? ¿Bajo qué condiciones?, etc. Tales preguntas, que emergen de la observación crítica de las realidades locales, llevan rápidamente a problemáticas globales y a la fragilidad de los equilibrios socioambientales, procedan estos de donde procedan. Con tales preguntas y con el proceso de investigación que de ellas surge, se llega a las problemáticas de la deslocalización de las actividades de producción y de consumo, de la producción agrícola intensiva para la exportación, del monopolio de las firmas de ingeniería biológica, de las zonas francas y de los «talleres de miseria», miserias humanas y ambientales que van juntas. El aquí abre el allá, pero no

para perderse en la distante compasión, en la abstracta denuncia o en el sentimiento de impotencia. El cuestionamiento crítico deviene un *boomerang* que nos vuelve a traer aquí, ahora y entre nosotros: más allá de la denuncia, ¿qué podemos hacer?

En *Résister, c'est créer (Resistir es crear)*, Aubenas y Benassayag (2002) hacen un llamamiento a la resistencia creadora. Estos autores creen en la «carga subversiva» de los proyectos locales, que responden al deseo contextualmente pertinente de las gentes que creen y que se comprometen en ellos con total autenticidad e integridad. No se comprometen en ellos para convencer al mundo entero de que su idea es la mejor, para propagar o para generalizar su ideología, sino simplemente porque, aquí y ahora, dentro de una visión global (holística) de su realidad, juzgan qué es lo que pueden y lo que deben hacer en la medida de su espacio de libertad y de responsabilidad. «La universalidad concreta, opuesta a la universalidad abstracta del espectáculo centralizado, surge en la singularidad» (p. 118, traducción libre).

Al final del itinerario y de la encuesta crítica que le sigue, se entra en la fase de proyectos colectivos: proyectos de ecodesarrollo o de ecoconsumo, proyectos de desarrollo alternativo, local o endógeno, de un desarrollo que se tiene el valor de nombrar antes de hacerlo durar. Como ejemplos mencionemos las iniciativas de consumo responsable y de comercio justo, las cooperativas de alimentación, las cocinas colectivas, los huertos comunitarios o colectivos, las tecnologías alternativas, la agricultura ecológica, la agricultura apoyada por la comunidad, la gestión responsable de las empresas, los programas de ecología industrial, etc., según las problemáticas que se abordan y según el contexto.

No obstante, dos escollos deben ser evitados en dichos proyectos. El primero es el de encerrarse dentro de una comprensión consumista de la sociedad, o en una visión de «administrador» del medio ambiente dentro de un enfoque pragmático de la relación con el mundo por medio de una acción no reflexiva. Conviene recordar constantemente el deseo de naturaleza como una dimensión integrante de nuestra relación con el mundo, de nuestra relación de asociación, y no dejar de interrogarse en todo momento sobre el sentido fundamental de nuestro actuar, que no se limite sólo a la sustentabilidad. El segundo escollo es el de la estrategia del «granito de arena», de acuerdo con la expresión de González-Gaudio (1998), que consiste en acumular pequeñas acciones individuales, tantas como granitos de arena para construir una duna que sirva de muralla. Ahora se sabe, sin embargo, que la duna, por grande y por fuerte que sea, no resiste al *tsunami* de la globalización. Es el sentido simbólico y la dimensión política que damos a nuestras acciones lo que las cimienta y lo que les da fuerza. Por ello, Heller propone asociar la contestación social con la demostración política. Lo político no es entendido como partido o como programa, sino como espacio de compromiso social.

La actividad política es la que se produce cuando los ciudadanos se reúnen para discutir, para debatir y para decidir las medidas políticas que condicionarán su existencia como habitantes de una ciudad o de una aldea (Heller, 2002, p. 216, traducción libre).

Esta autora propone lo que llama «oposición ilustrativa»: denunciar, reconstruir, pero también ilustrar. Todas las formas de ilustración creativa pueden ser movilizadas; entre ellas, las

manifestaciones, las diversas formas de expresión artística, las exposiciones, el teatro popular, etc. Se trata de lograr que nuestros gestos y nuestros proyectos, por humildes que sean, tengan un valor simbólico y se conviertan en portadores de la visión del mundo que compartimos y que afirmamos. Volvemos así a las preguntas del comienzo del itinerario: ¿Quiénes somos nosotros, reunidos en este lugar, formados por él y dándole al mismo tiempo forma? ¿Qué queremos? ¿Por qué? ¿Qué podemos hacer juntos? ¿Cómo podemos, con lucidez y valentía, construir la esperanza?

7. Del globalismo hacia el holismo

Finalmente, podemos dar una mirada crítica sobre este famoso mantra «pensar globalmente, actuar localmente». Si «globalmente» significa por de pronto «mundialmente», quizás pueda tratarse de un eslogan, a la vez producto y agente de la globalización, que pasa a ser una consigna, una orden más para quebrar el imaginario de los pueblos (como lo deplora Traoré, 2002). Ello plantea un problema ético, en particular en los países en vías de desarrollo, cuyo primer deber, y a menudo la única posibilidad, es la de pensar por de pronto localmente (como lo observaron Esteva y Prakash, 1998). Pero otra cosa es si se revierte la perspectiva mundialista hacia una perspectiva holística, y si «global» significa «holístico». La perspectiva holística nos invita a repensar la relación consigo mismo, con el otro, con el medio de vida. Nos invita a repensar las relaciones de diferenciación/asociación, sociedad/naturaleza, aquí/allá. Dentro de una visión holística de este tipo, la expresión adquiere su verdadero sentido, y puede formar parte de una reflexión fecunda en el marco de una educación ambiental preocupada por el fenómeno de la globalización.

BIBLIOGRAFÍA

Albala-Bertrand, L. (1992): «Refonte de l'éducation: pour un développement durable», en *Dossier Environnement et Développement de l'unesco*, París, unesco.

Aubenas, F., y Benassayag, M. (2002): *Résister, c'est créer*, París, La Découverte.

Berryman, T. (2003): «L'éco-ontogenèse: les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements», en *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, vol. 4, pp. 207-228.

Bookchin, M. (s.d.): *L'écologie sociale*, <<http://www.social-ecology.org/about/index.html>> [consulta: ago. 2005].

Boullier, D. (2002): «Le projet cosmopolitiques», en *Cosmopolitiques*, vol. 1, pp. 7-9.

Bureau International D'Éducation (BIE) (1998): *Adaptation du contenu de l'éducation aux défis du XXIe siècle*, Ginebra, bie, unesco.

Carnoy, M. (1999): *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*, París, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Carvalho de Moura, I. (2004): *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*, Ed. Cortez, Coleção Docência em Formação.

Clark, I. (1997): *Globalization and Fragmentation. International Relations in the Twentieth Century*, Oxford, Oxford University Press.

Comisión sobre el Desarrollo Sostenible (cds) (1993): «Programa 21. Desarrollo sostenible: un programa para la acción. Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo», en Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, 3-14 de junio 1992. Río de Janeiro, Nueva York, Naciones Unidas.

Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (cmmad) (1988): *Nuestro futuro común* (Informe Brundtland), Madrid, Alianza.

Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1998): «Agenda 21 - Desarrollo sostenible: un programa para la acción», en *Documento aprobado por la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, 3-14 de junio 1992*, Lima, idea-pucp.

Coulon, J. de (2002): *Les enfants du veau d'or. Résister à l'ordre marchand par l'éducation*, París, Desclée de Brouwer.

Dansereau, P. (1973): *La terre des hommes et le paysage intérieur*, Montréal, Lemeac.

Eaubonne, F. d' (1974): *Le féminisme ou la mort*, París, P. Horay.

Esteva, G., y Prakash, M. (1998): *Grass Roots Postmodernism. Remaking the Soil of Cultures*, Nueva York, Z Books.

Fien, J. (1993): *Education for the Environment*, Geelong (Victoria, Australia), Deakin University Press.

González-Gaudiano, E. (1998): *Centro y periferia en educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*, México, D. F., Mundi Prensa.

Gutiérrez, F. (2002): *Educación como praxis política*, México, D. F., Siglo Veintiuno.

Heller, C. (2003): *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*, Montréal, Écosociété.

Howley, C. (2001): «School Administration and Globalization», en *Document eric 461176*.

Latouche, S. (2004): *Survivre au développement*, Coll. Les Petits Livres, n.º 55, París, Mille et une nuits.

Latour, B. (2002): «Cosmopolitiques, quels chantiers?», en *Cosmopolitiques*, vol. 1, pp. 15-26.

Laval, C., y Weber, L. (2002): *Le nouvel ordre éducatif mondial*, París, Éditions Nouveaux Regards y Éditions Syllepse.

Leff, E. (2000): *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*, México, D. F., Siglo Veintiuno.

Li, H. L. (2003): «Bioregionalism and Global Education: A Reexamination», en *Educational Theory*, vol. 53, n.º 11, pp. 55-73.

Liepietz, A. (2003): *Qu'est-ce que l'écologie politique?*, París, La Découverte.

McLaren, P. (1998): «Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education», en *Educational Theory*, vol. 48, n.º 4, pp. 431-462.

Olssen, M. (2004): «Neoliberalism, Globalism, Democracy: Challenges for Education», en *Globalization, Societies and Education*, vol. 2, n.º 2, pp. 231-275.

Orellana, I., y Fauteux, S. (2000): «L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire», en A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals y P. Clarkin (dir.): «The Future of Environmental Education in a Postmodern World?», en *Canadian Journal of Environmental Education*, pp. 13-24, Whitehorse.

Organización de las Naciones Unidas (2002): *Declaración de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible*, Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo, 26 de agosto-4 de septiembre 2002, Nueva York, Naciones Unidas.

— (1995): *Programa de Acción de la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre la Población y el Desarrollo*. Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo, 5-13 septiembre de 1994, Nueva York, Naciones Unidas.

PETRELLA, R. (2000): *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*, Montréal, Fides.

PINEAU, G. (2000): *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, París, Anthropos.

Porter, P., y Vidovich, L. (2000): «Globalization and Higher Education Policy», en *Educational Theory*, vol. 50, n.º 4, pp. 449-465.

Rist, G. (1996): *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, París, Sciences Po.

Rizvi, F., y Lingart, B. (2000): «Globalization and Education: Complexities and Contingencies», en *Educational Theory*, vol. 50, n.º 4, pp. 419-426.

Sachs, I. (1997): *L'écodéveloppement: stratégies pour le XXIe siècle*, París, Éditions La Découverte y Syros.

— (1980): *Stratégies de l'écodéveloppement*, París, Éditions Économie et Politique.

Sachs, W. (1997): «Sustainable Development», en M. Redclift y G. Woodgate: *The International Handbook of Environmental Sociology*, Ed. Edward Elgar, pp. 71-83.

Sauvé, L.; Berryman, T., y Brunelle, R. (2003): «Environnement et développement: la culture de la filière ONU», en *Éducation relative à l'environnement: Regards – Recherches - Réflexions*, vol. 3, pp. 33-55.

Sustainable Development Education Panel (2003): *Learning to Last. The Government's Sustainable Development Education Strategy for England*, Plan presentado a los ministros por el Panel de Educación para el Desarrollo Sostenible, Londres, Panel de Educación para el Desarrollo Sostenible.

Traoré, A. (2002): *Le viol de l'imaginaire*, París, Fayard/Actes Sud.

UNESCO (2004): *Décennie des Nations Unies de l'éducation en vue du développement durable*. París, Unesco. Projet de programme d'application international (documento revisado por cuatro personalidades –Estados Unidos, Japón, Malí, Suecia–, entre ellos Steven Rockefeller, presidente del *Rockefeller Brothers Fund*, Estados Unidos).

Whiteside, K. (2002): *Divided Nature - French Contribution to Political Ecology*, Cambridge, The amit Press.

Ziegler, J. (2005): *L'empire de la honte*, París, Fayard.

Notas:

* Cátedra de Investigación en Educación Ambiental de Canadá, Universidad de Quebec, Montreal.

1- Globalia es el título de la novela de Jean-Christophe Ruffin, 2004, París, Gallimard.

Fuente: Revista Iberoamericana de Educación.

Número 41: Mayo-Agosto 2006 [en línea]

<http://www.rieoei.org/rie41a03.htm>