

PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN PARA UNA CULTURA DE LA SOSTENIBILIDAD: ECO-CIUDADANÍA, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

La Educación Ambiental (en adelante, EA) comenzó a tomar cuerpo como ámbito relativamente autónomo a finales de los años sesenta del siglo pasado. Afirmamos que es relativamente autónomo dado que su trayectoria está marcada por tensiones constantes entre el campo educativo y el campo ambiental o, en un sentido más pragmático, entre las políticas educativas y las políticas ambientales.

¿Por qué surge a finales de los años sesenta? Es en ese momento cuando la humanidad “descubre” la existencia de límites planetarios para la extensión de la civilización humana, que se había acelerado desde la Revolución Industrial. La publicación en 1972 de *Los Límites del Crecimiento* (Meadows, Meadows, Randers y Behrens, 1972) o de *Una sola Tierra* (Ward y Dubois, 1972), entre otros ensayos, introduce en la arena pública la posibilidad de que el éxito civilizatorio del proyecto moderno estuviera amenazado por la degradación de la biosfera como espacio vital para nuestra especie. Por una parte, se toma conciencia de una aparente obviedad: vivimos en un planeta finito y aislado en el cosmos, un hábitat del que eco-dependemos y en el que muchos recursos clave para el desarrollo humano son limitados (combustibles fósiles, minerales, alimentos y superficie potencialmente productiva para generarlos, etc.). Por otra, también se comienza a ponderar la capacidad, también finita, de la biosfera para absorber los impactos que genera nuestro metabolismo

social y económico sin menoscabar su capacidad para soportar una civilización en expansión. En ese momento comenzamos a percibir que estábamos en una nueva era geológica, el Antropoceno, una era determinada por la extraordinaria capacidad de nuestra especie para alterar sistemáticamente las condiciones de la vida en la Tierra.

Los acuerdos de la Conferencia de Estocolmo celebrada en 1972 consagraron la aparición en la política global de la cuestión ambiental y, con ella, de la necesidad de institucionalizar la EA como un instrumento, entre otros, para moldear nuevas relaciones con la biosfera. Una respuesta educativa que permitiese socializar a la humanidad en patrones culturales que incorporasen la conciencia de los límites y la llevasen a actuar en consecuencia. No es fácil valorar en qué grado se han alcanzado estos objetivos, no tanto por los méritos o deméritos de las respuestas educativas a la crisis ambiental, sino porque dichas respuestas y sus resultados no pueden desvincularse de cómo se han ido concretando los propósitos de la agenda ambiental enunciada hace ahora medio siglo.

Visto el panorama actual, con varios límites de la biosfera claramente transgredidos, desde el clima hasta la pérdida de diversidad biológica, pasando por la contaminación de prácticamente todos los niveles ecosistémicos y orgánicos, cualquier apelación al éxito, siquiera parcial, de aquel proyecto regenerador peca, como poco, de ingenuidad. La insostenibilidad es, ahora, la mejor

definición de la coyuntura humana. No es responsabilidad de la EA, pero la EA también tiene responsabilidades en la génesis de esta situación. Al menos la EA tal y como se ha ido proyectando desde las instituciones internacionales –principalmente desde esa extraña pareja que componen la UNESCO y el PNUMA– y desde una comunidad difusa de centros y periferias académicas y profesionales que han asumido, muchas veces de forma acrítica, su trayectoria. Un itinerario que nos ha llevado desde las aspiraciones transformadoras de los primeros años setenta del siglo pasado –“La Educación Ambiental debería servir como un catalizador o un común denominador en la renovación de la educación contemporánea” (UNESCO, 1978: 20)–, hasta el insólito compromiso con el capitalismo neoliberal que se disimula tras el paradigma del desarrollo sostenible, incorporado ahora como eje de la agenda de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible. El desarrollo sostenible, ese concepto que ahora pretende orientar la agenda de la política global y de las respuestas educativas a la crisis ambiental, se construyó en los laboratorios del Banco Mundial en los años ochenta. Sus premisas fueron definidas en 1981 por Alden W. Clausen, director del Banco Mundial: “Primera, que si nuestro objetivo es el desarrollo sostenible, nuestra perspectiva debe ser global. Segunda, que el desarrollo humano debe permitir un crecimiento económico continuo, especialmente en el Tercer Mundo, para que sea sostenible; y tercera, que el desarrollo sostenible requiere una atención vigorosa a la gestión de recursos y al medio ambiente” (Clausen, 1981: 2, cursiva nuestra).

La sinceridad descarnada con la que se vincula crecimiento y desarrollo obedece, posiblemente, a que en ese momento inicial aún no se habían afinado los márgenes de lo que puede ser un discurso políticamente correcto sobre la sostenibilidad. Esta contradicción de fondo se camuflaría de forma más eficaz en el Informe Brundtland –*Nuestro futuro común* (CMMAD, 1987)–, que sirvió, entre otras cosas, para desvincular el discurso del desarrollo sostenible de su génesis en el mismo Banco Mundial. La Cumbre de Río, en 1992, instituyó el desarrollo sostenible como el paradigma aceptado y, en apariencia, equilibrado para afrontar la crisis ambiental. Eso sí, sin cuestionar la hegemonía del capitalismo neoliberal que Ronald Reagan y Margaret Thatcher habían impuesto en la agenda política internacional en los años setenta y ochenta del siglo pasado. Es difícil que alguien pueda discordar de la definición canónica de desarrollo sostenible que ofrece el mismo Informe Brundtland, un desarrollo “que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer

la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias”, pero en el mismo informe se aclara inmediatamente a continuación que, si bien “el concepto de desarrollo duradero implica límites”, estos no son “límites absolutos, sino limitaciones que imponen a los recursos del medio ambiente el estado actual de la tecnología y de la organización social y la capacidad de la biosfera de absorber los efectos de las actividades humanas. Pero tanto la tecnología como la organización social pueden ser ordenadas y mejoradas de manera que abran el camino a una nueva era de crecimiento económico”. Es decir, que la humanidad debe confiar en la alianza entre la economía y el sistema científico-tecnológico para expandir los límites de la biosfera y desacoplar el crecimiento, siempre necesario, y la degradación ecológica.

Desde 1992, la EA ha tenido que lidiar con una contradicción cada vez más perturbadora. Por una parte, asumir un enfoque transformador y emancipador, que aspire a construir un doble equilibrio: entre nuestra especie y la biosfera y entre las distintas sociedades humanas, para garantizar un reparto equitativo y justo de los recursos y las cargas ambientales. Por otra, una práctica *aggiornada* al capitalismo global –esencialmente al dogma del crecimiento como premisa del desarrollo y del bienestar–, aceptando que es posible conciliar la expansión del capitalismo global de mercado con la sostenibilidad ambiental y social.

El último marco estratégico en la trayectoria de las respuestas educativas a la crisis socio-ambiental pretende definirse en los ODS de la ONU. Pero, nuevamente, su concepción planea la misma contradicción estructural para la EA. La meta 7 del objetivo 4, sobre *Educación de Calidad*, aspira a asegurar para 2030 “que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”. De forma complementaria, en el objetivo 13, de *Acción por el Clima* se establece como meta “mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana”, tomando como referencia alcanzar los objetivos de reducción de emisiones y elevación de la temperatura media establecidos en el Acuerdo de París de 2015; es decir, no superar a finales del siglo XXI en 1,5 o 2,0 grados la media de temperatura pre-industrial. El problema

de fondo es, otra vez, que estas metas entrar en conflicto frontal con otras de la misma agenda. Por ejemplo, la meta 1 del objetivo 8, sobre *Trabajo decente y crecimiento económico*, establece la premisa de “mantener el crecimiento económico *per capita* de conformidad con las circunstancias nacionales y, en particular, un crecimiento del producto interno bruto de al menos el 7% anual en los países menos adelantados”. Es decir, se trata de salvaguardar una de las reglas de oro del capitalismo: el crecimiento sostenido como premisa de todo, incluso del bienestar y la sostenibilidad.

Las cuestiones que surgen ante esta propuesta estratégica son cruciales para la EA: ¿es posible imaginar un planeta capaz de sostener ambiental y socialmente que la economía -y, por lo tanto, las demandas de espacio, alimentos, materiales y energía, y los outputs contaminantes- de países como India, China, Nigeria, Brasil, Pakistán, Sudáfrica, Indonesia, etc., crezca a un ritmo que supondría, como poco, duplicar el PIB mundial en 2030? ¿Es factible un crecimiento semejante con el objetivo de limitar en 1,5 grados el incremento de la temperatura media a finales de siglo? Esta contradicción de fondo en los ODS es reconocida hasta por instituciones tan poco sospechosas de radicalismo anticapitalista como el Club de Roma: “Pero en ninguna parte de la Agenda 2030 se admite que si la consecución de los objetivos sociales y económicos (1 al 11) se basara en estrategias de crecimiento convencionales, implicaría que es prácticamente imposible, aunque sea sólo de forma parcial, reducir la velocidad del calentamiento global, detener la sobrepesca en los océanos o la degradación de la tierra, por no hablar de la pérdida de biodiversidad” (Von Weizsäcker y Wijkman, 2019: 100).

Este es el escenario al que la EA ha de ubicarse. La pírrica evolución de las políticas de respuesta a la crisis climática pone en evidencia la dificultad para responder a la crisis socio-ambiental de forma eficaz, justa y solidaria con quienes padecen y padecerán sus consecuencias. La EA está en una encrucijada, aunque posiblemente nunca dejó de estarlo en su medio siglo de historia. El colapso ambiental de nuestra civilización ha pasado de ser una amenaza que en los años setenta del siglo pasado se visualizaba como un horizonte que era preciso eludir, a ser hoy una realidad cuyas evidencias se contrastan de forma cada vez más sólida desde las ciencias de la biosfera. Educar para una cultura de la sostenibilidad requiere considerar esta coyuntura. La construcción de una educación para la eco-ciudadanía, que enfrente la realidad de una humanidad que rebasa sus límites biofísicos, debe considerar, como prioridad, la necesidad de transformar los modos de

producción y consumo que están en la génesis de la crisis. Este enfoque cívico y político debe contemplar desde la transformación de los estilos de vida personales y comunitarios, a la reformulación de las políticas sociales y económicas globales, estableciendo conexiones significativas, complejas y de doble sentido entre las escalas micro y macro. Supone, en suma, cuestionar el dogma que vincula el crecimiento (económico) y bienestar, así como los marcos ideológico, ético y político de matriz neoliberal que lo han legitimado y convertido en hegemónico.

Para esta labor será necesario configurar una nueva cultura de la sostenibilidad centrada en el redescubrimiento de nuestra naturaleza eco-dependiente e inter-dependiente y en la asunción de responsabilidades en la transición hacia nuevas formas de relación con la biosfera y entre nosotros y nosotras. En esta tarea, la dimensión pedagógico-social de la Educación Ambiental cobra un sentido pleno. Todos los espacios vitales y todas las relaciones sociales, desde la escala personal a la colectiva, pueden y deben ser objeto de la acción educativo-ambiental. La gravedad de la situación y la necesidad de minimizar los impactos y el sufrimiento humano que está ocasionando la alteración sistémica de la biosfera así lo requieren. La sostenibilidad es un nuevo imperativo pedagógico, cívico y moral de la humanidad; sin su cumplimiento difícilmente se podrán salvaguardar otros imperativos relacionados con la libertad, la equidad y la justicia. Como ya advertíamos hace dos décadas, sobre la dimensión pedagógico-social de la EA, “en estas coordenadas, ha de tenerse en cuenta que toda EA, incluso en las versiones que la asimilan con una educación ecológica o sobre la crisis ecológica, es una respuesta que se construye socialmente; esto es, en clave moral, cultural, ideológica, fenomenológica, etc. A lo que se añade el hecho de que, por su propia congruencia conceptual y en el marco de un enfoque crítico, es una práctica dirigida a transformar las relaciones humanas con la biosfera, pero exigiendo sobre todo cambios en las relaciones de las personas entre sí; por tanto, aunque se postula un ‘cambio ambiental’, este no puede ser entendido si no es, antes o al tiempo, un ‘cambio social’” (Caride y Meira, 2001: 234).

Es ante este enorme y transcendental desafío educativo y social que este monográfico cobra sentido y al que pretende ser una modesta contribución. El primer artículo, de los Profesores Pablo Ángel Meira Cartea y José Antonio Caride Gómez, de la Universidad de Santiago de Compostela, titulado *La Educación Ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa*, profundiza

en la fase actual de la crisis ambiental y en sus derivaciones generales para la Educación Ambiental en clave social, pedagógica y política. En su enfoque se considera la crisis abierta por la pandemia del COVID 19 como una experiencia primordial de nuestra eco-dependencia y vulnerabilidad ante fenómenos íntimamente relacionados con una biosfera cada vez más alterada por la actividad humana. Esta coyuntura recuerda una paradoja esencial para la EA: el deterioro estructural de la biosfera, con el cambio climático como expresión principal, es el resultado del “éxito” civilizador del proyecto globalizador de la Modernidad avanzada. La emergencia vital actual debería situar a la EA en el centro de las políticas educativas en sentido amplio, permeando y condicionando todo proyecto pedagógico que aspire a minimizar, con criterios de justicia social y sustentabilidad ambiental, el sufrimiento generado por una biosfera degradada por la acción humana.

El segundo artículo, titulado *La Educación Ambiental en la agenda de las políticas públicas brasileñas: un análisis desde el concepto de ciclo político*, ha sido escrito por las profesoras Solange Reiguel Vieira y Marília Andrade Torales Campos, de la Universidade Federal do Paraná, y por la profesora Josmaria Lopes de Moraes, de la Universidade Tecnológica Federal do Paraná. En él se realiza una revisión analítica de la agenda política de la Educación Ambiental en Brasil desde 1970 hasta la actualidad. El caso brasileño es especialmente relevante dado el protagonismo que el movimiento cívico de la EA ha tenido en este país y su proyección a nivel internacional desde la celebración de la Cumbre de Río de Janeiro y el Foro Global de ONGs, en 1992. Las autoras repasan la progresiva institucionalización de una política pública de EA, basada en su articulación transversal con las políticas educativa y ambiental a nivel federal y de cada estado. Un proceso de empoderamiento y articulación institucional del campo que, sin embargo, se ha revertido en los últimos años.

Sin salir del escenario brasileño, el tercer artículo, titulado *Educación Ambiental local y global: políticas públicas y participación social en Fernando de Noronha*, ha sido escrito por la profesora Vivian Battaini y el profesor Marcos Sorrentino, de la Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz de la Universidade de São Paulo. En él cambia la escala en la definición y aplicación de una política pública de EA, analizando una experiencia comunitaria de investigación-acción para la construcción democrática y cívica de esta política con la finalidad de responder colectivamente a las necesidades sociales y ambientales identificadas y priorizadas por la población de un territorio insular.

El cuarto artículo del monográfico, *Climántica: un proyecto pedagógico-social y de Educación Ambiental en la lucha contra el cambio climático*, presentado por Francisco Söhnora Luna y Antonio García Vinuesa, de la Universidade de Santiago de Compostela, presenta y evalúa un programa educativo iniciado en 2007. Este programa ha sido concebido para dar respuesta a la emergencia climática desde el sistema educativo, asumiendo como parte de sus principios de acción un enfoque pedagógico-social que se proyecta en las comunidades educativas de los centros de educación secundaria participantes.

Públicos invisibles, espacios educativos improbables: el proyecto “Descarboniza que non é pouco...” como educación para el cambio climático, es el siguiente artículo de este monográfico. Ha sido escrito por Miguel Pardellas Santiago, Lucía Iglesias da Cunha y Rita Gradaille Pernas, también de la Universidade de Santiago de Compostela y también enmarcado en la exploración de respuestas educativas originales a la emergencia climática. En este caso se da cuenta de una experiencia de investigación-acción con personas mayores que se desarrolla en centros socio-culturales de los municipios de Santiago de Compostela (Galicia-España) y Donosti (Euskadi-España). Como remarca el título del artículo, esta experiencia explora metodologías socio-educativas para incorporar espacios y públicos usualmente poco atendidos en el campo de la Educación Ambiental. Su finalidad educativa es generar conciencia sobre la emergencia climática en colectivos sociales que no tienen una representación social de la misma y promover cambios que serán necesarios para afrontarla en las escalas personal, familiar y comunitaria.

El último artículo, *Educação e sustentabilidade: aprendizagens em uma horta urbana*, ha sido escrito por la profesora Isabel Cristina de Moura Carvalho, de la Universidade Federal de São Paulo (Brasil), la profesora Lilian Alves Schmitt y el profesor Marcos Villela Pereira, de la Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil). En este caso, la experiencia educativa vinculada a una huerta urbana sirve como espacio hermenéutico y ético para se generar aprendizajes significativos para una cultura de la sustentabilidad entendida en clave de una ética ecocéntrica y cívica orientada a la construcción de una ciudadanía ambiental.

Pablo Ángel Meira Cartea

Universidade de Santiago de Compostela

Marília Andrade Torales Campos

Universidade Federal do Paraná

Referencias

- Caride, J.A., y Meira, P.Á. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- CMMAD (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., y Behrens, W.W. (1972). *Los límites del crecimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi. Final Report*. París: UNESCO.
- Von Weizsäcker, E., y Wijkman, A. (2019). *Come on! Capitalismo, cortoplacismo, población y destrucción del planeta*. Barcelona: Planeta.
- Ward, B., y Dubois, R.J. (1972). *Una sola Tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

