

Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico¹

Environmental education and eco-citizenship. Key dimensions of a pedagogical-political project

Educação Ambiental e eco- cidadania. Dimensões -chave de um político-pedagógico projeto

Fecha de recepción: junio 2013
Fecha de aprobación: agosto 2013

Lucie Sauvé²

Resumen

La educación ambiental no puede estar aislada de la dinámica social contemporánea, caracterizada por diversos movimientos sociales de indignación y la emergencia progresiva de una ciudadanía cada vez más consciente de los lazos indisolubles entre las realidades sociales y ecológicas y que reivindica una democracia renovada para favorecer el bien común, el “vivir bien”. Este artículo pone el énfasis sobre la doble dimensión política que debe asumir la educación ambiental al señalar la importancia de promover políticas públicas adecuadas para estimular y apoyar iniciativas de formación y aprendizaje ciudadano, al identificar los aspectos esenciales del desarrollo de competencias políticas en el seno de la población. Una dimensión política no puede ser considerada sin aclarar sus lazos estrechos con la dimensión ética y con la dimensión crítica de la educación ambiental, orientándola hacia el desarrollo de una ecociudadanía.

Palabras clave: educación ambiental, ecociudadanía, políticas públicas, pedagogía crítica, ética, compromiso social.

Abstract

Environmental education now takes place in societal dynamics characterized by various social movements of indignation and the gradual emergence of a citizen increasingly aware of the interrelationship between social and ecological realities, and claiming a renewed democracy to promote the common good, the “living well”. This article focuses on the dual political dimension environmental education now has to assume, emphasizing the importance of promoting appropriate public policies in the fields of education and environment, and identifying key elements for the development of a «political competence» in the population. This political dimension can not be considered without clarifying its close links with the ethical and critical dimensions of environmental education, so as to promote the development of an ecocitizenship.

Keywords: environmental education, ecocitizenship, public policy, critical pedagogy, ethics, social commitment.

1 Artículo de investigación.

2 Centro de Investigación en Educación y Formación Ambiental y Ecociudadanía. Universidad de Québec en Montréal. Canada. Contacto: sauve.lucie@uqam.ca

Resumo

A educação ambiental não é ajudado ser isolado de dinâmicas sociais contemporâneas, caracterizadas por vários movimentos sociais de indignação eo surgimento gradual de uma cidadania cada vez mais consciente dos vínculos inseparáveis entre realidades sociais e ecológicos e reivindica uma nova democracia para favorecer a bem comum “viver bem”. Este artigo enfatiza a dimensão política dupla deve levar a educação ambiental para destacar a importância de promover políticas públicas para incentivar e apoiar a formação e aprendizagem cidadão iniciativas, identificar os aspectos essenciais das competências políticas de desenvolvimento dentro população. A dimensão política não pode ser considerada sem esclarecer seus laços estreitos com a dimensão ética e crítica da educação ambiental, orientando-a para o desenvolvimento de um eco-cidadão.

Palavras-chave: educação ambiental, eco-cidadania, políticas públicas, pedagogia crítica, ética, compromisso social.

*La crisis global es también una crisis de la educación (...)
de su contenido y su sentido.
No sólo se ha claudicado en la formación
de personas capaces de pensar
los importantes problemas políticos, ambientales,
económicos y sociales de orden global,
sino que además la Educación ha sido despojada
de su profundo contenido político y, particularmente,
de su potencial para formar
ciudadanos y ciudadanas capaces de pensar
un orden económico y social diferente (...)
(Grupo de trabajo de educación RÍO+20, 2012)*

Varias veces he estado confrontada muy de cerca a riesgos que amenazan la calidad de vida colectiva en la pequeña ciudad rural donde vivo: tala de bosques, desarrollo de la industria porcina intensiva, proyecto de “fracturación” para la extracción de gas de esquisto. Parece que “el campo”—con sus sistemas de vida y actividades productivas— es visto por los promotores de la esfera político-económica como vastos espacios vacíos que deben ser colmados con proyectos de “desarrollo”. No sorprende que tales invasiones de los medios de vida induzcan un sentimiento de usurpación y una gran inquietud en las poblaciones.

Mi inmersión durante muchos años en las dinámicas sociales de resistencia a diversos proyectos exógenos, intrusivos, destructivos —pero tolerados—, apoyados o impuestos por quienes tienen el poder de tomar las decisiones, ha enriquecido ampliamente mi comprensión de las realidades socioecológicas, y me ha permitido desarrollar y fortalecer habilidades ciudadanas. Por cierto, mi experiencia profesional en ciencias ambientales y en educación ambiental ha permitido guiar y enriquecer mi participación en comités de ciudadanos y en el espacio público en general.

Pero los aprendizajes que he realizado en la experiencia de terreno, a menudo con urgencia y en medio de inevitables tensiones, me han permitido ampliar mi competencia profesional, tanto a nivel teórico como práctico. He observado, sobre todo, que la dinámica ciudadana permite el desarrollo de una inteligencia colectiva indispensable para la comprensión y la resolución de las problemáticas y que ella contribuye a invertir en los espacios públicos de democracia participativa y a expandirlos. Me ha parecido más claro aún que el papel de la educación es el de estimular y sostener esos aprendizajes y de inspirarse a su vez en ellos para enriquecer su teoría y su práctica. Más específicamente, a la luz de la reflexión sobre estas experiencias, apoyada por una recensión y análisis de textos, he podido aprehender de manera más profunda la dimensión política de la educación ambiental y comprender mejor los lazos estrechos de esta con sus dimensiones ética y crítica.

Tres dimensiones claves de un proyecto político pedagógico

La gran complejidad de cada una de estas tres dimensiones —ética, crítica y política— y, más aún, la red de relaciones entre ellas pueden sin duda inducir a un cierto vértigo pedagógico: tal hiper complejidad convoca a tareas cognitivas y de interacción social tremendamente exigentes y solicita el compromiso tanto en términos de la acción educativa como en el de la acción social, donde a menudo toma forma. Se trata de dimensiones con riesgos: riesgos pedagógicos y riesgos sociales —pero riesgos que se deben asumir y determinar—. En efecto, no se puede evitar esta intersección, esta zona de reflexividad, cuando estamos preocupados de no atascar la dinámica educativa en los lugares comunes de la reproducción social.

Este artículo aborda específicamente la dimensión política de la educación ambiental (EA)³. Aparte del estudio de los cruces y de las sinergias con las dimensiones ética y crítica, abordar la dimensión política de la educación ambiental nos conduce a dos grandes terrenos de reflexión y de intervención, igualmente relacionados entre ellos: el de las políticas públicas de apoyo a la EA —de orden estructural—y el de la contribución de la EA al desarrollo de una ecociudadanía, es decir, de una forma de relación con el mundo centrada en el

“vivir *aquí* juntos”, una relación contextualizada y ubicada, que implica la responsabilidad colectiva respecto a los sistemas de vida —de los cuales formamos parte— y que necesita competencias para insertarse de manera eficaz en las dinámicas políticas de decisión y acción relativas a los asuntos socioecológicos.

Cabe señalar que, en este texto, el concepto de “educación ambiental” corresponde a las diversas formas de educación relacionada con el medio ambiente —o sea con el conjunto de realidades socioecológicas con las cuales interactuamos—, lo que incluye, entre otras, según la opción de fundamentos, la educación para la ecociudadanía y la educación para la sustentabilidad. A nivel personal, la educación ambiental apunta a construir una “identidad” ambiental, a dar un sentido a nuestro ser-en-el-mundo, a desarrollar una pertenencia al medio de vida y a promover una cultura del compromiso. A escala de las comunidades y de las redes ampliadas de solidaridad, apunta a inducir dinámicas sociales que favorezcan el enfoque colaborativo y crítico de las realidades socioecológicas y que permiten asumir de manera autónoma y creativa la resolución de los problemas que se plantean y el desarrollo de los proyectos que surgen. La educación ambiental es de tipo fundamental: la relación con el ambiente llega a ser un proyecto personal y social de construcción de sí mismo, al mismo tiempo que es un proyecto de reconstrucción del

3 Las dimensiones ética y crítica han sido tratadas en los artículos siguientes: Sauvé (2009) y Sauvé Orellana (2008).

mundo por medio de la búsqueda de significación y del actuar comprometido.

En cuanto al término *político*, asociado con las ideas de organización colectiva y de dinámica de poder en el seno de la *polis*, de la *ciudad*, es utilizado aquí tanto en un sentido específico como en uno amplio, correspondiendo cada uno de ellos a un nivel particular de compromiso y de responsabilidad. En el sentido específico, y en relación con el análisis de los movimientos sociales, Erik Neveu lo define así:

Asume una tarea política un movimiento que llama a las autoridades políticas (gobierno, colectividades locales, administraciones) a aportar por medio de una respuesta pública, la respuesta a una reivindicación que imputa a las autoridades públicas la responsabilidad de los problemas que están en el origen de la movilización (2005, p. 12).

Por ejemplo, la elaboración de una reglamentación sobre el uso de los recursos colectivos o, en la esfera educativa, la orientación de un currículo y el establecimiento de condiciones favorables al cambio de prácticas pedagógicas. Pero en el sentido amplio, la idea de política se extiende a la actualización de “relaciones de poder y de sentido que se involucran incluso en los más banales actos de lo cotidiano” y se refiere a “la posibilidad de cambiarlos mediante la movilización” (2005 p. 12). Citemos como ejemplo el lazo entre el comercio justo y la ecojusticia. “Lo” político —más allá de “la” política— se realiza en el actuar cotidiano: así, “comprar es votar”—con la condición, por supuesto, de no limitarse a los actos aislados e individuales de consumo—. Lo que concierne lo colectivo deviene político. La educación ambiental puede contribuir a aclarar la significación —a menudo múltiple— de las realidades y a identificar y analizar las relaciones de poder, tanto en lo relativo a la acción educativa como a las cuestiones socioecológicas que ella aborda. Yvan Comeau (2010, p. 3) distingue también dos niveles de compromiso político. A una escala de proximidad, los gestos individuales constituyen un primer nivel de compromiso, de cambio: por ejemplo, adoptar prácticas ecológicas de gestión de los residuos domésticos o contribuir a

la no contaminación del agua. La acción colectiva, a un segundo nivel y a una escala más amplia, se inscribe en un proyecto voluntario común: así “la constitución de un modo democrático y participativo de gobernanza ambiental o la construcción de infraestructuras ecológicas”. Se encuentran aquí los movimientos de resistencia, de reivindicación y de acción: por ejemplo, una movilización ciudadana contra un proyecto industrial con riesgos o el desarrollo de un proyecto de cooperativa agraria ecológica. En este sentido, Chaia Heller (2002, p. 216) asocia la actividad política a “lo que ocurre cuando los ciudadanos se reúnen para discutir, debatir y decidir las medidas políticas que condicionarán sus existencias en cuanto habitantes de una ciudad o de un pueblo”.

A los dos niveles, la educación ambiental puede ofrecer incentivos al compromiso y contribuir a desarrollar capacidades para la acción socioecológica, tanto en el seno de los medios de educación formales y no formales, como en los contextos de aprendizaje ecosocial informal —es decir una forma de aprendizaje no planificado que surge de la interacción social o de la acción colectiva—. Para ello, sin embargo, hay que promover las infraestructuras colectivas que permitan y sostengan esta acción educativa. Las secciones que siguen abordan esta doble entrada “política” de la educación ambiental.

Las políticas públicas: necesidad y desafíos de un apoyo formal a la educación ambiental

La educación y el medio ambiente son “asuntos públicos”, objetos de gestión colectiva. Corresponden a esferas de interacción social marcadas por las políticas públicas. Es así como en la confluencia entre estas dos esferas —educación y ambiente—, la educación ambiental puede ser apoyada o abandonada, favorecida o restringida por opciones políticas que influyen sobre su integración en los currículos formales y en las iniciativas de la educación no formal. Estas opciones pueden interpelar, o no, el desarrollo de una cultura ambiental en el seno de las sociedades y estimular, o no, la participación ciudadana en los asuntos de la “ciudad ecológica”. Por una parte, y es mejor estar conscientes de ello, la educación es una

“praxis política”, nos lo recuerda Gutiérrez (2002): ella traduce, apoya o favorece ciertas opciones sociales —comenzando por el sentido mismo de la educación y su función social—. Por otra parte, toda educación es “ambiental”, señala David Orr (1992, p. 149). Por ejemplo, el hecho de excluir de un proyecto educativo la relación con el medio ambiente, sería portador de un mensaje implícito: que ello no tiene importancia. Más allá de una “política de gestión ambiental” de los establecimientos escolares, un proyecto educativo es un proyecto ecopolítico: no se puede ocultar el hecho de que la educación es un poderoso medio de control social.

De ahí la necesidad de desarrollar una argumentación para favorecer la consideración de la educación ambiental en la elaboración de políticas públicas —ciertamente en educación y en medio ambiente, pero también, de manera transversal, en salud, en agricultura, en ordenación territorial, entre otros—. Se trata de asegurar igualmente que esas disposiciones favorezcan el pleno despliegue de la EA, sin entrabas y en todas las dimensiones de su misión.

En el marco de las reformas educativas que han sido emprendidas o que han sido consolidadas en el curso de la última década, la educación ambiental ha sido ciertamente integrada, de una u otra forma, en los currículos de numerosos países (Sauvé, 2007), pero de una manera todavía limitada y a menudo estrechamente asociada a una educación para el desarrollo sostenible —orientando así la acción educativa hacia un proyecto político—económico exógeno —producto y motor de la globalización—. Por otra parte, la formación de los docentes no ha seguido, o bien poco, estas iniciativas formales (Berryman, 2006, p. 25).

Pueden señalarse aquí diferentes retos. La complejidad y la incertidumbre “científicas” que caracterizan las realidades y problemáticas ambientales, así como su arraigamiento cultural, son poco compatibles con la parcelación y la “codificación” de los saberes en disciplinas, en un contexto en el que el viraje hacia la interdisciplinaridad y la transversalidad se quedan a menudo en la etapa de las intenciones. Se plantea entonces con más fuerza el problema de crear un espacio para los saberes habitualmente marginalizados en la educación

formal —que pertenecen a la cultura autóctona, al ecofeminismo o a la ética de justicia ecológica, por ejemplo—, que abren el camino a una enseñanza comprometida —como en el libro *Teaching as activism* de Peggy Tripp y Linda Muzzin, 2005—. Anders Schinkel (2009) agrega la preocupación por el hecho de que la “neutralidad” del Estado frente a las tensiones sociales dificulta la consideración de la institución escolar de temas “socialmente candentes” en los que los terrenos de debate no son neutros y donde la toma de decisiones está cargada de valores. Este autor destaca igualmente el riesgo de que la institucionalización de la EA dé lugar a una prescripción educativa ideológicamente orientada —en resonancia con la economización del mundo— y deslocalizada, cuando se debiera dejar a cada escuela la posibilidad de definir su propio currículo en función de su contexto socioecológico y educativo, y de abrirse a las realidades del medio no obstante los desafíos y los riesgos que ello suponga. Finalmente, el mismo autor destaca el problema ético de hacer asumir a la educación y a los niños las responsabilidades que otras instancias y otros actores sociales se niegan a asumir. Manon y Ruisseaux (2006) denuncia fundamentalmente el señuelo de una educación —entendida como instrucción— que se anuncia como un preámbulo de la participación ciudadana, de la dinámica democrática, en contextos opresivos sometidos a las fuerzas del poder político-económico. Por último, Edgar González-Gaudiano (2007) observa que la esfera de influencia del campo de la EA —en particular, el reciente viraje hacia la “sustentabilidad”— y su hibridación con otras diversas dimensiones de la educación —como la educación para la ciudadanía o para el consumo—, aunque podrían ser de naturaleza enriquecedora de la acción educativa, hacen más compleja la tarea de institucionalización. He aquí, pues, varios retos relativos al arraigamiento político de la EA en medio escolar, que apelan a la investigación, a la práctica reflexiva y a nuevas iniciativas.

Pero fuera del sector de la educación formal, hay que estimular igualmente el desarrollo de políticas públicas que favorezcan la acción educativa de las organizaciones de la sociedad civil: organizaciones no gubernamentales (ONG) y organizaciones sin fines de lucro (OSFL). A pesar del papel importante que juegan

aún estas organizaciones en materia de educación ambiental para suplir los vacíos institucionales (Crohn y Birnbaum, 2010), el apoyo de las instancias de los-gobiernosa sus actividades es netamente insuficiente, incluso no deja de disminuir por, entre otras razones, la exigencia de construir “partenariados” para favorecer su propia “sustentabilidad” o “sostenibilidad” económica. El estado de precariedad de estas organizaciones y su dependencia de programas de financiamiento — orientados hacia objetivos que son para ellas a menudo exógenos— limitan su acción educativa.

Más globalmente, debe “el Estado darse una verdadera política de educación ciudadana que prolongue las iniciativas de los actores de la sociedad civil” (Gagnon y l’Heureux, 2006). Las dinámicas de participación ciudadana en los proyectos y debates socioecológicos —a menudo a escala local o regional— son cauces de educación popular y comunitaria que los dispositivos políticos deben favorecer. Callon, Lascoumes y Barthes (2001, p. 50) muestran el hecho de que las controversias “constituyen poderosos dispositivos de exploración y de aprendizaje de mundos posibles”. En estos contextos informales, la educación ambiental adquiere un sentido particular, se trata de aprender juntos en el curso de una tarea cognitiva o en el seno de un proyecto de acción social; se aprende a construir y movilizar los saberes para transformar las realidades socioecológicas al mismo tiempo que transformarse a sí mismo, individual y colectivamente.

La libertad de expresión y el derecho a la información no son más que dos de los diversos componentes de la democracia. Ante la complejidad de los retos actuales, cada vez más gente manifiesta un verdadero interés por la cosa pública y trata de acrecentar su participación civil para hacer valer sus opiniones y defender sus intereses. Quieren saber lo que se trama detrás de los bastidores del poder, quieren intervenir en la toma de decisiones y construir una relación interactiva con los poderes públicos y las empresas para rediseñar el contorno del mundo (Dugas, 2006, p. 8).

Hemos llegado a un punto en el que las decisiones no son aceptadas si no son ampliamente compartidas. Necesitamos una ciudadanía dinámica y eficaz y una representación más comprometida

en la construcción compartida de la cosa pública (Sékpona-Médjago, 2010, p. 205).

No se puede concluir esta sección que insiste sobre la gran importancia de otorgar un apoyo político formal a la educación ambiental, sin destacar la excepcional e inspiradora iniciativa del Gobierno de Colombia con su Política Nacional de Educación Ambiental. Este notable apoyo político a la educación ambiental es único a nivel mundial y constituye una gran fuente de inspiración para los países de América Latina y para el conjunto de la comunidad internacional, no solamente por sus fundamentos sino también por su proceso de desarrollo y de gestión centrado en la participación y en la contextualización, favoreciendo la emergencia y el fortalecimiento de una ecociudadanía.

Para Colombia ha sido fundamental el proceso participativo a través del cual se ha venido avanzando en la formulación, implementación y sistematización de la Política Nacional de Educación Ambiental, la cual ha sido el resultado del esfuerzo conjunto de los ministerios de Educación Nacional y de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial y que implica en sus propósitos, no solo al sector formal de la educación, sino además a los sectores no formal e informal, desde sus intencionalidades de fortalecimiento del Sistema Nacional Ambiental, SINA (que convoca a los diferentes actores y sectores del desarrollo nacional). La política busca, de esta manera, proporcionar un marco conceptual, estratégico y proyectivo, para la Educación Ambiental en Colombia, así como coordinar acciones con todos los actores sociales y sectores, y en todos los ámbitos y escenarios del desarrollo, en los cuales se dinamiza la temática particular. Ella tiene la intencionalidad mayor de contribuir en la reconstrucción de la cultura y de acompañar sus avances hacia una ética ambiental, en el marco de la sostenibilidad en la cual viene empeñado el país (...) se constituye en el horizonte para las transformaciones fundamentales, que las circunstancias actuales del país exigen para la construcción de una sociedad más equitativa y justa, que haga sostenible no solo nuestros recursos naturales, sino una dinámica sociocultural respetuosa del otro en la diversidad y reconocedora de su papel creativo, innovador y transformador, desde su accionar en espacios y tiempos concretos, sin

olvidar sus referentes importantes en la globalidad (Martiza Torres-Carrasco, s. f.).

La experiencia colombiana en lo relativo a la institucionalización de la educación ambiental debe ser ampliamente difundida.

Una educación para lo político: hacia una ecociudadanía

Explorar la dimensión política de la educación ambiental —a través de las propuestas formales, la literatura académica y las prácticas— nos conduce también a reconocer la importancia de su contribución al desarrollo de lo que se podría llamar una “competencia política”⁴ esencial para el ejercicio de una ecociudadanía. Las políticas públicas no deben constreñir la EA a un proyecto de reproducción de las fuerzas sociales actuales, sino favorecer el desarrollo de una educación que asocie medio ambiente, democracia, justicia y solidaridad.

La noción de “competencia política” merecería ser el objeto de una investigación aparte. Por el momento, se puede sin embargo considerar que ella integre los aprendizajes siguientes: un conjunto de saberes —como las estructuras y dinámicas sociopolíticas, las leyes y los reglamentos, los actores y los juegos de poder, las posibilidades de propuestas políticas alternativas, entre otras—, de habilidades —análisis de situaciones, la argumentación, el debate, la implementación de estrategias de acción, y otros— y de actitudes y valores —en particular, el sentimiento de poder-hacer, un querer-hacer, un compromiso personal y colectivo, entre otros—. La competencia se manifiesta entonces en un saber-actuar: saber denunciar, resistir, elegir, proponer, crear. Del consumo de ideas y de productos, la competencia política conduce al ejercicio del papel de actor en la ciudad, lo que supone el desarrollo de la conciencia de esta identidad ecociudadana y el desarrollo de un poder-actuar.

Para estos efectos, la noción de “identidad política” merece igualmente una particular atención. En la mirada que Mitchell Thomashow (1995, p. 103-139) ha dirigido hacia el fenómeno de la “identidad

ecológica” como fundamento de la relación con el medio ambiente y como pilar de nuestra coherencia interna, ha puesto en evidencia la dimensión política de tal identidad. Esta se construye en la clarificación de la idea de poder y de la visión de su propio poder en relación con situaciones, con los otros y con las instituciones. ¿Cuál es mi sensibilidad, cuál es mi posición frente a los retos relativos a la autoridad, a los conflictos y a las controversias?, ¿cómo mi concepción del poder y mi actitud frente a estos retos determinan mi inserción, mi participación en el sistema social? En relación con estas preguntas, se pueden proponer las siguientes como un ejercicio de clarificación de una identidad colectiva: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿qué hacemos aquí, juntos?, ¿qué queremos hacer?, ¿qué podemos hacer juntos?, ¿cuáles son nuestros lugares y nuestras herramientas de poder?, ¿cuáles son nuestras trabas?, ¿podemos superarlas? Preguntas de este tipo nos permiten tomar conciencia del espacio de libertad política en el que se inscribe nuestra acción individual y colectiva. Este espacio es a menudo más grande que lo que se puede imaginar inicialmente y deja lugar a un poder-actuar que no debería tener más límites reales que el saber y el querer actuar.

En relación con el desarrollo de una competencia política en la que la construcción de una identidad política contribuye al saber-ser, la educación ecológica se refiere a un conjunto de aprendizajes entre los cuales se destacan los siguientes.

Aprender juntos, en medio de la acción social

Uno de los principales aprendizajes ligados a la dimensión política de la EA, es la valorización de lo colectivo en el aprendizaje y en la acción; ello tanto en el medio formal como en el informal. Se trata de una cuestión de tipo epistemológico puesto que es a través de lo colectivo que se puede verdaderamente tejer la inter y la transdisciplinaridad y que se puede poner en marcha un diálogo de saberes de diversos tipos. Pero se trata también de una cuestión de ética porque el medio ambiente es un medio de vida compartida, objeto de decisiones y acciones comunes: la dinámica colectiva permite compartir

4 Se utiliza en este texto el término “competencia” para designar una forma compleja de aprendizaje que permite actualizar, de manera apropiada al contexto, un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Segun Le Boterf, 1994, 2004).

los recursos cognitivos y de acción; ella estimula el desarrollo de diversas competencias. Se trata aquí de una cuestión de “movilización” de los saberes.

Movilizar no es solamente «utilizar» o «aplicar», es también adaptar, diferenciar, integrar, generalizar o especificar, combinar, orquestar, coordinar, en suma conducir un conjunto de operaciones mentales complejas que, conectándolas a situaciones, transforman los conocimientos más que «desplazarlos» (como en el caso de la transferencia). Se insiste pues en una química o en una *alquimia* (Le Boterf, 1994) más que en una física de los saberes (Perrenoud, 1999).

La movilización de los saberes es tanto más rica y fecunda, portadora de “valor agregado”, cuanto es colectiva. Majo Hansotte (2005, 2010) ha puesto bien en evidencia la dinámica de funcionamiento y las dimensiones de la inteligencia colectiva que se construye en el compromiso ciudadano. “Este compromiso colectivo permite construir el ‘poder de...’, pero también encontrar la inteligencia colectiva del «poder con», el poder colectivo de emprender un combate, una acción” (Hansotte, 2010, p. 28).

Aprender juntos implica también el hecho de comprometerse conjuntamente. El saber y la acción no son dos momentos distintos, donde uno precede al otro. La acción llega a ser un crisol de aprendizaje. En materia de medio ambiente, las realidades son muy complejas y cambiantes, evolucionan día a día, se inscriben en la efervescencia de la actualidad. Si bien el riguroso examen inicial de una situación es necesario como primera etapa de un compromiso socioecológico, hay que reconocer que es en el curso de la acción y en la interacción social que ella implica que se construye poco a poco el saber eco-ciudadano, que se enriquece el argumento y que se diseñan o se confirman las decisiones y las estrategias, “La participación es el laboratorio de la eco-ciudadanía” (Thomashow, 1995, p. 137).

En este sentido, Edgar Morin (2011, p. 255) considera que un aspecto importante de la reforma de la educación para inscribirla en las realidades vitales y fundamentales contemporáneas consiste a enseñar lo que llama la “ecología de la acción”:

(...) a partir del momento en que ella comienza, la acción está sometida a inter-retroacciones del medio en el que ella interviene, escapa a la voluntad de su iniciador y puede ir en el sentido contrario a la intención inicial. (...) toda decisión, en medio de un mundo incierto, supone una apuesta y necesita una estrategia, es decir la capacidad de modificar la acción en función de los obstáculos encontrados y de las informaciones recibidas en el curso de la acción.

Ello supone incluir una dinámica reflexiva constante en la acción colectiva. Para esto y en una perspectiva de rigor, hay que asegurarse de cruzar las dimensiones crítica y política de la educación ambiental.

Construir colectivamente un saber de tipo crítico

Lo “crítico” se refiere ciertamente al ejercicio del pensamiento crítico, al campo de la racionalidad. Pero ello implica también la búsqueda de las disfunciones socioecológicas y el análisis de las relaciones de poder que han causado o mantienen los problemas de alienación social o de deterioración de medios de vida, estos últimos a menudo relacionados entre sí (Sauvé y Orellana, 2008). A través de esta dinámica de identificación y deconstrucción de relaciones de poder, que va más allá de la simple racionalidad crítica, las dimensiones crítica y política de la educación ambiental convergen de manera más estrecha. En relación con los derechos y los deberes, no se puede esquivar la cuestión crítica del poder: ¿quién decide qué?, ¿en nombre de quién? y ¿por qué? Marcia McKenzie (2006) pone en evidencia para estos efectos una función particular de la EA: favorecer la reflexividad en nuestra relación con las realidades socioecológicas, para así estimular la toma de conciencia de nuestra inserción en los discursos dominantes y para desarrollar la capacidad de deconstruirlos y de situarse en relación con ellos.

El ejercicio de la “criticidad” no es ciertamente fácil. En la educación formal, el ejercicio del razonamiento crítico se encuentra al margen de la corriente dominante de la transmisión del saber; pero sobre todo, la pedagogía crítica —emancipadora— tiene dificultad para desplegarse en la cultura institucional ambiental. En el medio comunitario o en

el seno de las organizaciones ciudadanas, la situación es igualmente difícil: el rigor crítico debe instalarse a través del hervidero de actitudes, por lo demás bien legítimas, de cólera, de inquietud o de impaciencia en situación de riesgo o de perjuicio ambiental. Hay que mantener a raya estas poderosas fuerzas que estimulan la resistencia y la acción para mejor fundar, orientar, reforzar o modificar, coordinar y justificar la acción colectiva. La tarea de construir conjuntamente un argumento riguroso es muy exigente, sobre todo porque a menudo ella se desarrolla con urgencia y con falta de medios. El aprendizaje de la co-gestión de la información, de la producción del saber y de la comunicación deviene esencial: se debe aprender a construir progresiva y colectivamente “islotos de racionalidad” (según la expresión de Gérard Fourez, 1994) dentro de la inmensa complejidad de las cuestiones abordadas, y también a ensamblar poco a poco los trozos de saber, a desprender lazos y a descubrir un sentido, una significación, a validar los resultados y a comunicarlos de manera estratégica, con claridad y precisión, ejerciendo una constante vigilancia colectiva para evitar los derrapes y no perder credibilidad: los defensores del poder dominante no esperan nada mejor que eso. En las luchas socioecológicas, los lazos entre saber y poder adquieren una gran importancia, sobre todo en lo relativo a los saberes de tipo tecno-científico, económico y legal.

Inscribirse en un encaminamiento ético

Ética y política son indisociables. Las opciones políticas, por ejemplo de apoyo a proyectos de “desarrollo” económico y a la gestión de recursos, están fundadas en sistemas de valores a menudo no clarificados y encerrados en una jerigonza inaprehensible. Si el análisis crítico permite develar lo no dicho, los falsos pretextos y las incoherencias dentro de los valores anunciados —como la “transparencia” o el “bien común”—y las decisiones o acciones —en favor de los accionistas de un proyecto, por ejemplo—, el encaminamiento ético es aún más exigente porque, más allá del análisis de los valores, nos confronta a la elección de nuestros propios valores, a los desafíos de la afirmación de ellos y a la coherencia personal y colectiva entre el

saber, el decir y el actuar. Lo político confronta la idea de neutralidad.

En los casos de resistencia a proyectos con riesgos en un territorio, los debates ciudadanos están bien a menudo restringidos por los promotores —del medio político-económico— hacia una argumentación de tipo tecno-científica y económica, y están limitados por las reglas del juego que asocia un cierto tipo de saber con el poder. No es fácil, en efecto, argumentar rigurosamente a propósito de sistemas éticos que se enfrentan: la “competencia ética”⁵ no se encuentra generalmente allí y falta el tiempo. Se teme el comprometerse en un diálogo de sordos, de empantanarse en los falsos pretextos o de arrinconar a los protagonistas en sus respectivos campos. Ahora bien, la educación política no puede evitar penetrarse en el universo complejo de los valores, a pesar del inmenso vértigo que ello supone. Por lo menos, cuando el consenso ético aparece a menudo improbable, se deben clarificar los valores de los diferentes protagonistas, insistir en el desarrollo de un argumento ético de parte de cada uno y favorecer el reconocimiento mutuo de los valores así afirmados. ¿Qué filosofía política apoya las posiciones de unos y otros? Este ejercicio, esencialmente exigente, favorece la eficacia de los debates: al menos se sabe en qué terreno se sitúa cada cual. La diada de saber y poder debe ser clarificada: la dimensión del sentido, de la significación, debe adquirir la importancia que le corresponde. La pregunta crítica del “por qué” aparece esencial en el encaminamiento ético apuntando a comprender y resolver un problema político de orden socioecológico.

Pero fundamentalmente, más allá de la resolución de problemas, Michel Thomashow (1995, p. 139) destaca la dimensión ontogénica del encaminamiento ético ligado a la construcción de una identidad política:

La identidad política es un proceso de deliberación moral que guía la acción personal y colectiva. Es un proceso de introspección profunda, un medio de descubrimiento de sí mismo a través de su identificación con un conjunto más vasto: el campo compartido de nuestra humanidad.

5 La “competencia ética” es una expresión propuesta por el Consejo Superior de Educación del Québec para designar la capacidad de tomar decisiones estratégicas ilustradas y para traducirlas en acción.

Valorizar el compromiso ciudadano

La noción de compromiso viene a ser una bisagra entre la ética y lo político (Sauvé, 2009). El compromiso, particularmente el compromiso político, corresponde entre otros a un proyecto de emancipación: elegir su lugar de compromiso supone una afirmación identitaria —en ella la identidad política— y deviene un acto de esperanza; es posible romper la alienación y cambiar las cosas. El compromiso personal corresponde también a un acto de lucidez: implica el reconocimiento del espacio de libertad que es el nuestro y, aún más, lleva a reivindicar, ampliar y asumir esta libertad, con lo que ello exige de coraje.

El compromiso ciudadano, de naturaleza política, se refiere a un proyecto colectivo. Majo Hansotte (2010, p. 26) establece un lazo entre este tipo de compromiso —de carácter emancipador— y la vida democrática:

El compromiso libre [en el seno de la vida asociativa, por ejemplo, nos permite] escaparnos de lo determinante, de nuestro encarcelamiento en el trabajo (...) de las relaciones de fuerza que pueden atravesar nuestras vidas privadas. Este compromiso libre alimenta y hace vivir el seno de las democracias (...) El espacio público representa una dimensión de la vida en la que me comprometo libremente en torno a las cuestiones del «vivir juntos», de lo justo y de lo injusto, del bien común y del interés general (...) Esta dimensión de la vida es individual, pero puede ser también colectiva (...) Ella implica la palabra, el cuerpo, la acción, la exploración de las personas gramaticales [yo, tú, él, nosotros... todos nosotros...], el hecho de proponer, de reivindicar, de imaginar algo distinto, de rechazar, de hacer emerger nuevas preguntas y de controlar a quienes hemos elegido.

En relación con la función emancipadora del compromiso, André Cicolella y Dorothee Benoit Browaeys (2005, p. 365) subrayan igualmente la importancia estratégica de la participación ciudadana en la prevención y la resolución de los problemas colectivos:

La sociedad civil constituye un actor hoy en día ampliamente subestimado de la experticia. Las poblaciones, porque ellas padecen los riesgos, son quienes mejor pueden decir lo que es aceptable y lo que no lo es. Se trata de una exigencia democrática. Se trata también de un reto al conocimiento. La inteligencia colectiva de la sociedad civil puede contribuir a descubrir situaciones a riesgo, negligencias amenazadoras. La vigilancia de las poblaciones constituye un eslabón irremplazable (...).

La dimensión política de la educación ambiental debe asimismo suscitar una reflexión sobre el compromiso y la participación. Más aún, para Francisco Gutiérrez (2002, p. 11) la educación política llega hasta promover la acción militante en los jóvenes:

Política significa tomar partido frente a la realidad social, no mantenerse indiferente frente a la injusticia, la violación de la libertad y de los derechos humanos, la explotación del trabajo. Es descubrir en los estudiantes el gusto por la libertad de espíritu. Es estimular la voluntad de resolver conjuntamente los problemas, de desarrollar el sentimiento de ser responsable del mundo y de su destino, encaminando así los estudiantes hacia una acción militante.

El compromiso político, asociado con la idea de responsabilidad, es una condición para el ejercicio de un contra-poder. Hay que aprender a sobrellevar el peso de la prueba y de la resistencia, a menudo a costas del ciudadano: aprender entre otras cosas a enfrentar la urgencia de reaccionar, a producir rápidamente una síntesis de las informaciones válidas, a entabrar proyectos cuando no se puede obtener una moratoria, a construir alianzas, a formar coaliciones, pero también, y ello es esencial, a identificar o a crear la alternativa. La educación política implica también estimular la capacidad de proponer la alternativa y dar un sentido a ella: “Resistir es crear”(Colectivo, 1999; Aubenas y Benasayag, 2002). Se abre aquí otro vasto terreno conexo de investigación y de intervención: el de la contribución de la educación ambiental a la innovación social, ligada o no con la innovación tecnológica.

Miradas, investigaciones, reflexiones

La dimensión política de la educación ambiental atraviesa las tres esferas de la constitución de un campo académico: la formación, la investigación y la interacción social —designada a menudo por el término “extensión” en el lenguaje universitario en América Latina—. En la perspectiva de una “ecología del saber”, estas tres esferas están estrechamente relacionadas entre sí: la formación en y para la interacción social se nutre de la investigación, al igual que la investigación se nutre de la experiencia de la formación y de la interacción social. De esta dinámica emergen nuevos temas de investigación. Por ejemplo: ¿cuáles son los componentes de la “competencia política” y qué procesos adoptar para el desarrollo de tal competencia?, ¿cuáles son las características y cuáles las condiciones óptimas del aprendizaje ecosocial en medio de la acción ciudadana?, ¿cuáles son las relaciones entre identidad, territorio y acción social?, ¿cuáles son las condiciones de emergencia de la innovación social?, ¿cómo tener en cuenta estas relaciones y estas condiciones en la acción educativa?, ¿qué habilidades hay que desarrollar en los líderes sociales de la movilización ciudadana?

Es así como tomar en cuenta la dimensión política de la educación ambiental, en relación con las dimensiones crítica y ética, implica la adopción de una postura reflexiva en el seno de la acción social, ligada al desarrollo de un programa de investigación que permita aprehender el gran vértigo del compromiso en una acción educativa arraigada en las realidades socioecológicas y apuntando a la transformación de estas. Cruzar estas dimensiones implica, fundamentalmente, una interrogación sobre las dinámicas de producción y de uso del saber, incluyendo el saber científico. Este cuestionamiento apela a los valores de integridad, de autenticidad y de compromiso por parte de los educadores y de los investigadores en educación.

Referencias bibliográficas

- Aubenas, F. y Benasayag, M. (2002). *Résister, c'est créer*. Paris: La Découverte.
- Berryman, T. (2006). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de*

l'éducation relative à l'environnement dans la formation à l'enseignement primaire. (Tesis de doctorado en educación). Université du Québec à Montréal.

- Callon, M., Lascoumes, P. y Barthes, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain – Essai sur la démocratie technique*. Paris: Seuil.
- Cicolella, A. y Benoit Browaeys, D. (2005). *Alertes Santé – Experts et citoyens face aux intérêts privés*. Paris: Fayard.
- Colectivo (1999). *Manifiesto de la Red de Resistencia alternativa*. Recuperado de http://malgretout.collectifs.net/img/pdf/manifiesto_de_la_red_de_resistencia_alternativa.pdf
- Comeau, Y. (2010). *L'intervention collective en environnement*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Crohn, K. y Birnbaum, M. (2010). Environmental education evaluation: Time to reflect, time for change. *Evaluation and Program planning*, 33, 155-158.
- Des Ruisseaux, M. (2006). L'éducation au service du savoir et de la participation citoyenne : réalité et mythes. «L'éducation au-delà de la réforme». *Possibles*, 30(1-2), 110-123.
- Dugas, S. (2006). *Le pouvoir citoyen – La société civile canadienne face à la mondialisation*. Montréal: Fides.
- Fourez, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique essai sur la finalités de l'enseignement des sciences*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Gagnon, G. y L'Heureux, M.-N. (2006). L'éducation à la citoyenneté tout au long de la vie. «L'éducation au-delà de la réforme». *Possibles*, 30(1-2), 66-75.
- González-Gaudiano, E. (2007). Schooling and environment in Latin America in the third millennium. *Environmental Education Research*, 13(2), 155-169.
- Grupo de Trabajo de Educación con miras a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Río +20. *La educación que precisamos para el mundo que queremos*. Forum mundial de educação. Rio de Janeiro, 2012. Recuperado de: <http://fmejsa.forummundialeducacao.org/?p=1040&lang=es>

- Gutiérrez, F. (2002). *Educación como praxis política*. México: Siglo Veintiuno.
- Hansotte, M. (2010). Pour une méthodologie des intelligences citoyennes – Repères théoriques et démarches pratiques de terrain. En Réseau École et Nature, *Comment habiter ensemble la Terre au-delà des frontières? Vers une éthique et des pratiques pédagogiques partagées*. Actas de la Jornada de reflexión organizada en el marco del Congreso de la Red Escuela y Naturaleza en el Institut européen d'écologie, Metz, 26 de marzo de 2010, p. 23-48. Recuperado de :<http://reseauecoleetnature.org/publications>.
- Hansotte, M. (2005, 2da edición). *Les intelligences citoyennes – Comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles: De Boeck.
- Heller, C. (2002). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Montréal: Éditions Écosociété.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation, 2004.
- McKenzie, M. (2006). Three portraits of resistance: The (un) making of Canadian students. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 199-122.
- Morin, E. (2011). *La Voie*. Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluriel.
- Neveu, E. (2005). *Sociologie des mouvements sociaux* (4^e édition). Paris: Le Découverte.
- Orr, D. (1992). Ecological literacy education and the transition to a postmodern world. Albany, N.Y. State: University of New York Press.
- Perrenoud, P. (1999). *Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore à l'autre: implications sociologiques et pédagogiques*. (Texto de una comunicación en el coloquio Razones educativas), Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Université de Genève. Acceso: 20 de diciembre de 2010. Recuperado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html
- Sauvé, L. (2009). Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 8, 147-162.
- Sauvé, L. y Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement, Texto editorial. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 7, 7-20.
- Sauvé, L., Berryman, T. y Brunelle, R. (2007). Three Decades of International Guidelines for Environment Related Education: A Critical Hermeneutic of the UN Discourse. *The Canadian Journal of Environmental Education*, 12, 33-54.
- Schinkel, A. (2009). Justifying Compulsory Environmental Education in Liberal Democracies. *Journal of Philosophy of Education*, 43(4), 507-526.
- Sékpona-Medjago, T.T. (2010). *Défis technologiques, principe de précaution et démocratie technique*. Montréal: Liber.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity – Becoming a reflexive environmentalist*. Cambridge: The MIT Press.
- Torres-Carrasco, M. (S.F.). *La educación ambiental en Colombia: un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión – acción*. Recuperado de: http://aplicaciones.colombiaaprende.edu.co/red_privada/sites/default/files/la_educacion_ambiental_en_colombia.pdf
- Tripp, P. y Muzzin, L. (2005). *Teaching as activism – Equity meets Environmentalism*. Montréal y Kingston: McGill-Queen University Press.