



Revista de Ciencias Ambientales (Trop J Environ Sci). EISSN: 2215-3896.

Diciembre, 2001. Vol 22(2): 15-23.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/rca.22-1.2>

URL: [www.revistas.una.ac.cr/ambientales](http://www.revistas.una.ac.cr/ambientales)

EMAIL: [revista.ambientales@una.cr](mailto:revista.ambientales@una.cr)

Edgar González

# Revista de CIENCIAS AMBIENTALES Tropical Journal of Environmental Sciences



## Alfabetización ambiental ante el coma de la educación ambiental

Environmental literacy before the comma of environmental education

*Edgar González*



Los artículos publicados se distribuyen bajo una Creative Commons Reconocimiento al autor-No comercial-Compartir igual 4.0 Internacional (CC BY NC SA 4.0 Internacional) basada en una obra en <http://www.revistas.una.ac.cr/ambientales>, lo que implica la posibilidad de que los lectores puedan de forma gratuita descargar, almacenar, copiar y distribuir la versión final aprobada y publicada (*post print*) del artículo, siempre y cuando se realice sin fines comerciales y se mencione la fuente y autoría de la obra.

*It is argued that environmental education is in a state of coma, which is clearly shown by the precarious results obtained during the last two decades. It is sustained that critical concepts in environmental education such as environmental culture, consciousness raising is still diffuse and have not been satisfactorily implemented. In the meantime, contrasting with these concepts, the alphabetization concept bears clear meanings and, from a perspective inspired by Freire, furthermore has the advantage of being articulated with the political and the ethical. Given the fact that alphabetization is learning to think to stand before the world, an environmental alphabetization will allow to transcend the simple conservationism and to face the causes of the environmental crisis.*

Se argumenta -explicitándose las razones- que la educación ambiental está en estado de coma, lo cual se evidencia en los precarios resultados obtenidos en las últimas dos décadas. Se sostiene que conceptos centrales en educación ambiental, como cultura ambiental, concientización y sensibilización, siguen siendo difusos y no han sido operacionalizados satisfactoriamente. Mientras tanto -y en contraste con esos conceptos-, el concepto alfabetización tiene significados claros y, desde la perspectiva inspirada por Freire, tiene además la ventaja de en-

## Alfabetización ambiental ante el coma de la educación ambiental

Por Edgar González

contrarse articulado con lo político y lo ético. Dado que alfabetización es aprender a pensar para posicionarse ante el mundo, una alfabetización ambiental permitiría trascender el simple conservacionismo y encararse con las causas de la crisis ambiental.

---

El autor, educador ambiental, es presidente para Mesoamérica de la Comisión de Educación y Comunicación de la UICN y funcionario de la Secretaría de Educación Pública de México.

**A**labetización es un significante que suele estar referido al aprendizaje de las nociones básicas de la lectura y la escritura y a la adquisición de las operaciones aritméticas elementales; incluso algunas veces se entiende, muy restrictivamente, nada más que como dar a conocer el abecedario. Estos sentidos del concepto proceden de tradiciones coloniales y han venido siendo ratificadas por políticas públicas relacionadas con la necesidad de superar los endémicos y elevados índices de analfabetismo a través de programas específicos para la población implicada. En esa línea son muy conocidas en nuestra región las cruzadas de alfabetización en Cuba (1961) y en Nicaragua (1980), como esfuerzos nacionales para atender masivamente y de manera perentoria los rezagos educativos existentes en la población adulta. La limitada visión de la alfabetización como aprendizaje de lectura y escritura ha suscitado, en ocasiones y de distintas formas, expectativas sociales desbordadas, ya que la adquisición de estas importantes habilidades intelectuales y políticas se inscribe en una especie de romántico conjuro al atraso socioeconómico, sobre todo cuando ocurre en el marco de procesos revolucionarios. Estas acciones intensivas, que posteriormente no son reforzadas con programas para que los nuevos alfabetizados usen sus habilidades, han producido una categoría: *analfabetos funcionales*, que son aquéllos que alguna vez supieron leer y escribir pero que lo olvidaron por falta de práctica.

Como podemos suponer, los procesos de adquisición de la lecto-escritura dentro de la escuela están inscritos en las dinámicas existentes de la institución escolar, por lo que el niño y la niña aprenden a leer y escribir dentro de un contexto específico de normativa institucional; es decir, de orden, responsabilidades, derechos, disciplina, obediencia y subordinación. Los niños también aprenden a "leer" el lugar que ocupan en ese ámbito, así como en el conjunto más amplio de las prácticas sociales y luchas de poder, en el cual las instituciones educativas desempeñan funciones y responsabilidades específicas, las cuales no son uniformes, sobre todo en los niveles básicos, sino, por el contrario, son sustantivamente distintas según el tipo de escuela (rural o urbana, privada o pública, matutina o vespertina, de organización completa o incompleta, etcétera), tipo de alumnos (origen de clase, capital cultural, etcétera), así como características individuales relacionadas con el género, la raza, la etnia y la religión del estudian-

te. (No quisiera dar la impresión de encontrarme posicionado en las tesis de la izquierda crítica althusseriana, que consideraban la escuela como un aparato ideológico del estado; sin dejar de reconocer la función reproductora de la escuela, también la considero como un espacio de liberación y lucha.) Ello repercute también en los espacios de la vida cotidiana, donde la gente también "lee" sus expectativas y posibilidades, las cuales van dando forma a las representaciones, valores y creencias con que se mueve en su relación consigo misma, con los otros y con el mundo.

Es por eso que desde algunas posturas teóricas críticas la alfabetización se entiende, en cambio, como la posibilidad de aprender a pensar, a discernir. Alfabetizar es un proceso de concientización, entendido como liberación de la conciencia para que el analfabeto se asuma como sujeto de la historia, de su historia. Este proceso de liberación de la conciencia implica poder posicionarse adecuadamente, en su momento y en su realidad social, ante el mundo (adelante se verá cómo se ha entendido el concepto de concientización en la educación ambiental). Sobre esta postura, Freire (1969) señala: "Es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar *con* el mundo".

El aprendizaje de la lecto-escritura, entonces, va más allá de un desciframiento mecánico, para convertirse en un proceso de comunicación multidimensional que parte del universo vocabular y vivencial del alfabetizando, quien se encuentra lleno de significaciones socioculturales desde donde objetiva el mundo y se ve a sí mismo en él como testigo de su historia. Objetivar el mundo es pensarlo en su movimiento. "El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su *aquí*, en su *ahora*, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos" (Freire 1970).

En contraste con los modelos educativos dominantes de corte tecnocrático (tecnología educativa multimediática, educación centrada en la adquisición de competencias laborales, etcétera), la pedagogía de Freire ha representado un marco de referencia cualitativamente distinto en la orientación de los procesos educativos, con base en lo que Dilthey (1988) denominó concepción del mundo, cuya raíz últi-

ma es la vida, entendida como totalidad donde el mundo es un complejo de relaciones vitales interdependientes. Es decir, una perspectiva relacional, no relativista del mundo; donde la constitución de esa realidad, de ese mundo, se produce *en* y *por* las relaciones. Desde esta perspectiva, la alfabetización se convierte en un formidable instrumento para que el alfabetizado pueda entender la posición que guarda respecto de los otros y, al entenderlo, se generen sus posibilidades de romper con aquellas fronteras impuestas desde las estructuras de poder que limitan su desenvolvimiento.

Detengámonos un momento en este aspecto de la alfabetización, porque ahí es donde se encuentra su potencial de convertirse en un acto político y ético. Político porque la interpretación que hacemos del mundo está siempre vinculada con esas estructuras de poder. Ético porque las interpretaciones varían en función de las diferencias de clase, raza, etnia, género y generación del alfabetizado, y son tan válidas como las que se hacen desde las posiciones de dominio. La diferencia no es un déficit, como implícitamente se asume desde la posición de dominio, sino una característica que, una vez entendida, potencia la lectura del lugar que tenemos en los márgenes y en el centro del poder y nos proporciona una forma nueva de leer la historia como medio para reivindicar el poder, la identidad y el territorio. Así, la alfabetización desarticula las versiones universales de la razón y los conceptos lineales de la historia y descentra los márgenes como espacios para que otras voces puedan hablar y ser escuchadas (Giroux 1992).

De ahí que alfabetizar es una construcción social particular. Alfabetizar y conocer son construcciones simbólicas que responden a las específicas interacciones con los *otros*. Los símbolos generan significados singulares en cada cultura. Pero al interior de cada cultura también se produce una multiplicidad de formas particulares de significación, como por ejemplo ocurre con los juegos de lenguaje de los jóvenes, tanto orales (i.e. el caló, el *slang*) como escritas (i.e. el *graffiti*). El mundo es distinto, se ve distinto, se lee distinto.

### Nociones convencionales en educación ambiental

En América Latina y el Caribe en general, el concepto de alfabetización ha estado ausente del proceso de construcción del campo de la educación ambiental, a diferencia de lo que ha ocurrido sobre todo en los países anglosajones. En el discurso respectivo encontramos términos tales como conciencia ambiental y

cultura ecológica, u otros con un alcance más restringido como sensibilización ambiental. Sin estar completamente en contra de estos conceptos que nos son bastante familiares, el problema reside en que dichos términos no han sido definidos satisfactoriamente y, mucho menos, operacionalizados para fines prácticos de procesos educativos específicos.

### Cultura ecológica

El concepto de cultura ecológica ha sido de uso común dentro del campo de la educación ambiental, toda vez que la educación es considerada una práctica sociocultural. En México, las primeras discusiones sobre el tema se dieron en el seminario "Hacia una cultura ecológica", convocado por la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam), el DDF y la Fundación Friedrich Ebert (mayo de 1990). En esta ocasión, aunque se inició una revisión de los significados de cultura ecológica, no se posibilitó un mayor debate sobre sus implicaciones prácticas. Más aun, ni siquiera se abordó la confusión entre lo ambiental y lo ecológico que ha atravesado la construcción del discurso ambientalista en la región y muchos otros lugares fuera de ella <sup>1</sup>. En términos generales, la cultura ambiental se asumió como un proyecto político que "no se restringe a conseguir atenuantes de los problemas, ni a la mitigación de los impactos ambientales que produce un desarrollismo depredador, sino a su transformación cualitativa que derive en la conciencia social de que la imitación irrestricta sólo puede conducirnos a la pérdida de nuestra identidad distintiva y a la cancelación de nuestras verdaderas posibilidades de desarrollo" (González 1990).

El concepto de cultura ambiental ha estado presente dentro del discurso de la educación ambiental con varios sentidos. Uno, en relación con una falta de cultura o pérdida de patrones culturales más "amigables" o "armónicos" con el ambiente, tanto en el contexto rural como en el urbano. En este caso se encuentran los discursos ambientalistas relacionados con las culturas indígenas o simplemente tradicionales, cuyas formas de vida se encontraban mucho mejor adaptadas e integradas a las condiciones del medio natural.

El segundo sentido está orientado a la adquisición de representaciones, actitudes, hábitos, comportamientos y valores tendientes a propiciar una mejor relación cultural con el medio. Este planteamiento se asocia ahora con aquellos esfuerzos para articular la educación ambiental con la educación cívica, con la formación de una ciudadanía ambientalmente correcta; incluso se encuentra presente en las

nuevas vinculaciones que se promueven de la educación ambiental para el desarrollo sustentable (por ejemplo, la de Sterling). Desde ahí emanan algunas de las más fuertes críticas al modo de vida imperante promovido por la civilización occidental y las nuevas condiciones de globalización económica y cultural.

#### Concientización

Por su parte, el concepto de concientización o toma de conciencia ha formado parte del discurso de la educación ambiental prácticamente desde su reconocimiento como tal. En el mismo Programa Internacional de Educación Ambiental (Piea) instrumentado por Unesco y Pnuma (1975-1995), el primer nivel de trabajo, de tres complementarios entre sí, se propuso contribuir a una *concienciación generalizada* de la necesidad de la educación ambiental (desde sus inicios hasta 1978). Asimismo, la definición acordada en el Taller Subregional de Educación Ambiental para la Enseñanza Secundaria, celebrado en Perú en 1976, definía a la educación ambiental como "una acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a una *toma de conciencia* de su realidad global...". De igual forma, el documento síntesis del Congreso de Moscú (1987) concebía a la educación ambiental como un proceso permanente en el que los individuos y la colectividad *cobran conciencia* de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias, la experiencia y también la voluntad capaces de hacerlos actuar, individual y colectivamente, para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente".

Pueden citarse muchos más ejemplos de declaraciones y resoluciones que mencionan a la concientización o concienciación como uno de los propósitos de la educación ambiental. Entre los autores individuales la noción es también bastante frecuente. Por ejemplo, Caride (1991: 62) señala que "la educación ambiental asume, cuando menos, un objetivo claramente definido: *hacer conscientes* a los hombres de que su compromiso con el futuro de la humanidad implica aprender a pensar y actuar conforme a nuevos criterios".

¿Qué se entiende por tomar conciencia o ser consciente de algo? Es algo poco establecido. La Carta de Belgrado (1975) define seis áreas de objetivos en los que debe trabajar la educación ambiental, a saber: (1) cobrar conciencia, (2) conocimientos, (3) actitudes, (4) habilidades, (5) capacidad de evaluación y (6) participación. Allí se define de manera bastante tautológica la primera de las áreas: "Conseguir que los individuos y los grupos constituidos adquieran *mayor conciencia* del

ambiente global y de los problemas conexos, y a mostrarse sensibles respecto a él". De cualquier forma, en educación ambiental siempre hemos asumido que el hacerse consciente de algo, de un problema que incluso pudiera estar afectando nuestra salud o nuestra calidad de vida, no deviene automáticamente hábito o actitud ambientalmente adecuada. Al parecer el tránsito de estar informado sobre algún problema a ser consciente del mismo, a participar en actividades de prevención o mitigación de problemas, etcétera, no resulta tener una secuencia lineal, sino que es un asunto complejo que en realidad se conoce poco, debido a que se encuentra vinculado con un conjunto de factores intersubjetivos que impiden tener respuestas y estrategias pedagógicas uniformes y exitosas para todos los casos. Hemos podido constatar en la práctica, desde hace mucho tiempo, que numerosas personas que son muy activas en programas que requieren una participación decidida y a veces prolongada, no necesariamente son las mejor informadas o más conscientes del problema.

#### Sensibilización

Por su parte, la noción de *sensibilización* ha estado referida a "un primer contacto con el problema", haciendo accesible información general para motivar el interés de los participantes (González 1985). Tampoco se trata de una noción clara y bien definida. Giolitto (1984: 122) señala que la escuela recibe la misión de procurar una educación ambiental "destinada a *sensibilizar* a los jóvenes ante los peligros que amenazan nuestro medio de vida y a incitarles a adoptar una actitud espontáneamente protectora". El texto da idea de que se trata de algo más que un primer contacto, casi equivalente al sentido que se planteaba para *concientización*; pero más adelante, cuando describe los principios de la pedagogía del ambiente, dice que "Desde el parvulario es posible la *sensibilización* e incluso una primera iniciación de los niños ante los problemas del medio ambiente. Nunca es demasiado pronto cuando se trata de forjar hábitos y establecer comportamientos" (*Ibid.*: 150). Con lo que incluso pareciera que la sensibilización es un paso previo a la iniciación.

Una aportación que nos podría conducir al sentido con el que se ha empleado la noción de *sensibilización* podría provenir de Cañal, García y Porlán (1981: 15) cuando afirman que "las formas de relación del hombre con su entorno podrían resumirse en tres tipos esenciales: la correspondiente a la esfera de lo emotivo (*sensaciones* de todo tipo generadas por la naturaleza, impresiones estéticas, dis-

frute recreativo y lúdico...), la propia de los procesos productivos (la naturaleza considerada como fuente de recursos) y la ligada a los aspectos cognoscitivos (intento de comprensión y explicación)".

Como podemos ver, la noción de sensibilización es muy limitada en alcances y también en su permanencia en el tiempo. La sensibilización, tal y como comúnmente es entendida, representa una condición temporal de los individuos que, en todo caso, podría aprovecharse para dar pie a otro tipo de medidas que produzcan un mayor nivel de compromiso. Esto se aprecia con más facilidad en ciertos grupos de población, por ejemplo los jóvenes, cuyos intereses son muy variables y múltiples y sus compromisos muy transitorios (nomádicos), por lo cual se requiere estrategias diseñadas específicamente para estas características, que eviten comportamientos rutinarios, que impliquen actividades muy dinámicas y que muestren resultados positivos en plazos relativamente cortos.

Por todo lo anterior, encontramos que en el campo de la educación ambiental han estado presentes un conjunto de conceptos polisémicos cuyos sentidos se han naturalizado, pero que no son fáciles de operacionalizar en estrategias pedagógicas concretas. ¿Cuándo saber que se ha cobrado conciencia de un problema del entorno que afecta la calidad de vida de una comunidad? ¿Cómo saber que se ha logrado sensibilizar a un grupo específico para que participe en un determinado proyecto? Más aun, ¿cómo evaluar la formación o "clarificación" de valores ambientales que forman el sustrato primario de los sistemas culturales?

Ciertamente, la búsqueda de respuestas a estas preguntas constituye la historia de la educación ambiental y de sus múltiples aproximaciones pedagógicas pero, como suele ocurrir en la esfera de lo educativo, son respuestas en disputa.

### Alfabetización ambiental

Visto lo anterior podemos inferir que el concepto de alfabetización viene a aportar un arco más amplio de posibilidades teórico-prácticas para la educación ambiental. No pretendo sostener que ahí se encuentra la respuesta a todos los complejos desafíos que han sido mencionados en la construcción de una educación ambiental que atienda a los numerosos y movidos problemas ambientales que padece el mundo en el momento actual, pero nos ofrece mejores posibilidades y tal vez nos permita reactivar un debate que ha ido perdiendo entusiasmo.



Primero, porque el concepto de alfabetización forma parte del *corpus* pedagógico desde tiempos inmemoriales, con lo cual no resulta extraño al conjunto de los profesionales de la educación independientemente del espacio particular desde donde se ejerza una práctica, aunque se presente el sesgo reduccionista que hemos criticado antes.

Segundo, como lo he planteado en la primera parte, porque el concepto de alfabetización se encuentra articulado con lo político y lo ético, por lo que podemos contrarrestar los perniciosos efectos que nos ha dejado una práctica de la educación ambiental que busca la conservación a toda costa, que pone el centro de su *ethos* en una conservación de la naturaleza que prescinde de ciertos grupos humanos (González 1998: *xiii-xiv* y 71-80) (considérense, por ejemplo, los casos del biólogo David Jantzen en relación con el Parque Nacional Guanacaste y el Inbio, ambos en Costa Rica, referidos por Guha y Martínez [1997: 92-108]).

Tercero, porque el concepto de alfabetización no se encuentra reducido al ámbito escolar, sino que está asociado a diversos agentes sociales con intereses en transmitir también sus propias visiones del mundo, dentro de estructuras de poder establecidas en los sistemas políticos. Por ejemplo, los medios masivos de comunicación o las empresas transnacionales.

Cuarto, porque, en todo caso, también nos permite hablar de alfabetizaciones, en plural, para caracterizar los vínculos entre el contenido y los amplios propósitos humanos, sistemas de valores y modos de vida y de ser; diferencias que pueden tener gran significado político (Lankshear y McLaren 1993: 9).

No obstante, el concepto de alfabetización ambiental no siempre es aplicado apropiadamente. Por ejemplo, en el texto del Memorandum de Entendimiento sobre Educación Ambiental suscrito por México, Estados Unidos y Canadá (17 de septiembre de 1992), el concepto de alfabetización (*literacy*) ambiental se traduce en la versión en español como concientización y en la versión en francés como cultura, lo que confirma la presencia de las confusiones señaladas arriba; definiéndose como "una educación funcional básica para todas las personas, que proporciona a éstas el conocimiento, las habilidades y las motivaciones para enfrentar los requerimientos ambientales y contribuir al desarrollo sustentable". Como puede observarse, la distinción se establece en las adjetivaciones *funcional* y *básica* pero no aclara la diferencia entre alfabetización y educación.

Recuperar la alfabetización como una idea-fuerza para la educación ambiental nos puede permitir reactivar las perspectivas de este importante campo pedagógico, dados los precarios resultados obtenidos en las dos últimas décadas. Resultados de los que no se puede culpar a la educación ambiental, pues en nuestra región continúa desempeñando un papel marginal y subsidiario, tanto en los sistemas educativos escolarizados como en los procesos de gestión ambiental, pese a la relevancia que se le otorga dentro de los discursos institucionales. La educación ambiental sigue viéndose como un área emergente, pero prescindible, según los acontecimientos del momento. Continúa siendo un área de educación especial, una moda, a la que se responde en la mayoría de los casos con medidas y decisiones intrascendentes y banales, puesto que no ha querido aplicarse apropiadamente las recomendaciones sobre interdisciplinariedad, transversalidad y multidimensionalidad de las que se ha venido hablando, al menos, durante los últimos veinte años.

Esto es muy importante en la actualidad, toda vez que se está generando condiciones, principalmente a través de Unesco, para sustituir la noción de educación ambiental por la de educación para el desarrollo sustentable. Ello resultaría en un mero cambio cosmético si no se reformulan conceptualizaciones y estrategias para revitalizar este campo. Sobre este tema existe una extensa polémica que ha sido reportada desde diversos espacios (véase el Volumen 4, 1999, del *Canadian Journal of Environmental Education*). Estas críticas cuestionan dicha sustitución con distintos argumentos. No obstante, el intento se encuentra en marcha: por ejemplo, el capítulo 36 de

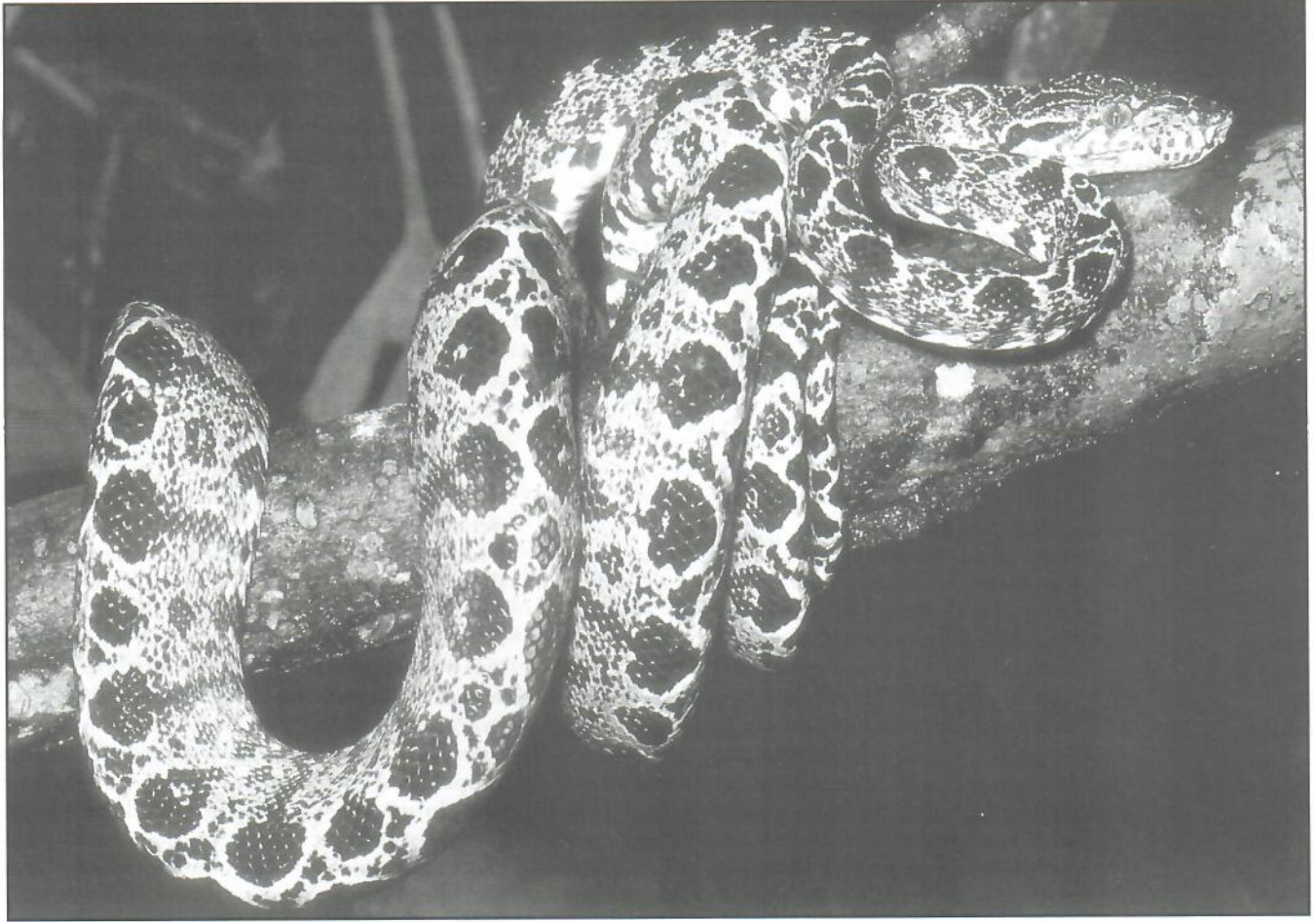
la Agenda 21 ya no menciona explícitamente el concepto de educación ambiental.

Podría, incluso, decirse que el reemplazo de la noción se está dando precisamente por los magros resultados y el poco trascendente papel que ha venido desempeñando Unesco en este campo, que le concede tiempo sólo en determinados momentos y circunstancias pero no dentro de sus estrategias sustantivas. Por ejemplo, en el importante documento *La educación encierra un tesoro*, resultado de los trabajos de la Comisión Delors (1997) para definir los caminos de la educación mundial ante los grandes retos del Siglo 21, la educación ambiental, o su equivalente relacionado con la sustentabilidad, es recuperada en el texto con una importancia poco menos que marginal. De igual modo, la educación ambiental no tuvo ninguna mención dentro de las resoluciones de la más reciente Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Bolivia, marzo de 2001), convocada por Unesco para discutir, entre otras cosas, el Proyecto Principal de Educación para la región.

Por eso no estoy planteando nuevamente hablar de una alfabetización ecológica, entendida como resultado que permita a la gente dominar y aplicar conceptos ecológicos, y sustentada en una perspectiva en la que los conceptos se encuentran ligados a la demostración práctica de ciertas habilidades (Charles 1996: 133). Precisamente, como la propia Cheryl Charles reconoce, esto no es suficiente sino que requiere articularse con un programa de educación ambiental de mayor alcance, conectado con definiciones de ciudadanía.

Tampoco estoy refiriéndome a una alfabetización que haga énfasis en una lectura catastrofista, apocalíptica, que más que estimular paralice o desincentive. La crítica de Sauvé (1997: 2) es muy ilustrativa del estado de esta cuestión: "Después de dos décadas de una cierta alfabetización ambiental, dirigida a la transmisión de información relacionada con los problemas y amenazas, empiezan a manifestarse algunos signos de 'desinterés' sobre el ambiente. A fuerza de sentirse alienada, y a la vez impotente y culpable, una parte del público corre el riesgo de desinteresarse del ambiente de la misma manera como ha perdido el interés por la hambruna en el Sahel, por ejemplo: el problema es muy amplio, demasiado lejano y nos rebasa. ¿De que sirve una gota de agua...? Y, después de todo, ¿no son prioritarios nuestros problemas económicos?" [traducción libre].

Es por ello que darle a la alfabetización ambiental un enfoque de formación de una ciudadanía crítica nos muestra con mayor cla-



ridad dónde debemos actuar, para que la gente pueda nuevamente entender que la educación ambiental no se relaciona sólo con la protección de la vida silvestre y la conservación de áreas naturales. Tampoco que la educación ambiental se reduce a las desgastadas recomendaciones de la separación de residuos domésticos, la limpieza de predios urbanos o la reforestación simbólica en determinadas fechas. Acciones que pierden sentido, por ejemplo, cuando la gente “lee” que los residuos existen porque su generación depende de ciertos estilos de producción, distribución y consumo de mercancías y servicios, que se encuentran funcionando bajo las leyes de un mercado neoliberal que exige, cada vez más, nuevos y más atractivos productos para el consumidor, lo que implica “sobre-empacamiento” y publicidad, frecuentemente no regulada por el estado.

Algo que resulta vital para sacar del pasmo a la educación ambiental y contribuir efectivamente a la construcción de una ciudadanía ambientalmente responsable, es trabajar intensamente sobre los temas y preocupaciones

que conciernen a la vida cotidiana de la gente. Es decir, una educación ambiental que promueva estrategias de alfabetización que permitan que la gente comprenda el porqué del desempleo, de la violencia, de la desesperanza, de la degradación del medio y eso articularlo con las condiciones particulares de su calidad de vida, de su entorno vital. Para que entonces sí, desde ahí, pueda tomar decisiones respecto de aquellos asuntos que afectan su propia vida, para intervenir y ejercer su poder.

Cuando aplicamos este concepto de alfabetización a nosotros mismos nos es fácil encontrar las numerosas fisuras de nuestra propia práctica en la que somos analfabetos ambientales. Por ejemplo, somos analfabetos cuando no podemos decodificar los intereses que se encuentran larvados en los discursos que circulan en el campo del ambientalismo en general y de la educación ambiental en particular. Intereses que son transmitidos mediante los proyectos pedagógicos que instrumentamos pensando que así contribuimos a la salvación del mundo. Luke (1997: 115-136) denuncia cómo



mo a través de numerosos libros de moda traducidos al español –como, por ejemplo, *50 acciones sencillas que puedes hacer para salvar la Tierra*, que puede conseguirse en supermercados y tiendas de autoservicio– se pretende transmitir la responsabilidad del deterioro al consumidor, depositando en sus espaldas las medidas que deben adoptarse, con lo que se desvía la atención de la responsabilidad de las propias empresas y del estilo consumista que preconizan; además, debilita las posibilidades de organización para una acción política directa y socava al ambientalismo radical: “...el culto al reciclaje así como las llamadas a salvar la Tierra no están liberando a la naturaleza de la explotación tecnológica. Por el contrario, ello sólo provee un torrente de alivio que amortigua, pero no pone fin, al destructivo vendaval de una economía y una cultura que florece en la transformación del orgánico orden de la naturaleza en la inorgánica anarquía del capital” (Luke 1997: 134-135). Cuántos de nosotros no hemos promovido el reciclaje de los desechos domiciliarios, como una buena práctica ambiental que nos permite introducir otro tipo de actividades de más trascendencia, pero sin cuestionar los esquemas comerciales que obligan al ciudadano a producir dichos desechos. Un ejemplo de ello es el conjunto de detalladas instrucciones para motivar a la gente a comprometerse en actividades de reciclaje de desechos que ofrece el texto de Day y Monroe (2001).

La alfabetización ambiental crítica nos previene contra el febril activismo en el que frecuentemente nos encontramos inmersos, esa especie de terapia ocupacional en la que nos involucramos con tal de sentir que participamos en cruzadas en defensa del ambiente, pero dejando intactos nuestros cómodos estilos de vida que demandan cada vez más satisfactores materiales. Es una forma de expiar nuestras culpas, enverdeciendo algunas de nuestras conductas y actividades públicas. Pero sobre todo, y más grave aun, dejando intactos los sistemas económicos en los que se sustentan las irreparables formas de expropiación de los recursos ambientales y de la ominosa explotación de la fuerza de trabajo de enormes contingentes de hombres y mujeres, a quienes no hemos brindado las posibilidades de comprender las inequidades que caracterizan el momento actual, para poder trazar colectivamente estrategias de lucha y resistencia.

Por eso es que el concepto de alfabetización ambiental, con toda su carga significante articulada con el poder y la diferencia (política y ética), responde más apropiadamente a los procesos teóricos que emergen del posmodernismo,

donde fenecen los inveterados proyectos totalizantes, transhistóricos y se erosiona el carácter absoluto de los fundamentos del pensamiento moderno y, en su lugar, se propone un mundo multirreferenciado y relacional, donde la diversidad de significados apela a la pluralidad de voces que comienzan a recobrar el legítimo lugar del que han sido desplazadas por los códigos culturales y políticos universalizantes.

Para América Latina y el Caribe el concepto de alfabetización viene a ser un elemento contingente, es decir, externo a lo que ha sido el discurso más convencional del campo de la educación ambiental en nuestra región. Pero esta irrupción de lo contingente puede volver a dar un nuevo aliento constitutivo al propio campo, a sus procesos y prácticas, a nuestros discursos y a quienes nos consideramos sujetos del mismo.

A través de la alfabetización ambiental podemos poner en marcha las distintas formas discursivas de los diferentes grupos sociales, las que pese a su carácter precario, diferencial e inestable, se encuentra ligadas a procesos identitarios; esto es, a sistemas de significados socialmente compartidos que son constitutivos de los sujetos que pertenecen a dichos grupos. Esto es básico para poder educar en el sentido no bancario del que hablaba Freire, pues nos permite reconocer que educar no es transmitir sólo lo culturalmente valioso, juzgado desde las posiciones de dominio que define lo que es educativo y lo que no lo es. Esto, en el caso de la educación ambiental, sería tanto como darle paso con absoluta libertad a las concepciones que promueven una educación para defender el tipo de mundo del que gozan sólo unos cuantos.

Una alfabetización ambiental crítica nos puede dotar de la capacidad para encontrar nuevas formas de conocimiento y estrategias de posibilidad descentrando los márgenes de lucha y resistencia. También puede ayudarnos a desenmascarar aquellos intentos que distorsionan la verdadera dimensión de los problemas, blandiendo discursos contestatarios que ofrecen sólo caminos sin salida, encubriéndose con la promesa de retornar a una especie de paraíso bíblico desde el esoterismo ecologista o el anti-industrialismo verde beligerante.

La alfabetización ambiental nos puede permitir a los educadores y educandos reconocer más fácilmente cómo se transmiten y construyen los significados culturales sobre el ambiente, en los cuales se inscribe la formación de sujetos sociales concretos en el marco de relaciones específicas de poder<sup>2</sup>. La alfabetización y el conocimiento se encuentran inextricablemente ligados, constituyendo forma-

ciones discursivas que organizan significados para pensar, para hacer y para ser en el mundo. Y esto es importante en educación porque, finalmente, en los procesos educativos se trabaja con significados propios o ajenos, ahí está la diferencia. Porque "los significados son cruciales para el ser humano ya que la vida se encuentra significativamente organizada en torno de valores, propósitos, conceptos, ideas, ideales, rituales, nociones de realidad y así sucesivamente" (Lankshear y McLaren 1993: 10).

Es imposible entender el mundo, la naturaleza y el ser humano al margen de las propias construcciones de significados. Como también es imposible entender para qué la educación ambiental en un mundo que nos es ininteligible. ¿Para qué salvar el mundo, si su salvación no tiene significado para la gente? Porque de lo que todavía no logramos convencer a la gente es de que el mundo se deba salvar para el hombre y la mujer comunes y corrientes y para sus hijos y los hijos de sus hijos. Cuando logremos hacer comprender que este imaginario es posible a través de la alfabetización y se refrenden los compromisos por los que vale la pena luchar, habremos sacado del coma a la educación ambiental.

### Notas

1. Dobson (1997: 13) llama ambientalismo a lo que Castells (1998: 2) denomina ecologismo, por citar sólo a dos autores representativos. El primero sostiene que el ecologismo es una ideología política en referencia a "los profundos cambios que los ecologistas políticos consideran necesarios en el ámbito de la organización social y de las actitudes respecto al mundo natural no humano". El segundo lo define como una "serie de creencias, teorías y proyectos que consideran a la humanidad un componente de un ecosistema más amplio y desean mantener el equilibrio del sistema en una perspectiva evolucionista". En cambio, por 'medioambientalismo', desde una perspectiva sociológica entiende "todas las formas de conducta colectiva que, en su discurso y práctica, aspiran a corregir las formas de relación destructivas entre la acción humana y su entorno natural, en oposición a la lógica estructural e institucional dominantes".

2. Un caso de resonancia política en el contexto mexicano, ha sido la reversión de una autorización gubernamental para la construcción de hoteles de alto turismo en 164 hectáreas de la llamada Riviera Maya, en las costas del estado de Quintana Roo y más particularmente en las bahías de Xcacel y Xcacelito, lugares de anidación de dos especies de tortugas marinas en peligro de extinción: la caguama y la blanca. Este caso implicó el enfrentamiento de grupos de la sociedad civil, especialmente el Grupo Ecologista del Mayab no sólo contra decisiones de los gobiernos local y federal, sino con los señores del gran capital que incluso habían amenazado con sanciones económicas y problemas sociales si se revertía la autorización.

### Referencias bibliográficas

- Cañal, P., J. E. García y R. Porlán. 1981. *Ecología y escuela. Teoría y práctica de la educación ambiental*. Cuadernos de Pedagogía, 10. Laia. Barcelona.
- Caride, J. A. (coord.). 1991. *Educación Ambiental: Realidades y perspectivas*. Tórculo. Santiago de Compostela.
- Castells, Manuel. "El reverdecimiento del yo: el movimiento ecologista", en *La factoría*, N° 5, febrero-mayo de 1998.
- Charles, Cheryl. "Ecological literacy is not enough", en *International Research in Geographical and Environmental Education*. Vol. 5: 2, 1996.
- Day, Brian A. y M.C. Monroe (eds.). 2001. *Educación y comunicación ambientales para un mundo sustentable. Manual de experiencias internacionales*. USAID-GreenCom-Gea. México.
- Delors, Jacques. 1997. *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco. México.
- Dilthey, Wilhelm. 1990. *Teoría de las concepciones del mundo*. (Los noventa, 38). Conaculta-Patria. México.
- Dobson, Andrew. 1997. *Pensamiento político verde. Una nueva ideología para el siglo XXI*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Freire, Paulo. 1969. *La educación como práctica de la libertad*. (14 ed., 1974). Siglo XXI-Tierra Nueva. México.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. (27 ed., 1981). Tierra Nueva-Siglo XXI. México.
- Giolitto, P. 1984. *Pedagogía del medio ambiente. Principios de ecología*. Herder. Barcelona.
- Giroux, Henry A. "La enseñanza, la alfabetización y la política de la diferencia", en Giroux, Henry A. y R. Flecha. 1992. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure. Barcelona.
- González, Edgar et al. 1985. *Lineamientos conceptuales y metodológicos de la educación ambiental no formal*. Sedue. México.
- González, Edgar et al. "En busca del ambiente perdido", en Aguilar, Margot y Günter Maihold (comp.). 1990. *Hacia una cultura ecológica*. Fes. México.
- González, Edgar et al. 1998. *Centro y periferia de la educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*. Mundi Prensa. México.
- González L. de G., Francisco. 1996. *Ambiente y desarrollo. Reflexiones acerca de la relación entre los conceptos: ecosistema, cultura y desarrollo*. Ideade. Santafé de Bogotá.
- Guha, Ramachandra y J. Martínez-Alier. 1997. *Varieties of environmentalism. Essays North and South*. Oxford University Press. Nueva Delhi.
- Lankshear, C y P. L. McLaren (eds.). 1993. *Critical literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. State University of New York Press. Albany, USA.
- Luke, T. W. 1997. *Ecocritique. Contesting the politics of Nature, Economy, and Culture*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- Sauvé, Lucie. 1997. *Pour une éducation relative à l'environnement. Éléments de design pédagogique*. (Le défi éducatif Collection). Guérin. Montréal.
- Sterling, Stephen. 2001. *Sustainable education. Re-visioning learning and change*. (Schumacher Bricings, 6). J.W. Arrowsmith. Bristol. Reino Unido.