

GEOGRAFIA Y EDUCACION AMBIENTAL.

PROPUESTAS PARA SOLVENTAR UNA ARTICULACION NECESARIA

Autores: Profs. Lic. Esp. Mónica Oliveira; Esp. Diego Oscar Espinosa

Institución: Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen - Villa Mercedes (San Luis)

Correos Electrónicos: moali1361@hotmail.com diegoscar60@yahoo.com.ar

RESUMEN

No hay duda de la responsabilidad ambiental de la Geografía, un saber que no es excluyente de esta disciplina sino del que participan otros espacios curriculares en la enseñanza. Sin embargo, no siempre se asume tal compromiso, en la medida que simplemente estamos abordando aspectos conceptuales que, por sí mismos, nos alejan del aspecto valorativo y procedimental que hacen a la formación ambiental.

En nuestro caso, los profesores de geografía no somos adictos a planteos teóricos; preferimos ir directamente a analizar y explicar las realidades. Pero éstas son muy complejas y un abordaje sin una plataforma teórica de base no nos asegura buenos resultados.

El aspecto formativo involucra necesariamente contextos teóricos que garantizan una marcha metodológica y unos objetivos orientados al saber ambiental. No es suficiente manejar información de calidad y en cantidad para recrear un escenario ambiental y una actitud ciudadana responsable. No sin un marco teórico claro, que de sentido a nuestras prácticas.

En Argentina, la educación ambiental –tanto en geografía como en otros campos disciplinares- carece de teoría. La expresión es impactante pero cierta. Un análisis lo certifica. Tanto en trabajos como en proyectos centrados en educación ambiental faltan los referentes teóricos necesarios. Esto significa que los resultados serán aislados, poco comprometidos con la realidad, y escasamente aplicables en la vida cotidiana de estudiantes y ciudadanos.

Partiendo de una “cartografía” de la EA, propuesta por Lucie Sauvé, pedagoga y especialista en EA, se evaluó la situación en nuestro contexto a la vez que se valoraron las diferentes corrientes identificadas en sus estudios –unas quince, entre tradicionales e innovadoras- para resignificarlas en nuestra práctica educativa. Las oportunidades que

nos brinda el definir marcos teóricos para nuestro trabajo educativo son enormes y de gran significancia.

Presentación

Los profundos cambios sociales que afectan al mundo de la posmodernidad han dado lugar a un estado de crisis. Es una mutación inevitable frente al impacto de la globalización dirigida y sus consecuencias. Esta crisis, ha puesto en dudas todos los estamentos e instituciones humanas, desde todas las miradas: la política, la social, la cultural, la económica, la ambiental. Nada queda exento del impacto de la crisis que, pareciera ser, una adjetivación más del hombre de hoy. La relación del hombre con la naturaleza asume con todas sus fuerzas, las consecuencias del proceso globalizador, que no es otra cosa, que la instauración de un modelo unipolar en términos geopolíticos y económicos, centrado en los intereses espurios de un norte dominante. Es, parafraseando a Juan José Rossi, la construcción de un “eje curvo de la historia” de la humanidad. Forzado hacia un diseño de mercado mundial, que se mueve por lógicas económicas y no sociales y a las que se expone el planeta entero.

Lo ambiental, también corre peligro, y si bien sabemos, en un mundo “tan bien informado” sobre las causas de la enfermedad que aqueja al binomio sociedad – naturaleza, no comprendemos que no es en recetas mágicas –producidas por una dirigencia política y empresarial a escala planetaria- que encontraremos respuestas satisfactorias. Lo ambiental requiere de actitudes en todos los estamentos, escenarios, situaciones y contextos de vida. Se deben cambiar los modos de pensar y hacer, y eso depende de una sociedad reflexiva y educada. De esto último, son responsables los estados y de quienes participamos del sistema educativo.

En particular, consideramos que la educación es una de las vías correctas –pero no la única- para dar respuestas a la crisis. En términos de crisis ambiental, la educación ambiental es una pieza clave que comenzó hace unos treinta o cuarenta años atrás, si bien las advertencias datan de mucho tiempo antes.

Es pieza indiscutible, si consideramos a la EA desde un contexto de sustentabilidad. Ya que no sólo es cuestión de recursos –en clave económica- lo que se requiere defender o resguardar. Es la necesidad de un cambio profundo en nuestras vidas, como ciudadanos responsables, que no sólo consumen sino que admiran la vida y las múltiples formas y procesos a través de los cuáles ésta se abre camino.

Es ante todo un cambio de valores y de actitud, sobre los cuáles mover la acción. No debe quedarse en un discurso contemplativo o de alegato. Debe educar generando escenarios de cambio a distinta escala, desde la íntima a la planetaria, movilizandolos actores.

Este trabajo se apoya en un marco teórico de sustentabilidad. Sustentabilidad que reconoce un mundo en crisis, incierto y complejo. Pero toda crisis, está colmada de expectativa y esperanzas. En estas últimas se apoya la proposición de EA. Pensando en mundos posibles, más compartidos, más igualitarios y democráticos.

La crítica que conlleva esta mirada no es negativa, mira hacia adelante, es optimista. No sólo por que proponemos contextos nuevos, sino porque somos educadores. Proponemos mundos posibles y los comenzamos a construir participativamente desde las aulas, contribuyendo decididamente a formar una nueva ciudadanía.

La EA no es un manual de recetas –no se queda en lo técnico o en datos científicos- sino que moviliza junto a la capacidad del uso de la razón, los afectos y los sentimientos, éstos han de ocupar un lugar clave en esa nueva construcción de escenarios y actores.

Sin embargo, estas ideas deben estar sustentadas en objetivos claros y una comprensión de lo ambiental que debe definirse desde el punto de partida. Justifica este trabajo, la convicción de que sin referentes teóricos, la EA corre el peligro de convertirse en moda pasajera, en un juego de estrategias didácticas, originales y entretenidas o en un procedimiento riguroso y “científico” que no comprende las incertezas de la sociedad –y en especial la posmoderna-.

Con este fin, se ha elegido como criterio clasificatorio, el trabajo de Sauvé (Lucie Sauvé, 2004), valorado por su exhaustividad y por su claridad didáctica, sobre los modos y enfoques en que se construye la EA en la enseñanza. Poder describir de modo claro cada corriente permitirá poner en manos del docente un encuadre básico para revisar las formas en que se lleva a cabo la acción. Las corrientes –quince en total en la “cartografía” de Sauvé, son analizadas y descriptas y a la vez, acompañadas de ejemplos que clarifican los abordajes teóricos presentados.



Sauvé, L. (2001) Tipología de representaciones del medio ambiente

La cartografía es el documento que define al territorio, pero, en este caso, la autora habla de una “cartografía clasificatoria” para un “territorio pedagógico”. Territorio que es política de estado y que por lo tanto recaen sobre él discursos muy variados que traducen los intereses políticos sobre este campo educativo y del cual se construyen las raras narrativas de la práctica docente, las cuáles simplemente replican, con diferentes grados de interpretación, los discursos dominantes.

Pero, los educadores... tenemos claro lo que enseñamos? En Geografía, los ejemplos, los estudio de caso, las estadísticas, datos certeros y evidencias concretas sí. Pero se apoyan sobre un andamio débil, tanto más débil como cuanto más recargado de láminas, gráficos, ejemplos, anécdotas, y todo el utillaje que el docente aporta para hacer más rica y valiosa la tarea.

Los principios y metodologías que los definen serán vistos desde los ideales de una educación ambiental sustentable.

Objetivos

- Definir la Educación Ambiental desde los ideales de la sustentabilidad.
- Caracterizar y describir los diferentes marcos teóricos que hacen a la EA y los modos de hacer en educación que estos marcos generan, contribuyendo en la disciplina geográfica.
- Hacer un breve balance de la situación que se vive en EA en Argentina.

Metodología adoptada

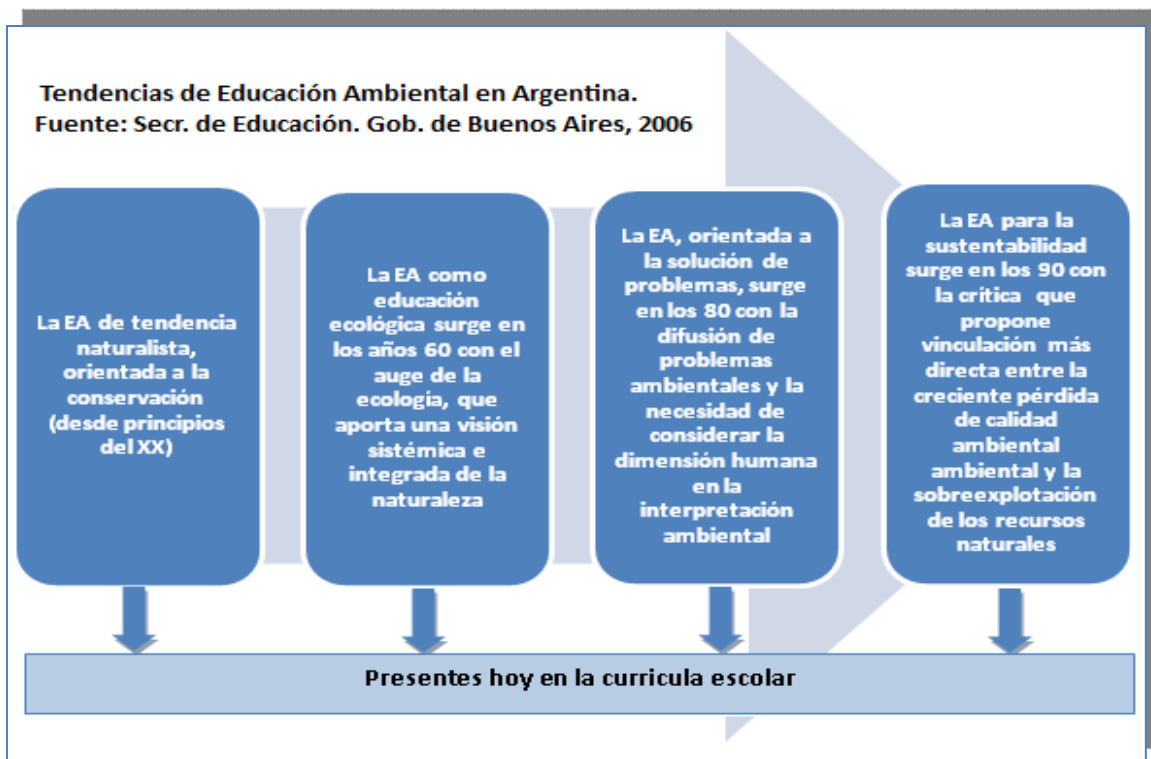
Para abordar este trabajo se partió de la tarea de indagar material bibliográfico referente al tema: la educación ambiental. Lo interesante fue comprender cómo evolucionó el concepto y de qué modo marcó las maneras de enseñar.

Creemos que, más que entregar una definición del medio ambiente, es de mayor interés explorar sus diversas representaciones. Con más de treinta años de presencia y de desarrollo (1972), la inserción de la EA en el campo educativo ha sido extremadamente variada y con una notable sensación de incompletud para encontrar un espacio y participar de la currícula escolar y de la educación formal.

Antecedentes de la EA y tendencias en el tiempo.

La EA, no por ello ha dejado de estar hasta hoy, y su presencia, como todos ya lo sabemos, se hace cada vez más imprescindible. La realidad mundial demanda de su participación bajo dos maneras: una, de la mano de especialistas (docentes) que puedan abordar aspectos complejos y técnicos de la situación ambiental, pero que además orienten a sus colegas en la construcción de un enfoque ambiental. La otra, involucrando toda la educación –tanto formal como no formal- en una perspectiva ambiental. En esta mirada deben estar comprometidos todos los saberes y todo el sistema educativo.

En este caso, no estamos hablando de un saber específicamente ambiental -es decir científico o técnico- sino de un cambio de actitud, que recupere valores que hacen a una mejor calidad de vida, que debe ser el objetivo clave de la EA. Saberes y actitud, conocimiento y valores, de manera conjugada, construyen lo ambiental y la educación ambiental.



Elab. Propia en base a Secretaría de Educación. Gob. De Buenos Aires, 2006

De hecho, debe ser tomada como una pedagogía diferente, sobre la cual montar todo el edificio educativo: saberes, prácticas, relaciones con el conocimiento y con la realidad, interacción social, etc. En esto, la concientización debe ser uno de los pasos, pero que promueva un cambio de actitud y una mirada diferente del mundo y de las relaciones que deben entablarse con el mundo –tanto social como natural-.

El campo propicio de la educación ambiental es lo ambiental: un concepto complejo y polisémico; más que un contenido, un enfoque, un haz de relaciones, que en el fondo conlleva un deber ser, una actitud de mejora y corrección. Esas relaciones se reproducen en un escenario, forjado en la interacción del hombre –social y colectivo- con su entorno, natural y también social. Éste, está hoy enmarcado, por una crisis ambiental, fortalecida y extendida a partir de la posmodernidad. Esto implica que involucra necesariamente una mirada crítica sobre lo que se ha hecho hasta el momento y las posibilidades para el mañana. Lo último significa que debe ser una mirada crítica pero optimista, garantía para el cambio.

La producción de conocimiento se priorizará articulada con cambios de actitud y compromiso. Es el único modo de que este aporte de saberes no sea confundido con el

conocimiento y la educación ambiental en sí, sino que deben ser entendidos como instrumentales y herramientas para abordar la vida y la realidad y reorientarla en un proceso hacia la calidad.

Un marco ético - estético debe configurar el andamiaje donde se desarrollen los contenidos, destacando el potencial que existe en los procesos ecológicos, técnicos y culturales. La mirada debe adoptar una posición biocéntrica, reconociendo la complejidad y ritmos del mundo natural y social y la necesidad de armonizar ambas dimensiones del mundo en donde la diversidad cultural se adapta a ella.

Obstáculos para la educación ambiental:

- La perspectiva mecanicista y economicista expandida en el mundo, en donde la naturaleza es vista y valorada sólo como recurso para lograr el desarrollo.
- El individualismo promovido a partir del neoliberalismo extremo.
- Las políticas y reglamentaciones de cada país.
- El no reconocimiento de un tiempo de crisis.
- La falta de valores y de marcos éticos.
- La ausencia de sentimiento de identidad local y territorial.
- La falta de independencia de los medios de comunicación de las esferas de poder político y económico

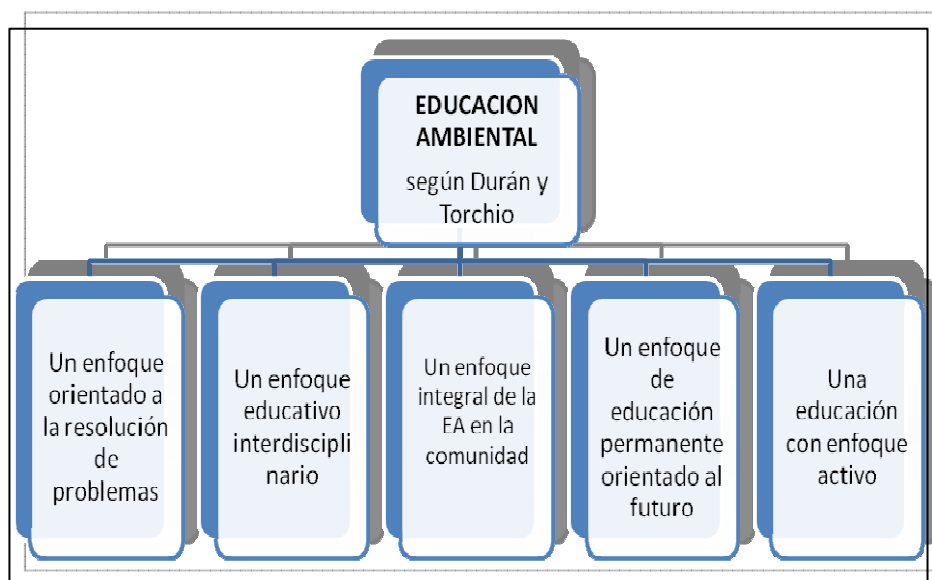
Estos obstáculos pueden ser allanados. Se logra a partir de una nueva mirada sobre el ambiente; buscando solucionar problemas y construir una nueva forma de relacionarse entre individuos y de éstos con la naturaleza; mirando al futuro; no repitiendo errores y contemplando más que aprovechando. Analizar las posibilidades de cambio con mirada crítica y comprometida.

Se debe lograr la concientización y la acción coordinada entre grupos y organizaciones en donde cada día se suman más personas.

Desde la carrera de Educación Ambiental para el desarrollo sostenible, dentro de la cual se inscribe este trabajo, se propone pensar la misma en los siguientes términos. Recurriendo a los apuntes de cátedra de Gertrudis Campaner se la ve como:

1. Una ruptura con las tendencias antropocentristas, pensadas en la cobertura de las demandas del hombre a la vez que eficientizando los sistemas productivos e intelectuales para cubrir dicha demanda.

2. Promoción a una mirada del mundo biocéntrica, donde interactúan de manera inseparable hombre y naturaleza. Es esta dupla, este binomio indisoluble, el centro de la atención de la EA. Se garantiza el aprendizaje dentro de la misma, en la medida que estos componentes no se disocian.
3. Una nueva mirada como paradigma que lo sustente. Basado en la complejidad como proyectiva y en una aproximación sistémica de la realidad. Donde ya las partes no sean el centro de atención u objetivo final –como intencionalidad productivista- sino como verdaderos componentes de una realidad superior y compleja que no se debe perder.
4. Una atención especial en la naturaleza, no ya vista como parte sino, en una comprensión que permita su inserción conveniente y su respeto en el encuentro con la sociedad. Esto implica reconocer sus principios reguladores y su capacidad de carga.
5. Que promueva programas y acciones y que no sea una educación en meros términos discursivos. Estos deben orientar hacia la sustentabilidad.
6. Una educación que sea democrática. Campaner expresa que se debe poner énfasis en la equidad y solidaridad intra e inter generacional.
7. Mediante un sistema educativo abierto y participativo. Que se dirija hacia la acción. Esto requiere la participación en el contexto social y la inclusión de nuevos actores sociales en la educación. ¿Quiénes son esos actores? Según Sauvé “Todo el mundo”



La educación ambiental y sus enfoques. La clasificación en Sauvé

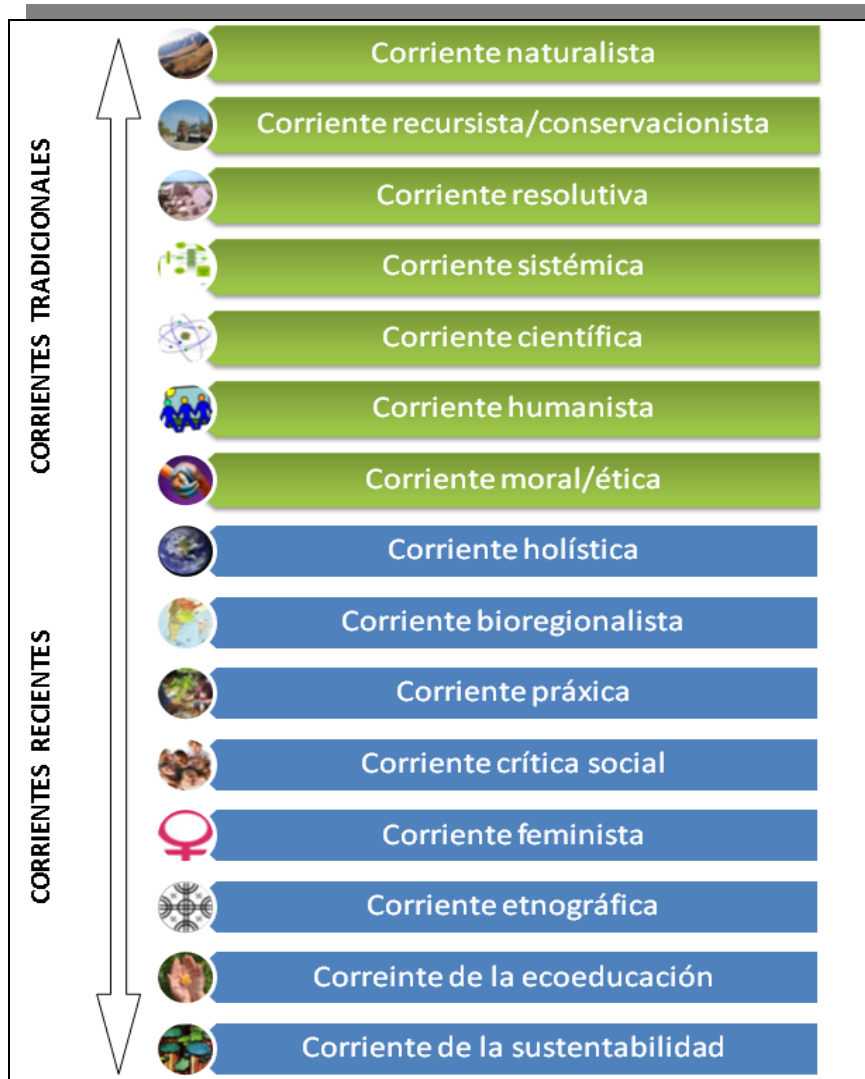
La EA adquiere diferentes posturas, y varios autores han dedicado tiempo en definir las. Ese criterio clasificatorio surge de la necesidad y preocupación de ver cómo se construye el tratamiento de lo ambiental, así como sus prácticas y estrategias educativas.

Seleccionamos de la bibliografía algunos autores y analizamos su criterio: las de Ornelia Covas Álvarez; Lilian Palma; González Gaudiano; Diana Durán; especialistas de la Secretaría de Educación de la ciudad de Buenos Aires y la de Arthur Lucas.

La interdisciplinariedad, lo temporal, lo formal y no formal, la aproximación al medio, son algunas de las bases que definen estas clasificaciones de destacados especialistas en el tema.

Lucie Sauvé toma 15 enfoques -corrientes según la autora- desde donde se concibe y se pone en práctica la Educación ambiental. Es la más completa y detallista, aunque, según Sauvé, está lejos de ser totalmente exhaustiva. No es el fin de este trabajo poner en cuestionamiento y análisis la elección y clasificación de Sauvé.

Se considera la propuesta bastante abarcativa y rigurosa. “En primer término, la incorporación de la dimensión ambiental en el currículum está mediada por la concepción de ambiente. Para desarrollar esta parte acudiré a los planteamientos de Lucie Sauvé (1997) cuya clasificación considero muy didáctica. Sauvé sostiene que la concepción de ambiente presenta diversas expresiones, cada una de las cuales implica el desarrollo de estrategias y competencias” (González Gaudiano E, 2000) Tomaremos su concepto de corriente tal como lo propone en la bibliografía:



Las corrientes de Educación ambiental, según Lucie Sauvé. Gráfico en base a Sauvé, (2001)

Una manera de concebir y practicar la EA. Modos que reflejan cómo se entiende el medio ambiente y que definen cómo deberíamos interactuar con él. Se hablará de corriente o de enfoque de manera indistinta.

La autora considera como clave la formación de recursos humanos en este sentido de trabajar la EA, la cual responde a una triple problemática: lo ambiental, lo educativo y lo social. Su definición sobre la educación ambiental refleja esta tríada fundamental: “La educación ambiental es una compleja dimensión⁴ de la educación global, caracterizada por una gran diversidad de teorías y de prácticas que abordan desde diferentes puntos de

vista la concepción de educación, de medio ambiente, de desarrollo social y de educación ambiental” (Sauvé, 2003).

Más allá de la posición que la autora toma y la definición que construye sobre esta dimensión de la educación, considera importante las siguientes premisas, adoptadas de la discusión con su equipo de trabajo, cuyos integrantes traen diferentes miradas de la EA.

Estas permitirán la base teórica necesaria para equipar una Educación ambiental con sustento (Sauvé, 2003)

No obstante, esta clasificación de Sauvé analizada en esta monografía, es necesario aclarar, que no es exhaustiva ni excluyente. Tal como lo expresa la autora tanto para su clasificación como para toda diversidad de propuestas: no debe ser “un cepo que obliga a clasificar todo en teorías rígidas, con el riesgo de deformar la realidad; más bien, esta sistematización debe ser vista como una propuesta teórica...” (Sauvé, 2005)

- a. El objeto de la educación ambiental no es el medio ambiente como tal, sino nuestra relación con él. Cuando se habla de una educación “sobre”, “en”, “por” y “para” el medio ambiente (según la tipología ya clásica de Lucas), no se está definiendo el objeto central de la educación ambiental, que es la red de relaciones entre las personas, su grupo social y el medio ambiente.
- b. El medio ambiente siendo una realidad cultural y contextualmente determinada, socialmente construida, escapa a cualquier definición precisa, global y consensual. Creemos que, más que entregar una definición del medio ambiente, es de mayor interés explorar sus diversas representaciones (Figura 1). Por ejemplo, el medio ambiente entendido como la naturaleza (qué apreciar, qué preservar), el medio ambiente abordado como recurso (por administrar, por compartir), el medio ambiente visto como problema (por prevenir, por resolver), el medio ambiente como sistema (por comprender, para tomar mejores decisiones), el medioambiente como contexto (tejido de elementos espacio-temporales entrelazados, trama de emergencia y de significación; por destacar), el medio ambiente como medio de vida (por conocer, por arreglar), el medio ambiente entendido como territorio (lugar de pertenencia y de identidad cultural), el medio ambiente abordado como paisaje (por recorrer, por interpretar), el medio ambiente como biosfera (donde vivir juntos a largo plazo), el medio ambiente entendido como proyecto comunitario (donde comprometerse). A través del conjunto de estas dimensiones interrelacionadas y

complementarias se despliega la relación con el ambiente. Una educación ambiental limitada a una u otra de estas representaciones sería incompleta y respondería a una visión reducida de la relación con el mundo.

- c. La educación ambiental no debería ser considerada de manera estrecha, solamente como una herramienta para la resolución de problemas ambientales y la “modificación de comportamientos cívicos”. Tal enfoque, instrumental y behaviorista, reduce su verdadera amplitud y complejidad. Por una parte, el medio ambiente no es solamente un conjunto de problemas por resolver sino que es también un medio de vida con respecto al cual uno puede desarrollar un sentido de pertenencia y concebir proyectos, por ejemplo, de valorización biocultural o de ecodesarrollo. Por otra parte, si la educación cívica (respecto a los derechos, deberes y responsabilidades civiles) tiene una validez particular a corto plazo en la regulación de los comportamientos sociales, no puede sustituir una educación ambiental integral, que tiene como objetivo el desarrollo óptimo de las personas y de los grupos sociales en su relación con el medio de vida. Más allá de los comportamientos inducidos (por la moral social o el reforzamiento), nuestro actuar debe corresponder a conductas deliberadas y éticamente fundamentadas. Finalmente, si nuestra relación con el mundo incluye una importante dimensión social de ciudadanía, asociada a valores de democracia y de solidaridad, más allá del civismo, ella supone fundamentalmente también, como lo señala Thomas Berryman(2003), las dimensiones personales, afectiva, simbólica, creativa y de identidad, entre otras.
- d. La EA es una dimensión esencial de la educación fundamental. Considerarla como una educación temática, entre muchas otras, sería reducirla. En primer lugar, el medio ambiente no es un tema, sino una realidad cotidiana y vital. En segundo lugar, la educación ambiental se sitúa en el centro de un proyecto de desarrollo humano. Ella se refiere a una de las tres esferas interrelacionadas de interacciones del desarrollo personal y social (Sauvé, 2001): la esfera de relación consigo mismo, la esfera de relación con el otro, que toca a la alteridad humana; la esfera de relación a *Oïkos* (eco), la casa de vida compartida y en la que existe una forma de alteridad relacionada con la red de otros seres vivos.

e. La EA se sitúa en la tercera esfera, en estrecho vínculo con las otras dos. Ella implica, por una parte, una educación eco-lógica que consiste en definir y ocupar de manera adecuada su nicho ecológico humano en el ecosistema global, y por otra parte, la educación eco-nómica con la que se aprende a manejar nuestras relaciones de producción, de distribución, de consumo, de ordenamiento. En esta esfera, de la relación con nuestra casa de vida, se desarrolla una cosmología que da un sentido al mundo y a nuestro “ser en el mundo”. Encontramos aquí los campos de la eco-filosofía y de la eco-ontogénesis (Berryman,2003).

f. La EA se interesa igualmente en la viabilidad o sustentabilidad, aunque debe evitar limitarse a la propuesta del desarrollo sostenible. Si bien la legitimidad de esta propuesta puede explicarse por la crisis de seguridad que caracteriza nuestra época, no puede sin embargo considerarse como un fundamento ético. El desarrollo sostenible propone una visión del mundo (una cosmología) antropocéntrica que se articula en torno a tres polos: la economía, la sociedad y el medio ambiente. Esta visión separa la economía de la sociedad y reduce el medio ambiente a un depósito de recursos. Ello lleva a una concepción del desarrollo humano orientado hacia el crecimiento económico y por consiguiente hacia la competitividad y la desigualdad (Rist, 1986). Aún cuando se pretenda redefinirla en función de un desarrollo alternativo, el valor de duración (como eje ético de la sostenibilidad) no resiste al análisis ético.

Las corrientes. Caracterización y descripción

Al menos cinco miradas pueden mostrar sus cualidades y garantizar una EA eficaz en su alcance, a saber: un alcance experiencial, donde se experimenten enfoques y estrategias junto a participantes de la experiencia o con los alumnos, redescubriendo junto a ellos la realidad local (próxima, de la escuela, del barrio...) explorando su propia vida y naturaleza, y, como parte de un conjunto global, resolviendo problemas y aplicando proyectos (eco proyectos; eco gestión). Un enfoque crítico, de la realidad socio ambiental, apuntando a identificar y cuestionar los aspectos positivos así como las carencias, los juegos de poder, etc., para transformar los problemas. Se debe además reconocer de manera crítica la propia participación en el medio ambiente.



Un enfoque interdisciplinario, donde operen y trabajen distintos campos del saber, experienciales, cotidianos, científicos, para hacer más valioso, rico e integral el análisis y la comprensión de la realidad ambiental. Que permita una mirada global y sistémica, apoyándose en la participación de las disciplinas y los espacios curriculares en un dialogo de saberes.

Un enfoque práxico, que asocie reflexión y acción. Esta reflexión debe ser crítica y de ella deben “surgir elementos para una teoría sobre la relación con el medio ambiente y una teoría pedagógica para la educación ambiental.”

Finalmente, un enfoque colaborativo, donde participantes y docentes trabajen estimulados por la tarea compartida, ya que esto es responsabilidad de todos, como tarea pedagógica como realidad a vivir, aprendiendo unos de otros y unos con otros (socioconstructivismo) (Perdomo López, María E., 1998)

El problema ambiental, un tema acuciante, y adoptado en la investigación y educación de manera relativamente reciente, se ha convertido en disparador de abordajes con distintas lecturas y posiciones. El deterioro ambiental creció y adoptó nuevas formas a partir de la modificación de las prácticas culturales, las nuevas tecnologías y procesos de producción, y en especial, la ideología dominante. El consumismo y la economía global,

dentro de un contexto de privatizaciones, es un ejemplo de interacción sociedad – naturaleza. (Perdomo López, María E. 1998)

Corrientes de tradición

1. La corriente naturalista

Esta concepción promueve hacia el medio físico natural una actitud de apreciación, respeto y conservación.

La naturaleza educa. El docente –profesor o maestro- bien equipado del instrumental de descubrimiento y con sólida base de conocimientos sobre esos procesos a conocer o descubrir, cumplirá el rol de acercar al niño y al adolescente a esa naturaleza ignota –neutralizada por años bajo una vida urbanizada y netamente artificial, pero, que se sostiene gracias a esos ciclos naturales. Esta tradición o corriente, de larga data, trabaja mediante procedimientos tales como “lecciones” sobre las cosas, o mediante un “aprendizaje por inmersión”. Incluye necesariamente una educación al medio natural “nature education” y la riqueza de la educación al aire libre, “outdoor education”. Es la naturaleza por la naturaleza misma.

2. La corriente recursista – conservacionista

El recurso se convierte en la clave de este paradigma. La conservación de un recurso natural, tanto en su cantidad como en su calidad: agua, suelo, plantas y animales, rocas, topografía, e incluso el patrimonio genético o el cultural, para ejemplificar. Se está hablando aquí de la conservación de la naturaleza, como una gran fuente de recursos, fabulosa en cuanto a su diversidad.

Incluye una mirada logística, ya que propone las formas de preservar la biodiversidad. Tiene la ventaja de plantear el concepto de preservación, esto conlleva un deseo explícito de continuidad con la masa natural. Sin embargo, esta concepción o mirada, -en términos generales- incorpora los recursos y la naturaleza – recurso, desde una perspectiva de mercancía, para que cobren valor dentro de un esquema de mercado, siguiendo una lógica de rentabilidad que muchas veces tiene que ver muy poco con la dinámica de reproducción de los sistemas naturales – biológicos. Por lo tanto, deja consecuencias poco favorables, teniendo a menudo, como objetivo central, el económico.

3. La corriente resolutive

La corriente resolutive tiene sus orígenes en los 70, en relación a los primeros análisis y resultados ambientales. La visión central que adopta es la de la UNESCO, cuya idea es informar y orientar a la sociedad en los problemas ambientales y generar el hábito y la capacidad de resolverlos. Apunta a proyectos colectivos y modificación del comportamiento social.

Sin embargo, la EA vista en términos de “resolución de problemas” es pensarla de manera estrecha. No es la panacea, no es la herramienta mágica para sacar al ambiente de una crisis. Esto sería tratar la educación ambiental desde un abordaje reduccionista, que desconoce su alcance y complejidad. (Sauvé, 2004)

Una propuesta pedagógica bien representativa, que hizo escuela en EE UU, y que fue reconocida a nivel nacional como referente, es la del desarrollo de un modelo secuencial para adquirir habilidades orientadas a la resolución de problemas (Hungerford, Harold R. 1992). Así, se debía identificar el problema; investigar la situación problemática, incluyendo como componente o categoría los valores de los partícipes sociales; elaboración de un diagnóstico; búsqueda de soluciones y la elección de las soluciones óptimas, sin considerar su ejecución. Se incluye un número importante de estrategias y herramientas. Gráficos y humor pueden ser una propuesta que movilice hacia actitudes y fortalecimiento de valores sobre el medio ambiente.

Con respecto al aprendizaje por resolución de problemas, dicen: “Adoptar la resolución de problemas como una estrategia de aprendizaje quiere decir centrarse en la construcción del saber por parte del alumno...”

4. La corriente sistémica

Para los que adhieren a esta corriente, la teoría general de sistemas es todo un metalenguaje que acerca a la comprensión global, integral de un problema ambiental o de otra naturaleza. Por su alcance, facilita además el abordaje transdisciplinario del problema identificado. “En la búsqueda de nuevos enfoques epistemológicos a que ha conducido el estallido de la crisis científica, la Teoría General de Sistemas se presenta como una nueva alternativa válida para la salida requerida. Ofrece nuevas vías de comprensión de los problemas de cada ciencia y es posible que permita lograr la vieja aspiración de la unidad de las ciencias.” (Capitanelli, Ricardo G., 1998)

Por otra parte, quedan expuestas, sin perder el lugar dentro del complejo, las variables o componentes y además, destacar las relaciones de diferente jerarquía entre

estas partes (pudiendo sintetizarlos en elementos biofísicos y sociales) y que responden a una situación ambiental. Es además, por su forma de analizar y a la vez de integrar, una visión de conjunto que acerca a la síntesis de la realidad –en este caso, el sistema ambiental- en términos de aprendizaje. Se identifican en esa totalidad que compone la realidad estudiada: los componentes y sus cualidades, las redes de relaciones entre éstos, la dinámica del conjunto, los puntos de ruptura y la evolución del conjunto.

Ambiente y educación ambiental enfocados desde esta perspectiva garantizan la unidad de la realidad tratada. “Toda la realidad “es una jerarquía organizada de sistemas” y el mundo real está compuesto por una serie de conjuntos de sistemas interconectados, de varias escalas y con diferente complejidad, anudados entre sí, formando una jerarquía de sistemas...” (Capitanelli, R. G., 1998)

5. La corriente científica

Vista la educación ambiental desde la enseñanza de las ciencias o desde la ciencia, ésta responde a los procesos propios de las mismas, abordando el fenómeno ambiental desde un método, el científico, -de proceso hipotético deductivo- a través del cual, en lo posible, se intentan establecer lazos causales. Se parte de la observación, se inducen hipótesis, éstas se verifican por medio de nuevas observaciones, o por experimentación. Por lo tanto, las habilidades demandadas para trabajar en esta corriente son la observación y la experimentación, ya que el medio ambiente es objeto de análisis experimental y constituye el laboratorio formal de toda práctica científica. Aquí juegan un rol especial las llamadas ciencias ambientales, lo que promueve la interacción interdisciplinaria, y, siendo el medio ambiente y la educación ambiental, un campo transdisciplinario.

El medio ambiente se convierte en objeto de conocimiento, sobre el cual, se aplica un tratamiento sistémico y sobre todo cognitivo. Este “objeto” da atractivo a la tarea educativa y hace que el alumno se estimule por el aprendizaje de las ciencias. Algunos – en especial didactas que responden a este enfoque- destacan además, la dimensión social y ética que adquiere la actividad científica.

Sin embargo, un problema detectado en la aplicación de este enfoque es, además de la rigidez que adquiere tanto el tratamiento científico como la actividad educativa. Esto se debe a un procedimiento metodológico único, es el hecho de que se establece un fuerte vínculo –casi el único- de la educación ambiental con las ciencias de la naturaleza (ciencias biofísicas), algo que se expone como problemático y reduccionista. Un riesgo al

que se expone la enseñanza de lo ambiental en esta mirada es que se distorsione el argumento central, orientándolo más bien a desarrollar habilidades científicas y a descuidar “el desarrollo de actitudes y de un saber actuar respecto a las realidades ambientales” (Sauvé, Lucie) los valores no son cuestión científica, perdiéndose así la posibilidad de alimentar el espíritu crítico.

Abordada la educación ambiental desde las ciencias de la naturaleza, se las expone al peligro de la vanalidad y al reduccionismo bajo la forma de mero ejemplo, ya que la educación ambiental, vista como tema central de una disciplina científica la “vacía” poniendo en peligro su material disciplinario. Educación en ciencia y educación ambiental, por lo tanto, son incompatibles y el producto obtenido, según algunos, es un resultado pseudo científico. “Hay un peligro en reducir la EA al campo de la enseñanza de las ciencias, donde paradójicamente la EA es a la vez reivindicada como objeto propio y legítimo y percibida como una especie de « oveja negra » que plantea problemas. Para algunos, el problema es el del riesgo de desnaturalizar la enseñanza de las ciencias, para otros el problema es el de las condiciones actuales de enseñanza que no permiten desplegar adecuadamente la EA.” (Sauvé, Lucie)

6. La corriente humanista

Este enfoque o mirada es el que a menudo las ciencias sociales, y, en particular la geografía utilizan para la enseñanza. Es un tratamiento de tipo cognitivo, que suma a la rigurosidad de la observación, análisis y síntesis, como por ejemplo la geografía aplica en su método, de carácter científicista, los aspectos sensoriales. El patrimonio cultural, sumamente rico, incluye valores, prejuicios, representaciones sociales, y, de modo más práctico, formas de operar y gestionar, que devienen de las componentes anteriores, los instrumentos de apropiación del medio natural, construcciones, acondicionamientos de terrenos, extracción de elementos para las cadenas productivas. El medio ambiente no es naturaleza proveedora, sino también espacio modificado antropicamente: el *kulturlandschaft* –el paisaje cultural- representado en hábitats humanos: granjas, aldeas, sectores urbanos, modelados a partir de un sinnúmero de construcciones, plazas, jardines y cultivos que cubren enormes extensiones.

Un modo integrado de acercarnos perceptivamente es por medio del concepto de paisaje, tan bien tratado desde la geografía cultural y para el cual ha establecido distintas

categorías. Éste expresa no sólo los distintos componentes –múltiples- que lo forman, provenientes de ambas esferas: natural y humana, sino también la cultura, cuyas herramientas son las que han servido para modelarlo a la vez que establecían el tipo o modo de lazo que vincula la naturaleza con el hombre en sociedad. Los partícipes de la corriente humanista consideran imposible abordar un aspecto medioambiental, sin tener en cuenta, el significado que el medio ambiente adquiere para la sociedad que lo habita, lo conforma y lo construye.

7. La corriente moral / ética

En este enfoque, la actitud particular de cada individuo de la sociedad, tanto como la colectiva es la clave del asunto ambiental. Buenos o malos ambientes, están vinculados a la forma de pensar y actuar de los distintos actores sociales y de la forma colectiva de expresarse sobre el medio en el cual habitan.

Es una cuestión de orden ético y es allí donde se encuentra el disparador del tratamiento educativo. El medio ambiente cuenta con un valor para el individuo que debe ser trabajado para corregir esa forma de enlace entre sociedad y entorno ambiental. Asumir una moral ambiental, sustentada en códigos de comportamientos o eco civismo es la propuesta de los contenidos a trabajar en EA. Son contenidos fundamentalmente actitudinales que desarrollan competencias éticas revisando el propio sistema de valores, para corregirlo o reemplazarlo por otro, más altruista.

lozzi da un ejemplo pedagógico, que se sustenta en este enfoque (lozzi, Louis, 1987), donde se desarrolla la actitud moral de los estudiantes a la par del desarrollo social y científico. El problema ambiental es expuesto para que los chicos desarrollen posturas desde lo ético y que argumenten sus elecciones.

Corrientes recientes en la EA

8. La corriente holística

La realidad ambiental en esta corriente no constituye solamente una suma de componentes tratados desde un análisis objetivo y racional, mirada que sólo perturba el camino hacia la resolución de la misma. Se deben tener en cuenta las diversas dimensiones de la persona que entra en vínculo con la realidad. Esos espacios tratan del sentido de globalidad del individuo, abordado aquí holísticamente. Es una mirada integral

del individuo, del entorno, y del ser en el entorno, que no necesariamente se basa en un criterio unificado de tratamiento y que va más allá de un enfoque sistémico.

Hoffmann, inspirado en Heidegger y Goethe, plantea una aproximación orgánica a la realidad ambiental. No es en este caso abordar la naturaleza o el escenario ambiental desde fuera –conocerlas desde el exterior- ya que son el medio que contribuyó al deterioro. (Nigel Hoffmann, 1994). Algo así como saber o conocer para dominar explotar. Apunta más a interpretar que explicar, y en esto, debe producirse un proceso de involucrarse para revelar el propio lenguaje de los partícipes del medio. Permitir “hablar por ellos mismos” a rocas, plantas, animales, el paisaje... proceso diferente a tratar de hablar por ellos, sustentados en una lógica de categorías y de carga científica. Aquí, la poesía puede ser un medio de expresión tan valioso como el lenguaje científico. Goethe hace una invitación a escuchar y seguir los pasos de la naturaleza para que nuestras actividades culturales, tanto productivas como artísticas se asocien con la naturaleza y se produzca una relación de aprendizaje sustentada en un mutuo acuerdo. La naturaleza no es un “otro mudo”, sólo que hay que descubrir los modos en que nos habla.

9. La corriente bio-regionalista

En esta corriente entra en juego el concepto regional. Este constructo provisto desde la geografía contribuye con algunos aspectos muy convenientes para el abordaje de lo ambiental, visto como hogar de vida compartida: el hecho de que sea una unidad espacial, más o menos definida en territorio, y donde se integran componentes sociales y naturales lo hacen adecuado para aplicar un estudio de educación ambiental. Se completa su sentido al poner en relieve el carácter vivo de su contenido, al hablar de bio-región.

Para Berg y Desmond, la bio-región cuenta con dos elementos clave: un marcado carácter natural, en donde, la comunidad que lo habita muestra un sentimiento de identidad con el territorio al punto de adoptar los modos de vida propios del lugar y que definen la valorización de esa región. (Berg, P. y Dasmond, R. (1976).

“Una bio-región es un lugar geográfico que corresponde habitualmente a una cuenca hidrográfica y que posee características comunes como el relieve, la altitud, la flora y la fauna. La historia y la cultura de los humanos que la habitan forman parte también de la definición de una bioregión.” (Marcia Nozick, 1995, p. 99)

Teniendo en cuenta estos antecedentes la mirada y abordaje de enfoque bio-regional lleva a comprender la realidad integrando el sistema natural y el social y sus relaciones dinámicas y cambiantes. En ellas surge el sentimiento de “lugar de vida” propio de la historia, tanto natural como cultural.

10. La corriente práxica

Esta corriente pone énfasis en el aprendizaje en la acción, *por* la acción y *para* mejorar esta última. No se trata de desarrollar *a priori* los conocimientos y las habilidades en vista de una eventual acción, sino de ponerse inmediatamente en situación de acción y de aprender a través del proyecto, por y para ese proyecto. El aprendizaje invita a la reflexión en la acción en curso. Recordemos que la *praxis* consiste esencialmente en integrar la reflexión y la acción, que se alimentan así mutuamente.

El proceso por excelencia de la corriente práxica es el de la investigación-acción, cuyo objetivo esencial es el de operar un cambio en un medio (en la gente y en el medio ambiente) y cuya dinámica es participativa, implicando los diferentes actores de una situación por transformar.

Se trata de emprender un proceso participativo para resolver un problema socioambiental percibido en el medio de vida inmediato. Pero más allá de la habitual resolución de problemas, se trata de integrar una reflexión constante sobre el proyecto de acción emprendido: ¿Por qué emprendemos este proyecto? ¿Nuestra finalidad y nuestros objetivos cambian en el camino? ¿Nuestras estrategias son apropiadas? ¿Qué aprendemos durante la realización del proyecto? etc.

En efecto, un proyecto de este tipo es un crisol de aprendizaje: no se trata de saber todo antes de pasar a la acción sino de aceptar aprender en la acción y de ir reajustándola. Es necesario transformar inicialmente nuestras maneras tradicionales de enseñar y de aprender. Se debe ayudar a los jóvenes a devenir actores del mundo actual y futuro caracterizado por numerosos y rápidos cambios y por la complejidad de los problemas sociales y ambientales.

A diferencia del modelo tradicional donde primero adquirimos conocimientos y sobre la base de éstos se define cualquier marcha metodológica, es la acción, y las formas de aplicarla, la que conduce cualquier práctica, la misma se va enriqueciendo con el conocimiento aportado en la marcha.

11. La corriente crítica social

Análisis e interpretación de la dinámica social, generada por actores en conflicto, es el soporte de esta corriente. Conflictos que constituyen la red sobre la que se monta realidad y ambiente. La crítica social se inspira en la teoría crítica, la cual constituye hoy una de las corrientes más privilegiadas en el campo de las ciencias sociales. La educación ambiental la incorpora en la década del ochenta.

Se analizan aquí a los diferentes protagonistas del hecho ambiental observando su comportamiento, la coherencia de sus discursos, las formas de sus prácticas cotidianas e institucionales. Fundamentalmente, para el planteo ambiental: ¿hay ruptura entre el decir y el hacer? ¿Entre la palabra y al actuar?

Se analiza el lugar que ocupa el poder y el saber y su relación en el conflicto social y cómo el poder entabla sus vínculos con el ambiente: ¿quién decide? Para qué? Por qué? Quién tiene el saber y con qué fines lo usa?

Estos planteos deben también alimentar la problemática en educación explicitando su relación con la problemática ambiental: ¿Por qué la integración de la educación ambiental en el medio escolar presenta problemas? ¿En qué la educación ambiental puede contribuir a deconstruir la herencia nefasta del colonialismo en ciertos países en desarrollo? (Sauvé, L.)

La educación ambiental se compromete en poner en evidencia la construcción de la tríada social: actores, lugares y procesos deben ser analizados e interpretados en sus axiomas, respondiendo a interrogantes. Mostrar el statu quo instalado y que retroalimenta sistemas dominantes, hacerlos visibles en una práctica denunciatoria. Por lo tanto, este campo y esta crítica enriquecen, permiten una política y una educación emancipadoras, liberadoras.

12. La corriente feminista

La corriente feminista es una corriente crítica, pero en este caso, va un paso más allá de la crítica social. En términos de ambiente y educación ambiental, no solamente apuesta a las contribuciones de género, trabajando de manera armónica y en armonía con el medio ambiente, sino que promueve una reconstrucción de la sociedad en nuevos términos: reponiendo el rol de las mujeres y obteniendo beneficio de su particular manera

de ver la realidad. Por otra parte, porque se aleja de la mirada racionalizante que todavía predomina en el enfoque crítico.

Una de las tareas del enfoque feminista es poner en evidencia las relaciones de poder que se forjan en el espacio social, en particular del poder masculinizante del sistema sobre la mujer en diferentes contextos: político, económico, y en general, cotidiano. Propone incorporar e integrar valores y miradas feministas en las formas de interactuar con el medio, en las formas de consumo y en los procesos productivos...

La mujer, por otra parte, construye lazos particulares con el entorno y la naturaleza, es por esto que esta corriente se siente preparada para “restablecer las relaciones armónicas con la naturaleza” en un proyecto social que también contribuya a armonizar las relaciones de género (Sauvé, Lucie)

Así como se opone al enfoque racional, propio de otras corrientes que abordan la problemática ambiental, propone aproximaciones a la realidad y el ambiente, intuitivas, afectivas, espirituales y artísticas.

13. La corriente etnográfica

La relación con el medio ambiente es cultural, y esa cultura es producto de un encuentro íntimo entre la sociedad y su entorno natural. Cada sociedad y su entorno conforman un ambiente con un sello particular. Esa forma singular, es en donde la corriente etnográfica pone su acento. Desde esa perspectiva, el conocimiento ambiental, y en especial, la educación ambiental deben permitir y respetar las diferentes cosmovisiones que las culturas locales tienen con respecto al medio en el que habitan. Se debe considerar la cultura de referencia.

Una mirada en retrospectiva muestra el efecto del etnocentrismo –promotor de la cosmovisión occidental- en todas las culturas. El impacto ha sido nocivo ya que ha modificado los patrones tradicionales de intercambio de los diferentes pueblos con el mundo natural, vaciado las culturas locales de sus tradiciones y ha impuesto un modelo único de referencia centrado en el cientificismo productivo, la idea de progreso y desarrollo en términos económicos y una desagradable sensación de insatisfacción permanente que sirve de motor para la explotación y el consumo.

Recuperar y difundir otras formas de expresarse y de hacer, propias de las otras culturas, busca invertir este proceso entendido como flagelo desde los que adhieren a esta corriente. En educación ambiental, el enfoque etnográfico plantea adecuar la

pedagogía a las diferentes demandas culturales y reponer las pedagogías alternativas- provenientes de otras culturas- que destacan por su capacidad para enseñar cómo armonizar sociedad y naturaleza.

14. La corriente de la eco – educación

Una perspectiva de peso incide sustancialmente en esta corriente: la perspectiva educacional. Del medio ambiente se aprende en un continuo haz de relaciones que se constituye en una fuente inagotable de desarrollo personal, por lo tanto es necesario potenciar para obtener mejores conductas que sean significativas a la vez que responsables. No es el interés central de este enfoque el resolver problemas ambientales, sino en potenciar esta fuente de continuo aprendizaje. Con algunos matices que las diferencian, se pueden identificar dos líneas próximas en donde el medio ambiente es el polo de interacción próximo para el aprendizaje: la eco-formación y la eco-ontogénesis.

La eco-formación La formación del individuo se constituye de la articulación de tres polos. Esta estructura tripolar se conforma de la heteroeducación, la autoformación y la eco-formación. Estos definen tres movimientos inherentes a la formación: socialización, personalización y ecologización. (Pineau, 2000)

La heteroeducación es la forma dominante en los sistemas educativos hasta hoy en la sociedad, de manera casi excluyente configura el sistema social y los modos de comprender la realidad “La educación viene de los hombres, de los padres, de los semejantes, de la institución escolar” (Cottureau, 2001).

La autoformación, responde a procesos donde el sujeto interactúa sobre el medio y responde a las emergencias de su propia forma, define el propio poder de formación.

La eco-formación, finalmente, constituye el tercer nodo formativo, “el más discreto, el más silencioso” y menos potenciado según Pineau, (Pineau, 2000) Son los estímulos que el medio dispara sobre el sujeto y de los cuales aprende conformando su propia historia. Es un espacio de reciprocidad e interacción espacio temporal dinámico de intercambio. Corresponde a la densa red de relaciones que la persona mantiene con el mundo que la rodea. Se construye la idea de ser – en – el – mundo. Interacciones vitales

de orden biológico, cultural y simbólico, que deben ser valoradas para entender la supervivencia y lo que da sentido a la existencia del hombre

La eco-ontogénesis La génesis del individuo en interacción con su entorno o medio ambiente. Es un concepto de Berryman por el cual destaca las diferencias importantes que se producen en las relaciones con el medio ambiente y con la naturaleza entre los pequeños, los niños y los adolescentes.

Propone a adoptar prácticas educativas adecuadas para cada edad que responde a estos grupos y sujetos. Se destacan además las relaciones con el medio ambiente, las cuáles juegan un papel importante en el desarrollo del sujeto, en su ontogénesis. Antes de prácticas resolutivas hay que valorar la educación ambiental como tema central en esta ontogénesis. *“Una teoría de la eco-ontogénesis busca caracterizar y diferenciar los períodos particulares en lo relativo a los tipos de relación con el medio ambiente y asociar a ello prácticas específicas de educación ambiental...”* (Berryman, T. 2003)

14.La corriente de la sostenibilidad / sustentabilidad

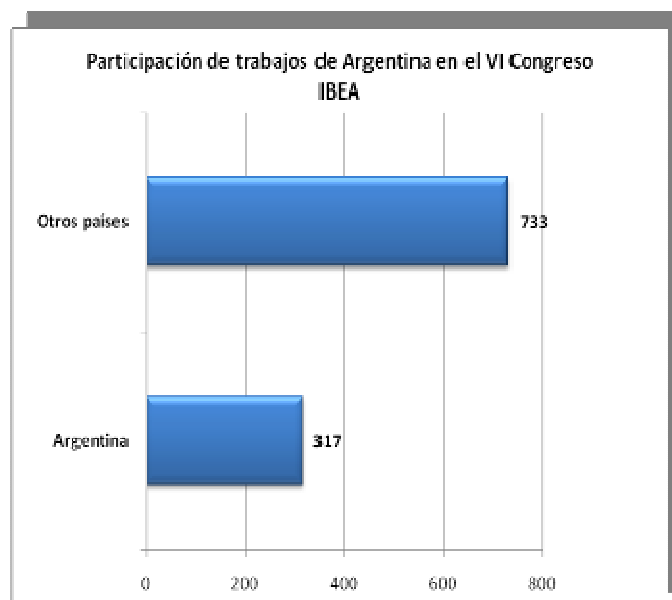
Considerada la educación ambiental reducida a un enfoque naturalista, la misma es reemplazada por una educación para el desarrollo sostenible, ya que supera las carencias de no responder a las demandas sociales y las preocupaciones económicas. Su base está en el cambio de rumbo que adopta la UNESCO en la búsqueda de atender a las recomendaciones de la Agenda 21, producto de la Cumbre de la Tierra. Es así que, en 1997, se emite un Programa de Educación para un futuro viable, en pos de un desarrollo sostenible, del cual la primera es una herramienta clave.

El desarrollo sostenible es considerado la base del desarrollo humano, ligado a la conservación de los recursos naturales y de aprovechamiento racional y equitativo, donde, la educación debe enseñar a un consumo actual del cual participen todos y que garantice cubrir las demandas de las sociedades y necesidades del mañana. “La educación aparece cada vez más no solamente como un servicio social sino como un objeto de política económica.” (Albala Bertrand et al, 1992)

La corriente desarrollista integra diversas concepciones y formas de actuar. Es de destacar en este caso, aquellas que se relacionan con el concepto de sustentabilidad. Un concepto que enriquece la idea de desarrollo sostenible, pero cuyo acento es menos economicista y más humano. Se trata, en definitiva de reformar la educación o de

establecer una nueva forma de educar: Cambiar las formas de producir o de consumir y una mirada que apunte a preocupaciones antes de naturaleza diferente (sociales, económicas y ambientales), pero ahora relacionadas en un mismo problema.

La presencia de las corrientes en la investigación y enseñanza de la Educación Ambiental en la Argentina



Este estudio se abocó por otra parte, a evaluar la presencia de estas líneas de pensamiento descriptas, para el caso de Argentina. No ha sido la idea detectar de qué modo la clasificación de Lucie Sauvé ha sido fuente para definir marcos teóricos en Educación Ambiental en el país, ya que es un criterio clasificatorio no pensado necesariamente para el contexto latinoamericano. Sin embargo, consideramos que la exhaustividad expuesta en las quince corrientes identificadas por la autora, abarcan el amplio espectro de la educación ambiental.

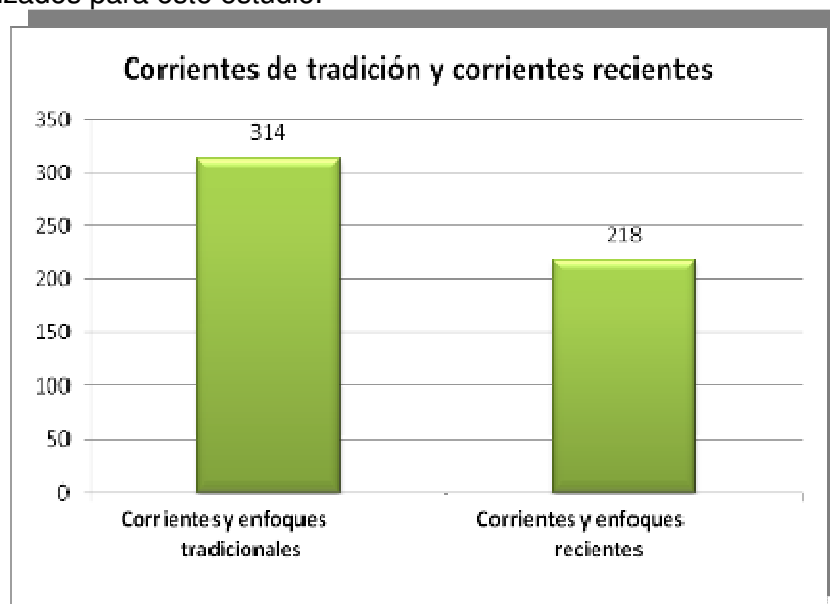
Para este aspecto, se tomó como “muestra” –si vale la expresión- el VI Congreso IBEA – Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental- llevado a cabo en la ciudad de San Clemente del Tuyú, del 16 al 19 de Setiembre de 2009. Si bien, puede discutirse su valor como evidencia para saber qué lugar y qué mirada ocupa lo ambiental en la educación, y qué mirada se tiene de la educación ambiental en nuestro país, este análisis puede servir como aproximación a las prácticas de la EA en Argentina, y preocuparnos en profundizar la necesidad de construir marcos teóricos seguros para afianzar buenos caminos en esta temática.

De los 1050 trabajos seleccionados para este evento, 317 fueron identificados como de Argentina. Es decir, que se analizaron 30,9% de los documentos que hacen a la

base de datos del congreso. Los trabajos presentados, respondieron a diversas temáticas que atraviesan la EA: estrategias para el desarrollo local; análisis por cuencas; soberanía alimentaria; movimientos sociales; impacto ambiental; ámbitos universitarios; conflictos ambientales; problemáticas locales; estudios regionales; materiales didácticos; salud; contextos urbanos; EA en diferentes niveles educativos; espacios protegidos, Gestión ambiental; EA popular y en organizaciones comunitarias; promotores ambientales; consumo sustentable; políticas públicas; participación de pueblos originarios; legislación.

Los trabajos, en general, toman componentes propios de estos enfoques, si bien no necesariamente se reconocen dentro de las clasificaciones propuestas. Tampoco se presentan formas puras en la mitad de los casos, es decir, dentro de una corriente básica. Los autores, en muchos casos, adoptan objetivos, principios, estrategias propios de una u otra corriente, pero sin caer necesariamente en un enfoque dominante, y en la totalidad no especifican el marco referencial o teórico en el que se sumerge la iniciativa de educación o de enseñanza.

La diversidad de componentes y la combinación de los mismos, sean de una u otra postura teórica, ha sido avalada por la autora, considerando esta práctica de una riqueza notable para los resultados de un proyecto o de una práctica educativa. Lo más preocupante es cuando los autores de una propuesta de EA no exponen marcos teóricos o cuando éstos están ausentes en las mismas. Algo que pareciera evidenciarse en los trabajos analizados para este estudio.



La práctica común pareciera ser la de asumir que lo ambiental y la educación ambiental

son cosa sabida, algo a lo que todo el mundo accede racionalmente y que no amerita un tratamiento conceptual y, por lo tanto, no demanda de marcos teóricos. Los trabajos que han sido analizados –más de 300, expuestos en el Congreso IBEA- en ningún caso definieron –al menos en los documentos presentados- lo ambiental o la educación ambiental. Los mismos, describían proyectos, o propuestas, y eran lo suficientemente extensos para un análisis. Ninguno de ellos expuso una referencia teórica a la EA.

De los trabajos presentados, -por lo que se pudo entrever- la mitad se localizó en una sola corriente, es decir, que fuertemente se centraron en un enfoque o propuesta (50,15%). La otra mitad conjugó componentes de diferentes corrientes, por ejemplo: principios u objetivos de sustentabilidad; procedimientos enfocados en una mirada científica, y prácticas, propias del naturalismo. Al menos, es lo que se pudo reconocer.

Cabe advertir que identificar marcos teóricos cuando éstos no se hicieron explícitos, fue un trabajo difícil y que puede arrastrar margen de error, por la ambigüedad de muchas presentaciones. Para el caso de los trabajos que conjugaron componentes de diversas corrientes -se reitera- esto es bueno y necesario. Lo importante es que exista una articulación coherente de los elementos seleccionados, no haya uniones forzadas y que no sólo sea una intención expuesta en un discurso.

De todos modos, no quedó expuesta la elección teórica o adhesión a una corriente específica, sea tanto de la clasificación de Sauvé como de otra propuesta alternativa. La falta de un enfoque explícito y previamente reconocido y aceptado por los autores, debilita los trabajos presentados, asunto que en términos generales, es lamentable, ya que los proyectos presentados son de una originalidad notable y las propuestas y experiencias realizadas de excelente factura y nivel. La inscripción a una corriente o enfoque teórico específico hubiera dado mayor claridad a los trabajos y enfocado las estrategias hacia un resultado más eficiente.

Creemos que es muy sano, en términos educativos –y en términos de ambiente- partir de una plataforma teórica de base, firme y segura. La “cuestión basal” es aquí ofrecer prácticas de EA claras, bien posicionadas, sustentadas en una idea de ambiente que permita transmitir/compartir conocimiento de manera segura y eficiente, y arribar a resultados positivos.

Conclusiones

Por medio de este trabajo, hemos querido visualizar la EA a través de las distintas miradas posibles que la alimentan y le dan sentido. Estas formas de abordaje caracterizan nuestras prácticas, las modelan y les permiten arribar a resultados, sobre los cuáles pretendemos tener un control. Tal como lo muestra Lucie Sauvé, cuya clasificación fue el tema central de este material, la diversidad es suficientemente rica, como para satisfacer la demanda. Demanda que hay que construir, ya que la mayoría de los educadores ambientales, desconocemos desde qué plataforma despegamos para hacer volar nuestra imaginación. Sin una pista de despegue sana y bien iluminada nuestro recorrido será errático y sin seguridad de buen arribo.

La autora nos propone 15 corrientes de educación ambiental –construidas en el corto tiempo de existencia de la misma, desde los 70 a la actualidad- fascinantes para descubrir y valorar. Sumergirnos en cualquiera de ellas, nos permite ver la riqueza de esta propuesta que puede cambiar el rumbo de la educación. En cada una de ellas, el término ambiente genera concepciones de las más diversas y requiere que, de partida, se dé una definición clara desde lo conceptual “ya que –el término- puede estar cargado desde un romanticismo hasta un catastrofismo y vinculado a ideologías de la más diversa filiación partidista” (González Gaudiano, 2000)

El mismo autor cita a Zabalza (Zabalza, 1991) quien dice: “Una de las características del término ‘ambiente’ es la gran cantidad de acepciones diferentes que se le han atribuido y una amplitud, prácticamente sin límites del campo semántico que cubre (todo es-está en el ambiente, desde las estructuras macrosociales hasta la específica combinación de productos hormonales que determina nuestro humor en un momento dado). Eso supone que al hablar de ambiente podemos estar, con cierta frecuencia, refiriéndonos a cosas distintas”. Como se puede ver, la necesidad de definir el término que nos ocupa es cosa clave. Desde allí en adelante, está más que claro, la imperiosa urgencia de demarcar territorios teóricos de partida.

Para el enfoque naturalista, es la naturaleza; para la conservacionista, un recurso; para la corriente resolutive, un problema; para la corriente científica, un objeto de estudio; para la corriente crítica social, un objeto de transformación...

Sobre la base de todas estas corrientes, Sauvé identifica tres ideas fuerza que las sustentan: el enfoque positivista, enfoque el interpretativo y el enfoque crítico. Hay libertad para optar o para combinar las cualidades de cada uno. Eso dependerá de qué se quiere

y busca: hechos observable y medibles, abordando la realidad mediante indicadores y buscando medir el impacto; conocer las motivaciones, expectativas y miedos que cargan las percepciones de quienes habitan en un medio, o centrarse en la transformación del medio por medio de la transformación de quienes lo habitan. ¿Qué estrategia escoger? Sólo se puede hacerlo cuando se conoce la oferta teórica y los beneficios que cada una conlleva.

La selección de marcos teóricos contribuirá a caminos seguros y resultados claros, que respondan a objetivos precisos. La enseñanza de un hecho ambiental dejará de ser una marcha ambigua y dudosa, de resultados fraccionarios y poco útiles.

En Argentina, las corrientes de tradición todavía ocupan un espacio importante de la EA. Si bien, su aporte es sumamente valioso, el fuerte impulso positivista dominante en diferentes aspectos de estas miradas, resta posibilidad de nuevas aproximaciones, donde lo social es una componente clave en esta educación.

Mucho más preocupante es el hecho de que en la mayoría de los casos, la ausencia de marcos teóricos pone en riesgo el lugar de la EA. Frágil en teorías referenciales, queda expuesta a las modas o a saberes banalizados o limitados a datos o discursos ya conocidos. Sin embargo, la originalidad y la creatividad están presentes en las propuestas educativas: experiencias de clase, salidas de campo, proyectos escolares, son sumamente ricos en estrategias didácticas. La falta de experiencia y el desconocimiento de enfoques dificultan el camino hacia un resultado óptimo, en especial, si se ve la EA como un manual de procedimientos o el tratamiento de un impacto ambiental, como por ejemplo, los residuos. Este reduccionismo está presente en muchas de las actividades planteadas.

Sin duda, este recorrido sobre miradas de la EA, propone una cartografía singular. De todos modos, la misma opera eficientemente en sus objetivos como cualquier mapa, ubicándonos convenientemente, dándonos las coordenadas precisas para movernos en este nuevo “territorio pedagógico”, tan caro a nuestros sentimientos y preocupaciones.

Bibliografía

Capitanelli, Ricardo G. y otros (2004), **Metodología para la enseñanza e investigación del medio ambiente**, Centro de Cartografía del medio ambiente –CCMA- Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Codes, M. Isabel; Robledo, Silvia B. y Alessandro, Moira (2005) **Educación para actuar, actuar para educar. Un camino para mejorar el medio ambiente**, FFyL, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Covas Alvarez, Onelia, **Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario**. ISP "Pepito Tey"; Cuba, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Durán, Diana (comp.) y otros (1998), **La Argentina ambiental. Naturaleza y sociedad**, Lugar Editorial, Buenos Aires.

González Gaudiano, Edgar, (2000), **La transversalidad de la educación ambiental en el currículum de la enseñanza básica**, en Reflexiones sobre educación ambiental II: artículos publicados en la carpeta informativa del CENEAM 2000-2006.

Leff, E. (2002), **Saber Ambiental. Racionalidad, sustentabilidad, complejidad, poder**. Col. Ambiente y Democracia, Siglo XXI Editores, México.

Rivarosa, A. Dossier bibliográfico Módulo IX **La formación e investigación en Educación Ambiental** (Documentos), UNComahue, 2009

Sauvé, L. (2003). **Courants et modèles d'interventions en éducation relative à l'environnement**. Module 5. Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.

Sauvé, L. (2006). **L'éducation relative à l'environnement**. Fiche thématique. In Gagnon, C. (2006) *Rehausser la viabilité et renforcer la participation citoyenne – Un guide pour l'application territoriale du développement durable par un Agenda 21e siècle local*.

Sauvé, Lucie (2004), **Courants théoriques et pratiques en éducation relative à l'environnement: Essai de cartographie du domaine**, Université du Québec à Montréal, http://www.unites.ugam.ca/ERE-UQAM/membres/lucie_sauve.htm. Uqam, Canadá. (Diaporama electrónico).

Sauvé, Lucie (2004), **Una cartografía de corrientes en Educación ambiental**, Cátedra de investigación de Canada en educación ambiental, Université du Québec à

Montréal, en Sato, Michèle, Carvalho, Isabel (Orgs). 2004. *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre: Artmed. (En producción).

VI Congreso Iberoamericano de Educación ambiental. 17 al 19 de Setiembre de 2009. Publicación de Trabajos y resúmenes presentados por diferentes autores. San Clemente del Tuyú, Buenos Aires, Setiembre de 2009.