

¿A QUÉ PREGUNTA RESPONDE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE? UNA RESPUESTA INCONVENIENTE

Pablo Ángel Meira Cartea¹
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

El artículo realiza un análisis crítico de las claves históricas, ideológicas, éticas y políticas que subyacen en la controversia entre Educación Ambiental (EA) y Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), una polémica que ha condicionado la evolución del campo de las respuestas de la crisis socio-ambiental desde la década de los años ochenta del siglo pasado. En esta aproximación se reivindica el carácter multiparadigmático y plural del campo de la EA frente a los sesgos que han pretendido convertir la EDS en un marco hegemónico para salvaguardar los principios de producción y reproducción cultural de la economía global de mercado, principalmente los referidos al mito del crecimiento como condición para el progreso humano y la sostenibilidad ambiental.

Palabras clave

Educación Ambiental, Educación para el Desarrollo Sostenible, Desarrollo Sostenible, Crecimiento, Sostenibilidad, Economía Global de Mercado

Abstract

This article critically analyzes the historical, ideological, ethical, and political foundations underlying the controversy between

¹ Profesor Titular de Educación Ambiental en la Universidad de Santiago de Compostela y miembro del Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA).

Environmental Education (EE) and Education for Sustainable Development (ESD), a debate that has shaped the evolution of the field of responses to the socio-environmental crisis since the 1980s. This approach asserts the multiparadigmatic and plural nature of the field of EE in contrast to the biases that have sought to transform ESD into a hegemonic framework to safeguard the principles of cultural production and reproduction of the global market economy, primarily those related to the myth of growth as a condition for human progress and environmental sustainability.

Keywords

Environmental Education, Education for Sustainable Development, Sustainable Development, Growth, Sustainability, Global Market Economy

Introducción

Cuando yo uso una palabra, dijo Humpty Dumpty en un tono completamente desdeñoso, esa palabra significa lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos. La cuestión -insistió Alicia- es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes. La cuestión -zanjó Humpty Dumpty- es saber quién es el que manda, eso es todo.

Lewis Carrol.

Alicia a través del Espejo

La pregunta que da título a este artículo se inspira en la que encabeza otro texto, de Jorge Wagensberg (2002) –sin duda más atractivo que éste y que aprovecho para recomendar-, que es tan brillante como sugerentes son los 500 aforismos que desgrana el autor en él: “Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta?”. El hilo conductor del mosaico de pensamientos que

propone Wagensberg en su obra es la "incertidumbre". De hecho, su aproximación es un tratado científico *sui generis* sobre la epistemología de la complejidad y sus implicaciones para la ciencia contemporánea. Escribe, además, Wagensberg (2002, p. 11): "Abro los ojos, veo el espectáculo del mundo y, claro, me maravillo. Entonces, para pensar la maravilla, considero las dos opciones que se abren ante mí: Una: el mundo es un mundo de preguntas y mi tarea es buscar las respuestas. La otra: el mundo es un mundo de respuestas y a mí me toca descubrir de qué preguntas".

Ambas perspectivas para enfocar el conocimiento del mundo son válidas, pero son también sustancialmente diferentes. En la primera lo importante es el porqué y el para qué de las cosas, la casualidad y la finalidad de lo que acontece e inquieta al ser humano. "En esta opción las preguntas son siempre las mismas y lo que cambia, de vez en cuando, es la variedad de las respuestas", un camino – advierte Wagensberg- que desemboca, tarde o temprano, en el "conocimiento revelado y en las creencias". En la segunda perspectiva lo que importa es el cómo de las cosas y la "inteligibilidad de todo lo que ocurre", una vía que suele llevar por la senda del conocimiento científico y la investigación. Así concluye Wagensberg (2002, p.12): "La historia de la Ciencia es la historia de las buenas preguntas. Se avanza cuando cambia la pregunta. La respuesta es casi rutina. Un paradigma es una tregua entre dos buenas preguntas".

Como se puede advertir, el autor ordena sus reflexiones en torno a un concepto de Ciencia circunscrito a las Ciencias Naturales, pero ofrece, en mi opinión, una plataforma interesante para abrir esta reflexión sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y su antagonismo con la Educación Ambiental (EA), y lo que convendremos en llamar la "realidad" a la que responden ambas "respuestas" educativas. Entendemos aquí por "realidad" la "crisis socio-ambiental", puesto que la génesis de la controversia EDS/EA, si tiene algún sentido más allá de los intereses tácticos de algunos

o de muchos, radica en la forma en que se hace inteligible dicha crisis y en la forma, sobre todo, en la que se hacen inteligibles las respuestas educativas a ella para el logro de una sociedad futura que aspire a ser sostenible.

Hagamos un pequeño juego de palabras: **¿son la Educación Ambiental y la Educación para el Desarrollo Sostenible dos respuestas distintas a la misma pregunta o son la misma respuesta a preguntas distintas?** Puede parecer un interrogante imposible –aunque lógicamente correcto– entresacado del diálogo entre la Alicia de Lewis Carroll y Humpty Dumpty que encabeza este texto, pero encaja, y quizás refleje con bastante fidelidad, el rumbo que ha adquirido por momentos el debate entre la EA y la EDS. Sobre todo desde que en la Cumbre Ambiental de Río de 1992 se instituyó el concepto de desarrollo sostenible como eje doctrinal para fundar una “nueva” política global que hiciese frente a los profundos desajustes, en ese momento ya muy evidentes, entre la civilización humana y la biosfera. Desde entonces, la comunidad de prácticos y de reflexivos que se mueve en el campo de las respuestas educativas a la crisis ambiental ha intentado comprender la relación (continuidad, complementariedad, exclusión, intersección, oposición, etc.) que se establece entre ambas, digamos, perspectivas del campo (Hesselink, Van Kempen y Wals, 2000; González-Gaudio, 2004; Meira-Carrea, 2006; Meira-Carrea, 2008; Caride y Meira-Carrea, 2020). De hecho, la misma confusión que se puede constatar en el campo educativo sobre el “significado” y los “límites” entre una y otra, existe también en los campos de la economía y de la política a la hora de interpretar la partitura del “desarrollo sostenible” (o “sustentable”, que hasta en esta cuestión existen pareceres diferentes en las comunidades hispanohablante y lusófona fruto de la traducción literal del término original en inglés).

Después de tres décadas, la controversia EA/EDS dista mucho de haberse resuelto, como se evidencia en documentos políticos

recientes, como el *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad* (PAEAS, 2021-2025), promovido por el Gobierno de España como estrategia institucional para dinamizar las respuestas educativas a la crisis socio-ambiental en el seno de la sociedad española. Significativamente, y sin aparente contradicción, el título del documento elude el concepto de “desarrollo sostenible”, pero su fundamentación se acoge al marco de la *Agenda 2030* de la ONU argumentando que:

la educación para el desarrollo sostenible (EDS) se incardina en la Agenda 2030 de forma explícita como parte de este objetivo, apuntando la importancia de la misma para el logro de los otros 16 objetivos, ya que la EDS habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía, para lograr la justicia social de las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural (PAEAS, 2021, p. 10).

Al fin, y eso es también importante, la distinción -o la confusión- se establece al utilizar el lenguaje para intentar hacer inteligible la realidad. Como en todo proceso de significación de la realidad, los discursos que elaboramos dependen de los intereses que defendemos –legítimos o no- y de las posiciones relativas que ocupamos en los distintos campos –en el sentido sociológico que Bourdieu atribuyó a este término-. Campos que, en este caso y en muchos otros, se superponen: el académico, el científico, el propiamente ambiental, el político, el ideológico, el cultural, el educativo, etc. El solapamiento de campos puede enriquecer y multiplicar las perspectivas y los enfoques pedagógicos, pero también, simultáneamente, puede hacer cada vez más confusas las coordenadas teóricas, políticas e ideológicas desde las que, inexorablemente, se construye cualquier respuesta educativa. Tal es así que, hasta el momento de la institucionalización del marco del desarrollo sostenible en 1992, se aceptaba más o menos

tácitamente, que la EA era un campo plural, multiparadigmático -o multiteórico-, híbrido y, también, multidisciplinar. Luci Sauvé (2005), en un ensayo ya clásico, identifica hasta 15 "corrientes" dentro del campo de la EA: siete de "larga tradición" -que anclan sus presupuestos en los comienzos del campo o, incluso, en tradiciones pedagógicas previas-, y ocho, que, hace dos décadas, la autora quebequense calificaba como "recientes"; la última, precisamente, la nucleada en torno al marco del desarrollo sostenible. Como ella destacaba en el mismo ensayo, no siempre es fácil discriminar con claridad a qué corriente se puede adscribir una determinada experiencia, recurso o programa educativo, dado que en la praxis concreta pueden -e, incluso, suelen- superponerse rasgos o principios de varias corrientes, la más de las veces de forma implícita. Esta taxonomía se ofrece como una herramienta especialmente útil para entender la diversidad de enfoques que han caracterizado y caracterizan el desarrollo del campo de las respuestas educativas a la crisis socio-ambiental, incluso con independencia de la etiqueta que se utilice para denominarlas (EA o EDS, por ejemplo). Baste decir, como evidencia de su potencia analítica y metate rica, que es, con total seguridad, el ensayo del campo de la EA más utilizado y citado en sus diferentes versiones y traducciones.

Frente a una lectura plural del campo, desde el marco de la EDS, según sugerían determinadas elaboraciones doctrinales de la *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*, la EA quedaría reducida a una praxis "conservacionista", simplificadora y anacrónica de la crisis socio-ambiental. Una praxis pedagógica reduccionista que debería ser renovada y superada por la novedosa visión aportada por el desarrollo sostenible. No deja de ser irónico que uno de los textos de la época que conceden explícitamente a la EA el estatus de disciplina se encuentra en el Draft de la *Década*, al menos en su versión de 2004 (UNESCO,

2004)², aunque la misma definición se vea lastrada por los intereses estratégicos, corporativos y, también, ideológicos, de quien estaba construyendo la identidad de la EDS dentro de esa caja negra que constituye el binomio UNESCO-PNUMA en la genealogía de la EA, primero, y de la EDS, ahora. No hay que ignorar el papel que esta pareja de la ONU ha jugado en el desarrollo teórico y metodológico de las respuestas educativas a la crisis socio-ambiental desde los años setenta del siglo pasado.

Hay un punto sobre el que coinciden buena parte de los agentes implicados en la controversia entre EA y EDS: que el “desarrollo sostenible” es un concepto ambiguo, polisémico y sometido, desde su concepción, a una feroz lucha por la interpretación (López, 2015) y por apropiarse de las connotaciones positivas que proyecta para influir en las representaciones de la crisis socio-ambiental de una opinión pública –fundamentalmente en los países más avanzados– cada vez más consciente de las amenazas que implica y, sobre todo, en un contexto de emergencia climática, alarmada por cómo dichas amenazas pueden interferir en su –nuestro– estilo de vida. Si existe cierto consenso sobre la debilidad conceptual, ética y pragmática del

² El mencionado *Draft* lo argumenta así: “La Educación para el Desarrollo Sostenible no debe equipararse con la Educación Ambiental. Esta última es **una disciplina consolidada** que se centra en la relación de la humanidad con el entorno natural y en las maneras de conservarlo, preservarlo y gestionar adecuadamente sus recursos. Por lo tanto, **el desarrollo sostenible abarca la Educación Ambiental** (*sic.*), situándola en el contexto más amplio de los factores socioculturales y las cuestiones sociopolíticas de equidad, pobreza, democracia y calidad de vida. La perspectiva del desarrollo —la del cambio social y la evolución de las circunstancias— es también fundamental para cualquier análisis del desarrollo sostenible. Por lo tanto, los objetivos de aprendizaje del desarrollo sostenible son de amplio alcance. El desarrollo sostenible debe integrarse en otras disciplinas y, debido a su alcance, no puede enseñarse como una asignatura aislada” (UNESCO, 2004, p. 18, negrita nuestra). Como se observa, el documento expresa la intención evidente de “superar” la EA atribuyéndole un sesgo naturalista que ignora la complejidad de la crisis socio-ambiental; una lectura reduccionista que obviaba la identidad plural del campo de la EA en ese momento.

concepto de desarrollo sostenible, resulta difícil entender que pueda constituir el fundamento sólido de un marco renovado que reoriente y haga más consistentes y, supuestamente, más efectivas, las respuestas educativas a la crisis socio-ambiental. De no ser por su historia relativamente reciente, el concepto de "desarrollo sostenible" sería un candidato de primer orden para ejemplificar la noción de "categoría zombi" que sugiere Ulrich Beck (2002) para descalificar aquellos conceptos que las ciencias sociales produjeron en las etapas iniciales de la Modernidad y que en la fase actual -del posdesarrollo, avanzada, globalizada, antropocénica o como quiera denominarse- han perdido su valor heurístico y analítico, pero que se siguen utilizando como etiquetas retóricas que, a mayores, contribuyen a distorsionar la comprensión de la realidad y, siguiendo su hilo argumental, contribuyen a condicionar la forma en la que la realidad contemporánea, en este caso, la realidad de la crisis socio-ambiental, se interpreta desde el punto de vista educativo. Inspirándonos en la analogía creada por Beck, nos atrevemos a añadir, además, que el concepto de "desarrollo sostenible" es también un concepto o una categoría "unicornio"³ dado que es difícil no compartir su definición canónica, esto es, la acuñada en *Nuestro Futuro Común* (CMMAD, 1987, p. 23): ¿quién podría oponerse a un modelo de desarrollo que sea "duradero" y "que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias"? El problema, siguiendo la misma analogía, es que los "unicornios" no existen y, abusando de la figura de Beck, el concepto de "desarrollo sostenible"

³ ¿Quién se atrevería a causar daño a un *unicornio*? En este sentido, hablamos de concepto o categoría "unicornio" para identificar metafóricamente aquellos conceptos o categorías que utilizamos de forma recurrente en las Ciencias Sociales, cuyas connotaciones positivas y descontextualizadas de un discurso teórico, epistémico, ideológico o ético más amplio, lleva a aceptarlos con escasa profundidad crítica. El uso pandémico del concepto de "desarrollo sostenible" en el marco de la *Agenda 2030* de la ONU y de todas las políticas estatales, regionales y globales que se inspiran en ella puede ser un buen ejemplo. El problema es que, como ya sabemos, los "unicornios" no existen.

es un candidato extraordinariamente firme a ser un “unicornio zombi”, uno que acompaña a quienes navegamos por el campo de la EA desde hace un cuarto de siglo como un marco hegemónico que muy poco o nada ha contribuido a una praxis más eficaz o transformadora de las respuestas educativas a la crisis socio-ambiental (o de las respuestas económicas, culturales, políticas, tecnológicas, etc.).

Desde esta perspectiva no es fácil aceptar que el “paradigma” del desarrollo sostenible, si se le puede atribuir dicho estatus epistemológico, haya permitido ascender algún peldaño en esa escalera de progresiva –y supuesta- sofisticación y ajuste a la realidad que parece haber seguido la trayectoria de la Educación Ambiental a lo largo de sus siete décadas de historia. Si la EDS iba a ser “la” respuesta educativa definitiva al reto de ajustar las sociedades humanas a los límites biofísicos de la biosfera, no es fácil encontrar evidencias hasta ahora de que pueda enfrentar mejor que otras corrientes de la Educación Ambiental los retos educativos y sociales de la crisis ambiental. Lo afirmamos con rotundidad para el contexto de las sociedades avanzadas y sospechamos que tampoco ha alumbrados caminos muy diferentes en las sociedades del sur global⁴.

⁴ La misma UNESCO, al realizar en 2014 un balance de la Década de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (DEDS), no puede evitar reconocer el “choque” paradigmático en el campo de la EA, especialmente en los países de América Latina. En un intento de resolver esta controversia no queda claro si la EDS y la EA comparten el mismo campo o son dos campos diferentes: “Durante la DEDS, la historia de América Latina y el Caribe con la educación ambiental (EA) ha sentado las bases para promover la educación como herramienta clave para el desarrollo sostenible. La inclusión de la EDS está estrechamente vinculada a los avances en EA. En la mayoría de los países de esta región, el término EA continúa utilizándose con mayor frecuencia que el de EDS. Sin embargo, existe una creciente aparición y uso tanto de la EA como de la EDS en documentos de políticas, a pesar de la cautela que rodea las ideas y prácticas de la EDS (...). Para quienes continúan enfatizando la EA fuera del marco de la EDS, la UNESCO está trabajando para fortalecer los contactos y la comunicación para reducir

¿Cuál es la pregunta a la que está dando respuesta la EDS?

No es fácil resolver esta cuestión. Pongamos por caso que sea la siguiente: ¿cómo se puede educar a la sociedad para que asuma ciertos cambios que, sin cuestionar en lo substancial el modelo socioeconómico establecido -la economía global de mercado-, eviten los desajustes socio-ambientales que amenazan la evolución del sistema a medio y largo plazo? Este interrogante tendría una segunda parte: la respuesta no puede ser la misma que la ofrecida por la EA desde la década de los años setenta del siglo pasado y que, explícita o implícitamente, se enjuicia desde el marco de la EDS como parcial, insuficiente y, en cierto sentido, fallida. Si esta es la pregunta, dos son los considerandos en los que queremos hacer hincapié en nuestro análisis:

- Es discutible que se pueda resolver la crisis ambiental, en su dimensión ecológica, ligada a la sostenibilidad, y en su dimensión social, ligada a las desigualdades en el desarrollo y en la satisfacción digna y universal de las necesidades humanas, en el marco de la sociedad global de mercado, sin cuestionar la lógica económica y las lógicas culturales que le son afines (individualismo, consumismo, competencia, etc.). Lógicas que la globalización ha impuesto y generalizado en la última fase de la modernidad -o de la posmodernidad- como las únicas posibles.
- Es discutible que la Educación Ambiental fuera o sea un callejón sin salida, puesto que no se puede valorar su "éxito" o "fracaso" relativo sin considerar el contexto socio-cultural y económico en el que se ha desarrollado como teoría y como praxis socioeducativa. No se podría hacer dicha valoración en el momento en que surge la corriente de la EDS, en los años

esta tensión y centrar la atención en los puntos en común de la EA y la EDS, promoviendo una visión más amplia de una educación transformadora y de calidad para un presente y un futuro sostenibles" (UNESCO, 2014, p. 46).

ochenta, ni tampoco se puede hacer ahora. Es, por utilizar una analogía clásica, como pretender matar al mensajero que trae malas noticias para que tales noticias desaparezcan con él. Además, y ello es fundamental como ya hemos explicado, la Educación Ambiental no es un campo monolítico, sino un movimiento social plural en el cual han coexistido y coexisten dialécticamente distintas corrientes y enfoques, tanto desde el punto de vista teórico e ideológico –aunque con una aspiración utópica muy marcada del cambio social (Calvo y Gutiérrez, 2007)-, como desde el punto de vista epistemológico y pedagógico.

La insoportable levedad del desarrollo sostenible

Veamos estas cuestiones con cierto detenimiento. En los documentos preparatorios de la *Década de la EDS*, auspiciada por la UNESCO y vinculada los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, auspiciados asimismo en ese momento por las Naciones Unidas, se podía leer:

*La economía global de mercado tal y como existe no protege el ambiente y no alcanza a beneficiar aproximadamente a la mitad de la población mundial (sic.). Un cambio básico es crear sistemas de gobierno global que armonicen más efectivamente el mercado con la protección ambiental y con el objetivo de la equidad. Además, es necesario impulsar una revolución en la tecnología que incremente significativamente la eficiencia energética, el uso de las fuentes renovables de energía, el reciclaje y la reducción de residuos. **La educación es ella misma parte del sistema económico en sentido amplio y está influenciada por patrones de oferta y demanda**, por los niveles de fiscalidad y por otras fuerzas económicas [...]. Para que la EDS encuentre su lugar en las ofertas educativas que respondan a las fuerzas del mercado, será importante **influir***

en las normas y en el funcionamiento del mercado
(UNESCO, 2004, p. 20, negrita nuestra).

En una línea sutilmente similar se manifestaba el PNUD con respecto al papel de la educación en la consecución de los Objetivos del Milenio relacionados con la sostenibilidad: “La falta de educación priva a las personas de una vida plena. También priva a la sociedad de la base necesaria para un desarrollo sostenible, puesto que la educación es fundamental para mejorar la salud, la nutrición y la productividad. Por consiguiente, el Objetivo de la educación es crucial para alcanzar los demás Objetivos” (Fukuda, 2003, p. 7). Un discurso similar se reproduce ahora en la *Agenda 2030* de la ONU, en la que la EDS (y los estilos de vida sostenibles) se reconoce explícitamente en la meta 4.7 del Objetivo 4, sobre la Educación de Calidad, aglomerada en un saco de pandora con “otras educaciones” sobre “los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”⁵.

Aunque en estas referencias se desliza una tenue crítica a la “economía global de mercado” y a sus consecuencias ecológicas y sociales indeseables, en ellas se delinea una “educación” entendida como una pieza del engranaje del mercado, considerándola como “parte del sistema económico en sentido amplio” o como un factor ligado a la “productividad”. Por ejemplo, el apartado C del Capítulo 36 del *Programa 21*⁶, el plan de acción para el desarrollo sostenible aprobado en la Cumbre de Río en 1992, parece inspirado en un manual de economía del capital humano de los años sesenta del siglo pasado. El trabajo educativo se entiende, en definitiva, como

⁵ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

⁶ La versión íntegra en castellano del Capítulo 36 del *Programa 21* (*Agenda 21*) puede consultarse aquí:

<https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/c36age21.html>

un mecanismo regulador que “responda a las fuerzas del mercado”. Esta visión funcionalista no cuestiona la lógica del mercado, sino que la refuerza al considerar que es posible incorporar correctores culturales –entre otros, como los tecnológicos, los económicos o los legislativos- en el sistema que, a través de la formación “ambiental” del capital humano, permitan incrementar su eficiencia y su productividad. La finalidad, se exprese como se exprese, es garantizar el crecimiento sostenido de las magnitudes económicas. Conviene no olvidar que el *Informe Brundtland* (CCMAD, 1987), el hito oficial de institucionalización del marco del desarrollo sostenible, afirma literalmente que:

*Si se quiere que buena parte del mundo desarrollado evite las catástrofes económicas, sociales y ambientales es indispensable que **se revitalice el crecimiento económico mundial**. En la práctica, esto significa **crecimiento económico más rápido en los países avanzados y en los países en desarrollo**, acceso más libre a los mercados para los productos de los países en desarrollo, tipos de interés más bajos, mayor transferencia de tecnología y corrientes de capital considerablemente mayores, tanto en condiciones favorables como de tipo comercial (p. 118, negrita nuestra).*

Puede resultar clarificador recordar aquí que el concepto de desarrollo sustentable, tal y como fue concebido originalmente por economistas como Herman Daly, partía de la idea de un “mundo lleno” que está alcanzando sus límites físicos para proveer recursos y absorber residuos e impactos ambientales y que, por lo tanto, “la productividad del capital formado por el hombre se ve cada vez más limitada por la disponibilidad decreciente de capital natural complementario” (1997, p. 39). Desde esta óptica, cualquier alternativa de futuro pasaría por reducir la presión sobre una biosfera finita, limitando el crecimiento de la economía humana y redistribuyendo más justamente los recursos que ofrece. Daly lo expresa con una nitidez difícil de superar:

Crecer significa 'aumentar naturalmente en tamaño mediante la adición de material a través de la asimilación o la adición'. Desarrollar significa 'expandir o darse cuenta de las potencialidades de; llevar gradualmente a un estado más completo, más grande o mejor'. Cuando algo crece, se hace más grande. Cuando algo se desarrolla, se vuelve diferente. El ecosistema de la tierra se desarrolla (evoluciona), pero no crece. Su subsistema, la economía, finalmente debe dejar de crecer, pero puede seguir desarrollándose. Por lo tanto, el término "desarrollo sostenible" tiene sentido para la economía, pero solo si se lo entiende como "desarrollo sin crecimiento", es decir, mejora cualitativa de una base económica física que se mantiene en un estado estable mediante un rendimiento de materia-energía que está dentro de las capacidades regenerativas y asimilativas del ecosistema. Actualmente, el término "desarrollo sostenible" se utiliza como sinónimo del "crecimiento sostenible" oximorónico. Debe ser salvado de esta pérdida (Daly, 2010, p. 12).

A pesar de las advertencias de Daly y otros economistas implicados en la creación del marco del desarrollo sostenible desde los talleres del Banco Mundial, la institucionalización de este concepto en el sistema de las Naciones Unidas sucumbe al discurso, los intereses y la praxis del mercado global. Transcurridas tres décadas resulta obvio que el desarrollo sostenible no fue salvado, tal y como demandaba Daly⁷, de esta apropiación.

⁷ Herman Daly ejerció de economista senior del Banco Mundial entre 1988 y 1994. Cabe recordar que el primer uso público del concepto de desarrollo sostenible no fue en la presentación de *Nuestro Futuro común* (CMMAD, 1987), en 1987. El primero que hemos documentado tuvo lugar en una conferencia impartida en Washington en 1981 por Alden W. Clausen, en ese momento presidente del Banco Mundial (1981-1986). En esta conferencia, Clausen establece los principios básicos del DS, ligándolo de forma axiomática al concepto de crecimiento: "Primero, quége si nuestro objetivo es el desarrollo sostenible, nuestra perspectiva debe ser global; segundo,

La tesis en la que se fundamenta este enfoque es de sobra conocida: es preciso crecer en las magnitudes económicas (medidas en términos de PIB, producción, consumo, beneficio, capital, renta, comercio, etc.) para aportar los recursos suficientes que satisfagan las necesidades básicas de toda la población y para generar excedentes económicos que se puedan invertir en el la conservación y la mejora del medio ambiente. Desde esta perspectiva, la supuesta racionalidad que incorpora la economía de mercado a la explotación, gestión y distribución de los recursos, con leves ajustes que no afecten a su estructura y refuercen la lógica que la hace funcionar, es la única que puede garantizar el logro concertado de los objetivos del desarrollo y del medio ambiente. En este marco, la EDS se dibuja como una "tecnología social" ligada a conceptos como los de "información ambiental", "alfabetización científica" o "formación ambiental". Se trataría de ofrecer a las personas o colectivos destinatarios la base formativa –nótese el empleo frecuente de los términos "cualificación", "capacitación", "competencia", "eficiencia", "productividad"- para que su comportamiento dentro del sistema sea racional y, por lo tanto, tiendan a actuar conscientemente para evitar en sus actividades como productores, consumidores o ciudadanos aquellos efectos indeseables sobre el medio ambiente. En el documento preparatorio de la *Conferencia Internacional sobre Ambiente y Sociedad: Educación y Conciencia Pública para la Sustentabilidad*, celebrada en Tesalónica en 1997, y un hito en el tránsito hacia la EDS (aunque se evitó mencionarla en el título de la conferencia, como se evitó también la denominación de EA), se

que el desarrollo humano debe **permitir un crecimiento económico continuo**, especialmente en el Tercer Mundo, para que sea sostenible; y tercero, que el desarrollo sostenible requiere una atención vigorosa a la gestión de recursos y al medio ambiente (Clausen, 1981, p. 2, negrita nuestra). Daly fue consciente de la inconsistencia de combinar sostenibilidad y crecimiento, pero, obviamente, su labor en el Banco Mundial no sirvió para resolverla. Recomendamos leer la semblanza que realiza Donella Meadows de Daly y de su visión de una política del Banco Mundial que integrase realmente el principio de sostenibilidad (Meadows, 1994).

puede leer lo siguiente: "la eficacia de la concientización y de la educación para un desarrollo sustentable deberá en última instancia cuantificarse por la medida en que modifica las actitudes y los comportamientos de los individuos en tanto que consumidores y ciudadanos" (UNESCO, 1997, p. 6). Esta curiosa segregación entre "consumidor" y "ciudadano", tan frecuente también en el lenguaje institucional de la Unión Europea, no deja de delatar las raíces del pensamiento económico y político de quienes han impulsado el marco de la EDS.

El mito de la racionalidad del sistema económico se transfiere aquí al mito de la racionalidad (asociado al mito del déficit de información⁸) como determinante de los comportamientos proambientales. El referente antropológico de la EDS es el *homo economicus*, el hombre -incluso en lo que implica de sesgo de género- económico racional que es inherente al enfoque liberal y neoliberal que resulta hegemónico en la fase actual de la economía global de mercado. Como sugiere Kate Raworth (2018: 104), "el hombre económico racional constituye el núcleo de la teoría económica ortodoxa", y su construcción mitológica se perpetró en paralelo a la génesis de la idea de que la economía basada en la libre competencia de los agentes que operan en el mercado es la forma natural de desplegar las relaciones de producción y consumo para atender de la mejor forma posible a las necesidades humanas.

⁸ El mito del déficit de información se refiere a la creencia extendida que relaciona los comportamientos que degradan o dañan el medio ambiente con la falta de información o de conocimientos adecuados por parte de las personas que los realizan. El corolario pedagógico de esta creencia es que aportando la información adecuada o el mejor conocimiento disponible los comportamientos antiambientales tenderán a desaparecer. Las evidencias de la investigación educativa muestran que esto no es así. La relación conocimiento-acción es compleja y multidireccional; en ella hay factores situacionales, emocionales, experienciales, normativos, comunitarios, sociales, etc. que condicionan los comportamientos individuales y colectivos (véase Kollmuss y Agyeman, J., 2002; Ojala et al. 2021).

La idea de la educación como un "instrumento" incorporado o complementario a la gestión ambiental recalcaría este enfoque. Como sugería Jonas (1995), el capitalismo moderno es una corriente más tecnófila que tecnocrática, puesto que el poder sigue en manos de unas elites económicas cada vez más difusas y descentralizadas que ocultan su identidad en las redes de la globalización. Nada mejor que reducir el "problema ambiental" a una avería importante del sistema que es preciso y posible reparar desde dentro, entre otras cosas porque el sistema necesita recursos naturales y consumidores y productores "sanos" para su propio mantenimiento. La aplicación de la curva de Kuznets ambiental (Zilio, 2011) o de la teoría del desacoplamiento (Parrique *et al.*, 2019) son intentos de cuadrar la supuesta racionalidad del imperativo del crecimiento como premisa para la sostenibilidad ambiental y social.

El principal inconveniente de esta perspectiva –si así se entiende la EDS– es que ignora la naturaleza inevitablemente política e ideológica de la respuesta –o de las respuestas– educativas a la crisis ambiental. Aceptar la economía de mercado como un marco inmutable en el que y para el que se pretende educar a la población supone asumir una serie de postulados antropológicos, éticos, ideológicos y políticos que, en gran medida, están en el origen de la crisis ambiental y la crisis de civilización que padecemos y que, sobre todo, padece el 80% de la población mundial. La representación en forma de triángulo equilátero o de tres conjuntos que interseccionan simétricamente de los tres "pilares" básicos del desarrollo sostenible y, por lo tanto, de la EDS –la cultura/sociedad, la economía y el ambiente–, no deja de ser una idealización iconográfica que encubre simbólicamente que una de esas tres dimensiones, la economía, es una invariante –puesto que es la "economía de mercado"–, y que las otras dos son esferas dependientes o subordinadas (Meira-Carrea y Caride, 2006). Los diagnósticos sobre el estado del desarrollo y del ambiente, y de como "interactúan" con la economía global, no hacen más que

mostrar un evolución negativa creciente a nivel estructural, de la que es evidencia palmaria las advertencias científicas sobre la transgresión de los límites de sostenibilidad en varios sistemas fundamentales para que la biosfera siga siendo un lugar habitable para nuestra especie, con evidencias especialmente alarmantes en la crisis climática y el deterioro de la biodiversidad en sus múltiples formas (Rockström et al., 2023).

Si desde la EDS se asume, pues, la economía global de mercado como "la economía", no parece que pueda ser considerada como "la respuesta" educativa renovadora, alternativa y socialmente necesaria que muchos de sus defensores afirman que es. En ensayos anteriores hemos ubicado esta "interpretación" de la crisis ambiental y de las alternativas de respuesta educativa en el "paradigma" ambientalista (Caride y Meira, 2001). Visto de esta forma, la caracterización de la respuesta educativa a la crisis socio-ambiental no es tanto un problema pragmático o táctico, como sugiere la literatura de la EDS, como un problema ideológico y político.

La forma en que se diagnostica la crisis ambiental, se identifican sus causas estructurales y se objetivan sus consecuencias ambientales y sociales, y se define la naturaleza del cambio que se prescribe, si es este el objetivo, condiciona la respuesta educativa. El DS no es un concepto neutro, y la EDS se ve penalizada por su uso para legitimar el ambientalismo de mercado. Su ambigüedad –calculada, como sugieren Caincross (1993) o Fien y Tilbury (2002)- lo hace presa fácil de cualquier discurso inmovilista de fondo. Y, de hecho, eso es lo que está sucediendo en Europa al introducir la EDS en las políticas ambientales y educativas de la UE y de los estados miembros en el marco del despliegue de la Agenda 2030: en muchos casos se substituye, simplemente, la expresión "EA" por "EDS", sin mayores cambios que un acento retórico en la necesidad de armonizar mercado y ambiente recurriendo a los señuelos de la economía verde o la economía circular para revertir una realidad

que es objetivamente cada vez más insostenible. En otros ámbitos sociales, a nivel, por ejemplo, de los colectivos de educadores ambientales y de los movimientos sociales más críticos con la lógica del mercado global, las etiquetas de DS y EDS se asocian con los intentos del mismo sistema por adoptar un lenguaje proambiental que legitime actividades que son ambientalmente insostenibles y socialmente injustas. No es que el DS, y la EDS como su expresión en el campo educativo, sean conceptualmente “débiles”, sino que son fácilmente asimilables en los discursos del ambientalismo de mercado para mantener y legitimar la que para muchos es la causa estructural de la crisis socio-ambiental: la primacía de los intereses del mercado y de los capitales sobre la satisfacción de las necesidades humanas en base a la creencia, sincera o cínica, de que es la mejor forma, incluso la más natural desde un punto de vista económico y antropológico, de extraer, transformar y distribuir los recursos –entre ellos, los recursos naturales- disponibles en el planeta.

Del supuesto fracaso de la Educación Ambiental al éxito supuesto de la EDS

En la genealogía de la EDS, sobre todo en el impulso que decidió darle la UNESCO a partir de la Conferencia de Tesalónica de 1997 (UNESCO, 1997), ha ocupado un lugar principal la diferenciación del nuevo “campo” con respecto a otras corrientes de la Educación Ambiental, soslayando, además, el carácter plural del campo. De hecho, los documentos previos y la misma *Declaración de Tesalónica* constituyen una especie de nota de agradecimiento a la EA por los servicios prestados, como las que suelen acompañar a las cartas de despido para suavizar el trauma que provocan en las personas afectadas. Como recoge un refrán castellano: “a rey muerto, rey puesto”. La ruptura se comenzó a fraguar realmente con anterioridad. Como ya se ha destacado (Meira, 1995; González-Gaudio, 2001, 2006; Caride y Meira-Carteá, 2001, 2020; Meira-Carteá, 2004; etc.), la redacción del capítulo 36 del *Programa 21*

aprobado en la Cumbre de Río de 1992 transmuta la Educación Ambiental en una referencia histórica –se cita la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental celebrada en 1977 en Tbilisi como antecedente-, que sería rebasada en su enfoque ya caduco por un “prometedor” neo-discurso educativo que se liga institucionalmente al concepto de desarrollo sostenible.

Los argumentos para justificar esta transición –para unos- o ruptura –para otros- fueron básicamente tres (González-Gaudiano, 2001, p. 149):

- Que la educación ambiental era con frecuencia demasiado abstracta y estaba muy desligada de la realidad de los contextos locales.
- Que se centraba en la transmisión de conocimientos sin atender a la formación de comportamientos responsables.
- Que daba excesiva atención a los problemas de conservación de los recursos naturales, a la protección de la vida silvestre y a temas parecidos, descuidando las dimensiones económicas y socioculturales que definen las orientaciones y los instrumentos conceptuales y técnicos requeridos para comprender y utilizar mejor esos recursos para satisfacer las necesidades materiales y espirituales, presentes y futuras, de la humanidad.

A estas justificaciones primarias se han ido incorporando otras para intentar dotar al marco de la EDS de mayor consistencia teórica y metodológica, aprovechando las debilidades objetivas de muchas de las corrientes previas y actuales de la EA:

- El impulso de los ámbitos “no formal” e “informal” de la acción educativa, ensamblados en la idea de la educación permanente, frente a una EA que se valoraba como paidocéntrica y encapsulada en la escuela y en el sistema educativo formal.

- La adopción de una epistemología de la complejidad y de un discurso que asume cierto relativismo cultural e ideológico propio de la posmodernidad, frente al discurso simplista de la EA conservacionista (UNESCO, 2004) o al supuestamente unidimensional e ideológicamente dogmático de la EA de orientación crítica (Scott y Oulton, 1999).
- La centralidad de la economía en los procesos educativos para impulsar la sostenibilidad, frente a la centralidad de las ciencias naturales en los enfoques pioneros de la EA.
- La incorporación del discurso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tanto como instrumentos como en la adopción mimética de estrategias educativas basadas en la configuración en redes "descentralizadas", frente a una denunciada falta de imaginación metodológica de la EA.
- La relevancia de la globalización –no se sabe muy bien si en su dimensión cultural o en su dimensión económica- como contorno determinante de la tarea educativa en todos los ámbitos, frente a la cual la EA no poseería los instrumentos analíticos, teórico-conceptuales y metodológicos que sí parece aportar la EDS.

En un intento de justificar el giro paradigmático de la EDS en el campo de las respuestas educativas a la crisis socio-ambiental, autores como Scott y Oulton (1999) recurrieron en los años noventa al discurso posmoderno para cuestionar la validez teórica, ideológica y metodológica de la pedagogía crítica en el campo de la EA, corriente en ese momento en expansión a la que acusaron de dogmática, poco "pragmática" y, en la medida que formaba parte de la pulsión moderna de las "grandes ideologías" supuestamente fenecidas a los pies del relativismo cultural, también con unos fundamentos teóricos, pedagógicos y políticos anacrónicos. En su argumentación a favor de la EDS abogaban por un eclecticismo teórico y práctico que pusiera en valor "enfoques múltiples cuidadosamente discutidos por la comunidad, para desarrollar y

cumplir las metas educativas que se consideren apropiadas y necesarias por esas mismas comunidades” (p. 41). Como no hay nada tan viejo como lo nuevo –como recordaba siempre Bugs Bunny a sus interlocutores con aquel antológico “que hay de nuevo, viejo”–, los autores reinventan el “comunitarismo” propio de los albores del movimiento ambientalista contemporáneo. Pero lo más curioso y sorprendente es que desde los mismos sectores académicos que denunciaban el supuesto dogmatismo en el campo de la EA se acogía con fervor la “causa” del DS y de la EDS, hasta el punto, como denunciaba Jickling (2006), de confiar en la conversión “de la desilusionada minoría (esperemos que algún día sea pequeña) que considera que el DS es un ardid, un truco o un taladro” (Scott y Gough, 2003, p. 77). Obviamente, quien así pensaba, consideraba que nada hay de ideológico en las entrañas del DS, y aún menos en la educación que lo promociona. Abolidas las ideologías sólo quedaba la “realidad” y ésta era, por definición tautológica y teológica, la que era. Esta versión ontológica del “fin de la historia” en el campo de la EA ha sido superada, objetivamente, por la propia lógica del devenir histórico: la “realidad” de la crisis socio-ambiental en el presente es objetivamente más insostenible que lo era en los años noventa, cuando se alumbró la EDS, y también objetivamente más insostenible que en los años 60 y 70 del siglo pasado, cuando comenzó la trayectoria de la EA.

Lo cierto es que los flancos débiles de la EA, como una praxis educativa plural construida por múltiples agentes a lo largo de siete décadas –y no sólo, además, desde el campo de las Ciencias Sociales o de las Ciencias de la Educación–, son estos y algunos más, que aquí obviaremos por falta de espacio. Voces como las de Lucie Sauvé (1999) o Eduardo García (2002), o más recientemente David Orr (2020), han realizado reflexiones extraordinariamente certeras sobre las limitaciones, contradicciones e incertidumbres que ha de afrontar la EA ante la evolución de la crisis socio-ambiental y de su representación desde el campo educativo. Inconsistencias que explican la dificultad para contestar al interrogante primario de

cómo educar para el cambio y para qué cambio educar en su triple dimensión: individual, socio-comunitaria y global. David Orr lo expresa de forma contundente y precisa:

Nuestro trabajo como educadores no coincide con el alcance, la escala y la urgencia de los desafíos que enfrentamos actualmente y que nuestros descendientes enfrentarán a lo largo de los siglos de la 'larga emergencia'. Hay muchas razones para esto, pero la más importante es nuestra tendencia a pasar por alto la dura realidad de que el uso y la disposición de la tierra, el aire, el agua, los bosques, los océanos, los minerales, la energía y la atmósfera son inevitablemente políticos y tienen que ver con "quién obtiene qué, cuándo y cómo". En otras palabras, no tenemos tanto una crisis ambiental como un fracaso masivo de las instituciones políticas y los gobiernos para prever y prevenir lo que se ha convertido en la 'larga emergencia' (Orr, 2020, p. 1).

Lo que resulta obvio, es que la EA, como ya se había apuntado en Tbilisi en un lejano 1977, no responde a la taxonomía pionera elaborada por Lucas (1988), que hizo fortuna en los debates sobre su identidad en los años ochenta del siglo pasado: la EA no es –no puede ser– sólo educación “sobre” el ambiente, “en” el ambiente y “para” el ambiente –entendido en su concreción biofísica–, sino que ha de plantearse como una educación sobre las relaciones sociales y las acciones humanas que tienen el ambiente como objeto indirecto, buscando su transformación en términos de sostenibilidad socio-ambiental. El “ambiente”, digámoslo así, no tiene ningún problema; somos nosotros, nuestra especie y la forma de civilización que hemos escogido para los tiempos que corren - ¿el Antropoceno? -, quienes sí lo tenemos. Desde este punto de vista, la EA es una pedagogía radicalmente antropológica, social y política (Caride y Meira-Cartera, 2001). Llegados hasta aquí, sí que habrá que agradecer a la EDS que provocase con su irrupción el

redescubrimiento de la naturaleza política del debate educativo en torno a la crisis socio-ambiental (el "qué"), aunque ahora la controversia se centre más en el "cómo" que en el "para qué" (¿quién se puede oponer a un futuro social y ambientalmente sostenible?).

Pero hay una limitación estructural aún mayor para contextualizar la difícil pragmática de las respuestas educativas a la crisis socio-ambiental, esto es, para definir el "cómo": las condiciones de "realizabilidad" de los valores, los comportamientos y las prácticas proambientales y sustentables que la praxis educativa debe formar en el seno de sociedades, fundamentalmente las más "avanzadas" (pero cada vez más en todas las sociedades del planeta por efecto y defecto de la globalización económica y de la globalización de los principales vectores de la crisis socio-ambiental: el cambio climático y el deterioro de la biodiversidad), donde el modelo socio-económico y las prácticas, los valores y los estilos de vida que le son funcionales son intrínsecamente y estructuralmente insostenibles.

Si la EDS fuera realmente una respuesta distinta al "cómo" de la praxis educativa ante la crisis socio-ambiental debería tener en cuenta también esta limitante estructural, sobre todo si se asume, de entrada, que su propuesta es funcional en el marco de la economía global de mercado: los valores, los comportamientos, los estilos de vida y el modelo de sociedad (¿sostenibles?) identificados como deseables para enfrentar la crisis ambiental se convierten, en el escenario social de los países desarrollados, en contra-valores y contra-prácticas. La EA que es consciente de esta contradicción deviene en una praxis contracultural, contra-hegemónica y contra-económica. Advierte Sousa Santos (2000), acaso inspirado en su propia experiencia personal, que "vivimos en una sociedad dominada por aquello que Santo Tomás de Aquino designa por *habitus principiorum*, o hábito de proclamar principios para no vivir según ellos", por ello no es admirable que la "teoría posmoderna relativice los valores y, en esa medida, tenga una fuerte

componente de deconstrucción [...]. Más la posmodernidad de oposición no puede quedarse en la deconstrucción, una vez que ésta, llevada al extremo, deconstruye la propia posibilidad de la resistencia alternativa". Para ir más allá de la simple deconstrucción, el autor propone una teoría crítica posmoderna –y asume lo contradictorio de su formulación- que trascienda la crítica conformista –dado que la teoría crítica de una modernidad autoreflexiva responde al mismo canon que cuestiona- para convertirse en **acción rebelde.**" (p. 31, negrita nuestra). No en vano, autoras como Michelle Sato clamaba ya hace dos décadas por la insumisión frente a la hegemonía del desarrollo sostenible en el campo educativo y reivindicaba el mosaico de múltiples identidades o corrientes que lo han construido y lo siguen haciendo a pesar de todo (Sato, 2005).

En esta tesitura, conviene desconfiar de los enfoques y de las prácticas de la EA que no problematizan "la realidad", comenzando por cuestionar el mismo sentido de la intervención (el "cómo", el "qué", el "por qué" y el "para qué"). La EA está condenada a perder su sentido si no reconoce sus limitaciones, comenzando por el riesgo de convertirse en una especie de "resolútica" o de "tecnología social" a quien se le atribuye la tarea imposible de solventar las disfunciones del sistema, pero incapacitada para cuestionar las lógicas –económicas, políticas, ideológicas, éticas- que lo hacen radical y estructuralmente insostenible. Este es el principal riesgo de la EA, al menos en las sociedades avanzadas. Mirar al "cómo" implica analizar el sentido y el valor de la acción más allá de su concreción instrumental. ¿Qué implica esta reflexión? Que la viabilidad ambiental y social de nuestra especie en un mundo finito requiere, por ejemplo, trabajar por un decrecimiento sostenible (y justo), más que por un desarrollo sostenible que no sea más que un ardid para mantener un *estatus quo* económico que es objetivamente insostenible.

La mayoría de la población occidental lleva varias décadas declarándose muy preocupada por el estado del medio ambiente y por la brecha de desarrollo que separa Norte y Sur globales, pero su predisposición al cambio en la medida en que suponga asumir transformaciones sustanciales en los "estilos de vida" (eufemismo usado en las demoscopias para sondear la predisposición al "cambio social") es poco consistente; es decir, más declarativa que práctica. El bosque de la crisis socio-ambiental, convertida en espectáculo mediático y de las redes sociales, no deja ver los árboles de las responsabilidades individuales y colectivas que la alimentan y agravan. Somos cómplices, la más de las veces involuntarios e ingenuos, de aquello que rechazamos y repudiamos formalmente.

La complejidad del mercado global, la debilidad creciente de las instituciones de gobernanza estatal y global, la distancia entre la extracción y transformación de los recursos y su conversión en objetos o servicios a consumir, y el individualismo que se premia y alimenta en la recreación permanente de necesidades y deseos por el mercado, velan las conexiones directas con la degradación del planeta y con la degradación moral que padecemos. El laberinto por el que circulan mercancías, servicios y capitales en la economía global de mercado oculta su origen y su destino y contribuye a camuflar la mochila ecológica y social que llevan consigo para que podamos consumir sin que las conciencias individuales y colectivas se resientan. No sabemos o, lo que es peor, quizás no queramos saber. Mientras nos afanamos en separar en nuestros hogares los residuos que producimos cada vez en mayor cantidad (el supuesto mayor éxito de la EA en Europa durante las dos últimas décadas ha sido el "adiestramiento" de la población para separar correctamente la basura doméstica en fracciones reciclables, aunque la prioridad formal sea la "reducción") no llegamos, siquiera, a intuir los costes ambientales y sociales que se generaron antes o que se producirán después de que esos residuos pasen por nuestras manos. En esta lógica se acepta como *natural* la obsolescencia técnica o cultural de los productos, programándose su caducidad para alimentar la

espiral de la demanda, la producción y el consumo. Los discursos simétricos del desarrollo sostenible y de la sociedad "post-materialista" coexisten sin aparente dificultad con una cultura de la insostenibilidad, profundamente materialista, que se impone a través de los canales y los recursos de la publicidad, del marketing, de las redes sociales y de la dependencia dócilmente asumida de un estilo de vida que produce, objetiva y, sobre todo, subjetivamente, bienestar a quienes lo podemos disfrutar.

Nos atrevemos, incluso, a proponer un axioma para expresar la insostenibilidad ambiental y social inherente a la globalización entendida como una nueva fase en la expansión del mercado: el mundo es tanto más insostenible cuanto menor es la probabilidad de que los productos que consumo provengan del entorno en el que yo habito y cuanto mayor es la probabilidad de que cualquier habitante del mundo pueda consumir un producto que provenga del entorno en el que yo habito. A Amazon no le gustaría.

Al final siempre hay nuevas preguntas

En este texto se ha deslizado una crítica fundamentalmente ideológica a la EDS y a su posición hegemónica en el campo de las respuestas educativas a la crisis ambiental. No estamos, como ya hemos advertido, ante un problema de sustancia epistemológica o disciplinar. De hecho, hemos de recordar, no sin cierta ironía, que el "libro de estilo" elaborado por la UNESCO para la Década de la EDS es uno de los pocos documentos oficiales que ha reconocido explícitamente que la EA es una disciplina consolidada (UNESCO, 2004). Un presupuesto básico de la dialéctica marxista enseña que la crítica ideológica es ella misma ideología y que, por lo tanto, debe someterse a la misma lógica de cuestionamiento. Un presupuesto que han de tener en cuenta quienes han pretendido enviar a la marginalidad histórica la trayectoria pasada -y también la presente- de la EA. Dicho de otra forma: la EA y la EDS son repuestas a la misma pregunta (al "cómo" enfocar la educación para enfrentar la crisis socio-ambiental), pero la EDS, en las últimas décadas, ha roto

el pacto de pluralidad tácitamente establecido en los años setenta del siglo pasado. Paradójicamente, son pocas y poco significativas las diferencias de fondo y de discurso que existen entre los documentos aprobados en Belgrado (1975) o Tbilisi (1977) y los que desde la Cumbre Ambiental de Río de Janeiro de 1992 han tratado de dictar el marco doctrinal de la EDS.

Queda, en fin, la sostenibilidad –si es que se significa como limitación y autolimitación-⁹, acaso el denominador común a los dos “marcos”. Permanecen, también, muchos interrogantes abiertos sobre los intereses ideológicos, institucionales, corporativos, culturales y científico-académicos que han alimentado esta confrontación y que, sea cual sea el concepto que utilicemos para identificar el campo de las respuestas educativas a la crisis socio-ambiental, estarán siempre presentes. Quizás el gran “error” que han cometido quienes han abrazado la etiqueta de la EDS, convencidos de su singularidad o como un movimiento puramente táctico, es pensar que suponía una superación definitiva y neutral –ética, ideológica y políticamente neutral- de las condiciones estructurales que nos han conducido a una civilización humana objetivamente insostenible. Como afirma Humpty Dumpty, el personaje de Lewis Carrol que charla con Alicia en la cita que abre este texto, acaso la cuestión de optar por uno u otro concepto haya sido, simplemente, “saber quién es el que manda” y recibir su beneplácito. Remedando el recurso hiperbólico con el que Marx y Engels abrieron el *Manifiesto Comunista*, en el presente de estas

⁹ No encontramos palabras mejores que estas para explicar nuestra “idea” de sostenibilidad: “Por lo general, y en sus formulaciones más razonables, la autolimitación implicada en la defensa de la sostenibilidad se entiende como una corrección drástica o radical del antropocentrismo que ha dominado la filosofía occidental durante siglos, como un reconocimiento del límite natural con el que choca una civilización expansiva o como aceptación de que no toda necesidad humana, culturalmente inducida, puede ser satisfecha, dado el riesgo que esto supondría para la parte mayoritaria de la especie de que formamos parte y, tal vez, para toda la especie” (Fernández Buey, 2005, p. 18).

controversias hay un fantasma que recorre el campo de las respuestas educativas a la crisis socio-ambiental: el colapsismo. Un fantasma nada evanescente en su entidad material, objetivada sobre todo en la aceleración de la crisis climática y en nuestra incapacidad para frenarla. Un fantasma que, en nuestra opinión, obliga a repensar y redefinir en profundidad la misión y el enfoque de la EA. En esta tarea hay dos preguntas que son ahora inevitables: **¿estamos a tiempo?** Y, dado que una respuesta negativa a esta cuestión cancelaría el mismo sentido necesariamente abierto a la esperanza del trabajo pedagógico, **¿de qué estamos a tiempo?**

Nota

La investigación a la que se vincula este artículo ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, a través de la Agencia Estatal de Investigación, mediante la concesión de ayudas de la convocatoria 2022 de proyectos de I+D+ i «Generación de Conocimiento» (proyecto coordinado, ref.: PID2022-136933OB-C21 y C22).

Fuentes consultadas

Beck, U. (2002). *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms*. Paidós.

Cairncross, F. (1993). *Las cuentas de la Tierra. Economía verde y rentabilidad medioambiental*. Acento Editorial-The Economist Books.

Calvo, S. & Gutiérrez, J. (2007). *El espejismo de la educación ambiental*. Morata.

Caride, J.A. & Meira-Cartea, P. Á. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Ariel.

- _____. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 21-34, https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.01
- Clausen, A.W. (1981). *Sustainable development: the global imperative*.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/564981468330339588/pdf/Sustainable-development-the-global-imperative-the-Fairfield-Osborn-memorial-lecture-by-A-W-Clausen-President-of-the-World-Bank.pdf>.
- CMMAD (1987). *Nuestro futuro común*. Alianza Editorial.
- Daly, H. (1997). De la economía del mundo vacío a la del mundo lleno. En R. Goodland, H. Daly, S. El Serafy & B. Von Droste (eds.), *Medio ambiente y desarrollo sostenible. Más allá del informe Brudtland* (pp. 37-50). Trotta.
- _____. (2010). Sustainable growth: an impossible theorem. En J. Dawson, R. Jackson & H. Norberg-Hodge (eds.), *Gaian Economics. Living well within planetary limits* (pp. 11-16). Permanent Publications.
- Fernández Buey, F. (2005). Filosofía de la sostenibilidad. *Gaceta Sindical. Reflexión y Debate*, 6, 17-32.
- Fien, J. & Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. En D. Tilbury et al. (eds.), *Education and sustainability: responding to the global challenge* (pp. 1-12). CEC-UICN.
- Fukuda-Parr, S. (Ed., 2003). *Desarrollo Humano 2003. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- García, E. (2002). Los problemas de la Educación Ambiental: ¿es posible una educación ambiental integradora? *Investigación en la Escuela*, 46, 5-25.
- González-Gaudiano, E. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 3, 141-158.
- González-Gaudiano, E. (2004). *Encuesta latinoamericana y caribeña sobre la Educación para el Desarrollo Sustentable*. Estudio presentado en la Conferencia Internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentable, Universidade do Miño, Braga-Portugal.
- González-Gaudiano, E. (2006). Configuración y significado. Educación para el Desarrollo Sustentable. *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales*, VIII (20-21), 100-109.
- Hesselink, F., Van Kempen, P.P., & Wals, A. (2000, eds.). *ESDebate. International debate on education for sustainable development*. IUCN. <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/2000-034.pdf>
- Jickling, B. (2006). Advertencia sostenida. Desarrollo sustentable en un mundo globalizador. *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales*, VIII (20-21), 63-73.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8, 3, 239-259.

- López Pardo, I. (2016). Sobre el desarrollo sostenible y la sostenibilidad: conceptualización y crítica. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 20, 111-128. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i20.16>
- Lucas, A.M. (1988). Environmental Education: definitional debates and conceptual issues. En VV.AA. (eds.), *Actas del Congreso Internacional sobre Educación Ambiental* (pp. 9-14).
- Meadows, D. (1994). A Farewell Address by the World Bank's Most Outrageous Economist. *The Donella Meadows Project*. <https://donellameadows.org/archives/a-farewell-address-by-the-world-banks-most-outrageous-economist/>
- Meira-Carrea, P. Á. (2006). Si a Educación para o Desenvolvemento Sostible é a resposta, cal era a pregunta? *Ambientalmente Sustentable. Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1 (1-2), 13-26. http://www.ceida.org/sites/default/files/adxuntos-publicaciones/ambientalmentesustentable_0.pdf
- _____. (1995). Dúas estratexias diverxentes para a Educación Ambiental?. *Revista Galega de Educación*, 22, 41-52.
- _____. (2008). Elogio de la educación ambiental. En E. González-Gaudiano (coord.). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad* (pp. 133-148). Siglo XXI.
- Meira-Carrea, P. Á., & Caride, J.A. (2006). La geometría de la educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 103-116. <https://doi.org/10.35362/rie410774>.
- Ojala, M., Cunsolo, A., Ogunbode, Ch. A. & Middleton, J. (2021). Anxiety, Worry, and Grief in a Time of Environmental and

Climate Crisis: A Narrative Review. *Annual Review of Environment and Resources*, 46, 35-58.
<https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-022716>

Orr, D.W. (2020). Democracy and the (missing) politics in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 51, 4, 270-279.
<https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1753004>

PAEAS (2021). *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2021-2025)*. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico-Ministerio de Educación y Formación Profesional,
<https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental.html>.

Parrique T., Barth J., Briens F., C. Kerschner, Kraus-Polk A., Kuokkanen A., Spangenberg J.H. (2019). *Decoupling debunked: Evidence and arguments against green growth as a sole strategy for sustainability*. European Environmental Bureau.

Rockström, J., Gupta, J., Qin, D. et al. (2023). Safe and just Earth system boundaries. *Nature*, 619, 102-111.
<https://doi.org/10.1038/s41586-023-06083-8>

Sato, M. (2005). Identidades da Educação Ambiental como rebeldia conta a hegemonia do desenvolvimento sustentável. En VV.AA, *Actas das XII Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental* (pp. 18-20). ASPEA.

Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, (1) 2, 7-26.

- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. En M. Sato, & I. Carvalho, I. (dir.), *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. (pp. 17-46). Artmed.
- Scott, W., & Gough, S. (2003). *Sustainable development and learning. Framing the issues*. Routledge.
- Scott, W., & Oulton, Ch. (1999). Educación Ambiental: un debate desde múltiples perspectivas. *Tópicos de Educación Ambiental*, (1) 2, 37-43.
- Sousa-Santos, B. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiencia*. Edições Afrontamento.
- UNESCO (1997). *Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada*. UNESCO.
- UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*. UNESCO.
- UNESCO (2014). *Shaping the Future We Want – UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171>
- Wagensberg, J. (2003). *Si la Naturaleza es la Respuesta, ¿cuál era la pregunta?* Tusquets Editores.
- Zilio, M.I. (2011). Curva de Kuznets ambiental: la validez de sus fundamentos en países en desarrollo. *Cuadernos de Economía*, 35, 43-54. <https://www.elsevier.es/es-revista-cuadernos-economia-329-articulo-curva-kuznets-ambiental-validez-sus-X0210026612536311>