

# CONTRIBUCIONES DE LA PEDAGOGÍA AL POSTDESARROLLO: DE LA RESISTENCIA CULTURAL A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ALTERNATIVA.

J. Carlos GONZÁLEZ FARACO  
Universidad de Huelva

**Resumen.** En este artículo, el autor trata de reconsiderar la identidad de la Educación Ambiental en relación con los problemas del desarrollo. Para ello, se sirve de un análisis postestructural que analiza, en primer lugar, las debilidades del concepto mismo de desarrollo y de sus modelos históricos, principalmente el modelo de desarrollo sostenible. A continuación, revisa críticamente las tendencias seguidas por la Educación Ambiental y señala sus funciones políticas ocultas. Propone, en consecuencia, una reorientación de la investigación y de la acción, de la teoría y la práctica, en este ámbito tan diverso. La Educación Ambiental debe abandonar su papel de mera transmisora de la cultura del desarrollo, cuyos principios siguen una lógica netamente económica. Debe promover la resistencia ante los dictados de esta cultura y cuestionar su representación de la realidad. La construcción de alguna alternativa viable sólo es posible escapando de la lógica del desarrollo. Los antropólogos expertos en estos temas suelen referirse al postdesarrollo como nuevo escenario para evitar los condicionamientos economistas, lineales y etnocéntricos de esa lógica. Valiéndose de ese argumento, el autor establece finalmente cuáles podrían ser las contribuciones básicas de la Pedagogía Ambiental en este marco de postdesarrollo

**Palabras Clave.** Educación Ambiental, Desarrollo Sostenible, Cultura, Antropología de la Educación

**Abstract.** In this article the author attempts a reconsideration of the identity of Environmental Education in the context of problems of development. This article avails itself of a post-structuralist analysis that considers, in the first instance, the weaknesses of the very concept of development and of the historical models in which it has operated, principally the model of sustainable development. Then, the article critically reviews the lines of investigation pursued by Environmental Education, indicating their hidden political functions. As a result, the article proposes a reorientation of investigation and action, of theory and practice, in this very diverse area of interest. Environmental Education ought to abandon its role as a mere transmitter of the culture of development, whose principles follow a logic that is distinctly economic in nature. We must promote a resistance against the dictates of this culture and question its representation of reality. The construction of a viable alternative is only possible if we escape the logic of development. Anthropologists who are experts in these topics generally refer to post-development as a new scenario that allows us to avoid the economic, lineal and ethnocentric terms of this logic. Utilizing this argument, the author finally establishes what could be the basic contributions of Environmental Education in the framework of post-development.”

**Keywords.** Environmental Education, Sustainable Development, Culture, Anthropology of Education.

## 1. INTRODUCCIÓN

La debilidad epistemológica del concepto de desarrollo es muy notable. La ambigüedad de los discursos sobre el desarrollo no lo es menos. Muchos antropólogos especializados en esta

cuestión no tienen dudas en acusar de etnocéntrica a la cultura que en torno a este discurso se ha tejido, tanto si concierne al modelo clásico de corte keynesiano como al pujante modelo del desarrollo sostenible, de relativa inspiración socialdemócrata. El concepto de “desarrollo” fue en su origen -y sigue siéndolo hoy- un invento cultural de extracción occidental que sin embargo, quiere sugerir cierta validez transcultural. Ahora bien, como afirma el antropólogo A. Escobar (1997: 11),

“decir que el desarrollo fue un invento no equivale a tacharlo de mentira, mito o conspiración sino a declarar su carácter estrictamente histórico y (...) diagnosticarlo como una forma cultural concreta enmarcada en un conjunto de prácticas que pueden estudiarse etnográficamente”.

Estudiémoslo, pues, como una práctica discursiva, culturalmente incardinada, y no como una descripción inapelable de la realidad. El monopolio de este discurso ha correspondido habitualmente a los economistas. Son ellos quienes más han contribuido a la producción de conocimiento en torno a las cuestiones relacionadas con este ámbito. Como regla general, la territorialidad científica es proclive, más cuando es monopolística y goza del favor del poder político, a apropiarse de un campo discursivo, que además suele tener, en la Universidad, un refrendo disciplinario, en la comunidad profesional, un cubículo gremial. A las agencias oficiales les gusta acudir, para legitimar sus planes de desarrollo, al apoyo simbólico de estas corporaciones vinculadas a la ciencia económica, en las que pronto han prosperado y se han distinguido ciertos sectores que se especializan en proporcionarles “representaciones de lo real” de inmediata aplicabilidad en sociedades concretas: Representaciones “prácticas”, podríamos llamarlas, que una legión “doxósofos” (“técnicos de la opinión que se creen sabios”, como los denominaría P. Bourdieu con la mente puesta en Platón) reelabora para su difusión pública, aprovechando la penetración social de los medios de comunicación y la capacidad persuasiva de las nuevas tecnologías audiovisuales. Logran así dotar a sus “representaciones” de un halo de fresca modernidad que aumenta su atractivo y, en cierto modo, refuerza su credibilidad.

Cuando la territorialidad científica esgrime su celoso oscurantismo (NAREDO, 1992; DCGAN, 1997), lo que incluso hace si goza de márgenes holgados o pocos condicionamientos: se suelen producir extralimitaciones que afectan a la calidad del conocimiento producido a las condiciones de su control, distribución y uso social. La situación se vuelve más inquietante cuando el discurso versa sobre contenidos complejos que, además, conciernen directamente al “mundo de la vida” de comunidades humanas reales. Es el caso antonomástico de desarrollo y de su capacidad “colonizadora” de ese “mundo”.

El desarrollo es, como diría J. Derrida, uno de esos signos trascendentales que se ven benedicido por el éxito. “Los signos trascendentales -escribe C. CHERYHOLMES (1999: 81) aludiendo al pensador francés- funcionan para fijar significados mediante el procedimiento de asignar un estatus privilegiado a algunas ideas”. Posiblemente, éste sea el caso de la formulación del desarrollo como “sostenible”. Acuñado en la década de los ochenta en el marco de organismos internacionales, ha terminado por arrinconar al resto de expresiones con que el desarrollo se ha visto adjetivado desde que apareció en escena como concepto socioeconómico. Hoy, hablar de “desarrollo” es hacerlo simultáneamente de “sostenibilidad ambiental”. Con esta conjunción, que la mayoría acepta como un apriorismo irreprochable, quedan enlazados dos de los campos discursivos más distintivos de la modernidad tardía: el *discurso del desarrollo* y el *discurso ambiental*. Nuestro lenguaje está salpicado, casi invadido, por

palabras de uno y otro discurso, lo que, sin embargo, no presupone que podamos estar todos de acuerdo sobre cuál sea su significado. Por eso, decía que desarrollo y medio ambiente son signos trascendentales o tópicos, en el sentido aristotélico: “conceptos o tesis *con* los que se argumenta, pero *sobre* los que no se argumenta” (BOURDIEU, 1999: 20). Podría también decirse, siguiendo a SACHS (1992), que el desarrollo es una de esas “palabras contaminadas” -como participación, cambio estructural o planificación- de las que los expertos abusan impunemente en sus análisis. En el siguiente texto, A. ESCOBAR (1997: 9) hace mención precisamente a esa condición discursiva del desarrollo:

“Tanto en ciencia política como en sociología, tanto en economía como en economía política, se ha hablado del desarrollo sin cuestionar su estatus ontológico. Habiéndose identificado como teoría de la modernización o incluso con conceptos como dependencia o mundialización, y habiéndosele calificado desde ‘desarrollo de mercado no intrusivo’, hasta autodirigido, sostenible, o ecológico, los sinónimos y calificativos del término desarrollo se han multiplicado sin que el sustantivo en sí se haya considerado básicamente problemático. (...) Al margen de que se ha cuestionado agriamente el significado de este término, la idea básica del desarrollo en sí ha permanecido inalterada, el desarrollo considerado como principio central organizador de la vida social”.

En el mismo periodo de tiempo en que el discurso del desarrollo se ha expandido, también lo ha hecho el discurso ambiental. Primero, en paralelo, y, por fin, como matrimonio de mutua conveniencia en torno a la idea conciliadora de sostenibilidad. Al calor de este discurso, ha nacido y crecido, desde los años sesenta aproximadamente, un ámbito educativo de gran atracción popular, la educación ambiental. Hoy comprende un variopinto escenario de actividad “educativa” (otro “significado” que se da por sentado) que abarca desde programas recreativos para niños y jóvenes en áreas naturales, hasta masters de postgrado para profesionales de diversas áreas de especialización científica o técnica. Su mayor concentración, no obstante, sigue dándose en edades escolares, bien en equipamientos no-formales que desarrollan programas de corta duración, bien en las instituciones regladas bajo el paraguas curricular de la transversalidad.

Este trabajo quiere insistir en la necesidad de reconstituir el campo de la educación ambiental, conduciéndolo hacia una pedagogía del desarrollo y para el desarrollo, desde una óptica postestructural. He tenido ocasión de establecer en otros textos (GONZÁLEZ FARACO, 1997 y 1999) las que, en mi opinión y en la de otros muchos, son las tendencias hegemónicas en el ambientalismo educativo. No he ahorrado críticas a su institucionalización analizando lo que he llamado “el estatuto político” de la educación ambiental, es decir, sus funciones políticas más o menos ocultas. No tengo la intención de volver a esas críticas; tan sólo de tocarlas de pasada, porque son el punto de partida para esa reconstitución.

Para afrontar tal empresa, que implica una ruptura paradigmática drástica, habremos de tomar préstamos de diversas ciencias sociales, sobre todo de la antropología cultural y, singularmente, de la antropología de la educación. Pero, antes que eso, deberemos partir, como antes aludía, de una óptica epistemológica postestructural, radicalmente distinta de la que ha venido siendo preponderante hasta ahora. Se trata, en realidad, de responder a la pregunta ¿qué puede hacer la investigación pedagógica en relación con el problema del desarrollo? Primeramente, nos detendremos en apuntar cuáles son los rasgos sustantivos de la cultura del desarrollo, a la que se ha incorporado últimamente el discurso de la sostenibilidad ambiental

para dotarla de una nueva identidad que ya ha alcanzado la primacía. Nos interesa señalar cuáles son las claves históricas de su génesis y de su expansión. En ambos procesos, hemos de tener presente el papel que le ha correspondido a la educación ambiental, como vía preferente de transmisión y reproducción del discurso ambiental (GRÜN, 1997). La crítica da paso, en una segunda fase argumental, que viene a ser el eje de este artículo, a propuestas alternativas que, naturalmente, sólo son por el momento señales, todavía muy tenues e insuficientes, para reorientar el análisis pedagógico-ambiental en una etapa que algunos llaman del postdesarrollo (¿acaso un nuevo desliz retórico?).

## 2. LA CULTURA DEL DESARROLLO (SOSTENIBLE)

Durante más de cien años, la conservación de la naturaleza ha representado el hilo conductor de la preocupación ecológica. El desarrollo formaba parte de otra esfera (social), en la que el factor ambiental apenas contaba. Tal vez la teoría de los límites del crecimiento enunciada por D. Meadows en 1972, como expresamente reconoce E. MORIN (1996), supuso el anudamiento prístino de ambos campos desde una perspectiva planetaria.

Cuando en los años sesenta echó a andar la conciencia ecológica contemporánea, lo hizo con un sentido apocalíptico que ha sido en parte corregido por la reciente historia. La escasez de información y la debilidad de muchos de sus análisis iniciales permitieron ciertas extrapolaciones que el tiempo ha demostrado erróneas o abusivas. Determinados recursos, como por ejemplo los energéticos, a los que entonces se les presumía una corta vida han menguado pero no han desaparecido. Muchos ecologistas militantes, incluso no pocos teóricos del “ecodesarrollo”, querían combatir el progreso con el regreso a arquetipos de otro tiempo mediante la tajante desconexión de las regiones pobres del sistema económico imperante. Hoy podemos demostrar que la premisa de que hubo un equilibrio natural ideal, un paraíso perdido, que la civilización habría roto y profanado respondía a una interpretación demasiado lineal de la evolución de la vida en el planeta, interpretación que llevó al extremo la *deep ecology* (NASH, 1989; CORCORAN y SIEVERS, 1994; BELLVER, 1997). Una cascada de evidencias prueba que el azar ha jugado un papel esencial en la historia ecológica y que el proceso evolutivo se ha visto sometido a sacudidas periódicas y a reequilibrios constantes. Estos y otros hallazgos han reconducido y enriquecido aquellos análisis pioneros que mirados desde hoy, resultan demasiado simples e ingenuos. Pero no los han invalidado por completo. Es verdad que contenían muchos errores de cálculo y una percepción (en parte romántica) epistemológicamente sesgada de los problemas, pero no es menos cierto que pusieron el dedo en la llaga.

E. MORIN lo reconoce sin ambages. La conciencia ecológica (el “pensamiento ecológico”, dicho con sus palabras) aporta a la historia de la cultura humana tres novedades fundamentales: primero, reintegra el medio a nuestra conciencia antropológica y social, es decir, suelta en una unidad interpretativa lo que había sido desvinculado en dos universos cognitivos; segundo, resurge la idea de la Naturaleza como una unidad ecosistémica global, y como consecuencia: tercero, nuestra conciencia adquiere una dimensión planetaria. P. RIESCO (1999: 140) coincide en parte con estas apreciaciones. A su juicio, el pensamiento ecológico introduce la idea de que todo está interrelacionado, pero que no todo es intertransformable

por lo que la medida del valor y la del impacto son casi imposibles. Por uno u otro camino llegamos al convencimiento de que medio ambiente y desarrollo representan en el contexto histórico actual dos discursos políticos inseparables.

Relativamente pronto el factor ambiental ingresó en el ámbito económico y en la cultura del desarrollo, que, en su paulatina modulación, terminó por tomarlo como adjetivo, primero secundario y parcial, y algo después, como “partenaire” esencial y seductor. El I Programa Europeo en materia de Medio Ambiente, que data de 1973, se centró casi exclusivamente en el problema del control de emisiones contaminantes. Veinte años después, el V Programa de la Unión Europea aireaba como divisa: “Hacia un desarrollo sostenible”. La Estrategia Mundial de Conservación para la década de los ochenta subrayó los aspectos ecobiológicos de la crisis ambiental (el uso sostenido de los recursos era una cuestión adyacente). La Estrategia de los noventa gira en torno al desarrollo sostenible, como verdadera piedra angular de su programa de actuación para la última década del siglo XX.

En el cuadro nº 1, sobre la sucesión de modelos de desarrollo (JIMÉNEZ HERRERO, 1997: 69), puede observarse fácilmente cómo se va reconstituyendo, sobre sus propias cenizas, el concepto de desarrollo hasta incorporar el criterio de la sostenibilidad ambiental. Nos preguntamos si esta incorporación se reduce a un mero sumatorio léxico, si supone el enriquecimiento semántico de un núcleo de significado que se mantiene o, si por el contrario, asistimos a un cambio de naturaleza, a una verdadera ruptura de sentido. P. RIESCO no tiene dudas al respecto y baraja lo que el llama una “hipótesis de incremento”, es decir, que esa reconstitución no implica necesariamente una metamorfosis radical. Esto viene a confirmar que la problematización a que se ve sometida la idea de “progreso” en la narración ambiental que idea y justifica los nuevos modelos de desarrollo no supone, en absoluto, un cambio paradigmático ni una rotura con el núcleo esencial de significado del desarrollo.

La sustitución de la idea de “progreso” por la de “innovación” (en el campo pedagógico, hasta la saciedad) revela que el discurso del desarrollo pierde rigidez, se vuelve más plástico y adaptable a diversas escalas territoriales. Se rejuvenece, pero no rompe con la linealidad histórica de sus presupuestos originales. Sigue siendo un hito (tardío) de la racionalidad ilustrada que encuentra inesperadamente, en la definitiva crisis de la modernidad, una tabla de salvación, un anclaje de apariencia segura, cifrado en una ética convincente y en unos prometedores avances técnicos. El desarrollo sostenible se vuelve así, insistimos, la narración estelar de un discurso rampante que queda, en poco tiempo, desposeído de capacidad denotativa crítica y es institucionalmente asimilado. Su identidad, después de una infancia indecisa y, por qué no decirlo, sugestiva y esperanzadora, bascula hacia lo tecnocrático en medio de no pocas desmesuras populistas que reclaman unanimidad social ante este nuevo “ídolo” de la ciencia económica y la política. Al fin y al cabo, el *consenso* suele ser tomado, en la sociedad democrática de masas, como un signo de verdad (BOURDIEU, 1999: 75). Esta “estrategia fatal”, como diría J. BAUDRILLARD (1997, 50), inserta sin dificultad al “nuevo desarrollo” en la era de la transpolítica, lo desnuda de ideología y lo consagra como modélico (más real que la realidad misma de la que es representación), siguiendo una lógica soterradamente estructural.

Los últimos planes de desarrollo sostenible elaborados en Andalucía pueden servirnos de base empírico-textual para un análisis más detallado del estado actual de la cultura del desarro-

llo. Estos planes afectan a territorios sometidos a un régimen jurídico de protección (parques naturales) y han sido realizados por equipos técnicos dirigidos por economistas. He entresacado algunos párrafos de uno de estos textos (ALBURQUERQUE, 1999, pp. 1 y 18) para ilustrar siquiera con algún ejemplo, las claves “epistemológicas” de estos planes, en tanto que objetos simbólicos que pretenden producir un “efecto de verdad” aceptable para la mayoría. En primer lugar, observemos la acotación conceptual que hace del desarrollo sostenible:

“El desarrollo sostenible se considera como un proceso continuado de cambios, y no un estado fijo, en el cual la utilización de los recursos, la utilización de la evolución tecnológica y la modificación de las instituciones deben ser acordes con el potencial actual futuro de las necesidades humanas.” (...) “El desarrollo sostenible, entendido como proceso, requiere por tanto un cambio estructural en los sistemas productivos, los estilos de consumo, las formas de gestión y las pautas de comportamiento e institucionalidad del conjunto de la sociedad. Este enfoque requiere ser traducido a criterios operativos que orienten a los poderes decisoriales hacia formas de gestión capaces de actuar sobre la realidad, así como construir la organización institucional adecuada y eficiente para promover los cambios necesarios”.

Ahora, tomemos nota del dispositivo metodológico que sigue a la fase de obtención de los datos, gracias al cual el desarrollo sostenible se transforma en un operativo político:

“Los principales elementos del diagnóstico esbozados son ordenados en el Plan de Desarrollo Sostenible mediante el correspondiente *árbol de problemas*, el cual trata de identificar los obstáculos principales así como el desaprovechamiento de potencialidades que impiden el adecuado desarrollo socioeconómico en el ámbito del Parque Natural. Los problemas se ordenan en torno a la figura de un octógono, en cuya base destacan los tres principales grupos de temas relativos al desarrollo económico local sostenible.” (...) “A partir de este árbol de problemas se elabora el *árbol de objetivos*, a fin de ordenar los programas y medidas orientadas a enfrentar aquellos problemas. El árbol de objetivos hace referencia a la situación futura que se desea, existiendo así correspondencia entre los estrangulamientos identificados y los objetivos generales de intervención”.

Hasta aquí los ejemplos textuales. Vayamos ahora a su catalogación epistemológica. Según C. CHERRYHOLMES (1999: 36), “la suposición clave de la que se parte al examinar estructuralmente los fenómenos es que éstos se caracterizan por una estructura subyacente por lo que no es nada sorprendente que se definan, en parte, mediante las relaciones existentes entre sus elementos constitutivos”. Si tomamos en cuenta estas palabras, todo indica que estos planes -los párrafos seleccionados son un indicio racional de ello- han sido ejecutados según una lógica estructural que, además, tiene una base gráfica que la delata: la matriz FODA (véase cuadro nº 2). Esta matriz pretende ser una catalogación de la realidad mediante un lenguaje descriptivo binario que establece dos pares de antinomias (*Debilidades-Fortalezas*, *Amenazas-Oportunidades*) que, a su vez, contienen varias categorías taxonómicas: medio físico, base productiva, estructura territorial y dinámica social. Después de un trabajo de campo pluridisciplinar y una operación clasificatoria larvadamente disciplinar, cada indicador geográfico, sociológico, económico o cultural queda incluido bajo alguna de estas categorías cuyo contenido -se arguye por los investigadores implicados- procede *directamente e inductivamente* de la experiencia. El resultado es un texto que no habla de la realidad; es la realidad misma retratada con constructos científicos válidos y medidas fiables. Tales precauciones

parecen garantizar su “verdad”, fuera de toda contaminación ideológica, y, finalmente, su operatividad.

Este procedimiento, en el que resulta de vital importancia el apoyo simbólico prestado por la ciencia económica, pretende legitimar el significado de unos documentos de los que se va a derivar una cadena de actos, más o menos previstos. El discurso del desarrollo presupone una programación jerárquica en función de la desigual distribución del conocimiento. Puede presumir de una respetuosa horizontalidad en la búsqueda de información, puede enorgullecerse de tener en cuenta el saber local, pero tiende a prejulgarlo concibiéndolo como un objeto estático, dotado de cualidades distintivas propias que lo oponen discretamente a otros saberes, según alternativas dicotómicas como las que encarnan lo popular frente a lo culto o lo rural frente a lo urbano. El ejercicio clasificatorio que se deduce de la matriz FODA, antes citada, se conjuga así con otro repertorio de categorías antagónicas menos explícitas, sumamente contrastadas. Con su concurso se fabrica una imagen hiperreal de un territorio y una cultura, de la que “los nativos” no pueden escapar pues se trata de su misma identidad también hiperrealizada. ¿Acaso puede alguien huir de sí mismo? ¿Cómo puede el pueblo despojarse de la cultura popular si son una y la misma cosa?

Es lícito decir, por eso, que el discurso del desarrollo, cuando se transforma en programa, aspira a ser un relato acaparador, un gran relato de infinita y meticulosa aplicabilidad, una panacea que todo lo tiñe con su jerga y con su espíritu. No se involucra tan sólo en lo estrictamente infraestructural, valga la expresión marxista. También se convierte en instrumento de regulación y representación de la vida colectiva y en pauta orientadora para la existencia de cada individuo. Desde ese momento, el discurso del desarrollo es un discurso pedagógico, porque su objetivo es también, como diría T. POPKEWITZ (1998 y 1999), la “administración social” de la subjetividad, bajo un indisimulado redentorismo.

¿Resulta todo ello congruente con una óptica estructural? Veamos en primer lugar cuáles son los rasgos más característicos de esta óptica, según C. CHERRYHOLMES, 1999: 38-43:

1. El significado (siempre arbitrario) de algo está determinado por las relaciones entre sus elementos constituyentes. Por debajo de cualquier hecho o proceso hay una estructura que es la que lo dota de significado, al margen de los individuos. Nada ni nadie tiene sentido aisladamente, fuera del sistema en el que han sido situados o han sido socializados. “Todo miembro de una cultura es tan estrechamente solidario con ella como un viajero ideal lo es con su tren...”, escribió C. LÉVI-STRAUSS (1993: 69).
2. Los elementos de una estructura se distinguen entre sí por oposiciones binarias.
3. La discusión sobre una estructura sólo puede basarse en su presencia actual. El análisis estructural es siempre sincrónico y ahistórico, como una fotografía fijada en el tiempo cuya genealogía no interesa demasiado.
4. En cualquier caso, sujeto y objeto quedan escrupulosamente separados. La investigación debe someterse a criterios de calidad profesional. Debe aspirar a ser neutralmente ideológica.
5. Se busca a toda costa orden, organización, certeza, eficiencia y control. Cualquier acción debe regirse por objetivos prefijados, basarse en estimaciones estandarizadas obtenidas de una investigación empírica cuantitativa, seguir un proceso racionalizado y gestionado científicamente.

Parece que la respuesta a la pregunta formulada antes es afirmativa. El discurso del desarrollo busca afanosamente el diagnóstico estructural de una situación en un momento dado. Para conseguirlo parte de un acto de objetivación del que quedan descentralizados los sujetos. Sus narraciones (lo que para un antropólogo sería el enfoque “emic”) son parte de la estrategia científica de los expertos, pero no cuentan decisivamente, porque lo que ellos buscan con la investigación, es el *sistema subyacente* sobre el que operar. Piensan que ese sistema existe con independencia de los sujetos, y que puede ser descrito con mayor o menor precisión. Por eso es transideológico. Su hallazgo y su certera descripción dependen del proceso metodológico seguido, del tiempo y los medios invertidos en las operaciones y de la pericia de los investigadores. La eficacia del plan se relaciona con el descubrimiento de ese “orden oculto”, cristalográfico, basado en combinaciones binarias (naturaleza y cultura es sólo una de tantas), del que deben ser informados y oportunamente sensibilizados los habitantes locales, a fin de que puedan adherirse a él. A lo primero, le llamamos educar ambientalmente. A lo segundo, participación de los actores socio-territoriales. En el fondo se trata de una *intervención psicológica* a gran escala sobre las conciencias, que no implica un cambio sustancial de las relaciones de poder en la producción cultural (a la postre, el desarrollo sostenible es otra mercancía cultural más) de un determinado territorio. La pedagogía ambiental coadyuva en el establecimiento de una nueva institución social (el PDS, Plan de Desarrollo Sostenible) dando pronto pruebas de su capacidad diferenciadora, regulando el acceso de cada sujeto y de cada grupo humano al conocimiento investido de autoridad y, por tanto, privilegiante. La pedagogía opera como retaguardia “evangelizadora” de un “ejército” que trae consigo un “new deal”, que es a la vez una estética, una ética y un programa de operaciones económico sociales que incitan a una “movilización” general (ALBURQUERQUE, 1999: 4)

Si antes (aún hoy lo hace) la pedagogía ambiental reproducía los tics biologists del primer ambientalismo bajo el amparo de una “ética indolora” y una estética “clorofilica” ahora reproduce los signos tecnocráticos de la narrativa del desarrollo sostenible. Lo hace con malas artes, porque se presta a enmascarar como social y localmente producido lo que es una intervención exógena inspirada en la “mística” economista de la globalización. Ya hemos aludido a que el término “innovación”, imperfecto sustituto del más clásico de “progreso”, ha invadido el lenguaje del desarrollo pero también, con pareja desmesura, de las reformas escolares. En ambos ámbitos, una pléyade de expertos e intelectuales intermedios, pero que no dudan en atribuirse una filiación crítica, legitiman simbólicamente una construcción política, que deviene signo trascendental por haber sido ideológicamente favorecida y no por constituir una metáfora fidedigna de la realidad. Como todo discurso, el discurso del desarrollo se encarna en un código configurado “por creencias y compromisos, por ideologías implícitas y visiones tácitas del mundo, sistemas lingüísticos y culturales, la política, la economía y las disposiciones de poder” (CHERRYHOLMES, 1999: 130). La pedagogía ambiental, desoyendo estas consideraciones, se limita a escolarizar el discurso del desarrollo, desactivando en él todo rastro crítico al sumirlo en actitudes morales ambiguas, descontextualizadas, y en un pragmatismo ingenuo y domesticado (COLOM, 1998: 43) que sólo busca la corrección didáctica (ARROYO Y PÉREZ BODÓN, 1997). No faltan, por eso, quienes insisten en la urgente necesidad de un análisis de las prácticas educativo-ambientales en términos de ideología política implícita o de “política del método” (ROBOTTOM y HART, 1995).

### 3. LA RESISTENCIA CULTURAL ANTE EL DISCURSO DEL DESARROLLO

Al discurso ambiental y al discurso del desarrollo, hermanados en torno a la idea de “sostenibilidad”, les cuadra sin rozaduras un universalismo moral abstracto, apoyado en argumentación científica abrumadoramente eco-nómica, y al mismo tiempo una insistente llamada a la conciencia individual. BALLESTEROS (1997: 228) opina que, lejos de representar una contradicción, tal hermanamiento es una muestra de la complementariedad cultural más genuina de nuestro modelo social, en la que la educación, como antes dijimos, juega un papel “pastoral” revalorizado en esta etapa de crisis postmoderna. La obsesiva búsqueda de nuevos relatos que conjuren el desconcierto y justifiquen la fatalidad economista de la globalización no deja de producir expresiones felices (“educación en valores” es una de ellas) vacías de contenido o conceptualmente débiles, de vida muchas veces efímera. “Calidad de vida” es otra de las más conspicuas. La elaboración de estos artificios discursivos no es inocente ni produce efectos veniales. En la ciencia y en la acción pedagógicas encuentran rápido acomodo porque encajan desahogadamente con su tradicional papel redentor, que ha sido remozado y vuelve a ser nuevamente demandado para atenuar la incertidumbre con promesas de autonomía, igualdad y bienestar. Ahora “la cultura redentora lleva consigo un tipo de populismo cuyo presunto objetivo consiste en estar al servicio de ciertos ideales democráticos”, escribe T. POPKE WITZ (1998: 78). Ni que decir tiene que esta retórica populista se separa prudentemente de las querellas ideológicas y evita el análisis de las relaciones de poder que regulan su misma producción como discurso cultural. Que sus subproductos alcancen prometedoros espacios de mercado (el de la educación ambiental es uno de los más prósperos) no es más que una consecuencia previsible.

No sólo los expertos “integrados”, con la autoridad que les da la “noblesse” científica, también los medios de comunicación impulsan y aderezan esta retórica del desarrollo en la que las contradicciones sociales quedan naturalizadas y diluidas en un “menú” humanitario, apolítico y transcultural. En él el “imperialismo de lo universal” (P. Bourdieu) aparece disfrazado con la careta amable de lo local, de lo idiosincrásico, de lo popular: acaso la bicefalía más en boga en el pensamiento binario contemporáneo. Bajo esta costra discursiva, que, como vemos, acaba con la dialéctica y funde los contrarios en la armonía del mercado, queda temporalmente a buen recaudo una cultura que es menester deconstruir, probando que se trata de una construcción histórica, políticamente reglada y apta para consolidar desigualdades. Si entendemos cómo se ha producido el conocimiento que sustenta esta “cultura”, podremos desvelar su verdadero significado y resistir sus efectos de verdad: con ellos se alimentan la acción política del desarrollo y la intervención pedagógica subsecuente.

Aunque ya hemos hecho mención a las cualidades estructurales (a veces palmariamente positivistas) de ese conocimiento, no está de más recordarlas con algunos detalles clarificadores:

- a) Se atiene a un criterio disyuntivo en cuanto a la producción y valor social del conocimiento: enfrenta el conocimiento experto y el conocimiento local, y limita sus espacios de intercambio a ciertas fajas periféricas del discurso del desarrollo. En consecuencia, sigue una epistemología para la que es posible el conocimiento científico objetivo, al margen de las reglas de poder, y en la que objeto y sujeto son realidades radicalmente diferenciadas. La teoría y la acción se configuran como universos separados y sucesivos a los que se

aplica una jerarquizada división social del trabajo entre expertos, decisores políticos (d diversa escala, incluyendo la local) y actores sociales afectados. La teoría se legitima con el concurso de la ciencia y la acción se legitima con el concurso de la teoría, en un círculo vicioso en el que los sujetos investigados y las comunidades implicadas son “convidado de piedra”. Naturalmente que en este tipo de trasiegos, “siempre hay gente que intercambia servicios ideológicos por posiciones de poder” (BOURDIEU, 1999: 77).

- b) Da primacía a la cultura económica occidental (ESCOBAR, 1995 y 1997), para la que la economía es una esfera real y autónoma basada en las reglas del mercado (lo que Bourdieu llama el “fatalismo neoliberal”), con algunas correcciones del Estado. Al fin y al cabo, asevera este mismo sociólogo (1999: 72), “con muy pocas excepciones, la economía es una ciencia abstracta basada en la disociación, absolutamente injustificable, de lo económico y lo social que caracteriza al economismo”. Arguye que la naturaleza debe ser “economizada” a fin de evitar su aniquilación: la ecología se convierte así en una forma de productividad más eficiente y la calidad de vida se mide en términos de productos materiales.
- c) Estima que la sociedad es susceptible de gestión, planificación y mejora paulatina: el desarrollo es el único destino y el único camino. Parte de la hipótesis del “beneficio mutuo”: el desarrollo de los países ricos terminará siendo también beneficioso para los países pobres, en el trayecto que éstos deben seguir en pos del desarrollo. El desarrollo puede ser localmente interpretado, pero sigue siendo la referencia común e insoslayable.

Si insistimos en situar nuestro análisis (también el pedagógico) sobre el desarrollo en este marco epistemológico seguiremos irremisiblemente atados a prácticas discursivas que no llevarán fatídicamente a una visión sólo reformada, nuevamente retórica, de este discurso totalizador. No haremos más que contribuir a afianzar sus efectos de poder, cómplices (también en el campo pedagógico) de una “narración” mistificada de los hechos ambientales. La pedagogía ambiental debería contribuir, más bien, a una práctica distinta de (re)construcción cultural *en la era del postdesarrollo*. Para ello, como primera maniobra, debería emprender un análisis postestructural de su propio lenguaje, poniendo en cuestión lo que por estar tan aceptado pasa inadvertido. Éste es un acto, arriesgado y espinoso, de resistencia simbólica ante un discurso sólidamente instalado. Para proceder a su demolición y superar así sus poderosos condicionamientos (es decir, para entrar en el escenario de postdesarrollo), A. ESCOBAR (1997) cita una serie de interesantes proposiciones que toma de J. CRUSH (1995):

1. No podemos dar por supuesto que el desarrollo es un instrumento válido para describir la realidad. Hemos de plantearnos qué “régimen de representación” ha surgido del discurso del desarrollo y cuáles han sido sus efectos colonizadores sobre el mundo de la vida.
2. Hay que observar el desarrollo como un producto histórico cuya genealogía política puede ser explicada.
3. El régimen discursivo del desarrollo genera conocimiento y poder: “Lejos de ser neutral, el trabajo del aparato vinculado al desarrollo pretende precisamente conseguir objetivos muy concretos: la estatalización y gubernamentalización de la vida social; la despolitización de los grandes temas; la implicación de países y comunidades en las economías mundiales de modos muy concretos; la transformación de las economías locales en sintonía con los estándares y tendencias modernas, incluyendo la extensión a

las comunidades del Tercer Mundo de prácticas culturales de origen moderno basadas en nociones de individualidad, racionalidad, economía, etc.” (ESCOBAR, 1997: 11).

4. Desde su primera fijación en la modernización industrial hasta su formulación como sostenible, el discurso del desarrollo ha ido evolucionando, pero sus bases esenciales nunca han sido radicalmente cuestionadas.
5. El desarrollo se encuentra en una encrucijada entre lo global y lo local. Cada vez es más notoria la connivencia del discurso del desarrollo con la promoción de las identidades locales.

Resistir la colonización del discurso del desarrollo nos transporta al escenario del postdesarrollo, que no puede ser entendido, una vez más, como un estado definitivo o como una nueva metáfora, sino como un estado en continua revisión y en constante crítica de las prácticas tecnocráticas del desarrollo y de su aparato ético-estético. No hemos dejado de insistir en que el desarrollo es un lenguaje producido culturalmente y sujeto a reglas de poder. También hemos ya aludido a que el análisis postestructural descubre que estamos ante un modo de producción del conocimiento marcadamente desigual, que se apoya en representaciones binarias de la realidad de dudosa validez. Por eso, lo que este análisis nos sugiere es la posibilidad de hacer partícipes a otros saberes y a otros grupos humanos en la producción cultural, lo que permitiría un cambio en las relaciones de poder que sustentan, transmiten e inoculan el discurso del desarrollo.

La pedagogía ambiental, en tanto que servicio social simbólico, debería imbuirse en este proceso de resistencia cultural y reconstitución alternativa, en un marco globalizado al que no debe someterse, pero del que no puede prescindir. Para ello debe desprenderse, ya lo hemos dicho, de sus corsés curriculares y de su sumisa aceptación de un papel subalterno en la producción y transmisión del conocimiento. Pasar, en suma, de un pragmatismo ingenuo a un *pragmatismo crítico*. Por su misma naturaleza, la pedagogía podría, si efectivamente abandonara esos lastres, tender un puente entre la teoría y la práctica, teniendo en cuenta el carácter político del conocimiento y la necesidad de su construcción plural y de su distribución equitativa. En este juego, los científicos sociales (los pedagogos, por supuesto) deberían representar, como intelectuales, un contrapoder crítico socialmente imprescindible.

#### 4. EL DISCURSO PEDAGÓGICO EN EL POSTDESARROLLO

Antes de desembocar en las posibles contribuciones de la pedagogía al postdesarrollo, conviene aludir a que el discurso del desarrollo sostenible ha dado en los últimos tiempos un cierto giro al introducir el “factor humano”, como uno de sus constituyentes esenciales. De “desarrollo sostenible” hemos pasado a “desarrollo humano sostenible”, con lo que, de algún modo, retomamos a la interpretación original del discurso ambiental tal como fue planteado en la Conferencia de Estocolmo de 1972. Recordemos que esta conferencia se llamó justamente del “Medio Humano”. B. SUTCLIFFE, en un excelente artículo (1995), aplica una doble crítica a la idea de desarrollo sostenible (la del bienestar y la medioambiental), desde las que cuestiona los fundamentos del desarrollo realmente existente, en lo que concierne a su inevitabilidad y a su viabilidad. El *desarrollo humano sostenible* trascendería y enriquecería la pura visión económica y ambiental del desarrollo. El *bienestar humano* y la *sostenibilidad* de los recursos naturales son caras de la misma moneda. En

el INFORME DELORS (1996: 87-88) esta renovación de la idea de desarrollo sostenible queda claramente recogida:

“Los indicadores de desarrollo no deberían limitarse a los ingresos por habitante, sin abarcar igualmente datos relativos a la salud (incluido el índice de mortalidad infantil la alimentación, la nutrición, el acceso al agua potable, la educación y el medio ambiente. Asimismo se han de tener en cuenta la equidad y las igualdad entre los diferentes grupos sociales y los sexos, así como el grado de participación democrática. Por otra parte, la noción de ‘sostenibilidad’ complementa la de desarrollo humano, ya que hace hincapié en la viabilidad a largo plazo del proceso de desarrollo, en el mejoramiento de las condiciones de existencia de las futuras generaciones y en el respeto de los medios naturales de que depende toda vida”.

Hay quien opina (v.g. CARIDE y MEJRA, 1998) que el *desarrollo humano sostenible* puede representar en la práctica una superación *cualitativa* del discurso del desarrollo, aun que reconozcan que no le faltan los interrogantes y las ambigüedades. JIMÉNEZ HERRERA (1997: 71), por ejemplo, estima, con no poco optimismo, que estamos ante un modelo que *reconsidera radicalmente* el sentido de la cultura humana mediante la incorporación medular de valores como la diversidad cultural, la igualdad social y la libertad individual. Sin embargo todo indica, por el momento, que estamos tan sólo ante una sugestiva “reforma humanista de un discurso, el del desarrollo, que en su matriz permanece incólume. Se nos puede replicar que ésta es una percepción excesivamente escéptica y apresurada de un modelo de desarrollo que sólo acaba de nacer. Tal vez sea así, pero, en cualquier caso, nadie puede negar que seguimos perdidos en una nebulosa conceptual que no logra, por ahora, desmontar o al menos apuntar con decisión hacia las reglas de poder que están en la base de ese “nuevo” discurso del desarrollo. Para ese desmontaje, no hay otro remedio que desasirse de su maquinaria epistemológica y problematizar lo obvio. El desarrollo es fruto de la modernidad, se atiene por tanto, a su lógica narrativa. Eso explica que, a pesar de introducir nuevos factores como la sostenibilidad, sus efectos prácticos sigan produciéndose en la misma dirección tecnocrática. Eso explica también que su potencial crítico pierda vigor en cuanto se institucionaliza y que se convierta, en manos de los planificadores públicos, en mera retórica políticamente inocua. El análisis postestructural intenta evacuarlo de esa lógica para conducirlo a otro espacio discursivo: el del postdesarrollo.

Lo que a nosotros nos preocupa es atisbar cuál debe ser el papel de la educación y de la investigación pedagógica en ese proceso de resistencia, evasión y cambio de rumbo. Estamos tan sólo en los albores de una exploración que no debiera malograrse por un apresuramiento imprudente. El *tempo* de la ciencia nunca debe regirse por el *tempo* de las decisiones políticas. Hace algunos años, al analizar un conocido Plan de Desarrollo Sostenible (OJEDA y GONZÁLEZ FARACO, 1997), usando tan sólo las posibilidades discursivas de este modelo ya pudimos entrever las virtualidades, de todo orden, que nos proporcionaría una perspectiva postestructural. En esa revisión teórica de un Plan que, entonces, había rebasado la primera parte de su recorrido, ya constatabamos la verosimilitud de muchas de las críticas al discurso del desarrollo que he ido relatando a lo largo de este artículo. Para contrarrestar sus efectos menos deseables, proponíamos en aquel momento una reconsideración en profundidad de desarrollo sostenible llevándolo a sus últimas y más óptimas consecuencias. Éstas, señaladas de manera muy resumida, deberían consistir en:

1. *La mejora del bienestar*, en un sistema económicamente viable y ambientalmente sostenible, lo que parigualmente comporta el aumento de la renta per cápita y de la esperanza de vida, un acceso más igualitario a los recursos disponibles y la defensa de la diversidad cultural.
2. *La preservación y fomento de las libertades*, lo que implica la reducción de la ignorancia, de la miseria y de la exclusión social de personas y grupos, mediante la redistribución económica, el desarrollo democrático y la mejora cualitativa en conocimientos, competencias y oportunidades.
3. *La autoestima y el respeto de uno mismo*, que significa desarrollar el sentido de la independencia de sujetos y comunidades, recuperar de la inteligencia social, activar una sociedad civil, actualmente adormecida, con la generación de masas críticas, y romper la falsa oposición entre lo local y lo transnacional.

CARIDE y MEIRA (1998: 10-11), partiendo de objetivos similares y tomando como punto de inflexión la Cumbre de la Tierra, celebrada en Río de Janeiro en 1992, apuestan por una renovación de raíz -y auguran un luminoso porvenir- para la educación ambiental si es correctamente enfocada hacia el desarrollo humano sostenible:

“La Educación Ambiental no debe aspirar únicamente a educar ‘para conservar la naturaleza’ o ‘para concienciar a las personas’ o ‘para cambiar sus conductas’. Su tarea es más profunda y comprometida: ‘educar para cambiar la sociedad’, procurando que la toma de conciencia se oriente hacia un desarrollo humano asentado en la sustentabilidad y la responsabilidad global; misión en la que la Educación Ambiental se identifica con una educación total para la mejora de la calidad de vida y de sus entornos, por lo que también habrá de asumir su caracterización como una práctica política, afirmada en valores que promuevan la transformación social, el pensamiento crítico y la acción emancipatoria. (...) Una educación puesta al servicio de la configuración de un poder público, moral, pedagógico y social, que debe ser redistribuido y ejercido democrática y descentralizadamente”.

Es también de sumo interés la mención que, en el curso de sus argumentos, hacen al cambio epistemológico que se produciría en esta educación ambiental de “nueva generación”, “desde posicionamientos econaturalistas o behavioristas hacia la formación de la competencia para la acción”. Este cambio, pienso, no representa un muro de contención lo suficientemente firme como para evitar que la educación ambiental vuelva a ser usada como una coartada para el afianzamiento de un discurso ambiental normalizado, incluso cuando confiesa alentar objetivos “emancipatorios”. Creo, por eso, que a los objetivos antes sinópticamente citados y a las consideraciones de J. A. Caride y P. Meira sobre el desarrollo humano sostenible, hay que añadir una mirada nueva que vendría de la mano de una ruptura epistemológica radical que salte los muros del discurso del desarrollo. Como acabamos de ver, su implacable lógica termina fabricando tarde o temprano una utopía etérea que, en el ámbito educativo reformado, se vale de una pedagogía tecnológica. No es de extrañar, puesto que esto es lo que suele suceder con toda pedagogía que se “oficializa”: “termina eliminando, como afirma P. McLAREN (1997, 53), “sus dimensiones política y cultural y su potencialidad analítica, limitando su significado al de *habilidades de pensamiento*”. La verdadera pedagogía crítica, en cambio, continúa P. McLaren, “se refiere a *una forma de política cultural* dirigida hacia la intensificación y la transformación de la imaginación social”.

¿Cuáles podrían ser, entonces, las guías epistemológicas que, nacidas de una crítica postestructural, facilitarían la construcción de una nueva pedagogía ambiental en el marco de postdesarrollo? No es ésta la ocasión para desmenuzar, en sus múltiples pormenores, semejante cuestión tan compleja y resbaladiza. Además, estamos aún en los comienzos de una elaboración que se promete larga y ardua. Tan sólo nos interesa, aquí y ahora, mencionar los que podrían ser los hilos conductores de la reconstitución de la pedagogía ambiental en ese marco superador del discurso del desarrollo. En este espacio de producción del conocimiento, la pedagogía ambiental debe desembarazarse de sus ataduras disciplinares y de cualquier captación sectorial, sobre todo cuando es monopolística. Su institucionalización escolar ha potenciado ambas desviaciones, empobreciéndola. La *transdisciplinariedad* y la *intersectorialidad* habrán de ser condiciones irrenunciables si lo que se pretende es superar la presión insitucional para facilitar un discurso abierto, plural y menos condicionado.

Es igualmente necesario que la Pedagogía Ambiental *vigorice la crítica sociopolítica* concibiendo el desarrollo y su sostenibilidad como productos histórico-culturales, lo calmente significativos y revisables, y desvelando las reglas de poder que regulan tales productos. En ese mismo sentido, debe *deconstruir el discurso ambiental* convencional refugiado ahora en la narrativa del desarrollo sostenible, poniendo en evidencia su acción objetivadora. La pedagogía del postdesarrollo, frente a esta tendencia, proclama la necesidad de *subjectivar las relaciones sociales* en un marco de democracia cultural, en el que la producción del conocimiento sea compartida. Este conocimiento debe *conciiliar lo racional y universal con lo próximo y concreto*. En cualquier caso, es menester sortear los graves riesgos de la globalización mercantil y también los no menores de la desconexión localista. La pedagogía del postdesarrollo debe favorecer el *análisis de la interfase socio-ambiental* integrando categorías académicas y categorías locales, rídiculamente separadas, y mutuamente excluidas, en la percepción estructural de las culturas comunitarias. Sobre esta base, la pedagogía del postdesarrollo tendrá como meta *enriquecer el capital cultural* de las comunidades con el fin de potenciar el ejercicio efectivo de la ciudadanía, o dicho con otras palabras, un *desarrollo democrático pleno*. La minimización del neodarwinismo social, la dualización cultural y sus efectos excluyentes forman parte de este objetivo a largo plazo.

Efectivamente, una de las manifestaciones más inquietantes de la institucionalización del discurso del desarrollo, y, desde luego, del discurso ambiental que lleva a aparejado, es su capacidad de diferenciación social. Objetiva a sus destinatarios, tomándolos como sujetos pasivos (o “idiotas culturales”) en los que deben inculcarse valores y principios ambientales, mediante una motivación básicamente emotiva, poco analítica y escasamente problematizadora. El panorama, con trazos gruesos, es éste: frente a una educación ambiental escolarizada o simplemente banalizada, en la que se abusa de la razón didáctica, del ludismo, de la excepcionalidad curricular, la disciplinariedad o la emoción fácil, tenemos una formación ambiental regida por el rigor científico, la destreza tecnológica y la competencia oficialmente sancionada, que se reserva a un grupo reducido de expertos que serán quienes controlen la producción y regulen la distribución social de la “cultura ambiental”. Justamente a ese fenómeno nos referimos cuando hablamos de *neodarwinismo social*. Su consecuencia es que la mayoría queda excluida de la construcción cultural y la participación política.

Este conjunto de cuestiones, verdaderos desafíos para el pensamiento pedagógico postmoderno, no debiera, de ningún modo, perder su horizonte estratégico. La razón tecnológica, tan activa en este campo del conocimiento, tiende a convertir todo enunciado educativo en táctico y procedimental. No es éste un problema trivial ni tangencial. Con curiosa contumacia, la pedagogía ambiental suele reproducir en sus programas educativos las perversiones epistemológicas y metodológicas de los planes de desarrollo sostenible. En ésta como en otras muchas tareas de diseño educativo (curricular, por ejemplo) siempre hay quien, con su autoridad científica o su estatus académico, avala simbólicamente los postulados de unos textos que a su vez justifican un discurso político. La pedagogía ambiental debe responder a ese encadenamiento de poderes, revelando, con las armas de la ciencia, las claves discursivas que lo sustentan. Sólo así podrá contribuir significativamente a la construcción de la cultura del postdesarrollo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBURQUERQUE, F. (1999): "El Plan de Desarrollo Sostenible del Parque Natural *Los Alcornocales*, Andalucía". (Texto policopiado, 21 pp.)
- ARROYO, F. y PÉREZ BODÓN, A. (1997), "Consideraciones sobre la Educación Ambiental: sociedad, economía y medio ambiente". *Tarbiya*, Revista de investigación e innovación educativa, 17, pp. 7-28.
- ATTALI, J. y otros (1980): *El mito del desarrollo*. Barcelona, Kairós.
- BALLESTEROS, J. (1997), "Identidad planetaria y medio ambiente", en BALLESTEROS, J. y PÉREZ ADÁN, J., *Sociedad y medio ambiente*, pp. 227-247 (Madrid, Trotta)
- BELLVER, V. (1997), "Las ecofilosofías", en BALLESTEROS, J. y PÉREZ ADÁN, J., *Sociedad y medio ambiente*, pp. 251-269 (Madrid, Trotta).
- BOURDIEU, P. (1999): *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Madrid, Anagrama.
- CARIDE, J.A. y MEIRA, P.A. (1998): "Educación ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2 (2), pp. 7-30.
- CHERRYHOLMES, C. (1999): *Poder y Crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- COLOM, A.J. (1998): "El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2 (2), pp. 31-49.
- GOODLAND, R., DALY, H., EL SERAFY, S. y VON DROSTE, B. (eds.) ( 1997): *Medio ambiente y desarrollo sostenible. Más allá del Informe Brundtland*. Madrid, Trotta.
- CORCORAN, P.B. y SIEVERS, E. (1994), "Reconceptualizing Environmental Education: Five Possibilities", *Journal of Environmental Education*, 25 (4), pp. 4-8.
- CRUSH, J. (cd.) (1995): *Power of Development*. Nueva York, Routledge.
- DELORS, J. y otros (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana y Ediciones UNESCO.
- DOGAN, M. (1997): "Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 153 (edición electrónica).

- ESCOBAR, A. (1995), "El desarrollo sostenible: diálogo de discursos", *Revista de Ecología Política*, 9, pp. 7-25.
- ESCOBAR, A. (1997): "Antropología y desarrollo". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 154 (edición electrónica, 29 pp.).
- GONZÁLEZ FARACO, J.C. (1997): "Verde que te quiero verde... Un análisis crítico de los modelos hegemónicos en la educación ambiental". *Bordón*, 49 (9), pp. 435-446.
- GONZÁLEZ FARACO, J.C. (1999): "El discurso ambiental en la educación: estatuto político en un ámbito educativo normalizado". *Revista de Estudios del Currículum*, 2 (2), pp. 142-169.
- GRÜN, M. (1997): "La producción discursiva sobre educación ambiental: terrorismo, arcaísmo y trascendentalismo", en VEIGA NETO, A.J. *Crítica postestructuralista y educación*, pp. 175-203 (Barcelona, Laertes).
- LÉVI-STRAUSS, C. (1993): *Raza y Cultura*. Madrid, Cátedra.
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- MILTON, K. (1997): "Ecologías: antropología, cultura y entorno". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 154 (edición electrónica).
- MORIN, E. (1996): "El pensamiento ecologizado". *Gazeta de Antropología*, 12 (edición electrónica).
- NAREDO, J.M. (1992): "El oscurantismo territorial de las especialidades científicas", en GONZÁLEZ ALCANTUD, J.M. y GONZÁLEZ DE MOLINA, M. (eds.), *La tierra. Mitos, ritos y realidades*, pp. 109-144 (Barcelona, Anthropos).
- NASH, R. (1989): *The rights of nature. A History of Environmental Ethics*. The University of Wisconsin Press.
- OJEDA RIVERA, J.F. y GONZÁLEZ FARACO, J.C. (1997), "Desarrollo sostenible en la Comarca de Doñana?", *Medio Ambiente*, 27, pp. 18-21.
- POPKEWITZ, T.S. (1998): *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: Publicaciones del MCEP.
- POPKEWITZ, T.S. (1999): "Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto de poder", en IMBERNÓN, F. (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, pp. 121-146 (Barcelona, Graó).
- RIESCO CHUECA, P. (1999): "La traza de lo medioambiental en la cultura contemporánea". *Argumentos de Razón Técnica*, 2, pp. 137-152.
- ROBOTTOM, I. y HART, P. (1995), "Behaviorist Environmental Education: Environmentalism as Individualism", *Journal of Environmental Education*, 26 (2), pp. 5-9.
- SACHS, W. (ed.) (1992): *The Development Dictionary*. Londres, Zed Books.
- SLATER, D. (1996): "La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: Imaginaciones desafiantes de lo global", en PEREYRA, M.A. y otros. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, pp. 59-92 (Barcelona Pomares-Corredor)
- SUTCLIFFE, B. (1995): "Desarrollo frente a Ecología", *Revista de Ecología Política*, 9 pp. 27-49.

Cuadro n° 1. *Modelos de desarrollo*

MODELOS	NIVELES	VARIABLES
Convencional	Tecno-económico	Micro/macroeconómicas (keynesianas)
<i>Convencional ampliado (reformista)</i>	Social	Calidad de vida Necesidades básicas
Teoría de la dependencia	Político	Poder, grupos, clases
Ecodesarrollo	Ecológico	Límites ambientales
<i>Nuevo desarrollo</i>	Axiológico	Sistema de valores
<i>Desarrollo sostenible/ Desarrollo humano sostenible</i>	Axiológico Ecológico Social Económico	Nuevos valores: ética ecológica (ecohumanismo) Bienestar de las futuras generaciones Sostenibilidad del desarrollo
<i>Fuente: Jiménez Herrero, 1997: 69, tomado y adaptado de Sampedro, 1980)</i>		

Cuadro n° 2. *La matriz FODA usada en los planes de desarrollo sostenible*

<b>FORTALEZAS F</b>	<b>OPORTUNIDADES O</b>
<b>D DEBILIDADES</b>	<b>A AMENAZAS</b>