

El medio ambiente en la educación ambiental



A. Humberto Valverde

Consultor en Educación y Medio Ambiente

La necesidad de construir una conceptualización más globalizadora del medio ambiente es resaltada, con razón, en el presente artículo. El autor critica la tendencia a reducir el concepto de medio ambiente al de medio ambiente natural y nos invita a repensarlo como medio de vida natural y sociocultural de las personas que, por tanto, incluye nuestros sistemas institucionales, las organizaciones espaciales y los sistemas simbólicos y culturales. Sólo así se consolidarán nuevas prácticas de educación ambiental y la certeza de que son los estilos de interacción sociocultural los que determinan las relaciones de interdependencia y equilibrio que mantenemos con la naturaleza.



Las propuestas y prácticas de educación ambiental hasta ahora se sustentan principalmente en enfoques ecologistas del medio ambiente. Esto reduce sus posibilidades operativas e incluso dificulta el logro de sus objetivos educativos y socioculturales. Cada vez se hace más urgente revisar críticamente los supuestos con los que se viene trabajando, para construir una conceptualización de medio ambiente que incorpore coherentemente el medio ambiente natural y el orden sociocultural.

Las experiencias de educación ambiental (EA) son numerosas y diversas, en los distintos países y regiones en los que se ponen en práctica. La vasta diversidad de posibilidades de proponer y practicar una educación ambiental, es considerada como una riqueza que hay que respetar, mantener y estimular. Y tal vez no podría ser de otra manera, ya que el medio ambiente es contextual a la vida en todas sus formas y por lo tanto ofrece multiplicidad de perspectivas complementarias a quienes se aproximen a conocerlo e intervenir en él.

Quienes están comprometidos con esta práctica educativa reconocen, sin embargo, que es necesario iniciar un proceso compartido de sistematización que contribuya a superar el aislamiento en el que se desenvuelven ciertas experiencias y aportes elementos teóricos y metodológicos para mejorar lo que ya vienen haciendo. En este sentido, hay quienes proponen la elaboración de un marco teórico que «no tenga por objetivo reducir la diversidad de concepciones existentes, sino dar cuenta y clarificar la especificidad de cada una y discutir la pertinencia contextual»¹.

Naciones Unidas, por su parte, entiende que «la tarea actual es la construcción conceptual de la Educación Ambiental hacia el bienestar ambiental y el desarrollo»².

En este camino hacia la «construcción conceptual de la EA» y los procesos de sistematización de experiencias, sin duda habrá que esclarecer algunos conceptos, objetivos y metodologías, que parece se asumieron en algunos casos sin la suficiente reflexión o se han desgastado con el uso. Precisamente, uno de los temas a debatir y deslindar tiene que ver con las variables que explican las diversas maneras de entender y practicar una educación ambiental. Se trata del concepto de medio ambiente.

Como lo hice notar respecto a las experiencias de EA en quince países latinoamericanos, compartidas con ocasión de los Seminarios Latinoamericanos de Educación Ambiental en Medio Rural en San José y Quito³, detrás de ellas hay diferentes concepciones de medio ambiente y de educación y también distintas maneras de articular medio ambiente y educación. Lucie Sauvé, por su parte y desde 1992, viene estudiando las diferentes representaciones de medio ambiente en las experiencias de EA y ha elaborado una interesante tipología que dio a conocer en el Seminario Internacional «La dimensión ambiental y la escuela», en Santafé de Bogotá⁴.

Pero más allá de esas y otras diferencias, que en algún momento convendría sistematizar y debatir, todas o casi todas las representaciones de medio ambiente sobre las que explícita o implícitamente se basan las experiencias de EA, tienen algo en común: concentran su atención y acción en el medio ambiente natural y/o natural modificado por la acción del hombre. En cambio, el medio ambiente configurado por el tejido social, por las relaciones sociales e institucionales, las creaciones culturales, etc. no es entendido como materia u «objeto» de intervención y acción de la EA.

En algunos casos, cada vez más numerosos, se incluyen metodologías



y objetivos específicos que tienen que ver con el desarrollo de capacidades críticas, con la valoración de la cultura local, con actitudes valorativas hacia el trabajo en grupos, etc. Sin embargo, casi siempre son objetivos subsidiarios de otros que se orientan al manejo de los recursos naturales y actitudes para la naturaleza. En otras palabras, pareciera que se recurre a los llamados «factores sociales y culturales», pero sólo como ayuda para identificar las causas del deterioro o el inapropiado («irracional») manejo ambiental y/o en tanto permiten conocer los medios a través de los cuales se espera que determinados grupos o categorías sociales cambien sus comportamientos «antiambientalistas».

Por eso es que casi siempre los programas de EA se justifican frente a problemas medioambientales tales como deforestación, desertificación, contaminación, polución, exterminio de algún recurso natural en particular o de ecosistemas privilegiados por su biodiversidad. Casi nunca se justifican por problemas igualmente medioambientales como violencia, discriminación, injusticia, ausencia de solidaridad, etc.

La hipótesis que aquí se sostiene es que esta reducción conceptual, que identifica medio ambiente con medio ambiente natural, se contradice con la intención explícita de ambientalistas y educadores, de adoptar un enfoque holístico. Esto, a su vez, disminuye los escenarios posibles de la educación ambiental. Pero tal vez lo más preocupante es que de continuar sustentando y orientando la EA sólo y principalmente hacia el medio ambiente natural, parece muy difícil que pueda conseguir los objetivos generales (impactos socioculturales) y muchos de los objetivos específicos (aprendizajes) que se le asigna.

Este planteamiento se expone a continuación contrastando realidad

con propuesta educativa ambientalista, de tal manera que permita formular algunas reflexiones que contribuyan a repensar la noción de medio ambiente en la EA. Las conclusiones más destacables de un estudio efectuado por la ONG CEDRO, sobre el maltrato a niños menores de 15 años en veintidós asentamientos humanos de la periferia de la ciudad de Lima, sirven en este caso como punto de partida. De cara a esta realidad social local, se desgajan perspectivas por las que se podría avanzar hacia una práctica educativa coherente con la finalidad que se propone para la EA.

El punto de partida

La ONG CEDRO, en un estudio en veintidós asentamientos humanos ubicados en la periferia de la ciudad de Lima⁵ ha encontrado que 147 612 niños menores de 15 años están en situación de riesgo de sufrir maltrato físico y/o psicológico de parte de sus padres. De éstos, 25 242 están en situación de alto riesgo. Las encuestas permiten concluir que más allá del ámbito familiar, estos barrios, en tanto escenarios sociales y públicos, son zonas de mayor riesgo de maltrato. Allí las personas son potencialmente agresoras y perciben el maltrato como método correctivo para la formación de un niño.

La expresión más grave de maltrato es el abuso sexual. Muchas veces la madre de la víctima conoce el hecho, pero no lo denuncia por temor al escándalo y/o a que la figura paterna se marche y con ello se pierda el sustento económico de los hijos. Por estas razones, la mayoría de estas madres mantienen en silencio los abusos que cometen sus parejas.

Quienes han realizado el estudio señalan que hay una cierta correlación entre estrato social y tipo de maltrato. Correlación que se explica

especialmente sobre la base de dos variables: el grado de instrucción de los padres y, particularmente, cómo fueron criados los padres por sus progenitores.

Se ha encontrado información suficiente para sostener que la mayoría de padres de familia transmite al menor la manera como lo golpearon de pequeño. Surge así, dicen, una cadena generacional de maltrato infantil.

Esta violencia contra los niños en sus propios hogares coincide de alguna manera con la violencia de que son objeto aquellos niños que huyen de sus casas. Pero mientras que el 73% de los llamados «niños de la calle» han huido por maltrato de parte de la madrastra o el padrastro, en este caso de las veintidós zonas de alto riesgo, resulta que los agresores son los propios padres y/o madres.

Reflexiones

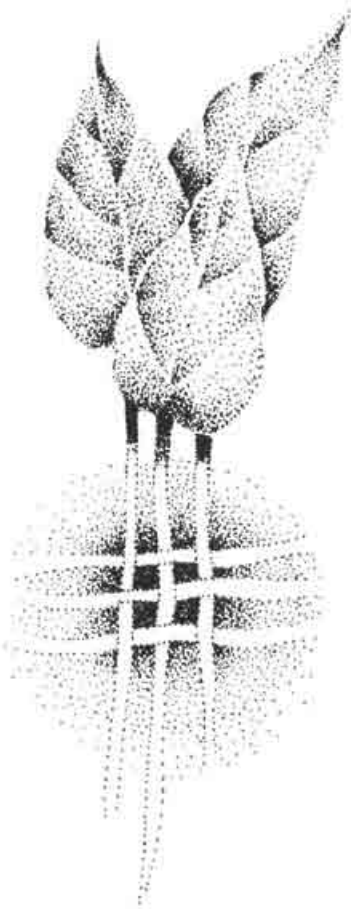
¿Cuál es el medio ambiente de esos niños? O para decirlo en los términos en que habitualmente se plantean las cosas para la justificación de un programa de EA: ¿cuál es el problema ambiental de esos niños?

Esta pregunta seguramente se la han hecho los docentes que desarrollaron experiencias de EA en barrios similares o vecinos a los del estudio. Encontraron que en esos arenales había «déficit de acondicionamiento urbano y preocupantes niveles de contaminación, que provocan estragos en la salud de la población como son enfermedades respiratorias, alergias, así como enfermedades infectocontagiosas, derivadas del inadecuado saneamiento ambiental».

Una experiencia similar encontró que «para los niños de zonas consolidadas (dentro de las mismas áreas) uno de los problemas más

sentidos en el barrio era la ausencia de áreas verdes, (y) para los de las zonas periféricas el mayor problema era la falta de agua y luz. Un problema común era el de la acumulación de basura».

Quienes identificaron la acumulación de basura o la falta de árboles como problema ambiental, seguramente no desconocían el ambiente agresivo del barrio ni el clima de maltrato en el que viven esos niños. Lo que sucede es que su noción de medio ambiente incluye el medio natural e implícitamente excluye el medio sociocultural.



Las actitudes, principios y comportamientos entre las personas, pareciera que —por no orientarse directamente hacia la naturaleza— no sólo no tienen cabida en el esquema de medio ambiente, sino que, en la práctica, se entienden y tratan como interferencias o perturbaciones que se oponen, por ejemplo, al recojo de basura o al cuidado de los árboles. La siguiente expresión ilustra muy bien lo que se está sosteniendo «... en una clase de niños agresivos es imposible pedirles que cuiden el ambiente...».

Y es que en esos casos, como sucede en la mayoría de la literatura existente sobre medio ambiente y educación ambiental, se identifica medio ambiente con naturaleza. Naturaleza, entendida como medio que contextúa y posibilita la vida y por lo tanto hay que defender de toda acción humana que la altere o que destruya su biodiversidad (pero transformable en un corto tiempo en recursos para la producción).

Naturaleza, como suprema y equilibrada realidad, de la que el hombre se ha separado pero a la que necesita volver para encontrarse consigo mismo, en la paz y la admiración por la «obra de la madre naturaleza» (pero explotable como recurso del ecoturismo y deportes de aventura).

Naturaleza, como el medio que directamente hace posible la vida y la salud y que por lo tanto hay que evitar que se altere su conformación y funcionamiento, porque de lo contrario la vida humana puede ser seriamente afectada (contaminación de las aguas y la atmósfera, destrucción de la capa de ozono, etc.).

Naturaleza, en tanto conjunto de recursos naturales para la producción, que es necesario utilizar y manejar con criterios que combinen rentabilidad con durabilidad a largo plazo y responsabilidad intergeneracional (modelos de crecimiento económico, tecnologías apropiadas, etc.).

Esta manera de entender el medio ambiente (MA = naturaleza, recursos naturales, etc.) tiene mucho que ver con las preocupaciones económicas y políticas que impulsaron el interés por la producción y los recursos naturales, por los impactos de la industrialización en los ecosistemas, etc. Tiene que ver también con los medios y mecanismos a través de los cuales los países del sur se han sumado a esta corriente, sin elaborar suficientemente su propio enfoque y sus propias agendas de gestión ambiental (prioridades y estrategias), dentro de sus propios procesos históricos.

Si a los niños del estudio de CEDRO se les propusiera un programa de educación basado en la noción de MA = naturaleza, seguramente se daría prioridad al recojo de basura, la arborización u otra actividad parecida. Pero, desde una perspectiva de desarrollo y de desarrollo sostenible, como se acostumbra decir, ¿qué es más importante? ¿Las calles limpias de todo desecho o niños que viven en un medio de amor y respeto? En este caso, ese concepto de medio ambiente reducido (fragmentado) a naturaleza es insuficiente y equívoco para generar y proponer acciones que, como la educación ambiental, se espera contribuyan al desarrollo.

Parece, entonces, que es necesario repensar el tema y encontrar la forma de llegar a una concepción de MA más amplia, internamente coherente y que dé cuenta del medio de vida que hace posible y a la vez es el resultado de la vida individual y social humanas. Porque de lo contrario, podría ser que en EA se estuviera cogiendo el rábano por las hojas.



Un concepto así, más amplio y globalizador, no es, por lo demás, ninguna novedad. Ya está presente desde hace muchos años en la literatura y el pensamiento sociológico, antropológico y psicológico. También en el pensamiento de biólogos como Humberto Maturana.

Desde estas disciplinas, el desarrollo de las personas, individual y socialmente, se configura mediante una doble interrelación ambiental, con un determinado ambiente natural y con un orden cultural y social específico⁶. Y si de direccionalidad u orientación de la vida social y de procesos de crecimiento y desarrollo se trata, éstos son definidos desde los ordenamientos socioculturales (principios y valores institucionalizados) y no desde el medio natural.

La invitación a repensar el concepto de medio ambiente, particularmente desde la educación ambien-

tal, no es tampoco una actitud académica de los profesionales de las ciencias sociales. Técnicos de diferentes especialidades, comprometidos con acciones prácticas y políticas, también se ubican en una perspectiva similar. Así por ejemplo, los técnicos que han elaborado políticas y estrategias para el ordenamiento institucional para la gestión ambiental en el Ecuador, reconocen explícitamente tres campos de análisis de la cuestión ambiental para identificar las áreas estratégicas de la gestión ambiental: el ambiente natural, los recursos naturales y el ambiente humano⁷.

Volviendo al ambiente de los niños del estudio hecho por CEDRO: son destacables algunos aspectos que habría que tener en cuenta para la reflexión. El medio ambiente de estos niños, antes que un simple entorno, es un medio vital, un medio de vida, en tanto configura -dentro de los márgenes de libertad e iniciativas- la vida de los niños y los adultos, pero que a la vez es definido por el comportamiento agresivo de los padres y las probables reacciones de los hijos menores agredidos. Es decir, este medio vital, es también y al mismo tiempo, una realidad generada socialmente y que de cierta manera está institucionalizada, en tanto sus componentes son materia de socialización de una generación a otra.



El medio ambiente entendido como medio y contexto de vida individual y comunitaria, no tendría por qué ser pensado como algo homogéneo y monolítico, igual para todas las comunidades locales de una región o cuenca hidrográfica o para todas las categorías sociales o grupos de una misma comunidad; ni igual para las mujeres que para los hombres, en cualquier momento de su vida. Se configura como una unidad global, es cierto, pero manteniendo dentro de sí particularidades diversas, en tanto es matriz de diversidad de procesos de interacción de diversos actores sociales con (en) un determinado ambiente natural y con (en) un orden sociocultural específico.

Planteado de esta forma, podría parecer tan general y tan amplio que sus límites se tornan difusos. ¿Dónde comienza y dónde termina? Tal vez la respuesta más acertada es sostener que su comienzo y su término no están dentro de sí mismo sino en el eje histórico. Esto es, la vida humana, su evolución y desarrollo, en condiciones materiales definidas, determina el «perfil» del medio ambiente.

En una misma comunidad local, por ejemplo, hombres, mujeres y niños, cada uno de ellos, tienen una particular representación de su medio ambiente.

Hombres y mujeres han sido socializados de manera distinta respecto a su medio ambiente, no sólo para manejar una representación mental sino para asumir una tarea y responsabilidad, que les da un cierto perfil sociocultural. A manera de ilustración, un mismo bosque, en el medio rural, tiene diferentes significados para hombres y mujeres; pero también hombres y mujeres tienen un distinto quehacer frente al bosque. En otros contextos, el ambiente de afecto, comprensión y tolerancia es tarea y responsabilidad de mujeres, para lo

cual son educadas desde su niñez; en cambio, la seguridad y la fuerza, son aportes y virtudes varoniles, para lo cual son educados también desde temprana edad.

Por lo tanto, la especificidad de una conformación social (rural o urbana), la categoría o grupo social, el género, la edad, son todas perspectivas de «entrada» al medio ambiente y complementarias entre sí.

Se puede cometer, entonces, un grueso error cuando se propone o promueve acciones medioambientales en los mismos términos, para sujetos distintos, que están involucrados de distinta manera con su medio. El medio ambiente es una realidad (heterogénea) socialmente construida por una colectividad (internamente desigual).

De otro lado, el medio ambiente, ya diferenciado desde la perspectiva de los actores sociales, además se concreta en varios escenarios ambientales, que se diferencian entre sí, no tanto por los lugares físicos sino principalmente por el clima sociocultural dominante. Así, por ejemplo: aquellos que son propios de la socialización primaria y de la vida familiar; los escenarios laborales; los que definen y delimitan la comunidad local, hasta los que configuran la región o país; finalmente, aquellos que se conoce sólo por información pero en los que no se realiza directamente ninguna actividad.

En todo caso, parece que no hay una clasificación de escenarios ambientales válida para cualquier situación, lugar y tiempo. Pero si se definiera los criterios para identificarlos, se tendría un instrumento útil para la gestión ambiental concreta. Y seguramente todos esos criterios tendrían que ver con la vida social de las personas, con la intensidad con la que se vive y con los impactos individuales y colectivos que se generan.

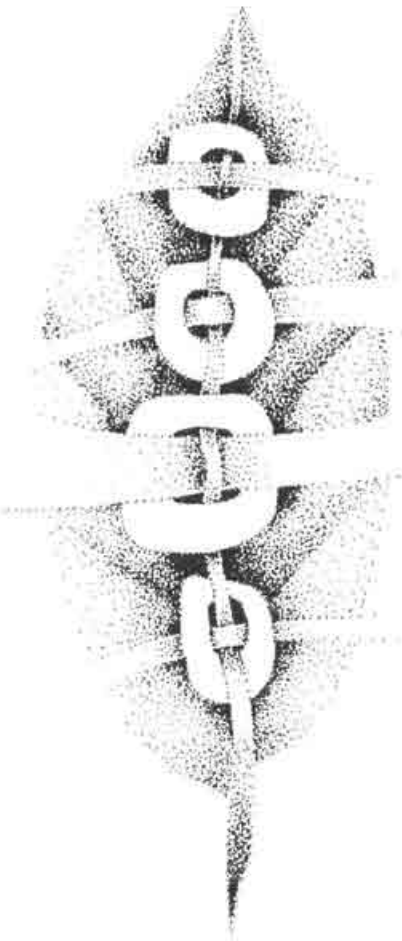
Es decir, los diferentes escenarios ambientales en (con) los que se configura la vida de las personas y sociedades, se definen, finalmente, por factores socioculturales, económicos y políticos.

Difícilmente se estará en desacuerdo con las afirmaciones que sostienen que, de continuar las tendencias actuales en cuanto a deprecación de recursos; contaminación atmosférica, de aguas y suelos; erosión de suelos agrícola; exterminio de especies y ecosistemas valiosos por su diversidad biológica, etc. se puede llegar a una situación de alto riesgo para la vida humana. O cuidamos nuestro medio ambiente (natural) o ponemos en peligro nuestra vida, es la conclusión.

En un nivel de menor gravedad, si se puede expresar así, las propuestas de ecodesarrollo y/o desarrollo sostenible argumentan que «conservar el medio ambiente (natural) significa para los pueblos en desarrollo, la garantía de un futuro económico y social menos sombrío al que se vislumbra en estos momentos». Hay que conservar los recursos naturales porque «es la base para que un país logre su desarrollo sostenible». O protegemos el medio ambiente y los recursos naturales o no hay forma de lograr desarrollo, es la conclusión.

Y hay lamentables ejemplos que ilustran a los incrédulos sobre la gravedad de las situaciones que se pueden generar. El hambre y la miseria, habitualmente son exhibidos como ejemplos de situaciones críticas a las que se puede llegar cuando se ha deteriorado en extremo el medio ambiente natural. Asimismo, miles de migrantes que buscan trabajo fuera de su medio de origen, porque allí ya agotaron lo que tenían.

En verdad, cuando el medio natural ya no reúne las condiciones propicias para la vida humana, la gente tiende a abandonar el lugar y,



en circunstancias de desesperación, cualquier otro sitio es preferible. Por ejemplo, frente a catástrofes como sequías, inundaciones o movimientos sísmicos; o cuando los recursos productivos se han agotado o deteriorado al extremo que ya no es posible conseguir el sustento diario.



A propósito, hay una expresión que para los fines de esta nota puede ser útil. Se trata de los «refugiados medioambientales»⁸.

Se habla de «refugiados medioambientales» para referirse a aquellos que son forzados a dejar su hábitat tradicional, provisional o definitivamente, en razón de un trastocamiento (de origen natural o humano) que amenaza su existencia y/o perturba fuertemente su calidad de vida.

Desde este punto de vista, habría tres tipos de refugiados medioambientales.

- Las personas temporalmente desplazadas en razón de un fenómeno medioambiental como un movimiento sísmico o un ciclón, que posteriormente pueden volver a su lugar de origen;
- aquellos definitivamente desplazados por cambios irreversibles que

afectan su hábitat, como la construcción de reservorios o lagos artificiales;

- los que emigran temporal o definitivamente a la búsqueda de una mejor calidad de vida, porque su hábitat de origen no responde a sus necesidades fundamentales.

Se afirma que la mayoría de refugiados medioambientales están en los países menos desarrollados y particularmente en África. Pero en el Perú no se está exento de estos casos. Por ejemplo, aquellos que huyen de sus comunidades por las inundaciones y derrumbes de cerros por las lluvias intensas (huaycos), como las ocasionada por el fenómeno del Niño, o por los desbordes de los ríos, o los cientos de miles de migrantes serranos y provincianos que desde hace varias décadas van a instalarse en las ciudades del litoral y Lima, principalmente, en búsqueda de mejores condiciones de vida.

Exagerando un poco, se puede decir que el Perú, desde hace mucho, se ha configurado como un país de «refugiados medioambientales».

Pero si se amplía el concepto de medio ambiente que subyace a la denominación de «refugiado medioambiental», habrá que reconocer que, además de los expulsados por los cambios en el medio ambiente natural, también hay expulsados temporal y/o definitivamente porque el medio ambiente social y humano, en algunos lugares, se torna agresivo, violento e inhumano, y por lo tanto insostenible.

Un claro aunque extremo ejemplo lo constituyen los miles de campesinos que tuvieron que abandonar sus comunidades de origen, forzados por la acción terrorista en la sierra central peruana. A otra escala, también son «refugiados medioambientales» los niños que huyen de sus hogares, para no seguir soportando

los maltratos físicos y psicológicos de que son objeto por parte de sus padres o padrastros.

Estas consideraciones, de alguna manera sobreenfatizadas para llamar la atención, permiten sostener que en el Perú el medio ambiente (natural y social) desde hace mucho tiempo se viene configurando y manejando contrariamente a lo que podría ser un medio ambiente humano. Es decir, en el sentido de ser un medio ambiente en el que las personas pueden satisfacer sus necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad⁹.

Las instituciones y acciones ambientalistas comprometidas con el desarrollo sostenible del país, tendrían entonces que orientar su acción no sólo a favor del respeto y un manejo adecuado de los ecosistemas y sus recursos naturales, como lo vienen haciendo hasta ahora, sino también en favor y defensa de la paz, la democracia, la justicia, el ejercicio de los derechos humanos y ciudadanos, etc. como acción propia de su misma opción ambientalista. El medio ambiente humano para un desarrollo humano no se limita a ecosistemas y recursos naturales.

¿Qué les puede proponer una EA a los niños de esos barrios estudiados por CEDRO? ¿Sembrar arbolitos? ¿No arrojar basura? ¿Pintar afiches y hacer marchas por calles y plazas? Todo esto está muy bien. Sin embargo, si lo que se busca es contribuir a que esos niños tengan una actitud respetuosa hacia la naturaleza y un comportamiento cuidadoso para con ella, cabe preguntarse si sólo mediante esas actividades educativas se podrá conseguir el objetivo propuesto.

Como se señala desde una experiencia educativa en un medio similar, «...en una clase de niños agresivos es imposible pedirles que cui-

den el medio ambiente...». Frente a este problema, se podría pensar que antes o simultáneamente habría que atender los problemas de conducta de los niños para que puedan, finalmente, cuidar su medio ambiente. Según esta solución, resulta que el desarrollo de los niños está en función de la conservación de su medio ambiente natural local. De adoptarse este camino, la educación ambiental se torna una educación **para** el medio ambiente.

Pero si se entiende que el medio ambiente es el medio de vida natural y sociocultural de personas que viven en sociedad, entonces se aceptará que ese ambiente agresivo y violento, así como ese ambiente contaminado por la acumulación de basura, configura parte de –valga la redundancia– el medio ambiente de esos niños.

En este marco, orientar la EA hacia los problemas de maltrato de los niños no sería entonces una especie de rodeo estratégico para llegar al «tema principal», sino el mismo tema principal. En este caso, la EA tiene al desarrollo del niño explícita y claramente situado en el centro mismo del trabajo pedagógico y no como pretexto para llegar al MA. Se trata de una EA de los niños **en y por** el MA y no de los niños **para** el MA.

Volviendo a los niños de los barrios estudiados: lo que les sucede en ese ambiente de maltrato físico y psicológico, es lo que a muchos otros niños en el Perú y otros países similares les sucede. Nacen, viven y se desarrollan en un ambiente sociocultural que los niega como personas, por sus rasgos étnicos o raciales, por sus inquietudes y comportamientos que cuestionan el medio que los socializa y a sus agentes socializadores, o por cualquier otra razón.

Si esos niños son maltratados sistemáticamente, física y psicológicamente por lo que tienen, por lo

que hacen o por lo que son, y, precisamente por parte de aquellos de quienes esperan afecto, seguridad, comprensión, en una palabra amor, entonces, estos niños terminarán odiando lo que son y lo que tienen y, seguramente, en la primera oportunidad que tengan huirán de ese ambiente, como una expresión de liberación.

Esos niños educados mediante maltrato físico y psicológico, difícilmente respetarán a los demás porque fueron educados precisamente en la falta de respeto. Difícilmente y seguramente con muchos problemas podrán vivir relaciones amorosas porque fueron educados en el desamor.

¿Cómo se puede esperar que esos niños, más allá de un periodo escolar, amen a su medio ambiente de origen a tal punto que quieran quedarse en él, orienten sus esfuerzos y recursos a cuidarlo respetuosamente y, además, protegerlo para entregarlo en buenas condiciones a las nuevas generaciones, en las que posiblemente se incluirán sus propios hijos?¹⁰

En situaciones como estas, la EA tendría que orientarse explícita y directamente hacia el tejido sociocultural (en alguno de sus escenarios ambientales), como un objetivo propio y no transitorio, para contribuir prioritariamente a modificar las relaciones sociales.

Una sociedad, como una comunidad local, organizada en torno a valores humanos y una ética sólida, institucionalizados en procesos de socialización, seguramente establecerá relaciones armoniosas y respetuosas, por lo tanto no explotadoras ni depredadoras, con su medio ambiente natural y sus recursos para la producción.

Como dice el biólogo Humberto Maturana, «quiero un mundo en





el que se acabe la expresión recurso natural y reconozcamos que todo proceso natural es cíclico y que si interrumpimos su ciclo se acaba. En la historia de la humanidad, los pueblos que no han visto esto se han destruido a sí mismos en el agotamiento de sus llamados recursos naturales. El progreso no está en la continua complicación o cambio tecnológico sino en el entendimiento del mundo natural que permite recuperar la armonía y la belleza de la existencia en él, desde su conocimiento y respeto. Pero para ver el mundo natural y aceptarlo sin pretender dominarlo ni negarlo, debemos aprender a aceptarnos y respetarnos a nosotros mismos¹¹.

Sugerencias

La intención que anima las reflexiones anteriores no es terminar proponiendo un concepto de medio ambiente ni, menos aún, pretender que reemplace a las nociones y representaciones que ya se tienen. Se ha querido llamar la atención sobre las limi-

taciones que implica, para la acción educativa, reducir 'medio ambiente' a 'ecosistemas'. En todo caso, se trata de una invitación a re-pensar el medio ambiente, desde una óptica educativa, a fin de incorporar en el concepto de medio ambiente, los sistemas institucionales (políticos, económicos y sociales), las organizaciones espaciales (hábitat, infraestructuras de intercambio y comunicaciones) y los sistemas simbólicos y culturales.

En consecuencia, la EA no sólo orientaría sus acciones a la formación de las personas en cuanto a sus relaciones de interdependencia y equilibrio con la naturaleza, sino también a sus interrelaciones con el ambiente humano, sabiendo que estas últimas son determinantes de aquellas. No sólo buscaría formar para cuidar y mantener un medio ambiente natural sano, diverso y equilibrado, sino también para intervenir, colectiva y solidariamente, en la construcción y defensa de sistemas institucionales y de un ordenamiento sociocultural propicios para un desarrollo humano.

Re-pensar el medio ambiente desde el quehacer educativo, desde la educación ambiental en particular, implica entonces ubicarse en una perspectiva global y comprensiva de la acción social e histórica, desde una comunidad local determinada.

Esto demandará que la EA, al igual que otras propuestas y experiencias educativas con similar orientación, supere los efectos de las tendencias pragmáticas y activistas, para configurarse como procesos sistemáticos de producción acumulativa de conocimientos y actividades prácticas estratégicamente realizadas, según las características particulares de los participantes en cada programa de EA.

Conviene tener presente que, incluso una educación que se quiere « eminentemente práctica » – como reclaman algunos –, necesita, con necesidad ineludible, conceptos claros.

Una tarea inmediata que habría que asumir es formalizar y organizar los conceptos y las ideas que sustentan las experiencias de EA, para tomarlos como materia de reflexión y análisis, de cara a la práctica educativa y como materia de elaboración colectiva que se vaya completando y enriqueciendo poco a poco.

Esta no es una tarea sencilla, como lo demuestran numerosos intentos y trabajos inconclusos, por ejemplo en el campo de la educación popular. Sobre todo cuando se confunde con la producción de teoría, desde una experiencia local y particular.

Pero, más allá de este u otro obstáculo, la verdad es que no se debería continuar con una educación ambiental sin base conceptual.¹²

Pero, lo efectivamente urgente, en términos de re-pensar el medio ambiente en la EA, es la incorpora-

ción de diferentes maneras de ver, considerar y experimentar una problemática medioambiental.

Será muy difícil, si no imposible, superar los sesgos o reducciones en la comprensión del medio ambiente, si es que se mantiene la EA en una especie de encapsulamiento institucional, profesional o social. La comprensión global del medio ambiente no es una cuestión bibliográfica sino principalmente vivencial, de experiencia de vida.

En cada caso concreto habrá que buscar y aprovechar los medios disponibles para compartir e incorporar, en torno a una experiencia de EA, especializaciones y recursos institucionales (interinstitucional), enfoques de distintas disciplinas profesionales (interdisciplinario), representaciones, valores y comportamientos de los distintos actores locales, según categoría social, género y edad (inter-experiencial).

Notas:

- ¹ SAUVÉ, Lucie: «Education relative a l'environnement: représentations et modes d'intervention», en *Environnement et Société* N° 11, Bélgica, 1993.
- ² Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo. Agenda 21, 1992.
- ³ VALVERDE, Humberto: «Talleres Latinoamericanos de Educación Ambiental en Medio Rural», Informe a FAO/FTPP, noviembre de 1993.
- ⁴ SAUVÉ, Lucie: «Exploration de la diversité des conceptions et des pratiques en éducation relative a l'environnement», junio de 1994.
- ⁵ Diario *El Comercio*, Lima, 23/4/95. El Centro de Información y Prevención del Uso y Abuso de Drogas-CEDRO/Programa de prevención del maltrato infantil y promoción de la familia, ha efectuado la investigación «Estudio de opinión y percepción del maltrato infantil de líderes y pobladores de 22 comunidades urbano-marginales», en los distritos de Comas y Carabayllo (Cono Norte), Villa El Salvador y Villa María del Triunfo (Cono Sur) y en los distritos de San Juan de Lurigancho, Ate-Vitarte, El Agustino y La Victoria (Cono Este). Se aplicaron 585 encuestas.

- ⁶ BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN: *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1989.
- ⁷ Ministerio de Relaciones Exteriores del Ecuador: *La gestión ambiental en el Ecuador*, Quito, abril de 1993.
- ⁸ J.M. «Fuir l'environnement dévasté du Sahel», en *Le Courier* N° 150, Bruselas, marzo-abril de 1995.
- ⁹ Ver CEPALUR y Fundación Dag Hammarskjöld: «Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro», *Development Dialogue*, número especial, Santiago, 1985.
- ¹⁰ Tema desarrollado, desde una perspectiva complementaria, en VALVERDE, Humberto: «Educación Ambiental: concepción y desafíos», en *Educación Ambiental y Escuela Rural*, Proyecto Desarrollo Agroforestal en Comunidades Rurales del Noroeste Argentino, Salta, 1993.
- ¹¹ MATURANA, Humberto: *Emociones y lenguaje en educación y política*, Hachete-CED, Santiago de Chile, 1989.
- ¹² Yus, R.: *Una educación ambiental sin base conceptual*, II Jornadas Andaluzas de escuela y medio ambiente. Matalascañas, Huelva, 1989.

