

# EL DEBATE DISCURSIVO MODERNIDAD-POSMODERNIDAD Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA

THE MODERNITY-POST MODERNITY DISCOURSIIVE DEBATE  
AND ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CONTEMPORARY SCHOOLS

MARIANELA GARCÍA DE MEIER\*

marianeralmeier@cantv.net

DEYSE RUIZ MORÓN\*\*

costan@cantv.net

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario "Rafael Rangel"

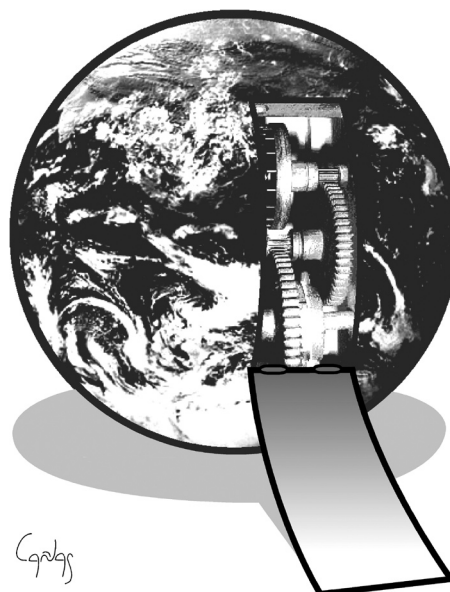
Trujillo, edo. Trujillo.

Venezuela.

Fecha de recepción: 23 de noviembre de 2007

Fecha de revisión: 8 de enero de 2008

Fecha de aceptación: 1 de abril de 2008



## Resumen

El presente trabajo pretende contribuir a la reflexión escolar de lo ambiental en el escenario del debate entre la modernidad y la posmodernidad. ¿Qué principios han de orientar la educación ambiental en la escuela considerando esta confrontación discursiva? Desde la reflexión teórica-bibliográfica nos atrevemos a afirmar que una de las mayores apuestas de la educación ambiental en la escuela contemporánea es que sea concebida como una práctica política, social, crítica, humanista y que además tome en cuenta las implicaciones éticas y la configuración epistemológica derivadas de la transferencia de conceptos científicos generados en otros dominios epistemológicos. De aquí, el interés de algunas instituciones de enseñanza superior en insertar la temática de la educación ambiental en la formación de maestros. Así, este escrito reflexiona sobre una práctica educativa ya existente que demuestra la emergencia del saber ambiental para una interpretación crítica de los problemas que repercuten en la cotidianidad de la escuela

**Palabras clave:** educación ambiental, formación docente, escuela contemporánea modernidad-posmodernidad.

## Abstract

*The following paper pretends to contribute to the school reflection of environmental issues in the context of the debate between modernity and pot modernity. What principles should orientate environmental education in schools considering this discursive confrontation? From the theoretical-bibliographical reflection we dare to affirm that one of the biggest bets of environmental education in contemporary schools is for it to be conceived as a political, social, critical and humanist practice and that it also take into account the ethical implications and the epistemological configuration derived from the transfer of scientific concepts generated in other epistemological domains. This is way some high-school institutions are interested in inserting the topic of environmental education in the education of teachers. This way, this essay reflects on an educational practice already existing that shows the emergency of environmental knowledge for a critic interpretation of the problems that have a repercussion in daily school.*

*Key words: environmental education, teachers' education, contemporary school, modernity-pot modernity.*



a crisis ecológica o ambiental ya no es posible justificarla a partir de ciertos principios e ideas que acompañaron y acompañan el proyecto de la modernidad. La idea de progreso, el ideal de una sociedad justa, la presencia de una tecnociencia que suponía el control de la naturaleza en aras del bienestar y la calidad de vida entraron en crisis a partir de las dos guerras mundiales del siglo pasado.

Finalizadas éstas, el hombre comienza a interrogarse con mayor insistencia sobre las promesas del proyecto de la modernidad y le surge la necesidad de reconciliarse con los “otros” y con la naturaleza. Esa reconciliación implica interrogarse en torno a las relaciones entre hombre-ciencia-ambiente y acerca de su posición frente a ambas. Podemos afirmar entonces, que desde esta interrogación de las relaciones hombre-naturaleza surge un discurso que denuncia el agotamiento y decadencia del proyecto de la modernidad, ese que prometió justicia social y progreso para un mundo mejor. Tal discurso del desencanto es asumido como suyo por la Educación Ambiental.

Caride y Meira (2001, p. 39) la define como una “crisis de civilización o, al menos, un componente central de una crisis más amplia y profunda”. Tal develamiento de dicha crisis emerge en el escenario del debate modernidad-postmodernidad, en el cual los síntomas denunciados se refieren al agotamiento y decadencia de los principios que soportan dicho proyecto y lo cual generó una matriz de opinión que sirvió para explicar la crisis ambiental dentro de marcos más amplios y comprensibles.

La modernidad, a partir de la concepción cartesiana del mundo, promovió un discurso sobre la naturaleza, en donde sitúa a ésta como “fuera del hombre”, es decir, ajena a su propia naturaleza. Tal posición asigna al hombre el derecho a dominarla. Surge así la dualidad hombre/naturaleza apoyada en la tecnociencia y la fe en el progreso.

Para soportar y difundir tal discurso se crearon instituciones sociales como la escuela a fin de construir y consolidar su pragmatismo. Su necesidad inspirativa la constituyeron los procesos de industrialización y urbanismo que exigían una alfabetización masiva y rápida de un número significativo de campesinos que convertidos en mano de obra potencial pudieran adquirir habilidades y destrezas necesarias para una tecnología mecánica que empezaba a reemplazar la tierra como medio de producción.

La naciente modernidad produce un concepto idealizado de educación y de escuela, ambos aparecen centrados en la formación del sujeto guiado por los valores de igualdad, libertad y fraternidad. Esos referentes han acompañado a nuestra escuela contemporánea. Sin embargo, si algún fracaso se le puede asignar a esa escuela que asumimos como contemporánea es que los ideales que justifican su nacimiento no han podido verificarse en la práctica. En efecto, principios educativos tales como igualdad, libertad, democratización, equidad, la formación integral de la personalidad son cuestionados y sometidos a interrogación desde la realidad actual que nos muestra.

Con base en estas consideraciones, se hizo de la escuela un espacio indispensable, su función, en teoría, no es excluir sino fijar al sujeto a un mecanismo de transmisión del saber (Foucault, 1992). Igualmente, le confirió las funciones de formación, capacitación y sociabilidad. Es a partir de estas premisas que surge la escuela para el futuro, para el progreso, para la igualdad.

Sin embargo, esa escuela pensada para desarrollar la personalidad integral, devino en una escuela que pretendió y aún pretende desarrollar la inteligencia, las capacidades instrumentales del sujeto con la finalidad de adaptarlo al modelo económico y social de la modernidad. En esta forma, la acción educativa se centró en el desarrollo y cultivo de la razón (Zambrano, 2002). Sólo se accede al mundo de lo inteligible a través de la razón, fuera de ella nada puede ser despejado con suficiente habilidad.

La escuela contemporánea se edificó con una arquitectura de control y vigilancia (Foucault, 1992), sobre la base de un conjunto de conocimientos científicos traducidos en asignaturas a los cuales rinde veneración, olvidando que el saber científico no es todo el saber, pues el saber del niño procede de su historia y su contexto, así la escuela menosprecia los lenguajes del niño mediante juegos de lenguaje y discursos cargados de poder.

La escuela de la igualdad homogeniza y controla, pues parte de la idea de sistema, en donde la norma y lo normal operan como expresión estadística, no obstante, ella en su misma lógica es capaz de señalar las diferencias, pero las trata como desviaciones no para asumirlas sino para excluirlas de manera silenciosa y ordenada. La escuela para la



vida, el progreso y el futuro, parece alejarse para muchos niños y adolescentes. Ella se ha desvanecido para los grupos sociales menos favorecidos que necesitan resolver sus necesidades más inmediatas y mejorar su calidad de vida.

La escuela contemporánea desarrolló enunciados “claros y lineales”, un gusto por los aprendizajes rápidos. La planificación ocupó y ocupa un lugar reverencial, en tanto constituye una mejor forma de hacer orientar la práctica pedagógica. Además constituye un requisito administrativo desde el que se ejerce el control y el poder administrativo, justificado en la obsesión por la eficacia de la que nos habla Foucault en *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión* (1976).

Esos enunciados de la modernidad, también se manifiestan en el ámbito de lo educativo y de lo escolar al enfatizar que los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje deben enunciarse en forma “clara y precisa”, promoviendo en los alumnos conductas observables. En consecuencia, esa claridad desplaza todo encuentro intersubjetivo en el espacio escolar. Los enunciados son una respuesta a la obsesión de la certeza, que se traduce en tranquilidad, seguridad en todo el espacio escolar, en el que se pretende programar y controlar las interacciones humanas.

Toda esa tecnología de lo escolar condujo a ocultar los espacios para los encuentros, la imaginación, los sueños, las miradas y las sonrisas, la duda, los errores, la interpretación y curiosidad en aras de unos aprendizajes que rendían y rinden culto a la ciencia y a los conocimientos científicos. Por ello, se revalorizó la razón convertida en razón instrumental traducida en habilidades intelectuales para ejercitar la memoria. La escuela revalorizó la velocidad, como respuesta a la angustia del progreso escolar, así debió responder a la idea de progreso, a la cuantificación impuesta por tal modelo.

El concepto de formación docente que domina nuestros espacios académicos también está guiado por el desarrollo de la razón instrumental, dirigido a organizar la capacidad cognitiva que la limita a los instrumentos que le permiten actuar y desenvolverse en el vacío. Así, los maestros son formados para actuar estratégicamente pero no saben pensarse en el mundo. No obstante, la educación como práctica social es el lugar donde se formalizan los objetos culturales dignos de ser conservados y transmitidos, y aunque su corazón sea terriblemente conservador también se le ha interpretado como un lugar para transformar. Es en esa escuela transformadora y en esa educación en la que nos atrevemos a pensar.

En el marco de esta explicación deseamos situar nuestra interrogante central: ¿Qué principios han de orientar la Educación Ambiental (E.A.) en la escuela considerando esta confrontación discursiva?

Para abordar tal preocupación lo haremos asumiendo tres propuestas fundamentales, a saber:

- La Educación Ambiental pensada como una práctica social crítica y política.
- La Educación Ambiental abordada desde los enfoques inter y transdisciplinario de las ciencias y de la formación docente.
- La Educación Ambiental como escenario para preguntar por las valoraciones éticas.
- La Educación Ambiental como escenario para lo comunitario.

Para cada propuesta sugerimos algunas ideas para encarar la Educación Ambiental, para ello es necesario considerar los principios suscritos en el Foro Global celebrado en Río de Janeiro en 1992 relacionados con el carácter político de la misma, en tanto se encuentra fundamentada en valores para la transformación social, la formación de ciudadanos con conciencia local y planetaria y el respeto a la autodeterminación de los pueblos y la soberanía de las naciones; sea concebida como una práctica política, social, crítica, humanista y que, además, tome en cuenta las implicaciones éticas y la configuración epistemológica derivadas de las ciencias. Tales principios suponen la necesidad de una Educación Ambiental que adopte enfoques inter y transdisciplinarios desde una práctica pedagógica crítica y reflexiva, en la que sus escenarios sean el lugar para preguntarse acerca del sujeto y sus relaciones con la naturaleza.

## 1. La Educación Ambiental como práctica social crítica y política

Para que la Educación Ambiental se transforme en una práctica social, crítica y política tendrá que interrogar sobre su objeto/sujeto epistémico. En tiempos de incertidumbre su objeto epistémico ya no es el ambiente, sino ese sujeto que desde su interior se haya atravesado por la naturaleza y desde esa subjetividad se representa en la naturaleza y en su ambiente.

La Educación Ambiental al tomar como referencia el cómo los sujetos se representan y los significados que atribuyen a las mismas, advierte que el “medio ambiente” no es una realidad “ya dada”, a la que sólo se aspira a intervenir con pretensiones de manipulación técnica, sino que es una construcción mediada por el campo simbólico en el que es aprehendido, que le dota de significaciones muy particulares dentro de un contexto social, histórico y político.

Para hacerlo posible, la Educación Ambiental ha de incrustar sus bases en una teoría educativa crítica que sirva de soporte para desarrollarla como una práctica capaz



de promover el desarrollo humano alternativo. Una teoría educativa crítica contribuirá a subvertir el orden discursivo de la escuela y sus formas de legitimar el poder. Y aunque la escuela se muestre incompleta e insuficiente para repensar el lugar del sujeto, deberá proponerse un cambio radical en su función y finalidad aun sabiendo que en ella no está el cambio absoluto, sino en las prácticas políticas y en el sentimiento de participación que tendrá lugar en una lógica distinta de poder.

En el marco de la formación docente, es exigible que los maestros superen la visión de ambiente como: “todo lo que nos rodea”. Esta concepción simplista representa una limitación conceptual que tiene sus efectos en una práctica pedagógica que se operacionaliza sin una reflexión crítica, incapaz de interconectar las relaciones: ambiente-calidad de vida y otras variables. Por ello, el “dar clase” al lado de un basurero o con un charco de agua dentro del aula puede ser asumido por el docente y el niño con naturalidad si consideramos que el ambiente que nos rodea no es extraño y ajeno a nuestra subjetividad. En contraste a esta conceptualización, la Educación Ambiental tendrá que promover las nociones de “ambiente” y “naturaleza” como conceptos centrales, en el cual éstos se perciban como constructos sociales producido a partir de los sistemas representacionales y simbólicos que están políticamente condicionados.

## 2. La Educación Ambiental desde los enfoques inter y transdisciplinario de las ciencias y la formación docente

Si admitimos que toda referencia de la educación y la ciencia quedó impregnada de los preceptos que orientaron el proyecto de la modernidad (Perdomo, 2000), entonces la Educación Ambiental habrá de enfrentar problemas derivados de la transferencia de conceptos científicos generados en otros dominios epistemológicos, particularmente los oriundos del dominio ocupado por la ecología. En ciertos casos esa transferencia se ha realizado dejando de lado la *episteme* o el campo discursivo de procedencia. Por ello es impostergable la tarea de construir soportes epistemológicos permeados por enfoques inter y transdisciplinarios que le ayuden a explicar e interpretar la complejidad del medio ambiente y sus relaciones con el hombre.

En la concepción de formación docente han prevalecido los supuestos epistemológicos aportados por el positivismo lógico y la filosofía analítica. Los planes de formación continúan anclados a los criterios epistemológicos fundados en la concepción empírico-analítica de las ciencias. En consecuencia, el modelo disciplinar propio de ésta se convirtió en un parámetro que orientó el discurso escolar como práctica social imponiéndose como un modo

de recorte a los objetos agrupados en el currículo. Cada una de estas disciplinas fue filtrada al currículo, instaurando modos de organizar el pensamiento bajo los parámetros científicos de procedencia empírico-analíticos que fundándose en la cultura del positivismo demarcó redes conceptuales, las cuales desarrollaron una noción restringida de la complejidad del objeto y de la teoría instituida para dar cuenta de su estructura (Morin, 2000).

Las disciplinas curriculares, lejos de actuar como lógica incitadora de apertura del pensamiento que trascendiera los marcos gnoseológicos y epistemológicos establecidos en las mismas, impusieron una lógica que condujo a un cierre del universo semántico. Así, la concepción de ciencia que domina en los espacios académicos, entre estos la escuela, el currículo y los planes de formación, está matizada por el concepto de objetividad. La misma sólo apunta a las manifestaciones “reales del objeto, es decir, a aquellas que pueden ser expresadas por intermedio de operaciones metodológicas analíticas en variables operacionales u observacionales. En consecuencia, cada objeto de estudio dentro del currículo fue despojado de su constitución histórica-cultural, de su sentido de intencionalidad ética, quedando convertido en un objeto no para ser meditado o reflexionado, sino para ser controlado y manipulado por medio de operaciones cognitivas y metodológicas de índole empírico-analíticas.

Esta lógica disciplinaria como forma de razonamiento y organización dentro de los planes de estudio comporta un gran silencio teórico y metodológico en torno a la categoría de totalidad. La totalidad como forma de razonamiento que apela a la complejidad e historicidad del objeto y que se opone a la concepción atomista/reductora es expulsada por contravenir los principios de la lógica disciplinar.

A diferencia del pensamiento basado en la totalidad que implica una constante ruptura con los modelos teóricos paramétricos, la lógica disciplinar se cierra a cualquier referencia crítica y desplaza las tensiones antagónicas y contradictorias. Esta restricción debe ser superada por una reflexión que permita comprender su propia lógica de sentido, esto es, preguntarse desde Foucault (1992), cómo y en qué condiciones históricas y culturales surgen determinados regímenes de verdad, por qué esa formación discursiva, por qué se plantea cierto tipo de operaciones teóricas y epistemológicas. Tales interrogantes son silenciadas como consecuencia del principio reductor del conocimiento a lo objetual y a la racionalidad cognitivo-instrumental, clausurando la posibilidad teórico-epistemológica de constituir un saber que recupere los silencios de la razón, la subjetividad e historicidad constitutiva y constituyente de toda relación entre el sujeto y la naturaleza. Ello supone abrir el discurso y los planes de formación a otras esferas,





incorporar otras expresiones de la razón, tales como lo moral, lo estético, lo expresivo. Es posibilitar un juego en el que la razón se torne polémica, turbulenta y agresiva.

La existencia de un modelo disciplinar como forma de razonamiento y de organización curricular y, la conceptualización de una teoría que se degrada a lo objetual, da lugar a la constitución de un modelo de formación docente basado en la reproducción y transmisión del saber, por consiguiente, el papel del docente queda reducido al ejercicio de un pragmatismo instruccional.

El maestro en lugar de problematizar las estructuras conceptuales y los métodos de procedencia empírico-analíticas pierde su posibilidad de interrogar-se y desplegar una reflexión en torno al contenido e intencionalidad de la Educación Ambiental. Sus funciones como educador quedan encapsuladas en una interpretación reductora y simplificadora de la complejidad del medio ambiente y sus relaciones con ese sujeto de la educación, queda imposibilitado a pensar por fuera y hacia el interior de estos marcos disciplinarios. Su imposibilidad se entiende en cuanto ha sido dominado y formado por un discurso y práctica curricular parcelada y operacionalizada como consecuencia de la lógica instrumental del currículo.

Es así como la Educación Ambiental aparece (o mejor desaparece) en los planes de estudio de Educación Básica bajo la concepción de “eje transversal”. En muchos de los casos, los maestros no la pueden “visualizar y menos instrumentar”, debido a que esa inter y transdisciplinariedad no ha sido asumida como una actitud de vida y ha permanecido ausente en los planes de formación docente de nuestras universidades. Pedir a un maestro que trabaje con un eje transversal puede resultar muy ambicioso porque ha sido formado para ver y percibir un mundo parcelado y fragmentado. Es más, en ausencia de una sólida formación, el maestro opta por la actitud más cómoda: “ignorar-lo”. Con ello se pierde una de las apuestas más ambiciosa de la Educación Ambiental, la formación de valores para la transformación social y su concepción como praxis social (Caride y Meira, 2001).

Frente a estas dificultades se agregan las exigencias que imponen o requieren las propuestas curriculares actuales dirigidas hacia los niveles de la Educación Inicial, Básica y Media Diversificada y Profesional, bajo los programas educativos denominados: Simoncito, Escuelas y Liceos Bolivarianos, las cuales están fundamentadas en los principios curriculares de la transversalidad e interdisciplinariedad. En éstas, las disciplinas del conocimiento aparecen bajo la conceptualización de área, asumida no como la agrupación de asignaturas sino como la interrelación de conocimientos y saberes articulados en torno a la consecución de un proyecto concebido comunitariamente como instrumento para motorizar el desarrollo endógeno

(MED, 2004). Entonces nos preguntamos: ¿Cuál es el docente que ha de formarse bajo esta premisa?

Acercarse a los planes de formación docente y a las reformas educativas desde lo interdisciplinar, supone partir de la idea de disciplina. Esa interdisciplinariedad reclama una concepción disciplinar abierta y dispuesta a dialogar sin preceptos objetivistas y neutrales. En esta forma, la interdisciplinariedad puede ser conceptualizada desde una perspectiva de comunicación, intercambio y confrontación de saberes desde cada una de las disciplinas que pretenden construir un objeto de modo interdisciplinar. Esto conduce a nuevos desafíos, pues la dialogicidad, la comunicación, la intersubjetividad, el uso de los lenguajes de las diferentes ciencias se hace imperativo. Por lo tanto, la problemática de la interdisciplinariedad evoca la idea de intercambio entre diferentes disciplinas y de integración de principios epistemológicos.

Ander-Egg (1999: 32) afirma que “...la interdisciplinariedad sólo es posible a partir de saberes y competencias de cada una de las disciplinas...”. Sin embargo, un manejo deficiente de lo disciplinar puede producir una concepción inadecuada de la interdisciplinariedad.

Para generar un conocimiento interdisciplinario capaz de orientar la práctica pedagógica se hace necesario indagar en las representaciones sociales y en los significados que los sujetos atribuyen a la naturaleza, calidad de vida, bienestar, necesidades, derechos y deberes sociales, desarrollo, progreso y otros constructos. Cada problema ambiental local o global convertido en eje problematizador de la práctica educativa obliga a examinar o a interpretar esos constructos y a partir de ellos generar acciones sociales responsables y comprometidas. La Educación Ambiental debe construirse a partir de la acción de los sujetos y de la reflexión en la acción tal como lo afirman Caride y Meira (2001).

Para lograr tales propósitos, la Educación Ambiental tendrá que adoptar estrategias de enseñanza y aprendizaje que coloquen en relieve el carácter conflictivo y paradójico de las relaciones del hombre con la naturaleza. Ya no es tan fácil alcanzar el juicio de correcto o incorrecto, ético o no ético referente a los problemas ambientales. Se hace necesario plantear los dilemas éticos generados a partir de un problema particular cuyo tratamiento requiere de la toma de decisiones, examinando las consecuencias de las acciones, esto es, los riesgos y responsabilidades.

Ese abordaje desde la interdisciplinariedad amerita que en la práctica pedagógica se discuta en torno a qué o quiénes debe girar ese enfoque interdisciplinario, elaborar un marco referencial, a partir de él diseñar el encuadre metodológico que permita una adecuada coordinación y articulación, y, sensibilizar a los estudiantes hacia el tra-



bajo cooperativo (Ander-Egg, 1999). En ese encuadre metodológico se dejan traslucir las propuestas de la bioética. Término acuñado por Van Rensselaer Potter en 1971 y entendida como una disciplina puente entre los términos “bios” como referida a la vida y ética para tratar temas humanos (D'Empaire, 1997).

En su sentido amplio, la bioética intenta establecer un método de interrogación eficiente y práctico que permita construir pautas argumentativas de un planteamiento moral, detectar y analizar los problemas relacionados con el ambiente, la salud y áreas conexas (por ejemplo: salud pública, ocupacional, internacional, ética del crecimiento poblacional y control ambiental).

Según Perdomo (2002), la bioética es una propuesta que atiende dilemas donde la moral y la ética pueden ocuparse de problemas de vida en las relaciones humanas. Ella escapa del campo de la filosofía donde los términos ética y moral se enseñaban buscando tener un “hombre de bien”. En el ámbito de la educación ambiental y, particularmente, de la dimensión salud integral será importante interrogarse: ¿Por qué los daños que causamos al ambiente se revierten sobre nuestra humanidad?, ¿cuándo un problema ambiental tiene implicaciones éticas?, ¿cómo y de qué manera los problemas con el ambiente y la salud se vinculan con la pobreza?, ¿es pobreza sinónimo de suciedad?, ¿hasta dónde la pobreza y la salud se relacionan con lo estético? Son preguntas que, desde la dimensión salud integral, no puede responder suficientemente el razonamiento disciplinar.

### 3. La Educación Ambiental como escenario para preguntar por las valoraciones éticas

En las relaciones del hombre con la naturaleza median los valores que éstos asignan tanto a sí mismos como al mundo por el cual está atravesada toda su humanidad. En el seno de la Educación Ambiental se debate por el dominio de dos “modelos éticos” que interpretan la forma en que el hombre ha de concebir y relacionarse con la naturaleza. Caride y Meira, (2001), los identifican como “antropocentrismo fuerte” y “antropocentrismo débil”. El primero, tiene su fundamento en las ideas del cartesianismo, en las cuales el hombre se coloca como centro y separado de la naturaleza pero con derecho a un total dominio sobre ella. El otro, se mantiene como una de las alternativas que propugna un interés humano por dar cobertura a las necesidades básicas y por disfrutar de una vida digna y saludable de los hombres que comparten el presente histórico (solidaridad sincrónica) y de aquellos que existan en el futuro (solidaridad diacrónica), fundamento de las tesis que sobre el “desarrollo sustentable/sostenido” se discute en la actualidad, pues en ellas subyace la concepción de “progreso y futuro”.

No obstante, más allá de tales modelos, lo que se cuestiona es la concepción de “humanismo” y los valores éticos que orientaron a la modernidad, pues en el antropocentrismo fuerte el hombre aparece como un sujeto central pero escindido (sujeto/objeto; hombre/naturaleza), el cual se refleja en la noción de progreso que justifica la colonización y transformación de la naturaleza en aras de la revolución industrial. En ella lo bueno es apreciado en tanto útil, lo bueno en infinito para el consumo. Es parte de una filosofía de la abundancia, presente en las sociedades que consumen grandes cantidades de energía y materia, produciendo, a su vez, cantidades voluminosas de desechos de diverso tipo.

El paradigma emergente en el ámbito de lo económico implica la adopción de la austeridad como valor central. Sus principios serán factibles redefiniendo los conceptos de desarrollo, crecimiento y, sobre todo, cambiando nuestra concepción acerca del mundo y la naturaleza. Esto último implica asumir a plenitud la filosofía de la finitud, admitiendo que el mundo es finito en términos de recursos naturales. En síntesis, la nueva humanidad ha de reaccionar vigorosamente ante la perversión del modelo económico, científico y tecnológico actual que perturba la salud del planeta e intentar construir éticas discursivas que promuevan acuerdos provisionales para enfrentar las relaciones sujeto-sociedad-medio ambiente.

En todo caso, la Educación Ambiental sería el escenario ideal para interrogar sobre qué valores actúan o pueden actuar como modelos éticos de referencia para la práctica educativa y sobre los problemas ambientales. La revisión desde este marco no sólo conduce a reflexionar sobre los valores que median en las relaciones que establecen los hombres con el medio natural sino que también nos conduce a revisar la noción antropológica del ser humano. Afrontar los efectos de una lógica curricular simplista y disciplinar nos induce a entender que el hombre es también naturaleza y que no existe una frontera biológica nítida que nos separe de otras formas de vida (Caride y Meira, 2001). En consecuencia, las prácticas educativas asociadas a la Educación Ambiental han de considerar los valores que predominan en cada realidad social y, en este sentido, anticipar las resistencias o apoyos a los que se enfrenta cualquier proyecto moral y desde los cuales se interpreta la crisis ambiental.

Desde esta perspectiva, la Educación Ambiental tendrá que aventurarse a promover la “transvaloración de los valores”, en el sentido nietzscheano de transformar valores, rebasar, darse nuevos valores, nuevas fábulas, nuevas máscaras e, incluso, nuevas interpretaciones (Nietzsche, 2002). En consecuencia, la Educación Ambiental no puede sustentarse en función de valores “objetivos”, “eternos” y “verdaderos”, por ello tiene que adentrarse en ese proceso de transvaloración y de autocreación.



#### 4. La Educación Ambiental como escenario para lo comunitario

Como un rechazo a las grandes teorías explicativas y a los enfoques macrosociales y centralizados se aprecia en la sociedad contemporánea una vuelta a lo puntual, a lo micro. Aquí parece residir una de las paradojas de la globalización, en donde la idea de globalidad apunta hacia la aldea planetaria que acepta la diferencia pero intenta homogeneizar desde la socialización del consumo y de las representaciones mediadas por los medios de comunicación, una manera estándar de ser universal y ciudadano del mundo. De la misma forma que se globaliza la economía, la ciencia, la tecnología, el consumo, las mercancías, el capital financiero, se globalizan las problemáticas sociales, las inequidades, la pobreza.

Esa globalización pone en crisis y en vías de ser extinguidas demarcaciones simbólicas y representaciones tan apreciadas para nuestras localidades, tales como: la familia, la escuela, el folklore, las prácticas comunitarias. En fin todo lo que constituye nuestra identidad, construye en la paradoja de la igualdad universal nuevas desigualdades que deben ser enfrentadas por una propuesta de Educación Ambiental pensada y reflexionada desde la particularidad, pero conectada y con actitud de apertura hacia la universalidad cultural. Debe, entonces, promover el protagonismo de los sujetos, los grupos y la comunidad. Si se asume que cada sujeto o grupo social tiene una particular manera de concebir la naturaleza, el medio ambiente y de relacionarse con ellos, atribuyendo significados que son mediados por el campo simbólico, entonces la Educación Ambiental ha de propiciar la integración de los procesos educativos con las dinámicas propias de cada realidad social, en particular, aquella que se construye “desde”, “con” y “para” las comunidades locales.

De allí que deberá ser congruente con los principios que reivindican el desarrollo social a partir de lo que es común a las personas, y desde sus propios saberes, construir formas de encarar sus problemas. Por ello, una escuela como institución social pensada desde los preceptos de la Educación Ambiental no puede continuar ignorando los problemas de la comunidad y despreciando los saberes de ésta.

La misma, como práctica comunitaria ha de ser una práctica de convivencia cotidiana, intersubjetiva e institucional donde se intercambien respetuosamente las diferencias simbólicas que se inician con la manera distinta de percibir el mundo, donde ya no basta la representatividad política sino que se imponen la participación y el sentido de pertenencia hacia lo comunitario. En este sentido, la Educación Ambiental ha de ser “comunitaria”, favorecedora de las condiciones que permitan a los individuos y

comunidades desarrollar formas alternativas de enfrentar los problemas ambientales.

#### 5. A manera de conclusión

A lo largo del trabajo se mostró la confrontación discursiva entre la modernidad y la postmodernidad y cómo ella ha afectado los diversos discursos, incluido el escolar, y dentro del mismo, el referido a la Educación Ambiental. Lyotard (1989), en su obra *La condición postmoderna*, como ningún otro filósofo, ha llamado la atención sobre ese cambio o confrontación. En su análisis del saber en las sociedades informatizadas, describe los síntomas que anuncian el abandono al proyecto de la modernidad. Esa modernidad que tiene como fundamentos la creencia en la unidad de la razón, la ciencia y la tecnología producida por ésta, la emancipación del hombre, la idea de progreso, los valores de la ilustración, la creencia en lo grandes metarrelatos y caracterizada por la pretensión de validez universal del discurso racional y científico, está enredada (a decir de Lyotard) en un discurso de legitimación cuyas aspiraciones no puede satisfacer.

A ese conjunto de síntomas que se manifiestan mediante escepticismo con respecto a los grandes metarrelatos, a la fe ciega en la ciencia, a la pérdida de la creencia, a todo ello, es lo que, Lyotard ha llamado postmodernidad. Ese término postmodernidad, no es sólo una determinación temporal (Fischer, 1997), con él se trata de caracterizar un cambio en la actitud espiritual, que no surgió de la supuesta clausura o abandono de la época moderna, sino que ya se encontraba en los modernos, aunque sólo ahora aparece de manera manifiesta y predominante.

Por ello, no es extraño acotar que la Educación Ambiental, en su afán de refugiarse de esa crisis, adopte enfoques interdisciplinarios o transdisciplinarios, como uno de sus fundamentos. En consecuencia, pudiéramos afirmar que la Educación Ambiental puede ser situada allí, donde se percibe esa encrucijada, ese pasaje del pensamiento moderno al postmoderno. Ese pasaje, ese proceso crítico se ha convertido casi en un estado permanente, pues no se trata de un simple cambio de paradigma (Fischer, 1997). En siglos pasados (XVIII, XIX y parte del siglo XX), los paradigmas se sucedían en un fluir constante, desprendiéndose unos de otros. Pero en la actualidad no se percibe sólo el cambio en el curso de nuestro pensamiento, sino que también afecta el lecho en el que discurre ese fluir, el fundamento mismo, el sistema de creencias en el que se ha desarrollado la racionalidad occidental.

Según Böhme (1997), en el enfoque sustentado por la ecología tradicional y su concepto base de ecosistema, la naturaleza se entiende como un sistema que se organiza y se reproduce a sí mismo, que se autorregula en sus ci-



clos, se estabiliza y tiene un cierto grado de crecimiento. Sin embargo, en él no aparece el hombre. Esta concepción tuvo y ha tenido amplias consecuencias en las ciencias experimentales de la modernidad. Así, para la ciencia moderna la naturaleza es un conjunto de relaciones conforme a leyes, por ello, el objeto supremo de esta ciencia es el de descubrir tales leyes con el fin último de someterla y controlarla.

Visto así, la ciencia experimental es un conocimiento enajenado de la naturaleza, pues su objeto es la naturaleza que no somos nosotros, que nos es externa, que es lo “otro” y de lo que no sabemos nada y a la que debemos emplazar. La naturaleza se entiende así como el ámbito de la exterioridad, un conjunto de relaciones objetivas necesarias. La ciencia natural moderna no se ocupa de la naturaleza en relación con el hombre, sino que la conceptualiza como una interacción de objetos naturales, por lo cual, para cada objeto de la naturaleza, existe por lo general un dominio epistemológico específico y disciplinar. Por lo tanto, la ciencia moderna y la tecnología que es consecuencia de ella, tratan a la naturaleza como algo externo y ajeno al hombre y por ello se les otorga el derecho a manipularla a su antojo y a someterla a las necesidades humanas.

Esta concepción acerca de la naturaleza se ha dado bajo un trasfondo marcado por la oposición o la dualidad, esto es, la naturaleza se ha entendido como opuesta al ámbito de lo humano. Se ha entendido como aquello que es en sí misma, diferente de lo que proviene el hombre, de lo que existe por convención o de lo que el hombre ha establecido por voluntad, por consiguiente, la naturaleza era y aún es el ámbito de lo no humano.

No obstante, esta concepción de la naturaleza resulta limitante a la luz de los objetivos que pretende alcanzar la Educación Ambiental, en tanto que la naturaleza por la cual debe interesarse es aquella que está en la superficie o profundidad de la Tierra, la naturaleza bajo el cielo, la naturaleza en su estado actual, en su desarrollo, en sus procesos cíclicos que ya no puede ser pensada sin la presencia del hombre. Es aquella que ha sido determinada conjuntamente con el factor humano, que es antropogénica, en el sentido de que la naturaleza es ya un producto social (Fischer, 1997).

La naturaleza por la que debe preguntar la Educación Ambiental y las ciencias que le ofrecen su soporte, entre ellas la ecología, es aquella que puede determinarse conjuntamente con el factor humano. Es decir, interrogar: ¿qué clase de naturaleza queremos?, ¿cómo debemos configurar nuestra relación con la naturaleza? Se trata de construir una teoría y una praxis social en la cual el hombre se reconozca como naturaleza en sí mismo; que sea capaz de modificar la relación presente entre el hombre y la naturaleza de un modo radical, sobre la base de la experiencia histórica que tenemos de nosotros mismos y de nuestra acción social sobre ella. ©

\* Licenciada en Educación, mención Matemática. Magíster en Docencia para la Educación Superior. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel”. Línea de investigación: Enseñanza y aprendizaje de las ciencias, educación ambiental.

\*\* Licenciada en Educación, mención Matemática. Magíster en Docencia para la Educación Superior. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel”. Línea de investigación: Enseñanza y aprendizaje de las ciencias, educación matemática.

## Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1999). *Interdiscipliniedad en educación* (3ª edición). Argentina: Editorial magisterio del Río de la Plata.
- Böhme, G. (1997). Perspectivas de una filosofía de la naturaleza de orientación ecológica. En Fischer, Retzer y Schweizer (Compiladores). *El final de los grandes proyectos* (pp. 71-83). Barcelona: Gedisa.
- Carrizales, C. (1991). *El discurso pedagógico*. México: Trillas.
- Caride, J. y Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. España: Ariel.
- D’Empaire, G. (1997). ¿Qué es bioética? *GEN, revista de la sociedad venezolana de gastroenterología*. N° 1 Vol. 51, 42-48.
- Fischer, H. (1997). Sobre el final de los grandes proyectos. En Fischer, Retzer y Schweizer (Compiladores). *El final de los grandes proyectos* (pp. 11-20). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (5ª ed., Aurelio Garzón del Camino, Trad.). Madrid: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1975).
- Foucault, M. (1992). *La verdad y las formas jurídicas*. (3ª ed., Enrique Lynch, Trad.). España: Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1978).
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). *La Educación Bolivariana*. Caracas. Material mimeografiado.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Editorial Gedisa.
- Nietzsche, F. (2002). *El nihilismo, escritos póstumos*. (2ª ed., Gaucal Mayos, Trad.). Barcelona: Península.
- Perdomo, C. (2000). La caída de los fundamentos educativos de la modernidad. *Educere*. N° 8, Año 3, 15-21.
- Perdomo, C. (2002, noviembre). La pobreza hasta ahora ha sido el gran negocio de los ricos. *Diario de Los Andes*. P. 4.
- Zambrano, A. (2002). *La mirada del sujeto educable*. Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica.