

Enfoques tradicionales y enfoques emergentes en la construcción del marco teórico de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible

por Ángel GARCÍA DEL DUJO y José Manuel MUÑOZ RODRÍGUEZ
Universidad de Salamanca

1.- Planteamiento de la cuestión

El medio ambiente ha motivado desde años atrás una gran preocupación pedagógica. No sólo desde el planteamiento de diferentes formas de pensar la educación en función de la realidad ambiental bajo la que se circunscribe el hecho educativo, sino también como posibilidad de proyectar realidades ambientales en prácticas educativas alternativas a las tradicionales, en las que el medio ambiente juega un papel fundamental en la acción (Novo, M. 1998; Gutiérrez, J. 1995; González Gaudiano, E. 1998; Caride, J. A. y Meira, P. A. 2001; García, E. 2002; Calvo, S. y Gutiérrez, J. 2007; Meira, P. A. 2009; Novo, M. 2009; Quiva, D. y Vera, L. J. 2010; Tréllez, E. 2011). El resultado es el de “una educación ambiental bien asentada en nuestro mundo científico, orientada preferentemente al desarrollo sostenible y que ha alcanzado una madurez que la consolida como línea de investigación” (Novo, M. y Bautista-Cerro, M^a. J., 2012, 595).

Un recorrido que no siempre se ha entendido de la misma manera. La Educación Ambiental, a lo largo de su historia, nos ha ido hablando de diferentes variantes, a favor del medio, sobre el medio, para el desarrollo sostenible, etc., apoyadas en fundamentos y racionalidades de diferente índole, -tecnológico, económico, social, político, ecológico, etc.-. En este sentido, el objetivo de este trabajo es hacer un recorrido por el que ha sido y es el *discurso teórico de la Educación Ambiental*, recogiendo las diferentes aportaciones pedagógicas, e incluso ideológicas, que han ido coexistiendo, analizando los distintos enfoques educativos habidos y enfatizando esa vertiente imprescindible en la que el medio adquiere mayor protagonismo en el discurso, a partir del vínculo dialógico que mantiene el sujeto con el medio de referencia. Frente a una concepción de la Educación Ambiental entendida como recurso, monológica, en cuanto acciones educativas inconexas que

funcionan a modo de pequeñas prótesis paliativas de las desviaciones que se vienen produciendo en las relaciones entre el sujeto y el medio ambiente, se plantea un *discurso dialógico* que da paso a la trama comunicacional que se establece entre la especie humana y el resto de especies vivas, a la interdependencia vital ente el individuo y el medio.

La raíz de la exigencia de una Educación Ambiental depende de una corrección de la perspectiva desde la que se considera la propia condición humana (Fernández y Carmona, 2009) respecto de lo otro, que ha venido siendo planteada, en muchos casos, dentro de la confrontación entre naturaleza y cultura (Tréllez, 2011). Junto a una Educación Ambiental apoyada sólo en conocimientos y valores, en aptitudes y actitudes, hemos de plantear postulados teóricos que reformulen la acción educativo-ambiental desde la trama comunicacional que se establece entre sujeto y medio ambiente, dando paso a la *necesaria interdependencia* que existe entre ambos, al vínculo dialógico, a tenor de lo que indican las investigaciones: “el desarrollo de este corpus teórico se nos aparece como una tarea dinámica, abierta, que, a resultas del análisis realizado, entendemos que se debería seguir incentivando” (Novo, M. y Bautista-Cerro, M^a. J., 2012, 595).

2.- Enfoques y perspectivas en la construcción teórica de la Educación Ambiental

Son numerosos los enfoques, perspectivas, marcos teóricos, en definitiva, que han ido fundamentando el discurso y la

práctica de la Educación Ambiental (Palmer, J. and Near, P. H. 1994; Gutiérrez, J. 1995; Sauvé, L. 1999, 2005; Caride, J. A. y Meira, P. A. 2001; Rickinson, M. 2001; Gutiérrez, J. y Pozo, M^a. T. 2006; Calvo, S. y Gutiérrez, J. 2007; Novo, M. 2009; Quiva, D. y Vera, L. J. 2010; Sierra, L. 2012). Sin tratar de agotarlos, y centrándonos sólo en lo que son enfoques y perspectivas de corte pedagógico, pasamos a hacer una valoración de las mismas. Buscamos presentar una revisión desde un punto de vista no sólo histórico sino también pedagógico e integrador, de las diferentes perspectivas que han enfocado las múltiples y heterogéneas prácticas de la Educación Ambiental, buscando núcleos de unión, ejes de progresión y puntos de inflexión que provocan la aparición de elementos emergentes.

2.1.- Desde el punto de vista histórico e institucional

2.1.1. Educar para conservar el medio. (De la Conferencia de Estocolmo al Seminario de Belgrado)

Ubicados entre la Conferencia de Estocolmo y el Seminario de Belgrado, cuando la Educación Ambiental comienza a tener cierto protagonismo, el objetivo bajo el que se suscriben las iniciativas es, principalmente, el de educar a las personas para conservar el medio. Se insiste en cambiar de enfoque y pasar de posturas antropocéntricas a puntos de vista en los que el medio ocupe un lugar central, aunque, “... comenzando la década de los setenta, todavía pervive de algún modo aquella visión antropocéntrica que hace que los bienes naturales sean reconocidos como algo que está por ser explotado por los seres humanos...” (Novo, M. 1998, 36).

Desde una visión, quizá, conservacionista y ecológica, el medio ambiente, empieza a ocupar un lugar central y la especie humana comienza a tener conciencia de los límites del crecimiento (Meadows, D. H. 1972). Se empieza a hablar ya de Educación Ambiental más allá, incluso, de los ámbitos escolares y de la estricta figura del profesor, resaltando la importancia de la educación de cara a hacer frente al crecimiento desmesurado que está sufriendo la sociedad. Se proyecta una visión de la Educación Ambiental como pieza clave para mirar de frente la crisis ambiental, aunque manteniendo una concepción voluntarista y conservacionista.

2.1.2. Educar para concienciar sobre el medio. (De la Conferencia de Tbilisi al Congreso de Moscú)

Al poco tiempo de celebrarse el Seminario de Belgrado, la historia de la Educación Ambiental sufrió un pequeño giro, marcado, básicamente, por la celebración del que es considerado por numerosos autores el acontecimiento más significativo en esta historia (Leff, E. 1993; Novo, M. 1995; González Gaudiano, E. 1998; Caride, J. A. y Meira, P. A. 2001; Novo, M. 2009): la primera Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental, celebrada en Tbilisi, en 1977. En ella se establecieron los criterios y directrices de lo que sería la Educación Ambiental en las décadas siguientes que, en términos generales, viene descrita por un empeño en educar sobre el medio ambiente, es decir, educar para concienciar a las personas sobre lo que significa el medio en la vida de los seres humanos en cuanto que sistema del que dependen y que deben comprender.

Se apostó porque la Educación Ambiental fuera considerada una pieza indiscutible en la educación permanente que todo ciudadano necesita para convivir responsablemente con el entorno físico y natural, humano y social. Había que empezar a ayudar a comprender la relación entre los ámbitos económico, político, social y ecológico, considerando el medio ambiente desde una concepción global, basada en principios éticos de respeto, responsabilidad y participación. Se trataba de integrar la Educación Ambiental en el amplio espectro de la educación desde una visión pragmática e instrumentalista, reflejado en el Congreso Internacional sobre Educación y Formación relativo al medio ambiente celebrado en Moscú en 1987, cuyo resultado más significativo fue el planteamiento de la Estrategia Internacional de acción en materia de educación y formación ambientales para el decenio de 1990, acordando declarar la década de 1990 como Década Mundial para la Educación Ambiental.

2.1.3. Educar para cambiar el medio a través de un desarrollo sostenible. (De la Cumbre de Río a las Agendas Locales 21 y las estrategias regionales y nacionales de Educación Ambiental)

El denominado Informe Brundtland sitúa la Educación Ambiental como educación para el desarrollo (Brundtland, G. et al., 1988). En este informe se establece una estrecha relación entre las problemáticas medio-ambientales y el desarrollo, llegando a ocupar un lugar central en todos los planteamientos que afronta la problemática ambiental, entre los que se encuentra la educación. La educación se enfoca a favor del medio ambiente, integrando así una

visión educativa crítica y social con una ideología ecológica sostenida por principios éticos, promulgada desde fundamentos económicos y necesidades ambientales (Dueñas, J. C. 2011).

Un esfuerzo que se hizo notar en la cumbre celebrada en Río de Janeiro en 1992, conocida como Cumbre para la Tierra, donde la Educación Ambiental ratifica el compromiso por ayudar a lograr un nuevo modelo de desarrollo. Uno de los resultados emanados fue el Tratado de Educación Ambiental para sociedades sostenibles y responsabilidad global (Foro Global de la Cumbre de la Tierra, 1992). En él se alude, entre otros elementos, al compromiso ineludible de los educadores ambientales respecto del cambio y la necesaria transformación social, desarrollada desde los ámbitos locales y comunitarios, cuyo principal reflejo es el desarrollo de la Agenda 21 (Melendro, M.; Murga, M^a. A. y Cano, A. 2011) y que, en proceso paralelo, ha tenido su desarrollo tanto en los ámbitos internacionales como nacionales o regionales, a través, entre otros, del Programa de Acción en materia de Medio Ambiente, del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España (MMA, 1999), y de las distintas Estrategias de Educación Ambiental que van surgiendo, tanto a nivel nacional como regional, así como el desarrollo desde los movimientos sociales (Rodríguez, M^a y Serantes, A. 2010).

2.2.- Desde el punto de vista de la acción

Junto al discurrir institucional e histórico de la Educación Ambiental a través de las diferentes cumbres y seminarios internacionales, hemos de mencionar, igual-

mente, las variadas perspectivas y enfoques que han tratado de cubrir conceptualmente las prácticas educativo-ambientales, agrupadas en tres diferentes propuestas.

2.2.1. En función del modelo

La primera es la propuesta clásica realizada por Lucas, A. (1979; citado en González-Gaudio, E. y Arias, M. A. 2009) que distingue tres modelos básicos:

- Axiológico*: Se concibe la educación como el mejor método para conseguir un cambio social hacia una sociedad quizá utópica, en la que el individuo adquiere conocimientos del medio para mejorarlo.
- Metodológico*: Se pone el acento en el carácter educativo del medio, en los recursos que aporta y en las motivaciones que genera. El medio es una herramienta al servicio del ser humano y de su desarrollo.
- Funcional*: Se concibe la educación desde un punto de vista sociopolítico, poniendo énfasis en los cambios ecológicos, económicos, políticos, sociales y culturales a partir de la reflexión crítica sobre las problemáticas ambientales y los modelos sociales no deseados (Gutiérrez, J. 1993).

2.2.2. En función del proceso

La segunda presenta cuatro diferentes perspectivas que justifican la construcción teórico-práctica de la Educación Ambiental:

- Perspectiva ambientalista*. El objetivo desde esta perspectiva es el de la re-

novación de los procesos educativos incorporando entre sus elementos la problemática medioambiental, al objeto de fomentar actitudes conservacionistas y protectoras respecto del medio ambiente.

—*Perspectiva pedagoga*. Se pretende utilizar el medio ambiente como instrumento para el desarrollo del sujeto, entendiendo el medio como un conjunto de recursos que favorecen el desarrollo integral de la persona, afectiva, cognitiva y conductualmente. Los procesos educativos a través del medio posibilitan contextos educativos estimulantes y motivadores.

—*Perspectiva perceptivo-interpretativa*. Está basada principalmente en la percepción ambiental y en su importancia en la comprensión de los patrones culturales de interacción con la naturaleza, intentando comprender los aspectos del medio ambiente que influyen en las preferencias de los sujetos. “El propósito fundamental de esta perspectiva consiste en comprender y describir los mecanismos de adaptación afectiva que provoca el entorno en los individuos, de cara a mejorar las circunstancias vitales envolventes y evitar así la degradación progresiva de los mismos” (Gutiérrez, J. 1995, 144).

—*Perspectiva crítica*. El objetivo desde esta perspectiva es el de poner en funcionamiento actividades y procesos educativo-ambientales que permitan al sujeto comprender de forma global la dinámica del medio ambiente, do-

tándole de recursos críticos para su comprensión. Así mismo, busca fomentar actitudes comprometidas con la conservación del medio, incorporando el factor humano, social y cultural, de forma consciente, en los procesos educativos (Melendro, M., Murga, M^a. A. y Cano, A. 2011).

2.2.3. En función del objeto

Y la tercera propuesta es la que presenta el pensamiento y la acción educativo-ambiental en función de cuál sea el objetivo que se establezca respecto a las relaciones sujeto-medio ambiente, adquiriendo así uno u otro enfoque (Tilburu, D. 2001; Fien, J. 1993; Castro, R. 1998; Velázquez de Castro, F. 2004; Losada, M^a. D. 2007; Calvo, S. y Gutiérrez, J. 2007):

—*La Educación Ambiental sobre el medio ambiente*. La base educativa de este enfoque indica que el conocimiento del medio ambiente mejora la concienciación y preocupación de los sujetos por los problemas ambientales y, a su vez, lo pone en disposición de actuar y participar.

—*La Educación Ambiental en el medio ambiente*. Desde este enfoque se utiliza el medio ambiente como un recurso didáctico que permite a los sujetos adquirir conocimientos significativos y activos sobre él. Aporta un contacto directo con el medio, principalmente natural, que además de ser una fuente de experiencia para adquirir conocimiento ambiental, provoca comportamientos y emociones positivas respecto del medio ambiente.

—*La Educación Ambiental para el medio ambiente*. En este tercer enfoque el objetivo es desarrollar el sentido de responsabilidad y de participación activa de los sujetos para la resolución de los problemas ambientales. Se asume la necesidad de compromiso y defensa del medio.

2.3. Desde el punto de vista del discurso racional

De forma paralela, desde un punto de visto pedagógico, la Educación Ambiental exige una reflexión amplia y comprometida con los códigos que moldean la racionalidad y sus modelos de pensamiento y acción. No pretendemos repasar los códigos racionales de la educación (Colom, A. J. 2007) sino, más bien, elaborar un mínimo marco racional de entendimiento que nos permita pensar y hacer una Educación Ambiental desde un punto de vista estratégico y operativo, a fin de comprender el discurso teórico de la Educación Ambiental en toda su complejidad (Ayuste, A. y otros, 2007).

2.3.1. La racionalidad teórica

La racionalidad teórica, de entrada, muestra el camino por el que hundir el pensamiento y la acción educativo-ambiental desde un punto de vista interdisciplinar, aunando explicaciones de carácter natural, socio-económico y cultural del medio ambiente y del desarrollo humano.

Más allá de las concepciones reduccionistas o dogmáticas, la Educación Ambiental viene justificada por una opción paradigmática dialéctica e interdisciplinar, tanto en la forma como en el contenido, donde lo cultural, lo social y lo pedagógico aúnan esfuerzo, atravesados por el

eje transversal que proporciona lo ecológico, pero sin centralizarlo en ello. Más allá de los términos positivistas del paradigma dominante, las acciones de la Educación Ambiental son acciones normativas cercanas al materialismo cultural que permite establecer puentes entre la evolución de la especie humana y las diferentes condiciones medio ambientales (García Carrasco, J. y Muñoz Rodríguez, J. M. 2009).

2.3.2. La Racionalidad tecnológica

La racionalidad tecnológica proporciona un conocimiento que adquiere un carácter técnico, instrumental, intencional, bajo un interés práctico, buscando responder al cómo de las acciones educativo-ambientales. Se trata de presentar la Educación Ambiental como un conocimiento y acción educativa que sirve para reconducir los intereses políticos, económicos y sociales con el objetivo de construir una acción socioeducativa innovadora y equitativa. El pensamiento y la acción educativo-ambiental encaminan sus propuestas hacia el diseño, experimentación y evaluación de instrumentos y programas. “La Educación Ambiental se entiende como una herramienta de ingeniería social, cuyo objetivo es formar e instruir a individuos y comunidades para que sus actuaciones medio ambientales sean más racionales” (Caride, J. A. y Meira, P. A. 2001, 200).

2.3.3. La racionalidad ética

La racionalidad ética implica asumir que el pensamiento y la acción educativo-ambiental no sólo se debe mover en los márgenes del saber y del saber hacer sino que también debe integrar el saber ser y estar en relación con los otros y con lo otro, poniendo en juego el amplio abanico de po-

sibilidades que permiten diferentes sistemas de valores, apelando a un tipo de saber de carácter ético, a compromisos que orientan la educación. Se basa, entre otros elementos, en el paradigma crítico, es decir, en la consideración de la Educación Ambiental como una ciencia de la educación crítica, situándola dentro de unos procesos de análisis crítico de las realidades ambientales, sociales y educativas interrelacionadas (Carr, W. 1996). Se trata de una Educación Ambiental que persigue un interés educativo de desarrollo de la autonomía racional y de formas democráticas de vida social, "... involucra en la propia definición de desarrollo sostenible la concepción moral y la actitud ética desde la que fomentar los valores de la sostenibilidad (Ayuste, A. y otros, 2007, 337).

2.4. Sintetizando y abriendo perspectivas: La Educación Ambiental para el desarrollo sostenible desde la complejidad y el pensamiento crítico

Recuperando lo expuesto hasta ahora, la Educación Ambiental ha venido definida en estos últimos años desde dos grandes dimensiones: por un lado, ayudar a comprender las causas profundas de la crisis ambiental, civilizatoria; y, por otro lado, proporcionar herramientas, principalmente valores, para participar en su resolución. Un sentido transformador que va más allá de una simple descripción del medio o conservación del mismo, y que busca educar a las personas para transformarlas en sujetos críticos, reflexivos, participativos, para construir una sociedad competente ante un entorno con problemas de insostenibilidad ambiental y cultural (Vilches, A.; Gil, D. y Cañal, P. 2010; Sandoval, M. 2012).

El sentido y objeto de la Educación Ambiental trasciende, y demanda seguir trascendiendo, la dimensión ambiental en un *nuevo marco conceptual*, atendiendo a las consideraciones socioeconómicas y éticas desde una perspectiva global, profundizando en el conocimiento de la sostenibilidad y el desarrollo sostenible, el uno como principio funcional y el otro como opción social de desarrollo (Álvarez, P. y Vega, P. 2009). Desde esta atalaya, la Educación Ambiental encuentra sentido planteando enfoques más estratégicos y coherentes, en base no sólo a objetivos ambientales o educativos, sino también sociales y de satisfacción de necesidades, según determinadas escalas de valores y en contextos heterogéneos y complejos, apoyándose en fundamentos éticos tradicionales, como la ética ecológica y, quizá, también en nuevas racionalidades éticas, aspecto hacia el que nos encaminamos en este trabajo como elementos emergentes (Smyth, J. C. 2006).

Más allá de posiciones mecanicistas, reduccionistas o deterministas, hemos de situar la Educación Ambiental en el *pensamiento complejo*, poniendo como base una visión del mundo que nos permite percibir la urdimbre unitaria de lo uno y lo múltiple, el todo y la partes, el sujeto, el entorno y el sistema (Sosa, N. M. 2000). "Una forma de ver el mundo que no sólo es racional, sino que incluye una razón informada por la ética y por los sentimientos" (Novo, M. 2007, 409). La relación entre los seres vivos no puede ser previsible y determinada sino abierta e imprevisible, siendo conscientes de que la incertidumbre no acaba cuando se ha encontrado la solución (Bauman, Z. 1999; Novo, M. 2011). Y junto al paradigma de la complejidad, *el*

pensamiento crítico, que aporta a la Educación Ambiental, por un lado, un enfoque reflexivo respecto de los niveles estructurales de la sociedad, así como de los niveles personales y comunitarios y de las conexiones entre ellos; y, por otro lado, una perspectiva dialéctica que permite al sujeto contextualizar su acción, comprender todo tipo de pensamiento desde el principio de responsabilidad y de justicia (Villanueva, C. 2011).

3.- Elementos emergentes para el marco teórico de la Educación Ambiental

Los diferentes enfoques y marcos teóricos expuestos han ido configurando la Educación Ambiental, justificada actualmente desde el desarrollo sostenible y la razón compleja, y adherida al pensamiento crítico-, teniendo como hilo conductor un hecho innegable: la búsqueda de un equilibrio entre el hombre y el medio ambiente es una cuestión vital. Y buscar el equilibrio implica revisar la visión humana sobre la naturaleza, la relación entre las realidades sociales y naturales, los procesos de construcción de la ciudadanía, y también la creación de un discurso alternativo (Novo, M. 2011).

3.1. De la relación al vínculo dialógico como base de la Educación Ambiental

En un mundo global, donde tienen y deben tener consideración todos los elementos que lo conforman, el medio ambiente puede y debe ser un espacio único para conjugar ideas y propuestas, un elemento generador de ciudadanía. Ahora bien, visto desde esta perspectiva global y, por tanto, compleja, los problemas am-

bientales no son simples problemas para los que encontrar simples respuestas; no son sólo problemas de relación hombre-naturaleza, pues estaríamos hablando más bien de educación para la gestión y el control ambiental y no de Educación Ambiental. Al contrario, los problemas ambientales deben ser vistos no tanto como problemas ambientales sino, sobre todo, sociales, determinados por conflictos de intereses entre los seres humanos en la utilización de recursos, y por conflictos en la pertenencia a un mismo mundo de la vida. Un enfoque que introduce en el proceso educativo, junto a las leyes, el concepto de *vínculo*.

La Educación Ambiental, planteada en términos simples de relación de la especie humana respecto del medio ambiente ha sido presentada, en numerosas ocasiones, como un acontecimiento reducido, limitado, desigual, en donde el elemento humano de la trama no siempre ha manifestado *vinculación, apego, filiación*. El resultado ha sido una relación estática, por cuanto que ha estado demasiado centrada en el ámbito cognitivo del sujeto, que proporciona mayor seguridad y confianza, dejando a un lado el yo emocional, impidiendo el desarrollo en toda su expresión de la Educación Ambiental. Y una relación didáctica, amparada en exceso en los conceptos de enseñanza y formación (González Gaudiano, E. 2006). Una relación, pues, acomodada, desapasionada, frágil, automatizada en ocasiones, volátil, que ha ido impidiendo poner de manifiesto la creatividad por parte del sujeto, la capacidad humana de anticipación y participación imprescindible para la implementación de nuevos modelos socioeducativos desde la

Educación Ambiental (Kudryavtsev, A.; Stedman, R. C. and Krasny, M. E. 2012).

Y es que se ha abusado del lenguaje interpersonal, mediado en la mayoría de los casos por la palabra, otorgando así al medio ambiente una cierta incapacidad comunicacional. En cambio, hablar de vínculo nos permite otorgar la competencia comunicacional que se merece, permitiendo un cambio de perspectiva, admitiendo así nuevas reglas dialógicas, haciendo visible los tres elementos que toda vinculación expone: *el elemento de apego, el elemento valorativo y el elemento comunicacional*, como fundamentos para una Educación Ambiental (Escobar, A. 2009; Camic, Ch. and Joas, H. 2004).

Un vínculo dialógico que nos obliga a pensar en un sistema de reglas que interprete la acción educativo-ambiental no sólo desde una mera transmisión de contenidos y conocimientos apoyados por la presencia de elementos comunicacionales adjuntos, sino también como procesos insertos en las propias raíces de las tramas comunicacionales que se establecen entre la especie humana y el medio ambiente (Sosa, N. M. 2000a). Es la manera de modificar tanto al individuo como al medio traduciendo, por un lado, la trama comunicacional como proceso en el que el sujeto comparte cosas con el medio ambiente y, por otro, la educación apoyada no sólo en procesos de interacción comunitaria sino también en procesos de creación de situaciones comunicacionales, vínculos dialógicos (Bajtín, M. 1995; Muntañola, J. y Muntañola, D. 2011).

En cualquier elemento vivo existe un principio que es básico: no es posible no co-

municarse (Watzlawick, P.; Beavin, J. H. y Jackson, D.D. 1997). El medio ambiente puede llegar a poseer dicha propiedad, puesto que toda idea de comunicación viene amparada por un contenido, que lo aporta el propio medio ambiente, y una relación que se establece con la especie humana. Es así como la acción comunicativa es interpretada como interacción simbólicamente mediada, orientada por una serie de normas básicas que afectan igualmente al individuo como al medio ambiente y que definen una serie de expectativas, tanto de comportamiento por parte de la especie humana, como de organización y orden por parte del medio, y que deben ser asumidas por ambas partes y dispuestas en favor de la acción educativo-ambiental (Habermas, J. 1991). “Cabría entender esa comunicación en términos de percepción, es decir, de disponibilidad y capacidad para ver y sentir... *El medio siempre responde*” (Sosa, N. M. 2000b, 320).

3.2. La interdependencia de las tramas vitales como justificación del vínculo dialógico

Esta mirada hacia el vínculo dialógico entre nuestra especie con el medio, nos obliga a construir un enfoque basado en la pertenencia humana a la trama de la vida, en la interdependencia vital de los seres vivos, superando la ecología periférica o de mera interacción responsable con el resto de especie vivas, llegando a la ecología profunda, donde advertimos que tanto las personas individuales como las sociedades están inmersas y acopladas a los procesos cíclicos de la vida (Naes, A. 1973; Speranza, A. 2006). Un enfoque que tiene como eje vertebral la interdependencia

apoyada, a su vez, en un humanismo de pertenencia: el medio ambiente ayuda a conformar la disposición interna de los sujetos, mental, emocional, conductual, introduciéndoles en una dinámica relacional que despierta y fortalece la necesidad que tienen de sentirse en permanente estado de pertenencia respecto del medio.

Se trata de conjugar *tanto la autonomía como la interrelación* entre ambos sistemas. La autonomía, -mínimo carácter exigible para la consideración de ser vivo-, que justifica que el verdadero producto de la compleja red de interacciones es el propio mantenimiento de la organización, el autosostenimiento, la autoconstrucción, sin olvidar que estamos hablando de sistemas abiertos el uno a la influencia del otro, aceptándose que ninguno de los dos, por sí, tiene la capacidad de determinar los componentes que forman parte del otro. Y la interrelación, en cuanto que dos sistemas que se afectan mutuamente, mediante la identificación de sus respectivos componentes y las relaciones estructurales y funcionales que existen entre ellos (García del Dujo, A. y Muñoz Rodríguez, J. M. 2004).

Un proceso de interrelación en el que quedan comprendidas varias tramas (Ferrater, J. y Cohn, P. 1985). Por un lado, la trama físico-biológica, formada por realidades materiales que dan origen a seres biológicos; trama que engarza con la trama biológico-social formada por procesos y actividades de seres biológicos entre los que se encuentran los seres humanos y que dan origen a producciones que ya se encuentran en la trama socio-cultural, donde adquiere protagonismo la especie humana en cuanto que único actor que en dicho es-

cenario tiene competencia para narrar la vida interrelacionada (Bonilla, G. A. y Vera, B. 2011). Y es precisamente en esa narración donde emerge la responsabilidad ecológica y la necesaria construcción de la Educación Ambiental.

A nuestra vez, hemos de buscar la integración, armónica, global y sistémica, de diferentes sistemas de desarrollo que, indefectiblemente, deben ir en coderiva: por un lado el desarrollo biológico y humano, referente a la mejora de las condiciones de vida; por otro lado, el desarrollo económico, donde la racionalidad en el crecimiento debe ser punto de inflexión de las propuestas educativo-ambientales; igualmente, el desarrollo político, sin cuya cooperación, difícilmente este planteamiento podría llegar a la resolución de problemas; y, en último término, el desarrollo cultural, a partir de principios como al respeto a la diversidad y la necesaria responsabilidad (Villanueva, C. 2011). Se trata, pues, de conjugar una trama entre los intereses individuales, los sociales y los estructurales (Mogensen, F. y otros, 2009).

3.3. Los "participantes" en el proceso vinculator

La incorporación del concepto de interdependencia en la construcción de la Educación Ambiental obliga a asumir responsabilidades que comprometen con la perspectiva desde la que enfoquemos a los implicados en la vinculación: el sujeto y el medio ambiente.

Sin buscar una simplificación sino una argumentación que nos permita justificar su papel en la trama de la vida, pensamos que son dos los grandes puntos de vista

desde los que ha sido y es observado el sujeto: la perspectiva mecanicista, obsoleta para un planteamiento educativo-ambiental, que nos presenta una imagen del hombre dominada por una concepción reactiva del comportamiento humano, tanto en lo fisiológico como en lo psíquico, como si el comportamiento tuviese, ante todo, la condición de reacción provocada por estímulos e indicaciones procedentes del exterior (Skinner, B. F. 1994). Y la perspectiva *sistémica*; frente al postulado reactivo, el principio de actividad autónoma, el de la acción frente a la reacción. El organismo se caracteriza por su capacidad para auto-construirse, autocontrolarse y autorepararse. La especie humana se caracteriza por lo que Maturana y Varela (2003) denominan autopoiesis, condición de existencia de los seres vivos en la continua producción de sí mismos. Una condición que no es clausura, inaccesibilidad, incomunicación, sino más bien un sistema de relaciones entre los componentes de los organismos y, entre estos y sus dominios vitales.

Igualmente, existen, al menos, dos modos de interpretar el medio: bien observándolo como mero contenedor de acciones, como escenario estático, como recipiente, si cabe la expresión, de comportamientos y relaciones, siendo, pues, un protagonista secundario en el esquema relacional planteado con anterioridad; bien como *agente activo* en dicha trama, haciendo visible la necesaria interdependencia que tiene respecto del ser humano, tanto a nivel individual como colectivo, optando por reglas socio-éticas, que nos lleven a reconocer la naturaleza social de lo otro al amparo del principio de interdependencia, con análogo

protagonismo en la trama de la vida. La primera perspectiva nos presenta el medio, en principio, desde un punto de vista estético, lineal, unidireccional (Montaner, J. M. 2000). La segunda perspectiva, junto a lo material, valora lo social, dando cabida a los significados, los afectos, las tramas comunicacionales y, sobre todo, los valores, elemento clave para pensar y hacer Educación Ambiental, construida desde la interrelación: ni como dominantes ni sólo como dependientes, sino como pertenecientes, en tanto que siendo y viviendo como seres vivos.

3.4. Algunos elementos desde los que construir la interdependencia y el vínculo dialógico

Tal y como expusimos en el planteamiento de este trabajo, la Educación Ambiental debe entrelazar la educación y la cultura, lo físico y lo social, superando una concepción de desarrollo meramente económico, recreando una nueva epistemología basada en la interdependencia, con base en una serie de principios éticos que deben fundamentar el discurso teórico de la Educación Ambiental. Una vertiente sincrética que nos lleva a apoyarnos en diferentes ejes de progresión que facultan a la Educación Ambiental para seguir teniendo protagonismo en los tiempos actuales.

En primer lugar, las contingencias culturales, sociales y ambientales que determinan la sociedad actual nos obligan, como primer eslabón, a situar la reflexión en una educación ética que se apoya en *lo incierto*, por cuanto huye de dogmatismos irrefutables y se basa en la ambigüedad y

en lo azaroso, que, en definitiva, marcan las formas de pensar y actuar, cambiantes, de la sociedad civil en relación al medio. El devenir en el día a día que vive la especie humana actual obliga al sujeto a buscar puntos de apoyo, principios sólidos, sobre los que fundamentar nuestro mundo de la vida. Ahora bien, en este proceso el comienzo siempre es incierto.

“Ser moral significa estar obligado a elegir en medio de una aguda y dolorosa incertidumbre” (Bauman, Z. 2002, 68). El hombre puede ser moral porque tiene la opción de elegir ante un mundo de la vida lleno de posibilidades, generalmente, inciertas. Estamos obligados a interpretar aquello que nos rodea. Buscamos decisiones definitivas pero, la mayor parte de las veces, son provisionales. Lo cual no significa ser ambiguos sino todo lo contrario, apostar por la libertad en todo proceso vinculante al que nos sometamos. Una tendencialidad permanente que permite avanzar en direcciones alternativas al progreso y al mismo estado de la cultura, y sin las cuáles, la base de una cultura sostenible desde la Educación Ambiental quedaría paralizada.

En segundo lugar, en este viaje de constantes idas y venidas inciertas cargadas de toma de decisiones, el carácter social y sistémico de los protagonistas nos llevan a otro de los elementos que debe preconizar la Educación Ambiental: *la alteridad*, la acogida, en definitiva, la responsabilidad hacia el medio. “Si los seres humanos somos seres finitos es, entre otras cosas, porque somos seres en relación con los otros, con lo otro y con nosotros mismos. Pues bien, concibo la ética como

un modo de relación con los otros, pero especialmente con una relación de no-indiferencia frente al sufrimiento de la víctima que altera el orden de la razón” (Melich, J. C. 2003, 42).

Ante una posición antropológica del alejamiento, se presenta una antropología de la alteridad (Santos, M. 2010). Es decir, frente a los problemas actuales cualquier planteamiento ético para una Educación Ambiental debe estar apoyado en la libertad, en el diálogo, en el respeto, en la responsabilidad (Jonás, H. 1995). Si antes el proyecto vital consistía en una cuidadosa lectura de la estructura de la vida, ahora el empeño consiste en el entendimiento del comportamiento de la vida y las relaciones que se tejen en ella, abriendo un nuevo campo a la deliberación moral y a la responsabilidad, porque somos una especie más perteneciente a la trama de la vida, sin necesidad de diferenciar entre seres humanos y el resto de seres vivos. Se trata de hablar de “... un carácter unitario de la vida, un único mundo de la vida” (García Carrasco, J. y Muñoz Rodríguez, J. M. 2009, 67).

Y es en esa deliberación donde encuentra cabida, *en tercer lugar*, otro de los ejes: *la ética de procedimiento*. Más allá de una lógica tecnológica, que se tambalea ante lo incierto; más allá de la razón instrumental, armonizada en base a los medios y los fines; más allá de un reduccionismo o de éticas de máximos, determinadas y deterministas, cerrada a lo contingente, presentamos una ética procedimental, abierta (Cortina, A. 1997). Una ética basada en unos procedimientos que posibiliten el dinamismo y la interac-

ción, entre el sujeto y el medio, sujeta a la diversidad de principios, valores, presupuestos. Procedimientos, en suma, que faciliten el diálogo y la comunicación intersubjetiva para entender los presupuestos ajenos y contrastar las propias elaboraciones, detectar y enfrentar las contradicciones, distorsiones y malentendidos que aparecen inevitablemente en los procesos de comunicación entre el sujeto y el medio en base al concepto de interdependencia (Tsevreñi, I. 2011).

4.- Concluyendo y recuperando desde la *Ética Ecológica*

Expuestos los distintos enfoques y perspectivas que han ido configurando y configuran la construcción teórica de la Educación Ambiental, no nos queda más que acercarnos, a modo de corolario, al que ha sido y es uno de los referentes clave en el discurso teórico de la Educación Ambiental: la *Ética Ecológica*. Superando el tradicional discurso ético, regulado con base en las relaciones del ser humano con sus semejantes y de éste con la sociedad y las instituciones, la *Ética Ecológica* ha ido planteando preguntas respecto de las relaciones del ser humano con su medio, buscando razones para regularlas, justificarlas y fundamentarlas (Ortega, P. y Romero, E. 2009).

Ante las limitaciones para articular una perspectiva convencional de la dimensión ética de la relación entre el ser humano y todo aquello que le rodea, debido a que el primero tiene conciencia y razón, mientras el segundo es un eco-organizador inconsciente de la naturaleza (Morin, E. 2006), se nos ha ido planteando un desafío ético: cambiar la lógica misma de nuestra racionalidad de corte unilateral e instrumental, por

otra regida por un enfoque estratégico, de procedimiento (Habermas, J. 1991). Somos conscientes de que lo que realmente importa no son los conocimientos sino las actitudes y prácticas sociales. Pero tampoco podemos obviar que los valores se construyen desde el conocimiento, que produce, a su vez, diálogo, toma de conciencia individual y social, y comunicación argumentativa.

Siendo así, las consideraciones sobre el mundo de la vida entran en los dominios de la *Ética Ecológica* y en el ámbito de los valores, punto crucial para la creación de una Educación Ambiental. Ese es el desafío ético de nuestro tiempo sobre el que debe apoyarse la Educación Ambiental: la toma de conciencia y de responsabilidad respecto de lo otro, y la construcción de un humanismo de interdependencia en mundo de la vida como base de cualquier planteamiento educativo-ambiental (Kudryavtsev, A.; Stedman, R. C. and Krasny, M. E. 2012).

Dirección para la correspondencia: Ángel García del Dujo.
Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Facultad de Educación, Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
25. XI. 2012

Bibliografía

- ÁLVAREZ, P. y VEGA, P. (2009) Una propuesta educativa para la sostenibilidad, en GARCÍA, R. y P. VEGA, P. (eds.) *Sostenibilidad, Valores y Discurso Ambiental* (Madrid, Ediciones Pirámide), pp. 87-95.
- AYUSTE, A. y otros (2007) El conocimiento pedagógico y la periferia del universo educativo, en BOAVIDA, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (coords.) *Teoria da Educaçao. Contributos ibéricos* (Coimbra, Imprensa Universidade de Coimbra), pp. 295-306.
- BAJTIN, M. (1995) *Estética de la creación verbal* (México, Siglo XXI).

- BAUMAN, Z. (1999) *Modernidad líquida* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica).
- (2002) *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones* (Barcelona, Paidós).
- BONILLA, G. A. y VERA, B. (2011) ¿Cómo influye la educación ambiental en la cultura? *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 4:6, pp. 173-181.
- BRUNDTLAND, G. (1988) *Nuestro futuro común* (Madrid, Alianza).
- CALVO, S. y GUTIÉRREZ, J. (2007) *El espejismo de la educación ambiental* (Madrid, Morata).
- CAMIC, Ch. y JOAS, H. (eds.) (2004) *The dialogical Turn* (New York, Rowman and Littlefield).
- CARR, W. (1996) *Hacia una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (Madrid, Morata).
- CASTRO, R. de (1998) Educación Ambiental, en ARAGONÉS, I. y AMÉRIGO, M. (coords.) *Pedagogía Ambiental* (Madrid, Pirámide), pp. 329-351.
- COLOM, A. J. (2007) La Teoría de la educación en su doble dimensionalidad: de la realidad y del saber educativo, en BOAVIDA, J. y GARCÍA DEL DUJO, A (coords.) *Teoria da Educaçao. Contributos ibéricos* (Coimbra, Imprensa Universidade de Coimbra), pp. 45-71.
- CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (Madrid, Alianza Editorial).
- CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001) *Educación ambiental y desarrollo humano* (Barcelona, Ariel).
- DUEÑAS, J. C. (2011) El papel de la educación Ambiental para el desarrollo sostenible, *Transatlántica de educación*, 9, pp. 15-20.
- ESCOBAR, A. (2009) The dialogic turn: dialogue for deliberation *In-Spire Journal of Law, Politics and Societies*, 4:2, pp. 42-70.
- FERNÁNDEZ, A. y CARMONA, G. (2009) Re-hacer la educación: los mapas del desarrollo humano, *Teoría de la educación, Revista Interuniversitaria*, 21/2, 45-78.
- FERRATER, J. y COHN, P. (1985) *Ética Aplicada* (Madrid, Alianza).
- FIEN, J. (1993) *Education for the environment: Critical Curriculo Theorising and Environmental Education* (Geelong, Deakin University).
- GARCÍA, E. (2002) Los problemas de la Educación ambiental. ¿es posible una Educación Ambiental integradora?, *Revista Investigación en la escuela*, 46, pp. 5-26.
- GARCÍA, R. (2009) Sostenibilidad, Valores y Cultura Ambiental, en GARCÍA, R. y P. VEGA, P. (Eds.) *Sostenibilidad, Valores y Discurso Ambiental* (Madrid, Ediciones Pirámide), pp. 33-55.
- GARCÍA CARRASCO, J. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (2009) Antropología y educación. El ser humano como producto de la evolución y su pertenencia al mundo de la vida, *Bordón, Revista de Pedagogía*, 61:3, pp. 59-72.
- GARCÍA DEL DUJO, A. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (2004) Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI, **revista española de pedagogía**, 228, 257-278.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. (1998) *Centro y periferia de la educación ambiental* (México, Mundi Prensa).
- (1999) Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y El Caribe, *Tópicos en educación ambiental*, 1:1, pp. 9-26.
- (2006) Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible: ¿tensión o transición?, *Trayectorias*, 20:21, pp. 52-62.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. y ARIAS, M. A. (2009) La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad, *Perfiles Educativos*, 31:124, pp. 58-68.
- GUTIÉRREZ, J. (1993) Enfoques teóricos en pedagogía Ambiental. Hacia una necesaria fundamentación epistemológica y metodológica de las prácticas ecológico-educativas. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 7, pp. 51-64.
- (1995) *Educación Ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares* (Madrid, La Muralla).

- GUTIERREZ, J. y POZO, M^a. T. (2006). Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible, *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, pp. 21-68.
- HABERMAS, J. (1991) *Conciencia moral y acción comunicativa* (Barcelona, Península).
- JONÁS, H. (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica* (Barcelona, Herder).
- KUDRYAVTSEV, A.; STEDMAN, R. C. y KRASNY, M. E. (2012) Sense of place in environmental education, *Environmental Education Research*, 18/2, 229-250.
- LEFF, E. (1993) La formación ambiental en la perspectiva de la Cumbre de la Tierra y de la Agenda 21, en CURIAL, A. (comp.). *Educación Ambiental y Universidad. Congreso iberoamericano de educación Ambiental* (México, Universidad de México).
- LOSADA, M^a. D. (2007) *Aproximaciones psicosociales a la educación Ambiental* (La Coruña, Universidade da Coruña).
- LUCAS, A. (1979) *Environment and environmental education: Conceptual issues and curriculum implications* (Melbourne, Australian International Press and Publications).
- MATURANA, H. R. y VARELA, F. J. (2003) *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano* (Barcelona, Lumen).
- MEADOWNS, D. H. (1972) *Los límites del crecimiento: informe al club de Roma sobre el predicamento de la humanidad* (México, FCE).
- MEIRA, P. A. (2009) (coord.) *Investigando sobre la práctica* (Madrid, MMARM/Parques Naturales).
- MELENDRO, M.; MURGA, M^a. A. y CANO, A. (2011) *IDEAS: Iniciativas de educación Ambiental para la sostenibilidad* (Madrid, UNED).
- MELICH, J. C. (2003) La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario, *Educación*, 31, pp. 33-45.
- MOGENSEN, F. y otros (2009) *Educación para el desarrollo sostenible. Tendencias, divergencias y criterios de calidad* (Barcelona, Graó).
- MONTANER, J. M. (2000) Espacio, en SOLÁ MORALES, I. y otros. *Introducción a la arquitectura. Conceptos fundamentales* (Barcelona, UPC), pp. 97-108.
- MORIN, E. (2006) *El Método. Ética* (Madrid, Cátedra).
- MUNTAÑOLA, J. (2007) *Las formas del tiempo. Vol. I. Arquitectura, educación y sociedad* (Badajoz, @becedario).
- MUNTAÑOLA, J. y MUTAÑOLA, D. (2011) La sociología del espacio al encuentro de una arquitectura oculta en la educación, *Revista de la Asociación de Sociología de la educación*, 4:2, pp. 133-151.
- NAESS, A. (1973). The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement, *Inquiry*, 16, pp. 95-100.
- NOVO, M. (1998) *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas* (Madrid, Universitas).
- (2007) *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa* (Madrid, Pearson).
- (2009) La educación ambiental, una genuina educación para el siglo XXI, *Revista de educación*, nº extraordinario, pp. 195-217.
- (2011) La educación Ambiental en tiempos de crisis. *Transatlántica de educación*, 9, pp. 7-14.
- NOVO, M^a y BAUTISTA-CERRO, M^a. J. (2012) Análisis de la incidencia de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en las revistas científicas españolas, *Revista de educación*, 358, pp. 583-597.
- ORTEGA, P. y ROMERO, E. (2009) La dimensión ética de la crisis medioambiental, *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 21/1, 161-178.
- PALMER, J. and NEAL, PH. (1994) *The Handbook of Environmental Education* (New York, Routledge).
- QUIVA, D. y VERA, L. J. (2010) La educación ambiental como herramienta para promover el desarrollo sostenible, *Teos: revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12:3, pp. 378-394.
- RICKINSON, M. (2001) Learners and Learning in Environmental Education: A critical review of the evidence, *Environmental Education Research*, 7:3, pp. 207-320.

- RODRÍGUEZ, M^a DEL MAR y SERANTES, A. (2010) Educación ambiental e novos movimientos sociais: aportaciones para o cambio educativo, *Ambientalmente sustentable: Revista científica galego-lusófona de educación ambiental*, 9, pp. 53-79.
- ROMERO, C.; BERNAL, A. y JIMÉNEZ, J. R. (2009) Tejiendo vínculos: la textura de la relación educativa, en PEÑA, J. V. y FERNÁNDEZ, M^a. C. (coords.) *La escuela en crisis* (Barcelona, Octaedro), pp. 105-150.
- SANDOVAL, M. (2012) comportamiento sustentable y educación ambiental: una visión desde las prácticas culturales, *Revista latinoamericana de Psicología*, 44:1, pp. 181-196.
- SANTOS, M. (2010) Pedagogía, historia y alteridad, *Teoría de la educación, Revista Interuniversitaria*, 22/2, 63-84.
- SAUVÉ, L. (1999) La educación ambiental entre la modernidad y la postmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador, *Tópicos en educación ambiental*, 1:2, pp. 7-26.
- (2005) Uma cartografia das corrientes em educação ambiental, en SATO, M. et CARVALHO, I. (Dir.) *Educación ambiental - Pesquisa e desafios* (Porto Alegre, Art-med), pp. 17-46.
- SIERRA, L. (2012) La educación ambiental o la educación para el desarrollo sostenible: su interpretación desde la visión sistémica y holística del concepto de medio ambiente, *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 26, pp. 17-42.
- SKINNER, B. F. (1994) *Sobre el conductismo* (Buenos Aires, Planeta).
- SMYTH, J. C. (2006) Environment and education: a view of a changing scene, *Environmental Education Research*, 12:3-4, pp. 3-20.
- SOSA, N. M. (coord.). (2000a) *Educación Ambiental. Sujeto, entorno, sistema* (Salamanca, Amarú).
- (2000b) Ética Ecológica: entre la falacia y el reduccionismo, *Laguna. Revista de Filosofía*, VI, 318/320, 307-327.
- (1997) El análisis interdisciplinar y la problemática medio-ambiental: perspectiva ética, en NOVO, M. y LARA, R. (coords.) *El análisis interdisciplinar de la problemática medioambiental* (Madrid, Fundación Universidad-Empresa), pp. 107-150.
- SPERANZA, A. (2006) *Ecología profunda y autorrealización. Introducción a la filosofía ecológica de Arne Naess*. (Buenos Aires, Biblos).
- TILBURY, D. (2001) Reconceptualización de la educación ambiental para un nuevo siglo, *Tópicos en Educación Ambiental*, 3:7, pp. 65-73.
- TRELLEZ, E. (2011) Malabares de la educación Ambiental: de la ucronía a las nuevas utopías, *Transatlántica de educación*, 9, pp. 105-112.
- TSEVRENI, I. (2011) Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment, *Environmental Education Research*, 17:1, pp. 53-67.
- VELÁZQUEZ DE CASTRO, F. (coord.) (2004) *Teoría y práctica de la educación ambiental* (Granada, Grupo Editorial Universitario).
- VILCHES, A.; GIL, D. y CANAL, P. (2010) Educación para la sostenibilidad y educación ambiental, *Investigación en la escuela*, 71, pp. 5-15.
- VILLANUEVA, C. (2011) Educación ambiental para la responsabilidad, *Transatlántica de educación*, 9, 29-37.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H. y JACKSON, D. D. (1997) *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas* (Barcelona, Herder).

Resumen:
Enfoques tradicionales y enfoques emergentes en la construcción del marco teórico de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible

Presentamos un recorrido en torno a las distintas perspectivas y enfoques que han ido configurando el discurso teórico

de la Educación Ambiental. El objetivo de este trabajo es analizar qué elementos siguen teniendo sentido en la sistematización de la Educación Ambiental y cuáles deben ir encontrando cabida, a tenor de las contingencias sociales, culturales y éticas actuales. En base a ello replanteamos el discurso de la Educación Ambiental desde una perspectiva dialógica e interdependiente entre la especie humana, como motor de cambio, y el medio ambiente, como dominio vital del sujeto y del resto de seres vivos. La Educación Ambiental y sus procesos también han de perseguir la cristalización de perspectivas desde las cuales alcanzar el significado y el sentido del sujeto en plena conexión con su mundo de la vida.

Descriptores: Educación Ambiental, interdependencia, ética, desarrollo sostenible, vínculo dialógico.

Summary:
Traditional and Emerging Focuses in the building of the Theoretical Framework of Environmental Education for Sustainable Development

In this article we present a whole vision of different perspectives and focuses that have been shaping the theoretical discourse of Environmental Education. Our objective is to analyze, on the one hand, elements that still have sense within the systematization of Environmental Education and, on the other hand, those elements which should be finding their own place as far as social and cultural contingencies and current ethics are concerned. On this basis, we redefine Environmental Education discourse as the driving force for

change from a dialogical and interdependent perspective among human beings; and the environment as the vital domain for individuals and the rest of living beings. Environmental Education and its processes should pursue the *crystallization* of perspectives to reach the meaning and the sense of the individual in the whole connection with his/her world of life.

Key Words: Environmental Education, interdependence, ethics, sustainable development, dialogical bond.

