

EMANCIPACIÓN, COMPLEJIDAD Y MÉTODO HISTÓRICO DIALÉCTICO: REPENSAR LAS TENDENCIAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL¹

CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO²

In the present article a critical revision is made on the functionalist and organicist tendencies of the environmental education, as well as of which they are inserted in the environmentalist pragmatism, which tend to dilute inherent to the political and cultural aspects to the environmental complexity and the education, establishing an abstract unit between society and nature. Such critical reflection becomes to the light of an immersed theoretical frame in the pedagogical tradition emancipatory and transforming, which is important to obtain an educative task that emphasizes the citizen participation, the resignification of the atmosphere and the societal transformation, like indissociable principles of the process of relocation of the human being in the nature.

Introducción

Aclaro, de inicio, que entendemos la Educación Ambiental (EA) en Brasil a partir de una matriz que ve la educación como un elemento de transformación social (cambio de valores y de patrones culturales asociados a la acción política y ciudadana), inspirada en el diálogo, en el fortalecimiento de los sujetos, en la superación de las formas de dominación capitalista, en la comprensión del mundo en su complejidad y de la vida en su totalidad. Por tanto, una EA concebida como fin de las pedagogías críticas que, en términos internacionales, tienen en Paulo Freire una de sus mayores expresiones.

En un abordaje emancipatorio y crítico de EA, el

diálogo, en tanto concepto, recupera su sentido original de permuta y reciprocidad, proceso que permite la concientización resultante de la relación con otro así como el movimiento colectivo de desvelamiento de la realidad – creación conjunta (Freire; 1988, 1992). Bajo esta perspectiva; nos educamos dialogando con nosotros, con aquel que identificamos como parte de nuestra comunidad, con la humanidad en su concreción cotidiana e histórica, con los otros seres vivos, con el viento, los mares, los ríos, en fin, el mundo, para transformar, por medio de la praxis y del trabajo, el conjunto de las relaciones por las cuales nos definimos como seres sociales y planetarios.

La EA es, de esta forma, definida como praxis social portadora de procesos individuales y

¹Traducido por Edgar González Gaudiano.

²Doctor en Servicio Social, maestro en Educación, biólogo. Profesor adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. floureiro@openlink.com.br

colectivos que contribuyen con:

- 1) la redefinición del ser humano en tanto ser de la naturaleza, sin que éste pierda el sentido de identidad y pertenencia a una especie que posee especificidad histórica, cultural, racional, lingüística y política;
- 2) el establecimiento, por la praxis, de una ética que repiense el sentido de la vida y de la existencia humana;
- 3) la potenciación de las acciones que produzcan estadios distintos de conciencia y de intervención política, buscando superar y romper con el capitalismo globalizado;
- 4) la reorganización de las estructuras escolares y de la currícula en todos los niveles de la enseñanza formal; y
- 5) la vinculación de las acciones educativas formales, no formales e informales en procesos permanentes de aprendizaje, actuación y construcción de conocimientos adecuados para comprender el ambiente y sus problemas asociados.

En síntesis, una praxis educativa que es en sí cultural e informativa, pero fundamentalmente política, formativa y emancipadora y por lo tanto, transformadora de las relaciones sociales existentes.

Al decir emancipadora, se quiere destacar, el sentido propuesto por Adorno (2000), como un movimiento colectivo e individual, de liberación consciente y de superación de las formas de alienación material y simbólica. Educar es emancipar a la humanidad. La acción emancipatoria es el medio por el cual rompemos con la barbarie del modelo vigente de sociedad y de civilización, en un proceso que parte del contexto societario en que nos movemos, del 'lugar' ocupado por cada sujeto, estableciendo experiencias formativas, escolares o

no, donde la reflexión crítica y la problematización, apoyadas en una acción consciente y política, propician la construcción de su dinámica. Como nos dice este autor, solamente existe democracia substantiva en sociedades formadas por sujetos emancipados, en condiciones materiales y racionales de libre elección.

Problematizando algunas tendencias teórico-metodológicas de Educación Ambiental

En la problematización que pretendemos realizar de las tendencias conductistas y conservadoras de la EA, hemos presupuesto, que la ausencia de reflexión política e histórica y de la capacidad crítica para establecer métodos compatibles con un abordaje complejo de la realidad, configuran un empobrecimiento teórico-práctico de la EA. Se debe comenzar, por entender el sentido que tiene la educación en la relación sociedad-naturaleza y su papel en este escenario para revertir la degradación de las condiciones de vida planetaria, así como de la crisis civilizatoria. Al pensar en el planeta como un gran sistema vivo, no se puede diluir lo que es específico de los procesos humanos y de su dinámica. La educación proceso por definición antropológico tiene finalidades éticas y políticas, que si no son socialmente contextualizadas por los educadores ambientales, se vacían por un lado, del sentido transformador y paradigmático del ambientalismo y de las orientaciones emancipatorias de la educación, o bien, por otro lado, se puede repetir la visión ingenua de inicios del siglo XX, que asignaba a la educación una responsabilidad en el cambio del pensar y del hacer, más allá de sus posibilidades históricas (Gadotti; 2003). Como consecuencia, muchas veces se dice querer salvar la vida y el planeta, pero con ello se reproducen las más perversas y desiguales relaciones sociales, que sitúan el proceso tanto de explotación de la denominada "naturaleza exterior" como del ser

humano y, por lo tanto, de la naturaleza como totalidad (Duarte; 2002).

Al reafirmar la necesidad de consolidar la EA, bajo la perspectiva dialéctica y de las pedagogías críticas, a efecto de convertirla en un medio efectivo para la construcción de una racionalidad ambiental (Leff; 2003), estamos oponiéndonos primordialmente a la tendencia mayoritaria, que podríamos denominar como pragmatismo ecológico, cuyos fundamentos tienen una gran resonancia en el quehacer educativo.

Pese a ser una corriente filosófica con connotaciones diversas, lo que en el ambientalismo se denomina como pragmatismo. Y se caracteriza por el presupuesto teórico e ideológico, de que los problemas están dados y son objetivos. Así, la gravedad de la situación exige actitudes prácticas efectivas y exitosas en el menor tiempo posible, a través de la acción conjunta de disciplinas científicas, definidas como esenciales para la resolución de los problemas. Este tipo de pragmatismo reinante, exterioriza la realidad y, la solución a los problemas, se coloca en el dominio tecnológico y en la voluntad del querer hacer y resolver (posicionamiento moral). Al reducir la complejidad y la radicalidad³ paradigmática, introducida históricamente por el ambientalismo, se establecen así, jerarquías y relaciones entre ciencias y conceptos, como si estos derivasen directamente de la aprehensión empírica y de la formalización de datos cuantificados de la realidad. Con ello se ignora, que las ciencias surgen de un largo proceso de comprensión de la materialidad de lo real, de lucha política y teórica, de formas de poder que jerarquizan, valorizan o desvalorizan ciertas ciencias. Muchas veces en detrimento de otras en contextos demarcados, y del control social generado por la capacidad de

aplicación de sus teorías. Por lo tanto, se desconoce el complejo productivo teórico-práctico el cual no puede reducirse al mundo empírico, observable y de los fenómenos aparentes (Leff; 2001).

Tal discusión adquiere coloraciones propias en el seno de la EA, cuando vemos grupos de investigadores y militantes de movimientos sociales y ONG's que consideran poco relevante la teorización, con base en una frágil argumentación en defensa de la práctica, como si la pregunta central de la educación fuese "¿cómo hacer?" Esta perspectiva es reduccionista, teóricamente inconsistente y políticamente inconsecuente. Crea un dualismo inaceptable, el hacer por el hacer, el cual desprecia las implicaciones de dicha actitud para la sociedad y afirma la primacía de una variable sobre otra. No toma en cuenta la complejidad de la realidad y el significado transformador que la educación trae en su proyecto de sociedad. Por lo menos en algunas de sus aproximaciones, posteriores al siglo XVII, reproduce el tecnicismo ampliamente combatido y criticado por los educadores desde hace décadas, toda vez que pone el énfasis en los instrumentos y métodos. Componentes que explican parcialmente la dificultad del proceso formativo, pero que no son lo determinante del problema.

En el campo de la EA, un ejemplo típico de lo que acabamos de exponer, son algunos de los programas de colecta selectiva de desechos, que se realizan en escuelas de la red pública de enseñanza en Brasil. Parten de un supuesto erróneo, el de que la basura siempre es uno de los problemas principales para la comunidad escolar. El cual termina en gran medida, intencionalmente o no, en la reproducción de una EA volcada hacia el reciclaje en tanto proceso natural, sin discutir la relación producción-consumo-cultura. Premian a la institución o al alumno, por el

³Radical no en el sentido vulgar, encontrado en el sentido común, de extremismo, de algo sin una racionalidad consistente, sino en el sentido propuesto por Karl Marx de atacar el problema por la raíz, siendo la raíz el propio ser humano, constituido y constituyente del todo social.

volumen de desechos colectados y llevados a las empresas de reciclaje. Pero no se analizan cuáles son los principales beneficiarios de este proceso, ni la lógica del consumismo/productivismo y de lo superfluo, ni las percepciones y simbolismos presentes en el tema de la basura (Zacarias, 2000). Cometan un error pedagógico elemental, al predefinir como prioridad absoluta un problema que no es entendido de ese modo, por los agentes sociales involucrados en el quehacer educativo. La experiencia en EA, demuestra que hay comunidades escolares en las que la basura constituye el tema generador más efectivo. Y hay comunidades, en que son otros temas los prioritarios y, por lo tanto, poseen un efecto movilizador mucho más intenso (agua, depredación de la escuela, contaminación por ruido, ausencia de áreas de recreo, etc.). Así, la solución encontrada, por ser previa y no construida en el proceso educativo, al tiempo que altera ciertos hábitos y comportamientos de la comunidad escolar, refuerza y amplía, paradójicamente, la exclusión social, la enseñanza reproductivista y la lógica de aquello que se dice negar—el consumismo es la cultura de lo desechable y de lo despreciable (Layrargues; 2002). En resumen, la basura no se inserta de modo integral e integrado en el planeamiento pedagógico escolar, ni se enfrenta como problema en su complejidad y totalidad. Sólo se utiliza como factor de reciclaje de determinados recursos, con base en la dinámica ecosistémica y de cambio conductual. El ser humano es un ser teórico-práctico, en quien la transformación de las condiciones de vida se da por la actividad unitaria entre el hacer y el pensar. En síntesis, el problema actual de la teorización, no está en la falsa dicotomía presupuesta entre pensar y teorizar, sino en el modo como ésta se define en una sociedad. En donde priva el dualismo entre teorizar y hacer, por la racionalidad instrumental y por la defensa ideológica de los valores y visiones sociales

del mundo, inherentes a las clases dominantes (Loureiro; 2003, 2004).

Después de las consideraciones sobre el pragmatismo ecológico, es oportuno analizar las formulaciones sistémicas y holísticas no dialécticas, que resultan en posturas funcionalistas, a la luz de un abordaje dialéctico histórico en permanente diálogo con la Teoría de la Complejidad, y enfocada en el sentido educativo de las prácticas en EA. Con esto, pretendemos explicar las implicaciones político-pedagógicas de una incorporación poco reflexiva de estas visiones sociales del mundo, tan importantes como significativas. Lo cual se verifica cuando los educadores ambientales transfieren, sin las mediaciones necesarias, categorías conceptuales que son válidas para los sistemas vivos naturales y, son empleadas también, para pensar en los sistemas sociales, como en la historicidad humana.

No es raro hablar dentro de la jerga ambientalista, de visión sistémica en sentido amplio, incluyendo ahí perspectivas de los más diferentes tipos. Esto se debe, a que un sistema puede definirse como un conjunto de partes coordinadas entre sí, cuyas leyes ordenan los fenómenos que se asumen principalmente como flujos y procesos, o en palabras de Bertalanffy (1977), como un conjunto de unidades en interrelaciones mutuas. Así, desde el propio pensamiento dialéctico hegeliano o marxista, hasta la cibernética y la robótica, pasando por las filosofías orientales, el funcionalismo, el organicismo y el holismo, todos literalmente caben en el rótulo de las formulaciones sistémicas. Esta 'bondadosa' generalidad conceptual tiende a complicar, más que a facilitar, la comprensión de los fundamentos de la EA. De este modo, sin ignorar el hecho de que la visión sistémica ha sido incorporada por diferentes ciencias, con significados propios. Para su análisis aquí nos referiremos a ésta en un sentido estricto. Sus fundamentos se consolidaron a mediados del siglo XX, cuando tal denominación ganó aceptación

en los medios académicos y científicos, que tomaron como base la Teoría General de Sistemas y los modelos clásicos oriundos de la física, de la biología y de la sociología funcionalista.

Reiteramos nuestro acuerdo, con quienes defienden la importancia del sistemismo para romper con las tradiciones ‘duras’ de las ciencias analíticas clásicas (física, química, neurociencias, entre otras). Sin embargo, no podemos ignorar, que algunas de sus premisas ya se encontraban en concepciones filosóficas neoplatónicas, dialécticas y en las matrices críticas de las ciencias sociales (Cirne-Lima y Rohden; 2003). Por tanto, pensar la visión sistémica, sin situar históricamente sus contribuciones, sin ponerla en diálogo con la filosofía y las ciencias humanas y sociales, es dar margen a imprecisiones graves cuando se piensa la educación. Tal como lo veremos a continuación.

El primer y principal problema que surge en la educación con el uso de este abordaje, es la lectura directa que se hace de los fenómenos sociales, fundamentada en modelos matriciales de retroacción. Alimentados por eslabones de feedback, donde se relativiza o ignora que el ambiente es también producto del trabajo y de la praxis humana. Una cosa es la alimentación y retroalimentación, y otra bien distinta, es la intervención y creación consciente por la acción mediada culturalmente. Formular un pensamiento sistémico para flujos energéticos, materiales y termodinámicos, describe adecuadamente a los organismos vivos, pero disuelve la existencia, la cultura y otros fenómenos típicamente humanos. Por lo mismo, se construye una unidad por la dilución de la parte en el todo y no por la relación compleja parte-todo.

Para Floriani y Knechtel (2003), las visiones sistémico-holísticas y el sistemismo formal, contribuyen efectivamente, a la emergencia de paradigmas que buscan relacionar sistemas sociales y sistemas naturales, en sentido estricto,

en construcciones interdisciplinarias basadas en el concepto de autopoiesis. Como lo destacan dichos autores, estas visiones llevan a la peligrosa certeza de pretender haber alcanzado el ‘modelo del modelo’ o el ‘método unificador’ de todas las ciencias y saberes. Al sintetizar en matrices sistémicas los procesos materiales y mentales de las sociedades humanas y de la vida. Acaban así, por reproducir el equívoco del positivismo y de algunas corrientes ortodoxas marxistas que consideraban, cada uno a su modo y en su época, haber descubierto el único método capaz de apuntar a la verdad y comprender la esencia de la vida. Al definir el ambiente como “complejidad del mundo” (Leff; 2001:17), no es posible sostener que haya un único método válido, aunque sí métodos que, al trabajar con la perspectiva de totalidad, pueden y deben dialogar entre sí, al reconocer las especificidades de cada ciencia y de otros métodos, en un proceso abierto que permita la redefinición de los objetos de cada ciencia y los recortes de la materialidad de la vida (Leff; 2003).

Adicionalmente, de acuerdo con Morin (2003) y a pesar de lo que señala Bertalanffy (op. cit.), proclamar la posibilidad del conflicto en un sistema, no desentraña esta importante noción. Como resultado, el sistema se vuelve sinónimo de armonía, funcionalidad, síntesis superior que comanda las partes; algo incapaz de ser pensado en su totalidad necesariamente disonante y antagónica, sin las cuales no existen organización y transformación. Esa simplificación, se produce principalmente por dos premisas no necesariamente concordantes. Una primera en la cual el conflicto y el antagonismo se reducen al sentido de diversidad natural, previsible en la dinámica sistémica, por lo que no se asumen como constituyentes del desorden en la organización de la vida, de las estructuras históricas y sociales que forman la realidad compleja. Y otra, en la que el conflicto es visto como una fragilidad.

Una incorrección a superarse cuando el ser humano alcanza su estado integral armónico en una concepción similar al positivismo de Augusto Comte y al evolucionismo spenceriano.

Otro aspecto a considerar dentro de las pretensiones de un artículo proviene de una posibilidad de raciocinio lógico-formal. Un sistema dinámico, procura siempre reconstituirse y readecuar las relaciones para funcionar plenamente y en equilibrio, lo que es válido para sistemas ecológicos o sociales. En caso de no considerar este punto en particular, la especificidad histórica humana puede caer en el funcionalismo organicista, según el cual, los cambios ocurren para el buen funcionamiento del sistema y del organismo social (en términos de sociedad contemporánea, del capitalismo). La conclusión es inevitable: lo que puede hacerse con la sociedad es tornarla ambientalmente sustentable y no superarla. Eso acarrea una visión sistémica, políticamente conservadora y reformista, en la cual la educación cumple la función social de hacer que las personas se adapten y acepten determinado modo de organización social, como si este fuese ahistórico o 'natural' (algo que suceda es así porque sí).

Entender la relación sociedad-naturaleza como una relación ideal, formal o genérica, naturaliza lo que es social en el sentido de pérdida de historicidad y establece de modo apriorístico, lo que es una interacción perfecta de la humanidad en la naturaleza. Estas concepciones, vulneran la posibilidad de los educadores ambientales para construir un proyecto societario alternativo, así como una práctica educativa crítica, ciudadana y popular. En una perspectiva dialéctica, sociedad y naturaleza se fusionan por la praxis histórica (Schmidt; 1983), cuya unidad no puede confundirse con la dilución de una dimensión en otra. Cabe tener presente, que la humanidad no se constituye como unidad homogénea y que las condiciones de la actuación humana en el ambiente, se definen en

función de cada modo de vida social, en interacción con las condiciones ecológicas de sustentación. La visión de la humanidad en el marco teórico emancipatorio en EA, implica verla como una unidad dialéctica con la naturaleza, donde los sujetos son pensados en forma concreta y no abstracta.

En EA, las argumentaciones sistémicas se asocian generalmente a premisas teóricas de la visión holística. Las formulaciones más comunes en Brasil, están influenciadas por la teoría producida por Fritjof Capra en los años ochentas y noventas (Capra; 1982, 1988, 1993), particularmente por lo que éste llamó 'alfabetización ecológica', y por autores del Movimiento Holístico Internacional (Crema, 1989; Weil, 1990, 1994). Sin embargo, presentan también algunos problemas que merecen atención y reflexión crítica.

Los holísticos tienden a sacralizar la naturaleza, y eliminar de ésta la dimensión humana en su proceso continuo de transformación al estilo de la Ecología Profunda. Buscan, de esa forma, la (re)vinculación cósmica capaz de encontrar una autenticidad humana latente, como si ésta hubiese sido perdida en algún tiempo pasado. En una actitud idealista, de cuño dogmático y de distanciamiento indebido entre lo natural y lo social. Aun más, al colocar la 'armonización' con la naturaleza, como resultante de un movimiento esencialmente espiritual, de trascendencia personal, conciben la educación como proceso individual, vivencial y conductual. Sin mediaciones sociales o mayores relaciones con las dimensiones colectivas, sociopolíticas y societarias. Puesto que la condición para cambiar el escenario contemporáneo, pasa a situarse en las personas y no en el modo como socialmente nos organizamos, disociamos individuo-sociedad.

En palabras de Morin (2003), el principio holista está basado en una totalidad simplificadora. Ya que sus adeptos tienden a pensar el todo como si éste fuera sinónimo de un todo simplificando, por lo tanto,

las relaciones e implicaciones mutuas y constitutivas entre partes y todo, sus irreductibilidades en las esferas de la vida y entre niveles diferenciados de totalidades. En una visión compleja, pensada a partir de un abordaje crítico y dialéctico de la totalidad, no existe un todo hipostasiado, separado del movimiento continuo entre desorden/interacciones/orden/organización. No es posible pensar el cosmos en el cual existimos sin nuestra acción activa. “No solamente la humanidad es un subproducto del devenir cósmico, también el cosmos es un subproducto de un devenir antropológico.” (Morin, op. cit.: 120).

Los holistas, sistémicos, funcionalistas y organicistas, minimizan los conflictos entre grupos y clases sociales, en nombre de una cooperación y de un amor abstracto que puede, hipotéticamente, conducirnos a la armonía con la naturaleza. Como si existiese un estado absoluto y atemporal. Tienden, por lo tanto, a no tomar en cuenta el modo como tales valores se definen en sociedad y el movimiento objetivo de la realidad más allá de la ética y de las ideas. Eso dificulta la construcción de un ‘amor concreto’ y de una solidaridad que surjan del desvelamiento de las contradicciones y el establecimiento del diálogo, al considerar los diferentes ‘lugares’ ocupados por los agentes sociales en una sociedad históricamente construida.

La EA holística, se define como un camino para superar por completo el conflicto, en nombre de la armonía y del consenso, y desconocer la dinámica contradictoria de las sociedades humanas e históricas. Al ignorar el riesgo de defender unilateralmente valores hegemónicos de las clases dominantes; como ‘los más correctos’, ‘ecológicamente adecuados’, y a asumirse por aquellos que no poseen ‘conciencia ambiental’. Así, se perjudica o desvía el sentido de construir colectivamente lo que sea mejor para el ambiente y para la vida. Como resultado de un proceso

dialógico y democrático entre grupos sociales, sus saberes, culturas y necesidades distintas. Al crear procedimientos de (re)articulación con la naturaleza, y ampliar nuestra condición de ser vivo a partir de procesos individualizados, psicológicos y místicos –surge un ‘yo’ en sintonía con el universo cósmico sin mediaciones sociales. Eso conlleva la idea de que somos organismos esencialmente biológicos y espirituales. Sin dar la debida relevancia a lo cultural, social y económico –dejamos, por tanto, de definirnos como seres multidimensionales y complejos. Lo más problemático, en términos políticos y educativos en tanto práctica dialógica, es que tal práctica holística, promueve un desplazamiento de la esfera pública de discusión y construcción de proyectos societarios alternativos, hacia la esfera privada y personal, subjetiva y de supervivencia (Pelizzoli; 2002).

Estas aproximaciones enfatizan la ‘ecologización’ de la pedagogía, al estilo de la propuesta de ‘alfabetización ecológica’ de Capra (2003), al priorizar las relaciones ecosistémicas, a partir de conceptos estructurantes de la ecología vinculados a procesos cooperativos, en un enfoque ideológicamente biologizante. Tal énfasis impide entender, cómo las sociedades se definen por el individuo y la cultura, y al mismo tiempo son definidos por ésta, y obstaculiza también, la capacidad de actuar colectivamente en la construcción de lo que es sustentable. De igual manera, parten de pedagogías constructivistas que tienden a despolitizar la educación y a vaciarla como práctica social. Asocian la naturaleza a la armonía y destacan el entendimiento de las relaciones ecológicas basadas en la cooperación, al tiempo en que minimizan las que se fundamentan en la competencia. Siendo que ambas son indispensables para entender el equilibrio dinámico que define la vida y, por analogía, las categorías que forman el todo social: conflicto/consenso, cooperación/antagonismo, diálogo/disensión.

Finalmente, no presentan necesariamente, como supuesto pedagógico, la construcción participativa de temas generadores y el conocimiento colectivo y problematizador de la realidad en la que los grupos sociales se insertan. Tal posicionamiento, se encuentra en evidente oposición con uno de los principios elementales de la pedagogía freireana, ya que ésta considera la problematización y la toma de conciencia colectiva de la realidad vivida, como partes inherentes al proceso educativo y de intervención política con vistas a la transformación social (Freire; 1988).

Después del análisis teórico aquí hecho, arribamos a la misma conclusión que Petraglia (2001), en lo que se refiere al sentido de la educación para estas amplias visiones sociales de mundo, en investigaciones realizadas con intelectuales insertos en abordajes de tipo holístico y complejo. El pensamiento complejo y la tradición dialéctica marxista, en que se fundamentan las pedagogías críticas, enfatizan la educación en cuanto proceso permanente, cotidiano y colectivo. Y por medio de la cual actuamos y reflexionamos para transformar la realidad de la vida. Están enfocados en la pedagogía del conflicto, en el principio de la incertidumbre, como forma de establecer movimientos emancipatorios y políticos de transformación social. La visión holística está centrada en el individuo, en alcanzar la condición de ser humano integral y armónico, lo que refuerza los presupuestos de existencia de finalidades previamente establecidas en la naturaleza y de relaciones ideales que fundamentan la pedagogía del consenso. Enfoca el acto educativo como un estímulo al potencial trascendental que hay en cada uno de nosotros, con una tendencia a aceptar el orden social establecido como condición dada. Lo importante para esta vertiente, no es pensar procesos educativos que asocien el cambio personal al cambio social, como polos indisociables en la

recalificación de nuestra inserción en la naturaleza y en la dialéctica entre subjetividad-objetividad; sino pensar la trascendencia integradora, la transformación de la persona por la ampliación de la conciencia, como único camino para obtener la unión con la naturaleza, y subordinar la racionalidad a la subjetividad.

En síntesis, en términos de las implicaciones sociopolíticas y de concepción del sujeto en sociedad y en la naturaleza:

“Entendemos que la complejidad se presta más a una educación emancipadora porque favorece la reflexión de lo cotidiano, el cuestionamiento y la transformación social, en cuanto que la holística, al proponer el consenso de una pedagogía que se basa en la armonía y la unidad, acaba por estimular la domesticación y la adaptación.”
(Petraglia, op. cit., pág.144).

Consideraciones Finales

Consideramos que es relevante y urgente delimitar los distintos ‘campos ambientales’, en función del contexto alienante e individualista en que vivimos. Ante la necesidad de que los educadores ambientales se motiven y estimulen frente a los desafíos, y nos lleve a estudiar e investigar con rigor y capacidad crítica, es crucial, para la concreción de un nuevo estadio societario, que la producción en EA profundice el debate teórico-práctico, acerca de aquello que posibilite al educador, distinguir entre una concepción ambientalista, políticamente conservadora y pedagógicamente conductista, de una de tipo emancipatoria y transformadora. Así como las variaciones que en ambas se inscriben, problematizándolas, relacionándolas y superándolas dialécticamente.

En el discurso armonioso hecho en nombre de la salvación planetaria, se crea la ilusión de que todos los que hacen EA están dentro de una misma orientación y visión del mundo. Por seguir los principios de la

participación, de la interdisciplinaridad, del respeto a la diversidad biológica y cultural, entre otros, como si éstas fuesen categorías que no permitieran diferentes apropiaciones y usos. Que dependen de la concepción teórica, del lugar social ocupado por los sujetos y de la comprensión de sociedad de la cual se parta. La educación, por ser una práctica social, expresa el modo como nos organizamos y vivimos en sociedad, como nos comprendemos como seres de la naturaleza y, simultáneamente, manifiesta y potencia los cuestionamientos y reflexiones sobre la realidad. En un proceso de crítica y autocrítica, de acción política y de concientización que nos puede conducir a la emancipación. Por lo mismo, es parte constitutiva de la EA, buscar entender y actuar en el campo del embate de los ideales, de los conflictos sociales, asumir posiciones y contraponer tendencias que buscan afirmarse hegemónicamente, en un continuo movimiento de aprendizaje, y de hacer viables nuevos estadios societarios y civilizatorios.

Es preciso, por lo tanto, estar siempre dispuestos a estudiar, enseñar, aprender y hacer con placer y alegría, realizándonos como sujetos (Freire, 1992). No hay una receta fácil para una nueva sociedad y sin la conquista incesante de ésta, pues:

“el surgimiento de lo nuevo no puede ser previsto, si no no sería nuevo. El surgimiento de una creación no puede ser conocido con anticipación, si no no habría creación.” (Morin, 2002: 81).

Y a nuestro entender, es esa búsqueda de la afirmación de la certeza en la incertidumbre, por la que podemos ser sujetos del proceso de transformación social, que convierte a la vida en algo maravilloso y único.

Bibliografía

- Adorno, T. W. (2000) *“Educación e emancipación”*. 2ª ed. Paz e Terra. São Paulo, Brasil.
- Bertalanffy, L. V. (1977) *“Teoria geral dos sistemas”*. Vozes. Petrópolis, Brasil.
- Capra, F. (1982) *“O ponto de mutação”*. Cultrix. São Paulo, Brasil.
- (1988) *“Sabedoria incornum”*. Cultrix. São Paulo, Brasil.
- (1993) *“O tao da física”*. 9ª ed. Cultrix. São Paulo, Brasil.
- (2003) *“Alfabetización ecológica: o desafio para a educação do século 21”*. In: Trigueiro, A. (Coord.). *Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental*. Sextante. Rio de Janeiro, Brasil.
- Cirne-Lima, C. E; Rohden, L. (Orgs.) (2003) *“Dialética e auto-organização”*. Editora Unisinos. Rio Grande do Sul, Brasil.
- Crema, R. (1989) *“Introdução à visão holística”*. Summus. São Paulo, Brasil.
- Duarte, R. (2002) *“Adorno/Horkheimer e a dialética do esclarecimento”*. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, Brasil.
- Floriani, D.; Knechtel, M. do R. (2003) *“Educação Ambiental, epistemologia e metodologias”*. Vicentina. Curitiba, Brasil.
- Freire, P. (1988) *“Pedagogia do oprimido”*. 18ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.
- (1992) *“Pedagogia da esperança”*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.
- Gadotti, M. (2003) *“Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação”*. In: Linhares, C.; Trindade, M. N. (Orgs.) *Compartilhando o Mundo com Paulo Freire*. Cortez. São Paulo, Brasil.
- Layrargues, P. P. (2002) *“O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a Educação ambiental”*. In: Loureiro, C.F.B., Layrargues, P.P. & Castro, R. S. (Orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. Cortez. São Paulo, Brasil.
- Leff, E. (2001) *“Epistemologia ambiental”*. Cortez. São Paulo, Brasil.
- (Org.) (2003) *“A complexidade ambiental”*. Cortez. São Paulo, Brasil.

- Loureiro, C. F. B. (2004) *“Trajetória e fundamentos da educação ambiental”*. Cortez. São Paulo, Brasil.
- (2003) *“O Movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política”*. Quartet. Rio de Janeiro, Brasil.
- Morin, E. (2003) *“O Método I: a natureza da natureza”*. 2a ed. Sulina. Porto Alegre, Brasil.
- (2002) *“Os sete saberes necessários à educação do futuro”*. 6a edição. Cortez. São Paulo, Brasil.
- Pelizzoli, M. L. (2002) *“Correntes da ética ambiental”*. Vozes. Petrópolis, Brasil.
- Petraglia, I. (2001) *“Olhar sobre o olhar que olha”*. Vozes. Petrópolis, Brasil.
- Schmidt, A. (1983) *“El concepto de naturaleza en Marx”*. 4a ed. Siglo XXI. Madrid, España.
- Weil, P. (1990) *“Holística: uma nova visão e abordagem do real”*. Palas Athena. São Paulo, Brasil.
- (1994) *“A nova ética”*. 2a ed. Rosa dos Tempos. Rio de Janeiro, Brasil.
- Zacarias, R. (2000) *“Consumo, lixo e Educação Ambiental: uma abordagem crítica”*. FEME. Juiz de Fora, Brasil.