

Lo intercultural, el ambiente y la democracia: Buscando la justicia social y la justicia ecológica¹

Paul R. Carr*
Gina Thésée**

Resumen

El “sobre-desarrollo” de los países del Norte hace pensar al mundo entero acerca de amenazas sin precedentes. Los cambios climáticos son los precursores, a largo, mediano o corto plazo, de estas amenazas. Al contacto directo con los primeros impactos, las poblaciones del Sur ven acentuarse sus múltiples vulnerabilidades. Si el enfoque ecologista, después de décadas de combate, finalmente recibió la atención del mundo político y económico a propósito de los desafíos del medio ambiente. Este texto propone algunos puntos de reflexión para un encuentro de las culturas en donde la justicia social y la justicia medioambiental se conjugan, y también podríamos re-conceptualizar una democracia más amplia, participativa y funcional para la humanidad.

1 EL PROBLEMA: EL SOBRE-DESARROLLO Y LA DESCONEXIÓN CON LA DEMOCRACIA

A las expresiones “países subdesarrollados” y “países en vías de desarrollo”, se contraponen las más problemáticas y amenazadoras, “países sobre desarrollados” y “países en vías de sobre desarrollo”. Mientras que las primeras principalmente conciernen al Sur, las segundas principalmente conciernen al Norte y su continuación, es decir, los países llamados emergentes como Brasil, China y la India. Sin embargo, las amenazas climáticas generadas por las actividades industriales y los modos de vida del Norte, afectan directamente a las poblaciones del Sur incidiendo sobre sus múltiples vulnerabilidades. Hay que anotar sin embargo, que la amenaza climática no es medioambiental, ni económica, ni política o educativa. Engloba estas cuatro dimensiones y más, revela una crisis de civilización que incluye una crisis del saber. La destrucción del entorno muestra con fuerza que la racionalidad económica sobre la cual se construyó la modernidad occidental, alcanzó su punto límite (LEFF, 2006, p. 185).

* Profesor agregado en el departamento de sociología de la Universidad Lakehead (Orillia). Él es autor y editor de nueve libros y varios artículos publicados en el área de la justicia social, la sociológica política, la democracia, los estudios de la paz, la alfabetización política y la transformación en educación. Su página web es www.paulrcarr.net, y su correo electrónico: prcarr@gmail.com

** Profesora agregada en el departamento de la formación de maestros de la Universidad de Quebec en Montreal. Ha publicado varios artículos en el área de lo intercultural, incluyendo un libro como co-editora intitulado *Les faces cachées de l'intercultural*. Ella es especialista en los estudios de la epistemología, el racismo en educación, la enseñanza de las ciencias y la formación de maestros. Su correo electrónico es: thesee.gina@uqam.ca

¿Cómo hablar, en este contexto de democracia? (CARR, 2011); ¿Pueden existir la libertad y los valores normativos tradicionales de la democracia cuando hay desigualdades que caracterizan a las sociedades no solamente en el Sur sino también en el Norte? ¿Cómo entender el papel de la hegemonía en las relaciones entre países, la mundialización y lo relacionado con el medioambiente que franquea fronteras nacionales? Finalmente, ¿cuál es la conexión entre la democracia y la educación en esta situación? (CARR; ZYNGIER; PRYUN, 2012). Al interrelacionar el medioambiente, la justicia social, la democracia y la educación, podemos plantear un interrogante crítico, filosófico y epistemológico de las relaciones de poder, lo que es fundamental para enriquecer nuestro pensamiento, el saber y la capacidad de acciones posibles. Entonces, aquí, podemos hablar de la pedagogía crítica de Paulo Freire, con el objetivo de crear las condiciones para una concientización que puede resultar en cambios importantes y necesarios para las relaciones humanas, políticas y sociales. Nuestro proyecto de investigación sobre la democracia, la alfabetización política y la búsqueda de la transformación en educación, que incluye instrumentos cuantitativos y cualitativos, cuestionarios, entrevistas y análisis narrativos en varios países, nos ilustra sobre la importancia de una educación crítica con contenido social que no se limita a las exigencias del modelo bancario donde los exámenes y el currículo son muy controlados, y el objetivo, al interior del neoliberalismo, es el empleo y el apoyo a las estructuras actuales que no cuestionan la reproducción social de las relaciones humanas.

1.1 LA EDUCACIÓN RELATIVA AL ENTORNO Y LA EDUCACIÓN A LAS CIENCIAS

La educación relativa al entorno (ERE) propone una perspectiva socio crítica a las propuestas medioambientales. Se preocupa de la construcción de la red de las relaciones y se interesa en temas inherentes al desarrollo de las personas y de los grupos sociales en relación con su medio de vida (SAUVÉ, 1997). Revaloriza la experiencia de las personas y de las comunidades devolviéndoles el poder de la palabra. Establece lazos horizontales que rompen la jerarquía tradicional del saber y de los poderes. Fundada sobre la postura crítica de la Escuela de Viena (HABERMAS, ADORNO) y sobre la pedagogía de Paulo Freire (2005), se refiere a la toma del poder de los actores de los medios referidos mediante la concientización y la acción solidaria. En cambio, si la ERE ofrece argumentos interesantes para la formulación de las problemáticas medioambientales de los grupos dominados, marginados o excluidos, estos permanecen demasiado discretos, por no decir silentes, en lo relacionado con las especificaciones de las relaciones de poder no equitativo que les son vinculadas, por ejemplo el racismo, el sexismo, el clasismo. Nos parece también que conduce a un callejón sin salida sobre el informe no equitativo del saber inherente al informe no equitativo de los poderes. No reconocer el efecto insidioso y devastador del informe no equitativo del saber, es esquivar una buena parte de las problemáticas educativas (MCLAREN, 2007). Habiendo dicho esto, re-

sulta hoy desatinado el haber confiado la educación relativa al entorno, solo a los profesores de ciencias y la elaboración de los programas educativos tal como se han concebido hasta los años noventa (THÉSÉE, 2006). No sólo las finalidades de estos programas divergen profundamente de la ERE, sino que, más inquietante aún, la representación positivista de las ciencias y el enfoque pedagógico culturalista, todavía privilegiados en la enseñanza de las ciencias naturales, está en contradicción flagrante con los principios fundamentales de la educación relativa al entorno.

1.2 EL MODELO DE DESARROLLO A LA OCCIDENTAL

El desarrollo tal como ha sido comprendido hasta ahora, condujo a argumentaciones políticas, económicas, sociales, medioambientalistas y educativas en las que la hegemonía cultural occidental encontró poca resistencia. Este modelo universal proporciona el marco en el cual los medios, las estrategias, los objetivos, los fines y la misma finalidad de la existencia social, son definidos y puestos en ejecución: se trata de la cosificación de la naturaleza, de su postura en mercado y de su consumo. En consecuencia, las dinámicas sociales subyacentes revelan la cosificación del otro en un proceso de invalidación, marginación y exclusión. Aunque estas dinámicas aluden de nuevo a personas y grupos sociales, hay que tener en cuenta también, el ser invalidado, marginado y excluido de entre estas personas y grupos sociales. Lo mejor que puede suceder es que los excluidos sean tolerados declarando su saber como "no saber"; en el peor de los casos, serán invalidados así como su saber. Entre tanto, el saber invalidado puede ser recuperado, pero sin ningún reconocimiento de su origen legítimo. De hecho, comprender el entorno sin problematizar las relaciones no equitativas de los poderes y del saber, se infiere hoy inconcebible. La conciencia de los impactos en materia de cambios climáticos acentúa los callejones sin salida del modelo de desarrollo dominante del Norte, a la obra tanto en el Norte como en los países del Sur (SHARMA, 2006, p. 139).

1.3 COLONIALISMO Y NEOCOLONIALISMO

Desde el decimoquinto siglo occidental, la tríada omnipotente científico-militar-religiosa erigió en sistema la dominación de los territorios del mundo así como los pueblos que viven allí. Animada por su voluntad imperialista, se lanzó a una empresa de descubrimiento y de conquista. Hoy, el colonialismo se revistió de nuevos adornos, se transformó en neocolonialismo. En el plano comercial, es la OMC quien está a cargo (ver los obstáculos al OMD, el Khor, 2006, p. 67); en lo financiero, el FMI y el Banco mundial; en lo militar, la OTAN; en lo religioso, las encíclicas del Vaticano o los sermones altamente mediatizados por los evangelistas estadounidenses; en lo cultural, las tecnologías, las artes virtuales, las artes visuales y la música, marcan la tónica. Por otro lado, como lo demostraron también Fanon (1967) y otros, el colonialismo es un estado de pensamiento que enlaza a coloni-

zadores y colonizados, en una conciencia colonial unida y que parece a toda prueba. Los perfiles psicológicos del colonialismo son vagos más, sin embargo, existen arraigos que mantienen cada uno por su parte según la barrera de las castas, las clases o las razas. El colonialismo afecta al pensamiento lo mismo que a los cuerpos y fuerzas secretas que corroen las sociedades colonizadas en su humus cultural.

1.4 GEOGRAFÍA DIFERENCIADA POR LAS AMENAZAS Y POR SUS CONSECUENCIAS

Las amenazas medioambientales, ya sean climáticas, químicas, nucleares, biológicas o bacteriológicas, forman el tablero de ajedrez mundial de los constructores y vendedores de armas, gente codiciosa e insaciable de poder, multinacionales enemigas de la ética, las políticas electoralistas, del positivismo ciego, y sobre todo, de la buena conciencia de personas convencidas de ser sólo poseedoras de la razón. Las consecuencias a corto plazo en cuanto a ellas, reproducen el tablero de ajedrez mundial de los vencidos, los expatriados, los explotados, las asistencias prestadas, los atacados, los desfavorecidos en general que sólo ven crecer año tras año su grado de vulnerabilidad. En cambio, a mediano y largo plazo, las estipulaciones conciernen al tablero de ajedrez mundial en su carácter global y en su totalidad.

1.5 LAS PARADOJAS DEL DESARROLLO FRENTE A LOS CAMBIOS CLIMÁTICOS

Comprobamos numerosos casos donde el desarrollo económico tiene prevalencia sobre el desarrollo social. Acoplar los dos no es fácil ya que la presión ejercida externamente hace que las posibilidades para los países emergentes (o más bien en vías de sobre desarrollo) sean muy limitadas. Subordinados a los órdenes terminantes neoliberales, estos estados ven su soberanía debilitarse continuamente. Por ejemplo, para conseguir préstamos de la comunidad internacional, particularmente del Banco mundial o del Fondo monetario internacional, los países beneficiarios pactan compromisos desfavorables tanto para la conservación de sus riquezas naturales como para la calidad de vida de sus ciudadanos. Así, Brasil vive numerosas paradojas frente al desarrollo, los cambios climáticos, la pobreza y la injusticia social. Siendo el octavo contaminante más grande del planeta en materia de emisiones de gas de efecto invernadero y el tercero entre los países emergentes después de China y la India, Brasil ve disminuir cada año la superficie del Bosque amazónico, una pérdida no sólo para el entorno sino también para las comunidades nativas que dependen de la riqueza de estas tierras y que son por consiguiente consagradas a la pobreza. El fenómeno de sobre desarrollo económico en China testimonia también la disparidad creciente entre ricos y pobres. Pekín acogió los Juegos Olímpicos en 2008, sin embargo la degradación en cuanto a la calidad del aire, del agua y del clima social, persiste y es obstáculo para un desarrollo verdaderamente sostenible.

Aunque los Estados Unidos hubieran otorgado el estatuto preferente a China en cuanto a los intercambios comerciales, queda que este último tiene nor-

mas particulares, sobre todo en cuanto a los derechos de la persona, los derechos de los trabajadores y el entorno. La India provee otros ejemplos donde el compromiso por el desarrollo y la preocupación por el entorno y la justicia social, pueden ser puestos en duda. ¿Cómo conciliar las disparidades entre los prominentes científicos y tecnólogos, de una parte, y la indigencia flagrante de millones de personas, por otra? La India puede impresionar en los medios de comunicación internacionales y nacionales con su vigor económico, sin embargo las poblaciones siempre se enfrentan con la corrupción, el endeudamiento, el sistema de castas que refuerzan las desigualdades, la falta de acceso a los servicios de base así como los desplazamientos forzados que dan lugar a refugiados medioambientales. En efecto, la lucha contra la pobreza coloca a los países llamados emergentes en una situación muy diferente de la de los países sobre desarrollados. La pobreza ha sido utilizada por la ONU, en 2005, como indicador central en la elaboración de los objetivos del Milenario para el desarrollo (OMD). Sus manifestaciones son múltiples:

- a) El problema del acceso (vivienda, agua, educación, cuidados de salud, energía);
- b) La presión sobre los recursos y los procesos comunitarios;
- c) La cantidad, la calidad y la estabilidad del empleo;
- d) El empobrecimiento de los Pueblos indígenas y de las minorías étnicas;
- e) La erosión de los mecanismos de lucha frente a las vulnerabilidades;
- f) La dislocación familiar y social;
- g) La pérdida de poder político y económico;
- h) La degradación medioambiental y la contaminación;
- i) La desviación entre los géneros y las condiciones de vida de mujeres y niños;
- j) La vulnerabilidad de los niños con las condiciones de pobreza y con las condiciones de su educación;
- k) La corrupción generalizada;
- l) La violación continua de los derechos de la persona.

Algunas anotaciones que ilustran la superposición de la inequidad medioambiental y la inequidad social. Las catástrofes medioambientales que asolan el planeta parecen siempre provocar efectos más nefastos en casa de la gente marginada, excluidas de las redes del poder. McLaren (2007) subraya los procesos anclados en un neoliberalismo que, privilegiando los intereses económicos más que el valor social, aíslan más a los pobres, esto aún en su propio país con una economía internacional globalizada. De hecho, observamos, que de manera aguda, hay trasposición de las vulnerabilidades medioambientales y de las inequidades sociales. A continuación algunos ejemplos que lo ilustran.

1.5.1 El huracán Katrina en Nueva Orleans en 2005

Frente a las imágenes ofrecidas por la cobertura del huracán Katrina en julio de 2005, los telespectadores del mundo entero asistieron en directo al “espectáculo” de la conjugación de la injusticia social, por no decir el racismo, y la injusticia medioambiental. A pesar de las informaciones y las recomendaciones dadas en el Congreso americano y que preveían un desastre en Nueva Orleans (BUNCH, 2005), no se tomaron las medidas necesarias para prevenirlo: el factor medioambiental no figuraba en la ecuación política. Las víctimas, las personas más vulnerables y más desprovistas, en su mayoría de raza negra, fueron dadas a conocer a través de la cobertura de los medios de comunicación (RICKFORD, 2005). Con tanta atención y recursos girados hacia Iraq, la devastación de Nueva Orleans ha sido presentada por los medios de comunicación como un acto infranqueable de la naturaleza, un designio de Dios. Sin embargo, la confusión, el paternalismo y sobre todo los tiempos de reacción de las autoridades responsables de la protección civil, dieron a entender a la comunidad internacional observadora, que el huracán Katrina había puesto al descubierto una situación de racismo puro: la respuesta del gobierno habría sido muy diferente si se hubiera tratado de víctimas mayoritariamente de raza blanca. Ciertos responsables hasta demostraron más preocupación respecto a las instalaciones petroleras que respecto a la vida y a la seguridad de las víctimas.

1.5.2 La guerra en Iraq desde el 2003

Aunque El imperialismo militar y su impacto sobre el entorno en Iraq son evidentes, los medios de comunicación occidentales guardan silencio sobre esta realidad (PAYNE, 2005). “A parte de los daños causados a las infraestructuras, los sufrimientos y las defunciones de civiles descritas con el término cínico de ‘daños colaterales,’ todas las guerras tienen un impacto sobre el entorno. La extensión de las consecuencias para el entorno depende de la duración del conflicto, las armas utilizadas y del tipo de terreno y de ecosistema donde el conflicto se celebra”. Esta citación es de Arne Jerneloy (2003) que fue un experto de la ONU sobre las catástrofes medioambientales. Causada por el paso de las máquinas de guerra y los bombardeos, la rotura de lo que los Árabes llaman la “piel del desierto”, esa corteza de arena y de arcilla cocidos por el calor, provoca la liberación en el aire de partículas finas de arena que, con el tiempo, tiene impacto sobre el entorno, la salud y las infraestructuras, sin hablar de daños sobre los suelos que amenazan la viabilidad ecológica y la agricultura. La capa de ozono no queda excluida. Los halamos y los freones, sustancias destructoras de la capa de ozono son diseminadas en el cielo iraquí por los aviones de combate para reducir las partículas de escape que permitirían su captación por los detectores enemigos. Aunque el Protocolo de Montreal hubiera permitido reducir la emisión de estas sustancias, la guerra en

Iraq, corresponde a tres meses de emisiones civiles normales a escala mundial. Por otro lado, además del humo que recubrió Bagdad, la combustión de los numerosos pozos de petróleo provocó emisiones de partículas saturadas de petróleo, que sumadas a partículas de metales, tendrán efectos negativos en la salud de los habitantes de toda la región por mucho tiempo. Además, el vertimiento de petróleo y de otras sustancias tóxicas en el Tigre, Éufrates y el Golfo Pérsico constituye una de las peores catástrofes medioambientales. Las municiones, lo mismo que los componentes de las artillerías, contienen PCB así como nitratos, que estallen o no, estos compuestos representan amenazas para los ecosistemas y la Sanidad Pública. El costo de esta invasión es enorme: más o menos 3.000 americanos y cerca de 700.000 iraquíes muertos (BURNHAM y al., 2006), sin mencionar todos los demás implicados (soldados, consultores, periodistas, etc.), un gasto por parte del gobierno americano de centenares de miles de millones de dólares, de problemas morales y éticos graves en la región y la política internacional, el empobrecimiento de la población iraquí (HASSAN, 2006) y, finalmente, una degradación visible pero no subrayada por las instancias que tienen el poder del entorno.

1.5.3 Haití y la continuación del desinterés en Occidente

El ejemplo de Haití ilustra de manera sorprendente el matrimonio entre el subdesarrollo y el entorno. Haití vive una situación ecológica desastrosa y peligrosa para la seguridad y la salud de la población (KONBIT POU AYITI, 2006). El desmonte permanente, la erosión vertiginosa de la tierra, el agotamiento y la degradación de los suelos, la contaminación del agua, las enfermedades antiguas erradicadas en otro lugar, condiciones sanitarias obsoletas, la pobreza que asfixia a la mayoría de la población y una inestabilidad continua económica y política, caracterizan la vida en Haití. El Ministro haitiano del medio ambiente en 2005, señor Yves André Wainright, reconoce que "los indicadores medioambientales en Haití sobrepasan su umbral de alerta y la población se encuentra en un estado de extrema vulnerabilidad" (ALTER PRESSE, 2005). Además, cada desastre natural, por ejemplo como el ciclón Juana que azotó la ciudad de Gonaïves en septiembre de 2004, acentúa todavía más las vulnerabilidades del país y de su población. Sus impactos medioambientales deben ser considerados como transversales ya que afectan a todos los sectores del país: la salud, la educación, el hábitat, los ecosistemas, la economía, las infraestructuras, lo social y lo político. Todas las evaluaciones efectuadas llegan a la misma conclusión: las consecuencias catastróficas de Juana son consecuencia de la vulnerabilidad medioambiental preexistente. Haití ya presenta todas las características de una catástrofe verdadera y ecológica: deforestación, erosión acelerada, empobrecimiento de los suelos, las perturbaciones del ciclo del agua, las infraestructuras deficientes, la superpoblación y sobre explotación de los recursos, el relieve montañoso y el urbanismo anárquico, todos estos factores concurren a exponer a las poblaciones más vulnerables a fatalidades meteorológicas. A

pesar de esta situación dramática, Haití no parece ser considerado como una zona de crisis por los compradores internacionales (CHOMSKY y al., 2006). ¿Cómo no alarmarse? ¿Esto sería porque Haití no preserva las riquezas naturales que posee? ¿Esto sería porque no tiene peso estratégico sobre el tablero de ajedrez del mundo? ¿O todavía, sería esto porque, a ejemplo de Ruanda y del Darfur, su población es negra? ¿Nos preguntamos cómo podría Haití salir del subdesarrollo para ir al desarrollo si todo está bajo la influencia neocolonial? (LÉVY, 2004). Los desastres medioambientales ponen el énfasis en la urgencia humanitaria endémica de Haití, lo que le impide alcanzar un proceso de desarrollo sostenible, de reducción de la pobreza, de suplir las necesidades esenciales y de competitividad a nivel de negocios. La desigualdad creciente, la pobreza continua, el quitar la capitalización de las empresas del Estado, sólo ha sido subrayado por los aguaceros que afectaron el país (CEPALC, 2005, p. 62).

1.5.4 Las Primeras Naciones de Canadá desde el “descubrimiento”...

Los pueblos nativos de Canadá, conocidos y reconocidos como las Primeras Naciones, vivieron miles de años bajo el precepto de la protección y la armonía del medio ambiente hasta la llegada de los europeos en el decimoquinto siglo (ROYAL COMMISSION ON ABORIGINAL PEOPLES, 1991). Las iniquidades que se observan hoy demuestran interacciones entre ambos grupos. Los nativos luchan desde hace tiempo por tener acceso a sus territorios, negociados mediante acuerdos que no siempre han sido respetados por los colonizadores. Examinando y comparando el nivel de vida de ambos grupos, la salud, las posibilidades de empleo, el nivel de encarcelamiento, la discriminación y otros indicadores de desarrollo, es evidente el subdesarrollo entre los nativos (MENDELSON, 2006). Cuando los nativos reivindican sus derechos ancestrales a la caza, al melocotón (pesca), y a los territorios (ASSEMBLY OF FIRST NATIONS, 2006), la representación de las perspectivas de las Primeras Naciones, a menudo se toman como injusticia, no hacia los nativos sino hacia el pueblo canadiense (LINDEN, 2006). Además, la explotación desenfrenada de las riquezas naturales (bosques, ríos, lagos, suelos, etc.) por el pueblo canadiense no es controlada, por el contrario, mientras que los territorios nativos son constantemente requisados, lo que constituye una gran amenaza para su modo de vida y su sistema social (BOYD, 2003). Proteger el entorno es a menudo percibido como un conjunto de gestos simples y localizados, como un reciclaje y no como un conjunto de factores geopolíticos, económicos, sociales y culturales que no necesariamente concuerdan con la noción de progreso orientado sobre el consumo excesivo de bienes. Por otro lado, es necesario anotar que, sobre el territorio norteamericano, la variable racial jugó y todavía continúa desempeñando un papel muy importante en el orden socioeconómico reconocido en las Primeras Naciones (CANADIAN COUNCIL ON SOCIAL DEVELOPMENT, 2003).

1.6 RESUMEN DE LOS PUNTOS ILUSTRADOS

En resumen, los denominadores comunes para los cinco ejemplos anteriormente citados, son los siguientes:

- a) una convergencia de los intereses económicos y políticos para apartar los grupos marginados (MCLAREN, 2007);
- b) una falta de interés flagrante por el entorno;
- c) una interpretación tal como para que la justicia social sea subyugada a un análisis dominado por los intereses de (o) un grupo mayoritario (FREIRE, 1973);
- d) un componente racial donde la gente de color hace frente a una discriminación sistémica importante individual y colectivamente (HENRY; TATOR, 2005);
- e) el desarrollo, apoyado por relaciones no equitativas de poder que incluyen la fuerza militar, es afrontado en el plano de la hegemonía occidental.

Denunciamos los informes no equitativos de poder en lo relacionado con el medio ambiente. Además, ponemos en duda la capacidad de la educación de cuestionar de manera crítica las propuestas socio-medioambientales. En un tiempo en donde el neoliberalismo parece ganar la delantera sobre el aspecto humano y democrático, animamos un debate sobre la dinámica transversal del entorno, visto conjuntamente como una dimensión social y política, de educación y como una herramienta de resistencia.

1.7 UN AUMENTO VERTIGINOSO DE LOS RIESGOS Y DE LAS VULNERABILIDADES QUE ENGENDRAN

La vulnerabilidad se distingue de la pobreza en el sentido que constituye el conjunto de los factores que empuja a la población a la pobreza, la mantiene allí y le impide la salida (ACCIÓN AID, 2005 apud YAHMIN; RAHMAN; HUQ, 2006). Es definida como "las condiciones determinadas por factores o procesos físicos, sociales, económicos y medioambientales que aumentan la sensibilidad de una comunidad a los efectos de los riesgos" (la ONU, tratado a Hyogo, 2005). También es descrita como una "ausencia de defensa frente a la inseguridad y la exposición a los riesgos, a los traumatismos y al estrés" (CHAMBERS, 1989 apud YAHMIN; RAHMAN; HUQ, 2006). Estos autores subrayan la importancia de la noción de vulnerabilidad porque permite poner en evidencia las dimensiones múltiples de la exclusión y las estrategias a las cuales recurren las víctimas para hacer frente a esto. Insisten: "comprender la vulnerabilidad debería mejorar nuestra interpretación de los procesos climáticos, sociales, intergeneracionales y geográficos, económicos y políticos que generan la pobreza crónica." (p. 119). Los conceptos asociados son "hacer frente", "adaptación", "resiliencia" y "empoderamiento".

1.8 LO INTERCULTURAL EN EL ENTORNO

¿Dónde están las culturas en el entorno? ¿Dónde se encuentran? ¿El encuentro de las culturas se efectúa con educación relativa al entorno y, si sí, cómo se hace? Plantear estos interrogantes, es retrasarse en la encrucijada de la unión entre naturaleza y cultura y en la encrucijada de los lazos entre las culturas. Sin embargo, en el entorno aún no existe claridad entre la cultura y lo intercultural. En el entorno, la noción de cultura parece estar estrechamente ligada a la de las comunidades locales ancladas en su espacio territorial y en su espacio de tiempo. Hay, en efecto, buenas razones para pensar que esencialmente es a la escala de los territorios que podrán ser construidas, democráticamente, las articulaciones indispensables entre las dimensiones sociales y ecológicas del desarrollo sostenible (THEYS apud VON FRENCKELL, 2005 p. 9). La participación local es lo que incentiva a individuos y grupos sociales a la búsqueda de soluciones a los problemas medioambientales y a analizar oportunidades de toma de decisiones que construyan actitudes relativas al “poder actuar” (VON FRENCKELL, 2005, p. 8). Esta autora hace notar por otra parte, cuánto, en relación al modelo único del discurso medioambiental, las singularidades territoriales tienden a reforzarse sobre la escena institucional en una lógica de descentralización y de reapropiación: “representaciones individuales y colectivas, sociales y culturales, dimensiones identificadoras, simbólicas, políticas e históricas, etc.” (VON FRENCKELL, 2005, p. 9). En este sentido, el territorio se hace: “la voluntad de un grupo social de tejer la red social localizada, de crear solidaridades a escala local, de querer ser coautor de un desarrollo de proximidad” (DI MEO, 1998 apud FRENCKELL, 2005, p. 9). Así nació en los años noventa, la noción de “comunidad de aprendizaje”, una corriente “en busca de valores, de principios y de modos de vida alternativos [...] Hacer frente a la crisis medioambiental y a los efectos depravados de las tendencias dominantes de desarrollo, asociadas con un orden mundial orientado a un crecimiento sin freno” (ORELLANA, 2005, p. 67). La alienación de los individuos y de los grupos sociales es central en este proceso que “hizo a las comunidades humanas desarrollar relaciones que resultaron destructoras para el modo de vida, degradándolo, contaminándolo, agotando sus recursos, reduciendo y poniendo en peligro su biodiversidad y también eliminando y despreciando cultura y saber milenarios.” (Ídem).

Los discursos ecológicos sobre “desarrollo sostenible” y “educación al desarrollo sostenible” pueden parecer salvadores haciendo énfasis en la salvaguarda del patrimonio de las generaciones futuras. Sin embargo, como lo recomienda Theys, la vigilancia siempre es admisible y exige que se pregunte también “si bajo el marco de intenciones meritorias, refiriéndose a las generaciones futuras, una élite tecnológica, armada de un discurso moralizador sobre el estado del planeta y las responsabilidades de cada uno, no está imponiendo una nueva visión de la población, un ‘nuevo evangelio’ el cual nadie ha admitido explícitamente” (apud VON FRENCKELL, 2005, p. 9-10). Esta vigilancia de la que habla Theys es llamada

“postura crítica” por algunos y “postura de resistencia” por otros. En ambos casos, salen a la luz denuncias epistemológicas. Según Leff (2005), la crisis medioambiental es la primera crisis del mundo global producida por el desconocimiento del conocimiento. El conocimiento no representa más la realidad; no salva más, no cuida más y no ofrece más seguridad frente a los riesgos diversos. La epistemología medioambiental trae justamente “una política de la diversidad cultural y de la diferencia”; se abre a un diálogo intersubjetivo e intercultural más allá del espacio de un intercambio interdisciplinario.

1.9 ALGUNOS PRINCIPIOS DERIVADOS DE LA EPISTEMOLOGÍA CRÍTICA

Adoptando una postura de resistencia, a partir de varios investigadores, desarrollamos (THÉSÉE; CARR, 2012) una epistemología de la descolonización que apela a: la descolonización de las ontologías (principios fundamentales), la descolonización de las epistemologías (saber), la descolonización de las metodologías (procedimientos). Para esto, es necesaria una separación con las epistemologías corrientes. De hecho, lo intercultural o el encuentro verdadero de las culturas no puede efectuarse sin esta postura de resistencia que requieren los grupos marginados para su readaptación: 1) negando el saber tóxico para la identidad; 2) cuestionando el saber adquirido; 3) reconstruyendo el saber necesario; 4) readaptando el espacio mental y el espacio social, con la palabra, la memoria, la participación activa y la toma del poder sobre sí (THÉSÉE, 2006; SOLAR, 1988). A ejemplo de los signatarios de la Declaración de Durban que se comprometen a apoyar la construcción de un movimiento mundial de base para una justicia climática, proponemos una postura socio-epistemológica de resistencia para descolonizar el edificio del saber y cambiar los discursos que todavía neo-colonizan el pensamiento reforzando las injusticias sociales y medioambientales.

1.10 EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN CON RELACIÓN A DE LA DEMOCRACIA

Nuestro trabajo se completa aún más con una referencia a la democracia. Si la gente que enseña juega un papel importante en lo que pueden aprender los alumnos, consideramos pertinente saber quiénes son los educadores. ¿De dónde vienen, cómo piensan, qué aprendieron, cuáles son sus experiencias con respecto a la democracia y la educación? Desde 2005 hemos trabajado este tema con disertaciones de estudiantes en programas de formación de maestros y educadores en los Estados Unidos y Canadá, en inglés y francés. Documentamos estas investigaciones en varios artículos y libros (ver CARR, 2011; CARR; ZYNGIER; PRYUN, 2012), lo que hace parte de un proyecto global de investigación sobre la democracia participativa que Carr fundó con David Zyngier de Australia en 2008. Finalmente, publicamos el estudio principal que Carr realizó en los EE.-UU, en más o menos quince países a través de un

documento detallado que contiene interrogantes cuantitativos y cualitativos acerca de las experiencias en educación y en la vida con respecto a la democracia.

La conexión que nos gustaría hacer aquí con respecto a lo intercultural y el ambiente es que creamos que la democracia puede presentarse como el adherente para establecer las condiciones para cultivar la participación, la experiencia y las acciones que conducen a la justicia social. Como explicaron Carr (2011), Carr, Zyngier y Pryun (2012) y Abdi y Carr (2013), una educación amplia, abierta, inclusiva y progresista puede presentar las posibilidades de abordar los problemas más importantes de nuestra civilización: ¿Cómo poner fin a las desigualdades? ¿Cómo eliminar la pobreza? ¿Cómo entender las desigualdades de poder? ¿Cómo conceptualizar un mundo sin conflictos, guerras y violencia? ¿Cómo cultivar una sociedad más capaz de unirse entre sí? Nuestros estudios trataron de examinar las acciones de los educadores en educación para mejorar las posibilidades de una transformación en, con y a través de la educación, y también de separar de la educación el neoliberalismo que continua reproduciendo las relaciones sociales que afectan de una manera negativa a la gente que ya vive en condiciones poco deseables.

En resumen, encontramos en nuestros estudios sobre la democracia, y eso tiene un vínculo directo con el trabajo ambiental, que la mayoría de los estudiantes participantes indicó que no tuvo una experiencia muy amplia, crítica y benéfica en la escuela, que muchos no saben cómo hacer la democracia en educación y que les preocupa cómo hacerlo dado el contexto de insistir sobre los exámenes y los logros académicos normativos, y también muchos no ven una conexión muy sólida entre la justicia social y la democracia. En un análisis preliminar de los datos de los estudios asumidos en Ontario en 2013 donde incluíamos preguntas con respecto a la educación ambiental, encontramos que en general, no es un tema muy bien entendido ni integrado en la educación. Para nosotros, hay que suscribir lo intercultural y la educación ambiental dentro de un contexto más amplio. Para entender este contexto, proponemos modelo de pedagogía crítica que incluye cinco dimensiones para entender no solamente la democracia sino también la capacidad de una educación transformativa para facilitar la justicia social. Sin profundizar sobre ellos, mencionamos los cinco componentes siguientes para entender la democracia en la educación: la pedagogía, el currículo, la elaboración de la política, la cultura institucional y la epistemología.

2 CONCLUSIÓN

Ratificando que a largo y mediano plazo, no todos comparten el mismo destino climático, proponemos una reflexión que articula los elementos que nos parecieron importantes: de un lado, el entorno, las amenazas climáticas, las vulnerabilidades múltiples y la injusticia medioambiental, y del otro, el colonialismo, el racismo epistemológico y la injusticia social. Poniéndolos cara a cara, intentamos demostrar la superposición de las injusticias sociales y medioambientales. Optimis-

tas, quisimos ver en lo intercultural una posibilidad de encuentro de las culturas; un encuentro ineludible en la nueva perspectiva medioambiental. Sin embargo, para que es de un encuentro verdadero de las culturas, las culturas marginadas deben adoptar una postura de resistencia, un tipo de columna vertebral epistemológica, que les permita ser primero para sí mismas, para poder ir al encuentro de la Otra. Finalmente, si hay intentos de una democracia más amplia, más participativa y más pertinente para todos, hay que incluir la intersección de lo intercultural con la justicia y el ambiente social, físico y humano.

Abstract

The "over-development" of Northern countries represents unprecedented threats against humanity. Climate change is a precursor to these threats in the immediate and not-to-distant future. Directly affected by these changes, populations in the South are exposed to increasing and multiple vulnerabilities. After decades of struggle, the environmental movement has finally received the world's attention in relation to the political and economic dynamics of ecological change. In this text, we propose a conceptual framework for a meeting of cultures in which social justice and environmental justice are conjugated, and also we attempt to reconceptualise a thicker, more participatory and effective democracy for all humans.

Notas explicativas:

¹ Este artículo es una adaptación de un trabajo ya publicado: Thésée, Gina & Carr, Paul R. (2008). "L'intercultural en environnement: Rencontre de la justice sociale et de la justice environnementale," *Canadian and International Education/Education canadienne et internationale*, 37(1). Sin embargo, incorporamos nuevas ideas aquí, especialmente con respecto a la democracia, y, por eso, nos gustaría agradecer al Social Sciences and Humanities Research Council of Canada por su apoyo a través de una subvención para investigar *La Democracia, la Alfabetización Política y la búsqueda de una Educación Transformativa* (2012-2016) (Paul R. Carr, Investigador Principal, et Gina Thésée, Co-Investigadora). Agradecemos igualmente a Christiane Geillon, Telma Mena y Doris Espitia por su ayuda con la adaptación de este artículo al español.

REFERÊNCIAS

ABDI, A. A.; CARR, P. R. **Educating for Democratic Consciousness: Counter-hegemonic Possibilities**. New York: Peter Lang, 2013.

ALTER PRESSE. Disponible en: <<http://www.alterpresse.org/spip.php?article2512>>.

ASSEMBLY OF FIRST NATIONS. Environmental Stewardship. 2006. Disponible en: <<http://www.afn.ca/article.asp?id=23>>.

BOYD, D. **Unnatural Law - Rethinking Canadian Environmental Law and Policy**. Vancouver: UBC Press, 2003.

BURNHAM, G. et al. **Mortality after the 2003 invasion of Iraq: a cross-sectional cluster sample survey**. 2006. Disponible en: <<http://www.westpointgradsagainsthewar.org/thelancetstudy.htm>>.

CANADIAN COUNCIL ON SOCIAL DEVELOPMENT. **Aboriginal children in poverty in urban communities: Social exclusion and the growing racialization of poverty in Canada**. Disponible en: <<http://www.ccsd.ca/pr/2003/aboriginal.htm>>.

CARR, Paul R. **Does your vote count? Democracy and critical pedagogy.** New York: Peter Lang Publishing, 2011.

CARR, Paul R.; ZYNGIER, David; PRUYN, Marc. (Dir.). **Can teachers make a difference? Experimenting with, and experiencing, democracy in education.** Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2012.

CARSON, Rachel. **Printemps silencieux.** Paris : Éditions Plon, 1962.

CEPALC. **Commission économique pour l'Amérique Latine et les Caraïbes. Le cyclone Jeanne en Haïti: Dégâts et effets sur les départements du Nord-Ouest et de l'Artibonite: Approfondissement de la vulnérabilité.** 2005. Disponible en : <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/20971/L648-1.pdf>>.

CHOMSKY, N. et al. **Getting Haiti Right This Time: The U.S. and the Coup.** Monroe, Maine: Common Courage Press, 2006.

FANON, Frantz. **A Dying Colonialism.** New York: Grove Press, 1967.

FOUCAULT, Michel. **L'archéologie du savoir.** Paris: Gallimard, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed.** New York: Continuum, 1973.

HASSAN, G. **The Case For Iraqi Genocide, Countercurrents.org.** 2006. Disponible en : <<http://www.countercurrents.org/iraq-hassan271006.htm>>.

HENRY, F.; TATOR, C. **The colour of democracy: racism in Canadian society.** Toronto: Nelson Thompson, 2005.

JINHUA, Dai. Chine: les nouvelles voies de la résistance. In **Changements climatiques. Impasses et perspectives. Points de vue du Sud** (p. 201-205). Louvain-la-Neuve: Centre Tricontinental et Éditions Syllepse, 2006.

KHOR, Martin. Conséquences de certaines règles de l'OMC sur la poursuite des OMD. In Alternatives Sud (Dir.). **Objectifs du millénaire pour le développement. Points de vue critiques du Sud.** Louvain-la-Neuve: Centre Tricontinental et Éditions Syllepse, 2006.

KONBIT POU AYITI Haiti's environment. 2006. Disponible en : <<http://www.konpay.org/wordpress/environment/>>.

LEFF ZIMMERMAN, Enrique. Géopolitique de la diversité et développement durable. In **Changements climatiques. Impasses et perspectives. Points de vue du Sud.** (p.185-196). Louvain-la-Neuve: Centre Tricontinental et Éditions Syllepse, 2006.

_____. Savoir environnemental: épistémologie, rationalité et dialogue de savoirs. Enjeux et défis pour l'éducation. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; VAN STEENBERGHE, É. (Dir.). **Éducation et environnement. Un croisement de savoirs.** (p. 49-65). Montréal: ACFAS, 2005.

LÉVY, Joseph J. **Entretiens avec Georges Anglade. L'espace d'une génération.** Montréal: Liber, 2004.

LINDEN, S. The Ipperwash Inquiry. Disponible en: <<http://www.ipperwashinquiry.ca/>>.

MCLAREN, P. **Life in schools**: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. New York: Longman, 2007.

MEDIA AWARENESS NETWORK. **Teaching backgrounder**: Hurricane Katrina. 2007. Disponible en: <http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teachable_moments/hurricane_katrina.cfm>.

MENDELSON, M. **Aboriginal peoples and postsecondary education in Canada**. Ottawa: The Caledon Institute of Social Policy, 2006.

ORELLANA, Isabel. L'émergence de la communauté d'apprentissage. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; VAN STEENBERGHE, É. (Dir.). **Éducation et environnement. Un croisement de savoirs**. (p. 67-83). Montréal: ACFAS, 2005.

PAYNE, K. The media as an instrument of war, **Parameters**, Spring, 81-93, 2005.

PUBLIC CITIZEN GLOBAL EXCHANGE CORPWATCH. Bechtel: Profiting from destruction: Why the corporate invasion of Iraq must stop. 2003. Disponible en: <<http://www.citizen.org/documents/profilebechtel.pdf>>.

RICKFORD, John. Racism in media language and law enforcement officers' actions after Hurricane Katrina. 2005. Disponible en: <http://72.14.205.104/search?q=cache:uhhXUpzSK_sJ:ccsre.stanford.edu/pdfs/JRR_KatrinaRemarks05.pdf+Rickford+2005+racism&hl=en&ct=clnk&cd=1>.

ROYAL COMMISSION ON ABORIGINAL PEOPLES. **Report of the Royal Commission on Aboriginal peoples**. Ottawa. Department of Indian and Northern Affairs, Canada, 1991.

SAID, Edward. **Orientalism**. New York: Vintage Books Edition, 1979.

SAUVÉ, L.; GODMAIRE, H. Une problématique d'éducation à la santé environnementale au lac Saint-Pierre. Exploration de la dimension socioculturelle. **Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexion**, 5, 15-32, 2005.

SAUVÉ, Lucie. Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. In SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; VAN STEENBERGHE, É. (Dir.). **Éducation et environnement. Un croisement de savoirs** (pp. 27-47). Montréal: ACFAS, 2005.

SCHEURICH, James; YOUNG, Michelle. Coloring epistemology: Are our research epistemologies racially based? In: SCHEURICH, James (Dir.). **Anti-racist scholarship. An Advocacy**. (p. 51-73). New York: State University of New York Press, 2002.

SHARMA, Anju. Énergie, développement, climat et pauvreté. In: **Changements climatiques. Impasses et perspectives. Points de vue critiques du Sud**. (p. 139-152). Louvain-la-Neuve: Centre Tricontinental et Éditions Syllepse, 2006.

SHIVA, Vandana. Western science and its destruction of local knowledge. In: RAHMENA, M., Bawtree, V. (Dir.). **The Post-Development Reader**. Halifax: Fernwood Publishing, 1998.

SOLAR, Claudie. Peindre la pédagogie sur une toile d'équité. In: SOLAR, Claudie (Dir.). **Pédagogie et équité**. (p. 25-65). Montréal: Les Éditions Logique, 1988.

THÉSÉE, Gina. A tool of massive erosion: Scientific knowledge in the neo-colonial enterprise. In: GEORGE J.; Sefa Dei; KEMPF, Arlo (Dir.). **Anti-Colonialism and Education: the Politics of Resistance**. Rotterdam: Sense Publishers, 2006.

THESEE, Gina; CARR, Paul R. The 2011 International Year for People of African Descent (IYPAD): The Paradox of colonized invisibility within the promise of mainstream visibility, **Journal of De-colonization, Indigeneity, Education and Society**, v. 1, n. 1, p. 158-180, 2012.

VON FRANCKELL, Marianne. Contextualisation des pratiques et des recherches en éducation relative à l'environnement – Ancrage territorial et culturel, **Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexion**, 5, 7-11, 2005.

WILLINSKY, John. **Learning to Divide the World. Education at Empire's End**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.

YAMIN, F.; RAHMAN, A.; HUQ, S. Vulnérabilité, adaptation et catastrophes climatiques. In: **Changements climatiques. Impasses et perspectives. Points de vue du Sud**. (p. 113-137). Louvain-la-Neuve: Centre Tricontinental et Éditions Syllepse, 2006.

YAMGNANE, Koffi. Préface. In: **Savoirs du Sud. Réseau Réciprocité des Relations Nord-Sud**. (p. 7-8). Paris: Éditions Charles-Léopold Mayer, 1999.