



CPU-e, Revista de Investigación
Educativa

E-ISSN: 1870-5308
cpu@uv.mx

Instituto de Investigaciones en Educación
México

Sauvé, Lucie; Villemagne, Carine

La ética ambiental como proyecto de vida y "obra" social: Un desafío de formación
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 21, julio-diciembre, 2015, pp. 188-209

Instituto de Investigaciones en Educación
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283140301010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Investigación Educativa 21

julio-diciembre, 2015 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: Un desafío de formación

Dra. Lucie Sauvé

Profesora

Departamento de Educación y Pedagogía
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Quebec
Montreal, Canadá

Carine Villemagne

Investigadora

CentrERE (Centro de Investigación en Educación y Formación
relacionados con el Medioambiente y la Ecociudadanía)
Universidad de Quebec, Montreal, Canadá.

Coordinación de la traducción

Mtra. María del Pilar Ortiz Lovillo

Coordinadora
piortiz@uv.mx

Colaboradores:

Lic. Meriene Betancourt Ávalos*

C. Alexis de Jesús Álvarez Jácome*

C. Grecia Basáñez*

*Estudiante

Seminario de traducción de textos científicos y literarios del francés al español y su didáctica

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.

En este artículo se exponen y analizan las principales corrientes en el campo de la ética ambiental. Mediante un análisis comparativo de once corrientes y el encuadre de sus aportaciones en relación a tres ejes que enmarcan la discusión de los conceptos de valor, ética y moral –el ser humano, la vida y los sistemas de vida o ecosistemas–, descubrimos la necesidad de una discusión académica sobre los valores ambientales, la cual ayuda a desarrollar procesos de formación y proyectos de educación ambiental pertinentes. Por tanto, reconocer la pluralidad de diferentes posturas pero también la factibilidad y necesidad de desarrollar enfoques pedagógicos que despierten una mayor sensibilidad, compromiso y responsabilidad desde las propias elecciones éticas de los seres humanos, permitirá generar éticas que, si bien son antropogénicas, no sean antropocéntricas.

Palabras clave: Educación ambiental, valores ambientales, ética, moral, formación.

This essay explains and analyzes the main currents in the field of environmental ethics. By means of a comparative analysis of eleven ethical stances and the explanation of theirs contributions regarding to three different axis –human being, life and life systems or ecosystems– that orient the discussion about the concepts of value, ethics and moral, we discover the need of an academic discussion about environmental values. These values help us to develop relevant formative processes and environmental education projects. Therefore, examining the plurality of different stances as well as the need of developing pedagogic approaches that stimulate more sensitivity, commitment and responsibility from the own ethical elections of human beings, it's possible to develop non anthropocentric –although anthropogenic– ethics.

Keywords: Environmental education, environmental values, ethics, morals, formation.

La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: Un desafío de formación^{1, 2}

La ética ambiental está por construirse. Aparece ante nosotros cotidianamente por medio del increíble y complejo juego de la comunicación: surgen voces de alerta por parte de científicos y técnicos, manifiestos de ecologistas militantes, mensajes ignorados de la población conmovida por las catástrofes, discursos esperanzadores de las élites, *marketing social*, etc. Por mi parte, temería una ética aislada y que algún científico, experto, ecólogo o militante, hiciera una propuesta teórica de un esquema abstracto ideal [...] En lo que a mí concierne, el antídoto contra una ética cerrada, rigurosa y sofocante hasta el límite, es la opinión pública [...] que surge de consultas públicas larga y pacientemente elaboradas, donde las informaciones han podido verificarse y escrutarse en público, donde los valores propuestos, explícitos e implícitos, han sido discutidos a fondo [...] Para que las soluciones den frutos, es necesario que las sociedades que las ponen en marcha las comprendan y las acepten, lo que supone que el pueblo pueda tomar parte en las proposiciones éticas que determinarán su futuro.

A. Beauchamp, *Pour une sagesse de l'environnement*

1. Introducción

Una ética por construir quiere decir que se va a tejer colectivamente, en el crisol de nuestras realidades socio-ambientales específicas, que va a tomar forma en un contexto cultural particular, que va a evolucionar y no va a dejar de confrontarse con las problemáticas que emergen, que busca ser pertinente y esclarecedora para tomar decisiones. Una ética como trama de fondo de un proyecto de sociedad, como proceso

1. Texto traducido de: Sauvé, L. et Villemagne, C. (2006). L'éthique de l'environnement comme projet de vie et «chantier» social: un défi de formation. *Chemin de Traverse*, 2, solstice d'hiver, 19-33.

2. La Dra. Lucie Sauvé recibió el 8 de marzo de 2015, en reconocimiento a su carrera investigadora y activista en pro de los estudios en educación ambiental y salud ambiental y las políticas sustentables, el título de *Doctor Honoris Causa* por la Universidad Veracruzana.

político, donde la actividad política se concibe como lo que ocurre cuando los ciudadanos se reúnen para discutir, debatir y decidir las medidas políticas que condicionarán su existencia, como habitantes de una ciudad o pueblo (Heller, 2002).

Pero en relación con tal construcción de un proyecto social, la ética es también, antes que nada, un asunto de ser: interpela primero a cada persona en la intimidad de su propia relación con el mundo. Ciento, toda ética se arraiga en un campo social, en una cultura de referencia –y es importante tomar conciencia de ello para adherirse mejor o, al contrario, poner una distancia crítica– pero también puede tomar tintes individuales en cada uno de los momentos de las vidas cotidianas y permitir el surgimiento de “islotes” ecosóficos³ como anclajes en la agitación de la esfera social o como “maneras de ver” y de ser creadoras, para poder contribuir progresivamente al enriquecimiento de la ética social. Sea como fuere, los procesos de construcción de una ética personal y de una ética social son indisociables.

La educación interviene aquí en primer plano, puesto que se trata de acompañar a las personas y los grupos sociales en el complejo proceso de aprender a ser, a relacionarse y a comprometerse en el mundo. La educación ambiental se interesa más específicamente en la relación con el *oikos*, esta casa de vida que compartimos, donde las relaciones de alteridad se abren al conjunto de las formas y de los sistemas de vida. Se preocupa por tejer la red de relaciones entre personas-grupo social-ambiente inscribiéndolas en una trama de valores que es importante explicitar, poner en tela de juicio, justificar, transformar o consolidar.

En el marco de un programa de formación destinado a los profesores, animadores y otros educadores en el ámbito de la educación ambiental nos interesamos de manera más específica en el desafío de la “educación en valores ambientales” (Sauvé & Villemagne, 2003). Hay tantos lugares comunes por deconstruir en materia de “valores ambientales”, tantas opciones éticas por analizar, tantas decisiones por tomar.

Además, la reflexión ética es muy exigente: implica la clarificación y el cuestionamiento de sus propias creencias, de sus actitudes, de sus valores y del actuar que se deriva de estos. Conduce a una confrontación propia, al mismo tiempo que al análisis crítico de los valores de los otros y de nuestra sociedad en general. Presentamos aquí algunas cuestiones y ciertas vías de exploración que proponemos a los participantes de esta formación, invitando a cada uno a construir progresivamente su propia ética y concebir estrategias pedagógicas apropiadas para tomar en cuenta los valores. La presentación que sigue no es exhaustiva, sólo tiene como propósito abrir algunas ventanas.

3. La idea de una “ecosofía” ha sido desarrollada en Guattari, 1992.

2. ¿Un valor: una preferencia, una opción, un medio, un fundamento o una finalidad?

¿El “respeto” o el hecho de “compartir”, por ejemplo, son valores de la misma naturaleza que “la biodiversidad” o la “equidad social”? La exploración de un campo de valores habituales –identificados y analizados por los estudiantes– permite clasificarlos en categorías y distinguir valores de orden fundamental, que corresponden a objetivos por alcanzar (por ejemplo, el “equilibrio ecológico” o la justicia ambiental) y valores de orden instrumental destinados a alcanzar esos objetivos (como la “responsabilidad”).⁴ Se pueden identificar también valores abstractos (“la solidaridad”) y valores que corresponden a objetos, es decir valores llamados intrínsecos (la “naturaleza” o el “patrimonio arquitectónico”). Así se pueden elaborar diversas tipologías de valores como la siguiente, que se inspira en Hungerford, Litherland, Pe-yton, Ramzey, Tomara y Volk (1992): valores morales (el respeto o la tolerancia, por ejemplo), políticos (la democracia o la libertad), estéticos (la belleza o la armonía), económicos (el empleo para todos o la economía de recursos), sociales (la salud o la calidad de vida), egocéntricos (el bienestar o el “sí, pero aquí no”), ecológicos (la biodiversidad o la preservación de hábitats), espirituales (la unidad de los seres o la trascendencia), religiosos (la “creación” o los lugares de culto), científicos (el saber o el rigor). Ciento, el ejercicio de categorización no es fácil: algunos valores (como la salud) se refieren a varias categorías (social o egocéntrica, por ejemplo), según el sistema de valores en el que se inserten.

2.1 ¿Existen “verdaderos valores”? ¿Existen “valores universales”?

Un conjunto de estudios de caso (en torno a la silvicultura en un territorio autóctono, por ejemplo, o la instalación de un basurero industrial en zona peri-urbana) permite observar que un valor (como la democracia o el “desarrollo sostenible”) sólo tiene sentido en el ámbito ético en el cual se inscribe. Eso ocurre también con el valor fundamental de la vida y el valor instrumental de la tolerancia. Los partidarios del movimiento contra el aborto Provida no definen “la vida” de la misma manera que los partidarios de una ética ecocentrista, defensores de los viejos bosques, por ejemplo. Del mismo modo, la tolerancia no es considerada de la misma manera por los activis-

4. Los elementos teóricos proporcionados por diversos autores, entre los que se encuentra Des Jardins, 1995; Caduto, 1985, nos ilustran al respecto.

tas de Greenpeace que por las organizaciones que tratan de promover la democracia con una perspectiva de ecociudadanía. De igual forma, en una misma persona, un valor puede no ser sentido y puesto en práctica de la misma manera, pues depende de los contextos. Se puede iniciar un debate sobre los siguientes temas: ¿Los valores son objetivos o subjetivos? ¿Se deben abordar con una perspectiva esencialista o existencialista? También una investigación documental y un conjunto de entrevistas permiten a los estudiantes explorar la dimensión cultural de los valores a partir de temas como la relación con los animales o la relación con el agua, y volver a examinar la noción de “valor intrínseco”.

2.2 ¿Qué ocurre con los “valores ambientales”?

Un breve sondeo exploratorio invitando a la gente a identificar los “valores ambientales” proporciona con frecuencia la siguiente respuesta espontánea: “el respeto, la responsabilidad, la solidaridad...”. La lista es corta y el sentido de esos valores es con frecuencia difícil de explicar por parte de aquellos que los enuncian. Se habla mucho de los famosos “valores ambientales”, en particular en la educación, pero se explican muy rara vez. En primer lugar, nos preguntamos ¿los valores habitualmente citados son “ambientales”? De hecho, nos damos cuenta de que se trata más bien de valores instrumentales aplicados a objetos “ambientales” portadores de valores considerados como intrínsecos. Ahora bien, ¿cuáles serían los valores propiamente ambientales? ¿La vida? ¿La naturaleza? ¿La integridad (la estabilidad y la preservación) de los ecosistemas? ¿La belleza de los paisajes? ¿La sostenibilidad? ¿La viabilidad? ¿La sustentabilidad? ¿La biodiversidad? ¿El equilibrio planetario? ¿Los recursos naturales? ¿La justicia ambiental? ¿O bien cualquier otro? Y entre esos valores, ¿cuáles son instrumentales? ¿Cuáles son fundamentales? ¿Cuáles son intrínsecos? ¿Se trata de valores relativos a la vida individual o colectiva? ¿Qué sentido puede tener cada uno de ellos en diferentes contextos? ¿Cómo puede ponerse en acción cada uno de ellos?

2.3 ¿Qué diferencias existen entre valor, ética y moral?

La organización de los valores entre sí, en forma de sistema, corresponde a una ética. Ésta le da sentido y coherencia a los valores que se relacionan con ella. A través de algunos estudios de caso comparados, se invita a los estudiantes a identificar los valores subyacentes (explícitos e implícitos) en situaciones semejantes, en ciertos aspectos,

y reconstruir sistemas éticos diferentes. Por ejemplo, pueden contrastar dos casos de plantación de árboles por las comunidades locales, uno en el marco de un proyecto exógeno ligado a la compra de créditos de emisión de CO₂ por una empresa extranjera, y el otro en el marco de un proyecto endógeno de reforestación para acabar con la erosión del suelo. Por otra parte, un ejercicio de resolución de un problema, un dilema o un conflicto social (por ejemplo, el uso del territorio de una comunidad para la implantación de un campo de aerogeneradores por una empresa de afuera) puede llevar a observar que el argumento ético a menudo corresponde a un conjunto de valores establecidos *a priori* por los protagonistas que los ponen por delante (una moral como marco de referencia fijo). Pero también (y preferiblemente) tal ejercicio puede poner en evidencia que la búsqueda de un argumento ético ofrece una rara oportunidad para dar lugar a una construcción ética colectiva y evolutiva, que toma en cuenta la singularidad de la situación y la dinámica de diversos actores que juegan un papel significativo.

Bob Jickling (1996, p. 160) propone dos maneras de concebir la ética a este respecto: la ética como un código que corresponda a un conjunto de valores prescritos por el grupo social, ya sea que se trate de una moral que implique la reproducción de valores (no puestos en tela de juicio) o la ética como un proceso que invita a la construcción de un sistema de valores coherentes entre sí y pertinentes con respecto al contexto, un sistema cuyos fundamentos son rigurosamente clarificados y explicitados. Jickling deplora que en el medio escolar, las actividades y los proyectos que reflejan un código de “comportamientos” tiendan hacia la socialización más que hacia la educación, en la medida en la que inculcan o refuerzan normas sociales predeterminadas.

En este sentido, una investigación documental desarrollada por los estudiantes mismos, les permite comprobar que el debate semántico entre moral y ética es complejo. La siguiente cita de Malherbe (1997) atestigua una de las diversas interpretaciones que es interesante analizar y discutir adoptando una postura crítica:

La ética, como trabajo por el cual los humanos se humanizan, se autonomiza recíprocamente con respecto a las morales heredadas, es única. La ética como pregunta es universal. Las morales son particulares en tanto que son respuestas a esta pregunta. La pregunta es una y las respuestas son múltiples. (pp. 65-66)

2.4 ¿Qué es la ética ambiental?

Las problemáticas ambientales suscitan preguntas fundamentales que tienen que ver con el valor del ser humano, con el tipo de seres que somos, el tipo de vida que de-

beríamos llevar, el lugar que tenemos en la naturaleza y el tipo de mundo en el cual podemos desarrollarnos. (Des Jardins, 1995, p. 11)

Sin duda se habrá comprendido que la “ética ambiental” corresponde a un campo de reflexión y de investigación filosóficas sobre la relación de los humanos con el ambiente y no una proposición o una prescripción particular. Supone una práctica reflexiva ligada al actuar ambiental que favorece la emergencia de valores “nuevos” o más bien de nuevos significados asociados a los valores; permite ofrecer fundamentos para la elaboración de los principios que influyen en la conducta humana.

A partir del estudio de diversas proposiciones éticas existentes, es posible hacer surgir categorías de análisis. Por ejemplo, podemos construir una tipología de las éticas a partir de los tres ejes siguientes: el ser humano, la vida, los sistemas de vida o ecosistemas. El eje de “el ser humano” da lugar a tres tipos de éticas: 1) la ética egocéntrica, centrada en sí mismo; 2) la ética antropocéntrica (u homocéntrica), centrada en la especie humana; 3) la ética sociocéntrica, centrada en el grupo social. El eje de “la vida” da lugar a una ética biocéntrica, centrada en cada una de las especies vivas y en el conjunto de ellas. El eje de los “sistemas de vida” da lugar a una ética ecocéntrica, centrada en el conjunto de seres vivos y no vivos interrelacionados en el seno de los ecosistemas o medios de vida. Una investigación documental realizada por los estudiantes permite caracterizar a cada uno de estos tipos de ética (en particular, Larrère 1997; Parizeau, 1997). Algunos estudios de caso permiten enseguida utilizar la tipología para analizar mejor los sistemas de valores actuales. Por último, se organiza un debate alrededor de las siguientes afirmaciones: a) Toda ética es antropogénica, es decir, que proviene de la reflexión humana; de este modo no existe el absoluto en las elecciones éticas; b) Si bien toda ética es antropogénica, no por eso debe ser necesariamente antropocéntrica.

2.5 ¿Cómo construir una ética ambiental?

Des Jardins (1995) es uno de los diversos autores que insisten en la necesidad de una participación más efectiva de los ciudadanos en los debates sobre los temas éticos y filosóficos ambientales. Esta posición es compartida por Lamoureux (1996), quien preconiza una ética del compromiso social. Parece fundamental que la ética del ambiente, visto como “casa de vida compartida”, se construya a partir de un diálogo de culturas y saberes. Ahora bien, para esclarecer un diálogo de este tipo y fundamentar mejor las opciones o decisiones que resulten, la exploración de las principales proposiciones (o corrientes) éticas en materia ambiental ofrece referencias interesantes.

Cada una de estas corrientes se inspira en uno o en otro de los tipos de éticas caracterizados anteriormente; es decir, que se apoya sobre fundamentos egocéntricos, antropocéntricos, sociocéntricos, biocéntricos, ecocéntricos o en una combinación de los mismos. Un taller de trabajo cooperativo (investigación documental, intercambio de resultados y discusiones de grupo) permite a los participantes caracterizar las corrientes siguientes, ilustrarlas con casos concretos, identificar las relaciones y límites de cada una e identificar las vías de convergencia y complementariedad entre ciertas corrientes.⁵ Dentro de los límites de esta tipología misma, los estudiantes pueden observar que faltan propuestas éticas latinoamericanas, indígenas o que provengan de otros ámbitos culturales. Así el trabajo de identificación y caracterización de las éticas ambientales (o socio-ecológicas) debería ser completado y puesto al día, incluyendo más recientes propuestas.

2.5.1 La Deep Ecology o ética de la ecología profunda

El movimiento de la *Deep Ecology* (iniciado por Naess, 1973) se inscribe en el paradigma ecocéntrico. Los dos principios que destacan son la realización del ser en el entrelazado de la naturaleza y la igualdad de todos los seres vivos:

La realización del ser es un proceso por el cual las personas logran conocerse a sí mismas existiendo en relación profunda con el resto de la naturaleza. La igualdad biocéntrica es el reconocimiento de que todos los organismos y todos los seres vivos son igualmente miembros de un todo y están estrechamente ligados entre sí y, en consecuencia, tienen el mismo valor intrínseco. (Des Jardins, 1995, p. 257)

La *Deep Ecology* (“ecología profunda”) implica primero ir al fondo (*deep*) del cuestionamiento sobre su propia relación con el mundo y nuestra sociedad, y su propia coherencia interna (Naess, 2000). Esta corriente ética se define por oposición a la ecología superficial (*Shallow Ecology*) que lucha contra las contaminaciones y el desperdicio de recursos sin poner en tela de juicio los hábitos de pensamiento y conducta, que dan origen a los problemas ambientales (Hofbeck, 1991).

2.5.2 La Land Ethic o la ética de la comunidad biótica

El hombre forma parte de la comunidad biótica. [...] La comunidad biótica, [...] poseedora de una unidad comparable a la de un organismo, es el objeto de un deber moral: la *Land Ethic* implica el respeto a los otros miembros de la comunidad

5. Para una exploración de las cuatro primeras corrientes, ver también Des Jardins, 1995.

y también el respeto a la comunidad como tal. La definición ecológica y la definición filosófica de *Land Ethic* convergen: los límites impuestos a la lucha individual por la existencia son los de la cooperación social. (Larrère, 1997, pp. 68-71)

La *Land Ethic*, “ética de la tierra” (o “del territorio”), es en esencia ecocéntrica; ha sido propuesta por Leopold (1949) quien celebró el valor del anclaje a su propio medio de vida. Leopold hace un llamado a la extensión de un estatus moral hacia la tierra (en el sentido de territorio biorregional) como organismo vivo, lo mismo que hacia las especies vegetales y animales que la componen. El ser humano debe comprender que es miembro de una comunidad así. “Una cosa es correcta cuando tiende a preservar la integridad, la estabilidad y la belleza de la comunidad biótica” (Leopold citado en Des Jardins, 1995, p. 217).

2.5.3 La ecología social

La ecología social, tal como es propuesta por Bookchin (1982/2002), pone de manifiesto los estrechos lazos que existen entre las relaciones de dominación existentes entre los seres humanos y los lazos de dominación de la naturaleza por los seres humanos. El dominio de la naturaleza se deriva de las relaciones de jerarquía y dominación social y esto apela al compromiso político y a la transgresión de esos yugos jerárquicos.

La ecología social pone a la “ecología” en otro nivel de investigación y praxis, más allá de un vínculo de cuidado, muchas veces romántico y místico, con una naturaleza vaga [...]. Se preocupa de la relación más íntima entre los seres humanos y el mundo orgánico en torno a ellos. Otorga a la ecología una dimensión revolucionaria y política. Debemos trabajar para operar cambios no solamente en el ámbito de la economía, sino en los ámbitos subjetivos de la cultura, la ética y la estética. (Bookchin, 2003, p. 125)

La ecología social invita a repensar la organización del mundo al margen de la sociedad capitalista en razón de la contradicción entre la “patología” de la competencia del mercado económico y la naturaleza. El anarquismo social se transforma en valor: conduce a la libertad. “El anarquismo rechaza los preceptos liberales clásicos del individualismo y de la competencia para proponer en su lugar valores de colectividad y cooperación” (Heller, 2002, p. 104). La ecología social apunta fundamentalmente a la reconstrucción de relaciones entre sociedad y naturaleza, reconociendo a la sociedad como un fenómeno de la naturaleza, poniendo en evidencia la dimensión social de la relación humana con la naturaleza y estimulando un “deseo social de naturaleza”.

2.5.4 *El ecofeminismo*

El ecofeminismo (cuya teoría inicial corresponde a Françoise d’Eaubonne a partir de 1974) reconoce igualmente que en la raíz de la crisis ambiental se encuentra la dominación de ciertos humanos sobre otros y en particular la dominación que los hombres ejercen sobre las mujeres. El ecofeminismo adopta una visión orgánica del mundo e intenta reconstruir la ruptura entre cuerpo y espíritu, entre ser humano y naturaleza, entre cultura y naturaleza, entre hombres y mujeres y entre las sociedades. La relación con el ambiente no se limita a la de la diáda consumidor-recursos o gestor-recursos. El ambiente es una “casa de vida compartida”, para acondicionarla cuidadosamente y tener donde vivir juntos.

Este movimiento social se despliega en una diversidad de corrientes y proposiciones éticas. Según Des Jardins (1995, p. 284), la relación entre la cultura feminista y las preocupaciones ambientales ha dado lugar al desarrollo de dos éticas específicas: *la ética ecológica basada en el cuidado (Ethic of care)*, compatible con la psicología femenina y la experiencia de la maternidad; *la espiritualidad femenina*: este movimiento se opone a las religiones dominantes que hacen de la mujer un ser desprovisto de espiritualidad y plantea que la actitud de cuidar la tierra y amarla es tan espiritual como la responsabilidad ecológica. Pero más allá de un acercamiento psicobiológico, que asocia a la mujer con la madre naturaleza, el ecofeminismo se preocupa por el compromiso social de naturaleza política y por la búsqueda de soluciones para los problemas socioambientales. El ecofeminismo valora la importancia social y el potencial político de la vida cotidiana. Se preocupa por denunciar las relaciones de poder y reconstruir el mundo, tanto en la esfera doméstica como en la pública, donde lo que importa es que las mujeres formen parte de las decisiones.⁶

2.5.5 *La ética de la justicia ambiental*

El movimiento de la Justicia Ambiental se interesa de igual manera por la crítica social y las relaciones de poder entre los seres humanos, que están estrechamente ligadas a las problemáticas ambientales (Hillman, 2002). Como lo muestran las “ruinas del desarrollo”, los problemas de salud ambiental y los de gestión de riesgos, asociados a las catástrofes llamadas “naturales”, la injusticia social y la injusticia ecológica están estrechamente ligadas entre sí. Más allá de las relaciones de género, el movimiento

6. Las siguientes autoras han captado particularmente bien el movimiento del ecofeminismo: Heller, 2002; Mies y Shiva, 1998.

de la Justicia Ambiental, asociado inicialmente a las luchas por los derechos civiles en Estados Unidos, se interesa por las relaciones de poder y la injusticia, asociadas a la discriminación entre razas, clases y culturas (Heller, 2002, pp. 86-87). La occidentalización del mundo (Latouche, 2005) es responsable en gran medida de múltiples situaciones actuales de injusticia. La abolición de la deuda de los países en desarrollo es una de las reivindicaciones de este movimiento. El sistema ético de la justicia ambiental tiene como eje los valores de solidaridad, generosidad, igualdad, dignidad y valoración de los derechos humanos, aplicados a situaciones socioambientales.

2.5.6 La bioética

En algunos casos, la ética ambiental se asocia estrechamente con el ámbito de la bioética. Según una traducción literal, la bioética significa la ética de la vida o de todo lo vivo. Sin embargo, la bioética se asocia a menudo con el ámbito médico. Bourgeault (1990, p. 28, citado en Durand, 1999) propone la definición siguiente: la bioética es “un nuevo enfoque, orientado hacia la toma de decisiones que tiene que ver con los desafíos éticos relativos al creciente uso de las tecnologías relacionadas directamente con la vida humana y la salud” (p. 125). Constatamos que la ética ambiental y la bioética pueden fácilmente cruzarse en particular en el campo de la salud ambiental. La problemática de los organismos genéticamente modificados (OGM) constituye un ejemplo muy elocuente.

La bioética corresponde a un campo de reflexiones y de prácticas y no a una proposición particular. Una bioética se construye en el contexto de situaciones particulares y de diversos referentes culturales de los protagonistas; debe responder a las mismas exigencias de rigor y de diálogo social que cualquier otra construcción ética. Por ejemplo, Parizeau (1997) cuestiona el lugar y la definición de la biodiversidad a través de las principales corrientes éticas antropocéntricas, biocéntricas y ecocéntricas. Formula la cuestión ética subyacente a los discursos sobre la biodiversidad:

El ser humano forma parte de la naturaleza y por consiguiente, ¿debe respetar por ética ciertas reglas o al menos algunos de sus límites, porque todo lo que es natural es bueno? Dicho de otra forma, ¿existe un fundamento natural para la ética, o una cierta forma de naturalismo que sea aceptable? (Parizeau, 1997, p. 122)

2.5.7 La ética ambiental de tipo crítico

John Fien (1993, pp. 63-68) propone una “educación para el ambiente” articulada en la crítica social que implica la aclaración de actitudes y valores ambientales personales, pero también en el desarrollo de habilidades cognitivas que permiten el análisis

de puntos de vista alternativos relativos a cuestiones ambientales, el reconocimiento de los valores que los sostienen y la capacidad de evaluar las consecuencias de las diversas soluciones que son consideradas. Los valores importantes que definen una ética ambiental de tipo crítico son tomados de dos sistemas éticos: la ética ambiental “gaianista” y la ética ambiental eco-socialista. Los valores privilegiados por la ética gaianista (de Gaia, divinidad de la mitología griega, personificación de la Madre Tierra) reposan sobre una definición de relaciones entre el ser humano y la naturaleza: la interdependencia, la biodiversidad, la responsabilidad de sus actos respecto a la naturaleza y la igualdad entre las especies. Los valores privilegiados por la ética eco-socialista crítica incluyen los valores gaianistas pero también los valores relativos a las relaciones entre los seres humanos: la equitativa satisfacción de las necesidades básicas, la equidad intergeneracional, los derechos humanos y la participación responsable de los individuos en cuanto a los asuntos concernientes a su propia vida pero también a toda forma de vida terrestre.

2.5.8 La ética del diálogo social

Para Beauchamp (1993, pp. 151-183), la consulta formal del público sobre las cuestiones ambientales y más específicamente sobre los proyectos o decisiones que pueden afectar localmente a las poblaciones, constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de una ética de responsabilidad y el surgimiento de nuevos valores. El autor desarrolla muchos argumentos a favor de la participación del público en las consultas públicas ligadas a cuestiones ambientales: 1) El ser humano forma parte integral del ambiente; 2) el público implicado conoce el ambiente “desde adentro”; posee un saber que resulta de la experiencia y de las tradiciones transmitidas de generación en generación; 3) Dentro del público se hallan expertos, como miembros de la comunidad; 4) La dinámica de audiencia pública es favorable para el esclarecimiento de los valores subyacentes sobre el asunto tratado. Los valores relativos a una democracia que se desea que sea participativa, impregnán el discurso de este autor: es a través de la confrontación de los puntos de vista que emerge, se desarrolla y evoluciona una ética individual y colectiva.

2.5.9 La ética de la responsabilidad ambiental⁷

En principio, ser responsable es responder de los propios actos, así como de los actos de aquéllos que dependen de nosotros; es también avalar o cuidar a alguien o algo. La

7. La ética de la responsabilidad ambiental es explorada más ampliamente en Sauvé, 2001.

responsabilidad es asociada así a la imputabilidad, y esta última, que nuestras tecnologías han centuplicado, aparece en la medida de nuestro poder de acción. Ser responsable significa comprometerse y asumir este compromiso, lo que supone la capacidad de tomar decisiones.

Responsabilidad, cierto, ¿pero hacia quién? Según Larrère y Larrère (1997, p. 235), la responsabilidad en materia ambiental se ejerce en principio hacia las futuras generaciones, para preservar sus condiciones de existencia y transmitirles los medios de una vida posible sobre la tierra. Esta concepción de la responsabilidad está inspirada en Jonas (1998), quien propone una ética de la responsabilidad no solamente con respecto a nuestros actos pasados sino también con respecto a nuestros actos futuros. En efecto, el autor asocia la ética de la responsabilidad con una ética del futuro. De acuerdo con la filosofía, se trata de *una ética de hoy que se preocupa por proteger el futuro de nuestros descendientes de las consecuencias de nuestras acciones presentes*. La responsabilidad del futuro incumbe al ser humano en razón de la presión y el poder que ejerce en el mundo. Esta responsabilidad recae en un doble saber: un *conocimiento de las causas físicas y un conocimiento de los fines humanos* (Jonas, 1998, p. 70).

Pero la ética de la responsabilidad ambiental puede ir mucho más allá de tal ética del futuro. Se preocupa por las tres principales rupturas que están en la base de la crisis socio-ambiental contemporánea: la ruptura entre el ser humano y la naturaleza, la ruptura entre los mismos seres humanos y la ruptura entre las sociedades. En esta óptica, lo importante es explorar los fundamentos de una ética de la responsabilidad integral con el fin de optimizar la red de relaciones entre las personas, su grupo social y su ambiente, desde aquí y ahora. Educar para la responsabilidad significa entonces educar para la conciencia, la autonomía, la autenticidad, la libertad, la reflexibilidad, para la búsqueda de un saber pertinente y de competencias apropiadas para la toma de decisiones, el compromiso, la solidaridad, el cuidado y el valor. La ética de la responsabilidad integra una responsabilidad de saber, de ser y de actuar.

2.5.10 El ecocivismo y la ecociudadanía

El civismo es relativo al estatus del ciudadano. Hace referencia a los derechos cívicos, a la instrucción cívica, al sentido cívico o incluso al sentido de las responsabilidades y deberes del ciudadano. En materia ambiental, hablamos de ecocivismo. El ecocivismo interpela a la dimensión ciudadana de las personas. Nos invita a integrar preocupaciones ambientales a las diferentes dimensiones de la vida ciudadana. El ecocivismo hace referencia a la vida pública y a las dimensiones de la vida privada que se unen a las de la vida pública. “El ecocivismo se apoya en un código con respecto al

ambiente, y se traduce en comportamientos socialmente valorizados” (Villemagne, 2002, p. 37). Si el ecocivismo hace referencia a los derechos y deberes individuales, y se vive en principio a escala local, la ecociudadanía hace un llamado a una reflexión más profunda sobre la noción misma de ciudadanía (de la escala local a la escala global). La ecociudadanía hace un llamado a la corresponsabilidad y a la instauración de prácticas democráticas para optimizar la relación de grupos sociales con el ambiente. Mientras que el ecocivismo hace referencia a los comportamientos inducidos por una moral social, la ecociudadanía corresponde a un conjunto de valores fundamentales que se construyen a través de una reflexión crítica –colectiva y democrática– sobre las realidades sociales y ambientales; estos valores estimulan conductas deliberadas, libres y responsables. El ecocivismo debe entonces inspirarse en una ecociudadanía que le proporcione un significado más rico y una profundidad ética.

2.5.11 La ética del desarrollo sostenible

Prades (1995, pp. 36-41) esclarece los fundamentos de una ética del ambiente y del desarrollo basado en un sistema de valores antropocéntricos. Esta corriente ética se basa en cuatro grandes principios: 1) Los seres humanos constituyen el centro del planeta; esto se traduce en la responsabilidad de salvaguardar y procurar el desarrollo de la vida sobre el planeta; 2) Los seres humanos buscan el progreso de la humanidad para manejar su relación con el mundo como buenos administradores; los seres humanos deben cumplir con tres deberes esenciales: la autonomía, la solidaridad y la gestión del mundo; 3) El principio del desarrollo sustentable debe orientar el deber y el ideal de la gestión humana del planeta. La ética del desarrollo sostenible está articulada sobre una concepción del ambiente “recurso” y del ser humano como administrador o consumidor de recursos. El ser humano domina la naturaleza de la cual utiliza los recursos de manera racional con el fin de no obstruir el crecimiento económico, visto como una condición esencial del bienestar humano. Compartir los recursos entre los ricos y los menos favorecidos, la solidaridad por el desarrollo económico de los pueblos y la equidad intergeneracional para el acceso a los recursos constituyen también elementos esenciales de tal ética.

2.5.12 Propuestas alternativas

Las once propuestas éticas identificadas en este repertorio no permiten, es cierto, circunscribir todos los campos posibles en este ámbito. Los participantes de nuestra formación son invitados a buscar, explorar, compartir y discutir otras propuestas pro-

venientes de campos relacionados con la ética ambiental e identificar los elementos de transferencia en lo concerniente al ambiente. Por ejemplo, señalemos la de Esteva y Prakash (1998), la cual se distingue de los sistemas de valores más “liberales” centrados en el respeto, la libertad y la justicia: reflexionando sobre los problemas engendrados por la “modernidad” y con una perspectiva de postmodernidad, estos autores invitan a reencontrar los valores de humildad, austereidad y esperanza. Por mucho tiempo menospreciados por “las minorías sociales educadas y acaudaladas”, estos valores siguen siendo importantes para “la mayoría social”, la cual corresponde a los grupos desfavorecidos.

Tres formas de humildad son identificadas por Esteva y Prakash (1998, p. 202): *la humildad cultural*: afirmar y asumir ser el centro de su microcosmos pero también estar abierto al diálogo con otras culturas; *la humildad epistemológica*: reconocer y aceptar los límites de la ciencia, del saber establecido, así como los límites de su propio saber; *la humildad política*: reconocer la integridad del otro, respetar las diferencias culturales y luchar por la dignidad de todos y cada uno de nosotros. Esteva y Prakash (1998, pp. 203-204), consideran *la austereidad* bajo su dimensión política: la economía ya no es el centro de la sociedad, es remplazada por la voluntad de privilegiar la armonía de la vida social y el sentido de la comunidad en las relaciones interpersonales. En fin, *la esperanza* corresponde a lo que la población puede aportar al mundo ahora mismo, con dignidad y humildad; la esperanza en principio no debe estar únicamente asociada a las expectativas de la población en cuanto a su futuro.

Podemos evocar también la *ethic of care* o ética del cuidado (centrada en la atención en el otro), propuesta por Gilligan (1986), y que toma un sentido más holístico cuando el Otro se extiende hacia otras formas y sistemas de vida. Una ética del amor ha sido igualmente esbozada como conclusión del diagnóstico de la presión ejercida por el crecimiento económico sobre el ambiente planetario, realizado por Meadows, Randers y Meadows (2004, pp. 281-284). En fin, la “ética del prójimo” propuesta por Callicott (1994, citado en Larrère, 1997), abre una pista para resolver ciertos dilemas. Tal ética invita a centrar primero la decisión sobre la esfera de primera responsabilidad, ya sea la que nos llama al primer plano de proximidad. La solidaridad, como una manifestación de la responsabilidad, se actualiza de entrada en un contexto de subsidio, en la escala del medio de vida. Enseguida se extiende a otras comunidades de pertenencia (Lamoureux, 1996). Ahora bien, nuestras comunidades de pertenencia son múltiples, se juntan o se imbrican unas en otras.

Tales propuestas pueden dar lugar a amplias discusiones críticas.

La opción no es entre el hombre y la naturaleza, sino entre un mundo uniforme, modelado únicamente hacia los intereses económicos, y un mundo diverso, que

da lugar a la pluralidad de las aspiraciones humanas, de modos de ser y hacer como en la pluralidad de los seres vivos. (Larrère, 1997)

3. ¿Podemos o debemos “transmitir” los valores ambientales?

Abrimos aquí el debate sobre los riesgos de una educación “evangelizadora” o “colonizadora”, pero también, a la inversa, sobre las fallas de una educación despreocupada ante las problemáticas socio-ambientales actuales. Abrimos otro debate también sobre la idea de “transmisión”: en aprendizaje, ¿saber no es “construir”? Sea como fuere, los educadores deben preocuparse por esclarecer los valores de los cuales son portadores. En efecto, podemos convenir que enseñamos más lo que somos que lo que sabemos, y los jóvenes detectan eficazmente la falta de autenticidad y de coherencia en sus “maestros”.

La relación con el ambiente se basa esencialmente en elecciones éticas y una de las principales tareas de la educación ambiental es precisamente poner en marcha un proceso de esclarecimiento de los valores: análisis y evaluación de valores posibles, elección de valores coherentes e integrados entre sí, expresión y puesta en marcha de este sistema de valores en el discurso y el actuar. Un esclarecimiento así concierne, evidentemente, a todos los actores de la educación ambiental: los diseñadores de propuestas educativas, responsables de las infraestructuras de la vida institucional, los profesores y los facilitadores pedagógicos, los alumnos y otros miembros de la comunidad educativa. La construcción de un referente ético permite orientar y dar un sentido a la educación ambiental, que se preocupa por los significados y metas en lo que concierne a la relación con el ambiente.

La “transmisión” (en sentido general) de los valores (por asimilación o inculcación) aparece como un proceso inevitable a través de los tipos y modos de aprendizaje que propone el currículo explícito, pero también a través del “currículo oculto” (lo no dicho) o el “currículo nulo” (lo olvidado o encubierto) de un programa de formación. Se realiza a través de nuestro modo de vida cotidiano en una institución u otro contexto, a través de las formas de relaciones humanas, la elección y acondicionamiento de los lugares (se habla entonces de *pedagogy of place*, es decir de “pedagogía del lugar”), etc. Y por supuesto, la “transmisión” no es *a priori* un proceso que represente un problema; por ejemplo, la educación amerindia tradicional articulada sobre la pertenencia a la naturaleza, a la cultura y al territorio, se halla basada en gran parte en el aprendizaje por modelización y por los relatos de los antiguos. Sin embargo, en el contexto cambiante e hipercomplejo, con frecuencia multicultural de las situaciones

socioambientales actuales, cada uno es llamado a tomar partido y frecuentemente, a defenderlo; la educación en valores ambientales debe, ciertamente, ir más lejos. Requiere un importante esfuerzo de lucidez, de compromiso y de rigor. Existen diversos enfoques y estrategias pedagógicas al respecto y los participantes de esta formación son invitados a explorarlos críticamente, lo que implica la experimentación reflexiva de enfoques y de estrategias elegidas y la discusión colegiada sobre la experiencia educativa vivida.

Entre las posibilidades pedagógicas que tiene la educación en valores ambientales, podemos mencionar, entre otras, la proposición de una acción educativa articulada en el desarrollo de una “competencia ética”. Tal competencia supone la adquisición y el desarrollo de saberes en el ámbito de la ética, por ejemplo, saberes relativos a las diferentes corrientes y posibilidades éticas. Requiere del desarrollo de un saber-hacer, es decir, de habilidades necesarias para el análisis de valores y la crítica de valores sociales. También implica el desarrollo de un saber-ser, a través de un proceso de esclarecimiento de los propios valores. La integración de estos saberes, saber-hacer y saber-ser, hace posible el desarrollo de un saber-actuar ético que se manifieste entre otros aspectos por la toma de decisiones clarificadas y por la adopción de conductas coherentes con los valores elegidos y expresados. Este saber-actuar corresponde a lo que puede llamarse “la competencia ética” (según la expresión del Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1990, p. 33). De acuerdo con la opinión del Consejo, una competencia ética necesita “aptitudes, disposiciones, habilidades o capacidades [...] que requiere en particular la presente mutación social”. Tal competencia comprende tres ejes: el desarrollo de aptitudes para la investigación y el diálogo, el desarrollo de un espíritu crítico y creativo y el desarrollo de disposiciones para la autonomía y el compromiso.

4. Conclusión

Aquí se esbozan las grandes líneas del contenido y del proceso de formación que proponemos en materia de educación en valores ambientales y que no cesa de confrontarnos igualmente con nosotros mismos en el marco de los intercambios con los participantes y las discusiones que surgen, instalándose una dinámica evolutiva. En resumen, el proceso de formación está articulado en la exploración crítica de diversas propuestas conceptuales y teóricas en materia de “valores ambientales” y apunta a la deconstrucción de lugares comunes para invitar a cada uno a construir más efectivamente sus propias elecciones éticas a través de la interacción y la reflexividad. Se trata

de una preparación para concebir proyectos pedagógicos pertinentes y llevarlos con compromiso, humildad (en el sentido de Esteva & Prakash, 1998), serenidad y responsabilidad. La tarea de educar en valores ambientales es en efecto compleja e incluye importantes riesgos pedagógicos.

Al final de un camino de estudios y de reflexión sobre su práctica, he aquí el testimonio de dos educadores preocupados por la autenticidad:

La ética era para mí, más que nada, un código. Una serie de postulados que establecían lo que es bueno de lo que no lo es. La ética era un conjunto de valores universales por recibir y respetar. En este sentido, ética y moral eran sinónimos para mí. Ahora concibo a la ética como una acción autónoma que me lleva a realizar elecciones éticas. Cuestiono la noción de valores universales y encuentro más pertinente dirigir mi atención hacia la idea de reflexión ética. Los valores son cambiantes en función de los contextos y de las situaciones y es muy difícil definir valores universales. Sin embargo, ahora reconozco que la reflexión ética es un valor por sí misma. (Chávez, 2005, p. 263)

Percibo que la evolución en este ámbito [la ética] es continua. Las nuevas experiencias y confrontaciones, la reflexión, las lecturas, el estudio, la producción de nuevos proyectos, todo esto hace evolucionar los diferentes fundamentos que corresponden en suma a una competencia inconclusa, siempre en desarrollo. La reflexión ética es un largo viaje que, en cierto modo, nunca termina. (Luc Blankaert, 2004,)

Lista de referencias

- Beauchamp. A. (1991). *Pour une sagesse de l'environnement*. Ottawa: Novalis.
- Beauchamp, A. (1993). *Introduction à l'éthique de l'environnement*. Montréal: Éditions Paulines.
- Bookchin, M. (1982/2002). *The Ecology of Freedom. The Emergence and Dissolution of Hierarchy*. California: Silver Brook.
- Boockchin, M. (2003). An overview of the roots of social ecology. *Harbinger, A journal of Social Ecology*, 3(1), 6-11.
- Caduto, M. J. (1985). *A guide on environmental values education*. Paris: Nations Unies pour l'éducation , la science et la culture.
- Chávez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et technologies* (Tesis doctoral inédita). Université du Québec à Montréal, Paris.

- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation.* Recuperado de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra89-90.pdf>
- D'Eaubonne, F. (1974). *Le féminisme ou la mort.* Paris: Pierre Harey.
- Des Jardins, J. R. (1995). *Éthique de l'environnement. Une introduction à la philosophie de l'environnement.* Paris: Presses de l'Université du Québec.
- Durand, G. (1999). *Introduction à la bioéthique. Histoire, concepts et outils.* Paris: Fides/Cerf.
- Esteva, G., & Prakash, M. S. (1998). *Grassroots Post-Modernism. Remarking the soil of culture.* London: Zed Books.
- Fien, J. (1993). *Education for the Environment. Critical curriculum Theorising and Environmental Education.* Australia: Deakin University/Griffith University.
- Gilligan, C. (1986). *Une si grande différence.* Paris: Flammarion.
- Guattari, F. (1992). Fondements éthico-politiques de l'interdisciplinarité. En E. Portela (Dir.), *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en actes: enjeux, obstacles, perspectives* (pp. 101-109). Paris: Erès.
- Heller, C. (2002). *Désir, nature et société.* Montréal: Écosociété.
- Hillman, M. (2002) Environmental justice: A crucial link between environmentalism and community development? *Community Développement Journal*, 37(4), 349-360.
- Hofbeck, J. (1991). La Deep Ecology: Essai d'évaluation éthique. En J. A. Pradès, J. G. Vaillancourt & R. Tessier (Dirs.), *Environnement et développement. Questions éthiques et problèmes socio-politiques* (pp. 165-181). Montréal: Fides.
- Hungerford, H. R., Litherland, R. A., Peyton, R. B., Ramzey, J. M., Tomara, A. M., & Volk, T. (1992). *Investigating and Evaluating Environmental Issues and Actions: Skill Development Modules.* New York: Stipes Publishing Company.
- Jickling, B. (1996). Wolves, Ethics and Education: Looking at Ethics Wolf Conservation and Management Plan. En B. Jickling (Ed.), *Colloquium: Environment, Ethics and Education* (pp. 158-163). Canada: Yukon College.
- Jonas. H. (1998). *Pour une éthique du futur.* Paris: Rivages Poche/Petite bibliothèque.
- Lamoureux, H. (1996). *Le citoyen responsable. L'éthique de l'engagement social.* Montréal: VLB.
- Larrère, C. (1997). *Les philosophies de l'environnement.* Paris: Presses Universitaires de France.
- Larrère, C., & Larrère, R. (1997). *Du bon usage de la nature. Pour une philosophie de l'environnement.* Paris: Aubier.

- Latouche, S. (2005). *L'occidentalisation du monde*. Paris: La Découverte.
- Leopold, A. (1949). *Sand County Almanach*. New York: Oxford University Press.
- Malherbe, J. F. (1997). *La conscience en liberté: Apprentissage de l'éthique et création d'un consensus*. Paris: Fides.
- Meadow, D., Randers, J., & Meadows, D. (2004). *Limits to growth*. United States of America: Chelsea Green Publishing.
- Mies, M., & Shiva, V. (1998). *Écoféminisme*. Montréal: L'Harmattan.
- Naess, A. (1973). The Shallow and the Deep, Long-Ranged Ecology Movement. A Summary. *Inquiry*, 16, 95-100.
- Naess, A. (2000). Deep ecology and education. A conversation with Arne Naess. *The Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 88-82.
- Parizeau, M. H. (1997). Biodiversité et représentations du monde: enjeux éthiques. En M. H. Parizeau (Dir.), *La biodiversité. Tout conserver ou tout exploiter?* (pp. 115-136). Paris: De Boeck Université.
- Pradès, J. A. (1995). *L'éthique de l'environnement et du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sauvé, L. (2001). L'éducation relative à l'environnement. Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. En C. Goyer & S. Laurin (Dirs.), *Notre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal: Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté/Université du Québec à Montréal/ERE-Francophonie.
- Sauvé, L., & Villemagne, C. (2003). *L'éducation relative aux valeurs environnementales. Module 6: Programme d'études supérieures. Formation en éducation relative à l'environnement. Francophonie internationale*. Montréal: Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté/Université du Québec à Montréal/ERE-Francophonie.
- Villemagne, C. (2002). *Le programme d'action environnementale Éco-quartier : prépositions pour l'élaboration d'un cadre conceptuel et théorique*. Montreal: Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté.

Revisión de contenido científico para la presente traducción

Dra. Ana Lucía Maldonado González

Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación
Universidad Veracruzana, México.

Maldonado.analucia@gmail.com

Dr. Miguel Figueroa Saavedra

Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación
Universidad Veracruzana, México.

migfigsaa@yahoo.com.mx