

Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe*

Another reading about the history of the environmental education in Latin America and the Caribbean

Edgar GONZÁLEZ GAUDIANO**

RESUMO

Desde Stockholm, 1972, foram poucas e insuficientes as tentativas de escrever a história da educação ambiental que vão além de referências obrigatórias para fóruns internacionais sobre o assunto. Por conta disso, senti a necessidade de preparar um levantamento histórico no sentido de mostrar os eventos que definiram direções que a educação ambiental vem tomando na América Latina e a região do Caribe. Esses eventos que não aparecem normalmente em análises desta área, por serem mais afins com a área de economia, política e cultura, estão, ainda assim, dentro das fronteiras pertinentes e estão, por conseguinte, frequentemente em conflito com os sistemas de educação oficial e as recomendações dos organismos internacionais. Tentei fazer uma leitura diferente e uma construção de um marco que nos dê novos elementos e que nos leve a uma melhor compreensão e a uma visão mais clara do nosso engajamento.

Palavras-chave: educação ambiental, história da educação ambiental, educação ambiental na América Latina e Caribe

RESUMEN

Son escasos los intentos por formular una historia de la educación ambiental más allá de las obligadas referencias a las reuniones internacionales sobre el tema que han tenido lugar desde la de Estocolmo en 1972. Consideré necesario, sin embargo, hacer una reconstrucción histórica más acorde al conjunto de acontecimientos que han marcado los rumbos que transita la educación ambiental en este momento dentro de la región latinoamericana y caribeña. Se tratan de acontecimientos que no suelen articularse al análisis del campo por estar insertos en el terreno de lo económico, de lo político, o de lo cultural, pero se encuentran en los márgenes de lo que se considera el campo de la educación ambiental. Se sostiene aquí que la educación ambiental en la región se ha construido precisamente en esos márgenes y, por lo

* Este artículo fue escrito originalmente en el marco del Proyecto Educación Ambiental para la Amazonia, coordinado por Lucie Sauvé. En 1999 fue publicado en la revista *Tópicos en Educación Ambiental* n. 1. Publicarlo ahora en la revista del Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo de la UFPR, es una valiosa oportunidad para darle una mayor difusión y contribuir al debate (Digitación: Naína Pierri, DMAD).

** Asesor del C. Secretario, Secretaría de Educación Pública, Reyna 81, San Angel Inn, Del. Alvaro Obregón, 01000 México, DF, MEXICO, Tel. 5480-8103 Ext. 114, Fax. 5480-8106, Correo electrónico: gaudiano@servidor.unam.mx.

tanto, a menudo en pugna tanto con los sistemas educativos oficiales como con las prescripciones de los organismos internacionales. He pretendido hacer una lectura distinta y construir un entramado que nos aporte otros elementos para entender y proyectar mejor nuestro propio quehacer.

Palavras-chave: educación ambiental, historia de la educación ambiental, educación ambiental en América Latina y el Caribe

ABSTRACT

Attempts to write a history of environmental education which goes beyond the obligatory references to international forums held on the subject since Stockholm, 1972, are few and far between. I felt it was necessary, nevertheless, to prepare an historical account more in keeping with the events which have defined the direction environmental education is taking at the moment in the Latin-American and Caribbean region. These are events which do not normally appear in analyses of this area as they have more to do with the fields of economics, politics or culture; nonetheless, they are within the recognized boundaries and it is therefore often at odds with official education systems and the recommendations of international organisms. I have attempted a different reading and the construction of a framework which provides us with new elements and will lead to a better understanding and clearer vision of our own undertakings.

Key-words: environmental education, history of environmental education, environmental education in Latin America and the Caribbean

Introducción

Aunque la educación ambiental (EA) adquiere su patente internacional en 1972 con la declaración de Estocolmo, arriesgándose a ser muy excluyente, conviene describir brevemente el contexto internacional y en la región latinoamericana de ese momento, toda vez que la aparición tardía y ulterior desarrollo del campo en la región se forjó más por el conjunto de complejos y contradictorios procesos y concepciones nacionales y regionales que por los acuerdos adoptados en las reuniones ‘cumbre’ (*summits*) sobre el tema.

Lo anterior, máxime cuando la historia oficial de la EA, construida a partir de las declaraciones de reuniones cumbre, responde a una historia sin sujetos y sin fisuras; en una continua y coherente trama discursiva que describe una unidad constituida por aproximaciones sucesivas. Nada más lejos de la realidad.

De ahí que, si bien la historia de la EA se recoge frecuentemente a partir de 1972, podemos afirmar que en América Latina este campo comienza a expresarse al menos una década más tarde, pero con especificidades propias.

Intentar una diferente lectura de la realidad de la educación ambiental en la región es el punto de partida del presente trabajo, tratando de recuperar, en la medida de lo posible, las similitudes y las diferencias en el proceso de construcción de la EA en la región en función de sus contextos.

Contexto internacional y latinoamericano

La década de los setenta se encuentra inmersa dentro de los movimientos contraculturales iniciados en la década anterior, teniendo como telón de fondo los momentos más álgidos de la Guerra Fría. La onda *beat* con su expresión posterior en el *hippismo*, el existencialismo, las reivindicaciones del feminismo y el movimiento *gay*, las aportaciones de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, los levantamientos estudiantiles de 1966 en Berkeley, y en 1968 en París, Tokio y México, con sus énfasis pacifista, antiautoritario y de cambio social, entre muchos otros,

influyeron fuertemente los procesos sociales y educativos en el mundo.²

Salvo la tensión generada por la Revolución Cubana y la crisis de los misiles, el escaso peso político de la región en el contexto internacional es manifiesto durante los años 70.³ Ello no es más que una de las expresiones de la dominación hemisférica de los Estados Unidos de América, ejecutada por los organismos regionales, particularmente, la Organización de Estados Americanos (OEA), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Comisión Económica para América Latina (Cepal) y la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID). Esta última administró la participación de Estados Unidos en la Alianza para el Progreso (Alpro) que representó, desde 1961, el proyecto económico, político y social, incluyendo lo educativo, más ambicioso para el *progreso* de la región.

Empero, la corriente hegemónica de la pedagogía norteamericana se enfrentó a respuestas regionales de distinto corte, tales como la teoría de la dependencia que pretendía desarrollar estrategias de resistencia de los países periféricos frente a las intenciones de dominio de los países centrales en el marco del capitalismo tardío latinoamericano.⁴

Por su parte, la Teología de la Liberación constituyó otro de los más significativos aportes regionales. El planteamiento de una iglesia comprometida radicalmente con los pobres y, por ende, con un sustrato político e histórico deriva en un proyecto educativo de liberación y transformación. La Teología de la Liberación es importante para los fines de este capítulo, ya que algunos de sus representantes, destacadamente Leonardo Boff, han incorporado la defensa del ambiente como una de sus vertientes de trabajo y reivindicaciones.⁵

Resultaría un tanto arrogante pretender caracterizar una región que pese a sus raíces históricas y culturales comunes presentando también marcadas diferencias entre subregiones y países.⁶ Sin embargo, en términos generales puede decirse que, en lo educativo, América Latina se encontraba atravesada por influencias de la más variada filiación intelectual. El impacto causado por la propuesta de relación dialógica y su crítica a la educación bancaria por parte de Paulo Freire⁷ manifestaban los anhelos de cambio social; la recuperación del concepto de intelectual orgánico de Gramsci abrió caminos para cuestionar las propuestas educativas surgidas del marxismo dogmático; los enfoques humanistas de Carl Rogers, Erick Fromm y Edgar Fauré⁸ surtían algunos efectos, aunque era el funci-

2 Tomado con modificaciones de: Colom y Melich (1997). Dentro de los cambios introducidos está el contextualizar el momento histórico dentro de la Guerra Fría, por lo que esta bipolaridad exacerbada representó para los rumbos que adoptó la segunda mitad del siglo xx. La modificación que creo más importante corresponde a la inclusión del movimiento estudiantil de México de 1968, que tiende a ser ignorado no sólo en el trabajo de referencia, sino, en general, en aquéllos elaborados por intelectuales del mundo desarrollado. La ausencia responde al precario peso político de la región en el contexto internacional en esas décadas, fenómeno al cual se hace referencia en este escrito, ya que no se puede aducir desconocimiento de una masacre que ocurrió a escasas semanas de la celebración de la XIX Olimpiada, con la presencia de numerosos corresponsales de medios extranjeros. El bajo perfil que se ha concedido a este movimiento siendo que fue el único en la década en el que hubo más de 300 muertos – comparable sólo con el ocurrido en Tiananmen – estuvo relacionada con una deliberada campaña internacional de ocultamiento de la cual no estuvo exento el Comité Olímpico Internacional (COI).

3 A esta tensión posteriormente se agregó el triunfo electoral de la Unidad Popular de Salvador Allende en Chile (1970) y el de la Revolución Sandinista en Nicaragua (1979), así como los movimientos guerrilleros en El Salvador, Guatemala, Colombia, Argentina y Uruguay. La efervescencia política se reprimió con golpes de estado en Brasil (1964); Bolivia (1964, 1971, 1979 y 1980); Guatemala (1967-73, 1978-85); Chile (1973-89); Argentina (1976-83); Uruguay (1973-84), así como mediante las masacres estudiantiles en México (1968 y 1971). Además de la violencia institucional, la inestabilidad y discontinuidad de los procesos políticos en la región fueron otros de sus rasgos característicos.

4 Véase Cardoso y Faletto (1969) y Bambirra (1974). Para una crítica, véase: Zermeño (1979).

5 Véase Freire (1990) y Boff y Betto (1996). En cuanto a la vinculación con la ecología, véase Boff (1996) y Mires y otros (1996).

6 Dentro de estas diferencias cabe mencionar que se trata de una población heterogénea desde el punto de vista cultural, lingüístico y económico, que impide, por ejemplo, considerar de la misma forma a países con una presencia indígena mayoritaria como Guatemala y Bolivia y a otros que contienen otros rasgos demográficos como Nicaragua y Brasil.

7 *La educación como práctica de la libertad* (1969) y *Pedagogía del oprimido* (1970). La pedagogía de Freire se inserta en la corriente contrahegemónica educativa latinoamericana en la que también se encuentran Simón Rodríguez y José Carlos Mariátegui.

8 Fauré, E. et al. *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad-Unesco, 1972. Informe de la Unesco para el desarrollo de la educación, elaborado por un panel de siete personas del que también formaron parte Abdul-Razzak Kaddoura, Arthur Petroski, Frederick Champion-Ward, Felipe Herrera, Majid Rajnema y Henri Lopes. Este informe antecede al de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, encabezada por Jacques Delors, publicado por el Correo de la Unesco (1996) con el título *La educación encierra un tesoro*, para conmemorar el 50 aniversario de la fundación de la Unesco, en 1995. A la Comisión también pertenecieron Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, In'am Mufti, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr y Zhou Nanzhao.

onalismo debido a la intensiva promoción de la racionalidad instrumental de la Tecnología Educativa el que cobraba los mayores adeptos.⁹ Así, la región latinoamericana recibía el influjo de un entramado discursivo lleno de antagonismos y desencuentros en materia educativa, desde el positivismo (de corte nacionalista) y la racionalidad instrumental hasta la pedagogía libertaria latinoamericana. Esta trama, al articularse de manera particular en cada país, evidencia la complejidad de una caracterización genérica. La misma dificultad se presenta en cuanto al intento de construir la evolución del concepto y del campo de la EA en la región.

Por todo ello es que Puigróss (1990, p. 36-37) sostiene que el origen de la crisis de las pedagogías hegemónicas en las décadas de los años sesenta y setenta estuvo localizada principalmente en:

- a) El fracaso en establecer sistemas educativos con capacidad de control social completo, es decir, del educacionismo. Este fracaso no se revela necesariamente en la insurrección, sino en la decadencia del proyecto liberal de Estado-Nación al cual se articulan, el estado de subordinación en el que se encuentran nuestros países, la miseria y la desocupación en la creciente polarización social. El desarrollo desigual, combinado y asincrónico que caracteriza a América Latina es antagónico con las aspiraciones educacionistas que pretendían alcanzar una sociedad integrada, de gente laboriosa e instruida;
- b) La reorganización capitalista ha sido el *leitmotiv* de la reforma educativa. Los sistemas escolares de varios países latinoamericanos en esos años atendían problemas asistenciales antes que pedagógicos entre los más pobres, lo que aumentaba el analfabetismo, la deserción y el fracaso escolar. Además, dice Puigróss, el neoliberalismo dominante acentuó la desigualdad del sistema creando circuitos aún más diferenciados entre los

sectores de la población, restringiendo el ingreso y el tránsito entre niveles y modalidades, así como estableciendo diferencias significativas en la calidad de la educación ofrecida a diferentes sectores. Asimismo, el sistema educativo ha sido incapaz de generar formas democráticas de relación con la sociedad civil.

Puigróss también menciona como fuentes de dicha crisis al

agotamiento de los sistemas educativos de países capitalistas avanzados y al conjunto de alternativas planteadas desde posiciones contrahegemónicas, tanto aquellas que expresan proyectos regresivos o la reorganización de la dirección educativa de las sociedades por parte de los nuevos bloques dominantes, como las que expresan a los sectores oprimidos y sus demandas de democracia popular.

Propone que, para ello, debemos tener presente el equilibrio entre lo necesario y lo contingente que es constitutivo de los procesos educativos, para colocarnos en un terreno de lucha contra el determinismo y los autoritarismos pedagógicos.

El educacionismo desarrollista promovido a partir de la posguerra con la concomitante pérdida del sentido histórico de los procesos educativos, es decir, su presentismo, así como el neoliberalismo de las dos últimas décadas, se enfrentó a la dolorosa realidad económica de los años ochenta, denominada la década perdida para América Latina, al derrumbarse los logros económicos alcanzados a niveles del decenio anterior y en algunos casos a dos décadas previas.¹⁰ Situación que parece repetirse en los años noventa de cara a los colapsos financieros de la globalización económica, el incremento de los índices de pobreza y marginalidad social, los desastres naturales, el

9 La tecnología educativa representó el discurso pedagógico dominante en América Latina a partir de la década de los sesenta. Este discurso sustenta un proyecto ideológico-político a través de la educación que enfatiza la innovación, lo sistemático, lo objetivo, la eficiencia, el control, etc. El discurso fue promovido por organismos como la Unesco, la OEA y la AID, así como por otros de carácter regional y local como el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (Icce). Para mayor información véase: Bautista (1976); Chadwick (1976 y 1979); Clayton (1978); Zaki Dib (1980); Zaizman (1973). Para una crítica véase: De Alba y otros (1985). Un antecedente importante de la emergencia de la Tecnología Educativa en la región es la Conferencia Mundial de la Crisis de la Educación, celebrada en octubre de 1967 en Virginia, Estados Unidos, que reunió a 150 líderes educativos de 52 países. La Conferencia fue presidida por Phillip Coombs y auspiciada por el Presidente de Estados Unidos, Lyndon Johnson, para tratar de corregir los precarios resultados del desarrollismo promovido en los países del tercer mundo, con especial énfasis en los del hemisferio.

10 Para un diagnóstico de la región en esta década y propuestas para enfrentar los problemas, véase: *Nuestra propia Agenda sobre desarrollo y medio ambiente*, documento elaborado por la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente de América Latina y el Caribe para la Cumbre de Río en 1992.

derrumbe de los precios internacionales de las materias primas, así como el ingente deterioro ambiental y agotamiento de los recursos naturales. Todo ello constituye un perfil deficitario en la región para enfrentar los retos del nuevo milenio.

El desarrollo conceptual de la educación ambiental en América Latina: discrepancias y convergencias

Como puede verse, la situación de la educación en la región reviste formas variadas, aunque ha estado fuertemente influida por las improntas de cada década: en los setenta los serios problemas político-militares; en los ochenta, el rezago económico; y en los noventa, la globalización y las variadas crisis que caracterizan a este momento actual. Esto no podía dejar de afectar la aparición del campo de la EA. De ahí que, como ya se ha dicho, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, realizada en Estocolmo, Suecia, en junio de 1972 no representara un evento de gran interés para la región.¹¹ El principio 19 de la Declaración de Estocolmo consigna:

Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos, y que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de responsabilidad en cuanto a la protección del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos.

En apariencia se trata de una declaración neutral y un tanto ingenua, tendiente a impulsar medidas voluntarias

en el sentido esperado, lo que era difícil que ocurriera bajo las circunstancias regionales descritas arriba. Ello máxime cuando la declaración no recoge la preocupación que había sido expresada por los países en desarrollo desde la reunión técnica de Founex, Suiza, en junio de 1971, sobre las diferencias en los problemas ambientales de los países en desarrollo frente a los desarrollados, que el propio informe de Founex recogió con timidez. Tampoco recoge el clamor de las reuniones preparatorias, ya mencionadas, por un incremento en la asistencia técnica y económica para poder emprender acciones en pro del ambiente.

La declaración, por otro lado, responde al educacionismo propio del momento, en el sentido de asignar a la educación un carácter socialmente trascendente, separándola de la necesidad de lograr cambios en otras esferas de la vida pública, por lo que pareciera que basta con educar a la población para modificar cualitativamente el estado de cosas imperante.

Se concibe una educación acorde con la visión de la problemática ambiental del mundo industrializado; es decir, entendida como problemática ecológica.

Ante la necesidad de definir mejor la posición latinoamericana frente a este nuevo ámbito de política, en respuesta también a los planteamientos del Club de Roma sobre *Los límites del crecimiento*, en 1974 el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la Unesco convocaron, en Cocoyoc, México, el Seminario sobre Modelos de Utilización de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Estrategias de Desarrollo. Ahí se criticó abiertamente el modelo de desarrollo dominante y se avanzó en la búsqueda de modelos alternativos que combatieran las desigualdades sociales que induce dicho desarrollo. Se cuestionó el consumismo de las naciones desarrolladas y la inequidad internacional, así como se insistió en la necesidad de considerar las características culturales y ecológicas de cada región. Aquí la problemática ambiental es vista más como problemática socioeconómica, cultural y política que como problemática ecológica.

En setiembre de ese mismo año, la Fundación Bariloche en Argentina publicó el *Modelo Mundial Latinoamericano*, cuyo supuesto principal es que los

11 Por el contrario, tal y como se documenta en las actas de las reuniones preparatorias, los países latinoamericanos veían con desconfianza esta Conferencia. Presumían que la creciente preocupación de los países desarrollados por el ambiente podía estar ocultando intereses económicos y políticos que se expresarían posteriormente mediante restricciones comerciales a los productos de la región (González Gaudiano, 1996; Unesco, 1983). Por su parte, Angel Maya (1992) señala que, en el fondo, la Conferencia pretendía corregir los problemas ocasionados por las deformaciones económicas y sociales, más que modificar los estilos de desarrollo prevalecientes.

principales obstáculos del desarrollo armónico de la humanidad no son de naturaleza física, sino sociopolíticos. Por lo que la *satisfacción igualitaria de las necesidades básicas y la participación de todos los individuos en las decisiones sociales* son condiciones necesarias para acceder plenamente a formas superiores de actividad humana (TEITELBAUM, 1978).

A partir de Estocolmo se creó el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), se estableció el 5 de junio como Día Mundial del Medio Ambiente y se emitió un mandato a la Unesco y al PNUMA de poner en marcha un Programa Internacional de Educación Ambiental (Piea).¹² En 1975 se aprobó el primer proyecto trienal del Piea (1975-1977), que realizaría un estudio para identificar proyectos en marcha, necesidades y prioridades de los Estados miembros y promovería una conciencia general de la necesidad de la EA iniciando con un seminario internacional.¹³ A este seminario celebrado en Belgrado, Yugoslavia, del 13 al 22 de octubre de 1975, asistieron 96 representantes de 65 países y organismos. Se formuló una declaración conocida como Carta de Belgrado, que reconoce la brecha entre países y al interior de las naciones, así como el creciente deterioro ecológico. Apela al nuevo orden económico internacional para proponer un nuevo concepto de desarrollo, más armónico con el medio, acorde con cada región, erradicando las causas básicas de la pobreza, el hambre, el analfabetismo, la explotación, la contaminación y la dominación; critica el crecimiento del consumo a costa de otros e insta a universalizar una ética más humana. En estos propósitos la educación es de importancia capital. Interesa para los fines de este trabajo analizar la meta para la EA contenida en este documento:

Lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseo necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de solucio-

nes a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo.

Es fácil detectar la presencia de una concepción teleológica y voluntarista de la educación, de nuevo asumiendo que puede por sí sola modificar el estado de cosas existente. Una indefinición de la relación educador-educando y un estado de cosas sobresimplificado que falsea las posibilidades de pensar y actuar. Si bien en la Carta se mencionan otros espacios de intervención (ecológico, político, económico, tecnológico, social, legislativo, cultural y estético), sólo se señala que la educación debería tenerlos en cuenta. Es posible inferir también que en el grupo de expertos convocados al seminario, así como en la identificación de los proyectos en marcha, no se incluyeron educadores involucrados en procesos de desarrollo comunitario y popular, especialmente del medio rural e indígena. Este fue uno de los sesgos que caracterizó al Piea durante su existencia y determinó la precaria inscripción de las culturas populares en su discurso pedagógico. Ciertamente, la elaboración de la serie de documentos en apoyo a las diferentes áreas del programa fue en su gran mayoría asignada a prominentes especialistas de países desarrollados, y si bien existen diferencias entre un texto y otro, en general puede observarse:

- a) un énfasis en las ciencias naturales, una concepción de aprendizaje acorde con la psicología conductista y, en menor grado, el constructivismo;
- b) un proceso educativo dirigido a formar sujetos sociales para un proyecto político predeterminado, aunque lleno de contrasentidos, donde la conservación del ambiente ocupa un lugar relevante;
- c) una orientación funcionalista predominantemente escolar y urbana;
- d) un enfoque positivista de ciencia.¹⁴

12 Véase González Gaudiano (1998) para una crítica al Piea y a la sedimentación de una concepción dominante de la EA promovida por este organismo. Ciertamente, el Piea difundió un discurso estandarizado y prescriptivo de la educación ambiental centrado en la conservación, para dar respuesta a un sujeto pedagógico plural y heterogéneo.

13 Los dos siguientes programas trienales, denominados fases, estuvieron orientados al desarrollo conceptual y metodológico de la EA, con énfasis en la interdisciplinariedad (1978-1980) y al desarrollo de contenidos, métodos y materiales para las actividades prácticas y de capacitación (1981-1983). Estos nueve primeros años del Piea sentaron las bases del trabajo ulterior del Programa.

14 Aunque en la serie de publicaciones del PIEA algunos textos fueron escritos por educadores ambientales de países en desarrollo (por ejemplo, India y Jamaica) la versión final fue invariablemente editada por Willard J. Jacobson, un especialista del Teacher College de la Universidad de Columbia (Nueva York). Pese a ello, existen enfoques bastante contradictorios entre un volumen y otro. Por ejemplo, en el número 7 se considera a la EA como parte de la educación científica (p. 65).

En marzo de 1976, se celebró en Chosica, Perú, el Taller Subregional de Educación Ambiental para la Enseñanza Secundaria, con una participación total de 40 representantes de Cuba, Panamá, Perú y Venezuela, y observadores de Argentina y Brasil, así como educadores, alumnos y miembros de la comunidad. Pese a la escasa representatividad regional que responde a los factores antes enunciados, el taller puso el acento en que, al contrario de los países desarrollados, en América Latina la problemática ambiental no proviene de la abundancia y del derroche, sino de la insatisfacción de necesidades básicas, que es también la causa de la desnutrición, el analfabetismo, el desempleo, la insalubridad, etc... En Chosica se sostuvo que:

...si bien la educación no es gestora de los procesos de cambio social, cumple un papel importante como agente fortalecedor y acelerador de dichos procesos transformadores; papel que sólo puede cumplir acabadamente si lejos de limitarse al señalamiento de los problemas con que se enfrentan los países en vías de desarrollo, apunta al esclarecimiento de sus causas y a la proposición de soluciones posibles... Aparece así la necesidad de una educación ambiental de carácter integral que promueva el conocimiento de los problemas del medio natural y social en su conjunto y los vincule sólidamente con sus causas... [Por lo que] definió la educación ambiental como la acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a la toma de conciencia de su realidad global, del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas. Ella desarrolla mediante una práctica que vincula al educando con la comunidad, valores y actitudes que promueven un comportamiento dirigido hacia la transformación superadora de esa realidad, tanto en sus aspectos naturales como sociales, desarrollando en el educando las habilidades y aptitudes necesarias para dicha transformación (TEITELBAUM, 1978, p. 51).

He abusado de la extensión de la cita porque estoy convencido de que ésta es una de las mejores definiciones sobre EA, que recupera el sentido gramsciano de concebir lo educativo como práctica política para transformar la realidad latinoamericana. Nótese la ausencia del enfoque educacionista al reconocerse las limitaciones de los procesos educativos y sus mediaciones con lo social. Se introduce el concepto de comunidad educativa sin ceñirla a lo escolar y la articulación entre las relaciones del hombre con la naturaleza y las que los hombres establecen entre sí. Se educa para la identificación de las causas de los problemas y para la construcción social de soluciones y una realidad ambiental constituida por lo natural y lo social y sus conflictos. Una educación que no se circunscribe al papel de pedagogía residual otorgado a la EA por los sistemas escolares de la región.

Sin embargo, en esta definición tampoco se asume una clara postura sobre el papel del sujeto educador de la comunidad, con lo que se corre el riesgo de sobrestimar sus posibilidades pedagógicas al asignarle un papel esencialista en el proceso de construcción de saberes. Esta postura extrema ha sido sometida a posteriores cuestionamientos en el marco de la educación popular toda vez que termina por negar el valor de la interlocución de saberes partiendo de la premisa de que la comunidad lo sabe todo.¹⁵

A finales de 1976 y enero de 1977 se llevaron a cabo reuniones regionales de expertos preparatorias de la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental a celebrarse en Tbilisi, URSS, del 14 al 26 de octubre de este año. La reunión correspondiente a América Latina y el Caribe tuvo lugar en Bogotá, Colombia. Nuevamente, en esta reunión, se constató la similitud de los problemas de América Latina con los de otras regiones del mundo en desarrollo: brecha creciente entre países ricos y pobres; condiciones extremas de pobreza y riqueza al interior de un mismo país; desequilibrio entre el crecimiento demográfico acelerado, la disponibilidad de recursos y la distribución del ingreso;

15 La vuelta hacia la comunidad se produjo como reacción a la tradición autortaria del extensionismo rural que confería a las comunidades un papel pasivo y sus necesidades eran traducidas como déficits de capacidades y saberes. Autores como Fals Borda promovieron concepciones diferentes sustentadas en la investigación-participativa que incurrió también en polarizaciones. Actualmente, las organizaciones y comunidades campesinas han comenzado a encontrar un mejor balance entre las contribuciones externas e internas que les permite iniciar sus procesos de autogestión económica y política. Véase Alvarez Icaza et al. (1992); Chapela y Lara (1996).

conciencia creciente de que bajo el actual orden económico no es posible alcanzar modalidades de desarrollo independiente y ecológicamente razonables; desigualdades sociales y regionales; sobreexplotación de recursos naturales; urbanización acelerada; contaminación ambiental creciente; falta de conocimientos sobre los ecosistemas y su manejo; carencia de políticas y legislación adecuadas, etc... En Bogotá se afirmó que:

...la educación ambiental es un elemento esencial de todo proceso de ecodesarrollo y, como tal, debe proveer a los individuos y comunidades destinatarias, de las bases intelectuales, morales y técnicas, que les permitan percibir, comprender, resolver eficazmente los problemas generados en el proceso de interacción dinámica entre el medio ambiente natural y el creado por el hombre (ya sean sus obras materiales o sus estructuras sociales y culturales) (TEITELBAUM, 1978, p. 52).

Aquí se recupera el concepto de ecodesarrollo propuesto por Ignacy Sachs y Maurice Strong en Estocolmo, que enfatiza la importancia de la ecoregión. El concepto de ecodesarrollo ya consideraba la dimensión intergeneracional al considerar la solidaridad diacrónica con las generaciones futuras, y donde la educación se concibe como una condición necesaria para el establecimiento de estructuras participativas de planificación y gestión.¹⁶ Sin embargo, en cuanto a lo educativo, se confirma el papel trascendente de la educación ampliando la acción hacia los sistemas transformados, pero no se define, como en las anteriores, cómo se proyecta la relación educador-educando.

En la Conferencia de Tbilisi (1977) se produjeron numerosos avances. El gran esfuerzo preparatorio desde Belgrado hasta las reuniones regionales y subregionales, así como los informes elaborados por consultores que la Unesco envió a 90 países entre 1975 y 1977, permitió construir consensos. Ninguna otra reunión sobre EA a la fecha ha sido preparada con tanto esmero. El documento base, elaborado para la conferencia por la Unesco y el PNUMA, fue sometido a consultas con expertos de estos dos organismos y de la Unión Mundial para la Naturaleza (UICN). El documento reconoce que

la definición del medio ambiente se ha ampliado y comprende, por ejemplo, una serie de elementos específicos a los países en desarrollo derivados esencialmente de un desarrollo insuficiente y de la pobreza... [por lo que] hay que encontrar soluciones que tengan en cuenta esa solución amplia (UNESCO, 1977, p. 4).

Admite también que es preciso abordar los problemas de la relación entre el desarrollo y el ambiente (relación que tuvo que negociarse aún para la Cumbre de Río en 1992) y que era un falso problema plantear la elección entre uno y otro. Conceptos que hoy caracterizan el discurso oficial sobre el desarrollo sustentable se encuentran en el texto tales como: necesidades de las generaciones futuras, modelos alternativos de desarrollo, proceso diversificado y perspectiva de largo plazo.

Asimismo, se menciona que

el desarrollo no puede ser ya la simple aplicación en todo el mundo de modos de pensamiento, experiencias, conocimientos y modos de vida propios de una región o de una cultura. Por el contrario, la orientación y el ritmo del desarrollo deberán definirse de modo *endógeno* por cada sociedad en función de las necesidades, los objetivos socioeconómicos y las particularidades de su medio ambiente, así como de las consecuencias del desarrollo sobre la biósfera... Significa también estimular la *participación efectiva* de los sectores activos de la población en el proceso de la concepción, decisión y control de las políticas inspiradas por las nuevas ópticas del desarrollo” (UNESCO, 1977, p. 6-7).

En este marco – que parece una versión facsimilar del que veinte años después se propuso para la Conferencia de Tesalónica –, la EA es reconocida como un componente necesario para lograr las transformaciones deseadas al admitirse que las políticas, la legislación y las actividades emprendidas en favor de la conservación y mejora del ambiente no han tenido todos los resultados esperados porque los proyectos no se vincularon con procesos educativos *ad hoc*.

En cuanto al concepto de la EA, se aceptó también que había estado asociado a la noción misma de ambiente

16 Sauvé (1988) sostiene, de acuerdo con Vaillancourt, que el concepto de ecodesarrollo no tuvo una buena aceptación, ya que cualquier referencia explícita a la ecología o al ambiente era muy irritante a muchos actores de las esferas política y económica.

prevaleciente entonces y al modo como éste era percibido en sus aspectos físicos y biológicos, transitándose ahora a una concepción más amplia con énfasis en sus aspectos económicos y socioculturales y en la correlación entre todos los aspectos. Se denunciaron algunos de los defectos observados, a saber:

- a) Que la educación ambiental era con frecuencia demasiado abstracta y desligada de la realidad del entorno local;
- b) Que se centraba en transmitir conocimientos sin atender la formación de comportamientos responsables;
- c) Que daba excesiva atención a los problemas de conservación de los recursos naturales y a la protección de la vida silvestre y temas parecidos, descuidando las dimensiones económicas y socioculturales que definen las orientaciones y los instrumentos conceptuales y técnicos requeridos para comprender y utilizar mejor esos recursos de la naturaleza en la satisfacción de necesidades materiales y espirituales, presentes y futuras de la humanidad.

Así, se propuso una EA que no debe tratarse como disciplina aislada, sino como dimensión integrada al currículum escolar en su conjunto, para facilitar una percepción integrada del medio y una acción más racional y capaz de responder a necesidades sociales específicas. Es decir, para comprender la naturaleza compleja del medio derivada de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales en el espacio y en el tiempo, así como la interdependencia económica, política y ecológica del mundo moderno.

De ahí se promueve una educación interdisciplinaria, abierta a las necesidades de la comunidad, encaminada a la solución de problemas concretos, que suponga no sólo la adquisición de conocimientos y técnicas, sino el despliegue de prácticas comunitarias a ejercer sobre medios determinados y con un carácter permanente, dado que por primera vez en la historia, los conocimientos, las competencias técnicas y ciertos valores varían mucho durante la vida de una persona.

Destacamos, para la línea que hemos venido construyendo en este trabajo, el reconocimiento de que

el esfuerzo educativo no podrá surtir todos sus efectos si se descuidan otros factores importantes como, por

ejemplo, una legislación que persiga los mismos fines, medidas de control de la buena aplicación de las leyes, decisiones firmes, acción de los grandes medios de información cuya influencia aumenta sin cesar en el seno de la población, etc...

Sin embargo, cuando todas estas consideraciones fueron llegando a los países latinoamericanos y del Caribe con diferencias variables de algunos años e incluso lustros, en el sistema escolarizado la EA se enfrentó:

- a) Al autoritarismo y enciclopedismo del nivel básico y del superior, respectivamente; a su baja eficacia terminal; a la falta de preparación de los docentes con reivindicaciones amarradas a demandas económicas no satisfechas; a la carencia de recursos y a un currículum rígido, fragmentado y discontinuo, organizado por disciplinas que no han favorecido articulaciones entre las mismas y menos aún con la realidad local;
- b) A una concepción de educando pasivo y que por tanto no promueve la constitución de sujetos de cara a su realidad;
- c) A una realidad educativa profundamente desigual en términos de calidad y oportunidades entre escuelas públicas y privadas; con un sistema escolar marcadamente piramidal y estratificado; con circuitos diferenciados de desarrollo de competencias para su inserción en la estructura ocupacional (técnica, propedéutica, para el trabajo etc.); a una escuela vertical centrada en el aula, a una resistencia de las autoridades educativas toda vez que la EA se promovía en general desde vectores institucionales de política ambiental y no educativa y, a la ausencia de legislación en educación ambiental que dejaba la EA a la discrecionalidad del funcionario de turno.

En cuanto a lo no formal e informal, el escenario estaba también lleno de opacidad:

- a) La EA impactó más a las clases medias urbanas y a las nacientes organizaciones ambientalistas no gubernamentales con enfoques conservacionistas y que desde entonces en lo general han desarrollado proyectos que soslayan los componentes económicos, políticos y culturales. Proyectos que centrados en la conservación de una especie o de un área natural, niegan de *facto* los

principios sistémicos de la ecología en la que se dicen sustentar;

- b) En menor grado, la EA también comenzó a articularse con proyectos de desarrollo comunitario que percibieron en la “ambientalización” de sus proyectos, no sólo la posibilidad de allegarse financiamiento de las agencias y fundaciones internacionales, sino de redimensionar algunas de sus propuestas tecnológicas productivas y de satisfacción de necesidades básicas, principalmente, en ese momento vinculadas con la lucha por la vivienda en áreas urbanas marginadas y a procesos de saneamiento básico y restauración de áreas degradadas, así como a la lucha por la recuperación, control y usufructo de recursos forestales, pesqueros y minerales en zonas rurales;
- c) Una EA que se manifestaba en los medios de comunicación con un acento en el amarillismo y catastrofismo, convirtiendo la información verde en *nota roja* y la posibilidad de corresponsabilidad en confrontación y denuncia.

La década de los años ochenta puede caracterizarse *mutatis mutandis* como de avances lentos y cerrados al interior de los propios países en materia de EA. Se desconocía la existencia de otros grupos o lo que hacían. Las recomendaciones internacionales eran simples referencias documentales que se citaban sólo para enmarcar los proyectos en un conjunto de propósitos supuestamente valiosos pero distantes y un tanto ajenos. La llamada década perdida en lo económico, para la región tampoco constituyó un entorno favorable, pese a los esfuerzos de algunas agencias por dar mayores impulsos y a la aparición de las primeras oficinas de EA en las instituciones gubernamentales.

Fue a partir de finales de los años ochenta que se inició un dinámico proceso de discusión, organización y comunicación. A ello contribuyeron algunas señales internacionales en materia de política ambiental, pero so-

bre todo los cambios económicos y políticos que tuvieron lugar en la región: la apertura democrática, el crecimiento económico y la globalización de la comunicación, entre los más importantes.

La Cumbre de Río en junio de 1992 y el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental en Guadalajara, México, en noviembre del mismo año, abrieron las compuertas regionales. La Conferencia Mundial sobre Educación y Comunicación sobre Ambiente y Desarrollo (Eco-Ed) celebrada en Toronto en el mes de octubre no tuvo tantos efectos; en parte por la menor afluencia de latinoamericanos y porque no se cumplió la oferta de la traducción simultánea en todas las sesiones, lo que generó protestas del grupo latinoamericano (y de los *québécois*).¹⁷ Sin embargo, fue un espacio propicio para promocionar a Guadalajara.¹⁸

El Congreso fue exitoso. Más de 450 educadores ambientales de 25 países de la región presentando 164 ponencias. Los primeros logros fueron la respuesta numérica, el conocimiento del otro y la vinculación con España. La participación en las seis mesas de trabajo, los simposios y los talleres precongreso superó las expectativas más optimistas. Los programas de las mesas y el cupo en los distintos eventos tuvieron que ajustarse sobre la marcha para dar cabida a la gran cantidad de nuevas solicitudes de participación. De Guadalajara surgió el primer directorio regional, lo que permitió crear las condiciones para comenzar un intercambio de experiencias y propuestas.

A partir de 1992, con la movilización despertada por Río en cuanto al medio ambiente y el desarrollo y, para la región, lo ocurrido en Guadalajara catalizó un proceso en direcciones variadas: se fortalecieron las iniciativas para incorporar la dimensión ambiental en el currículum de la educación básica; se crearon numerosos programas académicos para formar especialistas en temas ambientales y afines; se inició el proceso de organización y comunicación de los educadores ambientales a través de redes; se promovió un creciente número de reuniones nacionales y regionales sobre el tema; comenzaron a circular nuevos

17 Lucie Sauvé (1997: 95) señala que fue en Eco-Ed, donde la Unesco filtró el discurso de la educación para el desarrollo sustentable orientado a la búsqueda de un equilibrio que no esté “basado en los preceptos de una moral universal sino en compromisos negociados por ciudadanos activos e informados y por los ejecutivos de la clase política y del mundo de los negocios”.

18 Cabe mencionar que para el caso México fue muy importante la invitación que la Asociación Norteamericana de Educación Ambiental (NAAEE) hiciera a más de 70 educadores ambientales nacionales de ONG, universidades y sector público a participar en su conferencia anual de 1990, celebrada en San Antonio, Texas. El apoyo financiero del Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF) hizo posible este propósito. La participación en San Antonio sentó las bases para un proceso de organización de redes regionales mexicanas que aún continúa.

trabajos escritos por educadores latinoamericanos y españoles que reportaban experiencias exitosas, casos de estudio y desarrollos conceptuales distintos.

Del 3 al 11 de noviembre de 1994 se celebró en la sede de la Oficina Regional de la Unesco en Santiago, Chile, el Seminario Taller Regional sobre Educación e Información en Medio Ambiente, Población y Desarrollo Humano Sustentable, convocado en forma conjunta con el Fondo de las Naciones Unidas para Actividades en Población (FNUAP).¹⁹ En esta reunión la Unesco comenzó a promover dentro de la región el proyecto Ambiente, Población y Desarrollo (EPD, por sus siglas en inglés) y a pretender desplazar el término educación ambiental por el de educación para el desarrollo sustentable.

Un año después, del 17 al 20 de octubre de 1995, en Quito, Ecuador, la UICN y la Unesco convocaron a la Reunión para América Latina sobre la Gestión de Programas Nacionales de Educación y Capacitación para el Medio Ambiente y el Desarrollo. El evento pretendía recuperar proyectos sobresalientes que sirvieran de casos ejemplares para orientar mejor el trabajo. Puede decirse que en esta reunión se formó la red de EA de la UICN-Sur que ha contribuido significativamente a la consolidación del campo en la región.

En 1996, durante la Cumbre de las Américas, celebrada en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, al adoptarse la Declaración y Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable de las Américas, se hace explícito el interés en la educación y la concientización pública. Este interés se refrenda en julio de 1998, en la reunión de ministros de educación realizada en el marco de la más reciente Cumbre de las Américas que tuvo lugar en Brasil.

Tales avances, sin embargo, también han corrido al parejo de un cambio sustantivo en las políticas sobre educación que las instituciones de Bretton Woods y gobiernos de corte neoliberal impulsan para la región; cam-

bio que otorga un matiz distinto a las declaraciones. Especialmente el Banco Mundial ha emprendido una embestida en contra de la educación pública aduciendo ineficiencia y baja calidad y culpando a los docentes del desastre. Nuevamente, Puiggrós (1998, 72) menciona que:

La ineficiencia que se adjudica a la inversión en educación pública es definida por el discurso neoliberal como el bajo rendimiento de capital, entendiéndolo como la relación inversa entre la inversión realizada y la cantidad de graduados que se producen por nivel y modalidad educativa.

Así, dice Puiggrós, se recomienda canalizar la inversión pública principalmente hacia la educación básica, retirándose de la media y la superior, así como iniciar procesos de descentralización hacia las comunidades y los particulares con apoyo de formas indirectas de financiamiento que alejarían paulatinamente al Estado de su papel educador.

Dicha política está llena de contrasentidos, ya que por un lado se retiran los apoyos para los niveles más altos de educación y, por otro, se espera que las economías nacionales tengan un posicionamiento más competitivo en el mercado globalizado, se desconcentran los servicios educativos mientras se centralizan las decisiones sobre los contenidos, enfoques y orientaciones. No es difícil inferir el impacto que tendrán medidas generalizadas de este tipo en los países de la región, especialmente en aquellos que son más dependientes de los sistemas escolares de carácter público y que pese a las deficiencias señaladas arriba, presentaban una importante expansión en materia de alfabetización, índice de escolarización promedio, participación de la población femenina y de los subsistemas de educación bilingüe-multicultural y especial (minsuválidos).

19 Durante la reunión hubo diversos conflictos derivados del hecho de que la asistencia al evento estuvo integrada por quienes desarrollaban proyectos de educación ambiental y quienes estaban dedicados a la educación en población. Al final, sin embargo, hubo coincidencia en el enfoque que debía promoverse y aunque las conclusiones nunca fueron publicadas, de las notas personales pude extraer el siguiente texto redactado por los participantes en la reunión: "En la región de América Latina y el Caribe, los objetivos que a continuación se proponen deben estar enraizados en la superación de la pobreza, el pleno ejercicio de derechos, en la satisfacción de las necesidades básicas desde una óptica sociocultural y en el fortalecimiento de los procesos de identidad, subjetividad y autoestima en los sujetos, en función de su pertenencia de género, etnia, raza, clase, ocupación, preferencia sexual y edad, entre otros. Promover en las personas y en los grupos sociales el desarrollo del carácter integral que genere y fortalezca conocimientos, valores, actitudes, capacidades y comportamientos positivos, hacia la construcción de alternativas sustentables de vida para transitar a sociedades equitativas y justas. Fomentar, a través de un enfoque integrador, la comprensión de la realidad individual y colectiva cotidiana en que se desarrollan las interacciones entre los grupos humanos y el medio social, cultural y natural. Esto no implica ignorar la importancia de mantener una perspectiva regional y global. Contribuir a la formación de ciudadanos con nuevos criterios de responsabilidad consigo mismo, con su grupo social y su entorno natural, tendiendo a la construcción de una nueva ética con base en la sustentabilidad ambiental (natural y social)."

Así, la política neoliberal actual para la educación difiere cualitativamente de las tesis educacionistas promovidas por estas mismas instituciones en las décadas de los años 60 y 70. Ahora la lógica del discurso económico se ha impuesto al considerar poco rentable para el Estado invertir en educación.

La agudización de las controversias en EA

La Comisión para el Desarrollo Sustentable (CDS) fue establecida para evaluar el cumplimiento de la Agenda XXI, suscrita en la Cumbre de Río.²⁰ En 1996, durante el cuarto período de sesiones de la CDS, se aprobó el programa de trabajo para el Capítulo 36, ratificado en 1997 durante la llamada Cumbre Río+5. Como puede verse, el programa establece las prioridades e identifica a los responsables principales de cada una y designa a la Unesco como entidad coordinadora de su cumplimiento (*task manager*), encomendándole iniciar con un esclarecimiento del concepto de educación para un futuro sustentable. Como puede observarse, en ambas tablas no se menciona a la EA.

El nuevo problema fue incubándose desde principios de la década de los noventa, debido a que una de las características, ahora considerada inconveniente, que la EA había adquirido en Europa, Estados Unidos, Canadá y Australia era su fuerte vinculación con la población infantil, con un enfoque demasiado centrado en la conservación de la naturaleza (*green environment*) y, particularmente en Europa y Estados Unidos, con los procesos escolarizados.²¹ Se afirmaba que esta vinculación obstruía las posibilidades para que la EA se despliegue dentro de los procesos comunitarios, no formales y con enfoques articulados a problemáticas económicas y patrones socioculturales específicos, como se perfila en las nuevas tendencias de política.²² De ahí que reemplazar la EA por el concepto de educación para la sustentabilidad era considerado como una salida al problema.

Ciertamente, una EA centrada en la conservación ha dificultado notablemente la inclusión de sus aspectos sociales y económicos, pero a ello no han sido ajenas las propias instituciones que hoy cuestionan sus distorsiones, no sólo la propia Unesco y el PNUMA – a través del Piea – y la UICN, sino numerosas fundaciones y organizaciones filantrópicas del mundo desarrollado.

No obstante, y como hemos visto, la aparición tardía de la EA en los países en desarrollo y, particularmente, en América Latina, le imprimió un enfoque mucho más inclusivo, con articulaciones hacia lo social que originaron vínculos con la educación de adultos y la educación popular. Estas articulaciones pudieron:

- a) desmontar la universalidad del discurso dominante promovido por el PIEA desedimentando una EA centrada en la conservación (GONZÁLEZ, 1998);
- b) construir una EA ligada a los organismos del estado, pero principalmente con sectores laicos y religiosos de la sociedad civil;
- c) impulsar una EA que, sin asumir un protagonismo, ha contribuido a “deconstruir” el discurso oficial y poner de manifiesto sus fisuras, no sólo sobre la propia EA, sino de los procesos educativos en general.

Empero, el proceso de construcción del campo en la región ha sido sumamente complicado y apenas ahora comienza a adquirir una legitimidad y posicionamiento social. De ahí que reemplazar el concepto de educación ambiental por uno nuevo implica renunciar a un activo político con un costo demasiado alto, porque significa desconocer el esfuerzo de los sujetos específicos que han construido formas discursivas características de la región.

Muchos de estos discursos regionales son irreductibles a las categorías conservacionistas dominantes dentro del campo, porque han sido producto de las múltiples articulaciones de lo pedagógico con los procesos sociales particulares en esse marco regional, heterogéneo, asincrónico, desigual y combinado, del que nos habla

20 Cabe aclarar que en la Agenda XXI, el capítulo 36, “Educación, capacitación y concientización pública”, no menciona en su redacción el concepto de EA.

21 El problema, sin embargo, había sido provocado por el enfoque dominante del Piea (Unesco-PNUMA) iniciado en 1975 y cancelado en 1995 sin haberse evaluado. Una mayor discusión se puede leer en González Gaudiano (1998). Véase también: Smith (1998) y González Gaudiano (1998a).

22 Conviene recordar que, después de la Cumbre de Río en 1992, se celebraron la Conferencia de El Cairo (1994) sobre población, la de Copenhague (1995) sobre desarrollo social y en 1996, las de Beijing y Estambul sobre la mujer y los asentamientos humanos, respectivamente, que juntas han dado pie a un distinto marco de política internacional.

Adriana Puiggrós. Pero tampoco pueden reducirse a las categorías economicistas que se encuentran implícitas en la mayoría de los discursos del desarrollo sustentable orientados a crear una perspectiva “*gatopardesca*” (Lampedusa) de “cambiar para que nada cambie” en la relación global desarrollo-subdesarrollo.

En 1997 el debate sobre la situación de la educación ambiental para el desarrollo sustentable, para un futuro sustentable o para la sustentabilidad, fue subiendo de tono. El problema surgió durante el II Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, que tuvo lugar en Tlaquepaque, México, en el mes de junio y generó varios enfrentamientos que se disiparon al final ante los llamados de no fracturarnos en la región. Durante el segundo semestre del año comenzó a circular un impreso titulado *Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada*, elaborado por la Unesco y el gobierno de Grecia. Este documento, además de representar la propuesta de la Unesco para su consideración en la Sexta Sesión de la CDS que tendría lugar en abril de 1998, se anunció también como un documento base para su discusión en la Conferencia Internacional de Tesalónica, Grecia, realizada del 8 al 12 de diciembre de 1997 para conmemorar –al igual que la de Tlaquepaque y la Conferencia *PlanetERE* en Montreal para los países francófonos – el vigésimo aniversario de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi.

El documento incentivó la discusión y anticipó posibles rupturas al interior del campo de la educación ambiental. De ahí que la Declaración de Tesalónica recogió el término “Educación para el Ambiente y la Sustentabilidad” intentando conciliar los antagonismos. Smyth (1998) quien fungió como vicepresidente de la Conferencia de Tesalónica, comenta sobre ello: reconoce la presencia de “lealtades divididas” y al exhortar a mantener la unidad frente a los hacedores de políticas gubernamentales, recomienda continuar explorando el asunto, sobre todo ante las objeciones en cuanto a promover una educación para algo.²³

Aunque dicho concepto conciliador no fue retomado en el reporte de la Secretaría General de la CDS durante su Sexta Sesión de abril de 1998, el primer subprograma del programa de trabajo adoptado se denomina

“Esclareciendo el concepto y los mensajes clave de la educación para el desarrollo sustentable”. Sin embargo, no parece que haya una voluntad de la Unesco por discutir y analizar las objeciones en este subprograma, sino imponer el concepto de educación para el desarrollo sustentable como una decisión consumada. Con esta política se emite el mensaje de que la educación tendría ahora mejores posibilidades de recibir un mayor respaldo y con ello responder a la denuncia que la UICN venía haciendo en cuanto a que la “educación era la prioridad olvidada de Río”, si bien esto parece también implicar la sustitución del concepto de EA por el de educación para el desarrollo sustentable. No olvidar, sin embargo, que la misma pluralidad de significados de la EA ha implicado el fracaso de aquellos intentos tendientes a fijarle una esencia última.

Pese a todo, 1997 fue un año muy productivo en cuanto a la consolidación del campo de la EA en la región. Además del II Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental en Tlaquepaque, Jalisco, México, tuvo lugar el Congreso Internacional de Educación Ambiental en La Habana y el Congreso Nacional de Educación Ambiental en Brasilia.

A manera de conclusión

Como puede verse, frente al pensamiento fundacional que representó el Piea y que pretendió implantar una EA isomórfica para todos los países, nuevas discusiones caracterizan el campo de la EA en la región, sin que ello signifique que varias de las anteriores se encuentren agotadas:

- a) todavía persisten en muchos educadores los enfoques conservacionistas y ecologistas y, peor aún, propuestas que se pretenden sostener con buenas intenciones, pero con una enorme carencia de sistematización y orientación apropiada a los problemas y condiciones regionales y locales;
- b) también encontramos una minusvaloración, en los hechos, del papel de la EA dentro del conjunto de instrumentos de gestión ambiental para la formulación de políticas públicas, pese a que en

23 Estas críticas las inició Bob Jickling en un debate sostenido en el *Environmental Communicator* y han ido cobrando fuerza en el *Canadian Journal of Environmental Education* y en otros medios.

- los discursos institucionales, planes y declaraciones se reconozca como prioridad;
- c) se suma ahora el conflicto generado por los intentos institucionales de reemplazar a la EA por la educación para el desarrollo sustentable.

Sin embargo, se han empezado a abordar temas ausentes en Guadalajara en 1992 que se encuentran estrechamente articulados con el tipo de proyectos de EA que se desean promover, tales como la falta de equidad, la pobreza, la organización de los educadores, la comunicación y acceso a los medios, la legislación en EA, el enfoque de género, la dimensión cultural de las poblaciones indígenas, la necesidad de lo teórico, las diferencias paradigmáticas (puesto que la EA se consideraba como un campo sin conflictos a su interior) y la identificación de actores claves (legisladores, formadores de opinión, organizaciones de consumidores, etc., por citar algunos). Todo ello confirma la validez de la noción de construcción social en este campo de la educación.

Los países en la región muestran diferentes pero importantes avances si bien asincrónicos y desiguales. Por citar algunos ejemplos, Brasil y Colombia han establecido acuerdos para que el ministerio de educación desarrolle programas y proyectos sobre EA formal y el ministerio del ambiente sobre EA no formal. Las teleconferencias sobre EA de Brasil organizadas en 1997 y 1998 por el Ministerio de Educación, que llegaron a cerca de ocho millones de maestros y técnicos de la educación básica, son un logro incuestionable y su proyecto; *i Cambia el mundo Raymundo!*, administrado por el Instituto Brasileño de Medio Ambiente (Ibama), cuenta con reconocimiento internacional. En Ecuador, Perú, Uruguay y Paraguay el mayor peso en el desarrollo de la EA lo han tenido las ONG impulsando proyectos de diverso tipo, pero también vinculados con el desarrollo comunitario. Venezuela, que fue de los países de la región que comenzó primero, se ha fortalecido notablemente en los últimos cuatro años y organizó en el año 2000 el III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Bolivia recibió un especial impulso cuando se creó el Ministerio del Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente; en Chile, la Comisión Nacional de Medio Ambiente (Conama) y las ONG regionales y locales han impulsado

programas importantes; en Argentina, actualmente el Programa de Desarrollo Institucional Ambiental (Prodia) desarrolla una estrategia nacional que pretende articular esfuerzos dispersos y se ha propuesto una ley de EA; Costa Rica ha avanzado dentro del Ministerio de Educación, en el Instituto Nacional de Biodiversidad (Inbio) y dentro de su programa nacional de áreas para la conservación. Por su parte, Guatemala cuenta con una red de universidades en materia de formación ambiental; El Salvador ha emprendido una reforma de su sistema de educación formal que incluye la capacitación de maestros, y Cuba, pese a sus restricciones económicas, ha fortalecido sus políticas y legislación. México muestra un desarrollo bastante uniforme en sus diferentes áreas, destacan sobre todo sus cinco maestrías y más de una docena de diplomados y especializaciones en EA y la creciente legitimación institucional. Aunque en todos ellos es mucho más lo que se tiene por avanzar.

Mención aparte merecen los proyectos multinacionales, tal como Edamaz, promovido por Canadá (Universidad de Montreal) en el que participan Bolivia, Brasil y Colombia. Asimismo, la Red de Educación Popular y Ecología (Repec), del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), que impulsa el Programa Latinoamericano de Formación de Educadores Populares Ambientales, en el que participan Uruguay, Paraguay, Argentina, Puerto Rico, República Dominicana, Chile, Brasil, México, Venezuela, El Salvador y Panamá, entre otros.

En América Latina los proyectos de EA son apoyados por una enorme variedad de organismos internacionales y fundaciones, entre los que se cuentan: Unesco, WWF, Usaid, UICN, WRI, PNUMA, Unicef, PNUD, Jica, GTZ, Kellogg, FKA, FES, MacArthur y Consejo Británico.

Si bien se ha observado un cambio radical de interés de los educadores ambientales en la última década. La temática abordada en los distintos congresos realizados constituye un buen indicador. Este cambio responde a la evolución conceptual y metodológica del propio campo en la región y a su articulación con los nuevos procesos en el plano internacional, regional y nacional que muestran un perfil diferente. Se pasó de un interés que se orientaba hacia los procesos escolarizados a uno mucho más diversificado dirigido a atender los problemas del campo en vez de los espacios de actuación.²⁴

24 En el primer Congreso Iberoamericano (1992) las mesas de educación ambiental y escuela y la de educación ambiental y universidad absorbieron 47% de las ponencias presentadas en las seis mesas.

Existe una creciente tendencia a la capacitación, preparación y profesionalización que se expresa en una demanda de espacios apropiados para ello. Sin embargo, el asunto debiera ser más debatido, no sólo en términos de cómo operacionalizar los procesos, sino de cómo darles la orientación adecuada vista la amplitud ocupacional del campo y los debates existentes.

Se presenta también la inquietud de áreas que no han obtenido la suficiente respuesta. Por ejemplo, el enfoque de género. Algo equivalente ha ocurrido respecto a otros temas críticos como procesos industriales, residuos peligrosos, etc. Temas que por otro lado exigen una mejor definición de nuestra parte para formular estrategias educativas apropiadas. De igual modo, convendría evaluar los alcances de la implantación de la propuesta de transversalidad en el currículum de la educación básica en varios países de la región (Bolivia, Chile, Colombia, El Salvador, etc.), empleando en lo general los mismos enfoques aplicados en la reforma española, sobre todo a la luz de los cuestionamientos y dificultades que esta propuesta ha recibido en el país de origen.

Resulta preocupante, asimismo, que en la gran mayoría de eventos que se están promoviendo en los países no se recuperen muchas de las discusiones y avances. En el IV Simposium Iberoamericano de Educación Ambiental, celebrado en noviembre de 1998, en Termas de Puyehue, Chile, se propuso que, mediante la red electrónica de la UICN, pueden difundirse con más amplitud los resultados e invitar a los organizadores de los próximos eventos a articularse con lo ya realizado. Esto nos permitirá tener un paso más firme dentro de nuestra región.

Reconociendo el valor de lo logrado queda mucho por hacer. Algunas tareas relacionadas con la organización y la legislación se encuentran en camino. Otras, como la evaluación y la investigación, muestran grandes rezagos.

Como en todo campo en construcción, se requiere estar atento a los cambios y procesos, máxime dado el marco de globalización en que nos movemos. Los dos congresos iberoamericanos de educación ambiental (1992 y 1997) nos permitieron avanzar en este propósito, principalmente, con América Latina y España. Actualmente, las redes formales e informales para comunicación e intercambio permanente

mediante el uso de *internet* han facilitado notablemente este proceso.²⁵ No obstante, los foros de discusión promovidos por la red sur de la UICN y el *Colloquium On-Line del Canadian Journal of Environmental Education* deberían ser más aprovechados por todos nosotros.

En suma, la historia de la educación ambiental en América Latina es singular respecto de lo ocurrido en otras regiones del mundo. Esto es así por un conjunto de factores de tipo cultural, político, social, económico y pedagógico. Pero no sólo. Un elemento importante a considerar también es el gremio que le dio el impulso inicial y el proceso subsecuente de constitución del campo. En Estados Unidos, por ejemplo, el impulso inicial lo dieron los maestros de educación primaria y en España académicos de las ciencias naturales, principalmente ecólogos (GONZÁLEZ BERNÁLDEZ y TERRADAS). En América Latina y guardando nuevamente las diferencias entre los distintos países, el impulso inicial lo dieron los biólogos trabajando en proyectos comunitarios de conservación. Este origen le ha dado una impronta particular a la expresión que el campo ha cobrado en cada región, el equilibrio de fuerzas existente y a las direcciones, enfoques, alcances, destinatarios principales y fisuras específicas que se observan en los proyectos de educación ambiental.

Un buen indicador de dichas diferencias regionales es el uso de determinados conceptos asociados con la educación ambiental, no empleados con un significado equivalente en otras partes del mundo. Así, hay referencias a la ya citada educación popular ambiental (ESTEVA, 1994; CESE, 1997), a la gestión ambiental comunal (FKA, 1997), a la ecología solidaria (MIREs et al., 1996) y a la ecología social (GUDYNAS; EVIA, 1995). Estos enfoques y concepciones apelan a un profundo sentido social, económico, político y cultural de la educación ambiental, mirando desde lo local, como bien ejemplifican las experiencias reportadas por Martínez y Puyol (1996).

Por todo lo anterior, puede decirse que en América Latina y el Caribe la centralidad discursiva de la educación ambiental puesta en la conservación (GONZALEZ GAUDIANO, 1998) que se ha observado en los países industrializados presenta perfiles diferentes (sin que ello niegue la presencia en nuestra región de proyectos que

25 Véase Sureda y Calvo (1998) para un estudio de la educación ambiental en Internet.

responden tácitamente a las prescripciones conservacionistas). No puede decirse, sin embargo, que se trate de nuevas propuestas o enfoques alternativos. No son nuevas porque la tradición intelectual a las que se han incorporado se encuentra enclavada en una corriente de pensamiento cuyos orígenes se remontan a muchos años atrás. Tampoco son alternativas porque no pretenden reemplazar la centralidad dominante actual, aunque son elementos de ruptura. Son simplemente propuestas diferentes, construidas en los márgenes, no sólo de una educación ambiental dominante, sino de una pedagogía institucional cerrada en sí misma que no dejó lugar a la valoración de la relación sociedad-ambiente, por lo que excluyó el carácter constitutivo de la contingencia, es decir, de aquellos elementos externos no considerados cuya

irrupción inexorablemente transforma los significados, las prácticas y a los propios sujetos implicados en los procesos educativos. Este *aggiornamento* sobre el complejo y particular perfil del campo de la educación ambiental en América Latina y el Caribe es necesario, no sólo para entender mejor los procesos que tienen lugar en los distintos países de la región, sino para posicionarnos frente a las políticas de las organizaciones y agencias internacionales que se encuentran en un momento de evaluación y reformulación de los fondos destinados a apoyar proyectos de educación ambiental y, sobre todo, ante la embestida de la Unesco por desplazar el concepto de educación ambiental por el de educación para la sustentabilidad u otros términos asociados (desarrollo sustentable, futuro sustentable).

REFERENCIAS

- ALBA, A. de et al. *Tecnología educativa: aproximaciones a su propuesta*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.
- ALVAREZ ICAZA, P. et al. (Comp.). *Las organizaciones campesinas e indígenas ante la problemática ambiental de desarrollo*. Memoria. Texcoco: Universidad Autónoma Chapingo, 1992.
- ANGEL MAYA, A. Ambiente y desarrollo. In: QUIROZ, C. (Ed.). *Ambiente y planificación*. Un enfoque para el desarrollo hacia el siglo XXI. Bogotá: Secab, 1992.
- BAMBIRRA, V. *El capitalismo dependiente latinoamericano*. México: Siglo XXI, 1974.
- BAUTISTA, A.; OLIVEIRA, J. *Tecnología educacional y teorías de instrucción*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- BOOF, L. *Ecologia, mundialização, espiritualidade*. A emergência de um novo paradigma. São Paulo: Ática, 1996.
- _____; BETTO, F. *Mística y espiritualidad*. Madrid: Trotta, 1996.
- CARDOSO, F.; FALLETO, E. *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI, 1996.
- CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y ECOLÓGICOS (CESE) (Ed.). *Contribuciones educativas para sociedades sustentables*. Pátzcuaro: Cese, 1997.
- CHADWICK, C. ¿Por qué está fracasando la tecnología educativa? *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago, v. 2, n. 4, 1976.
- _____. *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires: Paidós, 1979.
- CHAPELA, F.; LARA, Y. *La planeación comunitaria del manejo del territorio*. Oaxaca: Consejo Civil Mejicano para la Silvicultura Sostenible/Estudios Rurales y Asesoría, 1996. (Métodos para la participación, 2).
- CLAYTON, J. El rol de una organización internacional en la transferencia de tecnología de la educación: un estudio de caso. *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago, v. 4, n. 1, 1978.

- COLOM, A. J.; MELICH, J.-C. *Después de la modernidad*. Nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Paidós, 1997. (Papeles de Pedagogía, n. 15).
- COMISIÓN DE DESARROLLO Y MEDIO AMBIENTE DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. *Nuestra propia agenda*. Whashington: Banco Interamericano de Desarrollo/ Programa de las Naciones Unidas/ Fondo de Cultura Económica, 1991.
- ESTEVA, J. (Coord.). *Educación popular ambiental en América Latina*. Pátzcuaro: Red de Educación Popular y Ecología, 1994.
- FUNDACIÓN KONRAD ADENAUER (FKA). *Humanismo cristiano y gestión ambiental comunal*. Santiago, Chile: FKA, 1997.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/WWF, 1993.
- _____. (Coord.). *El desarrollo sustentable*. Una alternativa de política institucional. México: Semarnap, 1996.
- _____. *Centro y periferia de la educación ambiental*. Un enfoque antiesencialista. México: Mundi Prensa, 1998.
- _____. The Latin American perspective on the debate on education for sustainability. *Environmental Communicator*, NAAEE, v. 28, n. 5, 1998a.
- GUDYNAS, E.; EVIA, G. *Ecología social*. Manual de metodología para educadores populares. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.
- MARTINEZ, J.; PUYOL, A. (Coord.). *Sistematización de experiencias de educación ambiental en el Ecuador*. Quito: Probona, 1996.
- MIRES, F. et al. *Ecología solidaria*. Madrid: Trotta, 1996.
- PUIGGRÓS, A. *Imaginación y crisis en la pedagogía latinoamericana*. México: Pátria, 1990.
- _____. *La otra reforma*. Desde la educación menemista al fin del siglo. Buenos Aires: Galerma, 1998.
- _____; GOMEZ, M. (Coord.). *Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectivas de la educación latinoamericana*. México: Unam, 1992.
- SUAVÉ, L. *La educación ambiental: hacia un enfoque global y crítico*. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EDAMAZ, 1996, Montreal. *Actas...* Montreal: Universidad de Quebec, 1996.
- _____. Environmental education – between modernity and postmodernity. Searching for an integrating educational framework. In: THE FUTURE of environmental education in a postmodern world. Proceedings from an Online Colloquium. Part 1. *Canadian Journal of Environmental Education (Draft)*, 1998.
- SMYTH, J. *Environmental education – the beginning of the end of the beginning*. *Environmental Communicator*, NAAEE, v. 28, n. 5, p. 14-16, 1998.
- SUREDA, J.; CALVO, A. M. *La red Internet y la educación ambiental*. Primer catálogo de recursos para la educación ambiental en Internet. Binissalem: DIZ, 1998. (Monografías de educación ambiental, 2).
- TEITELBAUM, A. *El papel de la educación ambiental en América Latina*. Paris: Unesco, 1978.
- UNESCO. La educación frente a los problemas del medio ambiente. In: CONFERENCIA INTERGUBERNAMENTAL SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 1977, Tbilisi. *Actas...* Tbilisi, URSS: Unesco, 1977.
- _____. Informe final. In: CONFERENCIA INTERGUBERNAMENTAL SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 1978, Paris. *Actas...* Paris: Unesco, 1978.
- _____. *Educación ambiental: módulo para entrenamiento de profesores en ciencias en servicio y de supervisores para las escuelas secundarias*. Santiago: Unesco/Pnuma/Piea/Orealc, 1983. (Educación ambiental, 8).
- _____. *Educación ambiental: módulo para la formación de profesores y supervisores en servicio para las escuelas primarias*. Santiago: Unesco/Pnuma/Piea/Orealc, 1985. (Educación ambiental, 6).
- _____. Education and public awareness for sustainability. Final report. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENVIRONMENT AND SOCIETY, 1997, Tesalónica. *Abstracts...* Tesalónica, Grecia: Unesco, 1997.
- _____; GOBIERNO DE GRECIA. *Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada*. Grecia: Unesco, 1997.
- UNITED NATIONS. Economic and social council. Commission on sustainable development. Sixth session, capacity-building, education and public awareness, science and transfer of environmentally sound technology. [S. 1.]: Secretary-General, 1998. Chapters 34-37 of Agenda 21.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. *Una nueva lectura a la historia de la educación ambiental...*

ZAIZMAN et al. *Tecnología educativa y diseño de instrucción*. [S. l]: OEA/Departamento de Asuntos Educativos, 1973.

ZAKIDIB, C. Transferencia de tecnología de la educación en el área científica. In: CONGRESO NACIONAL DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA, 2., 1980, Toluca. *Conferencia Magistral del II...* Toluca: [s. n.], 1980.

ZERMEÑO, S. *Imperialismo y desarrollo capitalista tardío*. Una crítica al concepto de dependencia. México: Unam, 1979.

Zaizman y otros (1973) *Tecnología educativa y diseño de instrucción*. OEA, Departamento de Asuntos Educativos.

Z. DIB, C. (1980) “Transferencia de tecnología de la educación en el área científica”, (Universidad de Sao Paulo), Conferencia Magistral del *II Congreso Nacional de Tecnología Educativa*. Toluca, Estado de México.

ZERMEÑO, S. *Imperialismo y desarrollo capitalista tardío*. Una crítica al concepto de dependencia. México: UNAM. 1979.