



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

González Gaudiano, Edgar; Arias Ortega, Miguel Ángel
La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad
Perfiles Educativos, vol. XXXI, núm. 124, 2009, pp. 58-68
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211178005>

- 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

La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad

EDGAR GONZÁLEZ GAUDIANO* | MIGUEL ÁNGEL ARIAS ORTEGA**

En este artículo se hace un análisis cualitativo de las implicaciones del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) en la constitución del campo de la educación ambiental. Este programa fue promovido por la UNESCO y el PNUMA entre 1975 y 1995 y representó la respuesta institucional a la necesidad de definir una propuesta educativa a la ya previsible crisis ambiental global. Se revisa el contexto de su lanzamiento y los rasgos iniciales más significativos que caracterizaron un perfil que fue tomando forma durante las siguientes fases del programa. Desde esta perspectiva, el campo quedó demarcado por un énfasis en la escolarización, fundamentalmente en los niveles básicos, así como por un enfoque de enseñanza de las ciencias, una orientación más acorde con el mundo desarrollado y una exaltación excesivamente optimista en las posibilidades de la ciencia y la tecnología en la resolución de la problemática ambiental, por citar algunos de sus rasgos más relevantes. El análisis se propone iluminar este proceso a fin de entender las similitudes existentes en relación con las recomendaciones que está emitiendo la UNESCO en el marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2014) e impulsar un discurso crítico de la relación educación y medio ambiente en tiempos de globalización neoliberal.

This article proposes a qualitative analysis of the implications of the International Environmental Education Program (Programa Internacional de Educación Ambiental, PIEA) for the setting-up of the field of environmental education. This program was promoted by the UNESCO and the PNUMA between 1975 and 1995 and represented the institutional answer to the need to define an educational proposal to the already foreseeable global environmental crisis. The author looks through the context in which the program was launched and the main initial features of profile that gradually evolved during the following phases. From that point of view, the field of environmental education was marked by some kind of emphasis on schooling, and most of all in basic education, and by focusing on the teaching of sciences, an orientation that seems more appropriate to the developed world and a excessively optimistic exaltation of the possibilities of science and technology as solutions to the environmental issues, to mention only some of the main features. This analysis intends to enlighten this process in order to understand the resemblance with regard to the advices given by the UNESCO within the framework of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) and to encourage a critical discourse about the relation between education and environment in the era of neoliberal globalization.

Palabras clave:

Educación ambiental
Institucionalización
Medio ambiente
Organismos internacionales
Educadores ambientales
Sustentabilidad

Keywords

Environmental education
Institutionalization
Environment
International organizations
Environmental educators
Sustainability

Recepción: 26 de mayo de 2008 | Aprobación: 13 de abril de 2009

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Actualmente es investigador titular del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Academia Mexicana de Ciencias. Actualmente es miembro del Grupo de Referencia de la UNESCO para el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable. En 2004 recibió el Premio al Mérito Ecológico en la categoría del Sector Académico y en 2007 el Premio UANL de Investigación en Humanidades. CE: egonzalezgaudiano@gmail.com

** Candidato a Doctor en Educación Ambiental por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Es académico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y miembro fundador de la Academia Nacional de Educación Ambiental y de la Asociación Internacional de Investigadores en Educación Ambiental con sede en Portugal. Es también secretario técnico de la Revista Internacional *Tópicos en Educación Ambiental*. CE: marias69@gmail.com

PRESENTACIÓN

Hace más de cuatro décadas surgieron las voces que alertaban sobre los peligros que traía consigo el deterioro de los ecosistemas. Derivado del intenso proceso de industrialización que prosiguió a la II Segunda Guerra Mundial, las naciones desarrolladas veían incrementarse los niveles de contaminación atmosférica y de sus fuentes de agua, así como atestiguaban la muerte de sus bosques a causa de la lluvia ácida. La degradación ambiental amenazaba los niveles de bienestar social alcanzados. Un escenario diferente se vivía en el tercer mundo, donde los problemas gravitaban en torno de la necesidad de alcanzar un mayor crecimiento económico para ofrecer mejores satisfactores sociales a su población. La preocupación por los asuntos ambientales se percibía más como un nuevo pretexto de los países industrializados para imponer restricciones adicionales a los intercambios comerciales o como un lujo de los ricos, que como un interés genuino por mejorar la calidad de los procesos de desarrollo (UNESCO, 1990b: 16-17).¹

Así, los gobiernos nacionales y las agencias de cooperación internacional pusieron en marcha programas específicos orientados a mitigar y prevenir algunos de los impactos negativos en los ecosistemas, en la salud de la población y en los procesos productivos. Se constituyeron grupos de trabajo binacionales para enfrentar las adversidades ambientales que compartían y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) organizó comisiones especializadas para estudiar más este asunto y poder emprender medidas de carácter mundial.

Es en ese contexto donde la educación ambiental aparece como una propuesta viable para contribuir a enfrentar los problemas ambientales y sus consecuencias. En 1972, dentro

del marco de la Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo, Suecia, se acuerda desarrollar un programa educativo sobre cuestiones ambientales a nivel mundial, por lo que en 1975 la UNESCO, en cooperación con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), pusieron en marcha el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), a cargo de William Stapp, de la Escuela de Recursos Naturales de la Universidad de Michigan en Estados Unidos de América. El PIEA operó hasta 1995, cuando el PNUMA suspendió su contribución a la UNESCO para la operación del mismo la cual, según informes de funcionarios de este Programa, ascendían a cuatro millones de dólares americanos al año.

El PIEA orientó sus objetivos hacia el diseño y la promoción de contenidos educativos, materiales didácticos y métodos de aprendizaje para este nuevo enfoque educativo. Esto es, se inclinaba eminentemente hacia la educación escolar y particularmente al nivel básico. Las tareas de promoción se llevaron a cabo a través de varias estrategias, pero principalmente mediante un programa editorial que produjo una serie que publicó treinta títulos que abordaron temas diversos de la educación ambiental para distintos niveles educativos.

El propósito de este artículo es analizar las implicaciones del PIEA y dilucidar algunas de sus concepciones e interpretaciones en el campo de la educación ambiental desde sus bases conceptuales y la práctica concreta. Ello porque el PIEA representó la plataforma más visible de una estrategia de divulgación de un institucionalizado discurso instrumental para este campo pedagógico, con resultados muy precarios que nunca fueron evaluados y que, sin embargo, está siendo reactivado ahora para la promoción de la educación para el desarrollo sustentable.²

1 Véase también UNEP (2002).

2 Para un debate conceptual sobre la relación educación ambiental vs educación para el desarrollo sustentable, véase el volumen 4 del *Canadian Journal of Environmental Education* (1998), en especial la polémica entre Lucie Sauvé y John Huckle. Véase también el volumen doble 20/21 de la revista *Trayectorias* (2006) publicada por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León:

<http://w3.dsi.uanl.mx/publicaciones/trayectorias/20y21/index.htm> [consulta: 25 de enero de 2009].

Para la elaboración de este ensayo se intentó, en la medida de lo posible, consultar fuentes originales difundidas por la propia UNESCO. Para ello se hizo una búsqueda documental en centros especializados identificados por los autores o reportados en otros trabajos afines, que permitió construir un amplio registro que no se ha empleado en su totalidad para escribir este artículo. La metodología aplicada se basó en un análisis de discurso sobre fragmentos significativos de la información respectiva. Se trata de una perspectiva cualitativa que no implica un método propio por sí mismo (Torfing, 1994), sino que es acorde con la unidad analítica particular elegida, adquiriendo la forma de una *caja de herramientas* apropiadas y compatibles epistemológicamente, a efecto de construir un *corpus* teórico-metodológico adecuado para realizar una lectura deconstructiva (Derrida, 1978, 1982).³

LOS INICIOS

La Cumbre de Estocolmo en 1972 fue todo un acontecimiento en materia de política ambiental. La declaración final expresaba en 26 puntos los derechos ambientales de la humanidad, así como las formas de participación nacional e internacional en favor de la conservación del ambiente. De los resultados de dicha conferencia se creó el PNUMA, se designó al 5 de junio (día de la inauguración de la conferencia) como Día Mundial del Medio Ambiente y, entre otros logros, como decíamos, la educación ambiental (EA) adquirió su carta de ciudadanía universal. En este sentido, la Recomendación 96 pidió a la UNESCO y a los demás organismos implicados que tomaran las medidas necesarias para establecer un programa internacional en educación ambiental, interdisciplinario en su enfoque, intra y extraescolar, que abarcara todos los niveles de la educación y

se dirigiera hacia el público en general, particularmente al ciudadano común que habita tanto en áreas rurales como urbanas, a fin de educarlo en los pasos simples que podría dar, dentro de sus medios, para aprender a manejar su ambiente.

Así, el PIEA tuvo como foco desarrollar una toma de conciencia y comprensión de la magnitud de los problemas ambientales en toda su complejidad, para inducir una acción responsable de la ciudadanía en la prevención y solución de dichos problemas, trazándose objetivos dirigidos a formular la teoría de la EA; integrarla en el sistema escolar y en la educación no formal considerando las características de la población; desarrollar programas para tomadores de decisiones de los sectores público y privado; colaborar con los gobiernos para que incluyeran la dimensión ambiental en las políticas, los programas y proyectos educativos; formar en EA al personal docente en formación y en servicio; desarrollar recursos educativos, materiales didácticos y medios audiovisuales; promover la investigación, la experimentación y la evaluación, así como establecer un sistema de intercambio y difusión de la información (UNESCO, 1990b: 215-216).

Como veremos en los apartados que siguen, el PIEA inicia sus trabajos sentando las bases que generarían una disputa por hegemonizar el campo de la educación ambiental. Así, desde su legitimación como campo pedagógico, la educación ambiental se ha encontrado inmersa en un profundo debate sobre sus enfoques y metodologías. Por educación ambiental se han entendido tanto posturas asociadas a la enseñanza de las Ciencias Naturales (educación *acerca* del ambiente), como proyectos de actividades fuera del aula (educación *en* el ambiente) y aproximaciones que no logran responder integralmente a la articulación sociedad-natu-

3 Para una explicación más detallada del análisis de discurso aplicado al campo de la educación ambiental, véase González Gaudiano y Buenfil (2009).

raleza (interpretación ambiental, educación para la conservación).⁴

Coexistiendo con esas vertientes educativas que no constituyen una respuesta para prevenir y resolver los complejos problemas ambientales contemporáneos, se han construido también enfoques de conservación con fuertes cargas en la dimensión cívica, enfatizando la formación ciudadana, la educación moral y ética, así como la dimensión política y el desarrollo rural, por citar algunos muy representativos, que instauran la categoría de educación *para* el medio ambiente.⁵ Aunque la clasificación de educación *en*, *acerca* y *para* el ambiente tiene más de 30 años de haber sido formulada, puede afirmarse sin duda alguna que sigue vigente bajo el dominio de una educación *acerca* del ambiente, donde el medio ambiente es asumido como una externalidad del conocimiento disciplinario convencional.

EL LANZAMIENTO

El Seminario Internacional de Educación Ambiental de Belgrado (1974-1975) fue concebido y organizado como la plataforma de lanzamiento del PIEA (UNESCO, 1977). Este seminario se orientó a examinar las tendencias en educación ambiental, a fin de formular directrices y recomendaciones para promover la educación ambiental a nivel internacional (UNESCO, 1997: 5). Sus resoluciones, conocidas como *Carta de Belgrado*, proporcionaron un marco de referencia preliminar para convocar a reuniones regionales y a la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental

de Tbilisi (RSS de Georgia, URSS), celebrada del 14 al 26 de octubre de 1977, con la cual se dio por concluida la primera fase del programa (UNESCO, 1978: 5).⁶

En Tbilisi se estableció que la educación ambiental debía dirigirse a todos los sectores sociales según sus necesidades e intereses, creando incentivos para que se motiven en la comprensión de los problemas ambientales, así como “dispensar una preparación adecuada a los miembros de ciertos grupos profesionales cuyas actividades tienen influencia directa sobre el medio ambiente... [y] formar investigadores y otros especialistas de las ciencias ambientales” (UNESCO, 1980: 20). De ese modo, los proyectos y actividades puestos en marcha por el PIEA se centraron en tres líneas específicas: a) la formación de una conciencia general sobre la necesidad de la EA, b) el desarrollo de conceptos y de enfoques metodológicos en este campo, y c) esfuerzos para incorporar la dimensión ambiental en el sistema educativo de los diferentes países. Sin embargo, nunca se formuló un plan de acción y las orientaciones elaboradas eran de un carácter tan general que no podían dar respuesta a los numerosos problemas que se iban presentando.

La segunda fase del PIEA se inició en 1978 y concluyó en 1980. Estuvo directamente enfocada al desarrollo conceptual y metodológico de la educación ambiental y buscaba proporcionar referencias útiles para incorporar la dimensión ambiental en la práctica educativa general. Para ello, se realizaron estudios y se celebraron seminarios y talleres de formación

4 La interpretación ambiental y la educación para la conservación también suelen ubicarse como orientaciones *en* y *acerca* del ambiente, respectivamente, aunque eso depende del tipo de proyecto puesto que no todos los itinerarios de interpretación ambiental ocurren en un medio natural, ni todos los proyectos de educación para la conservación se limitan a informar sobre el ambiente.

5 El australiano Arthur Lucas fue quien propuso esta categorización de la educación *acerca*, *en* y *para* el ambiente en su tesis doctoral de 1972, publicada en 1979. La propuesta de Lucas fue modificada por Linke (1980: 37 en Greenall Gough, 1997: 47) “como una base válida para examinar la naturaleza y dirección de las tendencias contemporáneas en educación ambiental”. Para Lucas sólo la educación *para* el ambiente es digna de ser reconocida como educación ambiental.

6 En la conferencia participaron delegados de 66 Estados miembros de la UNESCO y observadores de dos Estados no miembros, así como representantes y observadores de ocho organizaciones y programas del sistema de Naciones Unidas, tres de otras organizaciones intergubernamentales, y 20 de organizaciones internacionales no gubernamentales.

en los niveles nacional, subregional e internacional (UNESCO, 1989: 18). El enfoque interdisciplinario fue uno de los aspectos en los que se puso un énfasis especial.

Dos muy serios problemas quedaron de manifiesto en estas dos primeras fases del PIEA (1975-1977 y 1978-1980), los que constituyeron una impronta de su ulterior desarrollo. El primero es concebir a la educación ambiental más como contenido que como proceso. Esto fue resultado de su proclividad hacia la escolarización y la necesidad de construir propuestas que pudieran trabajarse dentro de un marco curricular. El segundo problema, estrechamente vinculado al anterior, fue su problemática vinculación con la enseñanza de la ciencia que se produjo por el intento de darle a la educación ambiental un enfoque multidisciplinario orientado hacia la ciencia, cuyos inconvenientes efectos fueron denunciados en forma temprana por varios autores (Martin, 1975; Wheeler, 1975; Hall, 1977). Ambos problemas se alimentaron por visiones sesgadas resultantes del hecho de que la gran mayoría de los especialistas invitados para participar en la definición de las primeras orientaciones provenían de los países industrializados, con sus particulares concepciones no sólo de los problemas ambientales y sociales, sino con la prevaleciente perspectiva atomística del currículo (véase Fensham, 1978; González-Gaudiano, 2007a).⁷

EL POSICIONAMIENTO

Para iniciar la tercera fase (1981-1983) se aplicó una encuesta mundial acerca de las necesidades y prioridades de ese momento para fortalecer las directrices. La encuesta se basó en un análisis de varias publicaciones, documentos y materiales sobre EA, especialmente en un cuestionario aplicado entre 1981-1982, al que respon-

dieron 81 países. El cuestionario se diseñó para proporcionar una visión general de la situación relativa a la EA a nivel nacional, “basada en la información y las opiniones suministradas por un grupo de especialistas y administradores que se ocupan de este asunto y que son designados oficialmente” (*Contacto*, 1982: 2-3).

En esta fase, el énfasis se colocó en el desarrollo del contenido, métodos y materiales para las actividades prácticas en los procesos de formación de profesores y supervisores de escuelas primarias y secundarias en las áreas de ciencias naturales y sociales, así como en la promoción de la cooperación internacional con y entre los países y otros organismos en el campo de la EA. Así, se desarrollaron estudios y proyectos conducentes a la preparación de guías metodológicas para incorporar la dimensión ambiental en la práctica educativa: enfoques interdisciplinarios, modulares y para la resolución de problemas; educación en valores ambientales, metodologías para la evaluación, integración de la dimensión ambiental en las ciencias sociales en la escuela y en la educación artística, así como sugerencias para desarrollar estrategias nacionales de EA, por citar algunos (UNESCO, 1989).

La cuarta fase (1984-1985) se inició con la 22ª Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París (1983), donde se aprobaron las actividades propuestas por el X Programa Principal, intitulado “El medio ambiente humano y los recursos terrestres y marinos”, que promovía la educación e información ambientales para “estimular en la vida diaria, profesional, y en la acción para el desarrollo, una ética, actitudes y conductas individuales y colectivas que contribuyan a la protección y al mejoramiento del ambiente” (*Contacto*, 1983: 1). En esta fase se dio prioridad al desarrollo de la EA en la enseñanza universitaria, en la capacitación técnica y vocacional y en la educación extraescolar, así

⁷ En esta primera fase del PIEA se impulsó una política de información regular y periódica que contribuyó a la promoción del discurso institucional e institucionalizado, mediante un boletín que se publicaba en 13 000 ejemplares por número y que se distribuía en cinco idiomas, en francés, con el título de *Conexión*, en inglés con el de *Connect*, en ruso con el de *Kontakt*, en árabe con el de *Arrabita* y en español con el de *Contacto*. Posteriormente, también fue editado en chino con el nombre de *Lianjie*, en hindi con el nombre de *Sampark* y ucraniano con el nombre de *Kontakt*.

como aquella dirigida a los planificadores educacionales para impulsar la renovación de los programas nacionales de educación escolar y extraescolar y fortalecer “las redes internacionales y regionales de información y de intercambio de experiencias relacionadas con las innovaciones pedagógicas en los campos de la educación y la formación sobre medio ambiente” (*Contacto*, 1983: 1).

A diez años de haber iniciado las actividades del PIEA había mucha más claridad en varias dificultades. Primero, que la incorporación de la dimensión ambiental en el currículo no era una cosa sencilla, y aunque en un principio se aceptó una incorporación muy limitada –por ejemplo, la adición de asignaturas–, sobre la premisa de que algo era mejor que nada, al intentar ir a mayor profundidad atendiendo las recomendaciones planteadas, el trabajo se enfrentaba a una estructura curricular rígida y obsoleta que solamente permitía la adición de temas discretos *acerca* del medio ambiente, principalmente dentro del área de las ciencias naturales.

Varios autores (Disinger, 1987; Robbottom, 1984; Lucas, 1979) reportaron estas dificultades que obstruían el cumplimiento de las metas trazadas y argüían que la incorporación de la educación *para* el ambiente era incompatible con el currículo convencional. De ahí que se demandaba que la realidad requería no sólo un currículo no convencional, sino una perspectiva pedagógica diferente y una distinta visión del mundo. Sobre este problema, Robbottom (1984) aportó varios ejemplos que ilustraban cómo la educación *para* el ambiente se convertía en educación *acerca* del ambiente durante el trabajo en el aula. Por su parte, Maher (1986) y particularmente Huckle (1983: 100) analizaron la relación entre las ideologías y las propuestas de educación ambiental en el currículo, denunciando que los “Hechos y teorías sobre el ambiente son incorporadas en coherentes sistemas de creencias que pueden operar como ideología para ocultar la verda-

dera naturaleza de las relaciones entre el ser humano y la naturaleza y con ello mantener los intereses de grupos sociales particulares”.⁸

A LA MITAD DEL CAMINO

La quinta fase (1986-1987) del PIEA comenzó con la 23ª Conferencia General de la UNESCO realizada en Sofía, Bulgaria (noviembre, 1985). Esta fase insistió en dar mayor atención a que en las políticas, los planes y los programas de educación se tomen en consideración los problemas ambientales y sus soluciones; a fortalecer la educación escolar y extraescolar, general y especializada, con miras a la conservación y el mejoramiento de la calidad del ambiente; y a incrementar la eficacia de la educación general en materia de medio ambiente en la enseñanza superior y en técnica (*Contacto*, 1986: 1).

Se trabajó en los mismos rubros que la fase anterior, al tiempo que se programó la realización de un congreso internacional a diez años de la conferencia de Tbilisi, con el objetivo de revisar los programas y proyectos emprendidos, específicamente los planes de acción regionales y subregionales, así como determinar las prioridades de la EA para la década de los noventa. Se contempló además realizar un seminario internacional sobre contenidos y métodos de la educación ambiental para grupos profesionales dedicados a la solución de problemas ambientales; sobre necesidades, prioridades y estrategias en la EA no formal, y sobre el uso de películas ecológicas y otros materiales audiovisuales, así como el potencial de los museos en la educación ambiental.

La sexta fase (1988-1989) comenzó con la 24ª Conferencia General de la UNESCO, realizada en París, Francia (20 de octubre al 21 de noviembre, 1987). Repitiendo los mismos rituales, la Conferencia General aprobó las actividades vinculadas a la educación ambiental dentro del X Programa Principal, y tomó en consideración las resoluciones del Congreso Internacional UNESCO-PNUMA sobre educa-

8 Traducción libre.

ción y capacitación ambiental celebrado en Moscú, URSS, del 17 al 21 de agosto de 1987. Esta fase puso énfasis en las nuevas acciones, tales como el desarrollo de prototipos de materiales y currículos, así como de proyectos piloto en “puntos focales” de países seleccionados. Se dio continuidad al fortalecimiento de las redes regionales de instituciones de EA, así como a la actualización de bases de datos sobre instituciones, proyectos y programas de educación ambiental. Una de las actividades especiales consistió en la instalación de un servicio computarizado para el PIEA, con base en INFOTERRA y otros sistemas.

Para este momento el PIEA estaba comenzando a agotarse, sus resultados eran muy precarios, puesto que no se había logrado la penetración buscada en los sistemas educativos en la mayoría de los países y comenzaban a difundirse propuestas radicales, como la de David Pepper (1987), quien desde una perspectiva socialista recuperaba el rol de la EA suscrito en Tbilisi con base en un enfoque holístico para atender los problemas globales mediante una metodología interdisciplinaria, demandando una renovación completa de los sistemas educativos. Las críticas de Pepper se insertaban además en un amplio movimiento de crítica que desafiaba los sistemas escolares convencionales a nivel mundial (Apple, 1979; Kemmis *et al.*, 1983; Popkewitz, 1983; Carr y Kemmis, 1986; Giroux, 1983 y 1988; McLaren, 1989).

Para el caso particular de la EA, Stevenson (1987) denunciaba la presencia de una profunda discrepancia entre el enfoque de solución de problemas y el orientado a la acción asociados a la filosofía de la educación ambiental y el énfasis en la adquisición de conocimiento y conciencia en los programas escolares, toda vez que los materiales curriculares comúnmente empleados en la EA en Australia y en los Estados Unidos se desviaban del discurso a causa de los fines y la estructura tradicional de la escuela.⁹

EL DECLIVE

La séptima fase (1990-1991) comenzó con la 25ª Conferencia General de la UNESCO, realizada en París, Francia, la cual siguiendo sus atávicas rutinas reconoció a la EA como parte importante de la educación básica, incluyendo la alfabetización y la postalfabetización tanto para los jóvenes como para los adultos y, junto con el PNUMA, el cual quiso intervenir para corregir el curso de acción dominante, estableció ocho áreas de interés dentro de las áreas más problemáticas: cambio climático y contaminación atmosférica, gestión de los recursos compartidos de agua dulce, deterioro de zonas costeras y oceánicas, degradación de suelos (detención de la desertificación y deforestación), empobrecimiento biológico (incluyendo problemas y potencialidades de la biotecnología), desechos y materiales peligrosos y tóxicos, y degradación de las condiciones de salud y la calidad de vida. Ello con la finalidad de facilitar un conocimiento más amplio sobre la temática ambiental y acentuar la responsabilidad en relación con la protección y el mejoramiento del ambiente, “mediante el suministro de información científica, la enseñanza y la divulgación de los temas sobre el medio ambiente, enfatizando el carácter interdisciplinario..., tanto en la educación formal como en la no formal” (*Contacto*, 1989:2).

Los objetivos de esta fase insistieron nuevamente en la incorporación de la dimensión ambiental dentro de los sistemas escolares, apoyando especialmente a los que ya hubieran dado pasos en esa dirección; actualizar los materiales de enseñanza/aprendizaje y formar y perfeccionar al personal docente, así como reforzar la EA en todo el mundo mediante el desarrollo y divulgación de pautas de currículos modelo (prototipos) para los diferentes niveles y modalidades de educación formal y no formal e inducir a los

9 Para un análisis comparativo del artículo ya clásico de Stevenson y la realidad actual de la EA en las escuelas en América Latina, véase González-Gaudiano (2007a).

países a producir su “Estrategia nacional de educación y formación ambiental para los años 90 (basadas en la ‘Estrategia internacional’ adoptada por el Congreso sobre EA realizado en Moscú en 1987), que reflejen las políticas y necesidades locales/nacionales” (*Contacto*, 1989: 2).

La octava fase (1992-1993) fue aprobada en la 26ª Conferencia General de la UNESCO, priorizando el desarrollo de la EA mediante el apoyo a la protección ambiental, el uso racional de los recursos naturales y al desarrollo sustentable, así como participando activamente en la preparación de la Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas (Brasil, junio, 1992).

En el programa y presupuesto para 1992-1993 la UNESCO incluyó, dentro de su programa 1.2, “Educación para el siglo veintiuno”, la intensificación de “los valores humanístico y culturales, la comprensión mutua e internacional, las actitudes, así como un nuevo comportamiento hacia el medio ambiente...” y bajo el apartado II.2, Medio ambiente y manejo de los recursos naturales, se garantizó el compromiso de una contribución coordinada por parte de la UNESCO a los principales esfuerzos del sistema de las Naciones Unidas en el campo del medio ambiente y el desarrollo, y a los programas internacionales relacionados con los diversos asuntos que conciernen el cambio global, así como al mejoramiento en la toma de decisiones mediante la prelación y la divulgación de información científica sobre cuestiones ambientales complejas de relevancia mundial. Los objetivos de esta fase fueron prácticamente los mismos de la fase anterior: apoyar a los países a incorporar la dimensión ambiental y a desarrollar estrategias nacionales, producir materiales didácticos innovadores e intensificar la concientización sobre cuestiones ambientales mundiales con énfasis en la relación entre el medio ambiente y el desarrollo.

La vacía jerga institucional y la irrelevante reiteración de actividades que no producían resultado alguno no podían ya dar cuenta de los significativos cambios que estaban ocurriendo a nivel mundial en el campo de la EA, particularmente en el llamado tercer mundo y en otros espacios institucionales en los países desarrollados. Para esos momentos era bastante evidente que los problemas ambientales son sociales antes que ecológicos y que la atávica estructura y los estereotipados procesos escolares son más parte del problema que de la solución. Así, la práctica de la EA bajo esas condiciones obstruye revelar las verdaderas causas del problema ambiental y los intereses enquistados en el mismo, por lo que no tiene la capacidad de generar los compromisos básicos que requiere la formación de los valores y comportamientos individuales y colectivos necesarios. Todo ello, pero sobre todo, como se señaló *supra*, la cancelación de los fondos presupuestales que el PNUMA asignaba anualmente a la UNESCO, determinaron la cancelación del PIEA en 1995.

LA ETAPA POSTERIOR

A partir ese momento comenzó a generarse un proceso institucional de eliminación de la educación ambiental de la faz de la Tierra. Incluso el texto del capítulo 36 de la Agenda 21, surgida de la Cumbre de Río de Janeiro en 1992, ya no habla específicamente de EA, sino de la importancia de la educación para los fines ambientales, esto es, evidenciando el papel netamente instrumental que se ha asignado a la educación en el marco de la política y gestión ambiental.¹⁰ Pero el Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables, surgido del Foro Social paralelo a la misma Cumbre, sí insiste en la vigencia y validez del campo recuperando el componente social

¹⁰ En González Gaudiano (2007b) se desarrolla con amplitud el intento de sustitución de la educación ambiental por el de la educación para el desarrollo sustentable, así como algunos de los nuevos escenarios que se están abriendo para este campo.

y político que han de tener todos los procesos educativos *per se*.¹¹

En otras palabras, lo que ha sido claro en todo el proceso de institucionalización de la educación ambiental por parte de la UNESCO, es un intento fallido por posicionar a este campo pedagógico dentro de los sistemas educativos y en el conjunto amplio de la sociedad. Ha sido fallido no sólo por el agotamiento de los sistemas escolares que cada vez más muestran su incapacidad de responder a los nuevos retos del mundo actual, con un currículo en fase terminal que ya ha perdido todas sus posibilidades heurísticas, sino porque la propia naturaleza crítica de la EA subvierte el *status quo* de la institución escolar hegemónica. Así, la dimensión crítico-social de la EA trastoca la positivista organización curricular por disciplinas, la estructura y gestión escolares, e incluso el vínculo pedagógico entre el profesor y el alumno, por mencionar sólo algunos.

No se percibe que la UNESCO haya aprendido de los errores cometidos en la instrumentación y difusión de una EA en versión anodina, ahora que está nuevamente a cargo del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS). Por el contrario, lo que puede observarse, sobre todo a la luz de las resoluciones alcanzadas en el 4º Congreso Internacional sobre Educación Ambiental “Tbilisi + 30”, celebrado del 24 al 29 de noviembre de 2007 en Ahmadabad, India, es una insistencia en la desaparición de la EA y en la imposición de una EDS que no aporta nada nuevo, salvo el hecho de que con ella se acentúa la declinación del peso político de los temas ambientales. Fenómeno que se viene observando desde la Cumbre de Río en 1992.

CONCLUSIONES

En lo que concierne a la necesidad aún presente de fortalecer compromisos sociales respon-

sables con el medio ambiente, es muy poco lo que podemos esperar de la instrumentación de la EDS. El énfasis discursivo que supuestamente la EDS dará a los asuntos relacionados con el combate a la pobreza, la convivencia multicultural y la equidad de género, por citar sólo algunos, no tiene su correlato en las decisiones de política que están a la vista. Aunque el mundo parezca moverse hacia la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2005), en realidad se dirige en dirección de la sociedad de consumo (Seavoy, 2003; Aaronson, 1996) y de riesgo (Beck, 2002), en la que por supuesto no estamos todos siquiera considerados y mucho menos con equidad y justicia. Enormes contingentes de población humana y de biodiversidad sin precio en el mercado, son absolutamente prescindibles para esa tendencia, lo que implica que las seculares brechas socioeconómicas se abrirán todavía más con sus previsibles consecuencias y los problemas ambientales globales adquirirían mayor virulencia.

El discurso de la actual educación para el desarrollo sustentable incurre en los sesgos y distorsiones que se observaron durante la operación del PIEA, esto es, una función instrumental asignada a los procesos educativos bajo enfoques esencialistas y una ausencia de sujetos pedagógicos específicos. La opacidad en identificar los sujetos sociales a los cuales se dirigen las acciones educativas ha sido un problema recurrente a lo largo de la trayectoria de la educación ambiental institucionalizada que ya ha sido desafiado (González Gaudiano, 2007b: 58). Ello porque ese discurso oficial fue preconizado como “prescripciones estandarizadas y universalmente válidas, independientemente de realidades y sujetos pedagógicos plurales específicos con características e identidades distintivas...”.

De este modo, la revisión de lo que fue el proceso de institucionalización de la educación ambiental y de sus particulares sesgos y

11 Para constatar el intento de suprimir la EA en las nuevas políticas, véase UNESCO (1997) y más particularmente Delors (1997), un informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, publicado para conmemorar el 50 aniversario de la fundación de la UNESCO y que no menciona en ninguno de sus apartados capitulares a la educación ambiental, como tampoco al desarrollo sustentable.

frustraciones, puede contribuir a identificar los rasgos característicos que los organismos como la UNESCO desempeñan en la construcción de discursos pedagógicos que demarcan los campos de posibilidad pedagógica. Así, durante la presente década las posibilidades

de la EA estarán dependiendo, no de los res-paldos de instituciones colonizadas ideológica y políticamente, sino del compromiso de los educadores y organizaciones por impulsar un discurso crítico de la relación sociedad y ambiente en tiempos de globalización neoliberal.

REFERENCIAS

- AARONSON, Susan A. (1996), *Trade and the American dream: A social history of postwar trade policy*, Lexington, University Press of Kentucky.
- APPLE, Michael W. (1979), *Ideology and curriculum*, London, Routledge & Keagan Paul.
- BECK, Ulrich (2002), *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI.
- CARR, Wilfred y Stephen Kemmis (1986), *Becoming critical: Knowing through action research*, Geelong, Deakin University.
- Contacto (1982), *El Programa Internacional de Educación Ambiental*, París, Boletín de educación ambiental de UNESCO-PNUMA, vol. VII, año 3 (septiembre).
- Contacto (1983), *El Programa Internacional de Educación Ambiental*, París, Boletín de educación ambiental de UNESCO-PNUMA, vol. VIII, núm. 4 (diciembre).
- Contacto (1986), *Décimo aniversario del Programa Internacional de Educación Ambiental de UNESCO-PNUMA 1975-1985*, París, Boletín de educación ambiental de UNESCO-PNUMA, vol. X, núm. 1 (marzo).
- Contacto (1987), *Programa Internacional de Educación Ambiental 1986-1987*, París, Boletín de educación ambiental de UNESCO-PNUMA, vol. XI, núm. 1 (marzo).
- Contacto (1989), *Programa Internacional de Educación Ambiental 1986-1987*, París, Boletín de educación ambiental de UNESCO-PNUMA, vol. XIV, núm. 4 (diciembre).
- DELORS, J. (1997), *La educación encierra un tesoro*, Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, México, UNESCO.
- DERRIDA, J. (1967/1978), *Writing and difference*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- DERRIDA, J. (1982), *Margins of Philosophy*, Chicago, The Harvester Press.
- FENSHAM, Peter J. (1978), "Stockholm to Tbilisi-The evolution of environmental education", en *Prospects*, 8(4), pp. 446-455.
- GIROUX, Henry A. (1983), *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*, Londres, Heinemann.
- GIROUX, Henry A. (1988), *Teachers as intellectuals*, Nueva York, Bergin and Garvey.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar (2007a), "Schooling and environment in the third millennium", en *Environmental Education Research*, 13(2), pp. 155-169.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar (2007b), *Educación ambiental. Trayectorias, rasgos y escenarios*, México, Plaza y Valdés.
- GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar y Rosa Nidia Buenfil Burgos (2009), "The impossible identity of environmental education: Dissemination and emptiness", en Marcia McKenzie, Paul Hart Heeson Bai y Bob Jickling (eds.), *Fields of green. Restorying education*, Toronto, Hampton Press (en prensa).
- GREENALL Gough, Annette (1997), *Education and the environment policy, trends and the problems of marginalisation*, Melbourne, Australian Council for Educational Research (Australian Education Review, 39).
- HALL, William (1977), "Where next for environmental education?", en Russell D. Linke (ed.), *Education and the human environment*, Canberra, Curriculum Development Centre, pp. 65-76.
- HUCKLE, John (1983), "Environmental education", en John Huckle (ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford, Oxford University Press, pp. 99-111.
- KEMMIS, S., et al. (1983). *Orientations to curriculum and transition: Towards the socially critical school*, Melbourne, Victorian Institute of Secondary Education.
- LINKE, Russell D. (1980), *Environmental education in Australia*, Sydney, Allen & Unwin.
- LUCAS, Arthur (1979), *Environment and environmental education: Conceptual issues and curriculum implications*, Melbourne, Australian International Press and Publications.
- MAHER, Mary (1986), "Environmental education: What are we fighting for?", en *Geographical Education*, 5(2), pp. 21-25.
- MARTIN, George C. (1975), "A review of objectives for environmental education", en G.C. Martin y Keith Wheeler (eds.), *Insights into environmental education*, Edimburg, Oliver and Boyd, pp. 20-32.
- MCLAREN, Peter L. (2002), *Life in schools: An introduction to critical Pedagogy in the foundations of education*, Boston, Allyn and Bacon.
- PEPPER, David (1987), "The basis of a radical curriculum in Environmental Education", en Colin Lacey y Roy Williams (eds.), *Education, Ecology and Development: The case for an education network*,

- Londres, The World Wildlife Fund and Kogan Page, pp. 65-79.
- POPKIEWITZ, Thomas S. (1983), *Change and stability in schooling: The dual quality of educational reform*, Geelong, Deakin University.
- ROBOTTOM, Ian (1984), "Why not educate for environment?", en *Australian Journal of Environmental Education*, 1(1), pp. 11-13.
- SEAVOY, Ronald (2003), *Origins and growth of the global economy: From the Fifteenth Century onward*, Westport, Conn., Praeger.
- STEVENSON, Robert B. (1987), "Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice", en I. Robottom (ed.), *Environmental education: Practice and possibility*, Geelong, Deakin University, pp. 69-82.
- TORFING, J. (1994), "Revisiting discourse analysis", en *Politics, regulation and the Modern Welfare State*, Tesis de Doctorado, University of Essex, Colchester, UK.
- UNEP (2002), *Global Environmental Outlook 3 (GEO3)*, Londres, Earthscan.
- UNESCO (1977), Seminario Internacional de Educación Ambiental, Belgrado, Yugoslavia, 13-22 de octubre de 1975, Informe final ED-76/WS/95, UNESCO-PNUMA.
- UNESCO (1978), *Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental*, Informe final, París, UNESCO.
- UNESCO (1980), *Las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilisi*, París, UNESCO.
- UNESCO (1989), *Educación ambiental: módulo para la formación de profesores y supervisores en servicio para las escuelas primarias*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO-PNUMA, Programa Internacional de Educación Ambiental (Serie Educación Ambiental, 6).
- UNESCO (1990a), *Tendencias, necesidades y prioridades de la educación ambiental desde la conferencia de Tbilisi*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO-PNUMA, Programa Internacional de Educación Ambiental (Serie Educación Ambiental, 1).
- UNESCO (1990b), *Educación ambiental: módulo para entrenamiento de profesores de ciencias en servicio y de supervisores para escuelas secundarias*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO-PNUMA, Programa Internacional de Educación Ambiental (Serie Educación Ambiental, 8).
- UNESCO (1997), *International Conference on Environment and Society: Education and public awareness for sustainability, Final report*, Greece, 8 a 12 de diciembre, EPD-97/Conf.401/CLD.3
- UNESCO (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento*, Informe mundial, París, UNESCO.
- WHEELER, Keith (1975), "The genesis of environmental education", en G.C. Martin y Keith Wheeler (eds.), *Insights into environmental education*, Edimburgo, Oliver and Boyd, pp. 2-19.