

Educar para el debate

Políticas nacionales y educación ambiental

LUCIE SAUVÉ, RENÉE BRUNELLE Y TOM BERRYMAN

Desde los primeros esfuerzos por introducir la educación ambiental (EA) en contextos educativos formales e informales realizados en la década de los sesenta, siempre se ha identificado la falta de voluntad y apoyo institucional a nivel nacional, regional y local de muchos protagonistas del campo como uno de los principales factores limitantes para el desarrollo de la EA. La institucionalización de la EA ha sido y sigue siendo un gran problema. Por un lado, la institucionalización es vista como una estrategia clave o palanca principal, como se declara en la Carta de Belgrado (UNESCO-UNEP, 1976) y en todos los informes y declaraciones internacionales y nacionales posteriores que enfatizan las mismas recomendaciones, más recientemente concernientes a la educación para el desarrollo sustentable (EDS). Por otro lado, la institucionalización es vista como problemática por muchos autores y educadores (Paulo Speller, 2000) cuando corresponde a una estrategia emanada de arriba hacia abajo, cuando promueve un isomorfismo culturalmente ciego (Chan-Tiberghien, 2004), cuando apoya sin cuestionar o impone ciertas formas de pensamiento y obra, y cuando no ofrece estrategias y medios concretos.

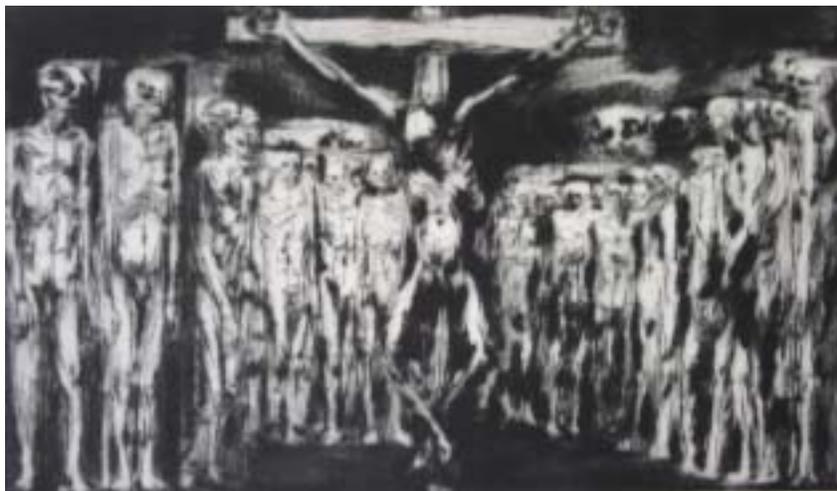
Rémi Hess (2000) distingue dos principales concepciones de la institución y de la institucionalización: la primera considera a la institución como

una estructura social dada, lo instituido (*l'institué*); la segunda se refiere al proceso mediante el cual una sociedad está desarrollando su propia estructura, lo instituyente (*l'instituant*). Nuestro programa de investigación busca caracterizar tanto a lo instituido como a lo instituyente de la educación como un campo de teorías y prácticas, siguiendo el concepto de campo (*champ*) de Pierre Bourdieu (1992) como un universo social que evoluciona a través de una dinámica específica de relaciones de poder social. Pero el desplazamiento actual hacia EDS nos lleva a considerar también la idea más completa de educación relacionada con el medio ambiente (como lo sugiere Paul Hart, 2003: 3). Esta idea, que se aproxima a la expresión francesa para la EA, *éducation relative à l'environnement*, nos permite plantear la pregunta más importante de nuestra investigación de una manera más adecuada: ¿Cómo se consideran las relaciones humanas con el medio ambiente en el plan de estudios actual? En estrecha relación con las otras dos esferas de interacciones que están en la base del desarrollo personal y social, la esfera de las relaciones con uno mismo (construcción de la identidad), como es la esfera de relaciones con *Oikos*, nuestra casa vivencial común compartida con todos los seres no humanos, considerada en las propuestas educativas internacionales y nacionales (políticas, estrategias, planes de estudio, etc.). Dentro de esta imagen más

amplia de nuestro programa de investigación, este trabajo presenta algunos resultados de nuestro estudio de documentos institucionales a niveles internacionales y nacionales como iniciativas de institucionalización de la EA u otras formas de educación relacionada con el medio ambiente.

El contexto global considerado en este trabajo es el siguiente: tras 30 años de una labor formal internacional por promover la EA, principalmente a través del Programa Internacional de Educación Ambiental Internacional de la UNESCO-UNEP (PIEA, 1975-1995), la EA ha entrado a una nueva fase de institucionalización con reformas educativas en todo el mundo, en una época en la que está siendo subsumida en un nuevo marco de referencia globalizado, actualmente denominado desarrollo sustentable (DS). Esta parte de nuestro estudio se enfoca en las formas en que la EA y/o la educación relacionada con el medio ambiente se conceptualizan e introducen actualmente en distintos planes de estudio nacionales. Sin embargo, no se consideran en este trabajo los problemas relacionados con procesos de elaboración y operacionalización de esas prescripciones o propuestas. También es importante aclarar la postura particular que, como educadores e investigadores, adoptamos hacia las políticas educativas y las actividades educativas de enseñanza y aprendizaje: esta postura se puede resumir en cierto modo haciendo referencia a la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas en términos de la deliberación, y a su trabajo sobre el conocimiento y los intereses en términos de una axiología crítica.

En una primera fase, se analizaron (análisis de contenido y discurso) las propuestas internacionales relacionadas con la EA (UNESCO, Banco Mundial, OECD, UICN, etc.) para aclarar sus fundamentos ideo-



lógicos, examinar sus principios y lineamientos epistemológicos, éticos, curriculares y pedagógicos, así como para caracterizar sus concepciones subyacentes de educación, medio ambiente y desarrollo. Un ejercicio crítico comparativo destacó lo específico de cada documento e identificó algunos elementos comunes como componentes de representaciones sociales globalizadas relacionadas con la EA o educación relacionada con el medio ambiente. En una segunda fase se analizaron documentos institucionales a nivel nacional con los mismos objetivos en mente. En esos documentos nacionales también se examinó la influencia de las representaciones sociales globalizadas dentro de las propuestas internacionales. Finalmente, se delinearon las características específicas de cada documento nacional o regional, incluso las estrategias de integración e implementación propuestas para la EA. Entre los 19 países y regiones cuyos documentos institucionales examinamos, este trabajo se enfoca en Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Francia, Quebec y el Reino Unido. Se seleccionaron estos países porque abarcan distintas realidades geográficas, políticas y culturales, y porque sus documentos institucionales reflejan una diversidad de concepciones, métodos y estrategias de

integración para la EA o educación relacionada con el medio ambiente. Este trabajo presenta algunos elementos que esperamos puedan ayudar a aclarar y enriquecer las dimensiones conceptual, ética y estratégica de las iniciativas institucionales con respecto a la integración de dimensiones ambientales a la educación. Específicamente, desde la perspectiva de la reforma educativa en curso en Quebec (como en la mayoría de las regiones del mundo), esperamos que los resultados de esta investigación mejoren las reflexiones, el análisis y las deliberaciones con respecto a opciones posibles para la institucionalización de la educación relacionada con el medio ambiente a nivel nacional propio. Por lo tanto, ilustra una especie de conexión entre actividades de investigación y políticas educativas.

PROPUESTAS INTERNACIONALES

Los encuentros y documentos de la UNESCO-UNEP en el contexto de su PIEA (1975-1995) aportaron un gran impulso para legitimar, institucionalizar y difundir la EA durante las últimas décadas. Más recientemente, la Conferencia Internacional de Tesalónica (UNESCO, 1997) confirmó y reforzó el desplazamiento de la UNESCO durante fines de la década de 1980 hacia la inclusión de la EA en el susodicho marco mayor de la EDS. Las propuestas de la UNESCO, y las de otros organismos internacionales influyentes (como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) han servido y aún sirven de puntos de referencia para la concepción e implementación de reformas y programas educativos en todo el mundo. Debido a la enorme importancia de este tipo de apoyo internacional, es obviamente necesario evaluar el contenido del discurso y las recomendaciones de informes, políticas y otros documentos emanados de instituciones internacionales cuyos nombres y trabajos se utilizan tan a menudo como voces autorizadas legitimadoras e inquestionables.

Los principales hallazgos de nuestra investigación analítica y crítica de 29 documentos internacionales (políticas, directrices, recomendaciones, etc.) relacionados con la educación ambiental (dentro o fuera del marco del DS), y emanados principalmente de la UNESCO y otras estructuras de las Naciones Unidas, muestran las siguientes tendencias, que ya eran subyacentes en la propuesta del PIEA (nacida en el contexto del nuevo orden económico de la ONU (United Nations, 1974), pero han sido reforzados constantemente durante las últimas décadas (Sauvé, Berryman y Brunelle, 2000; 2003):

- La educación generalmente es vista como un instrumento para alcanzar metas predeterminadas que suelen rondar al “desarrollo”, más que como procesos emancipadores o práctica endógena.
- El medio ambiente es concebido como fuente de recursos y asociado con diversos problemas de administración de recursos. Se opaca la idea de un mundo viviente con valor intrínseco.
- El desarrollo es un credo. Generalmente está mal definido o se asocia principalmente con un crecimiento económico sostenido, como primera condición para cualquier desarrollo humano.
- La EA es esencialmente una herramienta de solución de problemas y administración del medio ambiente para garantizar el DS, marcadamente a través de las ciencias, la tecnología y la administración.

Esas tendencias corresponden al esquema conceptual del DS que se ilustra más a menudo con los tres círculos entrelazados de economía, medio ambiente y sociedad. Por lo tanto, la economía se muestra como si existiese fuera de la sociedad e impuesta desde afuera de sus reglas a las diversas relaciones ambientales, a nivel social y personal. El medio ambiente se reduce a una serie de recursos para el desa-

rrollo económico. La sociedad es definida por sus actividades en relación con los recursos (el medio ambiente como capital natural), su extracción, transformación y consumo para el bienestar de las poblaciones humanas. En documentos más recientes de EDS (p. ej., el marco para implementar la estrategia de la United Nations Economic Commission for Europe aplicable a la EDS (UNECE, 2005), la educación es reemplazada por el aprendizaje (conocimientos y habilidad técnica) y casi no se menciona el término medio ambiente, diluido en la pluralidad de las dimensiones económicas y sociales del DS. La EA se menciona como una de las muchas disciplinas que contribuyen a la educación para el DS. El crecimiento económico, su fuerza y vitalidad, se identifican como las primeras características del DS. El mensaje es claro e insistente: el enfoque no debe estar dirigido solamente al medio ambiente y, consecuentemente, la educación sólo ambiental es problemática... como si en el pasado hubiese habido graves excesos en este sentido y medio ambiente excluyese los intereses sociales y económicos.

Las anteriores son las ideas globalizadas transversales más oficiales, propuestas como faros para alumbrar todas las iniciativas formales contemporáneas de educación relacionada con el medio ambiente en todo el mundo. A través de la economía (el combustible del desarrollo), la globalización influye en la educación, en estrecha relación con las esferas políticas y culturales de las sociedades (Clark, 1997; Porter y Vidovich, 2000). La globalización de la educación, que se convierte en un "subsector" de la economía, está marcada por una ideología antropocéntrica, recursista y neoliberal, así como por la transposición de una lógica empresarial de abasto de productos y servicios para el desarrollo de recursos humanos y capital social, con el fin de aumentar la productividad y la competitividad en el contexto de la globalización; como lo resaltan Petrella (1996), Carnoy (1999), Laval y Weber (2002) y Olssen (2004), entre otros. "El fenómeno actual de la globalización ha



sido descrito como el canibalismo de lo social y lo político por la economía" reitera McLaren (1998: 431-432). Como las prácticas educativas reflejan las preferencias sociales, pero principalmente porque la educación también es un crisol para el cambio social (Legendre, 2002), los protagonistas del campo de la educación deben ser convocados enérgicamente por esta tendencia. Desafortunadamente, Li (2003: 62) observa la manera en que las reformas curriculares vigentes tienden a concentrarse en "proporcionar a los alumnos los conocimientos y habilidades necesarios para competir en el mercado global y cosechar los beneficios de la globalización económica", sin apoyar indagaciones críticas de las causas y consecuencias de la globalización y sus premisas subyacentes. Obviamente, la EA o educación relacionada

La globalización de la educación, que se convierte en un “subsector” de la economía, está marcada por una ideología antropocéntrica, recursista y neoliberal, así como por la transposición de una lógica empresarial de abasto de productos y servicios para el desarrollo de recursos humanos y capital social.

con el medio ambiente recibe las oleadas del “maremoto” de la globalización, aunque debe reconocerse como una dimensión medular de la educación básica.

POLÍTICAS E INICIATIVAS NACIONALES

Ahora bien, ¿y los documentos de diversos países que son testigos de opciones específicas (o de la ausencia de opciones deliberadas y la adopción carente de sentido crítico de un discurso dominante) para la EA o cualquier tipo de educación relacionada con el medio ambiente? ¿Han influido las propuestas internacionales en aquellos que toman las decisiones? ¿Cómo? ¿En qué medida? No es tarea fácil examinar las políticas, estrategias o planes de estudio nacionales en busca de la educación relacionada con el medio ambiente. Múltiples estructuras políticas de estados federales y cambios continuos en los contextos políticos y, más específicamente, el educativo global y nacional, son factores que complican la tarea. Reconociendo esa complejidad, analizamos las poli-

ticas nacionales y otras iniciativas formales de 19 países con respecto a la EA o para el DS de las últimas décadas, enfocándonos en los documentos institucionales más recientes. Observamos que la mayoría de ellas reproducen, en ciertas formas y en diversas medidas, las tendencias globales que identificamos dentro de propuestas internacionales. El paradigma del DS ha influido en las decisiones tomadas en muchos países respecto a reformas educativas y orientó o reorientó las dimensiones de la educación relacionada con el medio ambiente del plan de estudios y programas informales. Pero para algunos países, los documentos institucionales dan fe de formas de resistencia al paradigma dominante y estas propuestas pueden inspirar formas alternativas de concebir e integrar una dimensión ambiental al proyecto educativo nacional.

Los siguientes apartados se enfocan en el análisis de documentos oficiales o institucionales de diversas naciones con respecto a la EA o EDS. Subrayan algunas características específicas del Reino Unido (por la influencia internacional de su propuesta), de Bolivia, Francia, Cuba, Brasil y Colombia (con base en nuestra experiencia y las experiencias de cooperación en el campo de la EA en dichos países), y finalmente de Quebec (donde diariamente realizamos investigaciones e impartimos educación). Se presenta una perspectiva general de cada país, seguida por un breve resumen de las tendencias comunes.

Reino Unido

El Reino Unido tiene una larga historia de reconocimiento y desarrollo de la EA. Esto lo ilustran organizaciones pioneras como el Consejo para la Educación Ambiental de Inglaterra, fundado en 1968, cuando 40 organismos nacionales se unieron para promover y desarrollar la EA (United Kingdom Council for Environmental Education, 2002). Esto también es ilustrado por otras iniciativas educativas

del pasado como la ley *Education Reform Act* de Inglaterra de 1988 (la cual definió un plan de estudios a nivel nacional con recomendaciones de EA).

Más recientemente, en línea con la Estrategia para el Desarrollo Sustentable del Reino Unido (United Kingdom. Government, 1999), el Department for Education and Skills (2003) cambió de orientación y ahora promueve un Plan de acción de desarrollo sustentable para educación y tecnologías, haciendo eco a las metas del Departamento que incluyen ayudar a “construir una economía competitiva”, donde se valoran tanto el conocimiento como las aptitudes para la vida y el trabajo (United Kingdom. Department for Education and Skills, 2002: 6). A nivel del gobierno central y en la mayoría de las regiones administrativas del Reino Unido, la EA ha “desaparecido” como una dimensión específica de la educación contemporánea. Por ejemplo, en Inglaterra, Aprender a perdurar (Sustainable Development Education Mesa Redonda, 2003) se presenta como un esquema educativo inspirador; el lenguaje y los objetivos de la sustentabilidad refuerzan las tendencias del plan de estudios principal, en el que el conocimiento medular consiste en ciencias y matemática, y cinco de siete campos de educación transversal (incluyendo la EDS) están relacionados con el trabajo y la economía. El paradigma educativo racional/tecnológico está de manifiesto aquí, de manera congruente con una imagen dominante del medio ambiente como recursos (“cosas que necesita y valora la gente”, el “capital ambiental”) y una visión dominante del desarrollo como prosperidad a través de una economía estable y competitiva como condición primaria para mejorar el medio ambiente y lograr mejores condiciones de vida. Dicho discurso económico y tecnológico presenta importantes problemas si se pretende invitar coherentemente a los jóvenes a valorar el medio ambiente “como la base de la vida o una fuente de asombro e inspiración” como también se sugiere en la declaración de valores del plan de estudios de Inglaterra (United Kingdom. Department

for Education and Employment & Qualifications and Curriculum Authority, 1999).

Entre otras estrategias, la implementación de la EDS se basa en la colaboración entre el Departamento de Educación y Tecnologías (DES), el Departamento para Asuntos Alimentarios y Rurales (DEFRA), la Mesa Redonda para la Educación del Desarrollo Sustentable (SDEPM) y otros organismos representativos de las regiones administrativas del Reino Unido, desde perspectivas educativas tanto formales como informales.

Bolivia

En 1993, como contribución al bienestar de la gente que pide la ley ambiental nacional, la Secretaría Nacional del Medio Ambiente del gobierno boliviano publicó un documento en el que se presentó una política y una estrategia para la EA en el país (Bolivia. Viceministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 1992). En el documento de 1993, la EA se presenta como “una nueva ética que redefine las relaciones de los seres humanos con la naturaleza y la sociedad para promover un proceso de desarrollo sustentable que no destruya el acervo de recursos y tiene como fin mejorar la calidad de vida en todos los sectores sociales” (Bolivia. Secretaría Nacional del Medio Ambiente, 1993: 3). Aquí, como en otros países de América Latina, los problemas ambientales están estrechamente relacionados con los problemas sociales (González Gaudiano, 2003). También es interesante señalar que las directrices gubernamentales asignan un importante énfasis a la participación pública en todas las esferas y pretende valorar las fuerzas creativas de las poblaciones para iniciativas de desarrollo.

En 1994, el proceso boliviano de reforma educativa reiteró la importancia de integrar temas ambientales al plan de estudios, donde una de diez metas de la educación es “estimular el amor y el respeto por la naturaleza y aumentar la concientización



para la protección y la administración sustentable de los recursos naturales y protección del medio ambiente” (Bolivia, 1994, art. 2). La idea de la sustentabilidad se presenta como una de las dimensiones de la EA. A partir de 1995 ocurrió un cambio: la EA como una dimensión específica de la educación contemporánea fue reemplazada o subsumida en la EDS (Bolivia. Secretaría Nacional de Educación, 1995), como se confirma en el plan general económico y de desarrollo social del país (Bolivia. Presidencia de la República, 1997). En términos generales, la estrategia de integración del plan de estudios se basa en el desarrollo de competencias transversales orientadas al desarrollo humano y el DS. El concepto EDS no se

define claramente, y tampoco sus vínculos con la EA o sus componentes específicos. Muy a menudo ambos términos parecen usarse como sinónimos, y es difícil percibir las estrategias de implementación práctica de dicha prescripción educativa; así como las estructuras de administración pública que podrían estar involucradas. Las principales concepciones de educación, medio ambiente y desarrollo reflejan a las de organizaciones de gobierno internacional, que determinan tanto directrices exógenas como condiciones para apoyo económico internacional.

Francia

Al igual que el Reino Unido, Francia es uno de los estados precursores de la legitimación y promoción de la integración de EA (*éducation à l'environnement*) al plan de estudios formal. Desde 1977, el Ministerio de Educación Nacional pidió EA para los alumnos (France. Ministère de l'Éducation Nationale, 1977). Entre los años de 1977 y 1993 se redactaron diversos documentos oficiales para aclarar las características de la EA y, principalmente, para reiterar la importancia de su integración, así como sugerir y apoyar estrategias para que se hiciera en los contextos de educación formal.

Sin embargo, recientemente, en relación con la creación del comité interministerial francés para el desarrollo sustentable (France. Comité interministériel pour le développement durable, 2003) y la adopción subsiguiente de una estrategia nacional de DS para los siguientes cinco años, la *éducation à l'environnement* (EA) se convierte en la *éducation à l'environnement pour un développement durable* (educación ambiental para un desarrollo sustentable, EADS). En 2004, los lineamientos gubernamentales anteriores que exigían la promoción de la EA fueron reemplazados verticalmente por una nueva directiva que dictó la “generalización” de la educación ambiental para un desarrollo sustentable (EADS), y que define y aclara su meta y características, basadas, entre

otras cosas, en la definición de desarrollo sustentable de Brundtland¹ Aquí también, las concepciones principales de la educación, el medio ambiente y el desarrollo reflejan los de organismos internacionales. La directiva francesa insiste en la promoción de sociedades en diversas esferas sociales y a diversos niveles de gobierno, incluyendo la estrecha colaboración entre las distintas autoridades gubernamentales responsables de gestionar la introducción de la EADS y las actividades relacionadas (France, Ministère de l'Éducation Nationale, 2004). Se proponen estrategias pedagógicas para la integración transversal de la EADS al plan de estudios, incluso trabajo en proyectos interdisciplinarios, viajes de estudios y debates. En cuanto a asociarse, las estrategias de la EADS son exactamente las mismas que las sugeridas antes para la EA.

Cuba

La propuesta cubana para la EA surge esencialmente de la estrategia nacional en la materia, que se formuló en 1997 bajo la responsabilidad del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente y el Centro de Información, Gestión y Educación Ambiental, y ofrece vínculos con la Ley Ambiental de Cuba. El texto de la estrategia de EA de Cuba (Cuba. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 1997) afirma que se basa en y valora la historia de participación local y popular en asuntos ambientales de Cuba para la prevención y resolución de problemas ambientales. Exhorta a la integración de la EA a la educación formal e informal, con particular énfasis en los vínculos entre las dos áreas y en un proceso

¹ Esta operación emanada de arriba hacia abajo ha sido ordenada por la Comisión Francesa de Desarrollo Sustentable a pesar de un rechazo previo más democrático y deliberativo del DS como el esquema único y dominante para la EA por una mayoría de actores del "campo" en 2000. La operación fue ejecutada durante el periodo en que renunció el presidente de la Comisión Jacques Testart (2000-2003), denunciando al desarrollo sustentable como parte de la actual crisis socioambiental (Testart, 2003).

educativo basado en la comunidad. Este proceso educativo basado en la comunidad debe llevar al "fortalecimiento de la identidad cultural cubana y su sentido de pertenencia, a través del cuidado del legado cultural, los recursos y la soberanía de Cuba" y también debe respetar "la diversidad de las tradiciones culturales y la autonomía de los grupos relacionados para determinar sus propias necesidades y las formas de resolver sus problemas" (Cuba. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 1997: 6).

Las particularidades de la propuesta de EA de Cuba estriban en que aunque la EA es vista como una aportación al DS, se pueden observar algunas diferencias en las principales concepciones de educación, medio ambiente y desarrollo en comparación con las de organizaciones internacionales. Se dedicaron esfuerzos a la aclaración del esquema conceptual de sustentabilidad, así como la aclaración de las características de la EA en dicho contexto. Más aún, también se puede observar una postura de "resistencia" en la que se analizan y critican patrones de desarrollo dominantes. Esa postura crítica es poco común en los documentos que analizamos de otros países. Por ejemplo:

La globalización de la economía relacionada con modelos de desarrollo –que se basan en las leyes de capital y valores que justifican el deterioro de ecosistemas y la pérdida de biodiversidad, así como la distribución injusta de la riqueza y, por lo tanto, el aumento de la pobreza– está vinculada intrínsecamente a procesos de homogenización cultural, a su vez orientados a exportar los patrones de consumo insustentables que caracterizan a las sociedades económicamente desarrolladas y que constituyen factores que contribuyen a los problemas ambientales (Cuba. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 1997: 1).

Los educadores cubanos se han preocupado por asociar estratégicamente su propuesta de EA al desarrollo sustentable: pareció importante no derri-



bar más puentes con la comunidad internacional. Sin embargo, insisten en conservar el enfoque en la EA.

Brasil

El gobierno de Brasil hace un llamado explícito a que se incorpore la EA (*educação ambiental*) a la educación formal e informal. Esta directiva se fundamenta con una serie de documentos gubernamentales oficiales, pero sobre todo se menciona explícitamente en la Constitución Federal (Brasil, 1988). En respuesta a la Constitución Nacional, la integración de la EA al sistema de educación formal surge de la Ley de Educación de Brasil de 1996 y los parámetros nacionales para planes de estudio, conforme fueron definidos en 1997 (Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, 1997). El plan de estudios está relacio-

nado con ocho áreas disciplinarias de aprendizaje y cinco temas transversales, incluyendo el medio ambiente (los otros temas son ética, salud, orientación sexual y pluralidad cultural).

Brasil también puede contar con una Política de Educación Ambiental (1999) y un Programa de Educación Ambiental (Brasil. Ministério do Meio Ambiente y Ministério da Educação, 2004), que involucran tanto a las estructuras gubernamentales responsables de asuntos ambientales y educativos como a los sistemas y redes de información en apoyo de la integración actual de la EA en todas las esferas sociales.

En la propuesta brasileña (Brasil. Ministerio da Educação e do Desporto, 1997; Brasil. Governo do Brasil, 1999; Brasil. Ministério do Meio Ambiente y Ministério da Educação, 2004), se enfatizan las dimensiones social y ética de la educación; como por ejemplo, mediante la adopción de principios y valores relacionados con la dignidad, la participación y la corresponsabilidad, solidaridad y equidad. También se reconoce y promueve explícitamente la importancia de reforzar el pensamiento crítico. Desde la perspectiva de nuestra investigación, estos son elementos interesantes de la propuesta brasileña, donde la EA se define como “el proceso a través del cual las personas y la comunidad construyen valores sociales, conocimientos, capacidades, actitudes y competencias dirigidas a la conservación del medio ambiente [...] esencial para una sana calidad de vida y su sustentabilidad” (Brasil. Governo, 1999: art. 1.). El lenguaje de la sustentabilidad ha tenido una menor influencia en el discurso gubernamental de Brasil relacionado con la EA al compararlo con las orientaciones de otras naciones. En la edición de 2004 del programa de educación ambiental nacional de Brasil, se ofrecen aclaraciones adicionales sobre el concepto de sustentabilidad (*sustentabilidade*), en las que la EA está relacionada con “sociedades sustentables y responsabilidad global”. Aquí la referencia no es el Capítulo 36 de la Agenda 21 (UNCED, 1993), sino el

Tratado Mundial de las ONG sobre Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global.

Colombia

Al igual que en Brasil, el atractivo político del DS ha tenido una influencia marginal en el discurso oficial colombiano relacionado con EA. El lenguaje es el mismo de la EA, o sea:

...el proceso que permite a la persona entender las relaciones de interdependencia con su medio ambiente mediante el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, de manera que puedan promoverse actitudes de valoración y respeto del medio ambiente entre la persona y su comunidad... (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1998: 17; Colombia. Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002: 21).

Una fuerza importante de la iniciativa colombiana (como en el caso de Brasil) es que la Constitución Nacional (art. 67) define al medio ambiente como un componente educativo importante: "La educación formará al colombiano con respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia... para mejorar la cultura, ciencia y tecnología y proteger el medio ambiente..." (Colombia, 1991).

Desde la perspectiva adoptada en esta investigación, la política de Colombia con respecto a la EA (Política Nacional de Educación Ambiental; *SINA*; Colombia. Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002) es un ejemplo muy rico de la institucionalización nacional de este campo. Esta política se basa en una visión explícita de la construcción de una "cultura ambiental" (de una naturaleza esencialmente ética) y un esquema teórico y estratégico extendido a la EA. La concepción adoptada de sustentabilidad (como uno entre la pluralidad de problemas de EA) tiene fuertes com-

ponentes ideológicos, éticos, socioculturales, políticos y naturales; el componente económico no se postula en detrimento de otros componentes y se dan importantes aclaraciones para distinguir crecimiento de desarrollo. La educación no es vista como un simple instrumento para una meta predeterminada, sino como un proceso participativo para el desarrollo de un civismo nuevo, para la construcción de identidad personal y social, valorando la diversidad cultural y la interculturalidad. Más aún, se promueven diversas formas de concebir el medio ambiente. El medio ambiente no es solamente un conjunto de recursos que administrar y problemas que resolver. También es un sitio para vivir, un proyecto comunitario en el cual participar y tener la sensación de pertenecer a la responsabilidad colectiva. Los temas de la cultura y la paz también son muy importantes y la EA es vista con un factor que contribuye al surgimiento de una cultura de paz y a la reconstrucción de la sociedad colombiana.

La política nacional (como reconocimiento formal de iniciativas desarrolladas progresivamente desde 1994) se apoya en un extenso sistema nacional para la promoción, apoyo y gestión de proyectos de EA y su integración a todas las esferas sociales. Este sistema o estructura de gestión se basa en un comité interministerial (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación) en estrecha colaboración con el Consejo Nacional Ambiental y sus consejos territoriales asociados. Una importante estrategia de gestión es la creación de comités técnicos interinstitucionales e intersectoriales para la EA (a niveles locales-distritales, municipales y departamentales) donde diversos actores sociales trabajan en colaboración para el desarrollo de iniciativas de EA contextualmente apropiadas. En el sistema educativo formal de Colombia, cada escuela elabora un proyecto ambiental (proyectos ambientales escolares: PRAES) relacionado con su realidad ambiental particular. En el contexto no formal colombiano también se invita a las comunidades a elaborar proyectos de

colaboración ambiental (*proyectos comunitarios en educación ambiental: PROCEDA*). Preferentemente, ambos tipos de proyectos (PRAES y PROCEDA) se interrelacionan.

Finalmente, es importante reseñar el riguroso proceso de investigación participativa a través del cual se formuló la Política Nacional Colombiana y el programa relacionado con ésta. Desde un diagnóstico inicial hasta la evaluación y retroinformación continuas, aquí se adoptó una estrategia emanada desde abajo, estrechamente asociada con la preocupación principal por la contextualización y pertinencia social.

Quebec

Durante la década de 1980 y principios de la de 1990, el *Service d'éducation relative à l'environnement* del Ministerio Ambiental de Quebec participó activamente en la promoción de la EA (*éducation relative à l'environnement*), especialmente con la producción de material educativo y el apoyo a iniciativas en diversos sectores de la sociedad. Otros ministerios (en particular el de recursos naturales) también tuvieron iniciativas para promover la EA, en contextos educativos tanto formales como no formales. A principios de la década de los noventa, se creó un comité interministerial para la EA (el CIERE) con el fin de adelantar, intensificar y compartir más el trabajo iniciado por las dependencias ministeriales participantes (medio ambiente, educación, recursos naturales y agricultura). Después se elaboró un programa de capacitación de maestros que se impartió durante algunos años. Después de la disolución del Servicio de Educación Ambiental en el Ministerio del Medio Ambiente de Quebec (en relación con la reducción de su presupuesto global) y luego la silenciosa "extinción" del Comité Interministerial de EA (por falta de disposición e interés de los distintos ministerios), la EA en el contexto de educación formal ahora está principalmente vinculada con el Ministerio de Educa-

ción de Quebec, donde desafortunadamente la importancia relativa de la EA es bastante reducida.

La reforma educativa de Quebec a nivel de la educación básica y preparatoria introduce cinco áreas generales de aprendizaje: conciencia ambiental y derechos y responsabilidades de los consumidores; salud y bienestar: civismo y vida comunitaria; alfabetismo en medios y planeación personal y profesional (Canada. Ministère de l'Éducation, 2001). Las cinco áreas generales de aprendizaje aunadas a competencias interdisciplinarias y competencias en materias específicas, constituyen la base del plan de estudios.

La EA no se menciona explícitamente en el plan de estudios de Quebec. Aunque integra algunos elementos de una visión humanista de la educación, el contenido real del área general de aprendizaje titulada conciencia ambiental y derechos y responsabilidades de los consumidores está muy relacionado con el concepto de DS. Uno de los cuatro enfoques del desarrollo a tratar es la construcción de un medio ambiente viable basado en el desarrollo sustentable (Canada. Ministère de l'Éducation, 2001: 47); los otros tres tratan respectivamente de conciencia del medio ambiente, estrategias del consumidor para el uso responsable de productos y servicios y conciencia de los aspectos sociales, económicos y éticos del consumo. La relación entre el medio ambiente y el consumo muestra la influencia de propuestas y políticas internacionales recientes que consideran el medio ambiente como recursos al servicio del DS. También debemos mencionar que en la reforma educativa de Quebec a nivel de la educación básica y preparatoria también hace un llamado a la integración de una dimensión ambiental dentro de los campos disciplinarios específicos de la materia.

Por supuesto que es importante reconocer el enorme, generoso y relevante trabajo realizado por las ONG's en el campo de la EA y, más específicamente, subrayar la sobresaliente iniciativa del sindicato de maestros de Quebec (CSQ) que contribuyó en gran parte a llenar el nicho de la EA que en el

contexto escolar nunca fue ocupado adecuadamente por el Ministerio de Educación. Se debe reconocer y celebrar la función esencial representada por las organizaciones civiles para el desarrollo de la EA, al igual que en todos los otros países mencionados en este trabajo, incluso si en ocasiones tienden a apoyarse indiscriminadamente en el discurso e ideas emanadas de instituciones internacionales y nacionales para su legitimación y financiamiento. Pero ese no es el objetivo de este artículo, que presenta iniciativas formales nacionales para la educación relacionada con el medio ambiente.

PERSPECTIVA GENERAL DE TENDENCIAS COMUNES

En el análisis anterior se pueden observar dos polos de un gradiente. En un extremo, encontramos propuestas nacionales permeadas del paradigma dominante de desarrollo sustentable. La educación tiene un papel instrumental en el desarrollo sustentable (que a su vez es visto como la meta final o la finalidad de la humanidad; UNESCO-UNEP, 1998). La EA está estrechamente relacionada con la EDS o es reemplazada por ésta. Con una visión tan utilitaria de la educación y una imagen economicista del desarrollo, se debilitan las dimensiones educativas de esas políticas o iniciativas nacionales. En los documentos se da muy poca atención a la explicación, argumentación y justificación de las directivas. No se habla de la economía neoliberal dominante y los problemas socioambientales de la globalización. Parece circular el razonamiento de que la EA debe contribuir al desarrollo sustentable porque necesitamos promover el desarrollo sustentable. Este discurso a menudo se construye sobre la base de lo que se considera como “bueno”, “cierto” o “dato” como si existiera un consenso previo. El enfoque es de arriba hacia abajo: La EDS es indispensable, una necesidad que debe generalizarse, universalizarse, adoptarse localmente y adaptarse en todas partes.

Se debe reconocer y celebrar la función esencial representada por las organizaciones civiles para el desarrollo de la EA, incluso si en ocasiones tienden a apoyarse indiscriminadamente en el discurso e ideas emanadas de instituciones internacionales y nacionales para su legitimación financiamiento.

En el otro extremo del gradiente, observamos propuestas nacionales que refuerzan la EA como una dimensión esencial de la educación personal y social contemporánea, con base en un esquema teórico educativo explícito. Esas propuestas incluyen una visión del desarrollo social separado del desarrollo económico, que insiste en la importancia de la ética, la cultura, el contexto y la participación.

Ciertamente entre esos dos extremos existen posturas distintas, que combinan elementos de ambas. Habría que buscar y refinar esta sistematización. Con base en la información de nuestro estudio, podemos proponer tentativamente el siguiente posicionamiento de los documentos de políticas de los países analizados en el gradiente: Reino Unido, Bolivia, Quebec, Cuba, Brasil, Colombia. El caso de Francia es interesante: la adopción del desarrollo sustentable (*développement durable - DD*) como meta de la educación ambiental se enuncia como un dogma y no se analiza, pero a excepción de la adición del desarrollo

sustentable (DD) en el eslogan de la *EADS* (y por lo tanto la legitimación implícita del paradigma economicista), el discurso es el mismo que el de antes sobre la EA, quizá con mayor acento en la asociación ya declarada de la EA con la educación cívica. De hecho, el *DS* se ve como una nueva “imagen” cosmética emanada de arriba hacia abajo, una necesidad de seguir la estrategia nacional de *DS*, que en sí responde a las instrucciones del Consejo Económico y Social de la ONU. Nuestra vacilación para ubicar los documentos de la política de Francia en el continuo ofrece una oportunidad para insistir en las tensiones dinámicas entre políticas y prácticas educativas y acentuar la importancia de no cosificar a un país o un documento y estar mucho más atentos a los procesos sociales que a diversos niveles influyen en las actividades educativas.

Surgen distintas preguntas de estas observaciones. Por ejemplo: ¿qué factores pueden explicar que los tomadores de las decisiones de algunos países adopten más fácil o radicalmente el esquema del *DS* para su proyecto educativo nacional, poniendo con ello a la educación al servicio del desarrollo sustentable? ¿Será porque hace eco a su propia cultura sociopolítica dominante, basada en la competitividad económica? En contextos de pobreza extrema, ¿podría explicarse por la necesidad de adoptar el lenguaje y las estrategias de los organismos internacionales de financiamiento? ¿Por qué los documentos

formales de algunos otros países están menos permeados del imperativo de desarrollo sustentable del Consejo Económico y Social de la ONU, y por qué mantienen una fuerte perspectiva educativa para su proyecto de EA o educación relacionada con el medio ambiente? ¿Podría esa postura retórica y en ocasiones práctica de “resistencia” estar relacionada con una capacidad mayor para hacer valer ciertas diferencias en una identidad cultural específica? ¿Cómo se crea esa capacidad? ¿Bajo qué condiciones? ¿Cómo se construyen las propuestas, políticas, programas o estrategias nacionales? ¿Mediante qué procesos? En particular, ¿cuáles son las influencias de sus diversos protagonistas, de su propia cultura educativa y de su sensibilidad ecológica, de su contexto ambiental y su propia visión del mundo?

CONCLUSIONES

Finalmente, más allá de las preocupaciones e intereses políticos y económicos, más allá del consenso ideológico (¿el consenso de quién?), a pesar de las influencias de estructuras poderosas, ¿qué EA o educación relacionada con el medio ambiente se debe promover para un proyecto educativo que dé resultados para la reconstrucción de la red de relaciones entre personas, sociedades y medio ambiente? Es necesario que el debate se mantenga abierto y nutrido de varias formas de concebir y practicar la EA en



el crisol de distintos contextos y culturas como, por ejemplo, en la política colombiana. El problema más preocupante identificado a través de esta investigación es la tendencia hegemónica de cierto marco de referencia: el de una visión mundial centrada en el crecimiento económico, en línea con un nuevo orden económico mundial, solicitado por las Naciones Unidas desde 1974, y reforzado por iniciativas más recientes como sucedió en Johannesburgo (United Nations, 2002). En semejante contexto, la impresión de que el concepto de desarrollo sustentable funciona como producto y agente de un proceso de globalización integral en la economía neoliberal parece mucho más explícita. Como investigadores y educadores, debemos por lo menos cuestionar y examinar las diversas bases teóricas y prácticas educativas sobre las que realmente descansa una educación para el desarrollo sustentable, así como la imagen mundial y las diversas prácticas que fomentaría. Finalmente, a partir de nuestra investigación y perspectivas educativas, y de nuestra revisión de documentos de políticas internacionales y nacionales, podemos proponer de algún modo una reversa al discurso dominante. Por lo tanto, el desarrollo sustentable se convierte en “sólo” una de las distintas formas de abordar educacionalmente las dimensiones personal y social de nuestras relaciones con el medio ambiente. Debemos ser precavidos al promoverlo como fundamental y omnipotente, cuando más bien debería ser visto sólo como una de las numerosas posibilidades axiológicas de la educación relacionada con el medio ambiente. 🐼

BIBLIOGRAFIA

- Bolivia (1994), *Reforma educativa: Ley no. 1565, 7 de Julio de 1994*, Cochabamba, Bolivia.
- Bolivia. Presidencia de la República (1997), *Plan general de desarrollo económico y social 1997-2002*, La Paz, Bolivia: Presidencia de la República.
- Bolivia. Secretaría Nacional de Educación (1995), *Reforma educativa. Nuevos programas de estudio de la reforma educativa*, La Paz, Bolivia: Secretaría Nacional de Educación, Ministerio de Desarrollo Humano.
- Bolivia. Secretaría Nacional del Medio Ambiente (1993), *Políticas y estrategia de educación ambiental en Bolivia*, La Paz, Bolivia: Secretaría Nacional del Medio Ambiente, Dirección de Políticas Ambientales, Plan de Acción Ambiental de Bolivia.
- Bolivia. Viceministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales (1992), *Ley del medio ambiente, 04-27-1992 LEY 1333*, La Paz, Bolivia: Viceministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales.
- Bourdieu, Pierre (1992), *Réponses... Pour une anthropologie réflexive*, Paris: Le Seuil.
- Brasil (1988), *Constituição da República Federativa do Brasil*. Consultado en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Brasil. Governo (1999), *Política nacional de educação ambiental: Lei No. 9.795, de 27 de abril de 1999*, Brasília: Governo do Brasil.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1997), *Parâmetros curriculares nacionais*, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Brasil. Ministério do Meio Ambiente y Ministério da Educação (2004), *Programa Nacional de Educação Ambiental: ProNEA (2e ed.)*, Brasília: Governo do Brasil.
- Canada. Ministère de l'Éducation (2001), *Quebec Education Program. Approved version. Preschool education and elementary education*, Quebec: Ministère de l'Éducation.
- Carnoy, Martin (1999), *Globalization and educational reform: What planners need to know*, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Chan-Tiberghien, Jennifer (2004), "Towards a 'global educational justice' research paradigm: cognitive justice, decolonizing methodologies and critical pedagogy", en *Globalization, Societies and Education*, 2(2), 191-231.
- Clark, Ian (1997), *Globalization and fragmentation: International relations in the twentieth century*, Oxford: Oxford University Press.
- Colombia (1991), *Constitución política de Colombia*, Santafé de Bogotá, Colombia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1998), *Lineamientos generales para una política nacional de educación ambiental. Documento de apoyo*, Santafé de Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional (2002), *Política de educación ambiental SINA*, Santafé de Bogotá, Colombia: Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional.
- Cuba. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (1997), *Estrategia nacional de educación ambiental - Cuba*, La Habana: Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.
- Earth Council (1993), *World NGO Forum - Treaty: Environmental Education for Sustainable Societies and Global Responsibility*, Rio de Janeiro, Brasil.
- France. Comité interministériel pour le développement durable (2003), *Stratégie de développement durable: Programmes d'actions*, France: Comité interministériel pour le développement durable.
- France. Ministère de l'Éducation Nationale (1977), *Circulaire no.*

- 77-300 du 29 août 1977: Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école. *Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement*, France: Ministère de l'Éducation nationale.
- _____ (2004), *Circulaire no. 2004-110 du 8 juillet 2004: Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - Rentrée 2004*, France: Ministère de l'Éducation Nationale.
- González Gaudio, Edgar (2003), "Hacia un decenio de la educación para el desarrollo sustentable", en: *Agua y Desarrollo Sustentable*, 1(5), 16-19.
- Hart, Paul (2003), *Teachers' thinking in environmental education*, New York: Peter Lang.
- Hess, Rémi (2000), "L'institutionnalisation", en *Pratiques de formation*, 40, 43-52.
- Laval, Christian y Louis Weber (2002) *Le Nouvel Ordre Éducatif Mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris: Éditions Nouveaux Regards/Syllepse.
- Legendre, Renald (2002), *Stop aux réformes scolaires*, Montréal: Guérin.
- Li, Huey-Li (2003), "Bioregionalism and global education: A re-examination", en *Educational Theory*, 53(1), 55-73.
- McLaren, Peter (1998), "Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education", en *Educational Theory*, 48(4), 431-462.
- Olssen, Mark (2004), "Neoliberalism, globalism, democracy: challenges for education", en *Globalization, Societies and Education*, 2(2), 231-275.
- Petrella, Riccardo (1996), "Les dangers de la mondialisation", en *Options CEQ*, 15, 17-32.
- Porter, Paige y Lesley Vidovich (2000), Globalization and higher education policy, en *Educational Theory*, 50(4), 449-465.
- Sauvé, Lucie, Tom Berryman y Renée Brunelle (2000), International proposals for environmental education: Analyzing a ruling discourse", en *Proceedings of the International Conference on Environmental Education: "Environmental Education in the Context of Education for the 21st Century: Prospects and Possibilities"*. (pp. 42-63). Larisa, Greece, 6-8 October 2000.
- _____ (2003), "Environnement et développement: la culture de la filière ONU", en *Éducation relative à l'environnement: Regards - Recherche - Réflexions*, 3, 33-55.
- Speller, Paulo (2000), "Évolution de la prise en compte de l'éducation relative à l'environnement dans les politiques éducatives du Brésil", en *Éducation relative à l'environnement: Regards Recherches Réflexions*, 2, 201-206.
- Sustainable Development Education Mesa Redonda (2003), *Learning to Last. The Government's Sustainable Development Education Strategy for England*, Draft presented to ministers by the Sustainable Development Education Mesa Redonda, London: Sustainable Development Education Mesa Redonda.
- Testart, Jacques (2003), *Réflexions pour un monde viable*, Paris: Mille et une nuits.
- United Kingdom. Government (1999), *A better quality of life: A strategy for sustainable development for the UK*, London: UK Government.
- United Kingdom. Council for Environmental Education (2002), *About CEE*. Consultado el 15 de diciembre de 2005, en: <http://www.cee.org.uk>.
- United Kingdom. Department for Education and Employment & Qualifications and Curriculum Authority (1999), *The National Curriculum for England: Statement of values by the National Forum for Values in Education and the Community*, London: Department for Education and Employment & Qualifications and Curriculum Authority.
- United Kingdom. Department for Education and Skills (2002), *Education and skills - Delivering results: A strategy to 2006*, London: Department for Education and Skills (DfES).
- _____ (2003), *Sustainable Development Action Plan for Education and Skills*, London: Department for Education and Skills (DfES).
- United Nations (1974), *Declaration and Programme of Action for a New International Economic Order*. Resolutions adopted by the 6th Special Session of the United Nations General Assembly, May 1, 1974, New York: United Nations.
- _____ (2002), *The Johannesburg Declaration on Sustainable Development*, World Summit on Sustainable Development, Johannesburg, August 26th to September 4th 2002, Johannesburg: United Nations.
- United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) (1993), *Agenda 21: the United Nations Programme of Action from Rio*. United Nations Conference on Environment and Development, 3-14 June 1992, Rio de Janeiro, Brazil, New York: United Nations.
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (2005), *Vilnius framework for the implementation of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*, CEP/AC.13/2005/4/Rev.1.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1997), *International Conference on Environment and Society: Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action, Thessaloniki. Declaration and Final Report*, Thessaloniki, 8-12 December 1997.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-United Nations Environment Programme (UNESCO-UNEP) (1976), "The Belgrade charter", en *Conexión*, núm. 1, p. 1-3.
- _____ (1988), "Sustainable development through environmental education", en *Connect*, 13(2), 1-3.

Recibido: febrero de 2006
Aceptado: marzo de 2006