

Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental*

María Luisa Eschenhagen**

Profesora / investigadora de la Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia

correo electrónico:

maria.eschenhagen@uexternado.edu.co

INTRODUCCIÓN

Dentro de las grandes conferencias mundiales ambientales, convocadas en primera instancia por las Naciones Unidas, se encuentran tres. La primera tuvo lugar en Estocolmo, con el título *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*, en 1972, la segunda se realizó en Río de Janeiro, bajo el título *Cumbre de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo Sostenible* en 1992 y la tercera se organizó en Johannesburgo en el 2002, bajo el título *Cumbre Mundial*

sobre el Desarrollo Sostenible. Mucho ya se ha escrito sobre las cumbres, y lo que se encuentra habitualmente son recuentos muy generales, cronologías sin mayores contextualizaciones. En esta ocasión se quiere realizar un análisis más minucioso, considerando contextos político/históricos y teóricos/filosóficos.

Entre los contextos teórico/filosóficos es necesario tener en cuenta las reflexiones hechas por Foucault y sus implicaciones. Es decir, tener presente durante la lectura y el análisis de las reuniones internacionales el factor de la episteme de la época,

* Artículo recibido el 17 de julio de 2006. Aceptado el 28 de agosto de 2006.

** El presente artículo hace parte del resultado de la tesis doctoral en Estudios Latinoamericanos de la UNAM.

por ejemplo, alrededor de la idea de desarrollo y su uso conceptual, así como de ambiente, teniendo en cuenta que existe un poder en el saber. Y al proponerse realizar también un recuento histórico, las reflexiones críticas/teóricas de Zemelman sobre la historia resultan constructivas. Su aporte, que incumbe directamente al presente trabajo, consiste en señalar que cada momento histórico, al requerir de una legitimidad, que se manifiesta a través de una hegemonía, impone una cierta lectura de la realidad que no se da desde cualquier punto, sino desde uno específico (Zemelman, 1996). Es así como los conceptos van adquiriendo un significado específico en un momento histórico dado. Tal vez uno de los ejemplos más evidentes, puede ser el concepto de *clase social*: hace unos cincuenta a cien años, fue capaz de movilizar millones de personas, hacer cambiar estructuras de poder al enfrentar las grandes hegemonías, mientras que hoy en día ya no tiene el mismo peso ni significado, ha sido desplazado por otros conceptos y es casi olvidado. Lo mismo es válido para otros conceptos que entran y salen en boga, p.ej. *dependencia*, *imperio*, etc. Es necesario estar consciente tanto del origen como del cambio de significado de conceptos a lo largo de la historia, y a la vez reconocer su uso dentro de discursos específicos.

Esta toma de conciencia del poder en el saber y de la historicidad de los conceptos no resulta nada fácil, ya que somos educados dentro del mismo dis-

curso histórico del momento. Hoy en día p.ej. cuesta trabajo pensar por fuera de conceptos como pobreza o desarrollo que son determinados por una visión economicista del mundo. Con frecuencia se cree estar desarrollando un discurso crítico, pero resulta que el mismo discurso hegemónico permite lecturas con diversas conclusiones. Esto significa que en últimas no se terminan por romper los parámetros o cuestionar realmente el mismo discurso dominante, ya que se argumenta dentro de la misma lógica y con los mismos conceptos, por lo cual no resulta ser un discurso realmente crítico, capaz de ofrecer nuevas lecturas y soluciones alternativas (ver Zemelman). Es decir, la mayoría de las veces se da una crítica dentro del mismo discurso del poder, que termina legitimándolo. Salir de ese círculo vicioso es uno de los principales retos para poder construir una visión de mundo diferente con un saber ambiental. Es por ello que se necesita conocer las estructuras del conocimiento, y tenerlas presentes al revisar la historia.

Otro factor importante para la contextualización es el lugar de enunciación de los discursos ya que no es lo mismo si un país del Norte habla sobre desarrollo que si lo hace un país del Sur. Cada uno lo interpreta de manera diferente según su contexto histórico, cultural, político, etc. y, sobre todo, según sus intereses. Y es así como también, dependiendo del lugar de enunciación se destacan realidades diferentes. P.ej. mientras que el Norte

al comienzo destacaba la necesidad de conservación, el Sur señalaba la necesidad de considerar el factor social en la problemática ambiental.

Estos cuatro aspectos se tendrán en cuenta para hacer la revisión histórica que sigue, lo cual exigirá a la vez una contextualización política del momento. Cabe señalar, además, que esta forma de presentar y analizar la historia de la educación ambiental no se realiza con frecuencia.

ESTOCOLMO PRIMERAS INICIATIVAS

En 1972 se realiza la primera conferencia mundial sobre el medio ambiente en Estocolmo, en la cual participan jefes de Estado, representantes y ONG, después de haber realizado un amplio proceso de reflexión teórica previo. Por un lado se escribió el informe del Club de Roma *Los límites del crecimiento* por Meadows et al. (quienes pertenecían al Instituto Tecnológico de Massachussets, MIT), que resultará ser uno de los argumentos impulsores centrales para promover un mejoramiento en la cuestión ambiental. En este informe es la primera vez que se reconoce que los recursos naturales no son ilimitados y que, por lo tanto, la economía los debe manejar de manera más cuidadosa¹. Por el otro lado, la UNESCO había fundado

el proyecto *Man and Biosphere* (MAB), con el objetivo de:

“Proporcionar los conocimientos fundamentales de ciencias naturales y de ciencias sociales necesarios para la utilización racional y la conservación de los recursos de la biosfera y para el mejoramiento de la relación global entre hombre y el medio, así como para predecir las consecuencias de las acciones de hoy sobre el mundo del mañana, aumentando así la capacidad del hombre para ordenar eficazmente los recursos naturales de la biosfera” (Novo, 1995: 30).

Además, se hicieron coloquios preliminares en Nueva York (1970), Ginebra (1971) y Founex (1971) en los que se hizo básicamente un llamado a la solidaridad para un desarrollo responsable. Con este llamado se incorpora la visión ética, social y económica en el análisis de la problemática ambiental, superando la visión puramente conservacionista (Novo, 1995), teniendo en cuenta que la visión conservacionista era la que estaba predominando hasta el momento en los países del Norte. Desde entonces, tuvieron que ir reconociendo que lo ambiental no se soluciona simplemente con conservar. Esta disputa fue importante en Estocolmo.

Al enmarcar el evento de Estocolmo en un contexto histórico y socio-político es de mencionar que el mundo se encuentra

¹ Vale la pena mencionar, que el método utilizado en el informe para aproximarse a la problemática, fue la Teoría de Sistemas según Forrester.

entonces en plena Guerra Fría² y que la idea del desarrollo económico es vista por la mayoría de los países del Norte, como una estrategia para fortalecer la posición de Occidente, llevando el 'bienestar' a todos los rincones del mundo, después de que ellos vivieron un rápido crecimiento económico (gracias al Plan Marshall) y que se produjo un aumento del bienestar en Europa occidental, en la posguerra, observando a la vez problemas ambientales cada vez mayores. Respecto a los tal llamados países del Tercer Mundo, en África se van adelantando los procesos de independencia, mientras que en América Latina, aún no se ha dado el gran endeudamiento (que se provocará apenas poco después del 72 con los petrodólares). Lo que ya se observa claramente es la gran desigualdad de desarrollo económico entre el Norte y el Sur.

Los resultados de la Conferencia de Estocolmo son varios. Por un lado, están los resultados prácticos, como lo es la declaración del día mundial de la tierra, el 5 de junio, y la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), que será el espacio óptimo para el Programa Internacional para la Educación Ambiental (PIEA), que se creará en 1975. Los objetivos del PNUMA se centraron en la asistencia técnica a los gobiernos para poder adoptar medidas ambientales, formar personal especializado, fortalecer

instituciones regionales y nacionales y desarrollar programas de información y educación. Estas actividades del PNUMA debían ser además articuladas en función de seis esferas prioritarias: asentamientos humanos y salud, ecosistemas terrestres, medio ambiente y desarrollo, océanos, energía y desastres naturales. Aquí es de resaltar que se hizo énfasis en señalar que el PNUMA no debía ocuparse de un nuevo sector, es decir, el medio ambiente, sino que a través de su función de coordinación y fomento, deba ayudar que el factor ambiental sea introducido en todos los niveles (Novo, 1995: 36-37).

El PIEA, que existió desde 1975 hasta 1995, se propuso como meta promover el intercambio de ideas, informaciones y experiencias dentro del campo de la educación ambiental, el desarrollo y coordinación de trabajos de investigación, elaboración y evaluación de nuevos materiales didácticos, el adiestramiento y actualización de personal clave y finalmente el proporcionar asistencia técnica (Novo, 1995: 39-40). Todo esto bajo una perspectiva interdisciplinaria, que es entendida aquí como una integración de profesionales de todos los campos, tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales para poder obtener una visión compleja y encontrar soluciones alternativas (Caride, 1991: 52 y Novo, 1995: 4). Se trata de una

² Nombre bastante inadecuado ya que en todo ese período se dieron al menos 149 guerras localizadas que produjeron unos 23 millones de muertes. Las dos potencias no se enfrentaban directamente, sino que luchaban entre sus respectivos aliados (Coronil, 2000: 95).

interdisciplinariedad práctica.

Por el otro lado están los resultados generales prospectivos, donde se sentaron las bases fundamentales para una política ambiental en el futuro, así como para una legislación internacional sobre el medio ambiente. Otro punto importante, es que se reconoció la estrecha relación que existe entre la destrucción ambiental y el modelo económico, es decir, el desarrollo, al declarar que el crecimiento económico no es necesariamente siempre equiparable con progreso, señalando que la problemática ambiental es la consecuencia de un crecimiento económico mal planificado (ver Caride, 1991 y Novo, 1995). El desarrollo en sí no se cuestiona. Aunque es de resaltar que sí se critica la producción, y el orden económico internacional.

Entrando un poco más en detalle a la Declaración y los 27 Principios, se observa en primera instancia una cierta tendencia a la prudencia. Es decir, un llamado a actuar de manera precautelar, como se puede observar en los siguientes párrafos:

- “... Hoy en día, la capacidad del hombre de transformar lo que le rodea, utilizada con discernimiento, puede llevar a todos los pueblos los beneficios del desarrollo y ofrecerles la oportunidad de ennoblecer su existencia. *Aplicado errónea o imprudentemente*, el mismo poder *puede* causar *daños incalculables* al ser humano y a su

medio...” (Declaración, Nr. 3)³.

- “...debemos *orientar* nuestros *actos* en todo el mundo atendiendo *con mayor cuidado* a las consecuencias que *puedan* tener para el medio...” (Declaración, Nr. 6).
- “Como parte de su contribución al desarrollo económico y social, se debe utilizar la ciencia y la tecnología para descubrir, *evitar* y combatir los *riesgos* que amenazan al medio, para solucionar los problemas ambientales y para el bien común de la humanidad” (Principio 18).

Otro aspecto interesante es ver como se distribuye la responsabilidad del deterioro ambiental en el Nr. 4 de la Declaración:

“En los *países en desarrollo*, la mayoría de los problemas ambientales están *motivados por el subdesarrollo*... los países deben dirigir sus esfuerzos hacia el desarrollo, teniendo en cuenta *sus* prioridades y la necesidad de salvaguardar y mejorar el medio... en los *países industrializados*, los *problemas* ambientales están generalmente *relacionados con la industrialización y el desarrollo*”.

Se habla del problema del subdesarrollo con mayor énfasis mientras que el problema de los efectos del desarrollo (la sobreproducción, el sobredesarrollo) sólo se menciona tangencialmente, di-

³ Todas las cursivas en las declaraciones en adelante, son hechas por la autora.

ciendo además implícitamente que la solución para los países en desarrollo está en ‘poner el esfuerzo hacia el desarrollo’, para ‘reducir su distancia’ con los países industrializados. Pero, a pesar de que se insiste en la necesidad del desarrollo para los países subdesarrollados, a éstos se les concede una autonomía para lograrlo (cuestión que desaparecerá en las futuras conferencias). Esta concesión se reconoce en los siguientes párrafos:

- “... desarrollo acelerado mediante la transferencia de cantidades considerables de asistencia financiera y tecnológica que *complemente* los *esfuerzos internos* de los países en desarrollo y la ayuda *oportuna* que *pueda requerirse*” (Principio 9).
- “Deberían destinarse recursos... [para] gastos que pueda originar a estos países la inclusión de medidas de conservación del medio en sus planes de desarrollo, así como la necesidad de prestarles, **cuando lo soliciten**, más asistencia técnica y financiera internacional con ese fin” (Principio 12).
- “Debe aplicarse la planificación a los asentamientos humanos y a la urbanización con miras a evitar repercusiones perjudiciales sobre el medio y a obtener los máximos beneficios sociales, económicos y ambientales para todos. *A este respecto deben abandonarse los proyectos destinados a la dominación colonialista y racista*” (Principio 15).
- Y, se muestran con una cierta consi-

deración: “las tecnologías ambientales deben ponerse a disposición de los países en desarrollo en unas condiciones que favorezcan su amplia difusión *sin* que constituyan una carga económica excesiva para esos países” (Principio 20).

Finalmente, vale la pena señalar dos puntos. Primero, ya en Estocolmo se comienza a hablar de las generaciones futuras (Nr. 5 Declaración, Principio 1) - no apenas desde el Informe Brundtland como muchas veces se dice. Segundo, vale la pena resaltar los siguientes dos principios:

- “Debe ponerse *fin* a la descarga de sustancias tóxicas y de otras materias y a la liberación de calor... debe *apoyarse la justa lucha* de los pueblos de todos los países *contra la contaminación*” (Principio 6).
- “Es preciso *librar* al hombre y a su medio de los efectos de las armas nucleares y de todos los demás medios de destrucción en masa... [y acordar]... la *eliminación y destrucción completa* de tales armas” (Principio 26).

Ninguna de las declaraciones posteriores tendrá una exigencia tan tajante y clara.

En materia de educación ambiental, se fija el principio 19 (el más extenso de todos), que dice:

“Es indispensable una labor de edu-

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

Así, como indica Novo, “el recurso de la educación aparece en la base de la política ambiental, ahora con la fuerza de más directrices internacionales” (Novo, 1995). Se habla de una educación amplia para todas las generaciones y la necesidad de una buena información, confiando en la responsabilidad de cada uno, donde además los medios masivos jugarían un papel importante.

Se puede decir que en Estocolmo se comienzan a romper viejas suposiciones del Norte, como p.ej. la fe ciega en el progreso y el crecimiento económico como algo casi incondicionalmente bueno, al reconocer la relación que existe entre el deterioro ambiental y el modelo económico. También se comienzan a cambiar los viejos métodos de análisis, y a consi-

derar la interdisciplinariedad para obtener una visión más abarcante y compleja del problema. Pero como cualquier cambio, semejante rompimiento es un proceso y necesita tiempo, sobre todo si se trata de ‘costumbres’ tan arraigadas como es la idea de progreso que tiene ya unos 200 años. Es por eso que aún no se hacen críticas más profundas en aquel momento al desarrollo sino que se considera la necesidad de planificarlo mejor para evitar problemas, considerando que la planificación es un instrumento fundamental del discurso del desarrollo (Escobar, 1996).

RÍO DE JANEIRO NUEVAS ESPERANZAS

Apenas 20 años más tarde se convoca nuevamente a una reunión intergubernamental a gran escala. En esos 20 años el panorama mundial cambió considerablemente. Los hechos más importantes se dieron en 1985, con la Cumbre de Reikiavick, en la que se puso fin a la Guerra Fría y en 1989 con la caída del muro de Berlín que confirmó ese fin. Es así como la Cumbre se da bajo grandes expectativas y con la esperanza de construir un mundo ‘nuevo’, aunque no se tuviera muy claro hacia dónde, ya que la ‘desaparición’ del mundo socialista soviético y del conflicto bipolar dejó un gran vacío. Para contextualizar Río, también es importante señalar el gran endeudamiento de los países del tal llamado ‘Tercer Mundo’, especialmente de América Latina, donde la deuda hizo es-

tancar cualquier desarrollo económico en los años 80, llamados ahora la década perdida. Se quiso (y se quiere) contrarrestar la pobreza y el estancamiento económico con programas masivos para el desarrollo en todos los ámbitos y niveles, promovidos principalmente por el Banco Mundial (BM), con ajustes financieros drásticos del Fondo Monetario Internacional (FMI) y otras iniciativas, cuyos logros han sido magros⁴. Es decir, para entonces el desarrollo es visto como *la* solución para curar todos los males. Los 80 también están marcados por las políticas de Thatcher, Reagan y Kohl, en esta misma línea, impulsando fuertemente el neoliberalismo.

En Río se tuvo que reconocer que los programas para el desarrollo no disminuyeron la pobreza sino que, al contrario, ésta iba en aumento acelerado hasta en los mismos países desarrollados⁵. También la crisis ambiental se profundizaba cada vez más, teniendo ya además la experiencia de severas catástrofes ambientales como lo fueron el desastre químico en Bophal,

India, en 1984 con al menos 8000 muertos y millones de personas con problemas de salud hasta el día de hoy (extraoficialmente se habla de entre 10.000 y 100.000 muertos y más⁶), el desastre nuclear en Tschernobyl, Rusia, en 1986 con alrededor de 5000 muertos directos y cerca de 5 millones de personas enfermas contaminadas radioactivamente, hasta el día de hoy (oficialmente, extraoficialmente las cifras son mucho mayores) o el derrame petrolero de 5,8 millones de galones de Exxon Valdez en Alaska, en 1989 -no es el derrame más importante, pero si uno de los más divulgados⁷-.

Así como el *Límite del crecimiento* antecedió e influenció de manera importante la Conferencia de Estocolmo, el Informe Brundtland *Nuestro Futuro común* en 1987 antecedió a Río '92. Con ello se comienza a hablar de desarrollo sostenible⁸. La noción reconoce el límite de los recursos naturales y la necesidad de cuidarlos también para las generaciones futuras y al tiempo insiste con la idea de la

⁴ Tal vez el peor fracaso a largo plazo de estas medidas, se pudo observar claramente en la crisis tan profunda en la que cayó Argentina en el 2001.

⁵ 50 millones de pobres en Europa y 35 millones de pobres en Estados Unidos (Ver Novo, 1995).

⁶ Ver discusión al respecto <http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,k-6904,00.html>

⁷ Llama la atención el hecho, que estas catástrofes ambientales, que han cobrado miles de muertes, simplemente son considerados como hitos en la historia ambiental y como acontecimientos lamentables, efectos secundarios indeseables, inevitables, pero no hayan generado ningún tipo de ruptura significativo en el discurso del desarrollo.

⁸ Entendido como "El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades". Encierra en sí dos conceptos fundamentales: "el concepto de 'necesidades', en particular las necesidades esenciales de los pobres, a las que se debería otorgar prioridad preponderante; la idea de limitaciones im-

necesidad del desarrollo económico como meta principal⁹. Es decir, se quiere seguir con el mismo modelo económico (de crecimiento y rendimiento máximo eficiente), pero ahora considerando e incluyendo los factores ambientales. Se elude (o ignora) el análisis profundo de la crisis ambiental, y sobre todo excluye el factor de la capacidad de regeneración de los recursos naturales. Las ONG realizan un foro paralelo al oficial de las NU, llamado el Foro Social. Este evento magno de Río se realiza además a los 500 años de la colonización de América por lo cual es organizado en Brasil, siendo este además el segundo país más rico en

biodiversidad en el mundo.

El objetivo de la Cumbre es integrar el desarrollo económico y la protección ambiental siguiendo los lineamientos del Informe Brundlandt. M. Strong¹⁰, quien presidió, afirmó: “el funcionamiento de las fuerzas del mercado puede y debe ser su aliado poderoso para propiciar los incentivos para el cambio”. Esta frase marca visiblemente la tendencia economicista en esta Cumbre, que no criticó la producción, el orden económico mundial o el desarrollo, sino que instó más bien en que el desarrollo económico debe ser sostenible. Es aquí donde se comienza a construir el discurso

puestas por el estado de la tecnología y la organización social entre la capacidad del medio ambiente para satisfacer las necesidades presentes y futuras”. Ver: *Nuestro futuro común, Comisión del Medio Ambiente y del Desarrollo*, 1988 [1987], Madrid, Alianza Editorial. Aquí vale la pena señalar que desde entonces, 1987, se ha dado un gran debate alrededor del desarrollo sostenible (sustentable, sostenido) y sus definiciones y alcances. Y se pueden encontrar las más variadas posiciones desde propuestas sinceras para solucionar el problema ambiental hasta propuestas que representan simplemente un lavado de imagen verde para las empresas o estados. La literatura demuestra ya la magnitud de la discusión. Y aquí también es necesario observar el lugar de enunciación y ver cuáles son los elementos que se destacan y cuáles se obvian cuando se discute el desarrollo sostenible.

Además es necesario señalar que *Nuestro futuro común*, resulta ser un marco eminentemente económico para el desarrollo, teniendo el gran defecto de no mencionar la educación ambiental.

⁹ “Esta Comisión... ve... la posibilidad de una nueva era de crecimiento económico que ha de fundarse en políticas que sostengan y amplíen las bases de recursos del medio ambiente; y creemos que ese crecimiento es absolutamente indispensable para aliviar la gran pobreza...” p. 22, “La diversidad de especies es necesaria para el funcionamiento normal de los ecosistemas... aporta miles de millones de dólares anuales a la economía mundial... promover una utilización más eficiente y a largo plazo de los recursos forestales y disminuir la deforestación”, p. 34, un subcapítulo habla de la “Industria: mayor producción con menos recursos” y “Una responsabilidad particular recae en el Banco Mundial y en la Asociación Internacional de Fomento como los principales cauces de la financiación multilateral para los países en desarrollo. En el contexto de corrientes financieras que aumentan constantemente, el Banco Mundial puede apoyar proyectos y políticas adecuados desde el punto de vista del medio ambiente. Al finalizar el ajuste estructural, el Fondo Monetario Internacional deberá apoyar objetivos más amplios y a más largo plazo que en la actualidad: crecimiento, objetivos sociales y efectos sobre el medio ambiente”, p. 39, etc. *Nuestro futuro común, Comisión del Medio Ambiente y del Desarrollo*, 1988 [1987], Madrid, Alianza Editorial.

¹⁰ Secretario general de la conferencia y subsecretario general de las NU en ese entonces (en junio de 1995 fue nombrado Senior Advisor to the President of the World Bank).

del desarrollo sostenible en el sentido de Foucault. Si en Estocolmo no se hizo una crítica decidida al desarrollo es hasta cierto punto entendible históricamente, ya que en esa época apenas se iban descubriendo, de manera evidente, la relación entre desarrollo económico y problemas ambientales y apenas se levantaban las voces, dudas y las críticas contra la idea del progreso. Pero ya en Río se tenían suficientes pruebas para poder criticar el desarrollo, pruebas tanto empíricas como lo fueron las catástrofes ambientales generadas por la tecnología, aumento de la pobreza, etc. como también pruebas académicas. Esto lo demuestra la vasta literatura crítica en todas las áreas (política, economía, tecnología, sociología, etc.), mostrando los efectos negativos del tal llamado progreso/desarrollo. En Río se perfilan claramente los intereses de la hegemonía, en la Cumbre oficial no se hacen críticas, sino que se fortalece la idea del desarrollo sostenible, mientras que en el Foro Social sí se pronuncian claramente críticas al desarrollo económico existente, como se puede observar en el *Tratado de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) sobre consumo y estilos de vida* y el *Tratado de las OSC sobre la pobreza* y en otros tantos más.

Finalmente, es de señalar que en los documentos preparativos para Río se trazó una distinción entre los países desarrollados y los países en desarrollo (ya no se habla ni de países del Tercer Mundo, ni de países subdesarrollados), respecto a los problemas del desarrollo. Mientras que

los países desarrollados tienen problemas por su estilo de vida (sobreconsumo) y la gestión de los procesos económicos, los países en desarrollo tienen problemas por la pobreza y el subdesarrollo.

En la Declaración de la Cumbre se fijaron veintisiete principios interrelacionados que resultan ser recomendaciones, no vinculantes para los gobiernos. Se elaboraron sólo dos Convenios vinculantes para los firmantes, que son el Convenio de la Biodiversidad y el Convenio sobre el Cambio Climático. La Declaración pretende establecer además una *alianza mundial nueva y equitativa*, ya no se habla de un nuevo orden económico internacional (CEPAL) como en los setenta. Llama la atención el hecho de que la Declaración sea bastante instrumentalista, y no siempre quedan claras las diferencias entre el concepto de crecimiento económico y desarrollo. Pero el objetivo del presente trabajo no es analizar todo el documento, que es bastante extenso, ni hacer un seguimiento más cuidadoso del uso discursivo de desarrollo -que sería bastante develador- sino concentrarse en las partes que se centran en la educación ambiental (o lo que queda de ella).

Entre los 27 principios, se encuentra el Principio Nr. 10 que hace referencia a la educación ambiental (que será ampliado en el capítulo 36 de la Agenda 21), y dice

“El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados, en el nivel que corresponda. En el plano nacional, toda persona deberá tener acceso

adecuado a la información sobre el medio ambiente de que dispongan las autoridades públicas, incluida la información sobre los materiales y las actividades que ofrecen peligro en sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones. Los Estados deberán facilitar y fomentar la sensibilización y la participación del público poniendo la información a disposición de todos. Deberá proporcionarse acceso efectivo a los procedimientos judiciales y administrativos, entre éstos el resarcimiento de daños y los recursos pertinentes”.

Este principio, más que a una educación ambiental hace referencia al derecho y acceso de información, a la necesidad de sensibilización de la población y a la ‘oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones’, es decir, ya no se habla concretamente de educación ambiental en sí.

Ahora, para poner en práctica los principios, se adoptó una estrategia global de acción que se plasmó en la Agenda 21, la cual ha tenido una muy amplia difusión y en parte aplicación. Consta de 4 secciones:

1. Dimensiones sociales.
2. Conservación y gestión de los recursos.
3. Fortalecimiento del papel de los grupos sociales.
4. Medios para la puesta en práctica.

Al tratarse de un documento que pretende lograr un amplio consenso, no

está libre de contradicciones ni permite formular denuncias más concretas de las causas profundas que originan el problema ambiental. En la Agenda 21, la educación es contemplada en la sección 4 en el Capítulo 36. Lo que llama la atención es que ya no se habla de educación ambiental, sino de educación hacia el desarrollo sostenible. Ya no es solamente la dimensión ambiental la que se debe integrar a todas las disciplinas, sino el desarrollo (36.3). La interdisciplinariedad ya es sólo un aspecto casi marginal (se menciona solo tres veces) y sin una clara definición de lo que significa. Es así, que se hacen las siguientes propuestas:

- “Los gobiernos deberían procurar actualizar o preparar estrategias destinadas a la integración en los próximos tres años del medio ambiente y el desarrollo como *tema interdisciplinario* en la enseñanza a todos los niveles...” (36.5.b).
- “Los países podrían apoyar a las universidades y otras entidades y redes terciarias en sus actividades de educación sobre el medio ambiente y el desarrollo. Se deberían ofrecer a todos los estudiantes *cursos interdisciplinarios...*” (36.5.i).
- “Los países, con la asistencia de organizaciones internacionales, ONG y otros sectores, podrían reforzar o crear centros nacionales o regionales para la *investigación y la educación interdisciplinarias* en las ciencias del medio ambiente y el desarrollo, derecho y

gestión de determinados problemas ambientales. Dichos centros podrían ser universidades o redes existentes en cada país o región...” (36.5.j).

Si se entiende la interdisciplinariedad como una construcción conjunta de un nuevo objeto de conocimiento, no es posible hablar de un tema o un curso interdisciplinario. Por ello, estas sugerencias causaron y causan mucha confusión conceptual en el momento de aplicarlas. Lo único que se acerca a esta concepción de interdisciplinariedad, es el punto 36.5.j, al incentivar la creación de centros de investigación interdisciplinaria. Se observa además que la mayoría de las medidas para concienciar a la gente son de estilo instrumentalista, p.ej. propiciar información (36.10.a y c), mejorar la divulgación (36.10. b y d), o como dice el 36.12:

“La capacitación es uno de los instrumentos más importantes para desarrollar los recursos humanos y facilitar la transición hacia un mundo más sostenible. La capacitación debería *apuntar a impartir conocimientos* que ayuden a conseguir empleo y a participar en actividades relativas al medio ambiente y el desarrollo. Al mismo tiempo, los programas de capacitación deberían fomentar una mayor conciencia de los asuntos relativos al medio ambiente y el desarrollo como proceso de aprendizaje dual”.

En este punto se hacen explícitos dos aspectos importantes, por un lado, la capacitación para el empleo y, por el otro, transmitir simplemente conocimiento, sin incentivar a preguntar por el porqué de los problemas, sino sólo por el cuánto y dónde. Otro aspecto que se observa es que hasta cierto punto se busca reconocer la diversidad de conocimientos, como consta en estos dos párrafos:

- “...Se deberían *respetar debidamente* las necesidades definidas por la comunidad y los diversos sistemas de conocimientos, incluidas la ciencia y la sensibilidad cultural y social” (36.5.b).
- “Los gobiernos deberían *garantizar*, mediante legislación si fuera necesario, el derecho de las poblaciones indígenas a que *su experiencia y comprensión acerca del desarrollo sostenible* desempeñarán una función en la educación y capacitación” (36.5.n).

Pero finalmente se hace más énfasis en la homogeneización del conocimiento al promover “...el acceso universal a la educación básica...” (36.4.a), que implica el modelo occidental de escuela y conocimiento¹¹, al “...promover la integración de conceptos ecológicos y de desarrollo... recurriendo para ello a las pruebas científicas de mejor calidad...” (36.4.d), que implica

¹¹ Sobre dicho problema se puede consultar p.ej. los escritos de Ki-Zerbo, Joseph et.al. *Education as an Instrument of Cultural Defoliation: A Multi-Voice Report* (en Rahnama, 2001).

atenerse al modelo de conocimiento científico occidental positivista, al “... facilitar la transferencia y asimilación de nuevas tecnologías y conocimientos técnicos ecológicamente racionales y socialmente aceptables” (36.13.c), que implica generalmente las tecnologías y conocimientos provenientes de Occidente y finalmente sobre todo el punto 36.19:

“Se alienta a los gobiernos a que se pongan en contacto con personas en situaciones aisladas desde el punto de vista geográfico, cultural o social, para *determinar sus necesidades de capacitación* con miras a permitirles hacer una mayor contribución al desarrollo de prácticas laborales y modos de vida sostenibles”.

En este punto se supone de entrada como un hecho, que ‘personas en situaciones aisladas’ no tienen ‘modos de vida sostenibles’ y necesitan capacitación para aumentar el ‘desarrollo de prácticas laborales’. Este llamado apunta a incluir a todo el mundo dentro de la misma racionalidad del desarrollo, sin considerar que en la mayoría de los casos, para tales grupos aislados, esto implica su destrucción, y hasta su desaparición¹².

La Cumbre paralela, es decir el Foro Social, compuesto por la sociedad civil (ONG principalmente), también dio a conocer una serie de tratados sobre los más diversos temas, p.ej. consumo, estilo

de vida, pobreza, educación ambiental y otros. El referente a la educación ambiental se diferencia claramente de la propuesta oficial, comenzando por el hecho que no habla de educación para el desarrollo sostenible y ni siquiera de desarrollo sostenible (a no ser para criticarlo, ver punto I), sino de la necesidad de “crear sociedades sustentables y equitativas” y de la responsabilidad global. La educación ambiental es definida como:

“Un proceso de *aprendizaje permanente*, basado en el respeto a todas las formas de vida. Tal educación afirma valores y acciones que contribuyen para la *transformación* humana y social y para la preservación ecológica. Ella estimula la *formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas*, que conserven entre sí relación de *interdependencia y diversidad*. Esto requiere responsabilidad individual y colectiva a nivel local, nacional y planetario”.

El tratado sobre educación ambiental consta de seis partes:

1. Introducción
2. Principios de educación hacia sociedades sustentables y de responsabilidad global
3. Plan de acción
4. Sistemas de coordinación, monitores y evaluaciones

¹² Ver el caso de los Nukak Maku en Colombia, un grupo nómada del Amazonas que apenas a principios de los 80 se ‘descubrieron’ y hoy en día ya no queda casi nada de ellos, ni de su gente ni de su cultura.

5. Grupos involucrados
6. Recursos.

En el punto central del tratado, el dos, se hace énfasis en que la educación ambiental “...debe tener como base el pensamiento crítico e innovador...” (II,2) y “... debe tener una perspectiva holística ... de forma interdisciplinaria...” (II,5) además “...debe tratar las cuestiones globales críticas, sus causas e interrelaciones en una perspectiva sistémica en su contexto social e histórico...” (II,7), teniendo en cuenta además, que “... la educación ambiental valoriza las diferentes formas de conocimiento. Éste es diversificado, acumulado y producido socialmente, no debiendo ser patentado o monopolizado...” (II,11). Es decir, en este Tratado se intenta mantener una visión crítica e innovadora de la educación ambiental, como la que se había dado en los setenta. La crítica se dirige claramente en contra de la situación insostenible dominante, pero mientras que en el setenta y dos la crítica nació en el seno de la Conferencia, en el noventa y dos la crítica está ausente en el Foro oficial y emergió del Foro Social paralelo, por iniciativa de la sociedad civil¹³.

La crítica que se le puede hacer al Tratado es que los enunciados hechos sobre educación ambiental más bien hacen parte de la discusión sobre la educación

en general, p.ej. “... debe estimular y potencializar el poder de las diversas poblaciones y promover oportunidades para los cambios democráticos...” (II,10), “... debe promover la cooperación y el diálogo entre los individuos...” (II,13), o “... requiere de la democratización de los medios de comunicación...” (II,14). Es decir, simplemente se le pone el adjetivo ambiental, sin hacer una diferenciación entre la educación general y la educación ambiental. El problema radica en que se le da a la educación ambiental una dimensión que no tiene y se le priva a la vez de una identidad propia.

Ahora, respecto al Plan de Acción, vale la pena resaltar unos puntos, que son p.ej. la necesidad de “... realizar estudios comparativos entre los tratados de la sociedad civil y los producidos por la Conferencia de las NU...” (III, 3), que efectivamente resulta ser un ejercicio muy importante, reconociendo los discursos e intereses divergentes. Como también la necesidad de “... trabajar los principios de este Tratado desde la perspectiva de las situaciones locales...” (III, 4) lo cual significa reconocer la singularidad de cada región. Otro punto importante es “... incentivar la producción de conocimiento, políticas, metodologías y prácticas de educación ambiental en todas las áreas de educación...” (III, 5) y “... movilizar

¹³ Una sociedad civil que se ve cada vez más excluida de los foros oficiales que representa cada vez menos a la sociedad civil y cada vez más a los intereses economicistas.

a las instituciones formales y no formales de educación superior para que apoyen... la formación en cada universidad de centros interdisciplinarios para el medio ambiente...” (III, 19), es decir, se tiene una conciencia respecto a la importancia de la construcción de conocimiento y la interdisciplinariedad, para afrontar el problema ambiental. Finalmente, vale la pena señalar que el Tratado, en su Plan de Acción, considera importante “... promover la comprensión de las causas del comportamiento consumista y actuar para modificar las prácticas y los sistemas que las sustentan...” (III,16) y “... buscar alternativas autogestivas, económica y ecológicamente apropiadas de producción...” (III,17). Es decir, que recoge la problemática del consumo y la producción. Todos estos puntos revelan una voluntad de búsqueda real de los orígenes del problema ambiental y, por ende, una búsqueda para encontrar soluciones alternativas satisfactorias a largo plazo.

Como breve balance de los dos Foros se puede decir que la Cumbre oficial está totalmente inmersa dentro de la idea del discurso del desarrollo que ahora se debe hacer compatible ecológicamente, ya que con el ‘triumfo’ del capitalismo ya no tiene límites para expandirse. En otras palabras, se quiere utilizar a la educación hacia el de-

sarrollo sostenible -que incluya elementos ambientales- para refuncionalizar al capitalismo e intentar fortalecer su legitimidad plena, al estar perdiendo credibilidad por la pobreza y el desempleo rampante y los problemas ambientales cada vez más visibles y perjudiciales. Es así como en esta euforia de triunfo (la caída del muro del Berlín) se perdió cualquier perspectiva cautelosa/preventiva o crítica como la que se tenía en Estocolmo. Mientras que en el Foro de la Sociedad Civil se vislumbran perspectivas diferentes, al ser la primera vez en que se da un encuentro tan grande, masivo y diverso a nivel global de organizaciones civiles, por lo cual se experimenta por primera vez una gran solidaridad y fuerza social¹⁴. De esa conciencia y ese movimiento resulta una propuesta más prospectiva con la esperanza de cambios hacia una alternativa real y más equitativa para el mundo. Lo que se hace evidente, es que existe una marcada diferencia entre la Declaración oficial con sus claras intenciones de seguir el mismo modelo económico desarrollista, simplemente reverdeciéndolo con algunas medidas y sin intenciones de buscar las causas profundas de la crisis ambiental. Mientras que el Tratado busca ser más crítico y no acepta por lo tanto la idea de una ‘educación para el desarrollo sostenible’.

¹⁴ Pearls, al final del siglo XX comenzará hablar de “un mundo tripolar de grandes negocios, gobiernos poderosos y sociedad civil global”. Ver: Elizalde Hevia, Antonio, su tesis se ve apoyada por los foros sociales que se han realizado en Porto Alegre, Brasil y la India posteriormente.

JOHANNESBURGO - DESILUSIONES

En junio del 2002 se realiza el tercer Congreso bajo el Título *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*, con una amplia participación de Jefes de Estado y ONG. En los 10 años desde la Cumbre de Río y 13 años después de la caída del muro de Berlín y el fin de la bipolaridad, el mundo se ha visto en la búsqueda de un nuevo orden internacional, con la esperanza inicial de ser más equitativo y pacífico. Esta búsqueda se refleja tal vez mejor en las múltiples cumbres globales que le siguieron a Río, sobre los más diversos temas¹⁵. Nunca anteriormente se realizaron tantas cumbres mundiales en una década, pero infortunadamente esta búsqueda y estos intentos en su mayoría se quedaron en las buenas intenciones sobre el papel y muy poco se ha podido poner en práctica realmente. Lo que se observó más bien en la realidad, fue una avanzada fuerte del neoliberalismo, en

especial en América Latina, que nada tiene que ver con un desarrollo sostenible o con una sociedad social más justa¹⁶. También se observó la formación de un mundo unipolar bajo el régimen de EUA, que se puede constatar en sus múltiples acciones solitarias ya con visos imperialistas, como p.ej. el no firmar el Acuerdo del Cambio Climático de Kioto, o el de la Biodiversidad, las incursiones unilaterales en la Guerra del Golfo¹⁷, Afganistán y ahora Irak. O la implementación del Tratado de Libre Comercio (TLC), el Plan-Puebla-Panamá y Plan Colombia, así como las gestiones en marcha para el Acuerdo de Libre Comercio de América (ALCA), para fortalecerse frente a la creciente estabilización de la Unión Europea y el Euro. Esta década, además, está marcada por el auge vertiginoso de los medios de comunicación, especialmente la Internet¹⁸ y la telefonía celular, que hicieron reducir considerablemente el tiempo y espacio, logrando una comunicación nunca

¹⁵ 1993 Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos en Viena.

1994 Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo en El Cairo.

1994 Conferencia Global sobre Desarrollo Sostenible de Islas Pequeñas en Barbados.

1995 4. Conferencia Mundial de Mujeres En Beijing.

1996 Conferencia de las Naciones sobre Población (Hábitat II) en Estambul.

1996 Cumbre Mundial de Alimentos en Roma.

1997 Encuentro Río + 5.

2000 Foro Mundial del Agua en Den Hague.

¹⁶ Esto se puede demostrar con las cifras de las NU o el BM sobre el aumento de la pobreza, el desempleo, la inseguridad, la pérdida de bosques y biodiversidad, la contaminación, etc. Ver las páginas de internet de las respectivas instituciones.

¹⁷ Durante el cual millones de litros de petróleo fueron derramados y quemados.

¹⁸ En 1993 apenas había 50 páginas WEB.

vista anteriormente, aunque claro está, que la posibilidad de acceso a la Internet o teléfono celular, está muy desigualmente distribuida, igual que la riqueza. Sin embargo, esta facilidad comunicativa le llegó como gran ayuda a la sociedad civil, para poder comunicarse y, sobre todo, organizarse a lo largo y ancho del planeta¹⁹. Esto se refleja

p.ej. en la movilización civil masiva posibilitada por la comunicación, que hizo fracasar el intento de las potencias de los monopolios empresariales de firmar el Multilateral Agreement on Investment (MAI)²⁰, o en las protestas masivas contra la OMC y el G-8 en Seattle, Davos, Gotemburgo, Génova, etc.²¹. A pesar de estos logros puntuales, se

¹⁹ Muchas formas de resistencia pacífica ni se mencionan en los medios masivos -monopolizados- pero que sí existen, se organizan y se difunden vía Internet.

²⁰ Las corporaciones transnacionales se beneficiarían del Convenio MAI de la siguiente manera:

- “An unaccountable global court of effective dispute settlement procedures”. Governments would give their “unconditional consent to the submission of a dispute” to this new global tribunal. With few exceptions, *virtually all our laws, right down to our local bylaws, would be subject to the threat of successful corporate lawsuits through the MAI*. If investors from other countries which sign the MAI decided that one of our laws breached the MAI, including laws that held them accountable to employees or our community, they could sue our government for virtually unlimited damages under an onerous “expropriation and compensation” clause. Tribunal rulings would be “final and binding”.

- Outlawing Local control. The MAI would phase out laws which restrain transnational business, in order to foster “liberalization of investment regimes”. Our governments would “rollback” or remove laws that violated the MAI and achieve “standstill”, i.e. not pass any more laws which, for instance, hinder access to government contracts by foreign investors, or give advantage to domestic firms. Under “Transparency”, governments would create a hit-list of all “non-conforming” law subject to standstill, rollback, or potential investor disputes.

- Rules Favouring global business would enforce “national treatment” (between foreign and domestic investors) and “most favoured nation” status (between foreign investors). Every foreign investor could claim “treatment no less favourable” than that applied to *the* most favoured investor, whether domestic or foreign, in a given country. Domestic businesses in our high-wage, democratic countries would compete directly with foreign investors (i.e. the transnationals) which operate or source in low-wage, low-tax regions ruled by repressive regimes. The MAI would ban restrictions on “transfers” of capital or “key personnel”. Jobs, plants and profits could move anywhere, anytime with no financial penalty. The MAI would also prohibit “performance requirements” which require investors to buy, source, hire or invest locally, rather than in low-wage, repressive regimes.

Ver: <http://www.flora.org/mai-not> La firma del tratado en grupo se logró hacer fracasar, pero ahora se están haciendo tratados bilaterales, lo cual significa que el poder de negociación de los países débiles se reduce notoriamente.

²¹ Hoy en día, sólo unos cuantos años más tarde, se adopta la estrategia de elegir lugares remotos (p.ej. Islandia, Emiratos Árabes, Sea Island), donde el acceso se dificulta a la sociedad civil para protestar masiva y visiblemente, asegurando así la “seguridad” de los participantes con una protección máxima militar, bajo el pretexto y el marco del terrorismo. La pregunta que se plantea es: Si los contenidos de las reuniones afectan, y por lo tanto incumben a la gran mayoría de la población, los representantes de estas poblaciones están actuando según los intereses de aquéllos que los eligieron o ¿ya solamente responden a los intereses de una pequeña minoría hegemónica, qué tiene el poder económico?

puede decir que la izquierda como oposición práctica y teórica perdió su rumbo y seguridad, con la desaparición de la Unión Soviética además de verse confrontada con el ‘socialismo real’. Esto significa que se tiene que buscar, pensar y constituir nuevamente una utopía alternativa, lo cual implica un proceso largo y arduo.

Ahora, en este breve recuento socio-político histórico de la década de los 90 es indispensable señalar también la creciente globalización, concepto que apenas entonces se logra consolidar de manera masiva en el vocabulario cotidiano (porque en sí, la globalización ya existe desde las épocas de las grandes conquistas de Europa en el siglo XVI). Esta globalización se refiere principalmente a la alta movilidad del capital financiero²², como también a una

forma de producción cada vez más dispersa, en el sentido de que según el precio más bajo de las materias primas, el precio más bajo de la mano de obra y la flexibilidad de las legislaciones laborales y ambientales se decide el lugar/país en que se produzca o maquile²³. Esto significa que se trata de una explotación masiva tanto de los recursos naturales y de una explotación casi esclavizante de la gente, residente principalmente en los países del Sur.

Finalmente vale la pena señalar obras como *El fin de la historia* de F. Fukuyama o *El choque de las civilizaciones* de S.P. Huntington (o, menos divulgado, pero más explícito el texto del MAI) que han tenido mucha divulgación y eco y que reflejan el pensamiento hegemónico actual²⁴. Igualmente resulta necesario señalar que

²² Por ser un aspecto de suma importancia, pero no objeto de estudio de este artículo, vale la pena reproducir una cita un poco más larga de F. Coronil, que ejemplifica muy bien el estado al que se ha llegado en cuestiones financieras: “Una serie de artículos del *New York Times* sobre globalización en febrero de 1999... resaltan el significado del distanciamiento creciente de las transacciones financieras del comercio de bienes verdaderos: ‘En un día típico, la cantidad total de dinero que cambia de manos solamente en el mercado internacional, es de \$ 1.5 billones - un aumento de ocho veces desde 1986 - una suma casi incomprensible, que equivale al comercio total mundial de cuatro meses’. Los autores citan a un banquero de Hong Kong: ‘Ya no es la verdadera economía la que impulsa los mercados financieros, sino más bien el mercado financiero el que impulsa la verdadera economía’. De acuerdo con ellos, la cantidad de capital de inversión ha ‘explotado’: en 1995 los inversores institucionales controlaban \$ 20 billones, diez veces más que en 1980. Como resultado, ‘la economía global ya no está dominada por el comercio de carros ni de acero y trigo, sino por el comercio de acciones, bonos y monedas’. A medida que los capitales nacionales se funden en un mercado de capital global, esta riqueza se desentiende más y más del Estado. Es significativo que estas inversiones se canalizan a través de derivados, los cuales han crecido exponencialmente: en 1997 se comercializaron por un valor de \$ 360 billones, una cifra que equivale a doce veces la totalidad de la economía global (*New York Times*, 15/2/1999, A1)” (Coronil, 2000: 101).

²³ Pej, la materia prima viene de algún país africano, las partes se producen en algún país asiático y su ensamblaje se hace en una maquila de México para luego ser vendido en Europa.

²⁴ Ver también: Meyssan, Thierry, “La guerra de civilizaciones”, En *Memoria*, Nr. 192, México, feb. 2005, en este artículo se explicita cómo se fue construyendo la hegemonía actual bajo esta visión del choque de civilizaciones.

la Cumbre de Joahnesburgo se da en medio de una creciente tensión mundial respecto a una posible guerra contra el Irak, por parte de los EUA, para asegurarse del petróleo (como ya lo hizo con el gas en Afganistán), que finalmente desemboca efectivamente en una guerra imperialista de ocupación, para asegurarse no solamente el petróleo, sino también un mercado como p.ej. para las semillas manipuladas genéticamente de las multinacionales (Monsanto, Aventis, etc.).

Bajo este macrocontexto que es poco alentador, se realiza la Cumbre en Johannesburgo con pocas expectativas: las esperanzas y expectativas de Río desaparecieron. Los resultados finalmente lo reflejan. En esta Cumbre, como lo indica su nombre, ya no parece interesar el medio ambiente como tema primordial, sino el desarrollo sostenible, haciendo apenas unas menciones muy marginales a lo específicamente ambiental. Esta marginalidad se puede explicar por las estrategias de discurso neoliberales, que apuntan a desactivar, a diluir y pervertir el concepto de ambiente, negando la contradicción entre ambiente y crecimiento económico y promoviendo más bien:

“un crecimiento económico sostenido, soslayando las condiciones ecológicas y termodinámicas que establecen límites y condiciones a la apropiación y transformación capitalista de la naturaleza” (Leff, 1998: 21).

En este discurso se recodifica al hombre, la cultura y la naturaleza bajo una

misma esencia, el capital, adjudicándole a todo un valor monetario y categorizándolo como capital humano, capital cultural y capital natural. Es aquí donde se hacen visibles las categorías de Foucault: episteme, discurso, poder en el saber.

Así, en los 34 puntos, sólo en 6 se encuentra una referencia a lo ambiental:

“ellos [los niños] puedan heredar un mundo libre de la indignidad y la indecencia causadas por la pobreza, la *degradación ambiental* y las pautas de desarrollo insostenibles” (Nr. 3).

o “... asumimos la responsabilidad colectiva de promover y fortalecer los pilares interdependientes y sinérgicos del desarrollo sostenible -desarrollo económico, desarrollo social y *protección ambiental*- en los planos local, nacional, regional y mundial” (Nr. 5).

El Nr. 8 sólo hace referencia en cuanto que en Río se convino “... que la protección del medio ambiente, el desarrollo social y el desarrollo económico eran fundamentales para lograr el desarrollo sostenible...”. El Nr. 11 dice:

“Reconocemos que la erradicación de la pobreza, la modificación de pautas insostenibles de producción y consumo, la protección y *ordenación de la base de recursos naturales para el desarrollo social y económico* son objetivos primordiales y requisitos fundamentales de un desarrollo sostenible”,

y el Nr. 13 reconoce que el “...ambiente sigue deteriorándose...”, pero no señala causas posibles. Y, finalmente, está

el Nr. 33 que dice:

“nos comprometemos a cumplir el Plan de Aplicación de las Decisiones de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible y a acelerar la consecución de los objetivos socioeconómicos y *ambientales* en los plazos que allí se fijan”.

En todos los puntos se puede observar como el ambiente apenas es un factor más que debe ser considerado para el desarrollo sostenible, ya que es éste el discurso que predomina. Como dice Escobar “el discurso no es la expresión del pensamiento. Es una práctica, con condiciones, reglas y transformaciones históricas” (Escobar, 1996: 404), y la práctica que se observa es que por un lado siguen insistiendo en el problema de la pobreza²⁵, para justificar la necesidad de un desarrollo económico (ver Nr. 3, 7, 11 y 19), sin preguntar por las causas de la pobreza. Y, por el otro lado, imponen claramente sus reglas, dicen:

“corremos el riesgo de que estas disparidades mundiales se vuelvan permanentes y, si no actuamos de manera que *cambie-mos* radicalmente *sus* vidas...” (Nr. 15).

“A este respecto, a fin de contribuir a la consecución de *nuestras* metas y objetivos de desarrollo, *instamos a los países desarrollados* que no lo hayan hecho a que hagan esfuerzos concretos por alcanzar los niveles internacionalmente convenidos

de asistencia oficial para el desarrollo” (Nr. 20).

y en el punto 14 del Capítulo III del Plan de Implementación dice :

“todos los países deben adoptar medidas, *bajo el liderazgo de los países desarrollados...*”.

Las declaraciones hechas en Estocolmo respecto a una cierta autonomía de los países ‘subdesarrollados’, se ‘olvidaron’ completamente. Aspectos de precaución o autonomía se eliminaron por completo.

Toda la Declaración está dirigida a poner en práctica el tal llamado desarrollo sostenible (sin dar una definición concreta de éste), como se observa en la mayoría de los puntos (5, 10, 16, 17, 20, 21, 28), pero en ningún lugar de la Declaración se menciona la necesidad de crear una conciencia ambiental, o de adoptar una mirada crítica al modelo económico existente para reconocer mejor las causas del problema ambiental.

Ahora, si se analiza el *Plan de Implementación de las decisiones de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible*, en lo que se refiere a la educación, es bastante difuso y definitivamente ya no se habla de educación ambiental, sino que todo está enfocado hacia una educación *para* el desarrollo sostenible. En el capítulo III se habla de la necesidad de modificar las

²⁵ “La transformación de los pobres en asistidos tuvo profundas consecuencias. Esta ‘modernización’ de la pobreza significó no sólo la ruptura de las relaciones tradicionales, sino también el establecimiento de nuevos mecanismos de control. Los pobres aparecieron cada vez más como un problema social que requería nuevas formas de intervención en la sociedad” (Escobar, 1996: 53).

modalidades insostenibles de consumo y producción y en el punto 14d se señala la necesidad de "... elaborar programas de concienciación sobre la importancia de las modalidades sostenibles de producción y consumo...". Después, en el capítulo VII, dedicado a los medios de ejecución, se dice en el punto 109 que "... la educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible...". Además se habla de la necesidad de posibilitar a todos los niños un ciclo completo de enseñanza elemental (109b) y "... respaldar sus infraestructuras y programas educativos, en particular los relativos a la educación sobre medio ambiente y salud pública..." (110a). En este plan se dan también incentivos para tratar el tema del sida (111), el problema de género (113) y acabar con el analfabetismo (116), señalando que se mantienen en cuestión de educación el *Marco de Acción de Educación para Todos* (115) de Dakar. El resto de los puntos se centra en la idea de "integrar el desarrollo sostenible en los sistemas de educación a todos los niveles educativos a fin de promover el papel de la educación como agente clave del cambio" (114) (ver también 112). Esto se ve apoyado con el 117 que dice que se debe "apoyar el uso de la educación para promover el desarrollo sostenible". Sólo el último punto (119 bis d) hace mención a la Agenda 21 que dice "crear y, según proceda, fortalecer las capacidades nacionales para poner eficazmente en práctica el Programa 21". Como se puede observar lo ambiental ha desaparecido por completo

y se habla más bien de una educación en general y una educación *para* el desarrollo. Además, ya no se hace ninguna referencia a la necesidad de una visión interdisciplinaria, holística o crítica.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS TRES CUMBRES

El sólo título de las tres conferencias ya muestran sus tendencias y objetivos, como también se puede notar en las diferentes declaraciones la influencia del contexto internacional en el que se encuentra el mundo. Estocolmo se centra en lo humano y está bajo el 'shock' de tener que aceptar por primera vez en la historia, que el progreso no es solamente bueno y que el crecimiento económico sí tiene límites y debe enfrentarse seriamente a los problemas ambientales que el ser humano ha provocado. Además, se encuentra también bajo la influencia crítica que se hizo a todo el sistema, tanto económico como educativo, en los sesenta a través de los movimientos estudiantiles. Es así como en los resultados se percibe una clara preocupación por lo ambiental con lineamientos claros de acción (el PNUMA, el PIEA), un claro llamado a revisar la planeación del desarrollo económico y un fuerte llamado al papel de la educación ambiental, así como la necesidad de un pensamiento crítico y un trabajo interdisciplinario.

Río esta fuertemente influida por el Informe Brundtland, que se refleja ya en su título de la Cumbre, como también por

la caída del muro y la incertidumbre y a la vez esperanza de cómo se conformará el nuevo orden internacional. Pero claro está que este nuevo orden tendrá que organizarse bajo la racionalidad del capitalismo que ‘ganó’. Por esta razón el desarrollo sostenible tiene que ser implementado a lo largo y ancho del planeta y se comienza a hablar oficialmente de la educación *para* el desarrollo sostenible, eliminando el concepto de educación ambiental. Es aquí donde el desarrollo sostenible comienza a cooptar en su discurso al ambiente despojándolo de su capacidad crítica e innovadora. Pero la sociedad civil se distancia de esta posición, y sigue la idea de la educación ambiental y mantiene una crítica al desarrollo, sobre todo por ya haber visto y vivido los resultados nefastos de las ‘ayudas al desarrollo’ en los países del Sur, en los setenta y ochenta. El resultado claro de Río es la Agenda 21, que se ha venido discutiendo, adaptando e implementando, más o menos, en muchos lugares del mundo. Pero los incentivos para un pensamiento crítico o la interdisciplinariedad más bien se van perdiendo. Se comienza a observar cómo el discurso dominante del desarrollo es capaz de incorporar la dimensión ambiental como algo propio (como ya lo había hecho anteriormente con el discurso de los campesinos y el discurso de las mujeres (ver Escobar, 1996)).

Johannesburgo se realiza en un ambiente de tensión: Sur África restringe el Foro civil paralelo, el mundo comienza a estar sometido al discurso del terrorismo

que justifica cualquier medida represiva (aunque atente contra los derechos civiles y humanos), Estados Unidos se perfila cada vez más como un nuevo poder imperial, que necesita asegurarse la materia prima más importante: el petróleo. Preocupaciones como las críticas al sistema o un nuevo orden económico internacional, búsquedas de nuevos conocimientos por la vía interdisciplinaria o esperanzas de un nuevo orden político más justo y equilibrado a nivel internacional desaparecen por completo (y si existen son totalmente marginalizadas y hasta discriminadas). Es así como la Cumbre se centra completamente en el discurso del desarrollo sostenible y se tiene la impresión que lo ambiental juega sólo un papel marginal. Si en los setenta se hablaba de incluir el factor ambiental en la educación ahora sólo se habla de incluir el factor de desarrollo sostenible a la educación. En otras palabras, todo está dirigido a lograr un “desarrollo sostenible” sin cuestionarlo de forma alguna y además se señala abierta y explícitamente el papel precursor y dominante que deberá jugar el Norte, es decir, los países desarrollados, para que ellos puedan mantener su ‘status quo’ (ver Nr. 15). Si en Río una posición crítica fue incipiente, en Johannesburgo parece haber desaparecido, quedando todo inmerso ciegamente en el discurso del desarrollo, ahora, supuestamente sostenible. En este contexto para la educación ambiental comenzaron tiempos difíciles. Al ser desplazada por la “educación para el desarrollo sostenible”, tiene que afirmarse desde la

periferia y enfrentarse al poderoso discurso del desarrollo sostenible, hegemónico.

En esta reflexión también es necesario señalar cómo se va gestando a lo largo de los treinta años un discurso cada vez más economicentrista, y sofisticado por lo cual resulta cada vez más difícil pensar el problema por fuera de este contexto y su racionalidad economicista. No es de olvidar que estos treinta años están atravesados por la caída del bloque socialista con la consecutiva expansión sin límites de la economía de mercado, que favoreció la visión economicista del mundo. Es así, como las reuniones que se realizaron en la época de la Guerra Fría estaban marcadas por la tensión entre los dos bloques, el socialista y el capitalista, y la presencia de los No Alineados, lo cual se refleja, en una búsqueda de nuevos caminos y una crítica del sistema dominante, rasgos que se pierden. También es necesario ver, que a pesar de ser cumbres mundiales, los intereses que se perfilan y exponen en ellas, terminan siendo principalmente los de los países desarrollados, hegemónicos, lo cual se refleja, p.ej. al destacar en sus discusiones más la pobreza como problema que el sobreconsumo, el sobre-desarrollo o al destacar más las soluciones instrumentalistas que las soluciones que implican transformaciones de las condiciones socioeconómicas. Las iniciativas críticas e interdisciplinarias de los setenta se perdieron por el camino.

Conferencias focalizadas en la educación ambiental

Las conferencias intergubernamentales focalizadas específicamente en la educación ambiental son principalmente tres: la Conferencia Intergubernamental sobre *Educación relativa al Medio Ambiente* en Tbilissi (Georgia, ex URSS) en 1977, el Congreso Internacional de *Educación y Formación sobre el Medio Ambiente* en Moscú (ex URSS) en 1987 y la Conferencia Internacional sobre *Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad* en Thesaloniki (Grecia), en 1997. Estas conferencias fueron presididas por reuniones preparatorias y seguidas por reuniones regionales para su difusión. En este subcapítulo se presentarán los principales lineamientos y resultados de cada una, teniendo en cuenta el marco socio-político e histórico, que ya se expuso en el capítulo anterior.

Tbilissi y la Reunión preparativa de Belgrado propuestas de vanguardia

Antes de la Conferencia de Tbilissi, se realizó el Seminario Internacional de Educación Ambiental en Belgrado en 1975, en el cual participaron 65 países con 120 representantes. Este seminario sirvió como plataforma para lanzar el PIEA, propuesto en Estocolmo y para convocar formalmente a la Conferencia de Tbilissi. En este seminario se definieron las metas y

los fines básicos de la educación ambiental de la siguiente manera:

“Lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivaciones y deseos necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo” (Caride, 2001: 157).

En esta definición se perfilan los seis objetivos centrales de la educación ambiental:

1. *“Toma de conciencia:* ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor ciencia del medio ambiente en general y de los problemas conexos, y a mostrarse sensibles a ellos,
2. *“Conocimientos:* ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de sus problemas y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica,
3. *“Actitudes:* ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores colectivos, un profundo interés por el medio ambiente y la voluntad que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento,
4. *“Aptitudes:* ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales,

5. *“Capacidad de evaluación:* ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educacionales,
6. *“Participación:* ayudar a los individuos y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto” (Caride, 2001: 158).

Con estos objetivos se perfila la preocupación principal que se quiere lograr con la educación ambiental, la cual es crear en primer instancia una conciencia crítica a nivel mundial (Novo, 1995: 43). Este proceso de educación ambiental debe ser continuo y permanente, adoptando además un enfoque interdisciplinario e histórico para su análisis. Otro aspecto importante de este Seminario es que se comienza a ver la necesidad de replantear la idea de desarrollo, ya que se hace evidente la relación entre el modelo económico y sus repercusiones sobre el medio ambiente. Finalmente, la Carta de Belgrado -el producto de este Congreso- es también un llamado a la adopción de una ética medio ambiental como base de la educación ambiental. Este llamado apunta a que la educación ambiental sea ‘acorde con el lugar que le corresponde a la humanidad’, que tenga una ‘comprensión de la

interdependencia', que tenga en cuenta el 'principio de globalidad en el tratamiento de las cuestiones del medio ambiente', que tenga un 'respeto por las necesidades de las futuras generaciones' y que esté dirigida a una 'utilización racional de los recursos' (Caride, 1991: 65). Es así como se ponen las primeras bases y directrices de una educación ambiental, que deberá ser impulsada a nivel mundial.

Otro Congreso que se organizó antes de Tbilissi, fue el *Taller Subregional de Educación Ambiental para la Enseñanza Secundaria*, en Chosica, Perú, en 1976. A pesar de que al parecer no hubo una real representatividad regional, salieron resultados interesantes, comenzando por la definición misma de educación ambiental que dice que la misma debe ser:

“Una acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a la toma de conciencia de su realidad global, del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas. Ella desarrolla mediante una práctica que vincula al educando con la comunidad, valores y actitudes que promueven un comportamiento dirigido hacia la transformación superadora de esa realidad, tanto en sus aspectos naturales como sociales, desarrollando en el educando las habilidades y aptitudes necesarias para dicha transformación” (Caride, 1991: 59).

Esta definición recoge algunos objetivos de Belgrado, como son la toma

de conciencia, el reconocimiento de la relación ser humano-naturaleza, la importancia de las actitudes y aptitudes y la valoración de participación que está implícita en la vinculación del educando con la comunidad para un comportamiento dirigido hacia la transformación. Pero a la vez esta definición añade unos aspectos importantes, como la necesidad de tener conciencia, es decir, conocimiento de las causas profundas del problema, a la vez que el incentivo a crear una práctica transformadora y superadora en la comunidad. Además, esta definición está dirigida a un sujeto concreto, el educando. Otro resultado importante, es haber puesto énfasis en que los problemas ambientales en los países desarrollados y en desarrollo tienen causas claramente diferentes. Es decir, mientras la causa de los primeros es el derroche y la abundancia, la causa de los segundos es la falta de satisfacción de las necesidades básicas (González, 1999). Estos últimos aspectos son importantes para entender cómo en América Latina se va formando una educación ambiental propia, acorde con sus necesidades y distinta a la perspectiva conservacionista e informativa, con un énfasis ecologista, del Norte.

En 1977 se realiza la Conferencia Intergubernamental en Tbilissi llamado *Congreso Internacional sobre Educación Ambiental*, en el que participaron 265 delegados de 64 países. Este Congreso terminó siendo una de las referencias más importantes en educación ambiental, que

estableció criterios y directrices. Ninguna conferencia intergubernamental posterior sobre educación ambiental fue tan cuidadosamente preparada ni ofreció un documento oficial tan amplio y rico. Para entender este hecho, es necesario tener en cuenta los movimientos intelectuales del momento que se encontraban en un ambiente y un momento creativo y crítico, que se refleja en los siguientes aspectos: se había realizado en 1970 el seminario sobre interdisciplinariedad en Niza, estaban en plena discusión las reflexiones de la Escuela de Frankfurt, las inquietudes aún presentes de los movimientos estudiantiles del sesenta y ocho y el discurso de la necesidad de un nuevo orden económico de la CEPAL. Pero también hubo varios trabajos que influyeron la época, como lo fue el trabajo de J. Piaget sobre la epistemología genética, la pedagogía del oprimido de P. Freire, *Small is beautiful* de F. Schumacher, la idea de desescolarización de I. Illich, etc. Todos estos trabajos hicieron un esfuerzo grande por romper los esquemas rígidos existentes, lo cual se refleja de una u otra manera en la Declaración de Tbilissi. Pero no es de olvidar que, al tratarse de una Declaración intergubernamental, no está libre de contradicciones al querer buscar una base común como punto de partida.

Analizando ahora de cerca las grandes orientaciones dadas, éstas se dividen en

cuatro partes. La primera parte analiza cuál es la posición de la educación frente a los problemas ambientales. Al analizar los problemas ambientales reconoce que éstos están ligados, tanto a un desarrollo insuficiente como también a un consumo excesivo, viendo el origen del problema en el “mito de la dominación del hombre sobre la naturaleza”, que llevó a que de “tal raciocinio cultural se desligara una concepción tecnológica-económica-utilitarista del mundo, según la cual se acuerda un valor absoluto al crecimiento, considerándolo como el único camino que conduce al progreso social” (p. 15)²⁶. Y cuando se analiza la relación entre ambiente y desarrollo se hace énfasis en la necesidad de declarar un nuevo orden económico internacional y se dice claramente que “el programa económico no se justifica, si no mejora la calidad de vida o el bienestar social... es decir, que en últimas se debe concebir otro tipo de desarrollo que respete las capacidades de asimilación y regeneración de la biosfera” (pp. 16-17). Hasta aquí se puede reconocer un cierto esfuerzo por entender las causas profundas del problema y una crítica a la concepción tecnológica-económica-utilitarista, que supuestamente sería el único camino posible al progreso social, según la visión dominante. Pero finalmente se contradice al decir que el desarrollo y el medio ambiente

²⁶ *L'éducation relative à l'environnement: les grandes orientations de la Conférence de Tbilissi*, 1980, UNESCO.

no son conceptos opuestos y sugieren “identificar los costos reales incluyendo los sociales... [que]... permitirán orientar más claramente la elección del modelo de desarrollo” (pp. 22). Se contradice, ya que termina quedándose dentro de la misma racionalidad tecnológica-económica-utilitarista. El documento señala frente a este panorama que la educación ambiental no sólo debe sensibilizar sino también modificar actitudes, para lo cual es necesario transformar todos los niveles de enseñanza, incorporando la idea de interdisciplinariedad. Es así como se le designa un papel esencial a la educación para prevenir y solucionar los problemas ambientales.

La segunda parte se dedica específicamente a analizar las características y finalidades de la educación ambiental. Se parte de dos puntos centrales. Primero, que la educación ambiental no se limita simplemente a intercambiar informaciones y conocimiento fragmentado, sino que debe buscar las causas y promover la adquisición de saberes, saber hacer y una voluntad para resolver problemas ambientales. Para tal fin es necesario modificar el contexto educativo institucional, es decir, se apela a una reforma del sistema educativo. Segundo, ya no se entiende el ambiente como algo reducido a lo natural/ecológico, sino como una concepción más amplia, que considera aspectos económicos y socioculturales, subrayando las correlaciones. Es así como la educación ambiental, partiendo del hecho que tiene que ser adaptada a las realidades

de cada región, debe permitir comprender la naturaleza compleja del ambiente, proporcionando los medios intelectuales para poder interpretar las interdependencias. Por esta vía se deberá crear una conciencia ambiental que se tenga en cuenta en el modelo de desarrollo económico. Otro punto importante es que la educación ambiental debe contribuir al desarrollo de conocimiento necesario para la preservación y el mejoramiento de la calidad ambiental, es decir “el conocimiento debe conducir a cambios en el comportamiento y a acciones favorables” (pp. 24). La característica básica de la educación ambiental debe ser la interdisciplinariedad como una forma de aproximación a la problemática para entender las interrelaciones, por lo cual la educación ambiental no puede ser vista como una nueva disciplina. Además, la educación ambiental debe estar orientada a la solución de problemas. Otras características de la educación ambiental deben ser su integración a la comunidad y su carácter permanente. Esta educación ambiental deberá estar dirigida a toda la población y en todas las áreas formales e informales. En este capítulo se incentiva un pensamiento y una pedagogía crítica (ver p. 27).

El tercer capítulo se dedica a las estrategias y modalidades para incorporar la educación ambiental en los sistemas educativos. Señala con claridad que se “necesita la puesta en práctica de nuevos conceptos, nuevos métodos y nuevas técnicas” (p. 35). Respecto a las estrategias se hace referencia principalmente a dos

aspectos. Uno, la necesidad de una aproximación interdisciplinaria que se plantea en tres niveles diferentes, como “una simple introducción de nociones sobre el medio en las disciplinas tradicionales”, como una “total integración alrededor de un proyecto de acción-comentario sobre el ambiente” y como una “convergencia de disciplinas que presentan ciertas afinidades conceptuales y metodológicas” (pp. 49). Y dos, la necesidad de revisar y reestructurar los contenidos de las diferentes materias. Respecto a la metodología se llama la atención sobre los problemas metodológicos pedagógicos específicos que surgirán y la necesidad de una aproximación integrada a los problemas ambientales. Es decir, otra vez se critica al sistema educativo tradicional y se destaca la importancia de la interdisciplinaria. Todo esto, orientado a la solución de problemas concretos. Además, es de resaltar la presencia de todo un capítulo específicamente dedicado a la educación ambiental destinada a grupos profesionales. Allí se señala la importancia de crear en ellos una conciencia de su influencia respectiva sobre el medio, haciendo sugerencias específicas para ingenieros, arquitectos, ingenieros en saneamiento, agricultores, planificadores y administradores. Se insta a las universidades a ofrecer cursos interdisciplinarios obligatorios para hacer comprender las relaciones entre las políticas de desarrollo y sus implicaciones sobre el medio. Y se sugieren tres fórmulas para incluir el componente ambiental en la formación profesional. Una sería ‘intro-

ducir en los programas, al final del ciclo, una apreciación global de los problemas’, otra sería ‘organizar un primer año de iniciación general al problema general’ y otra sería hacer una ‘reforma total de los diversos programas de formación profesional para incorporar de manera funcional un componente respectivo al ambiente... fundado sobre el concepto de la educación interdisciplinaria’ (pp. 53-56). El último punto de este capítulo llama finalmente la atención sobre la necesidad de la investigación pedagógica sobre la educación ambiental para lo cual será necesario tanto un equipo interdisciplinario como una ‘metodología avanzada psicológica, epistemológica y un análisis institucional’ (p. 59), teniendo en cuenta que ‘la difusión de la ciencia y la tecnología no es un fenómeno neutro sino contiene incidencias políticas, económicas, sociales y culturales’ (p. 60). Aquí se refleja una posición atenta y crítica.

El cuarto y último capítulo habla sobre la cooperación internacional dentro de la educación ambiental. Dicha cooperación ‘debe estar orientada hacia el fortalecimiento del desarrollo endógeno, la identidad cultural y la autonomía de los países’ (p. 61). Aquí se hacen referencias generales a las contribuciones del sistema de las Naciones Unidas al desarrollo y al papel de la UNESCO. El documento termina con la frase: ‘tal educación tiene claramente como meta inculcar un sentido de responsabilidad y un espíritu de solidaridad entre las naciones que deben

tomar conciencia de sus interdependencias económicas y ecológicas’.

Esta breve presentación del Documento muestra el esmero con el cual se plantearon los principales lineamientos para una educación ambiental a nivel global, reconociendo el esfuerzo por recoger las diferentes inquietudes intelectuales que estaban llamando la atención sobre los diversos problemas del sistema existente en aquel momento (la interdisciplinariedad, la crítica al sistema educativo, la exigencia de un nuevo orden económico). Este Documento deja una sensación de cierta voluntad para buscar y conocer las causas profundas del problema ambiental y por lo tanto, de una voluntad de repensar, reflexionar y cambiar ciertos aspectos de la organización social que se han vuelto insostenibles. Este Documento, finalmente, fue sintetizado en una Declaración y funcionalizado a través de 41 recomendaciones muy desmenuzadas.

Los magros resultados de los 80: Moscú - un primer retroceso

Los años ochenta infortunadamente no fueron capaces de poner en práctica las reformas críticas constructivas al sistema educativo ni una reforma al modelo económico para un nuevo orden mundial. Más bien se habla de los años 80 como de unos años de transición o, en América Latina, de la década perdida. Son años en los cuales el capital adquiere cada vez más fuerza, tanto a través de las multinacionales

que se van fortaleciendo, como a través de las políticas neoliberales decididas de Reagan, Thatcher y Kohl. Considerando, además, que la Guerra ‘Fría’ seguía cobrando su precio. En semejante contexto no era posible avanzar de manera contundente por las vías propuestas en Tbilissi. Es, además, una década que no produjo intelectuales como en décadas pasadas. Finalmente, es de señalar que en el mismo año del Congreso en Moscú se publica el Informe Brundtland, es decir, se estrena el concepto de desarrollo sostenible.

En Moscú el *Congreso Internacional de Educación y Formación sobre el Medio Ambiente* reunió en 1987 a 250 expertos de diferentes países. Los objetivos que se propuso el Congreso eran, por un lado, hacer un balance del desarrollo de la educación ambiental en los diez años transcurridos desde Tbilissi y, por el otro, aprobar una estrategia internacional de educación ambiental para los años noventa. Es de anticipar que este Congreso nunca trascendió tanto como el de Tbilissi, lo cual se demuestra también en el hecho que no es fácil encontrar dicha Declaración o las referencias posteriores muy escasas a los resultados del evento.

El Documento que salió del Congreso consta de tres capítulos. El primero es una síntesis de los principales problemas, que señala también los objetivos para una estrategia de educación ambiental. El segundo gira en torno a los principios y las características de la educación y el tercero trata de los elementos específicos

para la acción internacional en la materia. Este último concreta las siguientes nueve secciones:

1. *“El acceso a la información: fortalecimiento del sistema internacional de información y de intercambio de datos y experiencias del PIEA,*
2. *“Investigación y experimentación: fortalecimiento de la investigación y experimentación relativas al contenido, los métodos educacionales y las estrategias de organización y transmisión de mensajes para la educación y la formación ambientales,*
3. *“Programas educacionales y materiales didácticos: fomento de la educación ambiental mediante la elaboración de programas de estudio y materiales didácticos para la enseñanza general”,*
4. *“Formación del personal: promoción de la formación inicial y de la capacitación del personal encargado de la educación ambiental escolar y extraescolar,*
5. *“Enseñanza técnica y profesional: integración de la dimensión relativa al medio ambiente en la enseñanza técnica y profesional,*
6. *“Educación e información del público: intensificación de la educación y la información del público en cuestiones ambientales, mediante la utilización de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías de comunicación e información,*
7. *“Enseñanza universitaria general: fortalecimiento de la integración de la dimen-*

sión ambiental en la enseñanza general universitaria, mediante el desarrollo de los recursos educativos y de la formación, así como con la creación de mecanismos institucionales apropiados,

8. *“Formación de especialistas: fomento de una formación científica y técnica especializada en materia del medio ambiente,*
9. *“Cooperación internacional y regional: desarrollo de la educación ambiental mediante una cooperación coherente a nivel internacional y regional” (Novo, 1995: 55).*

Estas nueve secciones, que hacen referencia a Tbilissi, no terminan por recoger realmente el espíritu del Documento anterior. Lo que más bien se comprueba es que el elemento crítico analítico desaparece y la atención se centra en lo instrumental, técnico. Esto se hace notar en querer fortalecer el sistema internacional de información y de intercambio de datos, en querer definir estrategias de organización y transmisión de mensajes para la educación sin mencionar la necesidad de entender las causas sociopolíticas y económico-históricas del problema. Se habla, también, de la necesidad de integrar la dimensión ambiental en las universidades y de fomentar una formación científica y técnica especializada, sin mencionar la necesidad de la interdisciplinariedad. Respecto a la universidad se habla también de la necesidad de crear mecanismos institucionales apropiados, es decir de adaptar, pero no de

revisar en general críticamente su estructura institucional/disciplinaria.

Aparte de esta estrategia, que fue lanzada para el decenio de los noventa, el Documento da una definición de educación ambiental que dice:

“La educación ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de problemas ambientales presentes y futuros”.

También en esta definición se hace notar el retroceso de una visión crítica, al plantearse el aprehender sin reflexionar los conocimientos y al estar dirigido estrictamente a la resolución de problemas.

Los años 90 y Thesaloniki alineación al sistema hegemónico

En los años noventa se llevaron a cabo varios encuentros focalizados en la educación ambiental sobre todo en América Latina. Por un lado, se realizó el segundo seminario sobre Universidad y Medio Ambiente. El primero fue en 1985 en Bogotá, el segundo en 1999 en Cali, ambos apoyados en parte por la iniciativa del PNUMA. En el tiempo transcurrido entre

Bogotá y Cali se realizaron varios eventos más pequeños en diferentes países (especialmente en Argentina, Brasil, Colombia y México) a manera de encuentros para el seguimiento de las propuestas de Bogotá. Pero ninguno de los eventos tuvo la envergadura del de Bogotá, que representa un momento fundacional y de vanguardia en el proceso de incluir la dimensión ambiental en la Universidad, a nivel regional. Mientras que en Bogotá se plantearon pautas y marcos concretos, en Cali se dio un rico intercambio y presentación de experiencias de casos²⁷, pero sin el mismo impacto que tuvo Bogotá en la región. Por el otro lado, en esos años, se organizó el *I Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental* (Guadalajara, 1992), que fue importante para iniciar las discusiones regionales. En esta ocasión se pusieron las bases para incentivar la incorporación de la dimensión ambiental en los planes curriculares de la educación básica, como también se incentivó la creación de programas académicos dirigidos a especialistas. Otro aporte del Congreso fue promover reuniones futuras, fortalecer redes entre educadores ambientales y posibilitar el intercambio de trabajos académicos escritos. En 1994 la UNESCO organizó un *Seminario taller regional sobre educación e información en medio ambiente, población y desarrollo humano sostenible* en Santiago

²⁷ Ver: *Memorias Seminario Universidad y Medio Ambiente en América Latina y El Caribe*, 24-26.11.1999, Santiago de Cali, Colombia

de Chile. El simple título ya indica la tendencia de ir desplazando la educación ambiental por la educación para el desarrollo sostenible, lo cual se fomenta aún más primero con la Reunión convocada por la UICN y la UNESCO para América sobre *Gestión de programas nacionales de educación y capacitación para el medio ambiente y el desarrollo*, realizado en Quito en 1995. Y luego con la *Declaración y Plan de Acción para el desarrollo sostenible de las Américas*, hecho en 1996 en Santa Cruz, Bolivia (ver González, 1999).

Antes del Congreso internacional en Thesaloniki en 1997, se realiza el *II Congreso Iberoamericano sobre educación ambiental*, en Tlaquepaque, México, con 962 representantes de 25 países. En este Congreso se habló de la necesidad de profesionalizar a los educadores ambientales, tanto para la educación formal como no formal. En el área no formal se llamó la atención sobre la necesidad de los procesos participativos de las comunidades y la aplicación local de la Agenda 21. Además, se dieron a conocer grupos organizados que están trabajando en la investigación y promoción de la pedagogía que es necesaria tanto para el desarrollo sostenible como para la problemática ambiental, teniendo como ejes la interdisciplinariedad y el trabajo interinstitucional. Respecto a las universidades se les adjudicó un papel especial respecto al

‘nuevo paradigma de la sustentabilidad’, señalando que éstos nuevos modelos de formación ‘deben promover y facilitar el trabajo interdisciplinario replanteando los planes curriculares’. También se señaló que la educación ambiental debe ser continua y permanente. El trabajo a nivel de posgrados sobre educación ambiental fue definido como fundamental en todas las universidades. Pero se reconoció, también, la dificultad para la aplicación real de la interdisciplinariedad y la brecha existente entre la comunicación ambiental postulada y la aplicada. Otro aspecto importante tratado en el Congreso, es la relación entre educación ambiental y la educación para la democracia, la paz, los derechos humanos y los grupos indígenas, señalando que es de igual importancia la diversidad cultural como la diversidad natural. Finalmente, la posición iberoamericana fijó cinco áreas prioritarias para la educación ambiental, que son: la comunicación, la coordinación intersectorial, el entrenamiento, la participación local y la ética ambiental²⁸.

Aparte del encuentro regional iberoamericano preparativo, también se realizaron reuniones preparatorias en la India, EUA, Brasil, Bangkok, Canadá, Grecia y en el Mediterráneo árabe.

Entrando ahora en la Declaración de Thesaloniki, como resultado de la Conferencia Internacional sobre *Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para*

²⁸ Ver el informe de Arturo Ballesteros Curiel, presentado ante el Congreso de Thesaloniki (p. 141)

la Sostenibilidad, en la que participaron 90 países con 1283 participantes, se puede observar ya claramente el paso definitivo de la educación ambiental a la educación para el desarrollo sostenible, que se muestra especialmente en los números 10 y 11²⁹:

- La reorientación de la educación como un todo hacia la sostenibilidad implica todos los niveles formales, no formales e informales de educación en todos los países. El concepto de sostenibilidad comprende no sólo el medio ambiente sino también la pobreza, población, salud, seguridad alimenticia, democracia, derechos humanos y paz. Sostenibilidad es, en el análisis final, un imperativo moral y ético dentro de lo cual deben ser respetados la diversidad cultural y el conocimiento tradicional. (Nr. 10).
- La educación ambiental, como se desarrolló dentro del marco de las recomendaciones de Tbilissi y como se ha desenvuelto desde entonces, dirigido a los rangos completos de los aspectos globales incluidos en la Agenda 21 y en las grandes conferencias de las NU, también ha lidiado como una educación para la sostenibilidad. Esto permite que puede ser referida como educación para el medio ambiente y la sostenibilidad. (Nr. 11).

Como se dice en el Documento de las conclusiones, uno de los objetivos de la Conferencia era clarificar el emergente concepto de ‘educación para el desarrollo sostenible’. La educación para el desarrollo sostenible fue vista como un instrumento indispensable para lograr un futuro sustentable, tocando e integrando las nociones de población, pobreza, degradación ambiental, democracia, derechos humanos y paz, desarrollo e interdependencia. Aunque en el Documento se reconoce que se puede aprender mucho de las experiencias hechas en 25 años por la educación ambiental ya que “los esfuerzos constantes de metas y los resultados son parecidos y comparables a aquellos que le son inherentes al concepto de sustentabilidad”. Aquí es de señalar que, si hasta ahora ha sido difícil definir educación ambiental, y no se ha logrado un real consenso al respecto (si es que esto sea posible y/o deseable), lograr una conceptualización adecuada para la educación para el desarrollo sostenible es altamente cuestionable. Por un lado, porque el mismo concepto de ‘sostenibilidad’ es demasiado etéreo, porque oculta las vías diferenciadas de construcción de un futuro sustentable -además no se define en ninguna parte del Documento³⁰-. Y, por el otro lado, porque lleva una fuerte carga ideológica, política y económica con intereses muy específicos -como no lo lleva en esas dimensiones

²⁹ *Declaration of Thessaloniki*, UNESCO-EPD-97/CONF.401/CLD.2.

³⁰ Como comentario al margen vale la pena llamar aquí la atención, que la palabra sostenibilidad se utiliza 24 veces y la palabra medio ambiente 11 veces en un documento de 2 páginas y medias.

el 'ambiente'- lo cual generalmente no se desea explicitar. Es aquí donde se va fraguando el discurso neoliberal. En este debate -educación ambiental o educación para el desarrollo sostenible- de ninguna manera se puede pasar por alto el contexto histórico político económico, con sus muy marcados intereses y, además, las divergencias existentes entre Norte-Sur, Este-Oeste, pobres-ricos, etc. Es justamente aquí donde no se pudo subestimar el poder en el saber y las dinámicas del discurso, para crear ciertas realidades. A esta lucha profunda de intereses entre educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible (que apenas comienza) sólo se le hace un comentario marginal en el Documento final, diciendo que "para algunos, el término 'educación ambiental' fue virtualmente sinónimo del término de 'educación para el desarrollo sostenible'. Otros prefirieron otra terminología mejor situada en sus propias necesidades locales"³¹.

Volviendo a la Declaración, hay una referencia a la interdisciplinariedad, que dice:

Todos las materias de área, incluyendo las humanidades y las ciencias sociales, deben tratar las cuestiones relativas al medio ambiente y al desarrollo sostenible. La cuestión de la sostenibilidad debe ser abordada según una aproximación, holística, interdisciplinaria, que junta

las diferentes disciplinas e instituciones mientras que mantienen sus identidades respectivas (Nr. 12).

Nuevamente la interdisciplinariedad es entendida más bien en el sentido de juntar simplemente las diferentes disciplinas y no en su sentido más profundo de una construcción conjunta de nuevos objetos de conocimiento entre diferentes disciplinas. Además, se plantea 'incluir cuestiones relativas al medio ambiente' en las diferentes áreas de conocimiento, viendo así al ambiente como objeto. Otro punto por destacar es el Nr. 19 de las recomendaciones, que dice:

La comunidad científica juega un papel activo en asegurar que el contenido de la educación y los programas de conciencia pública estén basadas en información adecuada y actuales.

Descatable porque pone el énfasis sólo en la transmisión de información correcta, pero no en la necesidad de conocer las causas del problema o la necesidad de hacer un análisis crítico e interrelacionar la información.

Finalmente, resulta importante mencionar las conclusiones de los seis temas centrales que se discutieron en Thesalóniki, que son:

1. Educar para un futuro sostenible: consenso internacional como un ímpetu

³¹ Para ver los problemas teóricos que implica la educación para el desarrollo sostenible ver Sauvé, Lucie (1999 y 2004).

- para la acción,
2. Reorientar la educación formal hacia la sostenibilidad,
 3. Conciencia pública y entendimiento,
 4. Cambio hacia estilos de vida sostenible: cambio de patrones de producción y de consumo,
 5. Invertir en educación: contribuir a un futuro sostenible,
 6. Ética, cultura y equidad en el logro de la sostenibilidad.

Estas conclusiones ponen de relieve cuáles serán las estrategias para impulsar el llamado desarrollo sostenible. Pero como dice Caride "... bajo un discurso aparentemente comprometido con el cambio social... se puede estar salvaguardando el mismo enfoque de desarrollo, de cultura y de política económica que han generado los problemas socioecológicos existentes" (Caride, 2001: 161). La pregunta aquí es qué tipo de educación se quiere, para qué fines y para construir qué realidad, por lo tanto, se hace de vital importancia tener la mayor claridad posible sobre los planteamientos oficiales, conociendo su contexto socioeconómico-político, sus orígenes y tendencias para comprender sus implicaciones a largo plazo.

Breve balance de las reuniones

Las tres reuniones que giraron específicamente alrededor de la educación ambiental fueron claramente muy diferentes. Las críticas que se le podrían hacer al

documento de Tbilissi sería que no haya sido más explícito y claro en sus críticas al desarrollo. Pero considerando por un lado la gran dificultad que implica poner de acuerdo a 65 países en un documento oficial y, por el otro lado, el momento histórico en el cual apenas se estaba digiriendo el 'shock' de los límites del crecimiento y afinando la percepción para ver la relación entre desarrollo y medio ambiente, se puede decir que el documento sí ha expresado puntos de vista críticos. Esto es aún más rescatable, al ver que en las conferencias siguientes se pierde casi toda disposición crítica constructiva. Otra crítica frecuente de Tbilissi, según Caride, es "la adopción de un enfoque esencialmente instrumental y tecnocrático, que pone a la educación ambiental al servicio de una concepción de la sociedad y del medio ambiente que ignora las causas últimas de la problemática ambiental" (Caride, 2001, 161). En efecto, se puede encontrar una fuerte tendencia a centrarse hacia la solución de problemas, en el sentido expuesto por Caride, aunque esta exigencia de dar soluciones hasta cierto punto es entendible, ya que una de las críticas fuertes del movimiento estudiantil del '68 fue la enajenación y abstracción de la educación, exigiendo una educación más relacionada con la realidad. En las recomendaciones se puede ver un sesgo 'tecnológico' y 'gerencialista' para lograr soluciones concretas. Pero a la vez es necesario reconocer el esfuerzo teórico para plantear una educación ambiental coherente y el llamado a buscar las causas

profundas del problema, proponiendo, además, la interdisciplinariedad insistentemente como un método -innovador- esencial para acercarse a la problemática ambiental. Otra vez no es de olvidar el momento histórico y político en el cual se formula este Documento, es decir, en plena Guerra Fría y los principios responden a una negociación que finalmente les sirve a todos, cada uno interpretándolos desde su perspectiva. Pero lo que finalmente sí reluce, a pesar de todas las diferencias, es la educación ambiental como una estrategia contracultural y la necesidad de construir y posibilitar un conocimiento respectivo. En este sentido los planteamientos de Tbilissi han sido, y siguen siendo, de vanguardia, pues las propuestas posteriores más bien fueron retrocesos de las posiciones allí esbozadas.

La reunión de Moscú ya comienza a señalar los primeros retrocesos, intenta recoger el espíritu de Tbilissi, pero no lo logra. Una de las razones es que el contexto y ambiente político-económico había cambiado, las posiciones de la 'Guerra Fría' se habían endurecido y las voces críticas casi desaparecido. En el ámbito económico se comienza a imponer con fuerza el neoliberalismo, especialmente primero en América Latina. Todo esto favoreció a ver al ambiente como objeto e impulsar medidas instrumentalistas.

La reunión de Thesaloniki no fue mucho mejor, al contrario, aquí la educación ambiental y el tema ambiental terminan por ser cooptados por la racionalidad eco-

nomicista dominante, perdiendo toda su capacidad crítica e innovadora. La educación ambiental intenta ser absorbida por el discurso de la *educación para el desarrollo sostenible* e instrumentalizada para esos fines. Esto se puede entender mejor al ver el contexto político-económico, donde el sistema capitalista ya no tiene contrincante y se presenta como el ganador y la opción única. Aquí domina la racionalidad economicista e instrumentalista del proyecto de la globalización.

En este lugar resulta adecuado señalar que mientras las recomendaciones y el trabajo realizado en Tbilissi habían girado en torno a la necesidad de transformar el sistema educativo, siendo así más bien una propuesta contracultural, en Thesalonika se perdieron todas estas tendencias resultando ser más bien una propuesta desde y para el sistema dominante.

Ahora, el reto estará en permitir una educación que prepare "para la construcción de una nueva racionalidad; no para una cultura de desesperanza y alineación, sino al contrario, para un proceso de emancipación que permita nuevas formas de reapropiación del mundo" (Leff, 2000: 48). Pero para lograr tal reto de emancipación y de reapropiación con una nueva racionalidad, es necesario tener claro cuál es la racionalidad dominante y qué racionalidad diferente puede dar luces sobre otras formas de percepción y de reapropiación. Para esto es necesario tener una sensibilidad aguda, que permita conocer el contexto histórico-político y los

discursos que los permean, como también las múltiples epistemologías, teorías y sus implicaciones, en este caso sobre educación ambiental, para reconocer cuáles son las estrategias de alienación y cuáles son estrategias de búsquedas alternativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Caride Gómez, José Antonio. (1991). *Educación ambiental: realidad y perspectivas*, Chile, Ed. Torculo.
- Caride, José Antonio y Meira, Pablo Ángel. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*, Barcelona, Ed. Ariel.
- Coronil, Fernando. (2000). “Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo”, en: Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*, (2000), Buenos Aires, CLACSO.
- Declaration of Thessaloniki*, UNESCO-EPD-97/CONF.401/CLD.2.
- Elizalde Hevia, Antonio. (2003). *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad*, México-Chile, Ed. PNUMA, Universidad Bolivariana.
- Escobar, Arturo. (1996). *La invención del Tercer Mundo, construcción y deconstrucción del desarrollo*, Bogotá, Editorial Norma.
- González Gaudio, Edgar. (1999). “Una nueva lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe”, en: *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 1, No. 1, México, Semarnap - UNAM.
- Lander, Edgardo (comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- L'éducation relative à l'environnement: les grandes orientations de la Conférence de Tbilissi*. (1980). UNESCO.
- Leff, Enrique. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*, México, Ed. Siglo XXI, PNUMA, CIIIECH.
- Leff, Enrique (coord.). (2000). *La complejidad ambiental*, México, Ed. Siglo XXI.
- Memorias Seminario Universidad y Medio Ambiente en América Latina y El Caribe*, 24-26.11.1999, Santiago de Cali, Colombia.
- Meyssan, Thierry. (feb. 2005). “La guerra de civilizaciones”, en *Memoria*, No. 192, México
- Novo, María. (1995). *La educación ambiental, bases éticas, conceptuales y metodológicas*, Madrid, Editorial Universitas S.A.
- Nuestro Futuro Común, Comisión del Medio Ambiente y del Desarrollo*. (1988 [1987]). Madrid, Alianza Editorial.
- Rahnema, Majid (comp.). (2001 [1997]). *The Postdevelopment Reader*, London, Ed. Zed Books.
- Sauvé, Lucie. (1999). “La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador”, en: *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 1., No. 2, México, Semarnat.
- Sauvé, Lucie. (2004). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental*, <http://www.uam.es/departamentos/ciencias/ecologia/documentos%20descargables/C2/doc%20%20una%20cartografia%20de%20corrientes%20en%20EA.pdf>
- Zemelman, Hugo. (2000 [1996]). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, México,

Ed. Jornadas 126 COLMEX.

<http://www.flora.org/mai-not>

<http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,k-6904,00.html>

Eschenhagen, María Luisa.

“Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental”, en *Oasis* 2006-07, núm. 12, Centro de Investigaciones y Proyectos Especiales, CIPE, Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales. Universidad Externado de Colombia, pp. 39-76.