

MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

¿Hacia una pedagogía ecológica?

Édgar González Gaudiano
y Alicia de Alba Ceballos

El 14 de febrero de 1986, y a consecuencia de las serias inversiones térmicas que ocurrieron en la ciudad de México en el mes de enero, fue publicado en el *Diario Oficial* un decreto presidencial en el que se señalan 21 acciones contra la contaminación que ejecutarán diversas dependencias federales, entre las cuales se encuentra la Secretaría de Educación Pública.

La declaración de la SEP en relación con este problema dice:

El gobierno de la república considera trascendental iniciar una pedagogía ecológica formal a nivel nacional, por lo que la Secretaría de Educación Pública:

- Introducirá la materia de ecología en los planes de estudio de los maestros y capacitará al magisterio en este tema.
- Incorporará contenidos educativos de temas ecológicos en los libros de texto en los diferentes niveles escolares.
- Propiciará que el servicio social de las licenciaturas se oriente a temas ecológicos.¹

Si bien una pedagogía (entendida como un cuerpo teórico-metodológico que explica lo educativo y orienta algunas de sus prácticas) no puede calificarse de formal o informal, sino las prácticas y los procesos educativos específicos, lo cual denota, entre otras cuestiones básicas, una confusión conceptual en la declaración oficial de la SEP, no es este tópico el que nos interesa en este momento discutir, sino el que se refiere a la noción misma de pedagogía ecológica y a algunas de sus implicaciones en el anunciado cambio curricular.

El carácter mismo del trabajo es meramente introductorio y únicamente pretende abrir un tópico de discusión, susceptible tanto de análisis extensos como de manifestaciones de corte propositivo.

Antecedentes

Desde que el hombre existe ha estado

del 14 de febrero de 1986. Reproducido en *La Jornada* el 17 de febrero de 1986, bajo el título "21 acciones contra la contaminación", pp. 14 y 19.

¹ Decreto oficial publicado en el *Diario Oficial*

vinculado a los procesos de la naturaleza y ha transmitido, por medio de diversos mecanismos, a los miembros de las nuevas generaciones los conocimientos sobre estos procesos, que en un principio fue adquiriendo de manera empírica y posteriormente, de acuerdo con las características de cada cultura, ha ido organizando en distintos niveles y modalidades de sistematización, como estrategia de supervivencia y conservación de la especie, así como espacio de simbolización psíquica sobre aquellos problemas centrales e irresolubles a los cuales siempre se ha enfrentado, tales como la inevitabilidad de la muerte y el sentido mismo de la vida.²

Sin embargo, en el camino que ha recorrido, sobre todo a partir de la necesidad de establecer una división técnica del trabajo, la relación hombre-naturaleza ha sufrido múltiples transformaciones que han ido aparejadas al desarrollo de cada cultura. De esta forma encontramos, por ejemplo, que los pueblos prehispánicos de Mesoamérica y los que a partir de ellos se han desarrollado hasta el momento actual (como es el caso de los 56 grupos étnicos que actualmente viven en y forman parte de la nación mexicana), desarrollaron y desarrollan no sólo tecnologías que les han permitido aprovechar los recursos naturales a su alcance, sino que lo hicieron imprimiendo a esta actividad un profundo sentido mágico-religioso que, de alguna forma y a pesar de los casi cinco siglos de colonización y dominación, se conserva en muchos de sus aspectos en las prácticas que aún realizan las comunidades indígenas de nuestro país.

² Sobre este tema se recomienda la lectura del trabajo "Consideraciones sobre las implicaciones psicológicas de la relación hombre-naturaleza", de Octavio Chamizo (mecanograma, 1986).

Estas culturas, sin un afán mixtificador, se han relacionado con la naturaleza sobre una base de respeto, en tanto que el hombre se asume como formando parte de los procesos vitales que ocurren, a diferencia de las culturas indoeuropeas que invadieron estos territorios y que impusieron una forma de relación distinta: conocer la naturaleza para dominarla.

La cultura occidental, de la que hoy formamos parte, concibe el ambiente como un inventario de recursos que están ahí para ser explotados; pero a partir de la revolución industrial los problemas causados por el mal manejo de los recursos naturales han ido creciendo, al grado de que existe en la actualidad un descontrol sobre los efectos en el ambiente de la tecnología que se emplea para su explotación y de las prácticas consumistas de las sociedades industriales que producen serios problemas de deterioro ambiental.

Por estas razones, desde la década pasada comenzó a expresarse una profunda preocupación entre los gobiernos de los países (los industrializados en cuanto a la contaminación y los subdesarrollados por los múltiples problemas causados por la explotación intensiva de sus recursos naturales) que llevó a realizar en 1972 en Estocolmo, Suecia, promovida por la Organización de las Naciones Unidas, una conferencia sobre el medio humano que pretendió sentar las bases para una cooperación internacional sobre esta materia.

El principio 19 de la Declaración de Estocolmo está referida a la necesidad de establecer una educación ambiental, al más amplio nivel posible,

...que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspi-

rada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana.

Si bien, como puede observarse, el alcance de la Declaración es limitado, dadas su generalidad e imprecisión, y referido implícitamente a la educación no formal, numerosas reuniones de carácter mundial, como la de Tbilissi, URSS, en 1977, y regionales, como las de Perú en 1976, Colombia en 1976 y 1985, Nicaragua en 1983, etcétera, fueron no sólo conceptualizando de mejor manera este campo, sino percatándose de la profunda vinculación con áreas como la economía, la sociología, la antropología, la política, etcétera.

De esta forma, la educación ambiental comenzó a caracterizarse como una práctica social, cuyos principales obstáculos no son de naturaleza físico-biológica, sino sociopolítica y económica, vinculados fundamentalmente con las desigualdades, tanto internacionales como dentro de cada país, por lo cual debe programarse tal educación en función no sólo de las características de los ecosistemas en los cuales se ubiquen las escuelas, sino de acuerdo con las particularidades de las culturas nacionales y regionales.³

Por todo lo anterior, el área de educación ambiental se ha ido aceptando a nivel internacional. México también ha formulado una política en este sentido; el Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988), en el capítulo de "La política social", en su apartado de Ecología, señala:

...las soluciones a la problemática ecológica dependen, en gran medida,

³ Alejandro Teitelbaum, *El papel de la educación ambiental en América Latina*, UNESCO, Vendome, 1978, 120 pp.

de la participación activa y consciente de todos los sectores de la población, por lo que es necesario realizar acciones de educación ambiental a través de un proceso continuo y permanente que se inicie en los grados preescolares y siga a lo largo de las diferentes etapas del sistema educativo formal e informal. En este sentido se incluirá, dentro del sistema básico y medio, la enseñanza de la problemática ecológica, conteniendo las adecuaciones regionales que correspondan.⁴

Este planteamiento obliga a la Secretaría de Educación Pública, en tanto responsable de la política educativa del país, a retomarlo; sin embargo, quizá por encontrarse en el ámbito de la política ecológica, no se hace alusión a él en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte.

Por otro lado, es interesante considerar la existencia de una Dirección de Educación Ambiental dentro del organigrama de la Subsecretaría de Ecología, lo cual nos lleva a pensar que probablemente por esta razón, de carácter organizativo-burocrático estatal, en vez de emplear el término educación ambiental se ha manejado por parte de la SEP el de pedagogía ecológica, lo cual de ninguna manera justifica la confusión conceptual manifestada en las declaraciones contenidas en el Decreto del 14 de febrero.

Situación actual

El propio Plan Nacional de Desarrollo señala:

Se pudo constatar que la problemática actual está básicamente relacionada con la contaminación del aire, agua y

⁴ PND, p. 266.



suelo, así como con los cambios macro y microclimáticos; el agotamiento de los recursos no renovables; la degradación de los renovables; la deforestación, la erosión y la desertificación, así como la extinción de especies animales y vegetales.

La fuerte presión que ha ejercido el crecimiento demográfico e industrial, la falta de un planteamiento integrado del uso del suelo y sus recursos, han sido las causas principales de un desarrollo desequilibrado. La utilización indiscriminada del territorio y la explotación de recursos bajo criterios de rentabilidad a corto plazo son ejemplos claves de la ineficiente política de ordenación ecológica del territorio.⁵

Lo anterior nos permite inferir que las soluciones a la problemática ambiental no son técnicas, y mucho menos pedagógicas, sino fundamentalmente de carácter político-económico, y, a tres años de haber sido formulado el PND 1983 — 1988, el panorama no sólo no ha cambiado, sino que se ha agudizado en muchos sentidos; esto es, existe, en el mo-

mento actual, una relación directa entre la crisis económica y la crisis ecológica en el país, a lo cual se ha aunado una insuficiente voluntad política del gobierno para incidir sobre las causas estructurales que determinan ambas crisis.

En este contexto, es fundamental ubicar los alcances y los límites de la incorporación o enriquecimiento de la dimensión ambiental tanto en la educación formal escolarizada como en la educación no escolarizada o informal.

Si se entiende la relación pedagógica en un sentido amplio, donde todos los sujetos sociales en los diversos espacios de participación influyen y son influidos (son a su vez educandos y educadores), es fundamental la incorporación de esta dimensión al conjunto de la sociedad. Sin embargo, es también muy importante no caer en posiciones de corte *educacionista*, que propicien pensar que la crisis ecológica puede resolverse sólo o de manera básica a través de la formación de conciencia —por medio de la educación— sobre la crisis ambiental, ya que si su génesis y desarrollo están determinados estructuralmente, los cambios de este orden deberán ser consustanciales a

⁵ *Ibid.*, p. 257.

las acciones emprendidas en el campo educativo.

Consideraciones finales

Las experiencias desarrolladas en el campo de la educación ambiental y las reflexiones que en tal sentido se han hecho permiten reconocer en este momento que las modificaciones curriculares, en materia de educación ambiental, tendrían que tomar en cuenta los siguientes señalamientos:

1) Se requiere abordarlas multidisciplinariamente, de manera que las distintas áreas curriculares (especialmente ciencias sociales, ciencias naturales y educación tecnológica) puedan ir analizando desde diversas perspectivas los múltiples aspectos de la problemática ambiental.

Lo que se ha afirmado en torno a la necesidad de un abordaje multidisciplinario de la dimensión ambiental se constituye en un argumento de peso que invalida la tendencia a la creación de nuevas materias (en este caso, de ecología) en los currícula, lo cual incluso podría fungir más como un obstáculo en la formación de una conciencia sobre la problemática ambiental que como un elemento curricular de carácter formativo.

2) La selección de contenidos de aprendizaje deberá estar orientada más hacia el tratamiento de las causas de los problemas ecológicos y a la construcción de alternativas para su solución que a sus efectos aparentes. Para lograr lo anterior es importante partir de las características y situaciones locales y regionales, para poder trabajar visiones globales tanto a nivel nacional como internacional.

En este sentido, más que la incorporación de materias se trata de enriquecer

los currícula con contenidos que permitan en los educandos la comprensión de la génesis, desarrollo y posibilidades de solución de la crisis ecológica.

3) La incorporación de nuevos contenidos por sí sola aportará resultados poco significativos, si no va aparejada con una modificación del tratamiento didáctico-metodológico de los mismos. Este tratamiento tendrá que revisar e incorporar con un nuevo sentido la relación escuela-comunidad, entre otras cuestiones básicas.

4) Más que la incorporación de una "pedagogía ecológica" en los currícula de la educación básica, media y normal (por mencionar los niveles a los cuales se privilegia en el Plan Nacional de Desarrollo), se tendría que llevar a cabo el análisis de tales currícula para fundamentar las modalidades de la incorporación o enriquecimiento de la dimensión ambiental en ellos.

Por ejemplo, en los libros de cuarto, quinto y sexto grados de primaria, principalmente en los de ciencias naturales y ciencias sociales, se observa, en términos generales y tomando en cuenta que en sus aspectos esenciales fueron elaborados en el periodo 1970-1976, una posición avanzada en cuanto al tratamiento implícito y explícito de la ecología, por lo que en estos casos lo recomendable sería rescatar los contenidos básicos que abordan esta problemática y enriquecer los libros con nuevos contenidos que trabajen los aspectos más relevantes de la situación actual, en cuanto al agravamiento de la crisis, sin descuidar la necesidad de comprender su génesis, ya que en función de esta comprensión es factible incorporar los aspectos que han producido tal agravamiento. La necesidad de pensar en las posibilidades de solución de tal crisis es otro aspecto que puede enriquecer los textos actuales.

5) En cuanto a esto último es interesante señalar que además de los cambios de corte socioeconómico (estructurales) que se manifiestan como urgentes para la solución de la crisis ambiental, es necesario trabajar en los textos las posibilidades de solución desde las especificidades culturales de los distintos grupos, sectores, clases sociales, países y regiones; así como la especificidad tanto del deterioro ambiental en cada situación como de las características de los recursos bióticos y abióticos con los que se cuenta en cada caso.

En la situación de México es fundamental: a) considerar la pluralidad cultural característica de la nación, principalmente en cuanto al rescate y revaloración de la relación que los grupos étnicos han establecido con la naturaleza, con las formas de apropiación-transformación de ésta, así como en relación con los procesos étnicos e interétnicos de distribución-utilización de los productos obtenidos; y b) la diversidad biótica y abiótica con la que aún cuenta el país, pese al deterioro ambiental tan severo que ha sufrido.⁶

6) Un elemento central que ha de tomarse en cuenta en esta tarea curricular (señalada ya en el PND y reforzada con el Decreto del 14 de febrero) es la incorporación de contenidos que permitan ubicar a los sectores, grupos o sujetos sociales que son los responsables centrales de la crisis ecológica y en función de esto identificar tanto a los responsables secundarios como los niveles de responsabilidad que a cada caso corresponden.

⁶ La importancia de estos dos aspectos: pluralidad cultural y diversidad biótica y abiótica en México ha sido señalada por autores que trabajan de manera particular la problemática ecológica —Julia Carabias— o específicamente la educación ambiental —Édgar González Gaudiano—.



7) Por último, para lograr un cierto nivel de congruencia e incidencia de las modificaciones curriculares que se hagan en materia ambiental es necesario apoyarlas con el control estricto, por parte del Estado, de la emisión de cápsulas propagandísticas hacia la población infantil, que estimulan el consumo de comida chatarra y el desperdicio (entre otras cuestiones). Al respecto es fundamental que tanto los reformadores curriculares como los encargados del control propuesto tengan presentes los proyectos culturales que se debaten hoy en día en el seno de la sociedad en México. De acuerdo con Bonfil Batalla, el “proyecto Televisa” pretende “llevar a sus últimos extremos el modelo de la sociedad de consumo”.⁷ En este proyecto cultural —que cumple una función educadora-enajenante a través de los medios masivos de comunicación— el que estimula el agravamiento de la crisis ecológica, y sobre el cual el Estado tendrá que ejercer dichas medidas de control. Por otro lado, tenemos —como oponente al proyec-

⁷ Guillermo Bonfil Batalla, “La querrela por la cultura”, en *Nexos*, núm. 100, abril de 1986, p. 8.

to Televisa— el proyecto pluricultural, que considera la diversidad en la nación como una fuente de riqueza y no como un obstáculo. “Es en esa diversidad real, histórica y actual en la que se sustenta en última instancia el proyecto cultural pluralista.”⁸

Si la recién pregonada pedagogía ecológica estará orientada hacia estas consideraciones, será bienvenida, si no, entonces constituirá un nuevo instrumento para intentar desviar el descontento y el clamor social, en relación con el imperativo de tomar medidas urgentes y responsables en materia ambiental. Por tanto, es importante considerar prioritario (antes de realizar reformas curriculares), o bien conceptualizar a fondo la “pedagogía ecológica”, o reconsiderar el término mismo. Hablar de incorporar la dimensión ambiental en los curricula permite de entrada pensar en una modificación

esencialmente distinta, vinculada a la conceptualización que acerca de la educación ambiental se ha ido construyendo a raíz de la reunión de Estocolmo en 1972.

Por otro lado, si bien se está totalmente de acuerdo con la urgencia de estos cambios, no deja de preocuparnos, tanto lo avanzado que se encuentra ya este sexenio para proponerse cambios curriculares consistentes y bien fundamentados (como se esperaban al inicio de éste con los presupuestos básicos de la hoy prácticamente olvidada *revolución educativa*), como los constantes cambios que se han dado en la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (tres secretarios en el sexenio), y de manera particular la reciente renuncia precisamente de la subsecretaria de Ecología, la bióloga Alicia Bárcenas, quien, cuando menos, al inicio de su gestión demostró un serio interés por presentar iniciativas fundamentadas a la SEP en relación con los cambios curriculares de que hablamos.

⁸ *Ibid.*, p. 13.

Manuel Azcárate

La IZQUIERDA EUROPEA (1940-1980)

“Quizá sea la hora de recordar —dice Azcárate—, sobre todo, que Europa ha sido la cuna de la ilustración y de la razón. Si la izquierda europea tiene voluntad de subsistir como tal, necesita sin duda construir una nueva racionalidad a partir de los nuevos avances de la ciencia; una racionalidad que despierte y eleve —por encima de todo— el sentido crítico del hombre ante el contorno, cada vez más complejo, que le rodea. Un sentido crítico que sepa enlazar, de forma nueva, el conocer, el saber con el hacer.

La ‘fe en la ciencia’, que ha caracterizado una etapa de progreso humano, no volverá.

Lo que sí brota con fuerza, en la conciencia de muchos hombres, es una certeza cada vez mayor en su propia capacidad de actuar, de participar, de determinar su propio porvenir.” Por estas y otras razones, que el lector descubrirá en el texto, la Universidad Autónoma de Sinaloa consideró importante editar este libro dentro de su colección *Renovación*.

UNAS
editorial

Esparza Oteo No. 144-108; col. Guadalupe Inn; CP 01020; México, D. F.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Altamirano, raíz del pensamiento normalista

Concepción Jiménez Alarcón

Normalismo, término en espera de un significado preciso. Palabra invariablemente incluida en el discurso oficial, a ella apelan también el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y, obviamente, está presente también en el discurso del magisterio democrático, llámese MRM, CNTE, oposición, disidencia, o como se prefiera y desde donde se mencione. Todo mundo recurre a ella. Pero ¿cuál es su significado preciso? Ya es hora de empezar a llenar de contenido este término que en ocasiones parece ser usado como el *comodín* que puede estar presente en los discursos de todas las posiciones ideológicas y políticas existentes en el sistema educativo mexicano.

Puesto que los fenómenos presentes encuentran su explicación en el pasado, intentemos comprender el normalismo, pensándolo históricamente.

Hurgando en el siglo XIX el origen de las escuelas normales, hemos encontrado líneas conceptuales que pueden ayudar a esta tarea.

Ignacio Manuel Altamirano, llamado por sus discípulos en literatura "Maestro de la Juventud", representó dignamente

el proyecto liberal cuando éste significaba la corriente de avanzada en el país. Convencido con los ilustrados de que llevar la educación a las masas populares era requisito indispensable para la modernización y el progreso, se convirtió en denodado combatiente por lograrlo.

Entendía claramente la importancia de las escuelas normales en ese cometido.

El tema de la instrucción pública, especialmente en su modalidad de educación popular, entendida como tal la de nivel primario dirigida a las grandes masas de la sociedad mexicana, en la cual existía aproximadamente 80 por ciento de analfabetismo, ocupó siempre lugar primordial en sus preocupaciones durante toda su carrera de hombre público; él mismo lo expresaba:

La escuela popular, como debe suponerse, conocidas mis ideas democráticas, ha llamado siempre, de una manera grave, mi atención. A ella he consagrado frecuentemente mis pensamientos, en ella he puesto mis esperanzas más risueñas, y cada vez que una gran desgracia pública, o de la simple comparación de nuestra miseria con la