

INDAGANDO SOBRE EL FORMALISMO EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

LILIAN MEDEIROS DE MELLO¹
Y ADEMAR HEEMANN²

The study aims to identify indications of idealized formalism in the official speech of environmental education, with the intention to offer a deeper level of discussion in the process of construction of new knowledge. This formalism is understood as the difficulty of translating a law or any legal device to the reality, the ratios that limit its applicability are not important. In order to verify the existence of such track in the speech, an interpretation of the official speech of the environmental education presented in the content of the Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (National Curricular Parameters) and the Educational Law no. 9.795/99 was done. The PCNs indicate the inclusion of the environment as transversal subject in schools programs, and the Law presents the environmental education. It was confirmed presence of formalism in the elaboration process and implementation of the PCNs as well as in its speech of renovation. Also indications of formalism in the following points of the environmental speech had been identified: 1) in the basic principles and the objective of the environmental education, as the sustainability, the conservationism and the change of values; 2) in the used ways to reach the considered objectives, as the interdisciplinary and the teachers preparation. The data points to big distance between the speech and the reality of the environmental education. The presence of formalism is an alert before the inclusion of environment as subject in schools, not only for the contradictory content that might be present, but also in the way that can be conducted.

Introducción

Muchos esfuerzos están volcados para explicitar el concepto y la realización de las promesas del desarrollo sustentable; en este contexto, la *educación ambiental* es una de sus premisas básicas. Fue, mediante la emergencia del ambientalismo que se comenzó a atribuir importancia a esa nueva dimensión

en la educación, llamada a dar cuenta del cambio de los valores y actitudes frente a la naturaleza.

El aumento de la demanda por las cuestiones ambientales hizo que surgieran iniciativas, especialmente por parte de la educación formal, de elaboración de proyectos en educación ambiental, creándose una gran expectativa en relación con ella. En el discurso oficial, la educación am-

¹ Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo de la Universidad Federal de Paraná – doctoranda. Rua Pasteur, 126 ap. 51 Batel – Curitiba, Paraná, Brasil. CEP 80250-080. Tel.: +55 (41) 222-3713, fax: +55 (41) 222-3713. Correo electrónico: <mellolilian@bol.com.br>.

² Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo de la Universidad Federal de Paraná – Profesor Señor. Av. Nossa Senhora da Luz, 210 ap. 1304 Juvevê – Curitiba, Paraná, Brasil. CEP 82510-020. Tel.: +55 (41) 356-3902, fax: +55 (41) 356-3902. Correo electrónico: <heemann@uol.com.br>.

biental es vista como un instrumento para alcanzar la sustentabilidad futura.

En Brasil las acciones encaminadas a la institucionalización de la educación ambiental figuran en los órganos gubernamentales ligados al Ministerio del Medio Ambiente y al Ministerio de Educación, que, juntos, entre otras providencias, elaboraron la propuesta de reglamentación de Ley número 9.795/99, que instituyó la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA). En el ámbito de la Secretaría de Educación Fundamental, los Parámetros Curriculares Nacionales traen la propuesta de los temas transversales, entre los cuales está el medio ambiente, que deberá ser implementado en el currículo de las escuelas a través de actividades interdisciplinarias.

En este trabajo fueron analizados algunos factores de ese discurso, con la intención de identificar un descuerdo entre las formas oficiales y las necesidades espontáneas de la sociedad frente a las cuestiones ambientales en la educación.

El concepto de formalismo

1. Origen y significado del término

Se entiende por discurso oficial aquel idealizado por intelectuales y políticos de un determinado país y utilizado por sus dirigentes. Al emplear el término *formalismo*, Teixeira (1962), Riggs (1964) y Sander (1977) se refieren a la dificultad de traducir ese discurso o cualquier dispositivo legal, para la realidad.

En sus estudios los autores demuestran que la distancia entre los valores proclamados y los valores reales es típica de nacionales colonizadas, que se encuentran en proceso de organización e

integración, donde las contradicciones son provocadas principalmente por el transplante de moldes externos a su cultura naciente.

Como la intención del presente trabajo es emplear un concepto más específico de formalismo, es necesario retomar los argumentos de esos autores que utilizan el término para retratar las discrepancias entre la norma prescrita y la conducta concreta.

Riggs,³ en 1964, se refirió al formalismo como una característica común en casi todas las sociedades, especialmente en virtud de las transformaciones ocurridas por el impacto de la industrialización en Occidente, pero que ocurre con mayor frecuencia en países donde la relación de dependencia con los países más desarrollados es intensa.⁴ Para explicar ese hecho, Riggs elaboró la teoría de la sociedad prismática, apuntando al formalismo como una característica típica de las “sociedades en transición del subdesarrollo al desarrollo, en las cuales se identifican, lado a lado, aspectos tradicionales y modernos” (citado por Sander, 1977: 9).

Sin acuñar un término para expresar la misma idea, Teixeira (1962: 12) ya se había posicionado en lo que se refiere a la distancia entre lo que llama valores proclamados y valores reales. Dirigiéndose específicamente al problema de las instituciones escolares brasileñas, él afirma que la importación de modelos europeos y el poder centralizado del gobierno exigiendo padrones uniformes, sometieron a la educación a “modelos impuestos y ajenos a las condiciones sociales y locales”.

En el camino de Riggs y Teixeira, Sander (1977: xxxiii) realizó un trabajo sobre los valores

³ Riggs, Fred W. (1964) *Administration in developing countries: The theory of prismatic society*. Boston, Houghton Mifflin (citado por Sander, 1977).

⁴ Para el concepto de desarrollo socioeconómico, Riggs emplea un enfoque multidisciplinar de las ciencias sociales, siendo la administración el eje principal para la concepción del modelo prismático.

formales y los valores reales en la educación brasileña, mediante un estudio de caso sobre el grado de acuerdo o desacuerdo entre los dispositivos de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, de 1961, y la realidad en términos de implantación de esa ley en el sistema escolar de Río Grande del Sur. En esa investigación, el autor utilizó el término creado por Riggs para definir el *formalismo educacional*, conceptualmente, como “un extenso conjunto de leyes y reglamentos concebidos para gobernar los aspectos más detallados del funcionamiento del sistema educacional al lado de las prácticas escolares más o menos divergentes”.

Se puede observar, por tanto, que el término formalismo para dichos autores representa aquello que no es espontáneo y que se atiene a fórmulas establecidas. Más allá de eso, muestra el distanciamiento entre lo que está pre-escrito en los principios, normas y leyes y lo que ocurre efectivamente, contribuyendo a la ineficiencia de los mismos.

Sin la debida ponderación, entre tanto, el concepto podría ser confundido con el significado literal de la palabra (formalismo como cualidad de formal). En ese punto, se ve la necesidad de cualificar el formalismo de acuerdo con la idea que se quiere expresar en este trabajo: la de una recomendación oficial sin suficiente reflexión, que funciona más como intención para un futuro distante que como subsidio para los cambios efectivos, determinados por el comportamiento social. Entonces, para facilitar la diferenciación de los significados (literal y específico) del formalismo, se propone la designación del término ‘formalismo idealizado’, que representará el carácter de fantasía del discurso formal, aquel que expone una situación ideal en las recomendaciones y normas, a des-

pecho de la situación real a la cual se quiera aplicarlo.

2. Las categorías del formalismo

Las instituciones escolares, al incorporar aspectos de la cultura extranjera en su proceso de implantación, presentan dos planos diferentes: “el real, con sus particularidades y originalidades, y el oficial con sus reconocimientos convencionales de padrones inexistentes” (Teixeira, 1962: 4). Entre las instituciones sociales, Teixeira apunta a la escuela como la que corre el mayor peligro de deformarse o de perder sus objetivos, pues, como una institución artificial es incompleta, “tiene que ser recreada en cada cultura, aún cuando esa cultura sea políticamente una prolongación de una cultura matriz” (*ibid.*: 5). Las formalidades procesuales de hoy serían, entonces, fruto de una realidad que los órganos oficiales no consiguen abarcar, ya que históricamente se encuentran distantes de ella y procuran metamorfosearla por medio de actos oficiales declaratorios, lo que ocurre constantemente en la educación brasileña, con sus directrices, parámetros y leyes.

En otro contexto, esa metamorfosis de la realidad producida por los actos oficiales fue caracterizada por Riggs (1964) como *mimetismo*, término que aquí será usado como designación de una categoría del ‘formalismo idealizado’, significando, específicamente para la educación, la imitación o copia de ideas, modelos e instituciones exógenas que no acompañan los trazos de la realidad local.

Otra característica que denota la existencia del ‘formalismo idealizado’ en el discurso oficial es la falta de cumplimiento de leyes, normas o reglas, lo que Riggs (1964) trató como *anomia*. También ese término será utilizado en este trabajo, imprimiendo en él la idea de falta de apli-

cabilidad de las determinaciones en las instituciones escolares, de acuerdo con los siguientes criterios: la presencia de reglas contradictorias, la falta de consenso en metas y políticas y la gran variedad de opciones alternativas para la misma determinación.

3. El discurso de renovación en los parámetros curriculares nacionales

Para la caracterización del formalismo se hizo una incursión en la base de las discusiones pedagógicas que resultaron en la inclusión de la temática del medio ambiente como tema transversal de los currículos escolares. A través del análisis del documento *Introducción de los Parámetros Curriculares Nacionales*, fueron levantadas cuestiones en torno de sus principios y fundamentos, con el propósito de verificar si la perspectiva de renovación, implícita en el discurso de la transversalidad, puede legitimarse en los moldes de la educación actual o está distante de la realidad por presentar contradicciones e indicios de formalismo en su elaboración e implementación.

- **El proceso de elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y el carácter del documento**

La iniciativa del Ministerio de Educación y Cultura del Brasil (MEC) de definir Parámetros Curriculares Nacionales para la enseñanza primaria está vinculada a la nueva Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (LDB) (Ley Federal 9.394, aprobada el 20 de diciembre de 1996), que “consolida y amplía el deber del poder público para con la educación en general y en particular para con la enseñanza primaria” (Brasil, 1977a). Las discusiones que culminaron en la elaboración y publicación de la LDB y de los PCN se iniciaron, no

obstante, con la participación de Brasil en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, convocada por la UNESCO, la UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial, realizada en 1990, en Jomtien, Tailandia.

En los debates de esa conferencia surgieron documentos en los cuales se establecía el compromiso de los países participantes de fortalecer la política de ‘educación para todos’. En Brasil fue formulado el Plan Decenal de Educación para Todos (1993-2003), que destacaba la necesidad de promover el aumento de la cualidad de la enseñanza primaria. Antes de eso, la Constitución de 1988 ya determinaba la fijación de contenidos mínimos para la enseñanza primaria, a fin de que hubiera “parámetros claros en el campo curricular capaces de orientar las acciones educativas de la enseñanza obligatoria” (Brasil, 1997a: 15).

Fue entonces que, en consonancia con las recomendaciones oficiales sobre la ampliación de las responsabilidades del poder público para con la educación, se aprobó la nueva LDB, que “refuerza la necesidad de propiciar a todos a la formación básica común, lo que presupone la formulación de un conjunto de directrices capaces de nortear los currículos y sus contenidos mínimos [...]” (Brasil, 1997a).

Lo que parece acontecer en los Parámetros, de acuerdo con Saviani, es que los principales interesados en la elaboración del currículo, o sea, aquellos que irán a implementarlo, les cabe la tarea de planificar y ejecutar proyectos específicos, quedando el magisterio al margen de los momentos de toma de decisión sobre lo que debe o no debe contemplar el currículo escolar.

Otro punto a ser discutido son las influencias internacionales que sirvieron de base para los Parámetros Curriculares Nacionales y los profe-

sionales que participaron de la elaboración inicial de éstos. A pesar de contar con la “participación de profesores de enseñanza primaria, técnicos de secretarías municipales y estatales de educación, miembros de consejos estatales de educación, representantes de sindicatos y entidades ligadas al magisterio” (Brasil, 1997a: 17), no constan en los PCN los nombres de las personas que se responsabilizaron de su elaboración ni las instituciones a las cuales esas personas pertenecen (o pertenecían en la época), haciendo difícil saber quién, del sistema público, participó en el proceso.

Aún respecto de la participación de educadores, los profesores universitarios solamente fueron accionados, según Saviani (1999: 26), para emitir un parecer sobre la serie de documentos en un exiguo plazo de un mes o poco más, “a través de la selección de cuatrocientos académicos, hecha no sé cómo ni por quién [...]”.

En cuanto a las influencias extranjeras en la elaboración de los Parámetros, la mayor de ellas fue la reforma de educación de España, cuyo responsable, César Coll, fue nombrado consultor del trabajo realizado en Brasil. Sin embargo, en los Parámetros no hay ninguna referencia a las restricciones que están siendo hechas a las experiencias del currículo nacional realizadas en España o en otros países. Tampoco ellos incluyen el nombre de César Coll, noticiado por la prensa como asesor del MEC para la elaboración del ‘currículo nacional’ (Saviani, 1999: 26).

Es pertinente, también, discutir el sentido de la palabra ‘parámetro’. En Brasil se optó por la denominación de *Parámetros Curriculares Nacionales*, al revés de *currículo nacional*, porque no configuraría un modelo curricular homogéneo e impositivo. Es cuestionable el carácter de no obligatoriedad y de la autonomía presentes en el

documento. La preocupación en caracterizar *currículo básico* como *parámetros curriculares*, por lo que parece, corresponde a la descentralización de las responsabilidades en la implantación del currículo, delegando a los gobiernos estatales y a cada establecimiento de enseñanza el papel de conducir ese proceso.

Además, si lo que llega al alcance de las instituciones escolares, a través de los PCN, es una versión tan detallada, que lleva en cuenta fundamentos sobre la función de la escuela en la sociedad, aspectos de enseñanza-aprendizaje, organización curricular e indicación de experiencias pedagógicas adecuadas, vale preguntar si existe algún espacio disponible para la incorporación de contribuciones que surjan de pareceres y discusiones que se realizan en los propios establecimientos de enseñanza.

Otro hecho demuestra la contradicción del carácter no obligatorio y de referencia de los Parámetros Curriculares Nacionales: su anclaje en un sistema de evaluación cuantitativa, a través de la institucionalización de los llamados ‘exámenes de admisión’ (*provoões*). Si existe autonomía en la definición de los contenidos abordados por las escuelas, escogidos por la pertinencia a la realidad local (como pregonan los PCN), ¿cómo garantizar que los procedimientos, instrumentos y criterios de evaluación del ‘examen de admisión’ de ámbito nacional, sean adecuados al trabajo desarrollado en las escuelas, en cada clase?

Como se ve, existen dispositivos que buscan garantizar, en el largo plazo, la ‘obediencia’ a los Parámetros, sea en la forma de supervisión a las evaluaciones que pueden “*dirigir y moldear*”, al revés de simplemente “*orientar y subsidiar*” los trabajos de los profesores (Saviani, 1999: 22), o mediante el incentivo al uso de materiales ins-

tructivos, libros didácticos y de enseñanza a distancia.

Para finalizar las observaciones hechas en este ítem, levantaremos las siguientes cuestiones: ¿puede la elaboración de los PCN ser concebido como un proceso democrático, coronado por el diálogo continuo de las comunidades escolares locales, en la evaluación de las necesidades, con las autoridades oficiales y con los interesados en la educación? ¿Obedece a requisitos capaces de asegurar el suceso de la propuesta? ¿Sus actores están realmente representando a los sectores más interesados en la educación, o están distanciados de la realidad de las escuelas a las cuales tienen o deben de servir? ¿En qué difieren, en lo que a la práctica educacional se refiere, las nuevas exigencias de otras políticas públicas ya elaboradas para la educación brasileña? ¿Cuál es el carácter innovador de los PCN?

No cabe aquí responder las preguntas, pero sirven de base para la discusión de una educación que sea abierta, flexible y crítica.

Las constantes reformas en la educación brasileña son pródigas en apuntar a la renovación. En la enseñanza llamada conservadora, los contenidos no son vinculados entre las disciplinas y son tratados de manera secuencial y ordenada; se apuntan como superados, ya que la sociedad ha sufrido, en esas últimas décadas, una profunda transformación. El discurso de los PCN se coloca, exactamente contra esa falta de articulación, no sólo entre las disciplinas como también entre los contenidos y la realidad social.

Se puede notar la clara intención de los Parámetros Curriculares Nacionales en sugerir un acercamiento constructivista para la educación brasileña. Hasta ese punto no hay novedades. El constructivismo no es una teoría o un método, sino una perspectiva de la educación que, como

tal, puede estar presente en las prácticas de aquellos que buscan trabajar dentro de una propuesta innovadora, esté ella vinculada a la filosofía de una institución o sea una iniciativa aislada de un profesor.

Es verdad que, por no tratarse de un método en sí, sino de una perspectiva, muchas propuestas educacionales reclaman para sí un cuño constructivista. Por ese motivo, pueden hasta presentar serias divergencias entre sí, haciendo creer, en el discurso, que existen diversos *tipos de constructivismo*. Los Parámetros Curriculares Nacionales acaban cayendo en esa ambigüedad, como apunta Saviani (1999: 23), al criticar la “pedagogía llamada constructivista” de Emilia Ferreiro, aunque no citen su nombre, optando al mismo tiempo por un determinado modo de ser constructivista (o de César Coll, responsable por la reforma educativa española, aunque su nombre tampoco aparezca en el documento).

Tratándose de los Parámetros Curriculares Nacionales, el carácter de innovación no reside en la adopción de la perspectiva constructivista, y sí en la inclusión de un núcleo de contenidos (o temas) que deben ser trabajados en las escuelas transversalmente a los contenidos tradicionales. Las cuestiones sociales a que se refieren los PCN son el medio ambiente, la ética, la pluralidad cultural, la salud y la orientación sexual.

El criterio de selección de esas cuestiones es justificado por la responsabilidad, por parte de la escuela, de instrumentalizar a los jóvenes para participar de la cultura, de las relaciones sociales y la política, de modo de que

los alumnos aprendan sobre los temas normalmente excluidos, (actuando) con el propósito de la formación de valores y actitudes del sujeto con relación a otro, a la política, a la economía, al sexo, a la

droga, a la salud, al medio ambiente, a la tecnología, etcétera (*ibid.*: 47).

El trabajo con temas transversales, entretanto, podría ser una innovación en la estructura curricular brasileña, pero acaba manteniendo intocada la propia organización disciplinar, por la manera escogida por los PCN para trabajar transversalmente. No hay indicios, en el documento introductorio, de que la inserción de los temas transversales en las disciplinas tradicionales pueda facilitar o garantizar las interacciones entre las diferentes modalidades del conocimiento escolar, por lo tanto, no se está considerando el trabajo interdisciplinario.

Manteniéndose la actual estructura del currículo, “se dificulta el desarrollo de programas que no queden circunscritos a una disciplina, a cargo de un mismo profesor, ocupando un horario específico en las actividades de una sola clase” (Krasilchik, 1986: 1960). Para Macedo (1998), los PCN están proponiendo el mantenimiento de la lógica de las disciplinas y la introducción de los temas transversales de relevancia social, pero sólo cuando la *lógica disciplinar lo permita*.

En ese punto surge una cuestión fundamental: “si los temas transversales expresan las temáticas relevantes para el alumno, ¿por qué no son ellos los principios estructuradores del currículo? ¿Por qué no hacer de ellos el núcleo central de la estructura curricular e **insertar** ‘transversalmente’ las diferentes áreas del conocimiento?” (*ibid.*: 86).

Así como ya fue anotada la existencia de diferentes comprensiones sobre el constructivismo, también hay que hacer notar que hay distintas maneras de trabajar transversalmente. No cabe juzgarlas en el presente trabajo (aunque hayan surgido cuestionamientos al respecto), pero su

anotación será importante para la verificación del formalismo en el discurso de los Parámetros Curriculares Nacionales.

4. EL FORMALISMO EN EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Levantados los principales puntos que sustentan el análisis de los contenidos ambientales en la enseñanza primaria, fueron estudiados el volumen 9 de los Parámetros Curriculares Nacionales (Temas transversales-Medio ambiente) y la Ley 9.795/99, que institucionaliza la educación ambiental y busca concretizar su inserción en las disciplinas de enseñanza primaria.

Siguiendo el pensamiento de Guimarães (2000: 23), que formula la premisa de que “hay un abordaje que homogeneiza y superficializa —con pérdida del carácter crítico— el discurso y la comprensión de la educación ambiental en la sociedad”, se busca demostrar la presencia del formalismo idealizado en el discurso de la educación ambiental en la enseñanza formal, a través del análisis de sus principios básicos y objetivos (actividades de fin) y de los caminos sugeridos para que se alcancen los resultados deseados (actividades de medio).

Educación ambiental: los fines

En Brasil, desde que se intensificaron las discusiones sobre la educación ambiental, a partir de mediados de la década de los años ochenta, se creó una gran expectativa, “que viene siendo llamada a dar cuenta del cambio de valores y actitudes de la humanidad frente a la naturaleza, siendo colocada como uno de los pilares para la efectivización de un modelo de desarrollo sustentable” (Guimarães, 2000: 17).

Guimarães apunta al problema de institucionalizar la educación ambiental sin proceder a

una amplia discusión al respecto en la sociedad y entre los educadores. La presencia, en el discurso oficial, de consensos en torno de la cuestión ambiental y la falta de posiciones divergentes al respecto de la educación ambiental son cuestionables; al final “todo eso se realiza en un modelo actual de sociedad extremadamente conflictuante” (*ibid.*: 18). Así, el discurso oficial brasileño, que contempla apenas *una* educación, no puede ser aceptado y utilizado de forma acrítica por los agentes sociales envueltos con la cuestión (en el caso de la enseñanza formal, la comunidad escolar).

Aún cuando se apunte para una educación ambiental que promueva el “desarrollo de una comprensión integrada del medio ambiente y sus múltiples y complejas relaciones, envolviendo aspectos ecológicos, psicológicos, legales, políticos, sociales, económicos, científicos, culturales y éticos” (Brasil, Ley 9.795: Art. 5, 1º, 1999), se puede percibir, en el discurso oficial, una postura que busca la utilización racional de los recursos naturales y “equipara la educación ambiental con la enseñanza de la ecología, asumiendo los problemas ambientales como esencialmente técnicos” (Foladori, 2000: 21).

Así como en los documentos internacionales, se percibe en la legislación brasileña sobre educación ambiental una especial atención en los contenidos ecológicos, como apunta Gough, citado por González Gaudiano (2000: 27): “las aproximaciones existentes tienden a privilegiar formas particulares de conocimiento frecuentemente ligadas a las ciencias naturales y a la ecología, y continúa resistiéndose a las formas particulares de subjetividad”. En ese caso, los aspectos técnicos y naturales de la cuestión ambiental son relevados, pero los factores histórico-sociales, como la reflexión sobre las causas

de la actual crisis ecológica (que, para muchos autores está relacionada con una crisis de la cultura occidental), no están en la pauta.

Si la discusión en torno de los problemas ambientales está dominada por las ciencias naturales y tecnológicas, con su metodología objetivadora, está instaurado el mantenimiento del dualismo entre las ciencias humanas y las ciencias naturales y exactas (Brügger, 1999: 30). Al mismo tiempo en que el discurso oficial pretende articular las áreas curriculares que tradicionalmente se encuentran separadas, incurre en el error de presentar los contenidos ‘en sí mismos’, colocando los problemas ambientales como el principal objeto de estudio, como aparece en la Ley 9.795/99:

Como parte del proceso educativo más amplio, todos tienen derecho a la educación ambiental, incluyendo a la sociedad como un todo, mantener atención permanente a la formación de valores, actitudes y habilidades que propicien la actuación individual y colectiva volcada a la prevención, a la identificación y a la solución de problemas ambientales (Brasil, Ley, 9.795/99: Art. 30, VI, 1999).

La comprensión presentada en el discurso oficial, que destaca los aspectos técnicos y biológicos de la cuestión ambiental reduciéndola a un problema estrictamente ecológico, merece ser debatida y explicitada.

Otro concepto difundido por el discurso oficial de la educación ambiental es el de desarrollo sustentable, que aparece a veces sobre la óptica de la cualidad de vida de las comunidades (sociedad sustentable) y a veces pretendiendo conciliar la preservación ambiental con el desarrollo industrial. No cabe aquí una explicación sobre las controversias que existen en torno a

ese término,⁵ que viene de las discusiones sobre un modelo menos predatorio de desarrollo. Si la expresión 'desarrollo sustentable' abarca dos significados generales, que incluyen la dimensión ética y política y el gerenciamiento de los recursos naturales, al final, lo que predomina, en el discurso oficial, es la dimensión técnico-natural.

Es común observar programas donde los temas predominantes en las actividades ejercidas son, por ejemplo, el destino de la basura, el recicle y el ahorro de energía. Poco se habla de los problemas ligados a la esfera de la producción (causa), ya que se destaca la esfera del consumo (efecto). El pensamiento conservacionista que se propone proteger especies en extinción y racionalizar el uso de recursos no renovables, puede estar encerrando una perspectiva meramente monetaria, "donde la naturaleza se resume a una gran fábrica" (Brügger, 1999: 94), sin que se proceda a una discusión en torno de los aspectos éticos y de los intereses subyacentes a ella.

Todavía, en el discurso sobre los fines de la educación ambiental está el propósito de la formación y cambio de los valores ambientales, a una nueva visión del mundo. ¿Qué cambios serían esos? ¿Cuál es la intención de esa formación de valores?

El discurso de la educación ambiental, como cualquier recomendación oficial, es también un discurso político, que contiene sus propios valores sobre naturaleza, economía y cultura y, mediante su posicionamiento, propone soluciones para los complejos problemas ambientales en el ámbito de la educación. No es posible compar-

tir, entre tanto, la creencia en una "educación de carácter socialmente trascendente" (Gaudiano, 1999: 12). Por lo tanto, no basta educar a la población para que se modifique cualitativamente la situación actual de crisis; al final, la educación no está separada de otras esferas de la vida pública igualmente responsables por la transformación de la realidad.

Por fin, el problema socioambiental no puede ser visto como un conflicto de comportamientos individuales y, por tanto, posibles de ser modificados a través del cambio de comportamientos (preestablecidos) en su relación con el medio ambiente. Por eso, Guimarães (2000: 36) cree que la formación de consenso, frente a las cuestiones ambientales, hace que haya una disminución del espacio para la libre elección e interpretaciones personales de los fenómenos sociales, resultando en un posicionamiento romántico frente a la sociedad.

Educación ambiental: los medios

Además de los valores relacionados anteriormente, otra cuestión que se presenta como directriz para la educación es el proyecto pedagógico para la superación de la crisis ambiental:

Las cuestiones ambientales ofrecen una perspectiva particular por tratar asuntos que, por más localizados que sean, se refieren directa o indirectamente al planeta como un todo. Eso determina la necesidad de trabajar con el tema medio ambiente de forma no-lineal y diversificada (Brasil, 1997b: 48).

⁵ Varios autores consideran el desarrollo sustentable como un instrumento para encubrir y legitimar viejas prácticas, debido a sus ambigüedades, indefiniciones y contradicciones. Véase: Foladori, G.; Tommasino, H. (2000) "El concepto de desarrollo sustentable treinta años después", en *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, número 1. UFPR. Curitiba. Herculano, Selene Carvalho (1992) "Do desenvolvimento (in) suportável à sociedade feliz", en Goldenberg (coord.) *Ecologia, ciência e política*. Editora Revan, Rio de Janeiro. Becker, Dinizar Fermiano. "A insustentabilidade do discurso do desenvolvimento sustentável", en *Estudo e debate*, Lajeado, año 7, números 1 y 2, 2000, pp. 37-66.

La forma de trabajo a que se refieren los PCN/medio ambiente es la transversalidad, buscada para superar la fragmentación de los diferentes compartimentos disciplinarios. En la Ley 9.795/99 también queda evidente la intención, mediante la incumbencia de las “instituciones educativas en promover la educación ambiental de manera integrada a los programas educacionales que desarrollan” (Brasil, Ley 9.795: Art. 3º, II, 1999).

La interdisciplinariedad es colocada como uno de los principios de la educación ambiental a ser desarrollado en las escuelas, que deben “aplicar un enfoque interdisciplinario, aprovechando el contenido de cada área, de modo que se consiga una perspectiva global de la cuestión ambiental” (Brasil, 1997b: 71). La Ley 9.795/99 aprueba el “pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, en la perspectiva inter, multi y transdisciplinaria” (Brasil, Ley 9.795: Art. 4º, III, 1999). El discurso de la educación ambiental también comienza a emplear en gran escala el uso de los términos ‘complejidad’, ‘visión sistémica’ y ‘holismo’, sustituyendo, a veces, el de interdisciplinariedad. Se verifica, no obstante, que tanto en los PCN como en la Ley 9.795/99 no existen explicaciones sobre los significados de dichos términos.

A despecho de cómo puedan ser definidas esas palabras, es importante recordar que la concepción mecanicista del código curricular moderno, donde impera el dualismo entre hombre/naturaleza y entre las ciencias naturales y humanas, representa una traba para los análisis antes citados. Si la educación ambiental viene siendo presentada como un “enfoque humanista, holístico, democrático y participativo” (Brasil, Ley 9.795: Art. 4º, I, 1999), sería preciso, en la visión de Grün (1996), abandonar el reduccionis-

mo cartesiano que prevalece en la estructura actual de los currículos. Por lo tanto, no se puede garantizar que esa sea la salida epistemológica para la educación ambiental.

Un factor esencial para el suceso de los proyectos en educación ambiental en las escuelas es el papel del profesor, que es llamado para trabajar con el objetivo de “desarrollar en los alumnos una postura crítica frente a la realidad, de informaciones y valores vehiculados por la media y de aquellos traídos de la casa” (Brasil, 1997b: 30).

La exigencia de los PCN sobre los profesores es aún mayor que la de otras reformas, pues con la implantación de los temas transversales en el currículo, el profesor tiene la tarea de buscar actualizaciones no sólo en su disciplina, sino que debe ser capaz de ‘adaptar’ cada uno de los cinco temas transversales (ética, salud, medio ambiente, orientación sexual, pluralidad cultural) al programa curricular.

Los documentos oficiales resaltan la importancia de la formación continua de los profesores, para que dominen temas relacionados a cuestiones sociales relevantes, como las que constituyen los temas transversales. Pero, ¿cómo se pretende formar profesores críticos en relación con el concepto de medio ambiente, si se está apenas reproduciendo “un discurso tecnocrático, socialmente aséptico, culturalmente descomprometido”? (Nóvoa, 1998: 36). Aún cuando los profesores tengan acceso a cursos de sensibilización y de cambio comportamental, ¿cómo van a proceder a su regreso a una escuela burocratizada, donde los programas curriculares ya están prontos para ser aplicados? (Heemann, 1982).

Frente a ese panorama, surgen algunas otras cuestiones: ¿cómo los Parámetros Curriculares Nacionales esperan que los profesores, sufriendo

una política de desvalorización, desarrollen un trabajo educativo compatible con los principios defendidos por la reforma? ¿Existe la posibilidad de implantar una reforma en el sistema educativo sin que los gobernantes asuman todas sus responsabilidades, haciendo con que las políticas públicas lleguen realmente a las aulas?

CONSIDERACIONES FINALES

Conforme se describió, el 'formalismo idealizado' consiste en el carácter ideal y fantasioso de una recomendación oficial que está distante de la realidad y de sus particularidades. Sus indicios en el discurso oficial de educación ambiental (tanto en las recomendaciones internacionales, como en los documentos brasileños) residen, en parte, en el esfuerzo de una interpretación consensual sobre la crisis ecológica en detrimento de otras propuestas con variadas concepciones de mundo, de sociedades y de problemas ambientales existentes.

Se percibe en el discurso oficial de educación ambiental una visión utilitarista de la naturaleza, caracterizada por el hincapié en el conservacionismo y en la sustentabilidad, reduciendo la cuestión ambiental a un problema estrictamente ecológico. Así, la fuerte demanda por la temática ambiental puede llevar a muchos profesores bien intencionados a lanzarse a prácticas que confundan la enseñanza de la ecología y la descripción de los problemas ambientales con *educación ambiental*, sin que tengan oportunidad de profundizar sus reflexiones al respecto de dichas prácticas (Guimarães, 2000: 29).

Si el discurso oficial demuestra la pretensión de 'cambiar valores' de los alumnos en relación con el medio ambiente, se presupone que el mismo proceso deba ocurrir, antes, con los profesores. No obstante, preguntamos: ¿El conoci-

miento adquirido es suficiente para que se cambien los valores? ¿Pueden esos valores ser enseñados o emergen de la historia de vida, de las experiencias de cada quien? (Heemann, 1998: 210). En ese caso, para que se proceda a cambios efectivos en el comportamiento social, la educación ambiental ¿no debería respaldarse en una amplia investigación respecto de los valores que sustentan a la cultura Occidental, antes de preocuparse por resolver los problemas ecológicos que acompañan una crisis cultural?

Aún sobre los profesores, para que las reformas (como la propuesta por los PCN) puedan ser implantadas, es necesaria una política de desarrollo profesional que va más allá de cursos de 'entrenamiento' y 'capacitación'. No hay como esperar que los profesores desvalorizados ayuden a los alumnos a desarrollar una postura crítica frente a su realidad, si ellos mismos no encuentran motivación para su desarrollo cognitivo (Heemann, 1998: 211). Además, los cambios de comportamiento no ocurren fácilmente y, por tanto, las oportunidades adecuadas de aprendizaje profesional deben ser incorporadas en la organización del día a día de su trabajo (Mizukami, 1999: 68).

Además de los cambios comportamentales, los documentos apuntan para un cambio en el carácter fragmentario del currículo escolar, a través del discurso de la interdisciplinariedad. Con todo, no se garantiza que ese sea un camino natural y fácil de ser recorrido. El problema ecológico, considerando su dimensión política, no puede pautarse, apenas, por soluciones técnicas, como la de la interdisciplinariedad, a no ser que vengan acompañadas de expresivos cambios administrativo-institucionales de sustentación.

Ese pensamiento se aplica a la transversalidad propuesta por los PCN, que optan por man-

tener las disciplinas intactas en su posición de centralidad, dificultando las interacciones entre las diferentes modalidades de conocimiento escolar. De ese modo, las finalidades para las cuales apuntan los temas transversales (esto es, la relación entre las disciplinas y la ligación de las mismas a un objetivo) se vuelven distantes. Para modificar ese panorama, Moreno (1998) sugiere que las cuestiones sociales sean tomadas como hilos conductores de los trabajos en el aula, en torno de los cuales podrán girar las materias curriculares. Pero los PCN, conscientes de los 'inconvenientes' que ese cambio acarrearía en la organización logística de las escuelas, optan por una postura más conservadora, contrastando con el carácter de innovación de la educación a la cual dicen estar vinculados.

El formalismo, por otra parte, no está contenido sólo en el discurso oficial de educación ambiental. En algunos de los pronunciamientos del periodista Washington Novaes, consta que ni el propio gobierno trata la cuestión ambiental de forma de integrar las diversas áreas del conocimiento, porque el Ministerio del Medio Ambiente actúa, en la práctica, aislado de los demás. Si el nivel central no sirve de ejemplo para una actuación interdisciplinaria sobre cuestiones ambientales, ¿cómo exigir que los estados y municipios establezcan la participación de la sociedad en la gestión y ejecución de los programas derivados de la Política Nacional de Educación Ambiental? Ese es sólo un reflejo de la cultura circundante, que aún no es consciente de la cuestión ambiental y de la relevancia de la educación.

En el ámbito internacional, el formalismo puede ejemplificarse mediante dos eventos que promueven el encuentro de los gobiernos para consolidar tratados de orden político, y que

avanzan muy poco en su intento. Los documentos oficiales producidos en esos encuentros son muchas veces definidos por prácticas indiferenciadas, como ocurrió con la Agenda 21, que no estableció compromisos ni políticos ni éticos para las partes involucradas (Leis, 1999: 175).

Para ilustrar ese hecho, se cita el ejemplo lastimoso de la posición de Estados Unidos, que ha dificultado el consenso internacional sobre la cuestión del calentamiento de la Tierra. Aún habiendo acordado firmar el Protocolo de Kyoto, en 1997 el gobierno norteamericano volvió atrás en su decisión, alegando que el texto preparado en la convención contenía fallas insalvables. De ese modo, se percibe claramente la fragilidad de las recomendaciones oficiales frente a los intereses políticos e ideológicos que impulsan las decisiones gubernamentales: el propio discurso ideado por los intelectuales y políticos de una nación y adoptado por sus dirigentes, acaba siendo por ellos, en la práctica, rechazado.

La caracterización del formalismo, por lo tanto, sirve de alerta para que las reformas sean vistas con cautela, no sólo por el contenido contradictorio que puedan presentar sino también por la forma en cómo son encaminadas. Tratándose de reformas educativas en la enseñanza primaria, como la que propone la inclusión del tema del medio ambiente en los currículos, es necesario que se pierda el carácter de aislamiento que existe entre los poderes públicos y los principales envueltos en su implementación, o sea, los padres, los órganos directivos de las escuelas, los profesores y los interesados en la educación.

La intención de evidenciar el distanciamiento entre lo que es prescrito en las recomendaciones sobre educación ambiental y la posibilidad de su implementación en la escuela se restringió, en este trabajo, al análisis del discurso. En vistas de

las indagaciones que surgieron, se considera la necesidad de continuar la investigación para la elucidación del formalismo en la educación ambiental a través de diagnósticos que relacionen las siguientes interfaces:

- El discurso oficial de educación ambiental y la participación de los estados en la elaboración del currículo escolar.
- La propuesta de educación ambiental y la participación de la comunidad escolar en su proceso de implementación.
- La propuesta de la educación ambiental y la formación de los profesores.
- La propuesta de educación ambiental y los materiales didácticos.
- La ideología del discurso y los fines de la educación ambiental.
- La estructura curricular de la enseñanza primaria y los métodos de la educación ambiental.

Actualmente se puede asistir a una ávida búsqueda por soluciones y respuestas a los problemas ambientales en el ámbito de la educación. Con todo, la educación ambiental aún carece de una conceptualización más elaborada. Fueron presentadas, aquí, sólo algunas cuestiones que podrían orientar trabajos futuros y que deberían ser encaradas por todos aquellos que pretenden contribuir a una educación ambiental crítica, capaz de formar ciudadanos aptos a interferir en la realidad política de la crisis ambiental.

La identificación de 'formalismo idealizado' en el discurso oficial lleva a las siguientes reflexiones: aún con una constitución garantizando la educación ambiental en todos los niveles de la enseñanza, ¿existen condiciones de vivenciarlas en las escuelas? ¿No sería el formalismo un

obstáculo para la construcción de la democracia? □

Bibliografía

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997a) *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC (Ministério de Educação e Cultura/SEF (Secretaria de Ensino Fundamental)).
- (1997b) *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC (Ministério de Educação e Cultura/SEF (Secretaria de Ensino Fundamental)).
- Brasil. Congresso Nacional. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre educação ambiental, institui política de educação ambiental e dá outras providências*. Brasília, 1999. Disponible en Internet. <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/doc/lei-.doc>>. Acceso: 05/05/2000.
- Brügger, Paula (1999) *Educação ou adestramento ambiental?* Florianópolis, Letras Contemporâneas, segunda edición revisada y ampliada.
- Foladori, Guillermo (2000) "El pensamiento ambientalista", en *Tópicos en Educación Ambiental*. México, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales-Universidad Nacional Autónoma de México (SEMARNAT-UNAM), volumen 2, número 5, pp. 21-38.
- (2000) "O comportamento humano em relação a seu ambiente, à luz das teorias biológicas da evolução", en *Acta Scientiarum*, Maringá, volumen 22, número 2, pp. 327-335.
- González Gaudiano, Édgar (1997) *Educación ambiental: historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México, Sistemas Técnicos de Edición, S.A. de C.V.
- Grün, Mauro (1996) *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. São Paulo, Papirus, segunda edición, Campinas.

- Guimarães, Mauro (2000) *Educação ambiental: no consenso um embate?*. Campinas, São Paulo, Papirus.
- Heemann, Ademar (1982) *O magistério para as séries iniciais do 1º grau. Referências para o Seminário sobre Oferta e Demanda de Professores*. Curitiba, FUNDEPAR (Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná).
- ____ (1998) *Natureza e ética: dilemas e perspectivas educacionais*. Curitiba, segunda edição, Ed. da UFPR, 1998.
- Leis, Héctor Ricardo (1999) *A modernidade insustentável: as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, Santa Catarina, Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC).
- Macedo, Elizabeth Fernandes de (1998) “Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais”, em *Revista da Educação AEC*, ano 27, número 108, pp. 73-88. Brasília-DF.
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti (1999) “Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos?”, em Bicudo, M. A. V. (org.) *Formação do educador e avaliação educacional*, vol. 2, Ed. UNESP, São Paulo-SP.
- Moreno, Montserrat (1998) “Temas transversais: um ensino voltado para o futuro”, em Busquets, Maria D. et al., *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo, Ática.
- Nóvoa, Antônio (1998) “Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema”, em Serbino, R. U. (org.) *Formação de professores*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP.
- Riggs, Fred W. (1964) *Administration in developing countries: the theory of prismatic society*. Boston, Houghton Mifflin.
- Sander, Benno (1997) *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo, Pioneira; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar; São Paulo, Fundação Biblioteca Patrícia Bildner.
- Saviani, Nereide (1999) “Parâmetros curriculares nacionais: o que dispõem para o ensino fundamental?”, em *Caderno Pedagógico*, Porto Alegre, número 2, pp. 21-29.
- Teixeira, Anísio (1962) “Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras”, em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, volumen 37, número 86, abril-junio, pp. 59-79. Disponível na Internet: URL: <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/index.html>>.