



# La educación ambiental de cara a la problemática ambiental global

EDGAR GONZÁLEZ GAUDIANO\*



Si bien algunas polémicas señalan que los umbrales de la educación ambiental tienen orígenes remotos, arraigados en tradiciones pedagógicas relacionadas, por ejemplo, con la pedagogía naturalista y con la *Nathurphilosophie*, cuyos representantes más conspicuos son

Rousseau y Humboldt, respectivamente. Se acepta más que el surgimiento de la educación ambiental en el ámbito mundial se produjo a resultas de la toma de conciencia del deterioro ambiental generalizado y las primeras manifestaciones de problemáticas globales evidentes derivadas de los procesos de industrialización y urbanización, como la lluvia ácida.

Pese a estos importantes antecedentes, el acta de nacimiento de la educación ambiental mundial se remonta no más allá de la década de los setenta y, en la mayor parte de los países de América Latina y El Caribe, de los ochenta. Así, hablamos de un campo en proceso de constitución inicial, que aún no consigue transpolar las reacias estructuras y prácti-

cas de las instituciones educativas oficiales en la región latinoamericana, aunque en los países industrializados se asume como plenamente incorporado.

Empero, al igual que ocurre prácticamente en la totalidad de las parcelas en las que se organiza la pedagogía, aun las más sedimentadas, la educación ambiental se encuentra atravesada por una diversidad de discursos de distinto tipo y peso relativo. Algunos de ellos promovidos desde la apertura internacional del campo en la década de los años setenta y, más particularmente, a partir del Seminario Internacional de Educación Ambiental en Belgrado (1975) y que justificaron el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA, 1975-1995). Aun así, al interior del propio PIEA es posible reconocer vertientes, enfoques y aproximaciones pedagógicas distintas, tanto en lo que respecta a lo educativo como a su concepción de lo ambiental.

## Enfoque sesgado

Los enfoques dominantes, la mayor disponibilidad de recursos financieros y la mejor capacidad para incorporar innovaciones fueron los factores que provocaron que los países desarrollados, especialmente Estados Unidos, Canadá, Australia, Inglate-

□ El presente artículo está basado en la investigación "La educación ambiental de cara a la problemática ambiental global", galardonada con el Premio de Investigación UANL 2007 en la categoría de Humanidades, otorgado en sesión solemne del Consejo Universitario de la UANL, en septiembre de 2007.

\* Laboratorio de Investigación del Vidrio, FCQ-UANL.

rra y algunos europeos continentales (occidentales), incorporaran muy rápidamente al currículum de la educación básica los planteamientos de la educación ambiental. En este proceso de desarrollo curricular ambiental hubo logros muy importantes y trascendentes que se extienden a los países de la OCDE, a través del proyecto ENSI; no obstante, se incubó un problema a partir del enfoque predominante.

ENSI (por sus siglas en inglés Environment and School Initiative) fue una amplia operación en la que participaron alrededor de 30 países. Surgió en 1986, encabezada por el Centro de Investigación e Innovación en la Enseñanza (CERI) de la OCDE ante una propuesta de Austria. La operación consistía en crear redes escolares de primaria y secundaria a nivel nacional y comunitario, para promover no sólo el estudio de temas ambientales, sino proyectos de intervención en los problemas ambientales locales. Todo con el objetivo de experimentar nuevas prácticas de educación ambiental. Aunque la operación concluyó formalmente en 1996, en la actualidad funciona como una red descentralizada, con sede en Austria, bajo el nombre de SEED (Semilla -por sus siglas en inglés School Development Through Environmental Education-) con énfasis en la formación docente, los programas escolares y el intercambio de experiencias en red. Está ligado a los programas Sócrates y Comenius, con el propósito de promover comunidades escolares ecológica y socialmente sustentables.

La educación ambiental en el contexto escolar se fortaleció rápidamente con una aproximación muy ligada al componente verde del ambiente, en los niveles básicos, es decir, con población infantil y propiciando estrategias didácticas lúdicas y con orientaciones pedagógicas favorables, como el aprendizaje por descubrimiento y la solución de problemas, así como la formación de ligaduras afectivas con el entorno natural local.

Kathleen Kelley-Lainé,<sup>1</sup> en un reporte de la OCDE, señala que durante el periodo de 1986 a 1994, el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) de la OCDE trabajó con docentes, investigadores y administradores de diecinueve países en busca de una agenda más acorde con las necesidades actuales. Revisaron dos enfoques en boga: los estudios ambientales interdisciplinarios, donde

no necesariamente interviene un modo de construcción cognoscitivo interdisciplinario dirigido a la ejecución racional de acciones para mejorar el ambiente local; y el ambientalismo, donde los estudiantes reciben información acerca del medio circundante sin fundamento en sus propias experiencias, por lo que se corre el riesgo de propagar visiones dogmáticas y sesgadas del maestro. El grupo de trabajo del CIIE concluyó que era mejor apoyarse en programas basados en la experimentación de los estudiantes para que el aprendizaje no fuera simplemente una asimilación acrítica de principios sobre conductas ambientales sanas. El grupo enfatizó la necesidad de descubrir el medio ambiente, estudiar diversas situaciones y buscar soluciones con detenimiento.

Sin embargo, al final del reporte la autora denuncia: "La educación ambiental sigue siendo un asunto marginal y aislado en la mayoría de los sistemas educativos, pese a los acuerdos internacionales de que se reconozca su necesidad y poder potencial". La educación ambiental es vista por los educadores como una 'cuestión ambiental', y por los ambientalistas como una 'cuestión de enseñanza', por lo que tiende a situarse entre las buenas intenciones de dos organismos gubernamentales con lógicas divergentes. Incluso si la legislación mandara su inclusión en el currículum, no existe garantía alguna sin un adiestramiento docente relevante, ni de los recursos y herramientas pedagógicas necesarias para asegurar desarrollos significativos.

Lo anterior es sumamente importante para entender que los principios básicos y orientaciones pedagógicas de la educación ambiental, reconocidas desde la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental en Tbilisi, República de Georgia, URSS (1977), no se han aplicado rigurosamente, ni siquiera en aquellos países que han contado con mayores recursos para ello e incluso los que aducen haberlo hecho, como parte de sus reformas educativas.

En este mismo sentido, Giolitto<sup>2</sup> concluye en un estudio sobre la situación que guardan los Estados miembros de la OCDE, que la concepción de medio ambiente aplicada en las escuelas ha dejado de circunscribirse al entorno natural y de que hay unánime acuerdo en que la educación ambiental

trasmite los conocimientos necesarios para la comprensión de los sistemas complejos que constituyen el ambiente, por lo que ha adquirido la forma de una educación cívica para formar la 'ecociudadanía' que requiere el futuro. De igual modo, afirma que hay un rechazo casi general de concebir la educación ambiental como disciplina autónoma y existe, "de forma correlativa, la preocupación en todos los sitios por practicar esta educación dentro de las disciplinas escolares ya existentes, sobre todo en aquellas cuya connotación 'ecológica' es mayor: ciencias naturales, geografía y educación cívica", lo cual reconoce que resulta paradójico, pues esta forma de inserción deviene disciplinar y cercena la posibilidad interdisciplinaria, la cual se practica marginalmente sólo por la parte más innovadora del profesorado. Para mayor abundancia de reflexiones sobre la forma en la que se ha instrumentado la educación ambiental en el mundo desarrollado, Sterling<sup>3</sup> señala que una de las paradojas de la educación occidental es que por cerca de treinta años han surgido políticas nacionales e internacionales, como claves para apuntar hacia temas del ambiente y el desarrollo y, posteriormente, para alcanzar una sociedad más sustentable. Pero todavía la educación cotidiana refuerza valores y prácticas no sustentables en la sociedad. Hemos sido educados, dice Sterling, para 'competir y consumir', más que para 'cuidar y conservar'.

Un instrumentalismo extremo domina la política y práctica educacional. En Gran Bretaña y otros países occidentales, como Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, cuando menos, domina una perspectiva gerencial que ha sido modelada sobre el cambio económico y las demandas 'percibidas' de una economía globalizada y una cultura en un creciente proceso de globalización. Este cambio no es peculiar del campo educativo, sino que la 'mercadización' ha infiltrado virtualmente todas las áreas de la vida pública, incluyendo el deporte, la salud, el sistema penitenciario, la política y el gobierno local.<sup>3</sup>

En este complicado escenario, la educación ambiental -en la que, dice Sterling, ha comprometido

su vida profesional por completo- ha contribuido muy poco en hacer una diferencia crítica, excepto en aquella relativamente poca gente que ha experimentado programas de excelencia. Y ello porque la gran esperanza de la educación ambiental acuñada en la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental (Tbilisi, URSS, 1997) "en cuanto a 'crear nuevos modelos de comportamiento de los individuos, grupos y sociedad como un todo, hacia el ambiente', ha sido olvidada, independientemente de si fue siempre demasiado ambiciosa". Podemos o no estar de acuerdo con la lógica descrita por Sterling, pero su argumentación es útil para confirmar que la implantación de la educación ambiental en los países desarrollados ha presentado sesgos muy marcados que la han ubicado como una educación con enfoque escolar, con un énfasis eminentemente naturalista y, en última instancia, sin respetar los principios que presuntamente la caracterizan: interdisciplina, enfoque holístico, integración curricular, complejidad, transectorial, multicontextual, etc.

En otras palabras, lo que hemos visto en estos treinta años, desde Tbilisi, ha sido que en los países desarrollados la educación ambiental se ha incorporado al currículum escolar, principalmente en la educación básica, con numerosos sesgos y distorsiones que no han contribuido a que la población, meta de los programas, comprenda la 'naturalidad compleja del medio ambiente' y, mucho menos, 'una utilización reflexiva y prudente de los recursos naturales del Universo para la satisfacción de las necesidades de la humanidad'.

### Coexistencia de discursos

En 1997, en el documento base para la Mesa de Profesionalización de los Educadores Ambientales del Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, cuestioné<sup>4</sup> la visión evolutiva que frecuentemente se ofrece sobre el proceso mundial de constitución de la educación ambiental. Una visión donde la educación ambiental ha atravesado una progresiva y ascendente complejización, partiendo de un nacimiento con un claro tinte conservacionista e impulsado por la creciente conciencia del deterioro del medio.

El discurso conservacionista de los orígenes del campo de la educación ambiental ha permanecido, debilitándose y fortaleciéndose, a lo largo de todos estos años. Los planteamientos de Giolitto<sup>2</sup> y Sterling<sup>3</sup> así lo manifiestan en diferentes formas. Es decir, ha habido una coexistencia de discursos: unos en pleno auge, otros en declive pero larvados, esperando el momento propicio para recobrar posiciones en esta batalla por hegemonizar el campo. Un problema derivado de tal situación es que ahora, no sé reconoce que la educación, no sólo no se ha aplicado apropiadamente, según lo recomendado desde sus inicios, y que ha estado combatiendo enfoques y aproximaciones que se consideraban superadas, pero que se encuentran enquistadas de diversas formas en configuraciones discursivas presentes en el campo. Se culpa a la educación ambiental de haber dado lo que tenía que dar y de que es el momento de pasar a otro estadio más elevado y trascendente: la educación para el desarrollo sustentable. Es una forma de ver a la educación ambiental dentro de una trayectoria lineal ascendente y progresiva, es decir, esencialista. Es más, incluso se le culpa de estar en complicidad con el sistema.

... sin rubor alguno, una crítica más ideológica, ya que la educación ambiental, en nuestro actual sistema de vida, no es más que una instrumentalización de carácter tecnoeconómico, pues difícilmente cuestiona el orden vigente; la educación ambiental pretende la salvaguarda y protección del ambiente en el contexto socioeconómico que lo depreda, lo que, a la postre, se convierte en un medio de acallar las conciencias y de cerrar los ojos ante un sistema que se fundamenta en la expoliación de los recursos naturales. La educación ambiental es permitida porque, a su vez, permite el funcionamiento normal del sistema<sup>4</sup>

Y es que a la educación ambiental se le acusa de ser sectorial, es decir, de responder sólo a una vertiente de los problemas, excluyendo una perspectiva integral de los mismos, lo que en términos administrativos implica que la actual educación ambiental está ligada, según sus recriminadores, al Ministerio del Ambiente o de Educación, según quien juzgue.

De ahí entonces, se justifica la 'multidimensional' educación para el desarrollo sustentable o sostenible.

Tal distorsión perversa de la educación ambiental responde al intento de imponer a toda costa la noción de educación para el desarrollo sustentable, o alguno de sus conceptos equivalentes (educación para un futuro sustentable, educación para la sustentabilidad y educación sustentable). Intento que viene iterativamente produciéndose de manera desembozada desde 1992, cuando en la redacción del Capítulo 36 de la Agenda 21 se suprimió el término *educación ambiental*, para señalar la importancia que la educación (sin apellidos) tiene para contribuir a modificar el imperante estado de deterioro del mundo. Con todo ello se confirma que lo político es una dimensión constitutiva central de la educación ambiental y de la pluralidad de discursos que la atraviesan.

Sin embargo, no quiero dejar la impresión de sostener que todos los proyectos de educación ambiental han estado comprometidos con las mejores causas. Lo cierto es que la coexistencia de discursos ha generado una multiplicidad de aproximaciones que responden, cada una, a intenciones no sólo divergentes, sino incluso antagónicas. Pero es un exceso decir que la educación ambiental en lo general ha sido y es tolerada por estar comprometida con el sistema económico depredador de los recursos del planeta. Y con estos argumentos defender la postura de una educación para el desarrollo, precisamente para el desarrollo, soslayando las numerosas críticas que históricamente se le han hecho a este concepto.

## La educación ambiental en América Latina y El Caribe

### La década de los noventa

Con todos estos antecedentes podemos aproximarlos entonces a la situación que se ha dado en México, que coincide bastante con el resto de la región de América Latina y El Caribe. Para empezar, es preciso mencionar que la región se encuentra en una situación diferente de la descrita para los países desarrollados. No es que esté al margen de las polémicas y los intentos por imponer un proyecto como

el de la educación para el desarrollo sustentable, sino que, justo por haber atravesado un proceso distinto en cuanto a la construcción de su identidad regional, enfrenta retos y circunstancias diferentes.

La historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe ha de leerse de distinta manera a la trayectoria seguida en los países desarrollados. Por ejemplo, las resoluciones de las conferencias internacionales cumbre (*summits*) han incidido poco en el proceso y que cuando lo han hecho ha sido a destiempo. Pero, sí existen otros discursos de la educación ambiental surgidos de la hibridación de los planteamientos originales del campo con las tradiciones educativas de corte libertario. Éstos, desde luego, constituidos en los márgenes del campo educativo en su conjunto y, por ello, han irrumpido con un mayor impulso en programas no formales para adultos, de educación popular, vinculados a procesos de desarrollo comunitario y, con un marcado acento, en áreas rurales e indígenas. Por lo mismo, al ser periféricos, contestarios, insumisos, cuestionadores o por pretender subvertir el orden institucional existente, son discursos con un nulo o precario y, en todo caso, muy reciente peso específico en los procesos educativos formales -principalmente a partir de los movimientos en defensa de la escuela pública.

Las configuraciones discursivas aludidas antes, que coexisten en el discurso oficial de la educación ambiental a nivel mundial, pero también regionalmente, con grados diversos de influencia en las concepciones y prácticas, han pretendido regular el campo. Las divergencias y coincidencias de dichas configuraciones discursivas, asimismo sus oposiciones y antagonismos, dan cuenta de una inestabilidad constitutiva que permite una dinámica acelerada de nuevas construcciones y articulaciones, en tanto sistema abierto, lo que en América Latina y el Caribe ha posibilitado un desarrollo singular, igualmente inestable, precario y marginal. Este desarrollo singular tiene dos características:

Una, al haberse construido en la periferia del campo educativo en su conjunto, la educación ambiental ha estado articulada, un tanto involuntariamente, con tradiciones pedagógicas de muy diverso signo, desde aquellas compensatorias aceptadas por el sistema social dirigidas a contribuir a atender rezagos

educativos (por ejemplo, analfabetismo, deserción) y a la integración social (o la castellanización de poblaciones monolingües indígenas, niños de la calle), hasta otras de naturaleza libertaria, orientadas a perturbar el orden social existente. Y, entre estos extremos, una extensa gama de posiciones intermedias, entre las que sobresale la educación popular ambiental ligada a la educación de adultos.

Dos, al haberse desarrollado al margen del sistema educativo formal, no se favoreció la institucionalización de la educación ambiental -como ocurrió en Estados Unidos, Canadá, Europa y Australia-, pero sí surgió un conjunto de estrategias vinculadas a otras reivindicaciones sociales (vivienda y servicios en los suburbios y conurbaciones; recuperación del usufructo de recursos naturales y luchas agrarias en las comunidades rurales), lo que ha configurado un entramado discursivo particular de la educación ambiental en la región que no se observa en otras regiones en desarrollo y con un componente político mucho más claramente establecido. Ello no niega que también circulan en la región discursos oficiales y oficialistas (de Naciones Unidas, de grandes fundaciones, etc.), los cuales, curiosamente, han sido más difundidos por organizaciones no gubernamentales que colaboran con organismos internacionales, que por las propias agencias gubernamentales, sobre todo aquéllos que emplean como recursos didácticos kits de buenas prácticas y *software* interactivo.

Las dos características anteriores tal vez constituyen las condiciones más favorables para inscribirse en la corriente principal de la propuesta educativa impulsada a partir de los acuerdos de la Cumbre Mundial de Desarrollo Sustentable (Johannesburgo, 2002), cuyo Plan de Aplicación de las Resoluciones menciona tanto las metas de la Cumbre del Milenio (New York, 2000), como las del Marco de Acción de Dakar (Senegal, 2000) de Educación para Todos. En otras palabras, se observa una convergencia de los acuerdos internacionales para la educación ambiental que provenían desde la Cumbre de Estocolmo (1972) con aquéllos provenientes de la Cumbre de Educación para Todos, que tuvo lugar en Jomtien, Tailandia (1990).

Así, es posible encontrar en los acuerdos de Johannesburgo desde declaraciones sobre la "impor-

tancia crítica" de la educación para transitar al desarrollo sustentable; referencias -como decíamos- a la Declaración del Milenio en cuanto a que la población infantil alcance un ciclo completo de educación primaria para 2015, especialmente aquélla proveniente de zonas rurales y niñas: dar más apoyo financiero a programas de educación, investigación; sensibilizar al público e instituciones; respaldar programas sobre ambiente y salud pública; aportar recursos adicionales frescos como señala el Marco de Acción de Dakar para 2005 y eliminar la disparidad entre géneros; incorporar el desarrollo sustentable en todos los niveles educativos; erradicar el analfabetismo; integrar la tecnología de la información y comunicaciones; dar mayor acceso a programas e intercambio de experiencias; hasta promover programas de concienciación sobre modalidades sustentables de producción y consumo a jóvenes y consumidores, principalmente de países desarrollados y proporcionar educación para que hombres y mujeres reciban información sobre los recursos y tecnologías de energía disponibles. Cerrando con la propuesta del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2014), que nos sirve para destacar tres cuestiones de esta convergencia, que son fundamentales para la región:

Primero, es importante destacar la relación entre los problemas ambientales y las condiciones sociales y culturales, la cual ha sido una demanda que ha contrarrestado los enfoques conservacionistas, tanto para la educación ambiental como para la gestión ambiental en su conjunto. Fue por lo que la Cumbre de Río se denominó de Ambiente y Desarrollo y no sólo de Ambiente, como lo querían los países desarrollados. Es evidente que los objetivos del desarrollo sustentable ahora vuelven inseparables, en términos de política, las necesidades sociales de los problemas ambientales.

Segundo, y desde luego sin oponerme a la idea de conquistar mejores niveles de equidad y oportunidades de acceso a la educación por parte de los grupos de la población menos favorecidos, es de observarse que las resoluciones de Johannesburgo, cuando menos en cuanto a educación ambiental se refiere, resultan un franco retroceso frente a lo que se había venido planteando hasta entonces. La convergencia de metas a las que aludíamos antes, prác-

ticamente difumina las demandas sobre la educación ambiental y las deja en un genérico "incorporar el desarrollo sustentable en todos los niveles educativos", ni siquiera equivalente a los planteamientos para la educación ambiental de hace treinta años.

Tercero, como puede verse en el tipo de resoluciones para lo educativo, la mayor parte -salvo las que tienen que ver con producción y consumo- remiten a necesidades de la población de los países en desarrollo, sobre todo los más pobres, como si la población de los países desarrollados, particularmente aquéllos que tienen la mayor renta per cápita, no requiriera educarse ambientalmente o para transitar hacia el desarrollo sustentable, como quiera verse.

En toda esta trayectoria, la situación de la educación ambiental en México cobra nuevas perspectivas. La década de los noventa representó para el país el despegue de un conjunto de propuestas que se fueron haciendo a lo largo de los ochenta y que manifestaron los más grandes avances logrados a la fecha. Sobresalen los dos congresos iberoamericanos (1992 y 1997), los dos foros nacionales (1999 y 2002), las redes regionales, los logros en los libros de texto gratuito (si bien sólo en los de ciencias naturales y geografía), el Complexus (consorcio de universidades), la Academia Nacional de Educación Ambiental, los posgrados en educación ambiental (especializaciones y maestrías), la relación internacional, especialmente con América Latina, El Caribe y España, los avances en investigación en educación ambiental. *Tópicos en educación ambiental* (revista internacional); el Congreso Nacional de Investigación en Educación Ambiental (1999) y la presencia de doctores en el campo en México, que otorgan un mejor posicionamiento, tanto en el marco de la política ambiental y de la política educativa.

Con todo ello, a partir de 2005, hemos entrado al Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable. La Conferencia General de la UNESCO (septiembre, 2003) aprobó el esquema propuesto por el organismo para iniciar los trabajos de cabildeo, comunicación y formación de alianzas. Prevalecerán las críticas sobre el concepto de desarrollo sustentable y, obviamente, arreciarán las dudas sobre lo que ahora se denomina *educación para el desarrollo sustentable*.

Pero nos encontramos encarando dos fuerzas an-

tagónicas. Una fuerza centrípeta que, como decíamos, hace converger los acuerdos de Dakar con los de Johannesburgo, para crear alrededor de la educación para el desarrollo sustentable un microprograma, presuntamente incluyente de temas, metas y alcances variopintos. Una especie de hoyo negro gravitacional que atraerá hacia sí muchos esfuerzos y los reagrupará bajo un gran paraguas. En este sentido, otros organismos como la Comisión de Educación y Comunicación (CEC) de la Unión Mundial para la Naturaleza (UICN) se han pronunciado favorablemente y, pese a que también hay objeciones de algunos países y miembros, tienen un programa en la misma dirección.

Y, por otro lado, una fuerza centrífuga derivada de los componentes educativos y de comunicación que se están desprendiendo de las Conferencias de las Partes (COP) de las Convenciones, principalmente de Biodiversidad y de Cambio Climático. Estos acuerdos están generando una dinámica particular que aún no se ve si se agregará al decenio o tendrá vida propia. No obstante, es muy probable que ante la difuminación de lo ambiental en la noción de desarrollo sustentable, los proyectos y tradiciones pedagógicas más conservacionistas y ecologistas se condensan alrededor de los trabajos de educación para la biodiversidad. Será muy conveniente, por tanto, estar vigilantes para que no se trasladen hacia aquí también los enfoques y sesgos indeseados que han podido observarse en estas vertientes de trabajo.

En suma, y hasta este momento, no percibo cambio alguno en los alcances y enfoques, salvo en la manera de designar conceptualmente el proceso: 'educación para el desarrollo sustentable'. Aunque ello no es un asunto menor. Es de anticipar que, seguramente, en los próximos años veremos llegar a los países en desarrollo más de lo mismo, a través de un renovado catálogo de ejemplares experiencias modelo con sus concomitantes recomendaciones de corte reformista, producido, obviamente, en los países desarrollados. Nuevamente, se trata de una educación localizada en el circuito formal y para la población infantil que, al parecer, será subsumida en el sistema educativo actual, por lo que no contribuirá a "cuestionar críticamente gran parte del pensamiento y prácticas actuales, ... [ni a] vislum-

brar y diseñar una alternativa creíble y practicable" que Sterling<sup>3</sup> (supra) establece como requisitos para comprometerse con una educación sostenible.

En otras palabras, el discurso maximalista de la educación para el desarrollo sustentable, tal y como está siendo promovido por la UNESCO y las otras agencias y organizaciones que defienden esta reconversión que quedaría bajo la misma tutela institucional, deja intacto el vínculo pedagógico dominante de la instrucción escolar -normativo, subordinado, rutinario, reproductivo e instrumental-, sin aportar los elementos discursivos, esto es, un lenguaje crítico, una inspiración y una estrategia pedagógico-política que posibiliten intervenir más efectivamente en la transformación que supuestamente se persigue.

Si ejercer el poder es construir, organizar y poner en circulación discursos, frente a este emergente discurso de la educación para el desarrollo sustentable que intenta hegemonizar este campo, se pone de manifiesto una microfísica del poder donde la relación inseparable de la dominación y la resistencia irán creando y recreando otras estrategias discursivas alternativas para reconfigurar los rituales y lenguajes que caracterizan los múltiples focos de disidencia en la región. Estaremos pendientes de las necesidades y las contingencias.

## Resumen

El proyecto describe la trayectoria histórica y en la región de América Latina, por la que ha transitado la educación ambiental desde 1972 hasta la declaración de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2014). Se analizan los rasgos y desafíos actuales frente al creciente deterioro ecológico y social y se describen algunos nuevos campos de trabajo como la ciudadanía ambiental y la prevención del riesgo y la vulnerabilidad.

**Palabras clave:** Educación ambiental, Desarrollo sustentable, Sustentabilidad.

## Abstract

This project describes the historical path through which environmental education has evolved in Latin

America from 1972 until the declaration of the United Nations Decade for the Education of a Sustainable development (2005-2014). We analyze the current features and challenges facing the upcoming ecological and social breakdown as well as presenting new fields of work such as environmental citizenship and the prevention of risks and vulnerability.

**Keywords:** environmental education, sustainable development, sustainability

### Referencias

1. OCDE (1997) Desarrollo sustentable. Estrategias de la OCDE para el siglo XXI. París, OCDE.
2. Giolitto, P. (coord.) (1997) Educación ambiental en la Unión Europea. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
3. Sterling, S. (2001) Sustainable education. Re-visioning learning and change. Bristol, J.W. Arrowsmith. (Schumacher Briefings, 6).
4. González Gaudiano, E. (1998) Centro y periferia de la educación ambiental. Un enfoque antiesencialista. México, MundiPrensa.
5. Colom, A. J. (2000) Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo. Barcelona, Octaedro.

*Recibido: 7 de septiembre de 2007*  
*Aceptado: 17 de septiembre de 2007*