



Pág inicial: 115 / Pág final: 125

Historización de la educación ambiental en cumbres y congresos internacionales (1972-2021)¹

María Joaquina Sánchez-Carrasco^{2*}
Universidad Autónoma Chapingo, México

*Autor de correspondencia: joaquimar08@yahoo.com.mx

Para citar este artículo /To reference this article /Para citar este artigo

Sánchez-Carrasco, M. (2023). Historización de la educación ambiental en cumbres y congresos internacionales (1972-2021). *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, XIV(1), 115-125. doi: <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231401.11>

Recibido: noviembre 13 de 2022/ **Revisado:** diciembre 8 de 2022/**Aceptado:** diciembre 23 de 2022

¹ Este artículo se deriva de un Proyecto titulado "Historización de la educación ambiental a nivel internacional (1975-2017)". El cual se registró en 2022 ante la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma Chapingo.

² Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo. Profesora investigadora, Universidad Autónoma Chapingo. Líneas de investigación: evaluación curricular, educación y saberes ambientales. ORCID: 0000-0003-4030-1716. E-mail: joaquimar08@yahoo.com.mx. Texcoco, México.

Resumen: En este trabajo se realiza una historización,³ en el contexto internacional, de la educación ambiental (EA) y de la educación para el desarrollo sostenible (EDS); para ello, se usan categorías relacionadas con la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD), la genealogía, la historia social y conceptual. Para el análisis enunciativo se tomó como referente empírico a las declaraciones ambientales de cuatro cumbres y dos conferencias internacionales de los últimos 50 años. En este sentido, se analizan las condiciones históricas que han limitado la institucionalización⁴ de la EA, y han dado pie a la emergencia de EDS. El discurso de la EA tuvo como antecedente la Cumbre mundial sobre medio ambiente (1972), se refrendó en el Seminario internacional de Belgrado (1975) en donde se establecieron las directrices internacionales y objetivos de la EA. La aparición del discurso de la sostenibilidad en 1987 provocó que a partir de la Cumbre de Río (1992) la EA fuera desplazada por la EDS, lo cual se reivindicó en la Cumbre de Johannesburgo (2002), y en la de Río+20 (2012).

Palabras clave: educación ambiental, educación para el desarrollo sostenible, conferencias internacionales, historización (Tesauros).

Historicization of Environmental Education in International Summits and Congresses (1972-2021)

Abstract: This paper provides a historical account, in the international context, of environmental education (EE) and education for sustainable development (ESD), using categories related to the perspective of Political Discourse Analysis (PDA), genealogy, social and conceptual history. For the enunciative analysis, the environmental declarations of four summits and two international conferences held over the past 50 years were taken as an empirical reference. In this sense, the historical conditions that have limited the institutionalization of EE, and have given rise to ESD are analyzed. The discourse of EE had its antecedent in the World Summit on the Environment (1972), and was endorsed at the International Seminar of Belgrade (1975), where international guidelines and objectives of EE were established. The emergence of the sustainability discourse in 1987 caused EE to be displaced by ESD after the Rio Summit (1992), which was reaffirmed at the Johannesburg Summit (2002) and Rio+20 (2012).

Keywords: environmental education, education for sustainable development, international conferences, historicization (Thesaurus).

Historicização da educação ambiental em cúpulas e congressos internacionais (1972-2021).

Resumo: Neste trabalho é realizada uma historicização, no contexto internacional, da educação ambiental (EA) e da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS); Para isso, são utilizadas categorias relacionadas à perspectiva da Análise do Discurso Político (ADP), genealogia, história social e conceitual. Para a análise enunciativa, tomou-se como referência empírica as declarações ambientais de quatro cúpulas e duas conferências internacionais dos últimos 50 anos. Nesse sentido, analisam-se as condições históricas que limitaram a institucionalização da EA e deram origem ao surgimento à emergência da EDS. O discurso da EA foi precedido pela Cúpula Mundial sobre o Meio Ambiente (1972), e foi endossado no Seminário Internacional de Belgrado (1975), onde foram estabelecidas as diretrizes e objetivos internacionais da EA. O surgimento do discurso da sustentabilidade em 1987 provocou que a partir da Cúpula do Rio (1992) a EA fosse deslocada pela EDS, reivindicada na Cúpula de Joanesburgo (2002), e na Rio+20 (2012).

Palavras-chave: educação ambiental, educação para o desenvolvimento sustentável, conferências internacionais, historicização (Tesauros).

Introducción

En el ámbito de la historia social, en la década de los setenta se manifestó un fenómeno de carácter mundial relacionado con la preocupación por el deterioro natural provocado en buena medida por el capitalismo neoliberal que se basa en la producción y crecimiento económico a ultranza, y ha provocado la destrucción y contaminación de recursos naturales (Villafuerte-Holguín, 2020). Las múltiples reuniones y publicaciones sobre los límites del crecimiento, así como las actividades del Club de Roma y la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (1972), son evidencia de la preocupación por los conflictos socioambientales.

En el campo educativo han sido varios los autores/as que han abordado el desarrollo histórico de la EA a partir de los eventos internacionales. Algunos desde una visión descriptiva y otros, como Meira (2011), que apuestan a la deconstrucción de su trayectoria para ir más allá de una visión histórica lineal, descontextualizada, sin sujetos y conflictos. Las visiones institucionalizadas en el ámbito internacional parten de la Cumbre de Estocolmo (1972), hasta la de Río (2012); incluyendo los congresos relacionados con la EA y la

³ Historizar, de acuerdo con Foucault (1980) y Laclau (2000), implica considerar a los seres y los objetos no dados e inamovibles, sino producto de transformación constante relacionada con las condiciones históricas que prevalecen en el orden social, cultural, económico y político.

⁴ Institucionalizar implica conferir a algo carácter de institución; es fundación o establecimiento de algo; conlleva el desempeño de una función de interés público, especialmente educativa o benéfica (Diccionario de la lengua española, 2022).



EDS: Tbilisi (1977), Moscú (2987), Tesalónica (1997), Ahmebadad (2007), Aichi-Nagoya (2014) y Berlín (2021)⁵. De modo que, la historia de la EA, desde la visión occidental se presenta como una línea continua, libre de conflictos, y donde el tránsito de la EA a la EDS es parte de una evolución y superación natural.

El objetivo de la presente investigación es analizar las condiciones históricas que han limitado la institucionalización de la educación ambiental a nivel internacional. Desde un enfoque historicista y genealógico se plantearon las siguientes preguntas: ¿qué condiciones vinculadas con la historia social dieron pauta a la *emergencia* de la EA y la EDS en el ámbito internacional? y ¿qué obstáculos han impedido la institucionalización de la EA en el contexto mundial? Para ello, se recurrió al análisis enunciativo a partir de algunas categorías analíticas relacionadas con la historia social y conceptual (Koselleck), historización y dislocación (Laclau) y la genealogía (Foucault).

Entre los resultados se puede destacar que desde Occidente, y a través de instancias como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Programa de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente (PNUMA) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se ha construido una historia lineal y libre de conflictos de la EA; y que la irrupción del discurso del desarrollo sostenible o sustentable⁶, influyó en que la EA como discurso crítico, haya sido suplantado paulatinamente por la EDS.

El documento está dividido en cuatro secciones. En la primera se anota el marco metodológico; en la segunda se abordan los principales resultados de las cumbres mundiales y los congresos vinculados con la EA y la EDS; en la tercera, la perspectiva teórica; y, en la cuarta, algunas reflexiones.

Marco metodológico

En términos metodológicos se busca la articulación y ajuste permanente entre tres elementos: 1) la dimensión teórica que apunta a la integración entre los principios ontológicos (concepción del ser humano y la realidad), y epistemológicos (concepción de ciencia y conocimiento), y teóricos (basados en el Análisis Político de Discurso); 2) el referente empírico relacionado con los documentos vinculados a cumbres y congresos internacionales; y 3) las preguntas de investigación en relación al campo problemático y lo que se ha investigado al respecto (Buenfil, 2004; 2019). Para ello, se utiliza el análisis enunciativo que permite retomar el significado y sentido que se otorga a conceptos como educación, educación ambiental, medio ambiente, desarrollo y educación para el desarrollo sustentable, los cuales son citados en varias de las declaraciones mundiales.

Desarrollo del tema

Cumbres mundiales

Aunque la noción sobre EA aparece en 1948, inicia su despliegue formal a partir de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (CNUMA) (Estocolmo, Noruega, 1972), donde se resalta la importancia de realizar una labor de educación en cuestiones ambientales, la necesidad de informar, generar conductas responsables, para proteger y mejorar el medio ambiente humano a fin de que los países emergentes puedan apuntar hacia el desarrollo. Se plantea que las personas, comunidades, empresas e instituciones asuman la responsabilidad que les corresponde. En los 26 principios de este documento, la palabra educación se menciona dos veces, 29 desarrollo y 39 ocasiones medio ambiente (Declaración de Estocolmo, 1972).

En 1975 se creó el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), que organizó en el mismo año el Seminario Internacional de Educación Ambiental (Belgrado, Yugoslavia, 1975). En este se elaboró la Carta de Belgrado que propone la erradicación de las causas básicas de la pobreza, el hambre, el analfabetismo, la contaminación, explotación y dominación; así como un crecimiento económico sin repercusiones para el ambiente y las condiciones de vida; una ética global, de los individuos y la sociedad; reparto equitativo de los recursos del mundo y satisfacción de modo más justo de las necesidades de todos los pueblos (Carta de Belgrado, 1975).

La Carta resultó trascendente en virtud de que se aludió directamente a la noción de educación ambiental e hizo explícitos sus objetivos: conciencia, conocimiento, actitudes, habilidades, capacidad de evaluación y participación (Eschenhagen, 2007). En el documento, educación ambiental se menciona en 17 ocasiones, educación 21 y desarrollo 9 veces.

⁵ Por el espacio, en este documento solo se aborda a profundidad la trayectoria de la EA en las Cumbres mundiales y en forma breve el caso de algunas conferencias.

⁶ En este documento las nociones de sustentabilidad y sostenibilidad se usan como sinónimos. A nivel internacional aparece con más frecuencia sostenibilidad, mientras que en América Latina el concepto de sustentabilidad.



El año de 1977 también fue importante porque, en el marco de la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental (Georgia, URSS, 1977), se elaboró la Declaración de Tbilisi, que incluye 41 recomendaciones. En esta se reconoce que los aspectos biológicos y físicos constituyen la base natural del medio humano, las dimensiones socioculturales y económicas, y los valores éticos, son necesarios para comprender y utilizar mejor los recursos naturales. Se observa el indicio de un ambiente complejo que no solo aborda lo natural, sino también lo sociocultural. En el documento no hay un cuestionamiento radical al modelo de desarrollo, sin embargo, destaca por el uso de conceptos como el de educación ambiental que se incluye 384 veces, educación 338, medio ambiente 224 y desarrollo 157. De algún modo se reconoce la importancia de la EA en el pensamiento ambiental de ese contexto histórico.

Para Meira (2011), Tbilisi opera como parte de un mito fundacional o de origen, porque se considera un hecho trascendente que da lugar al desarrollo institucional y social de la EA. Reyes (2011) señala que la Declaración de Tbilisi tiene ciertas carencias en virtud de que no denuncia la injusticia de la racionalidad económica que se manifiesta en el enriquecimiento de ciertos sectores y el empobrecimiento de las mayorías; e indica que solo hace una mención a la crisis de civilización, y tres veces a la necesidad de que la educación asuma y promueva un sentido crítico.

Así mismo, en la década de los ochenta el reporte Brundtland (1987) afirmó que el desarrollo sostenible (DS) pretende satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer la disponibilidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas. Implica también, la conservación y uso racional de los recursos naturales para el disfrute de las próximas generaciones (Villafuerte-Holguín, 2022). La ambigüedad del concepto de la sostenibilidad ha generado que se le interprete como crecimiento y desarrollo convencionales, sólo que más lentos; no aporta soluciones al problema del consumo desmedido de los ricos en los países emergentes ni en los países industrializados; tampoco cuestiona los propósitos del desarrollo, ni al modelo económico siendo que este es una de las mayores causas de la destrucción del medio ambiente (González, 2008; Sauvé et al., 2008).

Por su parte, Leff (1998; 2010) también critica el concepto de DS porque conlleva el propósito y la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenible a través de mecanismos del mercado, sin justificar su capacidad de internalizar las condiciones de sustentabilidad ecológica. El DS se ha transformado en una política que favorece la integración económica global, a partir de la disolución de las contradicciones entre ambiente y desarrollo, y el mercado; prepara las condiciones ideológicas para la capitalización de la naturaleza y la reducción del ambiente a la razón económica. Asimismo, la noción de la sustentabilidad ha involucrado en algunos casos, la renuncia a la formación de una identidad ambiental alternativa, sobre todo por la frágil significación del término y por incluirlo como parte de un discurso particular para estar acorde con los dictámenes internacionales de cuidado ambiental⁷.

La Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo, llevada a cabo en Río de Janeiro (1992), invoca a una solidaridad mundial para proteger y restablecer la salud y la integridad de los ecosistemas de la Tierra; los Estados tienen derecho de aprovechar sus recursos con responsabilidad sin causar daños al medio ambiente y la tarea esencial de erradicar la pobreza como requisito indispensable del DS; cada nación debe considerar las necesidades de desarrollo de las generaciones presentes y futuras; promover un sistema que contribuya al crecimiento económico; fomentar la evaluación del impacto ambiental; recomienda la participación de mujeres, jóvenes y pueblos indígenas en el ordenamiento del medio ambiente y el desarrollo (Declaración de Río, 1992). En el marco de 27 principios, el documento no incluye los conceptos de educación y educación ambiental, en cambio, aparece 18 veces desarrollo y 10 desarrollo sostenible.

Esta conferencia incluyó la adopción de una estrategia global denominada Agenda 21, como parte de la instrumentación de una política ambiental a nivel mundial. En el capítulo 36 del documento se destacan tres grandes áreas de programas que constituyen el nuevo marco institucional de acción a escala mundial: la educación (Nótese: sin el adjetivo ambiental), la concienciación y capacitación (Agenda 21). Desde ese momento se reorienta la *educación hacia el desarrollo sostenible* como parte fundamental del aprendizaje; la conciencia, valores y comportamientos adquiridos deben ir en consonancia con dicho desarrollo.

La Conferencia de Río (1992) reconoce la importancia de la Declaración y recomendaciones de Tbilisi, sin embargo, destaca un abandono paulatino de la educación ambiental, y la construcción de una nueva perspectiva de educación relativa al ambiente, como instrumento al servicio del desarrollo sostenible (Caride, 2008; Bravo, 2012). Lo anterior es fundamental, porque desde ese año comenzó la idea de desplazar el concepto de educación *ambiental* a nivel internacional (González, 2008; Sánchez-Carrasco, 2011).

A la par de la Cumbre Mundial de Río (1992) se realizó el Foro Global Alterno de ONGs⁸, de donde surgió, entre otras propuestas, el Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sustentables y de Responsabilidad Global, que busca ofrecer una mirada crítica sobre el papel de la EA. En el documento se considera que esta debe basarse en la formación en valores y en la acción social, vinculada a un proceso educativo transformador, que permita crear, en términos ecológicos, sociedades sustentables, justas y con visión democrática. Se reconoce que el aumento de la pobreza, la degradación humana y ambiental, así como la violencia, pueden ser identifi-

⁷ Vélez y Londoño (2016), señalan que algunas definiciones del concepto de DS se vinculan con una sustentabilidad débil dado que están más centradas en lo económico, mientras que las relacionadas con dimensiones económicas, ambientales, sociales e institucionales se inscriben en una sustentabilidad fuerte.

⁸ Cabe señalar que en las Cumbres mundiales de 2002 y 2012 también se realizaron Foros Alternos, aunque no con la trascendencia del de 1992.



cadras como resultado del modelo de civilización dominante, el cual se basa, por un lado, en la sobreproducción y sobreconsumo de una minoría, y por el otro, en el subconsumo y falta de condiciones adecuadas para producir y vivir de la gran mayoría de la población mundial. En el Tratado se menciona 31 ocasiones la EA, 16 educación, ocho medio ambiente y desarrollo cinco veces. A diferencia de la Declaración (1992) y la Agenda 21, en este documento resalta el carácter crítico de la EA.

Posteriormente, en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible (2002), se aprobó la Declaración de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible, en ella, se considera necesario promover y fortalecer, en los planos local, nacional, regional y mundial, el desarrollo económico y social, así como la protección ambiental, como pilares interdependientes y sinérgicos del DS. Incluye 37 principios, donde el concepto de educación se menciona una vez, medio ambiente en seis ocasiones, desarrollo 26 y desarrollo sostenible 21 veces.

En ese mismo evento se elaboró el Plan de Aplicación de las Decisiones de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (2002), en cuya sección introductoria, explicita la adhesión a los principios del Programa 21 y a la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1992). En el documento aparecen 170 principios, de los cuales, sólo tres hacen referencia a la enseñanza y a la educación vinculadas al DS. En el punto 116 del Plan se indica que la enseñanza es importante para promover el DS. En el 121 propone integrar el DS en los sistemas de enseñanza a todos los niveles a fin de promover el papel de la educación como agente de cambio. En el 124 solicita apoyar un Programa de Trabajo sobre Educación para el Desarrollo Sostenible. Igualmente, recomienda a la Asamblea General de Naciones Unidas que considere la posibilidad de proclamar un decenio de la educación para el DS en el 2005 (Declaración de Johannesburgo, 2002). También sobresale, que no sólo desaparece la noción de lo ambiental en la educación, sino también los objetivos y finalidades enunciados en los setenta. Como corolario del desplazamiento y desinstitucionalización de la educación "ambiental" a nivel internacional, se instrumentó el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014), cuyo objetivo consistió en integrar los principios, valores y prácticas del DS en todas las facetas de la educación y el aprendizaje.

En 2012 tuvo lugar la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en Río+20, la cual contiene seis capítulos y 283 principios. Del 229 al 235 se alude a un compromiso con el derecho a la educación (acceso a nivel primaria) y educación de calidad para el logro del DS, erradicar la pobreza, fomentar la igualdad entre los géneros, el adelanto de la mujer, el desarrollo humano y el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2015-2030)⁹ contando con la participación de mujeres, hombres y en especial los jóvenes. Se plantea la igualdad de acceso a la educación de personas con discapacidad, pueblos indígenas, comunidades locales, minorías étnicas y personas que viven en zonas rurales. Se resalta la importancia de la concienciación sobre el DS entre los jóvenes, a quienes se considera "custodios del futuro"; se deben mejorar los sistemas educativos para preparar personas que puedan lograr el DS, mediante una mayor capacitación de los docentes y planes de estudio relativos a la sostenibilidad. Este documento incluye 283 principios, dónde educación se menciona 27 veces, medio ambiente 29, desarrollo 322 y desarrollo sostenible 252 (Declaración de Río+20, 2012).

Como parte de la trayectoria histórica de la educación ambiental, además de las Cumbres, se identifica la organización de: 1ª: Conferencia intergubernamental de educación ambiental en Tbilisi (1975); 2ª: Conferencia internacional sobre educación ambiental en Moscú (1987); 3ª: Conferencia internacional sobre medio ambiente y sociedad en Tesalónica¹⁰ (1997); 4ª: Conferencia internacional sobre educación relativa al medio ambiente en Ahmedabad (2007); 5ª: Conferencia mundial de la UNESCO sobre educación para el desarrollo sostenible en Aichi Nagoya (2014); y 6ª: Conferencia mundial de la UNESCO sobre educación para el desarrollo sostenible en Berlín (2021). A partir de los títulos se observa que las dos primeras hacen alusión directamente a la EA; en la tercera y cuarta se vislumbra su desplazamiento a partir de la introducción del concepto de sostenibilidad; y finalmente en los títulos de la quinta y sexta se incluye directamente la EDS.

A partir de este breve recorrido histórico se identifica que en la década de los 70 el significante EA tuvo relevancia internacional; particularmente, porque en Iberoamérica se contribuyó a la constitución de identidades con perspectiva crítica en relación con el modelo económico predominante. Representó una utopía al situar sus principios y objetivos en el marco de soluciones para enfrentar la crisis provocada por los problemas ambientales (Caride, 2008; Vélez y Londoño, 2016). La emergencia del concepto sustentabilidad, a finales de los 80, trastocó el lenguaje y el pensamiento ambiental, dio pauta a la constitución de la EDS, que contribuyó a la dislocación de algunas identidades que se habían construido en torno a la EA, y a su escasa institucionalización a nivel internacional.

⁹ Entre 2000 y 2015 se propuso llevar a cabo 18 objetivos (del milenio), 18 metas y 42 indicadores. En 2015 se elaboró la agenda de desarrollo 2030, incluye 169 metas y 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible: 1) fin de la pobreza, 2) hambre cero, 3) salud y bienestar, 4) educación de calidad, 5) igualdad de género, 6) agua limpia y saneamiento, 7) energía asequible y no contaminante, 8) trabajo decente y crecimiento económico, 9) industria, innovación e infraestructura, 10) reducción de las desigualdades, 11) ciudades y comunidades sostenibles, 12) producción y consumo responsables, 13) acción por el clima, 14) vida submarina, 15) vida y ecosistemas terrestres, 16) paz, justicia e instituciones sólidas, 17) alianzas para lograr los objetivos. (Subrayado de la autora).

¹⁰ En el marco de la conferencia de Tesalónica (2014) se realizó una evaluación del Decenio de EDS (2005-2014), y se puso en marcha el Programa de acción mundial de EDS con los siguientes objetivos: 1) reorientar la educación y el aprendizaje para que todo mundo tenga oportunidad de adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes que les permitan contribuir al DS y 2) fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en todos los programas y actividades que promueven el DS. Y centrarse en cinco ámbitos de acción prioritarios: 1) fomento de políticas, 2) transformar los entornos de aprendizaje y formación, 3) crear capacidades entre los educadores y formadores, 4) empoderar y movilizar a los jóvenes, y 5) acelerar las soluciones sostenibles en el plano local.



Perspectiva teórica

Educación y educación ambiental

La educación es un proceso de múltiples momentos de transmisión, intercambios, producción de mensajes educativos, e identificación que se produce en el entorno social, mediante la respuesta a interpelaciones educativas discursivas: familiares, escolares, comunitarias y sociales (De Alba, 2007; Buenfil, 2019).

Por lo general, la educación ha sido limitada a la escuela; en el ámbito académico se ha centrado en procesos escolares que incluyen prácticas y espacios de formación de sujetos. Desde el APD se considera que el discurso educativo no se limita a documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas educativas, también contempla otros elementos que lo configuran, es decir, actividades, rituales, distribución de espacios y tiempos, entre otros (Buenfil, 2019). De tal suerte que, el proceso educativo se desarrolla a partir de la interpelación, donde el agente se constituye en un sujeto de educación, en cuanto incorpora algún nuevo contenido valorativo, conductual y/o conceptual. Teniendo como efecto una modificación de su práctica cotidiana en términos de una transformación o de una reafirmación más fundamentada.

Esto significa que a partir de los modelos de identificación propuestos por algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de medios de comunicación electrónica o impresa, movimiento social, partido político, etc.), el sujeto se reconoce en dicho modelo, se siente aludido y acepta la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil, 1993). En este sentido, la EA no solo se ha intentado promover en el ámbito escolar; también se identifica en otros espacios de aprendizaje ambiental de corte formal e informal.

La educación ambiental se propone, a través del diseño de diversas estrategias pedagógicas, contribuir al desarrollo de una conciencia ambiental, así como la formación de sujetos críticos y participativos ante los problemas ambientales (Calixto, 2013; Calixto, 2022). La conciencia ambiental es fundamental puesto que incide en la formación de personas críticas y participativas. E incluye la interacción entre cuatro dimensiones: afectiva, cognitiva, disposicional o conativa, y activa o dinámica (Arellanes, 2022; Rodríguez y Flores, 2017 como se citó en Villafuerte-Holguín, 2022).

En ese sentido, la EA tiene un sentido humano que atiende a la dimensión física, social y afectiva de las personas, se orienta al despliegue de su racionalidad, su sensibilidad, creatividad, pensamiento y actitud crítica, así como a su capacidad para actuar con responsabilidad para favorecer de manera importante la preservación de la vida humana y de todos los seres vivos del planeta, mediante procesos de aprendizaje críticos y participativos que toman en cuenta el contexto cultural, político, económico y social, con respeto de la diversidad biológica, cultural y la diferencia, en condiciones de igualdad, equidad y solidaridad (Terrón, 2013).

En relación con el desarrollo histórico de la EA, desde la década de los 70 se han elaborado algunos trabajos que abordan el surgimiento de la EA con un enfoque descriptivo. Por ejemplo, Labrador y del Valle (1995), así como Nay y Febres (2019) han analizado los principales eventos internacionales a partir de sus objetivos, fines, programas, políticas y aspectos pedagógicos, aunque sin un enfoque crítico que les permita cuestionar el modelo económico actual. En cambio, hay otros autores/as con una visión contestataria que han abordado la misma temática. Por ejemplo, Reyes (2011) señala que son limitados los avances entre Tbilisi (1975) y Johannesburgo (2002), puesto que los problemas ambientales y sociales del mundo se han incrementado. Se indica que es evidente la insostenibilidad del modelo de civilización industrial y que el desarrollo económico ha sido asimétrico e inequitativo (González, 2022; Calixto, 2022). Además, "las estrategias discursivas del 'desarrollo sostenible' han generado un discurso simulatorio y falaz, opaco e interesado; un discurso cooptado por el interés económico, más que una teoría capaz de articular una ética ecológica y una nueva racionalidad ambiental" (Leff, 2010, p. 13).

Historización de la educación ambiental

La historia se despliega a partir de una investigación o inquisición en torno a testimonios colectivos que se han denominado documentos (Collingwood, 1946). En este sentido, las Declaraciones internacionales son textos, que se analizan como parte del referente empírico, a la luz de algunas nociones y categorías que proceden de la historia y del APD, considerando las siguientes preguntas de investigación (Buenfil, 2009): ¿qué condiciones vinculadas con la historia social dieron pauta a la emergencia de la EA y la EDS en el ámbito internacional? y ¿qué obstáculos han impedido la institucionalización de la EA en el contexto mundial?



La historización de la EA no parte de un carácter teleológico o evolutivo de su desarrollo, como pretenden algunas élites académicas o algunas entidades como la ONU o UNESCO, que consideran a la EDS como resultado de la evolución de la EA (Meira, 2011; Bravo, 2012). Mas bien depende de la colisión de fuerzas de diversa procedencia (política, económica, ideológica) presente en la conformación del sentido e interpretación de la EA (Burke, 2009).

Abordar la historia desde las estructuras permite dar cuenta de cómo algunas entidades como la ONU y la UNESCO a nivel internacional no apoyaron la institucionalización de la EA que inició en 1975 (Belgrado) y 1977 (Tbilisi); en cambio, desde 1992 (Río) hasta la última Cumbre (Río+20), así como en las Conferencias, se ha otorgado carta abierta a la EDS. No solo a partir de las Declaraciones, sino también con el Decenio de la EDS (2005-2014) y los Objetivos del Milenio (2015-2030).

Una característica de las relaciones sociales es su radical movilidad, lo cual es producto del carácter variable de sus condiciones de existencia, por tanto, no hay objetividad total, ya que tanto la estructura como el ser de los objetos son históricos (Laclau, 2000). Por ello, es pertinente analizar el concepto de educación ambiental a partir de un método genealógico (Foucault, 1980), porque permite identificar la forma en que se instauraron ciertos sentidos y verdades en relación con la EA; de modo que, su historicidad se manifiesta en su inestabilidad a través del tiempo y en las condiciones contingentes de emergencia. Más que buscar el sentido objetivo de la EA, es necesario deconstruirla a partir de su facticidad originaria en la década de los 70, para posteriormente analizar la forma en que se difuminó en EDS y limitó su institucionalización en el plano internacional.

No se trata de buscar un origen, que excluiría lo externo, accidental y transitorio, sino de identificar "las meticulosidades y los azares de los comienzos" (Foucault, 1980, p. 11), puesto que la EA en el contexto internacional surge a partir de la crisis socioambiental que se comenzó a reportar desde la década de los 70. Identificar la procedencia es mantener el interés en lo que pasó en el ámbito de la dispersión: accidentes, desviaciones, retornos completos, errores, fallos de apreciación, malos cálculos, etc. (Foucault, 1980). La procedencia trastoca lo que parecía fijo, disloca lo que se pensaba único y muestra la heterogeneidad de lo que se consideraba estable. Así, la EA se mantuvo como concepto hegemónico en la década de los 70, sin embargo, a partir de los 80 y con la Cumbre de Río (1992), comenzó su desplazamiento por la instauración del DS y la EDS.

La *emergencia* de la EA se dio en un contexto de visibilización de la crisis socioambiental, mientras que, en el caso de la EDS, se vio influida por la institucionalización del discurso de la sostenibilidad en el plano internacional (Informe Brundtland, 1987), como un paradigma más acorde al modelo de producción capitalista. La emergencia de la EDS no se dio sin cuestionamientos y conflictos, sobre todo entre los educadores/as ambientales iberoamericanos. En virtud de que las relaciones de poder presentes en la historia de la EA no son producto de un destino o una evolución, sino de conflictos entre países desarrollados y en vías de desarrollo, donde los primeros luchan por imponer una visión de educación, más vinculada al desarrollo y crecimiento económico, que a las necesidades de la mayoría de la población mundial. La genealogía, desde el punto de vista de Foucault (1980), intenta dar cuenta de las discontinuidades por las que ha atravesado el discurso de la EA.

Algunos autores como Koselleck (2012) y Granja (1996) enfatizan los vínculos entre la historia de los conceptos y la historia social (factual). Una característica del tiempo histórico es la constante reproducción de la tensión entre la sociedad, su transformación y acondicionamiento, y la elaboración lingüística (concepto). Toda historia se alimenta de esta tensión. Las relaciones sociales, los conflictos y sus soluciones, nunca son idénticas a las articulaciones lingüísticas. En la imposición paulatina de la EDS la historia social ha estado vinculada con las manifestaciones de las crisis social, ambiental, económica y política, y con frecuencia las declaraciones elaboradas no alcanzan a dar cuenta de ello.

Koselleck (2012) señala que, sin conceptos no hay experiencia y sin experiencia no hay conceptos. De modo que toda vida humana está constituida por experiencias, pueden ser nuevas, sorprendentes o de naturaleza repetitiva. En este caso, los conceptos son necesarios para integrar las experiencias pasadas, tanto en el lenguaje como en el comportamiento. Cuando se lleva a cabo esta integración estamos en posibilidad de comprender lo acontecido y de enfrentar los retos del pasado. En la década de los 70, los conocimientos relacionados con la problemática ambiental dieron paso al surgimiento de la EA (Estocolmo, 1972; Belgrado, 1975; Tbilisi, 1977). En el caso de la EDS, para algunos académicos, como Leff (2010) y González (2008; 2022) está más vinculada a las necesidades del mercado y al crecimiento económico. Dependiendo del contexto y de la formación académica al concepto educación ambiental se le ha asignado una visión naturalista y antropocentrista, o bien una visión vinculada a la democratización que apunta a la equidad y la justicia social.

Por su parte, Burke (2000; 2001) resalta la importancia de reconocer los usos del lenguaje, en particular porque cumple diversas funciones sociales, está sometido a las necesidades del momento y del lugar en el que se emplee, a las restricciones y reglamentaciones por parte de las comunidades y las instituciones en las que es usado. En este tenor, la EA y el discurso de la sostenibilidad o sosten-



tabilidad, son polisémicos, ya que se han definido de acuerdo con el contexto (ambiental, político, cultural, económico y social) y a las necesidades de plenitud de los enunciados. En cada ámbito han cumplido una función social, la EA tratando de promover, a nivel institucional, conocimientos, conciencia y hábitos ambientales en un contexto de justicia social, y la EDS sometida a los dictados del modelo económico.

Hablar es una forma de hacer, el lenguaje es una fuerza activa en la sociedad, un medio que tienen los agentes y grupos para controlar a los demás o resistir tal control, modificar la sociedad o impedir su cambio, o bien para afirmar o suprimir identidades (Burke, 2001). A partir de la Cumbre de Río (1992) se ha pretendido eludir el discurso de EA, sin embargo, en Iberoamérica, para educadores/as ambientales ha representado una forma de identificación y un horizonte de plenitud que permite cuestionar el orden social vigente, tratando de no someterse totalmente a las imposiciones de las organizaciones mundiales. En los Foros alternos (1992, 2002, 2012)¹¹ se utiliza un discurso que se opone a un lenguaje universal, racional y despolitizado, alejado de conflictos ambientales, económicos, políticos y sociales, que ha predominado en las Cumbres y Conferencias organizadas por la ONU y UNESCO, cuestionando, además, la opulencia de una minoría y la pobreza de una mayoría.

Cabe señalar que, los enunciados relacionados con la EA de la década de los 70 y 80 dieron pauta para que algunos agentes se identificaran como educadores/as ambientales; en ese sentido, es preciso mencionar que una identidad no puede considerarse totalmente plena, antes bien la negatividad da cuenta de su carácter contingente y precario, lo cual permite que a lo largo de la vida los seres humanos podamos ser partícipes de diversos procesos de identificación (Buenfil, 2019). En particular, las identidades colectivas se inscriben en imaginarios y horizontes de plenitud, significados por la EA, que pretende abonar a la justicia social y ambiental.

Otro factor que se puede ubicar como parte de la historización de la EA, es la reactivación, no para volver a los orígenes, sino para ubicar cuáles opciones representaron fuerzas antagónicas y fueron excluidas (Laclau, 2000). En este sentido, cuando en 2005 la UNESCO instituyó el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), varios educadores/as ambientales iberoamericanos protestaron porque no se les consultó al respecto. Uno de los efectos fue que en el Foro Nacional: Diez años para cambiar el mundo (2005), se elaboró la Declaración de Aguascalientes, donde se indicó que el desarrollo sustentable es un adjetivo que califica múltiples conceptos y procesos, y que no hay claridad sobre cómo operacionalizar los ambiciosos enunciados teóricos del DS. Al menos en México, en lugar de aludir a la EDS, se hizo énfasis en una Educación Ambiental para la Sustentabilidad, la reactivación se manifiesta en el rechazo a la imposición, y en continuar con el uso de la noción educación ambiental (Bravo, 2012; López y González, 2014).

Por otra parte, la precariedad e indecibilidad de la estructura también se manifiesta en la imposibilidad de que la EA fuera un discurso verdadero o cerrado, antes bien, fue cuestionado y suplantado por representar un discurso disruptivo y no acorde a las necesidades de reproducción del capital (Laclau, 2000; Burke, 2000). En este sentido, la dislocación apunta a la comprensión de la forma en que opera la negatividad tanto en las identidades sociales como en una estructura (simbólica, mítica, económica, política), en la cual una exterioridad niega y a la vez afirma la identidad en cuestión. También se manifiesta en la asimetría de las relaciones de poder y da cuenta de la historicidad de los seres y los conceptos (Buenfil, 2019). Desde Río (1992) y la Conferencia de Tesalónica (1997) comenzó un proceso de exclusión de la EA, y con ello, de las identidades a las que había dado lugar; la emergencia del discurso de la sostenibilidad se constituyó en un factor de disrupción y contingencia, que trastocó y subvirtió la identidad de quienes vislumbraron a la EA como horizonte de plenitud.

La dislocación¹² (Laclau, 2000) generada por la EDS, en primer lugar, ha puesto en evidencia la asimetría de las relaciones de poder, entre entidades como la UNESCO, y las organizaciones civiles y no gubernamentales, así como su limitada institucionalización en el plano internacional. Un ejemplo, se ubica en 1992, cuando se desarrolló el Foro Global alterno de las ONG, en Río de Janeiro, Brasil. En segundo lugar, abre posibilidades a la acción histórica, es decir, produce cambios no predeterminados, donde los agentes sociales se transforman a sí mismos y forjan nuevas identidades (Laclau, 2000). En tercer término, se vincula con la libertad, en el sentido de que no hay una ley que determine a la estructura y establezca sujetos predestinados para participar en el cambio social o en los movimientos sociales. En las Declaraciones se insta a jóvenes, indígenas, mujeres, representantes de gobierno a ser los agentes de cambio, mientras que, en algunos casos, los educadores/as ambientales, siguen en disputa por ser reconocidos como tales. También, persisten foros o movimientos ambientales alternos, congresos iberoamericanos y eventos académicos que continúan vinculados a la EA¹³. La disrupción que representó la crisis ambiental enunciada a partir de los 70, propició que la educación ambiental se transformara en un mito, en virtud de que tendía a suturar o llenar el espacio conflictivo (Laclau, 2000). Posteriormente, asistimos a la pretensión de la EDS en transformarse en un espacio mítico, para tratar de subsanar la dislocación ecoambiental.

¹¹ Además de los Foros alternos a las Cumbres internacionales, desde 2001 se organizan Foros Sociales Mundiales (FSM), en el marco de encuentros mundiales de activistas sociales progresistas que pretenden resistir a la globalización neoliberal y democratizar la economía global. El antecedente de estos foros fueron las protestas contra los programas de ajuste estructural impuestos por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en los años 70 y 80; representan una alternativa popular al Foro Económico Mundial, un encuentro anual de empresarios internacionales que desde 1987 tiene lugar en Davos, Suiza, (Breckenridge-Jackson et al., 2016).

¹² Dislocación es un concepto que utiliza Laclau (2000) para aludir al fracaso de la estructura de lo social en el proceso de constitución plena de un sujeto, de modo que toda identidad es fallida, en virtud de que es imposible lograr la completud total de un individuo, pero a la vez se constituye en posibilidad de emergencia de nuevas identidades (Buenfil, 2019).

¹³ En el año 2022 se tienen programados los siguientes: del 28 al 30 de septiembre el IV Simposio y V Seminario internacional de educación ambiental y desarrollo sustentable, y del 16 al 20 de octubre el 3er Congreso nacional de educación ambiental para la sustentabilidad.



En el ámbito internacional UNESCO y PNUMA han jugado un papel relevante en la convocatoria para realizar las Cumbres, aunque también han contribuido a difuminar los enfoques científicos, disciplinares, sociales y políticos de la EA. De acuerdo con Meira (2011), la historia institucional de la EA adolece de dos problemas: 1) es una historia sin sujetos individuales, prevalecen los "sujetos colectivos" anónimos, despolitizados y desideologizados: los individuos, los ciudadanos, los gobiernos, organizaciones intergubernamentales, sociedad civil, juventudes, sector empresarial; 2) se concibe una historia de la EA progresiva, donde cada nueva conferencia o encuentro se vislumbra como una superación del evento previo, ignorando que la realidad social está sujeta a múltiples determinaciones.

Esta visión lineal de la historia ha considerado que el tránsito de la EA de Tbilisi a Río +20 es una evolución que ha dado pauta al acto fundacional de la EDS. La exclusión de la EA en Río 1992 y la inclusión de la EDS, se identifica como parte de una continuidad lógica. Lo cual contrasta con el Tratado elaborado en el marco del Foro Social de 1992, la Declaración de Aguascalientes, o la Declaración de Lima (2014) emitida en el marco del VII Congreso Iberoamericano de EA que, en cambio, aluden a la educación ambiental para la sustentabilidad.

Por otra parte, González y Arias (2009) consideran que "el proceso de institucionalización de la educación ambiental por parte de la UNESCO es un intento fallido por posicionar a este campo pedagógico dentro de los sistemas educativos y en el conjunto de la sociedad" (p. 14). Ha sido fallido porque la EA no trascendió en planes y programas de estudio, y porque representa un discurso de naturaleza crítica que subvierte el estatus quo de la institución escolar hegemónica, así como la visión positivista de la organización escolar.

Reflexiones finales

Abordar la historización de la EA y la EDS en las cumbres mundiales (1972, 1992, 2002, 2012) ha permitido el reconocimiento de la negatividad y el carácter contingente de la estructura y las identidades organizadas en torno a ella. Por tal motivo, no se puede establecer un origen predeterminado de la EA o de sujetos predestinados a encabezar las transformaciones sociales que demanda la problemática socioambiental actual.

Recurrir a nociones de APD como la dislocación, así como la genealogía y la historia social permiten dar cuenta del desorden o caos que se genera en un sistema simbólico, político o institución o identidad; no es el hecho en sí mismo sino lo que intelectualmente representa para los agentes involucrados. La disrupción está representada por la crisis ecosocial y por la desaparición paulatina de la EA en las cumbres y congresos mundiales.

Por un lado, la crisis socioambiental (como historia social y experiencia), que se visibiliza en los 70, dio pauta a la emergencia de un pensamiento ambiental radical que no solo contenía un enfoque naturalista y conservacionista, sino además apreciaba en la EA la posibilidad de cuestionar y transformar el modelo económico capitalista, en un marco de equidad y justicia social.

Por otro lado, la EA ha representado una fuente de identificación que posibilita que educadores/as ambientales participen en seminarios, foros, movimientos sociales, agencias gubernamentales o en el ámbito académico. Con la emergencia de la EDS en el contexto internacional, se trastocaron, no sin conflictos, algunas identidades vinculadas a la EA.

Ubicar la procedencia de la EA, permitió identificar la historización de lo externo, accidental y transitorio de este concepto; el cual no es estable ni fijo, antes bien en el contexto histórico internacional ha sido trastocado para dar pauta a la EDS. El limitado reconocimiento de la EA a nivel mundial ha propiciado su escasa institucionalización tanto en los eventos organizados por UNESCO como en planes y programas de estudio, e inclusive en los planes nacionales de desarrollo, particularmente en México.

Referencias

- Arellanes, E. (2022). Conciencia ambiental en educación media superior: un estudio Comparativo. En O. Castro, J. Rivera y J. C. Fontalvo (Coords.), *Intervenciones y estudios socioambientales. Experiencias interdisciplinarias para la sustentabilidad* (pp.143-158). Universidad Autónoma Chapingo.
- Bravo, T. (2012). La UNAM y sus procesos de ambientalización curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1119-1146. <https://bit.ly/3BbXIGA>



- Breckenridge-Jackson, I., Radojic, N., Reese, E., Schwarz, E. & Vito, Ch. (2017). Los movimientos sociales latinoamericanos y el proceso del foro social mundial. En P. Almeida & A. Cordero (Eds.). *Movimientos sociales en América Latina* (pp. 159-180). Buenos Aires: CLACSO.
- Buenfil, R. N. (1993). Análisis de discurso y educación. *Documentos DIE*, 26, 1-40. DIE, CINVESTAV.
- Buenfil, R. N. (2009). Presentación. En R. Soriano & D. Ávalos (Coords.). *Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social* (pp. 11-25). Juan Pablos Editor.
- Buenfil, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político de Discurso*. CLACSO.
- Burke, P. (2000). *Historia y teoría social*. Instituto Mora.
- Burke, P. (2001). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la Historia*. Gedisa.
- Calixto, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1019-1033. <https://bit.ly/3VVDiJE>
- Calixto, R. y Ramírez, I. (2022). La convivencia escolar y la calidad educativa en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 124-140. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050908>
- Caride, J. A. (2008). El complejo territorio de las relaciones educación-ambiente-desarrollo. En E. González, (Coord.) *Educación, medio ambiente y sustentabilidad* (pp.73-92). Siglo XXI.
- Carta de Belgrado. (1975). *Seminario internacional de educación ambiental*. <https://bit.ly/3BSiGuU>
- Collingwood, R. (1946). *Idea de la historia*. Fondo de cultura económica.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad, El peso de la incertidumbre, la fuerza de la Imaginación*. Plaza y Valdés e Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Declaración de Estocolmo. (1972). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. <https://bit.ly/3BP3PRL>
- Declaración de Johannesburgo. (2002). *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/3qPJ9CQ>
- Declaración de Río. (1992). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. <https://bit.ly/3qPT7nH>
- Declaración de Tbilisi. (1977). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental*. <https://bit.ly/3LsfbOF>
- Declaración de Río+20. (2012). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/3f3WDZf>
- Eschenhagen, M. L. (2007) Las cumbres ambientales internacionales y la educación Ambiental. *OASIS*, (12), 39-76. <https://bit.ly/3usXSwo>
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Granja, J. (1996). *Los saberes sobre la escuela mexicana en el Siglo XXI. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación* (Tesis Doctoral). Departamento de Sociología, Universidad Iberoamericana.
- González, E. (2008). Educación ambiental y educación para el desarrollo sustentable. ¿Tensión o transición? En González, E. (Coord.) *Educación, medio ambiente y sustentabilidad* (pp. 9-24). Siglo XXI.
- González, E. (23 al 27 de mayo 2022). *Panel de expertos II. Educación para el Desarrollo Sostenible*. V Encuentro de Educación Internacional y Comparada, Baja California, México.



- González, G. y Arias, M. A. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos*, 31 (124),1-19. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.124>
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Editorial Trotta.
- Labrador-Herráiz, C. & Del Valle-López, A. (1995). La educación medioambiental en los documentos internacionales. Notas para un estudio comparado. *Revista complutense de educación*, 6 (2), 75-94. <https://bit.ly/3BAle0f>
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental, Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI.
- Leff, E. (2010). *Discursos sustentables*. Siglo XXI.
- López-Hernández, E. & González-Gaudio, E. (2014). Educación ambiental para el desarrollo sustentable. Diez años para cambiar el mundo. *Horizonte sanitario*, 4(1), 4-7.
- Meira, P. (2011). De Tbilisi (1977) a Santiago de Compostela (2000), una lectura socio-histórica de la educación ambiental y algún apunte sobre la crisis del presente. En Súccar, S. (Coord.) *Visiones iberoamericanas de la educación ambiental en México. Memorias del Foro Tbilisi + 31* (pp. 19-58). Universidad de Guanajuato.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Naciones Unidas. (1992). *Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sustentables y de Responsabilidad Global*. <https://bit.ly/3qRrMS4>
- Naciones Unidas. (2000). *Agenda 21*. <https://bit.ly/3S0sw3m>
- Nay-Valero, M. y Febres Cordero-Briceño, M. (2019). Educación ambiental y educación para la sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17 (2), 24-45. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>
- Organización de Naciones Unidas. (23 abril de 2022). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. [Informe Brundtland]*. <https://bit.ly/3dsNybU>
- Reyes, F. (2011). 31 años de Educación ambiental: de la documentación de angustias al necio combate. En Súccar, S. (Coord.) *Visiones iberoamericanas de la educación ambiental en México. Memorias del Foro Tbilisi + 31* (pp. 247-260). Universidad de Guanajuato.
- Sánchez, M. J. (2011). Desplazamientos de la educación ambiental a nivel internacional. En R. Buenfil y Z. Navarrete (Coords.). *Discursos educativos, identidades y formación profesional* (pp. 65-84). Plaza y Valdés
- Sauvé, L., Berryman, T. & Brunelle, R. (2008). Tres décadas de normatividad internacional para la educación ambiental: una crítica hermenéutica del discurso de naciones unidas. En González, E. (Coord.) *Educación, medio ambiente y sustentabilidad* (pp. 25-52). Siglo XXI.
- Torrón, E. (2013). *Hacia una educación ambiental crítica que articule la interculturalidad. Modelo pedagógico y didáctico*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villafuerte-Holguín, J. (2020). Conocimientos, actitudes y disposición para el desarrollo sostenible en la universidad: Podcasts y concienciación ambiental. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 91-107. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040708>

