

**VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências  
(ENPEC)**

Universidad Estadual de Campinas, Brasil  
5 al 9 de Diciembre de 2011

---

**La educación ambiental  
desde la teoría de los campos**

**A theoretical analysis for the field  
of Environmental Education**

*Lucía Condenanza*

UNLP

*Luciacondenanza@yahoo.com.ar*

*Silvina Cordero*

UNLP

*Silvina.cordero.protto@gmail.com*

**Resumo**

Como uma ferramenta analítica da realidade social, a perspectiva de Bourdieu oferece um conjunto de categorias teóricas fundamentadas em estudos empíricos de vários "cortes" do espaço social. Esses "cortes" podem ser definidos e estudados através da noção de *campo*, que designa as áreas de cargos cuja estrutura expressa um estado de equilíbrio de poder entre os agentes envolvidos na luta para a distribuição de um capital específico que constitui o campo. Neste sentido, a noção convida a explorar os seus limites e sua relação com outros campos, as características dos atores envolvidos, e assim por diante. A teoria do campo é, portanto, um conjunto de questões que podemos pedir à realidade, e que neste trabalho particular, fizemos educação ambiental, de acordo com as várias correntes e os discursos relevados em um estado da questão.

**Palavras-chave:** Bourdieu – campo – educação ambiental

**Abstract**

As a tool for analysing the social reality, Bourdieu's perspective offers a set of theoretical categories grounded in empirical studies of various "cuts" of social space. These "cuts" can be defined and studied through the notion of *field*, which designates areas of positions whose structure expresses a state of balance of power between the agents involved in the struggle for the distribution of a specific capital which constitutes the field. Therefore, the notion invited to explore their limits and their relation to other fields, the characteristics of the actors

involved, etc. The field theory is, therefore, a set of questions we can ask to reality, and that in this particular work, we made environmental education, according to the various currents and speeches relayed in a state of affairs.

**Key words:** Bourdieu – field – environmental education

## Resumen

En tanto herramienta analítica de la realidad social, la perspectiva de Bourdieu ofrece un conjunto de categorías teóricas sustentadas en estudios empíricos de diversos “recortes” del espacio social. Dichos “recortes” pueden ser definidos y estudiados a través de la noción de *campo*, que designa espacios de posiciones cuya estructura expresa un estado de la relación de fuerzas entre los agentes que intervienen en la lucha por la distribución de un capital específico por el que se constituye el campo. En este sentido, la noción invita a indagar sus límites, su articulación con otros campos, las características de los agentes que intervienen, etc. La teoría de los campos se constituye así en un sistema de preguntas que podemos formular a la realidad, y que en este trabajo en particular, hicimos a la educación ambiental, en función de las diversas corrientes y discursos relevados en un estado de la cuestión.

**Palabras claves:** Bourdieu – campo – educación ambiental

---

## Introducción

Desde las ciencias sociales se han construido diversas teorías a fin de explicar y/o comprender la realidad social, abordando diferentes aspectos inherentes a su complejidad. A nuestro entender, las dos fortalezas principales de las categorías ofrecidas por Bourdieu son, por un lado, el sólido basamento empírico de las mismas; y por otro, la deliberada búsqueda de la superación de la oposición entre las dos lógicas que se han adoptado para pensar la lo social: el subjetivismo y el estructuralismo.

Comprender lo social requiere de una síntesis superadora que resignifique los aportes de ambos polos: del subjetivismo, la especial consideración de la voluntad y las representaciones de los agentes, y la consiguiente promoción del desarrollo de estrategias para un estudio riguroso; y del estructuralismo, el abordaje desde las estructuras que hacen a lo social, con la pericia de “(...) aplicar al mundo social un modo de pensamiento relacional (...) que identifica lo real no con sustancias, sino con relaciones” (BOURDIEU, 1988, p.129).

En esta línea, Bourdieu define su postura como estructuralismo-constructivista o constructivismo-estructuralista, considerando que percibir el mundo social tiene que ver con una doble estructuración: por un lado existen estructuras objetivas independientes, capaces de orientar o coaccionar las prácticas o representaciones de los agentes; por otro lado, existe también una génesis social tanto de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción (*habitus*), como de las estructuras (*campos* y *grupos*) (BOURDIEU, 1988, p.127).

Así, a través de las nociones de *campo* y de *habitus*, complementarias entre sí, Bourdieu apunta a reconocer y expresar los condicionamientos mutuos entre las estructuras (lo objetivo) y las conciencias y representaciones de los agentes (lo subjetivo). Mientras la primera refiere a las estructuras relacionadas en las que se desenvuelven los agentes, la segunda designa las estructuras incorporadas en los agentes.

Dado que la noción de *campo* puede definirse *sólo* dentro del sistema teórico que ella constituye, nos situamos en esta perspectiva teórica, construida por Bourdieu, y desde allí nos preguntamos por las características de la educación ambiental en términos más estructurales. Es decir que este trabajo pretende aportar una aproximación al conocimiento del campo para, en otra etapa, profundizar desde otras categorías (agentes, habitus, capital cultural, etc.) en pos de una comprensión más cabal de los debates y las propuestas educativas de Educación Ambiental. El presente trabajo, además, forma parte de una tesis en elaboración sobre Educación Ambiental, para la cual se realizó un estado de la cuestión de las distintas producciones académicas y políticas sobre el tema.

## **Características de la Educación Ambiental como campo**

¿Existe un campo de la Educación Ambiental? En este apartado problematizamos y a la vez argumentamos la existencia de la educación ambiental como campo emergente (González Gaudiano, 2007), historizamos brevemente su constitución y delineamos algunos de sus rasgos principales. En los apartados siguientes, fundamentamos la existencia del campo desde la descripción y el análisis del capital en disputa.

Establecemos una delimitación del campo de la Educación Ambiental según algunas propiedades generales de los campos definidas por el propio Bourdieu<sup>1</sup>:

- 1) Hay una lucha entre “el recién llegado” y “el dominante”,
- 2) Esa lucha se da por algo que está en juego, y requiere de gente con intereses específicos dispuesta a jugar; y es el *habitus* de esa gente dispuesta a jugar lo que permite conocer y reconocer las reglas inherentes al juego;
- 3) Lo que está en juego es un capital específico que sólo vale en relación con un campo determinado;
- 4) En las luchas se establecen relaciones de fuerza entre los agentes implicados: quienes monopolizan se inclinan hacia estrategias de conservación, y quienes disponen de menos capital, se inclinan por estrategias de subversión;
- 5) Existe una cantidad de intereses fundamentales *comunes* entre toda la gente comprometida en un campo;
- 6) Es un claro indicio de la constitución de un campo cuando se da la aparición de historiadores del mismo, es decir la construcción de una historia del campo;
- 7) Esa historia se deja ver en las nuevas producciones del campo; y Bourdieu designa un “*efecto campo*” cuando además, tales producciones, no pueden ser comprendidas sin conocer la historia de su campo de producción;
- 8) Así, la legitimidad de un problema hacia el interior de un campo queda sujeta a lo que la historia y los agentes consideren como tal;

---

<sup>1</sup> Lo que sigue fue tomado de “Algunas propiedades de los campos” (BOURDIEU, 1990).

- 9) Las estrategias de los actores no son producto de un “cálculo cínico”, sino que derivan de una relación inconsciente entre *habitus* y *campo*.

Cada uno de los puntos enumerados daría pie para iniciar investigaciones descriptivas y analíticas sobre el campo de la educación ambiental. Por razones de espacio, nos proponemos introducir este campo desde el **capital específico en disputa: un bien simbólico relacionado con la posibilidad de imponer (a través de la teoría y la acción educativa) una visión respecto de la relación sociedad-naturaleza**, lo cual involucra debates económicos, filosóficos, éticos y políticos. Podemos visualizar esta disputa en los distintos sentidos, -que pueden leerse como contradictorios, o bien como pugnas, presentes en los discursos de políticas, prácticas educativas, investigaciones e iniciativas de actores locales. Y como veremos en los próximos apartados, uno de los ejes centrales de discusión tiene que ver con el rol de la educación ambiental frente a una tensión entre “conservar la naturaleza” y “explotar la naturaleza”.

Si bien existen experiencias anteriores relacionadas con la educación *sobre, para y en el medio*<sup>2</sup>, para la historización del campo tomamos como punto de partida el período de fines de la década de 1960 y principios de la década de 1970, teniendo en cuenta el grado de institucionalización<sup>3</sup> alcanzado con la Declaración la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972), que en el principio 19 resalta la necesidad de la labor educativa **en este documento que constituye un llamado de atención a la humanidad respecto a la relación con el medio.**

El pronunciamiento de las Naciones Unidas sobre el ambiente se desprende del poder simbólico acumulado principalmente en el campo del ambientalismo o ecologismo (con un importante rol jugado por la acción directa del activismo militante y por la academia), y de un contexto donde cobra carácter público toda una serie de prácticas, denuncias y luchas contra lo instituido hegemónicamente en el ámbito de las ciencias, de las sexualidades, de la política, en la religión, lo educativo, etc. En todos los casos, surgen propuestas contra-hegemónicas que recuperan aspectos de diversas tradiciones intelectuales y militantes. En América Latina en particular, destacamos el surgimiento de la “*pedagogía del oprimido*” y la “*teología de la liberación*”, y a nivel mundial, los movimientos pacifistas, feministas, estudiantiles y revolucionarios que, junto con los ecologistas, instauraron la necesidad de cambiar el mundo. Mucho de esto está relacionado con las conclusiones de diversos grupos de funcionarios y activistas de la sociedad civil después de las guerras mundiales. Según D. Worster:

*“(…) la idea de la ecología irrumpió en la mentalidad popular a fines de la década de 1960, y su significado –o su misión– no dejaba lugar a dudas: distensión, desarme, no más guerra. (...) El significado público de la ecología incorporó también un temor revitalizado a la escasez malthusiana, a límites cada vez más cercanos. Pero el rasgo verdaderamente distintivo fue su sentimiento de la naturaleza como una víctima indefensa. De repente, toda la vieja retórica de conquista y poder se tornó hueca: finalmente, afirmaban los ambientalistas, había llegado el momento de que el hombre hiciera las paces con este adversario ya vencido” (WORSTER, 2008, p.11).*

En este sentido, podemos sostener que se inició un amplio cuestionamiento público tanto del modelo de relación hacia el interior de la especie humana (sistema de explotación,

---

<sup>2</sup> Ambiente y medio serán en este trabajo términos sinónimos, y evitaremos hablar de “medio-ambiente” en tanto se entiende como redundante.

<sup>3</sup> Institucionalización y formalización se tomarán como equivalentes.

patriarcado, opresión, etc.) como del modelo de relación sociedad-naturaleza, con argumentos éticos, políticos y económicos.

En las décadas siguientes, se expandió y fortaleció lo que podemos denominar como “movimiento ambientalista” o “movimiento ecologista”<sup>4</sup>, que si bien contuvo (y contiene) distintas tendencias (que podemos leer en términos de intereses en pugna), logró posicionarse con análisis generales y reclamos unificados en el panorama político internacional. Recurriendo a Bourdieu, sostenemos que esos análisis y reclamos unificados constituyen los intereses comunes fundamentales que aglutinan a una serie de agentes en un campo. A su vez, desde el campo académico, se produjeron informes e investigaciones con distintos ejes de discusión, destacándose el publicado por el Club de Roma<sup>5</sup> en 1972, “Los límites del crecimiento”. Esto implicó avances en la institucionalización de la preocupación por el ambiente, en la legitimación de ciertos cuestionamientos y un crecimiento ponderable en propuestas educativas relativas a la temática, tanto en el ámbito escolar como en ámbitos no escolares.

La expansión y fortalecimiento del movimiento ambientalista, dijimos, permitió la institucionalización por el poder simbólico acumulado. Según Bourdieu, el poder simbólico es el *poder-hacer* de los grupos, y se funda en dos condiciones: por un lado, la posesión de un capital simbólico (vinculado al prestigio, a la autoridad social adquirida en las luchas anteriores que confiere el poder de imponer una visión de las divisiones sociales); y por otro lado, se trata de un poder de hacer cosas con palabras que se correspondan con la realidad: la eficacia simbólica depende del grado en el que la visión propuesta está fundada en las afinidades objetivas entre las personas que se trata de juntar. (BOURDIEU, 1988: pp. 140-141). Así, el informe del Club de Roma como otras investigaciones científicas e informes académicos, tuvieron un rol central en la institucionalización de la preocupación por lo ambiental. Y es de destacar que este rol fue jugado en ámbitos gubernamentales e intergubernamentales, tanto como en ámbitos de la sociedad civil. Desde este ángulo, que treinta y cinco años más tarde algunos autores caractericen el campo de la educación ambiental como emergente (GONZÁLEZ GAUDIANO, 2007) puede estar relacionado con la todavía incipiente producción científica sobre la temática<sup>6</sup>.

Después de la Conferencia de Estocolmo se creó en 1973 el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), de donde en 1975 surgió el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), a cargo del PNUMA y de la UNESCO (United Nations for Education, Science and Culture Organization). El PIEA se propuso realizar tres conjuntos de actividades apuntando especialmente a los sistemas educativos: 1) acopio, sistematización y difusión de información; 2) Estudio, experimentación y aplicación de innovaciones en el campo de la Educación Ambiental; y 3) Debates e intercambios de informaciones sobre políticas y estrategias relacionadas con la Educación Ambiental. Interesa mencionar estos programas para visualizar las iniciativas desde los agentes dominantes, aunque los resultados

---

<sup>4</sup> Usaremos indistintamente los términos ecologismo o ambientalismo, los propios agentes se han autodenominado con uno u otro, por lo cual su significado varía histórica y geográficamente: en algunos contextos, los ecologistas son más radicalizados, y también al contrario (MARTÍNEZ ALIER, 2009).

<sup>5</sup> En 1968 se reunió en Roma un grupo de científicos, políticos e investigadores, que provenían de treinta países distintos, para hablar de los cambios que se estaban produciendo en el planeta como consecuencia de las acciones humanas. Dos años más tarde ese grupo se constituyó como Club bajo legislación suiza, y en 1972 publicaron un informe determinante para la historia del ecologismo “Los límites del crecimiento”. (García, D. y Priotto, G., 2009).

<sup>6</sup> La situación varía según los países. En América Latina, Brasil y México cuentan con mayor cantidad de producciones, en Argentina, sin embargo, la producción es ilustrativamente escasa (TELIAS, 2009). En países anglosajones, la tradición en investigación cobró impulso a mediados de los 90 (SAUVE, 1999)

de este programa hayan sido muy precarios (GONZÁLEZ GAUDIANO Y ARIAS ORTEGA, 2009).

Los años 70 abrieron paso al surgimiento del campo a nivel internacional con un alto grado de institucionalización, pero la década del '80 no tuvo tanta actividad a nivel macro-institucional sobre Educación Ambiental. Sin embargo, sí hubo nuevas conferencias y documentos internacionales sobre ambiente en general (Kenya, 1982; creación de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo –CMMAD-, 1983; aprobación del Informe “Nuestro Futuro Común”, 1987) y un Congreso Mundial sobre Educación y Formación relacionada al Medio Ambiente (1987). Hacia el interior de los países, es de esperar que haya habido avances lentos y cerrados, aunque algunos autores coinciden en señalar que fue una década poco productiva en materia de educación ambiental (GONZÁLEZ GAUDIANO, 2007; GARCIA Y PRIOTO, 2009). A nivel político y económico más general, debemos considerar que la década del '80 fue de transición en el cambio del modelo de acumulación del sistema capitalista (ORTIZ Y SCHORR, 2006), lo que demandó un nuevo rol al Estado. Y en América Latina, además, fue una década de reacomodación de los regímenes políticos, proceso comúnmente denominado “transición hacia la democracia”, luego de las dictaduras militares. Resulta significativa la trascendencia del mencionado Informe “Nuestro Futuro Común”, como indicio de la transición: allí se introduce el concepto de *desarrollo sustentable*. Hasta el momento se venían planteando dicotómicamente las posibilidades de desarrollo y las de afrontar la problemática ambiental, y este informe sugiere el crecimiento económico como medio para combatir la pobreza pero sin comprometer las generaciones futuras (ONU, 1987).

La década del '90 transcurrió en un escenario hegemonizado por el neoliberalismo, que como ideología, impactó en todas las esferas concernientes a lo estatal (política, social, económica, cultural) (ARCEO, 2006). En educación ambiental esto implicó que los discursos hegemónicos –propios de los organismos estatales e inter-estatales- fueron caracterizándose cada vez más por el lenguaje empresarial.

## **Disputas en torno a las finalidades de la Educación Ambiental**

La multiplicidad de aspectos involucrados en lo ambiental, hace de la Educación Ambiental un objeto complejo, abordable desde variados puntos de vista, disciplinar e ideológicamente hablando. Las distintas concepciones antropológicas, epistemológicas, políticas y económicas que sustentan las teorías y propuestas educativas, de acuerdo con Martínez Alier (2004), pueden ser agrupadas en tres corrientes: el *culto de la vida silvestre*, el *credo ecoeficientista* y el *ecologismo de los pobres*, que se diferencian a partir de la ciencia con la que se relacionan y su vinculación con distintos movimientos sociales, con intereses empresariales y con el poder estatal. La primera “*es indiferente u opuesta al crecimiento económico, valora negativamente el crecimiento poblacional y busca respaldo científico en la biología de la conservación*” (MARTÍNEZ-ALIER citado en SVAMPA *et al*, 2009:42). La segunda se liga a las ideas de *desarrollo sustentable* y *uso responsable de los recursos*, y plantea la ecología como la ciencia indicada para remediar la degradación ambiental. Reivindica el crecimiento económico y

*“(…) en nombre del desarrollo sustentable, propone plantear debates que luego eluden hábilmente y, en función de una visión supuestamente democratizante,*

*actúan con el pragmatismo propio de la racionalidad instrumental, hasta confundirse e identificarse con los poderosos intereses económicos en juego” (ibídem:43).*

La última corriente, también denominada *de justicia ambiental*, enfatiza en los conflictos ambientales producto del capitalismo global, la nueva división internacional y territorial del trabajo y la desigualdad social, que generan intervenciones vinculadas a problemas ambientales por parte de actores con motivaciones no específicamente ecologistas. En América Latina, Gudynas (1992) incluye elementos de estas posturas en lo que llama “*ambientalismo latinoamericano*”, y reconociendo su heterogeneidad y dinamismo, identifica dos extremos: los *administradores ambientales* y las *posturas contra-hegémicas*.

Estas corrientes sustentan las distintas posturas referidas a la Educación Ambiental en cuanto a sus fundamentos y finalidades, de donde derivan contenidos y metodologías, es decir que también pugnan diversas concepciones pedagógicas. La educación ambiental está impregnada de debates propios de otros campos como el científico, el educativo y el de la gestión ambiental. Esto la insta como un nuevo campo que, en la intersección de aquellos, da lugar a la constitución y participación de diversos agentes que disputan por la producción y distribución de un capital cultural específico.

En el escenario de los años ‘90, el campo de la Educación Ambiental fue terreno de fuertes contiendas entre diversos agentes. Si bien la complejidad del campo habilitó múltiples debates, el eje principal de discusión refirió a las finalidades de la educación, especialmente desde la preocupación por las posibilidades de continuidad del sistema económico dominante a nivel mundial. Aunque ya en 1978, en el ámbito de los organismos internacionales, se ligó la problemática ambiental al desarrollo<sup>7</sup> (UNESCO, 1978), paulatinamente se masificó la idea de desarrollo sustentable con un fuerte impulso desde el Informe “Nuestro Futuro Común” (ONU, 1987). Así, surgieron las propuestas de “Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable” y “Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible” que enfatizan el rol de la Educación Ambiental respecto de las actividades económicas, y que fueron ampliamente extendidas a fines del siglo XX. Sin embargo, E. González Gaudiano y Puente-Quintanilla sostienen al respecto:

*“Como en todo espacio social, en la educación ambiental concurren diversos discursos con sus correspondientes trasfondos ideológicos y propuestas pedagógicas. Eso es válido también para la educación para el desarrollo sustentable, porque es justo admitir que no todas las propuestas de la educación para el desarrollo sustentable se encuentran alineadas al discurso del globalizado consumismo neoliberal” (GONZÁLEZ GAUDIANO Y PUENTE QUINTANILLA, 2011, p. 84)*

Aunque podamos identificar algunas instituciones, organizaciones, intelectuales y activistas, aún no contamos con estudios rigurosos sobre los agentes del campo de la educación ambiental a nivel regional ni internacional. Por ello, comenzamos por diferenciar tres subcampos en donde se disputan intereses desde distintos grupos de agentes. Intereses que no están determinados de una vez y para siempre, como tampoco lo están las maneras que tengan

---

<sup>7</sup> Sobre el concepto de desarrollo, cabe señalar que es intrínsecamente ambiguo. Podría entenderse desarrollo económico o humano en general. “*La controversia acerca de la noción de desarrollo estuvo históricamente plagada de contradicciones y polarizaciones ideológicas, particularmente entre los teóricos de la modernización y los de la dependencia, que han representado los paradigmas dominantes en esta discusión (...)*” (ORLANSKY, D., 2005:43)

para luchar por ellos: las estrategias pueden variar según la correlación de fuerzas, y los cambios en el *habitus* condicionados por la propia estructura de posiciones de un campo. Los tres grandes sub-campos se corresponden con: (i) los ámbitos macro-institucionales, estatales e interestatales (que incluyen el sistema educativo y su currículum oficial, así como las políticas de gestión ambiental); (ii) con el activismo más vinculado a la sociedad civil; y (iii) con la academia y el campo científico. Podríamos decir que el campo de la educación ambiental se fue construyendo en los procesos que se fueron dando “por arriba” (aludiendo a instancias de la estructura estatal, con mayor grado de institucionalización), y “por abajo” (en referencia a las iniciativas de los actores locales, o de organizaciones que cumplen un rol más vinculado a ejercer presión –mediante la acción directa, la masificación de consignas y/o la insistencia- sobre los organismos estatales que a disputarlos desde adentro), y que se fue construyendo también desde las producciones científicas, que atravesaron ambos procesos.

En lo internacional, la existencia simultánea de la II Cumbre de la Tierra, protagonizada por actores gubernamentales, y el Foro Global de ONGs y Movimientos Sociales, en Río de Janeiro, en 1992, expresó significativamente la delimitación de sub-campos con agentes y agendas diferenciadas. Esto es, por un lado, los agentes más implicados en el terreno de disputa macro-institucional y, por otro, aquellos de la sociedad civil. Pero la relación entre los distintos sub-campos, así como la relación de fuerzas entre los agentes, varían en virtud de las historias locales. De este modo, paradójicamente, la ampliación de la mirada hacia lo internacional restringe el análisis a los discursos e intervenciones de aquellos agentes con capacidad de incidencia en ese plano: organismos intergubernamentales, actores provenientes del campo académico, organizaciones ecologistas internacionales y empresas (sector privado), relegando aquellos de incidencia local, y en consecuencia, admiten una lectura parcial o incompleta de la educación ambiental.

Estos agentes internacionales ciertamente influyen en la construcción de los discursos locales presentes en los distintos campos regionales, pero la definición de las relaciones de fuerza se resuelve por la capacidad de agencia y el capital simbólico de los actores locales. De estos actores, algunos suscriben linealmente a los discursos de agentes internacionales (construyendo su poder simbólico desde allí), y otros no. Asimismo, la influencia no es unidireccional, ya que cualquier discurso se construye en relación con otros (FAIRCLOUGH, 1997), y en este caso, es dable que *“la amplia serie de denuncias provenientes de los nuevos movimientos sociales así como de algunos sectores académicos sobre la emergencia de múltiples problemas ambientales como consecuencia del desarrollo industrial [haya impactado] a nivel de las Naciones Unidas”* (GARCÍA Y PRIOTTO, 2009:21). En tal sentido, coincidimos con González Gaudiano en que:

*“a partir de la segunda mitad del Siglo XX, a raíz del incremento de los procesos de deterioro de los sistemas ecológicos y sus correspondientes contrapartes social y económica, desbordó el ámbito académico, localizándose cada vez más dentro de las prioridades de política pública y acción ciudadana”* (GONZALEZ GAUDIANO, 2007: 86).

En 1972, tras la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Humano, se creó el Programa de Naciones Unidas por el Medio Ambiente (PNUMA) con la misión de *“dirigir y alentar la participación en el cuidado del medio ambiente inspirando, informando y dando a las naciones y los pueblos los medios de mejorar la calidad de vida sin poner en peligro la de futuras generaciones”* (PNUMA, 2011). En este contexto, en el mismo año también se crea el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) que funcionaría bajo el PNUMA y la UNESCO, y que no iniciaría sus operaciones hasta 1975. Caride y Meira describen los resultados obtenidos por este programa:

*“su contribución al logro de una concientización generalizada sobre la necesidad de una Educación Ambiental (como acción predominante desde sus inicios hasta 1978); sus aportaciones a la precisión de los conceptos y enfoques metodológicos de la Educación Ambiental, sobre todo en el período que transcurre entre 1978 y 1980); finalmente, su afán por incorporar la dimensión ambiental a los procesos y sistemas educativos de los Estados que se integran en Naciones Unidas (con especial énfasis en el período que transcurre entre 1984 y 1989)” (CARIDE Y MEIRA, 2001:156).*

El PIEA funcionó –con sus contribuciones, contradicciones y problemas-, hasta 1995, año en el que –según González Gaudiano, la UNESCO reorientó sus políticas hacia otra área actualmente denominada “Educación para el desarrollo Sustentable, Educación para un futuro sustentable, Educación para la Sustentabilidad, e incluso Educación Sustentable” (2007:56). Es decir, la máxima expresión del ámbito gubernamental pertinente con la temática, define una orientación de la educación ambiental más ligada a la promoción del desarrollo, con la intención de *“mejorar la calidad del ambiente pero sin cuestionar las bases estructurales del sistema de producción, distribución y consumo que originan el deterioro ecológico y la desigualdad social”* (GONZÁLEZ GAUDIANO, 2007: 54). No obstante, en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD, Río de Janeiro, 1992) con diversos matices y tonalidades, pudo verse cierto antagonismo según el grado de desarrollo industrial de los países: a mayor industrialización, mayor énfasis en el desarrollo. Esto indica que no existe un consenso unívoco en los posicionamientos de estos organismos, aunque sus producciones reflejan y hacen a la postura hegemónica a nivel internacional.

Ahora bien, en los organismos internacionales pueden identificarse intereses de las clases gobernantes de los estados más poderosos así como de los científicos, los intelectuales, o la academia, cuyo papel es de singular importancia por su rol en la construcción de hegemonía<sup>8</sup>. Lo hegemónico se construye si tiene sus cuadros, sus elaboradores, y los intelectuales “son quienes elaboran la ideología. Los intelectuales -dice Gramsci- son los ‘persuasores’ de la clase dominante” (Gruppi, 1978). No son un grupo social autónomo, son –además de “técnicos de la producción”- los que dan a dicho grupo social la conciencia de sí mismo y de su propia función, en el campo social y en el político: le dan homogeneidad. Esto no es un elemento menor si reparamos en el papel de los intelectuales en los diagnósticos, el establecimiento de agendas y el posterior diseño de políticas, sobre todo desde los años ochenta. Aguilar Villanueva (1993) caracteriza este fenómeno como “necesaria mediación técnica” (1993:46), lo que convirtió la planificación de políticas “en una actividad de expertos, de sus redes y sus redes de redes”, generando en ciertas circunstancias un repliegue en la participación de la comunidad y del poder legislativo en la elaboración de políticas públicas.

Desde esta integración teórica proponemos enmarcar las producciones científicas que aportaron decididamente a la irrupción de la preocupación por lo ambiental. Hay que hacer notar que la mayoría de las investigaciones e informes teóricos que incidieron en el campo emergieron cuestionando las disciplinas dominantes (aquellas resistentes a las revisiones, a la internalización de la dimensión ambiental o a la noción de crisis), en la década del ’60 (García

---

<sup>8</sup> Usamos el concepto de hegemonía en el sentido definido por Gramsci: como “(...) capacidad de unificar a través de la ideología y de mantener unido un bloque social [que] no es homogéneo, sino marcado por profundas contradicciones de clase. Una clase es hegemónica -dirigente y dominante- mientras con su acción política, ideológica, cultural, logra mantener junto a sí un grupo de fuerzas heterogéneas e impide que la contradicción existente entre estas fuerzas estalle (...) No es sólo política, sino que es además un hecho cultural, moral, de concepción del mundo. [La hegemonía] indica concretamente la solución de los problemas; tiene una concepción del mundo que conquista nuevos adherentes, que unifica los sectores sociales que se forman en torno suyo. Esta es la concepción gramsciana de hegemonía” (Gruppi, 1978:14-17)

y Priotto, 2009). Por citar algunos<sup>9</sup>: Keneth Boulding (1966); Paul Elrich (1970, 1971); Georgescu-Roegen (1971), Bárbara Ward y René Dubós (1972); el Informe Funex (1972), que muestra una vinculación estrecha entre los problemas ambientales y el desarrollo y fue presentado en la Conferencia de Naciones Unidas de Estocolmo en 1972; y el Club de Roma ya citado.

Desde entonces, la producción científica referida al ambiente, motivada por las posibilidades de preservación del planeta, creció significativamente, aportando a la construcción de un “*saber ambiental*” (Leff, 1998), y dando lugar a lo que -ya en 2007, Edgar Morin y Nicolas Hulot denominaron “*era ecológica*” (Morin y Hulot, 2008). En este contexto, las disciplinas científicas vinculadas a lo ambiental (Economía ecológica, ecología política) se suman a una serie de disciplinas como la ingeniería ambiental, la gestión ambiental, la agroecología, que acompañan y aportan al desarrollo y la consolidación del campo de la educación ambiental.

Respecto de la intervención del sector privado (empresas privadas y fundaciones u organizaciones dependientes de las mismas), un estudio específico que analiza el discurso de este actor en el estado mexicano, indica que con la apertura de la economía a mediados de los ochenta, los distintos actores sociales comenzaron a ejercer presión sobre el sector empresarial “(...) *para que asumiera su responsabilidad sobre los efectos que provocaban en el ambiente las diferentes ramas de producción*” (ROSALES ROMERO, 2009:1). En este sentido, como modo de respuesta del sector surgió el concepto de Responsabilidad Social Empresarial<sup>10</sup>, aunque no redundó linealmente en cambios de las prácticas que estructuralmente provocan efectos perjudiciales para el ambiente y la humanidad.

Puntualmente, el estudio mencionado, tomando como fuente diversos artículos periodísticos, releva que el sector empresarial “(...) *concibe al ambiente como una fuente inagotable de recursos naturales, considerados mercancías para diversos negocios (...)*” (ROSALES ROMERO, 2009:4). Y lo que este sector considera como problema ambiental refiere a los problemas más visibles relacionados con la vida doméstica, tales como emisión de gases producida por automóviles y basura en las calles, desperdicio de agua, y la contaminación agrícola. Por otro lado, una parte de este sector, además, concibe el desarrollo sustentable como “(...) *una oportunidad de inversión rentable y de crecimiento económico (...)*” (ibíd.:13).

Hay que destacar, sin embargo, que este estudio no refiere prácticas o propuestas de educación ambiental realizadas por el sector privado (que habría que ver si existen, si se hacen a través de sus fundaciones o directamente como empresas), sino más bien campañas de concientización, a modo de publicidad o propagandas. De todas formas, incide en la definición del campo de la Educación Ambiental en la medida en que su discurso legitima y aporta a la masificación de un determinado campo de interés y de acción, en el que prevalece un ambientalismo que conjuga el ecoeficientismo con el conservacionismo. Tal prevalencia es asumida por algunos agentes de la educación ambiental, que orientan sus propuestas y prácticas educativas, materiales didácticos, textos de capacitación, etc. en dicha dirección.

Las organizaciones no gubernamentales ecologistas que tienen incidencia a nivel internacional, sin ocuparse específicamente de educación ambiental, condicionan las disputas del campo de la misma manera que el sector privado. Los sitios de internet de las dos más difundidas, World Wildlife Foundation y Greenpeace, no hacen referencia a la educación ambiental, ni al sistema educativo, propuestas, prácticas o materiales educativos. La primera es explícitamente conservacionista y no involucra actividades por fuera de la protección y

---

<sup>9</sup> Al respecto, ver sistematización realizada por García y Priotto (2009).

<sup>10</sup> Sobre este concepto ver ESCOBAR, M. (2010).

conservación de la naturaleza (sólo en la sección “Community Action” se puede encontrar una Campaña que atañe a la educación de las mujeres en su rol para la conservación). La segunda implica en mayor medida a la humanidad, y comprende más actividades para el activismo aunque también en la mera defensa del ambiente. Asimismo, Greenpeace ofrece materiales de multimedia que pueden ser utilizados en contextos educativos sobre diversas problemáticas ambientales. No obstante, remarcamos que la participación de estas organizaciones en el campo de la educación ambiental se da en lo concerniente a la definición de “ambiente”, de “naturaleza” y de la relación esperable con la sociedad, del mismo modo que el sector privado, diferenciándose por eludir consideraciones económicas. En ambos casos, conviene recordar que constituyen un aporte a la base axiológica de la educación ambiental.

Para finalizar, retomamos la necesidad de enfatizar la capacidad de agencia de los actores locales, cuestión que ciertos análisis pueden descuidar tomando los actores de presencia internacional, con lo cual no dan cuenta cabalmente de las luchas propias de este campo. Desde nuestra localización en América Latina, y pensando este trabajo como aporte para la reflexión sobre las prácticas de educación ambiental que se desarrollan en nuestra región, tomamos como referencia principalmente las producciones de autores latinoamericanos y nos proponemos caracterizar

## **Educación Ambiental: campo y discursos**

No todos los actores de la educación ambiental son agentes en el sentido planteado por Bourdieu, de activos en la disputa por la producción y distribución de un capital específico. Desde otra perspectiva, conviene señalar que a nivel internacional, la divergencia de intereses y *habitus*, se ha expresado -sobre todo en el campo de la investigación en educación ambiental-, en términos de tendencias, posturas, corrientes en educación ambiental (Cfr. SAUVÉ, 2004; GONZÁLEZ GAUDIANO, 2007). Al respecto, resulta valioso el aporte de tres estudios que sistematizaron explícita o implícitamente estas distintas posturas. En primer lugar, L. Sauvé (2004), tomando en cuenta lo producido en Europa y Estados Unidos identifica quince corrientes que diferencia según la concepción de ambiente, la intención central de la EA y los enfoques privilegiados<sup>11</sup>. Por su parte, Eschenhagen (2003), a partir de reconocer dos grandes definiciones de ambiente (“*como objeto de estudio y manipulación de las ciencias positivistas, y como construcción hecha a través del pensamiento y lo real, mediada por el conocimiento*” [ESCHENHAGEN, 2003, p.2]), erige tres posturas sobre la EA sugiriendo una sucesión histórica organizada en tres etapas que, según la autora, reflejan la teorización del campo: la primera se concentra en la conservación del medio y sus recursos; en la segunda se ve la necesidad de concientizar, reconociendo que en la problemática ambiental influyen aspectos sociales, económicos y políticos; y en la tercera se plantea una educación ambiental para el cambio, con una intención de reorientarla hacia el desarrollo sostenible (a partir del Informe Brundtland, reforzado por la Conferencia de Río-92 y las siguientes). Por último, Marco Reigota (2002) realizó otro estado del arte de la Educación Ambiental brasilera, basándose en los siguientes ejes: temática ambiental, características pedagógicas, contexto teórico-metodológico y características políticas. Su estudio revela una gran amplitud temática con el predominio de temas como “ecología”, “la basura”, “recursos hídricos”, “unidades de conservación” y “salud”; la influencia de los aportes de Paulo Freire

---

<sup>11</sup> Denomina a las distintas corrientes: Naturalista, Conservacionista/recursista, resolutive, sistémica, científica, humanista, moral/ética, holística, bioregionalista, práxica, de crítica social, feminista, etnográfica, de la eco-educación, de la sustentabilidad/sostenibilidad.

en términos de fundamentos teórico-pedagógicos; pocas alusiones a lo metodológico y entre ellas, la preeminencia de estudios desde análisis de lenguajes, perspectivas y representaciones, así como la interdisciplinariedad; y “(...) *el creciente análisis de los aspectos políticos de la educación ambiental dirigidos principalmente a las políticas públicas, movimientos sociales y construcción de la ciudadanía*” (REIGOTA, 2002, p.60).

### ***La educación ambiental como “campo emergente y polidiscursivo”***

Finalmente, resulta interesante considerar las investigaciones realizadas por E. González Gaudio y su equipo, que son una referencia obligada sobre Educación Ambiental en América Latina. Si bien se refieren a la educación ambiental como campo, lo definen como campo *emergente* y *polidiscursivo*, además de *complejo* e *interdisciplinario* –que creemos son inherentes a cualquier campo-, que involucra discursos pedagógicos y prácticas educativas centradas en el ambiente y la naturaleza. Le adjudica el carácter de emergente no sólo “*en relación con su aparición temporal*”, sino también

“(...) *por su posición de poder respecto de los discursos institucionales implicados; en este caso, el sistema educativo y la gestión ambiental oficial. Es decir, la posición de subordinación y asimilación que guarda respecto de la corriente institucional dominante, define su papel de emergencia*” (GONZALEZ GAUDIANO, 2007, p. 53).

Esto permite problematizar la existencia de un campo de la educación ambiental desde la pregunta por su autonomía, reconociendo no sólo el entrecruzamiento de campos, sino también las determinaciones provenientes de campos tan consolidados como el educativo.

A su vez, la idea de *polidiscursivo* (GONZALEZ GAUDIANO, 2007, pp. 85-91) nos implica en otro marco teórico, más vinculado a los estudios del discurso, que pone el foco en los enunciados, los significantes y los lugares de enunciación. Así, por la descripción que realiza de los distintos discursos que confluyen en el campo (disciplinares, políticos, pragmáticos, etc.), podemos sostener que constituye una “*otra lectura*” de la educación ambiental que complementa la perspectiva de Bourdieu.

## **Palabras finales**

“*Pensar en términos de campo significa pensar en términos de relaciones*” (BOURDIEU, 1995, p.63), lo cual implica según Bourdieu, asumir un modo de pensamiento relacional. Esto es así porque lo real es relacional: “(...) *lo que existe en el mundo social son relaciones, no interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes, sino relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individuales (como dijera Marx)*” (*ibídem*).

Con este trabajo pretendemos iniciar un recorrido de aproximación a la educación ambiental desde el pensamiento relacional, que invite a pensar no sólo las disputas sino, principalmente, las relaciones objetivas presentes en el campo de la educación ambiental. Creemos que esta perspectiva puede ser de un aporte incommensurable por la relevancia que adquiere el capital que está en juego, que como ya dijimos se trata de la imposición de una determinada visión sobre la relación sociedad-naturaleza, y sus implicancias con el sistema económico de extracción-producción-distribución-consumo-descarte (LEONARD, 2010). Un sistema

económico que se desarrolló de la mano de una concepción de ciencia y de racionalidad humana signada por la explotación y la dominación. La situación de *emergencia planetaria* (PIATTI, 2008) es el fundamento central de esta relevancia, junto con la factibilidad de otras relaciones como vienen demostrando hace siglos los pueblos originarios de la región andina: es ilustrativo el hecho de que ni en la lengua quechua ni en la aymará existe equivalente al término “naturaleza”, que sería inútil en la cosmovisión de estos pueblos.

De los apartados anteriores se desprende que, si bien podemos sostener que la educación ambiental constituye un campo en el sentido definido por Bourdieu, resulta necesario especificar límites territoriales para una definición válida y útil del mismo. Es decir, puede considerarse un campo abstracto delimitado por temáticas o debates, pero la caracterización de las luchas por el capital en juego exige territorializar el campo para identificar agentes, intereses y estrategias. En este sentido, hemos optado por una circunscripción, aunque genérica aún, a la región latinoamericana en función de los estudios de Marcos Reigota desde Brasil (2002), Eloísa Tréllez Solís desde Perú y Edgar González Gaudio desde México (2007).

Hacia el siglo XXI, las disputas en torno a las finalidades de la educación respecto de la relación con la naturaleza continúan vigentes en todos los campos posibles y casi con las mismas estrategias por parte de los mismos agentes. Queda el interrogante acerca de las consecuencias de la fragmentación del campo a partir del crecimiento de la opción ligada al desarrollo sostenible o sustentable<sup>12</sup>.

Pero existe otra opción, que denominamos ambientalista, que incluye visiones conservacionistas, posturas crítico-propositivas contrarias a las desarrollistas, y muchas más, que dentro de su heterogeneidad, pueden llegar a englobarse en dos de las corrientes definidas por Martínez-Alier (2004): el culto de la vida silvestre (aunque en algunas de sus versiones sea perfectamente compatible con la Educación para el Desarrollo Sustentable) y el movimiento por la justicia ambiental. Tal como está planteado el juego de posiciones, es interesante la aproximación al campo de la educación ambiental con el foco puesto en los agentes del tercer mundo y sus estrategias, especialmente reparando en la existencia de un “ecologismo de los pobres”.

---

<sup>12</sup> A grandes rasgos, uno pone el eje en la necesidad de hacer sostenible un modelo de desarrollo, y otro considera las posibilidades de reproducción de la vida de las generaciones futuras, pero ambos son cuestionados por privilegiar intereses económicos (Barraza *et al*, 2003). Es interesante notar que, los documentos que defienden estos conceptos de *educación para el desarrollo sustentable* o *educación para el desarrollo sostenible*, presentan las diferencias con las primeras definiciones de Educación Ambiental en términos de transición, por lo cual la idea de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable se presenta como superadora (ver por ejemplo PNUMA, 2002; Guillén, 1996; Novo, 2003).

## Referencias bibliográficas

### *Sobre Bourdieu*

- Bourdieu, Pierre (1988): "Espacio social y poder simbólico", en: *Cosas Dichas*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 127-142.
- ----- (1990): *Sociología y cultura*, México, Grijalbo. Artículos: "Algunas propiedades de los campos" (pp. 135-141) y "Espacio social y génesis de las 'clases'" (pp. 281-310).
- ----- (1991): *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, (Capítulos 1,2, 3, 4 y 5 del Libro 1), pp. 47-166.
- ----- y Loïc Wacquant (1995): *Respuestas, por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995, pp. 63 a 99.
- ----- (1997): *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, pp. 11 a 32.
- Bourdieu, Pierre (1999), "Comprender", en: Bourdieu, Pierre et. al., *La miseria del mundo*, Buenos Aires, FCE, pp. 527-543.

### *Sobre Educación Ambiental y referencias generales*

- Alvino, S. y Sessano, P. (2008): "La educación Ambiental como herramienta para el ordenamiento territorial, una experiencia de política pública". X Coloquio Internacional de Geocrítica *Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008*. Barcelona, 26-30 de Mayo, Universidad de Barcelona.
- Arceo, Enrique. El fracaso de la reestructuración neoliberal en América Latina. Estrategias de los sectores dominantes y alternativas populares. En publicación Basualdo, E. y Arceo, E.: *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9
- Barraza, L., Duque-Aristizábal, A., Rebolledo, G. (2003): "Environmental education: from policy to practice", en *Environmental Education Research*, Vol. 9, No. 3, August 2003.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001): *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Ariel Educación, Barcelona, España.
- Eschenhagen Durán, M. L. (2003): "El estado del arte de la educación ambiental y problemas a los que se está enfrentando". *Memorias del II Encuentro Metropolitano de Educación Ambiental*, Toluca, México
- Escobar, M. (2010): "¿Cómo surge el concepto de Responsabilidad Social Empresarial?". Conferencia dictada en *I Simposio de Investigación, Capítulo Suroccidente de ASCOLFA*. Cali, Colombia, Septiembre de 2010.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997): "Análisis crítico del discurso", en Van Dijk (comp.) (2000): *El discurso como interacción social*. Gedisa, Barcelona, España.
- Figueredo, J. (s/f): "La educación popular ambiental: una respuesta contrahegemónica". Equipo de educación popular del CMMLK, El Salvador.

- Foladori, G. y Gaudiano, E. (2001): En pos de la Historia en educación ambiental, en *Revista Tópicos en Educación Ambiental* 3 (8), 28-43 (2001), Guadalajara, México.
- García, J. E. (2002): “Los problemas de la educación ambiental ¿Es posible pensar una educación ambiental integradora?” *Revista Investigación en la Escuela*, n. 46 de 2002, Sevilla, España.
- García, D. S. y Priotto, G. (2009): *Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Buenos Aires, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación, 2009.
- González Gaudiano, E. (2001): Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 3, p. 141-158, jan./jun. Editora da UFPR.
- González Gaudiano, E. (2007): *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos, escenarios*. Plaza y Valdes Editores, Universidad Autónoma de Nueva León, México.
- González Gaudiano, Edgar Javier y Julio Cesar Puente – Quintanilla (2011): “La Educación ambiental en América Latina: rasgos, retos y riesgos” en *Revista Contrapontos – Eletrónica*, Vol. 11 – n. 1 – p. 83-93 /jan-abr 2011
- Gonzalez Muñoz, M. del C. (1995): “Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Pág.13-74
- Gudynas, E. (1992): Los múltiples verdes del ambientalismo latinoamericano, en *NUEVA SOCIEDAD* n° 122 NOVIEMBRE- DICIEMBRE 1992, págs. 104-115.
- Guillén, F. C. (1996): “Educación, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible”, en *Revista Iberoamericana de Educación* n° 11.
- Harvey, D. (2003): “Acumulación por desposesión”. *Revista Viento Sur*, España, traducción de Enrique Rodríguez, Diciembre de 2003.
- Leonard, A. (2010): *La historia de las cosas*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Louro Ferreira da Silva, R. (2002): “Representaciones sociales de medio ambiente y educación ambiental de docentes universitarios”, en *Revista Tópicos en Educación Ambiental* n° 4 (10), p. 22-36, 2002, Guadalajara, México.
- Luzzi, D. (2000): La Educación Ambiental formal en la educación general básica argentina, *Revista Tópicos en Educación Ambiental* 2 (6), 35-52, Guadalajara, México, 2000.
- Martínez-Alier, J. (2004): *El Ecologismo de los Pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valores*. Icaria – Antrazyt, Barcelona
- Novo, M. (2003): *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Editorial Universitas, España, 2003.
- ONU (1987): Cap. 2 “Towards sustainable development”. Informe de 4 de Agosto 1987 de la Comisión Mundial por el Medio Ambiente y el Desarrollo (o Informe Brundtland), presentado ante la Asamblea General de Naciones Unidas. Disponible en el sitio de Naciones Unidas, en Documentación.
- Orlansky, D. (2005): “El concepto de desarrollo y las reformas estatales: visiones de los 90”, ponencia presentada el *Tercer Congreso Argentino de Administración Pública, Sociedad, Estado y Administración*, San Miguel de Tucumán, Argentina, junio 2-4 2005.

- Piatti, C. (2008): “La enseñanza de las ciencias como necesidad de supervivencia: reflexiones hacia una pedagogía crítica para la sustentabilidad” en Gadotti *et al*: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO. Bs. As., 2008.
- PNUMA (2011): <http://www.pnuma.org/perfil/mision.php> (visitado el 10 de abril de 2011).
- Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA) (2005): Relatório final “Mapeamento da educação ambiental em instituições brasileiras de educação superior: elementos para a discussão sobre políticas públicas”, Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério de Educação de Brasil. Septiembre de 2005.
- Reigota, M. (1995): *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo, Cortez, v. 41.
- ----- (1999): *A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo, Cortez.
- ----- (2002): “El Estado del arte de la Educación Ambiental”, *Tópicos en Educación Ambiental* 4 (11), Méx. 2002.
- Rosales Romero, S. (2009): “La educación ambiental en el discurso del sector empresarial”, en Iberoamericano.
- Sánchez-Cortés, M.S. (2001): “El reto de la educación ambiental”. Revista *Ciencias* n° 64. Octubre-Diciembre. Facultad de Ciencias, UNAM. pag: 42-49, Distrito Federal, México.
- Sauvé, L. (1999): “La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador”. Revista *Tópicos en Educación Ambiental* 1(2),7-25, Guadalajara, México.
- Sauvé, L. y Orellana, I. (2002): “La formación continua de profesores en educación ambiental: la propuesta de EDEMAZ”. Revista *Tópicos en Educación Ambiental* 4 (10), 50-62, Guadalajara, México.
- ----- (2004): “Una cartografía de corrientes en educación ambiental” en Sato, M. Carvalho, I. (orgs.) (2004): *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre, Artmed.
- Svampa, M. y Antonelli, M. (comp.) (2009): *Minería Transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Editorial Biblos, Buenos Aires, 2009.
- Telias, A. (2009): La investigación en Educación Ambiental en la universidad Argentina: debates y reflexiones en torno a un área de vacancia, en *VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, San Clemente del Tuyú, Bs. As., Argentina, 2009.
- Tréllez Solís, E. (2006): “Algunos elementos del proceso de construcción de la Educación Ambiental en América Latina”, OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 41, Mayo-Agosto, 2006.
- UNESCO (1978): *Intergovernmental Conference of Environmental Education. Final Report*. Tbilisi, 1977.
- White, L. (1975): “Las raíces históricas de nuestra crisis ecológica”, en *Revista de Occidente*, Feb-Mar 1975, n°143 y 144, pp. 150-164, Madrid.
- Worster, D. (2008): *Transformaciones de la Tierra*. Coscoroba Ediciones-Biblioteca Latinoamericana en Ecología Política. Montevideo, 2008.