UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO LATINO-AMERICANO EM EDUAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E PROFISSÃO DOCENTE

LUISA FERNANDA MEJÍA TORO

ESTUDIO COMPARADO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE BRASIL Y COLOMBIA

Belo Horizonte

2018

LUISA FERNANDA MEJIA TORO

ESTUDIO COMPARADO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE BRASIL Y COLOMBIA

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação do programa Doutorado Latino-Americano Em Eduação: Políticas Públicas E Profissão Docente.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo M. Vaz
Universidade Federal de Minas Gerais
Linha de pesquisa: Educação e ciências

Belo Horizonte

2018

Vengo de una tierra que le sobra corazón y voluntad, sueño con el día en que le sobre la razón para cantar. Tengo dos motivos que me esperan, para regalarme su mirada, tengo cada vez más recompensas, tengo cada vez menos palabras. (Confesión, Martha Gómez).

A Jesús, Flor Marina, Andrés y Gabriel las razones que me mueven.

Ao Brasil que vinha aprendendo e ensinando ao seu povo a sonhar!

Ao Brasil das oportunidades para todos!

Ao Brasil que muitos continuam a lutar!

M516e
T

Mejía Toro, Luisa Fernanda, 1988-
Estudio comparado de las políticas públicas de educación ambiental de Brasil y Colombia / Luisa Fernanda Mejía Toro. - Belo Horizonte, 2018.
243 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador : Arnaldo de Moura Vaz da Silva.
Bibliografia : f. 213-243.
Inclui anexos.

1. Brasil -- [Lei 9.795, de 27 de abril de 1999] -- Teses. 2. Colombia -- [Lei 1.549 de 5 de julho de 2012] -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Educação comparada -- Teses. 5. Educação comparada -- Brasil -- Colombia -- Teses. 6. Educação ambiental -- Teses. 7. Educação ambiental -- Colombia -- Teses. 8. Sustentabilidade -- Teses. 9. Sustentabilidade -- Colombia -- Teses. 10. Educação -- Politicas publicas -- Teses. 11. Educação -- Politicas publicas -- Colombia -- Teses. 12. Educação e Estado -- Teses. 13. Educação e Estado -- Colombia -- Teses. 14. Colombia -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Silva, Arnaldo de Moura Vaz da, 1962-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 363.70071

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Folha de Aprovação

Estudio Comparado De Las Políticas Públicas De Educación Ambiental De Brasil Y Colombia

LUISA FERNANDA MEJÍA TORO

Tese apresentada submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, requisito para obtenção do título de Doutor em Educação do programa Doutorado Latino-Americano Em Eduação: Políticas Públicas E Profissão Docente.

Aprovada em 30 de Janeiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

_____

Prof. Dr. Arnaldo de Moura Vaz da Silva (Orientador)
UFMG

_____

Prof. Dr. Marcos Sorrentino
ESALQ - USP

_____

Prof. Dr. Francisco Angelo Coutinho
UFMG

_____

Prof. (a) Dr. Regina Rodrigues Lisboa Mendes
URGJ

_____

Prof. (a) Dr. Alba Carolina Molano Niño
Uni Quindio.

Belo Horizonte, 30 Marzo 2018.

Agradecimientos

A mis padres mi esencia, mi mayor motivo. Gracias por enseñarme a creer, por mostrarme con su ejemplo el trabajo duro, el amor, la humildad y la perseverancia. Por sus sacrificios de hoy y de siempre, por apoyarnos, por entender las ausencias y a pesar de ellas, encontrar las maneras de estar siempre presentes alentando el corazón.

A mi hermano, por ser mi ejemplo, mi mayor orgullo, por mostrarme caminos que jamás pensé que andaría pero sobre todo, por andarlos conmigo. Por enseñarme a tomar riesgos, por creer en mí, por exigirme y no desistir. Por mostrarme que los miedos se acaban enfrentándolos, y los sueños se logran cuando se vuelven objetivos. Por incentivarme a entrar al Doctorado, por el apoyo en el proceso y la ayuda en la elaboración de este texto.

A Gabriel, mi compañero de vida, de aventuras, de risadas, de momentos difíciles. Por estar siempre conmigo, lado a lado luchando, aprendiendo, viviendo. Gracias por tus brazos cálidos que me reconfortan y me dan tanta paz, gracias por tu mirada amorosa, por alentarme en los momentos difíciles, por no dejar de creer en mí y alentarme para no desistir. Por las inúmeras formas en las que hiciste parte de la elaboración de esta tesis.

Al profesor orientador Arnaldo Vaz, por creer en mí desde el primer momento incluso en los instantes de mayor dificultad. Por tantos aprendizajes y enseñanzas. Por tener siempre una respuesta oportuna, incluso para preguntas no hechas. Por tener la serenidad para escuchar y para aconsejar con sabiduría. A él y a María Alice Por ofrecerme su cariño y amistad.

A Joao, Alexander y sus lindas familias por la amistad sincera, por las risas, por el café, por el estrés compartido, por que aprendí con ustedes muchas cosas para mi vida profesional, pero en especial para mi vida personal. A los compañeros de GoVaz por las excelentes discusiones, por ser un grupo humano con los que siempre se puede aprender, dialogar y reflexionar. Porque compartimos la preocupación por la enseñanza y nos lo tomamos muy a serio.

A los compañeros y profesores del DLA. Toda mi admiración y respeto por cada uno de ustedes como personas y profesionales, gracias por tantos momentos, por los proyectos, las luchas, el trabajo en equipo, la disposición, las risas, las cervezas.

Este programa es único por la propuesta que trae, pero sobre todo por las personas que son parte de él. Un agradecimiento especial a Denise mi gran amiga y cómplice en lo académico y personal.

A la UFMG, al programa de pos graduación en educación y a todas las personas que hacen posible este espacio tan rico de aprendizaje, gracias por todo en especial por la paciencia y compromiso.

A la profesora Maritza Torres, el profesor Orlando Saénz, a Nathalia Salazar, Marcos Sorrentino, Cristiano Passos Y Renata Maranhão por aceptar la invitación a ser parte de esta investigación y por su compromiso con la educación ambiental de Colombia y Brasil. En especial al profesor Marcos por su compromiso y entrega como maestro, educador ambiental y activista, toda mi admiración y respaldo en la lucha.

A los profesores de la banca de defensa por aceptar la invitación a leer y contribuir en este trabajo, su experiencia, lectura y aportes ayudo a concluir asertivamente las reflexiones que se presentan en este trabajo.

A la familia que me dio el Brasil. A la familia Rocha por permitirme ser parte de este lindo hogar, por estar siempre dispuestos a ayudar, por toda esa bondad que existe en sus corazones, por ser esos angelitos que la vida te pone para compartir una cerveza y hacer más fácil el camino. Gracias a todos los amigos y compañeros, en especial a aquellos que se convirtieron en hermanos al estar tan lejos de casa, Ana María, Cesar, Jessica, Laurita, compañeros en la dificultad y en la fiesta, con los que siempre es posible discutir los temas más triviales y los más rigurosos.

A los amigos que en la distancia fueron testigos y me acompañaron siempre en este proceso, Leonardo, Steffi y María, por la amistad sincera que no necesita nada y lo da todo.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo destacar los intereses, valores y objetivos que están presentes en las políticas públicas nacionales de educación ambiental de Brasil y Colombia. Nuestra metodología se basó en referentes de educación comparada, entendiendo esta como una estrategia que nos permite desde la lectura de dos experiencias educativas nacionales y su posterior comparación, tener una mirada más crítica sobre las prácticas individuales, destacando en las diferencias, lo particular, producto de las características propias de contexto, y en las similitudes, la influencia de factores externos sobre las decisiones políticas de cada país. Analizamos documentos institucionales, para el Brasil la Ley 9.975 de 1999, el decreto 4281 de 2002 y el Programa Nacional de EA (ProNEA 2003, 2005, 2014); y para Colombia los Lineamientos generales para una política de Educación Ambiental (1995), y la ley 1549 de 2012 que consolida la política de educación ambiental lanzada en 2002. Las informaciones obtenidas de estos textos fueron contrastadas con las voces de los actores institucionales que participaron de su elaboración e implementación, así como de los actores que desde la academia han estudiado estas iniciativas. Presentamos una descripción de las propuestas nacionales usando como categorías de análisis: el concepto de ambiente y Educación Ambiental, las perspectivas de educación evidentes en las propuestas y los fines, objetivos y directrices que se plantean estos gobiernos. Estos referentes son presentados inicialmente, con la sistematización de la construcción y comprensión de estos conceptos. Todo esto desde análisis contextual para la definición de los escenarios en los que estas propuestas son dadas. Finalmente se realiza la comparación, desde la definición de los comparables que fueron identificados a partir de la confrontación y comparación de las conclusiones analíticas obtenidas para cada país. En el discurso de la política nacional de Educación Ambiental se destaca una corriente crítica en Brasil y una Sistémica en el caso de Colombia, pero estas no fueron las únicas corrientes que aparecieron retratadas a lo largo de la argumentación de las políticas, pues estos programas incluyeron otras corrientes de educación ambiental a manera de estrategia discursiva para la presentación de las propuestas de la política sin entrar en conflicto con movimientos más conservadores y respondiendo a exigencia de organismos internacionales. A través del desarrollo del trabajo se fueron identificando los comparables que fueron analizados en nuestro

trabajo es decir, las variables que podían ser explicadas según su interpretación y uso en cada una de las políticas estudiadas: el papel de la Educación para el desarrollo Sostenible presente en las dos políticas a través de reinterpretaciones del concepto; las corrientes de EA que predominan en la política de EA de cada país; y el papel de la participación en las propuestas nacionales. Se evidencia en este trabajo como los referentes internacionales influencian la construcción de políticas y programas educativos de diversas maneras, ya sea por correspondencia a movimientos mundiales; o por el efecto de sistemas de dominación de poder, saber y ser, que provocan directa o indirectamente necesidades, comprensiones y formas de gobierno.

Palabras clave: Educación ambiental. Educación comparada. Educación para el desarrollo sustentable. Educación ambiental critica. Educación ambiental Sistémica. Colonialidad.

RESUMO

Esta pesquisa visa destacar os interesses, valores e objetivos que estão presentes nas políticas públicas nacionais de educação ambiental no Brasil e na Colômbia. Nossa metodologia foi baseada em referências de educação comparada, entendendo isso como uma estratégia que nos permite desde a leitura de duas experiências educacionais nacionais e sua posterior comparação, ter um viés mais crítica das práticas individuais, destacando nas diferenças, o específico, produto das características do contexto, e nas semelhanças, a influência de fatores externos nas decisões políticas de cada país. Analisamos documentos institucionais, para o Brasil a lei 9.975 de 1999, decreto 4281 de 2002 e o Programa Nacional de EE (ProNEA 2003, 2005, 2014); e para a Colômbia as diretrizes gerais para uma política de educação ambiental (1995) e a lei 1549 de 2012 que consolida a política de educação ambiental lançada em 2002. As informações obtidas nesses textos foram contrastadas com as vozes dos atores institucionais que participaram da sua elaboração e implementação, bem como dos atores que desde a academia estudaram essas iniciativas. Apresentamos uma descrição das propostas nacionais utilizando como categorias de análise: o conceito de meio ambiente e educação ambiental, as perspectivas de educação evidenciadas nas propostas e os objetivos, metas e diretrizes propostos por esses governos. Esses referentes são apresentados inicialmente, com a sistematização da construção e compreensão desses conceitos. Tudo isso a partir da análise contextual para a definição dos cenários em que essas propostas são apresentadas. Por fim, faz-se a comparação, a partir da definição dos comparáveis que foram identificados a partir da comparação das conclusões analíticas obtidas para cada país. No discurso da política nacional de educação ambiental, destaca-se uma corrente crítica no Brasil e sistêmica no caso da Colômbia, mas estas não foram as únicas tendências que apareceram ao longo da argumentação política, uma vez que esses programas incluíram outras correntes da educação ambiental como estratégia discursiva para a apresentação de propostas políticas sem entrar em conflito com movimentos mais conservadores ou para responder às demandas das organizações internacionais. Através do desenvolvimento do trabalho, identificaram-se os comparáveis que foram analisados em nosso trabalho, ou seja, as variáveis que poderiam ser explicadas de acordo com sua interpretação e uso em cada uma das políticas estudadas: o papel

da Educação para o Desenvolvimento Sustentável presente as duas políticas através de reinterpretações do conceito; as correntes de Educação ambiental que predominam na política de cada país; e o papel da participação nas propostas nacionais. Fica evidente neste trabalho como os referentes internacionais influenciam a construção de políticas e programas educacionais de diferentes formas, seja por correspondência aos movimentos mundiais; ou pelo efeito de sistemas de dominação de poder, conhecimento e ser, que direta ou indiretamente causam necessidades, entendimentos e formas de governo.

Palavras Chave: Educação ambiental. Educação comparada. Educação para o desenvolvimento sustentável. Educação ambiental crítica. Educação ambiental sistêmica. Colonialidade.

ABSTRACT

This research aims to highlight the interests, values and objectives that are present in the national public policies on environmental education in Brazil and Colombia. Our methodology was based on references of comparative education, understanding this as a strategy that allows us to read two national educational experiences and their subsequent comparison, to take a more critical look at individual practices. Highlighting on differences, the particular, product of the characteristics of context, and in the similarities, the influence of external factors on the political decisions of each country. We analyze institutional documents, for Brazil Law 9,975 of 1999, decree 4281 of 2002 and the National Program of EE (ProNEA 2003, 2005, 2014); and for Colombia the general guidelines for an environmental education policy (1995), and law 1549 of 2012 that consolidates the environmental education policy launched in 2002. The information obtained from these texts was contrasted with the voices of the institutional actors that participated of its elaboration and implementation, as well as of the actors that from the academy have studied these initiatives. We present a description of the national proposals using as categories of analysis: the concept of environment and environmental education, the perspectives of education evident in the proposals and the aims, objectives and guidelines that are proposed by these governments. These referents are presented initially, with the systematization of the construction and understanding of these concepts. All this from contextual analysis for the definition of the scenarios in which these proposals are given. Finally, the comparison is made, from the definition of the comparable that were identified from the comparison and comparison of the analytical conclusions obtained for each country. In the discourse of the national environmental education policy, a critical current is highlighted in Brazil and a systemic one in the case of Colombia. However, these were not the only trends that appeared portrayed throughout the policy argumentation, since these programs included other currents of environmental education as a discursive strategy for the presentation of policy proposals without coming into conflict with more conservative movements and responding to the demands of international organizations. Through the development of the work, the comparable that were analyzed in our work were identified. That is, the variables that could be explained according to their interpretation and use in each of the policies studied: the role of Education for Sustainable development present in

the two policies through reinterpretations of the concept; the Environmental Education currents that predominate in the policy of each country; and the role of participation in national proposals. It is evident in this work how the international referents influence the construction of educational policies and programs in different ways, either by correspondence to world movements; or by the effect of systems of domination of power, knowledge and being, which directly or indirectly cause needs, understandings and forms of government.

KEY WORDS: Environmental education. Comparative education. Education for sustainable development. Critical environmental education. Systemic environmental education. Coloniality

Lista De Siglas

ARIUSA	Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente
BID	Banco interamericano de desarrollo
COEP/UFMG	Comité De Ética Em Pesquisa Universidade Federal De Minas gerais
DLA	Doutorado Latino-Americano Em Eduação: Políticas Públicas E Profissão Docente.
EA	Educación Ambiental
EDS	Educación para el desarrollo sostenible
MADS	Ministerio de Medio Ambiente y Desarrollo sostenible de Colombia
MEC	Ministério da educação do Brasil
MEN	Ministerio de educación de Colombia
MMA	Ministério de Meio Ambiente do Brasil
MST	Movimento dos trabalhadores rurais sem terra
PRONEA	Programa Nacional de EA del Brasil 1995
ProNEA	Programa Nacional de EA del Brasil 2003, 2005, 2012
SINA	Sistema Nacional Ambiental
SISNAMA	Sistema Nacional Do Meio Ambiente
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
WWF	Fondo mundial para la naturaleza

Lista De Tablas

Tabla 1 Documentos presentados en los ProNEA 2003, 2005 y 2014.....…100

Taba 2 Documentos del estado de arte de investigaciones en políticas públicas y Educación Ambiental Brasileña ……..…….……..…113

3. Tabla 3 Síntesis de las Corrientes de Educación Ambiental propuestas por Sauvé (2003) predominantes en los textos Brasileros analizados ……..…...118

4. Tabla 4 Relación de corrientes de Educación ambiental propuestas por Sauvé (2003) identificados en el los textos analizados en la producción Académica del Brasil ……..…120

5. Tabla 5 Frecuencia en la que se reconocieron las corrientes de Educación Ambiental propuestas por Sauvé (2003) en los documentos oficiales de la política Brasileña……...…134

6. Tabla 6 Fuentes de referencia del discurso oficial del programa nacional de educación ambiental Colombia……..……...145

7. Tabla 7 Documentos del estado de arte de investigaciones en políticas públicas y Educación Ambiental en Colombia ……..175

8. Tabla 8 Síntesis de las Corrientes de Educación Ambiental propuestas por Sauvé (2003) predominantes en los textos analizados para Colombia……...177

9. Tabla 9 Relación de corrientes de Educación Ambiental propuestas por Sauvé (2003) identificados en el estado del arte, en negrita palabras clave para nuestro análisis ……..…179

10. Tabla 10 Frecuencia de aparición de referencias a alguna de las corrientes de Educación Ambiental propuestas por Sauvé (2003) en la política de Educación Ambiental de Colombia ……..……..……..….184

Sumario

1. Introducción 17
1.1. Contexto de la Investigación 19
1.2. Presentación y Justificación de la Investigación 22
2. Referentes teóricos 30
2.1. El concepto de ambiente 30
2.2. Educación ambiental 41
2.2.1. Educación ambiental para el desarrollo sustentable: 47
2.2.2. EA Crítica: EA Como Proyecto Político Pedagógico 49
2.3. La educación que propone la EA 54
3. Educación comparada como estrategia metodológica para el análisis de políticas públicas en educación 62
3.1. Modelos y perspectivas de educación comparada 63
3.2. Educación comparada como referente en el estudio de políticas educativas en el DLA 74
3.3. Propuesta metodológica para el análisis de la Política de Educación Ambiental de Brasil y Colombia 77
3.3.1. Descripción e interpretación de la Política Nacional de Educación Ambiental de cada país 80
3.3.1.1. Contextualización de la política nacional de educación ambiental 81
3.3.1.2. Descripción y análisis de los documentos institucionales de la política de educación ambiental 82
3.3.1.3. Análisis de los discursos de los actores institucionales en la política de educación ambiental 82
3.3.1.4. La política de educación ambiental en el trabajo de los Académicos 84
3.3.2. Análisis cruzado de la política de educación ambiental 85
3.3.3. Comparación 86
4. La política Nacional de Educación Ambiental en Brasil 87
4.1. Contexto Histórico en la Consolidación de la Política Nacional de Educación Ambiental 89
4.2. Los Documentos Y Discursos Institucionales De La Política De Educación Ambiental Brasileña 94
4.2.1. Objetivos De La política 100

4.2.2. Misión de la Política 103
4.2.3. Principios de la Política 103
4.2.4. Implementación de la política 104
4.2.5. Directrices del ProNEA para auxiliar la implementación de la política 107
4.2.6. Líneas de acción 109
4.3. La política de Brasil en el trabajo de los académicos 110
4.3.1. Corrientes de EA y Ambiente identificadas en las investigaciones académicas del Brasil 117
4.3.2. Apuntes a la política de EA 124
4.4. La Educación Ambiental que se propone para el Brasil bajo los ojos de los educadores ambientales 127
4.5. Análisis de la definición de EA en la Política 131
4.6. Multiplicidad de comprensiones en la Política 138
5. La Política de Educación Ambiental en Colombia 144
5.1. Contexto Histórico de la consolidación de la Política de Educación Ambiental 148
5.2. La Política de Educación Ambiental en Colombia 152
5.2.1. Objetivos de la política nacional de educación 161
5.2.2. Estrategias y retos 166
5.2.3. Implementación de la política 171
5.3. La política nacional de EA en el trabajo de los académicos 174
5.3.1. Corrientes de EA y Ambiente identificadas en las investigaciones académicas de Colombia 177
5.4. Análisis del concepto de ambiente en la política de EA 182
5.5. Una propuesta de EA novedosa desde un discurso próximo 192
6. Comparación de las Políticas Públicas de Educación Ambiental en Brasil y en Colombia 195
6.1. Identificación de comparables 196
6.2. La Educación Ambiental que se presenta en las políticas de EA de Brasil y Colombia 198
6.3. El papel protagónico de la participación en la EA de Brasil y Colombia 203
7. Consideraciones Finales 208
8. Bibliografía 213
9. ANEXOS 243
9.1. Anexo Uno: Ley 1549 de 2012 Colombia 243

9.2. Anexo Dos: Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia 2002243

9.3. Anexo Tres: Ley 9.795, de 27 deabril de 1999 de Brasil y Decreto 4,281 del 25 de junio de 2002.....243

9.4. Anexo Cuatro: Programa Nacional de Educación Ambiental 2014 243

1. Introducción

La preocupación por lo ambiental y en especial el interés por la educación ambiental surgen en mí desde muy joven, y se refuerzan con mi experiencia académica. Antes de entrar a la universidad participe de un curso técnico sobre medio ambiente que impartía el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, en la ciudad de Funza de la cual soy originaria. A pesar de no haber concluido el curso, surgieron de él algunas preguntas que solo irían a responderse en mi formación como Licenciada en Biología en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pues fue allá, que siendo parte del semillero de investigación Biología Enseñanza y Realidad BER, donde profundicé mi aprendizaje en temas como: el papel de la educación, la didáctica de la biología, y su enseñanza en la escuela. Fue allí donde encontré en la educación ambiental (EA) una propuesta que piensa de forma crítica la educación. De esta manera, fue que comencé a profundizar mis estudios con disciplinas específicas y eventos académicos para entender las propuestas que traía la EA. Posteriormente en mi experiencia como profesora de Biología y como educadora ambiental, fui convocada para participar de algunos procesos de EA escolar y comunitaria. Lo que fortaleció mí interés por explorar una propuesta educativa que cuestiona los modelos de enseñanza, los saberes y nuestras formas de interactuar con lo ambiental. A partir de estas experiencias y, en especial, por mi participación como investigadora de procesos educativos ambientales, me deparé con un vacío entre las propuestas que surgían de los entes institucionales o académicos y los actores que hacen EA.

Estas inquietudes se reforzaron con los resultados del Diagnóstico del estado de arte de los proyectos ambientales escolares (PRAE) de los colegios privados de la ciudad de Bogotá, proyecto realizado por la secretaria de educación de Bogotá en convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas1. Entre los avances y dificultades que se pudieron constatar con esta investigación, un resultado que me llamó la atención fue el hecho de que algunos colegios no tenían la política nacional

[1] La investigación a la que hacemos mención fue producto de un convenio entre la dirección del sector privado de la Secretaria de Educación Distrital y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la ciudad de Bogotá, Colombia. Esta investigación, de 2011, realizó un diagnóstico del estado de aplicación de la estrategia "proyectos escolares PRAEs" en los colegios privados de Bogotá. En esta investigación participaron 783 de los 1973 colegios privados de Bogotá, registrados para 2010. Para más información sobre este trabajo: http://www.redacademica.edu.co/es/proyectos-pedagogicos/areas-tematicas/educacion-ambiental/praes-sector-privado.html Acceso en noviembre 2017.

de EA como referencia en sus acciones educativo-ambientales. Según esta investigación, del total de colegios privados de Bogotá participantes de este estudio, el 75,4% no reconoce la política nacional de educación ambiental entre sus referentes teóricos o legales (Ussa, E. et al, 2011). Estos colegios citan como documento legal nacional el decreto 1743 de 1994 que instituye la estrategia PRAE, y curiosamente, desconocen o no usan, la Política Nacional de Educación Ambiental. Al interrogar a los líderes del Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre esta realidad, su respuesta se concentra en una dificultad de gestión con los actores de EA de Bogotá, como si fuera un caso aislado, y se recuerda que la política es reconocida nacional e internacionalmente por sus avances en otras regiones del país[2].

Ampliando los referentes fue claro que esta dificultad no era sólo de Colombia pues, generalmente; las investigaciones en EA se concentran en pensar la implementación de las estrategias específicas para la EA, y pocas veces en lo que las políticas proponen. Es a partir de este escenario que surge el interés por estudiar los procesos de elaboración de una Política Nacional de Educación Ambiental y su implementación en diferentes contextos. De ahí nasce la importancia de realizar este estudio de manera comparada, pues, analizando dos realidades o sistemas educativos diferentes, se hace más evidente las fuerzas con que influye una Política Educativa Ambiental.

Brasil y Colombia son líderes en políticas públicas de EA en América Latina por eso son casos interesantes para nuestro estudio. Para conocer el porqué de su importancia es necesario ver las dos puntas de este ejercicio político, quienes proponen la política, y las personas objeto de esta estrategia ambiental. Este estudio busca hacer un acercamiento a esta comprensión, comenzando por estudiar la propuesta nacional de EA para que más adelante esto sirva de referencia para trabajos que investiguen su implementación.

La primera parte del texto fue presentada en primera persona, presentando al lector la experiencia personal del autor de esta tesis. De aquí en adelante el texto se presenta desde la primera persona del plural, pues las reflexiones aquí presentadas, son producto de un trabajo en equipo con el profesor Arnaldo Vaz, orientador de esta

[2] Este debate surgió en el encuentro de los colegios del sector educativo privado de la ciudad de Bogotá en agosto de 2012.

investigación. Además de estar inspirado en el trabajo que se daba en el grupo de estudios GO, precedido por el profesor Arnaldo Vaz, que integra profesionales y alumnos en formación que se preocupan por la enseñanza y la formación de profesores; y en las discusiones que se suscitaban en las disciplinas y eventos del Doctorado Latino Americano en Educación y Políticas Públicas (DLA). Usar la primera persona del plural busca reconocer que el trabajo que aquí se presenta es producto de un proceso de formación en el que el diálogo y el trabajo en equipo fueron claves para la resolución de los desafíos propuestos.

1.1. Contexto de la Investigación

Desde los 60 empieza a consolidarse un movimiento formal llamado EA en medio de un recorrido que ha incluido reflexiones académicas y eventos internacionales. Estos eventos han servido de escenario para que se establezcan las perspectivas para este campo. En ellos se han definido los objetivos y lineamientos generales que proponen un marco para la EA a nivel mundial. Algunos de los principales referentes para los educadores ambientales y hacedores de políticas públicas son: La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano Estocolmo, 1972; el surgimiento del Programa Internacional de EA en 1975 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA); La Conferencia Intergubernamental de EA Tbilisi, 1977; La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, realizada en Río de Janeiro, 1992; El Foro Internacional de Organizaciones No Gubernamentales y Movimientos Sociales donde se aprobó el Tratado de EA para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, que posteriormente fue ratificado en Río+20, con la creación del Tratado de EA. Más recientemente en el VII Congreso Iberoamericano de EA con énfasis en la EA Comunitaria, realizado en la ciudad de Lima, entre el 10 y 12 de septiembre del año 2014, se retoman los compromisos anteriormente acordados en cuanto a EA desde una propuesta con perspectiva crítica.

En medio de la consolidación de la definición de EA se han venido sufriendo modificaciones ligadas íntimamente al contexto y los referentes sociales y políticos que se desarrollan en el mundo. La interpretación y aplicación al contexto nacional de la EA está mediada por estas mismas variables, lo que ha generado una

pluralidad de comprensiones y prácticas bajo el nombre de EA. Esta diversidad es causada por la evolución del campo, que desde sus inicios se presenta bajo referentes de transformación de los mismos escenarios en los que se propone.

La EA, como política pública se hace realidad en América Latina[3], primero en Brasil, ley 9,795/1999, respaldada por el *Programa Nacional de Educação Ambiental* - ProNea[4] (2003, 2005 Y 2014); luego en Colombia, 2002, reivindicada por la ley 1549/2012 y recientemente por la "Alianza nacional por la formación de ciudadanía responsable: Un país más educado y una cultura ambiental sostenible para Colombia"; luego en Guatemala, 2003 instaurada por el decreto 38/2010; más adelante, Paraguay que establece su política con la resolución 04/2005; El Salvador en 2006; Chile con la Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable de 2009 y el Plan de Acción Nacional sobre la Estrategia de Educación para el Desarrollo Sustentable 2012-2014; Venezuela en 2012 reafirmando una propuesta anterior de 2003; y recientemente en Perú 2016-2021 con una versión a su propuesta de política del 2012.

En los otros países de la región la EA aún no se configura como una Política Pública Nacional, pero ha encontrado otras formas de establecerse en los territorios, ya sea como estrategias y programas nacionales, o sea vinculada a sus leyes y políticas de educación ambiental. Presentan programas, estrategias o planes nacionales de EA específicamente: Jamaica con el Plan de educación para el desarrollo sostenible 1998; República Dominicana, Estrategia de EA para el desarrollo sustentable en 2004; Costa Rica con la estrategia nacional para la EA (2005); México y su Estrategia de EA para la sustentabilidad 2006-2014 (2006); Argentina con el programa nacional de EA (2008) y el programa IDEA-AR (2010); Ecuador y su Plan Nacional de EA para la Educación Básica y el Bachillerato (2006-2016) y el Plan Nacional de EA 2015-2017 (2014); Nicaragua con la Línea de acción: EA para la vida 2010-2012 y la Estrategia Nacional Ambiental y del Cambio Climático (2010); Cuba con la Estrategia nacional de EA 2010-2015 (2010); Panamá Ley 38

[3] Estas informaciones fueron extraídas de un levantamiento de datos online hecho por los autores en las principales páginas de web institucionales de los países de América Latina y corroborados con los datos presentados en el informe de la Unesco/ Orealc 2009 y por el Programa de las naciones unidas para el medio ambiente Pnuma/UNEP 2010 y actualizado en junio de 2016. http://www.pnuma.org/educamb/documentos/politicas/Cuadro_Politicas_y_Leg_EA_julio_2016_Habla_Hispana.pdf

[4] "La sigla PRONEA hace referencia al programa instituido en 1994 y el ProNEA al programa instituido en 1999" (ProNea, 2005:13)

del 2 de diciembre de 2014 que establece la enseñanza obligatoria de la EA y la gestión integral de riesgo de desastre y el Plan Nacional de EA No Formal e Informal de 2014; Uruguay y el Plan Nacional de EA de 2014.

Hay dos países en la región cuya EA aún aparece ligada a otras políticas y estrategias nacionales. Es el caso de Honduras, en el que su ley de educación nacional ha tomado el nombre de Ley especial de educación y comunicación ambiental, integrando allí las propuestas y estrategias para la EA. Bolivia es el otro caso especial, en el que la ley de educación "Aveliño Siñani- Elizardo Pérez" de 2010 que está alineada a la nueva constitución del país de 2009, basada en el "*Buen vivir" - Suma Qamaña*, tiene en su construcción, así como bases y lineamientos, objetivos muy alineados a lo que se espera de la EA. Sin pretender decir que sea una política de educación que también podría llamarse de EA, esta es una política que integra, desde sus propuestas, muchos de los ideales de la EA.

Hasta aquí se puede comenzar a ver la pluralidad de concepciones y aprensiones que se tienen del campo de la EA, y de los mecanismos para su implementación en cada país. Un ejemplo de esto es el debate entre EA y educación para el desarrollo sostenible. Gaudiano (2001) explica como la idea de educación para el desarrollo sostenible (EDS), en respuesta a las conclusiones de la agenda 21, nace como una estrategia que pretende superar las visiones conservacionistas que habría asumido la EA. Pero en su desarrollo e implementación se habría convertido en una idea polémica que dividiría el campo educativo ambiental en la región por responder a diferentes intereses y motivaciones:

> Por el lado de la EA, como práctica pedagógica-política, el proyecto tiende hacia un análisis crítico de la realidad socio-ambiental en el que prime su transformación en pro de un desarrollo humano responsable. Por el de la educación para el desarrollo sustentable, el proyecto es proclive a salvaguardar los valores y principios de un sistema económico que ha generado la obscena desigualdad mundial existente y una crisis ecológica sin precedente alguno en la historia del planeta…en lo general, la contienda EA-EDS se halla enmarcada en el debate amplio de la globalización neoliberal y sus propósitos de imponer una sombría concepción del mundo que tiende a perpetuar un orden económico y político socialmente injusto, inequitativo y ambientalmente suicida, al llevar implícita una trayectoria de colisión civilizatoria. (GAUDIANO, PUENTE-QUINTANILLA; 2010 p.92).

Estos autores también señalan que ni toda EA es homogénea armónica, ni que toda EDS responde a un discurso globalizado de consumismo neo liberal. Esto se hace evidente en la dificultad discursiva que ha significado el debate entre estos dos conceptos en América Latina. Mientras que para defensores de la EDS, el

término es más integrador, pues recoge los ideales de la EA, sin desconocer el camino recorrido e integrándole las propuestas y desafíos de la EDS (UNESCO, 2009). No nos parece que este concepto sea excluyente, porque en la misma diversidad y complejidad que se propone la EA están integradas la pluralidad y diversidad de discursos. No nos parece posible hablar de una única forma de hacer EA, más aún porque no hay una única EA. La EA se construye según las necesidades y condiciones del contexto en el que se integra, orientada a cumplir con sus compromisos y lineamientos más profundos.

Para nosotros la EA y la EDS responden a la necesidad de que la educación auxilie a la reflexión y consolidación de nuevas formas de ser y relacionarnos con lo ambiental, en todos los escenarios y con todos. La pluralidad de comprensiones es sin duda reflejo de los intereses mismos que fundan y gestionan estos movimientos. Esto debe ser analizado con mucho cuidado, porque estos dos términos se entre cruzan en el discurso de muchos actores de la EA hasta el punto de usarlos indiscriminadamente.

1.2. Presentación y Justificación de la Investigación

En este trabajo entendemos que al hablar de EA incluimos la diversidad de comprensiones y movimientos que de ella se han generado. Teniendo en cuenta esta complejidad del campo y los alcances que la EA puede tener en su implementación en un país, en esta investigación nos preguntarnos: ¿Cual EA se propone en los Brasil y Colombia? ¿Cuáles son las motivaciones y objetivos que les han hecho construir esta comprensión de lo educativo y lo ambiental? y ¿Cómo las políticas y convenios internacionales influencian el desarrollo de políticas públicas de EA en la región?

A modo de recorte para nuestro trabajo y sin subestimar las otras estrategias por medio de las cuales los gobiernos incorporan la EA en sus escenarios, resaltamos a quienes promulgaron una política púbica nacional de EA. Creemos que esta iniciativa significa que en estos países se potencializan los alcances, métodos y presupuestos, que para este campo se designan, otorgándole una mayor responsabilidad a los gobiernos y a la sociedad en general, en el planteamiento e implementación de sus programas de EA. Este estudio tiene por objeto el análisis las políticas de educación ambiental de Brasil y Colombia, dos propuestas que fueron pioneras en la implementación de la EA en América Latina, y que han sido

ampliamente reconocidas tanto a nivel nacional como internacional por su trabajo.

En cada una de las políticas es evidente la aparición de dos concepciones inherentes a la EA: una internacional y una específica nacional. Siendo la concepción internacional la de más fácil identificación pues entrará en aquellas similitudes presentes en los estudios comparados, que son de más fácil acceso a la hora del análisis (ROSELLO, 1972). Esto quiere decir que al estudiar la política nacional de educación ambiental de Brasil y de Colombia para luego comprarlas, nos permite revelar aquellas diferencias circunstanciales, que existen entre las políticas públicas nacionales de EA de los gobiernos de Colombia y de Brasil. Con esto intentamos comprender como se llevan al contexto políticas públicas controversiales, que surgen de acuerdos internacionales, pero que se piensan desde la participación y el empoderamiento de las comunidades.

Está investigación tiene por objetivo destacar los intereses, valores y objetivos que están presentes en las políticas públicas nacionales de EA de Brasil y de Colombia haciendo visible cual es la comprensión e implementación que se hace de la EA en cada contexto, así como, la influencia que hayan provocado los lineamientos internacionales del campo en la consolidación de estas propuestas nacionales. Para el cumplimiento de este objetivo general, nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos: reconocer el contexto teórico, político y social en que surgen las políticas de EA en estos países; analizar las correspondencias, semejanzas y diferencias que puedan existir entre las propuestas y los objetivos planteados por estos gobiernos en sus políticas; identificar aquellas características circunstanciales que puedan existir en cada propuesta, producto de los valores, interés y finalidades que en cada país se ha desarrollado. Este estudio debe permitir destacar los aportes, alcances, dificultades e incoherencias, de estas propuestas en Brasil y Colombia. Luego, a través de un ejercicio de yuxtaposición y comparación entre los dos países, será posible la elaboración de una reconstrucción más sofisticada y confiable, que permita revelar claramente lo que se espera de la EA en estos contextos.

Para el cumplimiento de este objetivo usaremos como referente metodológico la educación comparada, pues el interés principal es entender el papel que los procesos educativos, juegan y asumen en este proceso. “Para Arnold Anderson se puede definir la educación comparada en su sentido más amplio, como la

comparación intercultural de la estructura, la operación, las metas, los métodos y los rendimientos de los distintos temas educativos, y de las correlaciones sociales de los sistemas educativos y sus elementos" (ANDERSON *apud* MÁRQUEZ, 1972, p. 22). La educación comparada es entonces un referencial clave que nos permite a partir de la lectura de dos experiencias nacionales de EA, entender los escenarios e implicaciones que se establecieron en estos países para hacer de la EA una política pública. La educación comparada tiene como principios la complejidad misma que tiene implícitas la EA, cualidades que permitirán un marco más amplio para el desarrollo metodológico de esta investigación.

Pensar en EA como Política Pública implica pensar en las condiciones políticas, económicas, sociales así como en las condiciones naturales, que hacen que la EA llegue a ser importante para un país al punto de convertirse en un programa y en un objetivo nacional. Sin embargo, implica también considerar su proceso de planeación como política pública, pues, sí se considera que las estrategias de universalización de la educación planteadas en el Marco de Acción de Dakar adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación (2000), son replicadas en la elaboración de las políticas públicas en educación, homogenizando ideas y criterios, es preciso entonces reconocer precisamente la comprensión singular de cada política de educación nacional: Cuando la hegemonía hace que las diferencias sean mínimas, lo que le resta a los estudios comparados es fijarse en la sociedad, en lo particular, en lo que es producto del contexto.

Una política pública: "designa la existencia de un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática" (NOËL & ROTH, 2006). El cumplimiento de lo anterior significa que en estos países hay una preocupación por pensar, reflexionar y actuar en la construcción de nuevas formas de relación entre lo natural y lo social. Se espera que una política pública designe estrategias y tiempos, que permitan el cumplimiento, seguimiento y gestión de todos los agentes vinculados a la EA. Al ser las políticas públicas el eje articulador entre las reflexiones, los resultados esperados y las formas de acción, implican la definición de lineamientos claros, que orienten a

los ciudadanos en su actuar. Las políticas deben definir parámetros mínimos de coherencia entre los habitantes de un territorio, estableciendo derechos y deberes, en pro siempre del bien común (MOREIRA, *et al*. 2009).

Es responsabilidad de una ciudadanía crítica la lectura, comprensión y con ellos el acompañamiento de las políticas, pues como estados democráticos, conocer las políticas garantiza nuestra participación efectiva en estos proyectos de país, así como nos convierte en garantes de su implementación. Muchas veces la comunicación política - ciudadanos no es efectiva por desinterés o falta de información, esto genera un atraso y dificultad en el desarrollo correcto de propuestas y objetivos regionales o nacionales.

En Colombia, el Programa de EA y participación[5] y en Brasil el *Órgão Gestor da política nacional de educação ambiental*[6] son los encargados de coordinar los esfuerzos a nivel nacional para la implementación de la EA. Estos órganos llevaron para cada país una propuesta, de política pública nacional para el campo y propusieron estrategias para su implementación. Estas políticas y programas, desde lo institucional, se presentan como fruto de un trabajo que reconoce el contexto y que por tanto sus propuestas plantean unos desafíos que van más allá de estrategias o directrices para "hacer" EA. Estos programas proponen cambios estructurales en las formas de entender lo educativo y lo ambiental y establecen estrategias y objetivos basados en la participación, la contextualización y con ello el empoderamiento, con el objetivo que en cada contexto se piense y proponga la EA. Fruto de esto es que hoy en ambos países ya se pueden encontrar políticas de EA regional y municipal.

La puesta en marcha de la política de educación ambiental convoca a todos los

[5] Este programa es de carácter interinstucional: el Ministerio de Ambiente y desarrollo sostenible (MADS) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco del Sistema Nacional de EA SINA. Este programa es anterior a la política de educación ambiental. No obstante, a través de la historia de la Política el liderazgo lo ha asumido uno u otro ministerio. Actualmente, el programa responde al compromiso interministerial firmado en julio de 2015: La Alianza Nacional por "La Formación de ciudadanía responsable: Un País más Educado y una cultura ambiental sostenible para Colombia", alianza que surge dentro del plan de acción del Programa Nacional de EA y Participación (2015 - 2018).

[6] El ProNEA es una de las estrategias propuestas en el Lei nº 9.795/1999 e o Decreto nº 4.281/2002 que se instituye en junio de 2003. El ProNEA ha lanzado 4 versiones de documentos que buscan fortalecer la implementación de la política de educación ambiental y restablecer su compromiso y misión una de estas versiones es previa a la institucionalización de la política de educación ambiental (1994), documento que según Sorrentino (2016) fue reformulado en sus nuevas versiones (2003, 2005. 2014) para responder a los nuevos lineamientos que ofrece la política.

agentes de la comunidad a participar de este movimiento desde su quehacer diario. Algunos trabajos, como los de Layaragues, 2002; Reigota, 2002; Sorrentino, 2005; Pérez, 2007; Flores, 2008; Sotero, Sorrentino, 2010; Kaplan, 2011; Ussa, *et al*, 2011; Pieper, Veras, Machado; 2012; Andrade *et al*, 2014; Morais, 2014; Souza, Nascimento, 2014; Trein, Cavalari; 2014; Machado,2014; Funbea, 2015; entre otros, han mostrado dificultades que se han originado en la implementación de estas políticas. Estos autores señalan, entre otras, dificultades: la idea de que la EA es una estrategia meramente escolar, que resta responsabilidad a los diferentes actores sociales, al dejar de lado las estrategias que surgen de la comunidad. Esta idea convierte a la escuela y al maestro en los únicos responsables de las actividades, desconociendo de antemano la participación de la comunidad como uno de los principios fundamentales de la EA. La recurrente dificultad de salir de disciplinas, siendo el profesor de biología o ciencias naturales el único "líder" y ejecutor de las actividades, en contra de la transversalidad e interdisciplinariedad propuestas.

Estos desafíos y dificultades se producen en medio de contextos complejos, pues los intereses y los factores que motivan la apertura e implementación de una política están bañados de las características propias del territorio. Esta realidad no ha sido ignorada por las políticas, es más estas son bastante visionarias en cuanto a la participación ciudadana como eje conductor y traductor de las estrategias planteadas, pero aún en el territorio, estas ideas se debaten entre, sistemas institucionales establecidos, y dificultades en la comprensión de la responsabilidad de las poblaciones en asumir una política que está impregnada por la idea de gobernanza y empoderamiento, desde relaciones más horizontales de poder. Andrade y Sorrentino, (2013) plantean que existe una demanda para que los educadores ambientales trasciendan sus espacios de actuación y comiencen a participar de procesos en los que se piense la EA como política pública, y no apenas como un proyecto o acción. Perspectiva que potenciaría la comprensión de los educadores ambientales y el alcance de las propuestas que de allí surjan.

Hoy después de más de 16 años de estas políticas, donde se han visto experiencias exitosas y otras donde la EA tal como se propone en la política no ha sido ejecutada en extenso, es importante repensar y analizar esas propuestas. Ayudando con esto a disminuir las brechas entre las propuestas y su ejecución, como garantía de una implementación más consiente y una crítica con argumentos

que permitan ampliar el marco de acción de las mismas y su llegada al territorio.

Es importante aclarar que cuando nos referimos a política, nos referimos a mucho más que una ley. Para Frey (2000) y Roth (2005) el termino política pública implica tres momentos que aunque en español se representen bajo la misma palabra, en ingles son diferenciados: Primero *Polity*, o la política como el ámbito de gobierno, lo institucional; *Policy,* que se refiere a los contenidos y programas concretos y *Politics* que hace referencia a la lucha por el control del poder, a la actividad y procesos políticos correspondientes a la elaboración de una política. Biasoli y Sorrentino (2015), llaman la atención a una cuarta dimensión, a la que denominan "política del cotidiano" relacionada con la organización social y a la motivación para la participación individual y colectiva. Esto apunta a la necesidad de participar y ampliar la capacidad de la sociedad de llegar efectivamente a los poderes instituidos: ejecutivo, legislativo y judicial; o a los medios de comunicación en masa y otras instituciones que puedan contribuir para las profundas mudanzas culturales que las cuestiones de la EA.

Al proponernos estudiar las políticas nacionales de educación ambiental de Brasil y de Colombia, nos referimos a un trabajo complejo que intentará hacer un pequeño acercamiento a cada uno de estos componentes de política pública para darnos una mayor comprensión del desarrollo del campo de la EA en cada país, y luego su comparación: Esto incluye, un análisis de los documentos oficiales de la política para cada país: La política pública nacional de Brasil, ley 9.795 de 1999, instituida por el decreto 4281/2002 y respaldada por el Programa nacional de EA (ProNEA[7]), con sus cuatro versiones (2003, 2005, 2014). En el caso de Colombia, la política pública nacional de EA de 2002, y en 2012 se promulgan la ley 1549 consolidando los planteamientos hechos años atrás enfatizando en la importancia de la participación.[8]

Las informaciones que se presenten en los textos serán contrastadas con las voces de los actores instituciones que participaron de la elaboración de los

[7] "La sigla PRONEA hace referencia al programa instituido en 1994 y el ProNEA al programa instituido en 1999" (ProNea, 2005 p.13)

[8] Estos documentos son de amplia divulgación y se encuentran disponibles en las páginas web de los Ministerios de Educación y Ministerio de Ambiente de cada país. En Colombia: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-channel.html y https://www.minambiente.gov.co/ Para Brasil: http://portal.mec.gov.br/index.php y http://www.mma.gov.br/ Último acceso en noviembre 2017. En los anexos se encuentran los links específicos de estos documentos.

programas como de su implementación. Finalmente, se rescataran también los aportes que desde trabajos académicos se han hecho a esta política. Todo esto desde un marco de análisis contextual para la definición de los escenarios en los que estas propuestas son dadas. En la tercera fase se realiza la comparación propiamente dicha a partir de la confrontación y comparación de las conclusiones analíticas obtenidas para cada país, buscando no sólo las similitudes, si no aquellas características propias que presenta cada política en su forma de entender y actuar en EA. Este último ejercicio no busca establecer juicios de valor entre las propuestas y alcances de cada uno de los países, buscamos hacer un reconocimiento de las características propias que van tomando estas propuestas al entrar en los contextos nacionales.

1.2.1 Breve descripción de los capítulos

En el Capítulo 1 recopilamos algunos trabajos desarrollados en torno a la definición del concepto de Ambiente y EA con el objetivo de reconocer las diferentes perspectivas que se asumen bajo el nombre de EA, estableciendo un marco referencial para la comprensión de los discursos gubernamentales. En este capítulo resaltamos la diversidad de comprensiones que existen en la interpretación de la EA, y como estas han evolucionado, transformado o perpetuado en el tiempo; y el efecto que eso tiene sobre nuestras formas de actuar con respecto a lo ambiental. Profundizando en la perspectiva crítica de EA como una comprensión compleja e integradora.

Siendo la Educación Comparada asumida como referente metodológico de esta investigación, y en vista de las críticas que se hacen a este referencial, en el capítulo 2 hicimos una reconstrucción del campo, a partir de la lectura de los principales autores del área, intentando definir las estrategias metodológicas a seguir en esta investigación y de aclarar las diferentes formas de actuación que se han tomado desde la EA en la comprensión, elaboración, acompañamiento y evaluación de políticas y sistemas educativos. Presentamos además como este campo es un referente claro del trabajo que se hace dentro del Doctorado Latino Americano en Educación: Políticas públicas y profesión docente (DLA) y la importancia de defender perspectivas críticas dentro de la educación comparada. Al final del capítulo describimos la metodología que se trabajó en el desarrollo de esta

investigación.

En el Capítulo 3 y Capítulo 4 presentamos nuestros casos de estudio, Brasil y Colombia respectivamente. Según nuestra propuesta metodológica el análisis de estos dos países debió ser independiente y anterior al ejercicio de comparación, para facilitar una lectura un poco más objetiva de las políticas en los contextos estudiados. Cada capítulo inicia con una presentación de los documentos, las fuentes de datos y la metodología seguida para cada país. Luego, una breve contextualización que presenta el escenario en el que surgieron estas políticas. Seguida de una presentación descriptiva de las políticas de educación ambiental y los documentos que la acompañan. Presentamos también un estado de arte de la investigación en políticas de EA de cada país, material que sirvió también como datos de análisis por presentar la opinión de los actores de la educación ambiental de cada país y sus perspectivas sobre estas propuestas nacionales. Se profundiza nuestro análisis al procurar por el tipo de educación ambiental que se propone en cada política, pues a partir de esta definición podemos tener una idea de las motivaciones e intereses que impulsan la EA en cada contexto.

Finalmente en el Capítulo 5, hacemos un relato de cómo se dio la identificación de los comparables, destacando diferencias y similitudes que pudieron o no ser tomadas en cuenta como puntos de corte en nuestro análisis. Resaltamos aquí las perspectivas dominantes de EA de cada país, pero hacemos nuestro trabajo de comparación al interpretar la relación de Brasil y Colombia con la corriente de EDS que se encontraba presente en los dos discursos y las influencias políticas y económicas que colocan esta perspectiva en el escenario de cada país. Se reflexiona también como la EDS y otros intereses atraviesan las políticas al punto de dificultar el protagonismo de las perspectivas Sistémica y Crítica defendidas por el discurso oficial.

En las consideraciones finales, reflexionamos sobre algunas de las conclusiones de los 5 capítulos anteriores, planteamos algunas recomendaciones para investigaciones como la nuestra, así como futuros estudios que pueden surgir de las ideas aquí colocadas. Este trabajo es un pequeño referente para auxiliar en la comunicación entre líderes y actores de la EA de cada país. No buscamos evaluar las políticas y si ampliar la comprensión de los desafíos que se colocan para toda la sociedad.

2. Referentes teóricos

En esta sección del trabajo, serán ampliados algunos conceptos que han sido clave en el desarrollo de esta de investigación, algunos de ellos son marco de interpretación o categorías de análisis para la lectura de los discursos presentes en los documentos y entrevistas estudiados. Se trata de una reflexión sobre los conceptos de “ambiente”, “educación ambiental” y del modelo de educación que se propone desde este campo, construidos y trabajados desde diferentes perspectivas epistemológicas, a manera de escenario, para la construcción de una comprensión crítica de estos conceptos. Esta propuesta, de educación y resignificación del contexto, inicia con el reconocimiento de trabajos y aportes de varios autores que han pensado, discutido, y elaborado propuestas para el campo de la EA.

2.1. El concepto de ambiente

La búsqueda por la comprensión, el diálogo, y el reconocimiento del hombre y su lugar en el mundo, ha llevado a muchos autores a plantear diversas definiciones para el concepto de ambiente. Hoy en día se reconoce, para la EA, más de una definición de ambiente, pues encontramos sus bases, en paradigmas, dogmas, teorías, postulados y pensamientos que han ido evolucionando y perpetuándose en la historia de occidente. El reconocimiento de un conocimiento y la manutención o el olvido de estas tendencias de pensamiento corresponden a momentos históricos, políticos y económicos que han establecido una escala de valores para los saberes. Dando protagonismo al pensamiento cartesiano, europeo, como referente para la construcción de diferentes campos de conocimiento, y dejando de lado, por ejemplo, saberes ancestrales del continente americano.

A pesar de la pluralidad y diversidad del concepto de la EA y de que en muchas de las líneas de pensamiento ambiental se defiende un cambio para el sistema de valores que ésta representa. Aún, existe una gran dificultad para el diálogo de saberes. Esta dificultad, presente en nuestro trabajo, se caracteriza por una limitación para integrar otros saberes, en especial, de los pueblos indígenas, afro y campesinos de América Latina. Ese ejercicio de integración debe ser hecho, y más que traer autores hablando por esos otros, deben emprenderse nuevos mecanismos de relación, en los que las voces de estos pueblos sean escuchadas y difundidas para entablar verdaderos diálogos. Por los límites y objetivos de esta

investigación este trabajo no fue realizado, pues, desde un principio, enfocamos nuestro análisis en los referentes que orientaron la construcción de los discursos políticos de EA en Brasil y en Colombia. En dónde los “saberes otros” aparecen como objeto de las políticas, y no como referentes para la elaboración de las mimas.

Bruno Latour (2004) plantea, “Todo el mundo está de acuerdo con el siguiente punto: nada menos estable que la noción de naturaleza… La palabra naturaleza designa al mismo tiempo una parte y el conjunto” (LATOUR, 2004, p. 96). Con este argumento el autor afirma la inestabilidad que el concepto de ambiente presenta desde su base, en la relación ‘social - no social’. El autor apunta a las maneras en que la humanidad ha dialogado con esta relación, generando diferentes tipos de rupturas: dialéctica, relación de fuerzas, espejo, invasión y/o desarraigo.

Presentamos, a continuación, una muestra de esta pluralidad semántica analizando los contextos de enunciación de los conceptos de naturaleza y de ambiente. Intentamos comprender con esto, la relación ambigua entre estos dos conceptos. Para esto sintetizamos algunos trabajos entorno de la construcción histórica del concepto. No es nuestra pretensión hacer nosotros este recorrido, por eso citamos los trabajos hechos por: Collingwood, 1945; Latour, 2004; Noguera de Echeverri, 2004; y el libro organizado por Carvalho, I. Grun, M. Trajber con apoyo de la UNESCO y la Secretaria de Educación continuada, alfabetización y diversidad SECAD, (2006). En este libro varios autores presentan y discuten la influencia de pensadores reconocidos en el desarrollo de lo que hoy conocemos por ambiente.

Nancy Mangabeira Unger (2009) explica como algunos de los pré-socráticos entendían que el ambiente estaba ligado con tres conceptos: *Physis* como todo lo que es, en cualquier nivel del ser; *Arché* como principio o fuente de inicio de todo; y *Ethos*, morada, siendo la manera en que el hombre realiza su humanidad. Collingwood (1945) por su parte presenta que los pré-socráticos consideraban la presencia de la mente en la naturaleza como la fuente de la regularidad y orden en el mundo; estos griegos veían la naturaleza como un mundo de cuerpos en movimiento y este se debía a la vitalidad o alma. Marcondes (2006) por su parte al hablar de Aristóteles manifiesta como este quien, para limitaría la comprensión del ambiente a la idea de naturaleza otorgándole una finalidad, un *Telos*. Este cambio epistemológico privilegia una idea antropocentrista, en la que el hombre desarrolla su potencial en lo natural, que a su vez está subordinado a la decisión racional o al

saber prudencial del hombre (MARCONDES, 2006, p.37). Otros pensadores como Francis Bacon ampliarían este concepto, Severino argumenta que, Bacon al plantear que el mundo es una “entidad cognoscible” coloca el conocimiento como el arma de dominación del hombre sobre la naturaleza (SEVERINO, 2006).

Autores como Grün (2009) y Collingwood (1945) reconocen en Descartes la distinción, entre cuerpo y alma; y entre naturaleza y cultura. Cada una de estas partes opera con independencia de la otra y de acuerdo con sus propias leyes. El cuerpo es dejado junto a la naturaleza, los sentidos y el sentido común son abandonados; en consecuencia para el individuo, el alma es distinta del cuerpo. En este sentido la naturaleza es un espacio, lo que constituye uno de los problemas centrales que enfrentan las teorías educativas modernas. Si para San Agustín y Santo Tomás la naturaleza es todo lo que existe, lo que nace y se desarrolla (Culleton, 2006), el hombre para Descartes se reconoce como dueño y señor de la naturaleza.

Según Burihan (2009), Espinoza a pesar de no haber escrito sobre ecología o el ambiente, es muy usado como referente en estos dos campos, pues su obra era muy crítica a la manera dominante de tratar la naturaleza. Chauí (1995) presenta la naturaleza en Spinoza como una expresión inmanente de una actividad infinitamente infinita, es decir, una expresión de la substancia. Siendo que para Echeverri (2004) Espinoza trae la idea de que orden y conexión con las ideas es lo mismo que el orden y la conexión con el mundo, el hombre y la naturaleza son de una misma sustancia.

Según Hermann (2006) para Rousseau, la naturaleza sería un hilo conductor para emprender una reforma moral e intelectual de la sociedad. El hombre está “junto con” y “en la” naturaleza y mantiene con ella un sentimiento subjetivo que le permite preservarla, al mismo tiempo que hace un distanciamiento para construir su libertad. Para este autor, Rosseau radicaliza la idea de naturaleza, como una unidad pre-empírica que actúa de manera autónoma, perfecta, anterior a la sociedad, y que proyectada sobre el niño, hace posible la educación. Ya Kant, según Rohden (2009) dice que el hombre se torna señor de la naturaleza, en la medida en que por el entendimiento se coloca fines. El hombre para él no en tanto, solo se relacionará con la naturaleza con el fin de mantenerse libre.

En esta misma línea de pensamiento, Loureiro (2006) expone como Marx

considera la naturaleza como una unidad compleja y dinámica auto organizada en su propio movimiento contradictorio. Para Loureiro este pensamiento inspira a la EA, pues le permite pensar en cambiar comportamientos, actitudes, aspectos culturales y formas de organización, significa pensar en transformar el conjunto de las relaciones sociales de las cuales hacemos parte. Todo esto desde una acción política colectiva, que intervenga en la esfera pública y el conocimiento de dinámicas sociales y ecológicas (Loureiro, 2009).

Según Plastino (2009), Winnicott en sus postulados, integra la naturaleza y la cultura. Para el autor, asociar las condiciones favorables al surgimiento espontáneo del sentimiento moral, Winnicot establece lazos causales entre el ambiente y la voluntad humana. Plastino además presenta que sí esto es posible, puede pensarse entonces que en el desarrollo de una actividad cultural favorecedora al desarrollo de la naturaleza, generaría en el hombre también un sentimiento de pertenencia a su entorno.

En Heidegger, Under (2009) reconoce una relación con lo ambiental como aquello que se debe proteger, en el sentido de que todo vivir autentico, está ligado a un preservar. Preservar no apeas como no causar daños a alguna cosa, sino un preservar genuino con una dimensión positiva, activa y que acontece cuando dejamos algo en la paz de su propia naturaleza de su fuerza originaria. De este modo salvar no tiene el sentido de rescatar una cosa del peligro, salvar es restituir, o dar condiciones para que ella se revele en aquello que le es más propio. Salvar realmente significa dejar ser. En esta misma línea, Grün (2009) propone una comprensión hermenéutica del ambiente, que nos lleva a percibir lo que podría ser una relación ecológica entre seres humanos y naturaleza. Sería una relación en la cual nosotros participamos en la naturaleza y la naturaleza entra en nosotros. Permite establecer tecnologías de alianza con la naturaleza para aproximarnos a ella y al mismo tiempo mantener su autoridad siempre respetada. Aceptar la autoridad de la naturaleza envuelve el deseo sincero de comprenderla - seriamos llevados a una hermenéutica de la escucha.

Carvalho, Sampaio (2006) presentan como Arendt, en su pensamiento, explica que en el momento en que iniciamos procesos naturales por nuestra cuenta, entendemos nuestro poder sobre la naturaleza, y nos tornamos más agresivos en nuestro trato con las fuerzas terrenas. Pero, así mismo, es allí cuando por primera

vez introducimos la naturaleza en el mundo humano como tal, destruyendo las fronteras defensivas, entre los elementos naturales y el artefacto humano.

Las anteriores concepciones de lo ambiental han sido predominantes en el discurso hegemónico occidental, y naturalizadas como verdaderas como parte del proceso de colonialidad del saber. Si buscamos un poco más nos encontramos con otras concepciones y definiciones que aunque poco reconocidas, están presentes, vivas y más cerca de nuestros contextos que las ya aprendidas. Al retomar el pensamiento del sur, el pensamiento originario, indígena, afro, la complejidad aumenta, porque a pesar del intento de olvido o exterminio de estos referentes, algunos de ellos continúan resistiendo, latentes y presentes en la vida del sur.

Ailton Krenak, líder político e intelectual indígena, cuya voz ha sido la voz de muchos pueblos indígenas del Brasil en el mundo político. En el libro que lleva su nombre, Ailton Krenak (2015), diferentes autores presentan entrevistas, discursos, pensamientos, conversaciones en el que se evidencian reflexiones sobre la interpretación que Kreank y su comunidad tienen del mundo. Por ejemplo, cuando el habla de la tierra, del lugar, del cosmos, lo define como un único lugar, “um lugar só”. Y declara Krenak, que al no entender eso, las personas van por el mundo depredándolo todo sin entender los efectos que esto genera:

> [...]Es como si estuviéramos todos aquí viajando en una canoa, y de repente alguien comienza a tirar pedazos para hacer fuego. Nosotros estamos sintiendo frio”, cuenta Krenak cortando un pedazo del tronco en que está sentado. “Yo estoy en la canoa en la que todos vamos. Prendo un poco de fuego, Usted toma un pedazo, un pedacito, y también prende un poco de fuego para cocinar. Ahí yo cago aquí, vomito allá, voy botando mis desechos, mis restos, mi basura. Entonces llega el momento que depredamos del tal manera nuestra canoa que se vuelve irresistible – danzamos- nos ponemos en riesgo. No solo los humanos... Colocamos en riesgo la vida del planeta. (FJELDER, NADER, 2015: 40 traducción nuestra)

Echeverry (2016) resalta como los pueblos originarios los mayas, los kichwas, los cunas, los kamtzá, los aymaras, los mapuches, llaman Madre a la tierra y por eso basan su resistencia política en enseñar que somos parte de la tierra, del habitar; de la Abya Yala, de la Pachamama, de la Amerrique. Concepto que está lejano de nuestro sistema social por nuestros sistemas económicos y culturales más que por el uso de la lengua. Presentamos algunas definiciones para estos términos:

> Abya yala vocablo de los indígenas Cunas de Costa Rica, Panamá y Colombia, tiene dos significados, que vienen siendo uno mismo: el abya yala significa “el buen vivir”. La abya yala significa “tierra generosa, prodigiosa, en florecimiento”. El abya yala es el habitar. La abya yala es el hábitat. El abya yala es ethos. La abya yala es casa. El abya yala es la manera del habitar y la

> abya yala es la manera como el habitar nos habita. Para los Cunas, para los pueblos originarios abyayalenses, una cosa no puede ser sin la otra. El abya yala es el acto amoroso y cuidadoso del humano con la Tierra. La abya yala es la madre dadivosa, generosa y floreciente: la matria, la tierra natal (ECHEVERRY, 2016, p.78).
>
> Abya yala, término de los indígenas Tule-Kuna (Panamá y occidente de Colombia) que significa "tierra en plena madurez, tierra de sangre vital… (CHACÓN, 2016, p.170)
>
> Pachamama que, en su cualidad protectora, proveedora, favorece la fertilidad de la tierra, retiene la ventura del germinar, permite la emergencia frugal, engendra la exuberancia y la diversidad prodigiosa de los próximos frutos de la tierra. Madre-germen que dispensa el cuidado por sus hijos, los seres de la tierra; Pachamama como cosmovisión sincrética, de abrigo, de invitación de la sociedad, la naturaleza, la cultura, las religiones, los mitos, las leyendas. (*ibid*.171)

Para estos autores, el pensamiento ambiental de origen latinoamericano proviene de *Abda Yala*, nos invita a escuchar la tierra, sus concejos. De esta manera, ser humano significa escuchar esas voces de la tierra. Esta misma filosofía retrata el pensamiento del pueblo indígena Nasa:

> Nasa en la lengua de estas comunidades significa ser viviente; llama la atención en esta expresión la no jerarquización entre los diferentes seres, Nasa son las personas, Nasa la montaña, Nasa el agua, Nasa el perro, e incluso, Nasa es la piedra" (DUQUE-ARISTIZÁBAL, 1999, p.13)

El vínculo con la tierra, imposibilita las ideas de separación o dominación, pues estas anularían la misma existencia del hombre, ya que implican un abismo enorme con otras formas de entender las complejas relaciones que implican lo que somos. Viveros de Castro (2004), presenta los tres modos de "objetivación de la naturaleza" de Descola (1996) como marcos para la interpretación tanto de las concepciones amerindias como de las concepciones occidentales y le agrega el naturalismo como un nuevo modolo:

> El totemismo, donde las diferencias entre las especies naturales sirven para organizar lógicamente el orden interno de la sociedad, esto es, donde la relación entre naturaleza y cultura es de tipo metafórico y está marcada por la discontinuidad intra e interserial; el animismo, donde las "categorías elementales de vida social" organizan las relaciones entre los humanos y las especies naturales, definiendo así una continuidad de tipo sociomórfico entre naturaleza y cultura basada en la atribución de "disposiciones humanas y características sociales a los seres naturales" (Descola, 1996 p. 87-88); y el naturalismo, típico de las cosmologías occidentales, que su-pone una dualidad ontológica entre naturaleza -ámbito de la necesidad- y cultura -ámbito de la espontaneidad-, regiones separadas por una discontinuidad metonímica (Viveros de Castro, 2004 p. 45 traducción propia)

Esta diversidad de pensamientos se explica a partir de lo que Viveros de Castro llama de perspectivismo para el mundo occidental, como 'unidad' representativa para los pueblos amerindios. En el primer caso no se habla de

relativismo y sí de la idea de multinaturalismo: “supone una diversidad de representaciones subjetivas y parciales, que inciden sobre una naturaleza externa, una y total, indiferente a la representación”. Y la segunda, “una unidad representativa o fenomenológica puramente pronominal, aplicada indiferentemente sobre una diversidad real. Una sola “cultura”, múltiples “naturalezas”; (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p.55). Mientras en el pensamiento occidental se define la posibilidad de diferentes interpretaciones de lo natural, en estos pueblos se comparte una comprensión común, de las diversas naturalezas en las que ellos se encuentran.

Escobar (2000), a partir de su trabajo con comunidades de activistas negros del bosque tropical de la región del Pacífico Colombiano, explica que otra de las grandes diferencias entre el saber dominante y el de estas culturas locales, se ve en la histórica separación que se ha hecho entre el mundo biofísico, el mundo humano y el sobre natural. Mientras que los modelos locales de naturaleza, son construidos basados en la continuidad de estas tres esferas, superando la dicotomía naturaleza/sociedad. El autor llama la atención sobre la definición del término “biodiversidad” que para las comunidades locales significa “territorio más cultura”, definición que implica claramente otras formas de entender y construir territorio:

> […] una visión del Pacífico como un "territorio-región" de grupos étnicos, una unidad ecológica y cultural, que es un espacio laboriosamente construido a través de prácticas cotidianas culturales, ecológicas y económicas de las comunidades negras e indígenas. Son precisamente estas dinámicas eco-culturales complejas las que raramente son tomadas en cuenta en los programas del Estado, los cuales dividen el territorio de acuerdo a sus principios -por ejemplo, la cuenca del río, de esa manera pasando por alto la compleja red que articula la actividad de varios ríos- y que fragmenta la espacialidad culturalmente construida de paisajes particulares, precisamente porque no ven la dinámica socio-cultural. (ESCOBAR, 2000, P.78)

Como en este caso, durante muchos años se ha opacado y menos preciado el saber y el ser de estos pueblos, naturalizando discursos, acciones y formas de comprensión y relación que no les son propios y en algunos casos son hasta opuestos. Este proceso, entendido desde las relaciones de poder que se establecen en la modernidad, presenta elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista, basado en la imposición de una jerarquización racial/étnica de la población del mundo como justificativa de dominación y poder de unos grupos sociales sobre otros, se ve replicado en dimensiones, materiales y subjetivas en el cotidiano social (QUIJANO, 1992); Y porque, como lo plantea Arturo Escobar:

> El capitalismo ha sido investido de tal predominancia y hegemonía, que se ha hecho imposible pensar la realidad social de otra manera, mucho menos

> imaginar la supresión del capitalismo; todas las otras realidades (economías subsistentes, economías diversificadas, formas de resistencia del Tercer Mundo, cooperativas e iniciativas locales menores) son vistas como opuestas, subordinadas o complementarias al capitalismo, nunca como fuentes de una diferencia económica significativa (ESCOBAR 2000 Pág.75).

En una de las charlas, presentes en el libro, que Fjelder e Nader, tienen con Krenak, este líder indígena manifiesta que le parece gracioso que civilización y desarrollo sean la misma cosa. Desarrollo en el sentido tecnológico, científico y económico no tiene nada que ver con civilización: “Puede ser una banda de asaltantes y delincuentes que se mutilan y desarrollan una experiencia tecnológica, científica y económica – un desarrollo fantástico–, pero ellos no están construyendo una sabiduría, un acervo de conocimientos, de cultura. Los tres pilares de aventura occidental, desarrollo, tecnología, progreso, no tiene nada que ver con calidad de vida, con nuestra felicidad y equilibrio. Nuestra madre tierra no tiene nada que ver con esas bobadas. (FJELDER, NADER, 2015 traducción propia).

La crítica hecha por Krenak, se ha producido incluso en espacios académicos y políticos, pues el riesgo de usar las palabras desarrollo, sostenible o sustentable, han generado todo un mercado de economías verdes y programas de uso “adecuado” de los recursos, que al final de cuentas lo que hacen es inserir el discurso de la EA al mecanismo económico hegemónico sin modificarlo realmente. Es fácil percibir como muchos gobiernos respondieron a este llamado de incluir el desarrollo sustentable-sostenible en sus políticas y lo hicieron al mismo tiempo que aumentaron la explotación de los suelos y el mercado en sus territorios.

Boff (2012) explica que el Buen vivir *sumak kawsay* o *suma qamaña*, no se refiere a nuestro “vivir mejor” o “calidad de vida”. Esta perspectiva promulga una ética de la suficiencia desde una visión holistica e integradora del ser humano en medio de una gran comunidad terrenal que incluye además del ser humano; el aire; el agua; los suelos; las montañas; los árboles y los animales; el sol; la luna y las estrellas. En busca de un camino de equilibrio con la energía universal *Pacha*, que se concentra en la tierra *Pachamama* con las energías del universo y con Dios.

Para la sabiduría Aimara, el buen vivir se resume en estos valores: saber comer (alimentos sanos); saber beber (dando siempre un poco a la *Pachamama*); saber bailar (entrar en una relación cósmico-telúrica); saber dormir (con la cabeza al norte y los pies al sur); saber trabajar (no como peso y si como autorrealización); saber meditar (guardar tiempos de silencio para introspección); saber amar y ser

amado (mantener la reciprocidad); saber escuchar (no con los oídos, si no con el cuerpo entero); saber hablar bien (hablar para construir, tocando el corazón del interlocutor); saber soñar (todo comienza con el sueño creando proyecto de vida); saber caminar (nunca caminamos solos, si no con el viento, el suelo y acompañados por nuestros ancestros); saber dar y recibir (la vida surge de la interacción de muchas fuerzas, por eso dar y recibir deben ser recíprocos, agradecer y bendecir) (BOFF, 212?, p.63). Para De Faria (2016) el concepto de *Sumak Kawsay* representa las aspiraciones de muchos pueblos latinoamericanos, según él, su explicación responde a tres corrientes de pensamiento:

- Corriente socialista y estatista, destacan la gestión política del *Sumak Kawsay* y su instrumentalización por el estado fundándose en las tradiciones ancestrales y el trabajo comunitario como fórmula para superar el capitalismo.
- Corriente ecologista y pós-desarrollista, se importa por la preservación de la naturaleza desde una construcción participativa de *Sumak Kawsay*, que incluye aportes indigenistas, socialistas, feministas, teológicos y ecologistas.
- Corriente indigenista *o pachamamista*, busca una recreación de la convivencia de los pueblos originarios basada en la cosmovisión de estos pueblos, que es de carácter relacional, biocentrica, basada en la reciprocidad y en la “convivencialidad”, con una concepción de tiempo que es circular.

El desarrollo de este concepto *Sumak Kawsay* y su traducción y su uso, entra al juego político y social permitiendo que bajo el amparo de este proyecto de sociedad se inscriban y soporten ideas que vinculan: desde el rescate y resistencia de los pueblos tradicionales, como proyecto libertario y anticapitalista, desde principios de intra e interculturalidad (MARAÑON-PIMENTEL, 2014), hasta proyectos políticos en cuya concretización no se ven cambios radicales en cuanto a la relación con los derechos humanos, desarrollo y relación con la naturaleza (DE FARIA, 2016). Cuando se habla de diálogo de saberes no se espera únicamente abrir espacios para escuchar al otro, lo que se busca realmente es conseguir entender desde el otro, desde sus construcción y paradigma colocar su saber y el nuestro juntos, sin escala de valores, sin traducciones, con el objetivo de comprendernos, y

construir juntos.

Negar, opacar y hasta destruir saberes y culturas otras, ha sido uno de las estrategias de dominación, para el establecimiento y perpetuación de un único saber hegemónico y unas formas de ser, ideales, que han garantizado el poder para un sector exclusivo de la humanidad. Este proceso se ha denominado como colonialidad. Quijano (1998) hace la diferenciación entre lo colonial y la colonialidad, siendo el segundo referido al sostenimiento de 'situaciones coloniales' más allá del proceso colonial clásico que se dio en todo el territorio americano después de la conquista. Con 'situaciones coloniales' el autor se refiere a la manutención del dominio y del abuso de una cultura sobre otra, con fines de explotación. Para Grosfoguel las situaciones coloniales son: "la opresión/explotación cultural, política, sexual y económica de grupos subordinados racializados/étnicos por parte de grupos raciales/étnicos dominantes con o sin la existencia de administraciones coloniales" (GROSFOGUEL, 2006,p. 29).

La acumulación, característica del sistema capitalista, ha significado y está significando la perdida de la heterogeneidad cultural. La cultura ha ido perdiendo su significado de modelo adaptativo a las circunstancias locales o regionales, para convertirse en un ropaje unificado y en un sistema articulado de explotación del medio natural (ÁNGEL, 1995, p. 72).

Walsh denomina esta lógica como colonialidad de la naturaleza:

> El dominio sobre las racionalidades culturales, las que en esencia forman los cimentos del ser y del saber… El control que ejerce la colonialidad de la naturaleza es el de "mitoizar" esta relación, es decir, convertirla en mito, leyenda y folclor y, a la vez, posicionarla como no racional, como invención de seres no modernos. De esta manera, intenta eliminar y controlar los sustentos, los sentidos y las comprensiones de la vida misma que parten de lugar territorio-pacha mama, reemplazándolos con una racionalidad moderna-occidental deslocalizada que desde las escuelas, los proyectos de desarrollo y hasta la universidad procura gobernar a todos. En forma símil. (WALSH, 2007, p.106)

Al dar valor a algunos saberes y seres por encima de los otros, no sólo se niega el territorio, las diferencias, la diversidad y los seres. El efecto de este sistema sobre lo natural, social y cultural es devastador, pues manipula y transforma a su beneficio las formas de relación cultural, social y natural, con el único propósito de acumular.

Aprendimos a entender lo natural como lo externo, lo que está a nuestro

servicio. Luego nos deparamos con que somos parte de él. Más adelante descubrimos que incidimos en él. En ese momento pasamos de hablar de lo natural a lo ambiental como intentando romper con la separación de lo social, lo cultural de lo natural, pues comenzamos a ver como todo hace parte de una gran totalidad. Nos enfrentamos a una complejidad que aún escapa a nuestras maneras occidentales de ser y conocer, pero que ya se encontraba latente en pueblos que están aquí, más cerca, a nuestro lado en nuestro suelo. Es allí cuando nos damos cuenta que no hay una sola forma de ver y entender lo ambiental:

> El ambiente no es la ecología, es la complejidad del mundo; es un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder que se inscribieran en las formas dominantes de conocimiento. A partir de allí, se abre el camino que seguimos para delinear, comprender, interiorizar y finalmente dar su lugar – su nombre propio- la complejidad ambiental (LEFF, 2001, p. 17 traducción propia).

Es en el reconocimiento y valoración de esa relación compleja, en la convivencia de una y otra perspectiva que hoy somos capaces de preguntarnos: de hacer críticas y de proponer estrategias para emprender caminos orientados a superar las limitaciones de nuestros saberes. El impacto de todos los discursos aquí presentados, y en especial de los ausentes, muestra el contexto de nuestra comprensión de lo ambiental. Esta idea puede ser leída haciendo un contraste con como hoy se actúa, piensa y representa lo ambiental.

La construcción de las representaciones que se tienen del mundo se hace a través de un proceso histórico de aprendizaje, en el cual las sociedades incorporan en su constitución un poco de cada una de estas perspectivas, y estructuran la base de su comprensión ideológica y axiológica con respecto a lo natural, lo social y lo cultural. Claro está, que la manera en la que estas perspectivas son reconocidas ha dependido de la fuerza que ejerce la manutención de ciertas estructuras dominantes que han conseguido perpetuar sus ideologías por encima del tiempo histórico y características culturales.

La interacción y el diálogo entre estos saberes implican el nacimiento del paradigma del pensamiento complejo. La idea de que cada uno de nosotros es un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural, integrado en la compleja trama del universo, ha comenzado a entrar en el discurso de académicos, del pensamiento intelectual occidental (CASTRO-GÓMEZ, 2007, 86). Hablamos aquí de la posibilidad de un diálogo basado en el reconocimiento y en la valoración. En

conocer el discurso del otro, valorar su diferencia, su contexto pero sobre todo en el hecho de que el encuentro de estos saberes debe ser un encuentro de iguales, en que no hay una supremacía o carácter de absolutismo en uno u otro discurso. Pues cada uno se construye desde un contexto y realidad valida y compleja.

2.2. Educación ambiental

La diversidad, anteriormente presentada, de cómo entendemos y explicamos lo ambiental también se reproduce en la manera en la que se comprende y se hace EA. Es por esto, que en medio de la supremacía del pensamiento eurocéntrico, del sistema capitalista y discursos desarrollistas, la EA en América Latina también se caracteriza por el surgimiento de algunas líneas de acción con un carácter revolucionario, diverso y crítico, producto de la reunión de culturas, ideas y de pueblos, para intentar comprender y explicar otra gran diversidad de escenarios, colores, olores, condiciones climáticas, historias que confluyen en esto que se ha llamado América latina.

Este nombre que es realmente una construcción semántica impuesta por los cristianos europeos; cuyas consecuencias políticas, económicas, epistémicas y éticas surgieron de la obliteración de las conceptualizaciones indígenas Anáhuac, Tawantinuyu y Abda-Yala, entre otras nociones espaciales (Mignolo, 2007). Es por esto que al hablar de una EA en este territorio hablaremos desde dos lugares: las epistemologías dominantes, que han servido de marco para la institucionalización y definición de este campo en lo académico y político, y desde los discurso otros, decoloniales. Desde epistemologías otras, saberes sobrevivientes y nuevos, que surgen del encuentro de esta diversidad y multiculturalidad. El movimiento decolonial busca señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, e in-surgir e incidir ante lo colonial. No se trata de revertir este proceso o negarlo pues su efecto ya hace parte de lo que es hoy América Latina. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.”(WALSH, 2009, p. 14,15).

Decimos que la EA en América tiene líneas de acción y reflexión muy coherentes con con el movimiento decolonial, por que intenta construir nuevas formas de entender lo ambiental basándose en el diálogo de saberes, y en una crítica que propone nuevos caminos para nuestras relaciones naturales, sociales y

culturales. Este, como otros campos, hacen parte de lo que Maritza Montero (1998, en LANDER, 2000) define como una nueva epistemología latinoamericana:

> Un modo de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él que constituye propiamente un *episteme* con el cual "América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva Otra, colocada al fin en el lugar de Nosotros. Para esta autora, las ideas que permiten la aparición de este paradigma son: Una concepción de comunidad y de participación así como del saber popular; La idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender construir-ser en el mundo; la redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto la del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento; el carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento; la multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica. La perspectiva de la dependencia y luego, la de la resistencia. La tensión ente minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer; La revisión de métodos, los aportes y las transformaciones provocados por ellos. (*Ibid*, p.12)

En la EA de América Latina es evidente la aparición de estas propuestas otras, *epistemes* otros, pedagogías otras, que sin negar las ideas que se han destacado hasta hoy por hegemónicas, valorizan otros saberes evidenciando formas más complejas de la comprensión del mundo. En medio del diálogo entre diferentes saberes y experiencias, que parece tan complejo, un ejemplo claro es el campo de la EA, el cual, en su formación e implementación en este continente ha producido diferentes líneas de interpretación y acción, que son producto de cómo se entiende lo ambiental en cada contexto específico. Con esto procuramos el debate entre los saberes tradicionales y los hegemónicos. A continuación intentaremos mostrar un mapa sobre la diversidad de formas de EA a través de ejercicios de taxonomía del campo, destacando las principales líneas de trabajo que se han seguido en lo educativo y lo ambiental.

> La EA en América Latina desde la ecología política intenta repensar la producción y un diálogo entre formas de conocimiento hacia la construcción de unas nuevas racionalidades ambientales. Hay un pensamiento ambiental latinoamericano emergente construido sobre las luchas y conocimientos indígenas, campesinos, étnicos y otros grupos subalternos para imaginar otras formas de ser con una multiplicidad de seres vivos y no-vivos, humanos y no humanos. Respetando la especificidad de culturas basadas en lugar y de las gentes, su propósito es articular un pensamiento sobre la reconstrucción de mundos locales y regionales en formas más sustentables (ESCOBAR, 2003,p. 78).

Las representaciones que hacemos de lo ambiental, son una forma de conocimiento por medio de la cual producimos nuestros comportamientos con respecto a lo ambiental, pues estas son representaciones psicológicas, que nacen en el diario vivir y se estructuran generando valores y conceptos que guían nuestra

acción (MOSCOVICI, 2012, p. 17,18) Se dice pues, que es en la sociedad donde las formas de acción son definidas, se permiten experiencias dinámicas de interpretación que afectan al individuo de diferentes maneras, orientando su desarrollo cultural, político y social; a partir de éste el individuo tomará el camino más adecuado. Podemos entonces, hacer relación entre las concepciones actuales de lo ambiental, y las ideas construidas en la historia de la humanidad sobre este concepto, pero más importante aún, podremos entonces comprender como se estructura el complejo sistema "cultura – naturaleza – sociedad"', pues al reconocer la representación social dominante en un contexto determinado, podremos hacer la lectura del patrón de conocimiento que está orientando dicha comunidad, y con esto entender las relaciones de poder y saber que determinan la postura ante lo ambiental.

Como un intento de definición y comprensión de las lecturas que hoy en día se hacen de lo ambiental, autores como Carvalho, 1991; Sorrentino 1997, Sauvé 2000, 2003, 2006, 2009; Guimarães, 2000; Gaudiano 2001; entre otros han establecido taxonomías para definir los que haceres en EA. Estas categorías son importantes, pues es en la comprensión de lo ambiental donde se fundamentan, los tipos de relación que establece el hombre con el ambiente. Estas categorías deben ser analizadas crítica y ampliamente, pues en algunos casos reducen y encasillan la capacidad de las acciones y reflexiones de cada movimiento. Pero son una estrategia práctica para hacer un mapa de la diversidad de enfoques que pueden darse de cada campo de estudio y trabajo.

Categorizar la interpretación de EA presenta sus limitaciones y por tanto sus críticas, como las presentadas por Ferraro y Sorrentino:

> No consideramos oportuna la segmentación de los quehaceres y reflexiones del campo de la EA en vertientes, así sea tenida en cuenta sus virtudes didácticas y heurísticas, que facilitan la comprensión de diferencias. Las tales taxonomías… pueden llevar al peligro de la simplificación y polarización acrítica. A pesar de que puedan ser movilizadoras y facilitadoras de adhesiones, especialmente cuando se trata de la arena política, tienden a ser empobrecedoras de la reflexión crítica y escamoteadoras de las sutilezas de las divergencias. Dificultan la emergencia de distinciones que posibilitarían captar la realidad en sus inúmeras dimensiones. Una vez que los marcos teóricos declarados por autores del campo de la EA muchas veces son los mismos y es difícil percibir una incompatibilidad entre los métodos y técnicas utilizados, puede surgir una comprensión de los conflictos como disputa mezquina, pero sería un tanto inocuo así como irrespetuoso limitarlos a esto (2013, p.265).

Aun reconociendo estas dificultades, optamos por usar el ejercicio taxonómico

planteado por Sauvé en 2003, como punto de referencia para nuestro análisis. A pesar de estar conscientes del cuidado que implica este ejercicio para no caer en las reducciones, previstas por Ferraro y Sorrentino (2013). Y del hecho de que esta clasificación no trae a colación la aparición de otras visiones o mundos más allá de las relacionadas con el paradigma dominante, esta nos parece una estrategia para articular nuestro análisis, pues como se verá más adelante, esta clasificación responde a los discursos y referenciales de las políticas de EA en Colombia y Brasil. Este ejercicio de identificación de categorías de EA es un buen punto de partida para reconocer los intereses y valores que pueden existir dentro de la construcción, aplicación e implementación de la EA. Convencidos que no es posible una única forma de EA, y que para la comprensión de la EA en estos países estarán presentes varias de estas categorías y otras que surjan del encuentro de las mismas y del contexto específico.

Este ejercicio es importante, muy valioso en la planeación y ejecución de estrategias de EA, pues el reconocimiento de estas posturas ideológicas es parte del reconocimiento contextual, eje central de cualquier pesquisa, programa o proyecto de intervención. Este marco deberá ser el que oriente las estrategias no solo para llegar a la comunidad, si no para la construcción conjunta de este proyecto social, natural y cultural. En esta línea se encuentra el trabajo de Lucie Sauve en 2000, ampliado en 2009 y el de Reigota y Andrade en 2005, quienes categorizaron las Representaciones Sociales de ambiente que se encuentran implícitas en los trabajos de EA que sobresalen en los últimos tiempos. Para Sauve, en la actualidad pueden reconocerse 15 corrientes de EA, y a cada una de ellas le asigna una tipología de ambiente dominante:

- Corriente naturalista: Aquí, lo ambiental se refiere a la naturaleza, en este caso el hombre se interesa por cómo es su relación con ella, entendiéndola como un espacio para aprender y que hay que cuidar.
- Corriente Conservacionista: Para esta corriente el ambiente es entendido como un recurso, y nuestra preocupación debe estar orientada a una correcta “Administración” de estos recursos.
- Corriente Resolutiva: El ambiente es un conjunto de problemas que necesitan de la acción asertiva del hombre, pues la única solución para esta crisis, es la modificación de comportamiento como proyecto colectivo.

- Corriente Sistémica: El ambiente es producto de las relaciones que se dan entre elementos biofísicos y sociales.
- Corriente Científica: El ambiente es objeto de conocimiento o estudio.
- Corriente Humanista: El ambiente es el producto del cruzamiento entre la naturaleza y la cultura, siendo el medio de vida donde se puede interactuar.
- Corriente Moral y Ética: Para este grupo no es muy claro la definición de ambiente, la verdad es un elemento separado del hombre en el que el incide directamente, pues para este grupo el ambiente es objeto de construcción de valores, de comportamientos deseables.
- Corriente Holística: Se refiere al ambiente como la totalidad, el hombre es un ser en el mundo, y por eso su enfoque es de tipo analítico y racional para analizar las realidades ambientales.
- Corriente Bioregionalista: En esta corriente pueden reconocerse dos interpretaciones de lo que es el ambiente: por un lado el ambiente hace referencia al espacio geográfico, y por otra se relaciona con un lugar por el que se siente y construye un sentimiento de identidad.
- Corriente Práxica: Para este grupo, definido por Sauve, el ambiente es entendido como el lugar de acción y reflexión, que permite generar cambios en el medio.
- Corriente Crítica Social: El ambiente está ligado estrechamente a las dinámicas sociales, su preocupación principal está ligada al análisis y resolución de las problemáticas ambientales. Se establece el ambiente como un objeto de transformación, un lugar de emancipación del hombre.
- Corriente Feminista: Se piensa el ambiente como objeto de solicitud, se hace una relación directa con la realidad del medio y como el ambiente y la mujer han sido víctimas de dominación por las relaciones de poder existentes.
- Corriente Etnográfica: Carácter cultural de la relación con el ambiente, el ambiente en este caso es un territorio o lugar de identidad. Se defiende entonces desde esta corriente la imposibilidad de una sola visión de mundo.
- Corriente de eco educación: Plantea el ambiente como la esfera de

interacción, esencial para la formación del hombre, siendo este el lugar donde se da la realización personal del hombre.

- Corriente de Desarrollo Sustentable: En esta perspectiva el ambiente se piensa de nuevo como un recurso, el cual es fundamental para el desarrollo del hombre, pues este está ligado directamente a la conservación de los recursos.

Además de estos autores, resaltamos otros ejercicios y propuestas de caracterización de la EA, como las de Sorrentino (1997), con su modelo tendencias de la EA: conservacionistas, educación al aire libre, gestión ambiental y economía ecológica. Flores en 2008, presenta la clasificación hecha por Reigota (1999) y Andrade (2002): Concepción Naturalista, Concepción Globalizante, Concepción Antropocéntrica. Ya Pomier y Layarargues (2002) destacan la aparición de diferentes corrientes de EA en Brasil y México, caracterizadas por incluir un adjetivo a la EA como forma de diferenciar su enfoque: Educação Ambiental Alternativa (Carvalho, 1991); Educação Ambiental Crítica (Guimarães, 2000 e 2001); Educação no Processo de Gestão Ambiental (Quintas, 2000); Educação Ambiental Emancipatória (Lima, 1999 e 2002); Educação Ambiental Popular (Carvalho, 2001). EA para el desarrollo sostenible, Gaudiano (2001).

Leff (2001) resalta como la diversidad cultural y ecológica de las naciones “subdesarrolladas” abren perspectivas más complejas para el análisis de las relaciones ‘sociedad – naturaleza’, para tanto, toda estrategia teórica para aprender a actuar sobre procesos ambientales está vinculada a una práctica y no a una epistemología general. Esta característica ha permitido que cada una de las líneas anteriormente mencionadas tenga sus características propias y desdoblamientos diferenciados para cada contexto. Dos de los caminos que sigue la EA con más fuerza en América latina, y que evidencian las palabras del Leff, han sido la EA para el desarrollo sostenible y la EA crítica. Estas dos líneas en principio opuestas son tan complejas que tienen incluso vertientes que dialogan y hasta integran discursos. Y se destacan por dialogar procesos protagonistas en América Latina: la dependencia económica y política por cuenta de procesos coloniales de ser, saber y poder; y el rescate, resistencia y reconocimiento de las características propias e íntimas de este territorio heterogéneo.

2.2.1. Educación ambiental para el desarrollo sustentable:

La Educación ambiental para el desarrollo sustentable EDS, es quizá una de las estrategias más difundidas por los gobiernos y organismos internacionales y a su vez una de las más diversas y controvertida. Este tipo de educación como su nombre lo dice, integra a la lucha ambiental, el paradigma del desarrollo[9] y de la sustentabilidad. Estas dos palabras cuya práctica insinúa desde la manutención de estructuras sociales, políticas y naturales, hegemónicas; donde lo natural es visto como recurso, pero de una manera más amigable con el ambiente; hasta líneas críticas que buscan alternativas para el crecimiento económico de las sociedades, partiendo de diferentes estrategias que integran los saberes populares.

La EDS, se propone dentro del marco de un movimiento desarrollista en el que aún la comprensión de lo natural se ve ligada a la de recurso, y al hombre como el máximo beneficiario de ello. En la Conferencia Mundial Sobre Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable (1984) se genera una comisión cuyos trabajos se concluyen en el informe Brundland (1987), llamado “nuestro futuro en común”, en este documento coloca al desarrollo sustentable como aquel que atiende las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de atender sus necesidades y aspiraciones. Ya en la Conferencia Internacional Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad, dada en Salónica, Grecia, en 1997 se produjo la Declaración de Salónica, en ella se presenta una visión más crítica y social de la EDS:

> La reorientación de toda la educación en el sentido de la sostenibilidad, concierne a todos los niveles de la educación formal, no formal e informal en todos los países. La noción de sostenibilidad incluye cuestiones no sólo de medio ambiente, sino también de pobreza, población, salud, seguridad alimentaria, democracia, derechos humanos y paz. La sostenibilidad es, en último extremo, un imperativo ético y moral que implica el respeto de la diversidad cultural y del saber tradicional (númeral 10, Declaración de Salónica, de 1997).

Para que el desarrollo sea sustentable implica un sistema socio-económico sustentable, es decir, debe poder compatibilizar lo humano y la diversidad de lo no

[9] “Pensado como el último peldaño en el proceso que llevaría al cenit de Occidente, el desarrollo se convirtió en una palabra exenta de toda crítica radical. Asumido como la realización de una manera de la racionalidad occidental, ha sido el modo como la Modernidad ha concebido la razón de ser y estar del hombre. Esta racionalidad, situada en el sujeto, tiene su lugar de enunciación en el desarrollo; efectuación histórica cuyos signos ineludibles son el crecimiento, la acumulación y el despilfarro” (ECHEVERRI, 2016, p.11).

humano, compatibilizar al hombre de hoy y el de mañana (MARQUEZ FILHO, 2016). Y esta utopía se ha interpretado desde los más diversos discursos según intereses políticos y económicos. Pero al llegar a cada escenario y encontrarse con el contexto local, estos han tomado otros rumbos, que niegan y se oponen a esta idea de desarrollo o que, como se vio en la evolución de la definición, en algunos casos se baña y redefine con los intereses del contexto.

Es necesario prestar atención al juego discursivo que incluye la EDS, y como las tendencias pueden variar entre extremos políticos y referentes epistemológicos. Leonardo Boff (2012) presenta una taxonomía de los movimientos surgidos a partir de las EDS:

- Modelo Patrón del desarrollo sustentable -Desarrollo industrial/capitalista: Es de tipo antropocéntrico, ignora la comunidad de vida de la cual dependemos y que también demanda sustentabilidad. Esta es el discurso más usado en los discursos de la ONU.
- Modelo neocapitalista: Ausencia de sustentabilidad.
- Modelo de capitalismo natural: La sustentabilidad es engañosa.
- Modelo de economías verdes: La sustentabilidad es débil.
- Modelo del ecosocialismmo: Sustentabilidad insuficiente.
- Modelo de ecodesarrollo o de la bioeconomica: con estrategias de sustentabilidad posible.
- Modelos de las economías solidarias: Microsustentabilidad viable.
- El “Buen Vivir” de los pueblos andinos: Sustentabilidad deseada: ellos van hasta los orígenes primeros de la organización social de la vida en comunión con el universo y con la naturaleza.

El concepto de desarrollo es contradictorio al de sustentabilidad. El primero implica un crecimiento linear y siempre creciente, y supone la explotación de recursos privilegiando la acumulación. Ya la categoría sustentable, es un término biológico que implica una lógica circular, cambiante de equilibrio e interdependencia (Boff, 2012). Es por esto que esta diversidad aparece, pues en el intento por mantener esta *episteme*, se han generado líneas y discursos que intentan mejorar su capacidad explicativa y de efecto real. En los sentidos más tradicionales, el discurso de la “sostenibilidad” promueve un crecimiento sostenido sin justificar la

capacidad del sistema económico para integrar las condiciones ecológicas y sociales de este proceso. Aún así este discurso ha venido penetrando las políticas ambientales (LEFF, 1998).

Gaudiano y Puente-Quintánilla (2011) plantean que la EA y la EDS son campos político-pedagógicos diferentes, que se encuentran en medio de una disputa por hegemonizar el campo de la EA. Estos autores plantean que al igual que la EA, la EDS son movimientos diversos en los que confluyen diferentes propuestas y trasfondos ideológicos: “Entonces no todas las propuestas de EDS se encuentran alineadas al discurso del globalizado consumismo liberal” (GAUDIANO y PUENTE QUINTANILLA, 2011, p.85). Para Gaudiano (1999) la llegada de la EA para el desarrollo sustentable a los países en desarrollo y su encuentro con la experiencia de educación popular y de adultos permitió:

> a)Desmontar la universalidad del discurso dominante desedimentando una EA centrada en la conservación; b)Construir una EA ligada a los organismos del estado, pero principalmente con sectores laicos y religiosos de la sociedad civil, y c) impulsar una EA que, sin asumir un protagonismo, ha contribuido a “deconstruir” el discurso oficial y poner de manifiesto sus fisuras, no sólo sobre la propia EA, sino de los procesos educativos en general. (p. 20)

El camino no es fácil y los debates son muchos, para Duque-Aristizabal (1999), las principales dificultades se encuentran en la falta de flexibilidad de la economía para adaptarse a condiciones de sustentabilidad ecológica, al responder siempre a la idea de naturalización de la mercantilización de la naturaleza. Por esto, según la autora, la importancia de una “nueva geopolítica de la sustentabilidad que supere la controversia entre ecologización de la economía y economización de la naturaleza” (DUQUE-ARISTIZABAL, 1999 p.3) permitiendo centrar esfuerzos en el desafío de la sustentabilidad que implica pensar las singularidades locales para construir una racionalidad capaz de integrar sus diferencias.

2.2.2. EA Crítica: EA Como Proyecto Político Pedagógico

En América latina, desde los años 70s, en resistencia a los regímenes autoritarios y dictatoriales que se tomaron violentamente diversos estados nacionales, el movimiento ambientalista se forja en la defensa de los derechos humanos fundamentales y en una cultura de procedimientos democráticos:

> La educación ambiental latinoamericana se fue construyendo, así, a partir de las experiencias de la educación popular, de la educación comunitaria y participativa, y de la educación ecológica o conservacionista, en su paso hacia una educación ambiental comprometida con el cambio social y con la

> transformación de los modelos económicos de desarrollo. (TRÉLLEZ, 2006:71) Las tareas que hoy aborda la educación ambiental latinoamericana son múltiples, y buscan fortalecer compromisos de cambio junto con las necesidades de apertura a las diferentes expresiones de la vida local y de la cultura de los diversos pueblos que configuran la región. (Ibíd., 73)

El alcance de la EA, va más allá de la agenda de la conservación y recuperación, de la biodiversidad, y de la mejora de las condiciones de vida. Se presenta como un movimiento multifacético que, a ejemplo de iniciativas en otras partes del mundo, se va tornando una de las prioridades de la opinión pública que ya no quiere el progreso y el desarrollo a cualquier costo. Por esto, la EA latinoamericana es desde su origen, hegemónicamente socio-ambiental orientada a un desarrollo humano sustentable (SORRENTINO, 2015). La EA desde una perspectiva crítica se convierte en un acto de resistencia y lucha, con el objetivo de transformar la educación. En muchos escenarios esta sigue siendo tradicional, guiada primero por libros sagrados, después por las constituciones, reflejadas en manuales de comportamiento, y ahora, está siendo remplazada por medios masivos de comunicación, los cuales participan en la construcción del perfil del ciudadano, con identidades homogéneas que hacen viable el proyecto colonial (CASTRO – GÓMEZ, 2005).

La EA, como parte de un proyecto social de cambio, se convierte en una herramienta de emancipación, que cuestiona e indaga, que promueve un pensamiento crítico y empodera al sujeto, para que este tome las riendas y con estas las decisiones sobre cual realidad es la que él quiere vivir, y desde principios de respeto se construya una mejor relación ‘naturaleza sociedad y cultura’, que permita la manutención de la vida en este planeta. Pues como Pérez plantea:

> […] para comprender la complejidad ambiental es necesario abordarla desde una mirada crítica, integradora y dialéctica, mediatizada a través de procesos sociales, particularmente desde la EA, la cual permite pensar el ambiente más allá de una realidad dada y objetiva, manipulable científica y técnicamente, para considerarla como una construcción dialéctica, intersubjetiva, realista y crítica, en donde circulan saberes y emergen redes de interacciones sujeto – sujetos – objeto construidos socialmente y relacionados con el contexto histórico, político y ético en el que son elaborados para posibilitar a los seres humanos entender el ambiente como una construcción social y cultural, orientada hacia la transformación de realidades (2010, p.2).

La EA se pone hoy como un proyecto político pedagógico, se ofrece como una de las estrategias a ser usadas en la construcción de un nuevo paradigma. Se plantea una nueva forma de entender y ver la realidad, desde una mirada crítica y con un objetivo de transformación. Pues la EA debe estar al servicio de la

comunidad misma que la implementa y debe dialogar con las estructuras de saber y poder que están allí, y desde estas y en comunión con otros proyectos, vinculando no solo la escuela, también la comunidad, la ciencia o tradición etc., para participar del proceso de cambio tan necesario en este momento.

La EA como asunto político invita a pensar en formas ambientalmente diferentes, a tomar partido, a criticar el sistema capitalista que no permite que se desarrollen proyectos como estos. La EA busca que el hombre se haga crítico, que se cuestione, se quite la venda y busque salidas a los parámetros que le son exigidos y enseñados, y de los cuales algunos le son completamente ajenos. Pensar la EA como un proyecto revolucionario, no debe ser entendido como un proyecto político que se une a alguna esfera, izquierda o derecha, del sistema, porque el ambiente somos nosotros, y comprenderlo es nuestra responsabilidad. Por el contrario, debe ser entendido como esa necesidad de entendernos de manera compleja, de cambiar nuestros marcos de interés y valor, que nos permitan dialogar y entre todos construir otras formas de ser y de hacer. Pues ya no nos es posible contemplar el mundo desde una barrera o posición como si está fuera la única verdadera, el mundo hoy se nos presenta complejo y desde esta complejidad debemos comprenderlo.

> Estamos defendiendo una EA contextualizada en América Latina y el Caribe. […] Una EA que surge de la ausencia. Es de ese vacío que surge la EA desde el sur. No estamos hablando de dar voz a los silenciados, porque ellos siempre han tenido voz; estamos hablando de prestar oídos a quienes tienen que decir y mucho más, a quienes no consiguen hablar. Lo que traemos en este trabajo de maestría son silencios elocuentes, la reflexión de la necesidad de ampliar el diálogo con nuevos sujetos (ALVES, 2017:128)

Desde programas y proyectos como la EA se espera que la educación ayude a sentar las bases para la construcción de un nuevo tipo de cultura; de una nueva forma de saber y entender, que cuestione y critique el padrón de poder dominante para la construcción de una nueva sociedad. Consolidar una idea en el que sea yo el actor principal de la transformación y que en conjunto se construyan nuevos modelos de valor y parámetros de actuación.

> La educación puede ser parte de las soluciones que nos permitan caminar hacia una renovación inteligente de vivir y avanzar hacia la convencionalidad, reconstruir la comprensión de valor de la naturaleza, fomentar la equidad social y la diversidad cultural y hacerlo todo desde valores libremente asumidos (NOVO, 2005, p.352)

Repensar ese desafío epistemológico, puede ayudarnos a imaginar la reconstrucción de una visión global, multidimensional e interdisciplinar, que asocie la

naturaleza y la cultura como eje fundamental para comprender mejor el mundo en el cual vivimos, y así, permitirnos imaginar un proyecto social y político que sea capaz de asumir los desafíos impuestos por el contexto actual de la globalización (MARÍN, 2009, p.129).

Este es el primer desafío, pues son esas relaciones sociales, y culturales, las que no permiten una mudanza real y significativa. Siendo la escuela usada como replicadora del proyecto hegemónico en el que el proyecto capitalista impere, y siga dominando como único modo real de ser o vivir, trasmitiendo sus ideologías y sus intereses. Puede decirse entonces que en el interior del debate de la educación para el ambiente tiene una contradicción pedagógico-filosofica que se expresa en la dificultad de hacer compatible una propuesta educativa integradora y multidisciplinar sobre una estructura de pensamiento de base cartesiana, dualista y fragmentada, condicionada por una ética antropocéntrica y utilitarista. (LIMA, 1999). Santiago Castro-Gómez (2005) lo plantea bien, al decir que:

> La matriz práctica que dio origen al surgimiento de las ciencias sociales es la necesidad de "ajustar"" la vida de los hombres al aparato de producción. Todas las políticas y las instituciones estatales (la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc.) vendrán definidas por el imperativo jurídico de la "modernización", es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo. (CASTRO GÓMEZ, 2005, p.89)
>
> […] Pero si la constitución define formalmente un tipo deseable de subjetividad moderna, la pedagogía es el gran artífice de su materialización. La escuela se convierte en un espacio de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los "ideales regulativos" de la constitución estaban reclamando". (*Ibíd,* p. 90)

En un contexto de educación tradicional, en el que los alumnos sean todos tratados de la misma manera, en el que no se respeten las diferencias, o dificultades que puedan presentar. En el que haya un único y universal patrón teórico y de comportamiento, hacen que la educación se convierta en un sistema para replicar el patrón de comportamiento y valores de la clase dominante sin tener ningún interés en el desarrollo científico o la formación de recursos técnicos (SAVIANI, 1991, p.54). Pues como dice Freire: "la opresión encuentra en la lógica del sistema de enseñanza actual, un instrumento de elección para hacer prolongar y aceptar el estatus quo, al aumentar "el abismo profundo entre clases" (p.1963 76).

Es así, como enseñar se convierte en un acto de depositar, en el que los educandos son depositarios y el educador el depositante, porque lo que se pretende desde los opresores "es transformar la mentalidad de los oprimidos, no la situación

que los oprime" (BEAUVOIR, 1963 en FREIRE, 1968). Para Freire esto ocurre porque pensar auténticamente, se convierte en algo peligroso. El objetivo es que el hombre se convierta en un ser que responda exactamente al modelo sin cuestionar o criticar; que cumpla con los parámetros socialmente aceptables para constituirse como una persona de valor ante su comunidad, pero que en el fondo, solo está repitiendo el sistema, se está integrando a la maquinaria económica dominante, creyendo inocentemente que está actuando independientemente.

No queremos decir aquí que toda la responsabilidad está solo en la educación, pues como lo manifestó Karl Marx, en una de sus tesis sobre Feurbah en 1845, la educación es productora y producto de las relaciones sociales, y por tanto, como nos lo recuerda Loureio (2003 en CARVALHO et al. 2009:129) Paulo Freire defendía que la educación no será quien resuelva todo. La educación no puede ser aprendida como redentora, y este es uno de los puntos fundamentales de la EA crítica, pues esta implica una reflexión del papel de la educación que nos aclare bastante como construir practicas pedagógicas que dialoguen de manera transformadora con el contexto social (FERREIRA DA SILVA, 2014, p. xxx). Estos objetivos, de transformación social cultural y natural, solo se alcanzarán, inseridos en un contexto de transformación, que permita el empoderamiento de los hombres, que libres y de puertas para el cambio, sean parte de la construcción del nuevo tipo de sociedad que esperamos.

Somos conscientes de lo peligroso de asumir ideas totalitarias como respuestas o soluciones a las crisis social, política, económica y natural que estamos viviendo. Pues estas estrategias, por más llenas de buenas intenciones que puedan estar, lo que hacen es replicar el modelo que critican. Es verdad, que la EA no es la solución, pero es uno de los caminos de construcción que apoyado desde otros muchos, y sobre todo desde un proyecto de sociedad diferente, permitirá promover e implantar una manera diferente de ver la sociedad. Es por medio de la educación que es posible apoyar la formación de individuos críticos, de pensamientos e ideas nuevas que permitan pensar, cuestionar y construir ese proyecto de sociedad. En un sistema nuevo de educación, que entienda que como decía Freire:

> Nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión o mediatizado por el mundo... el papel del educador problematizado, es proporcionar, con los alumnos, las condiciones en que se dé la superación del conocimiento en el nivel de *doxa*, por el verdadero conocimiento, que se da a nivel de *logos*... (2005, p.79)

El aporte que se hace desde la EA es pensar un tipo de educación diferente que apunte a empoderar y fortalecer al hombre, pasos fundamentales en la construcción de este proyecto decolonial, de este proyecto de transformación de sociedad. En este contexto, se espera que la educación ayude a sentar las bases para la construcción de un nuevo tipo de cultura, de una nueva forma de saber y entender, que cuestione y critique este patrón de poder para la construcción de una nueva sociedad. Pasando a una idea en el que sea el "yo" el actor principal de la transformación y que en conjunto se construyan nuevos modelos de valor y parámetros de actuación.

Como dice María Novo: "La educación puede ser parte de las soluciones que nos permitan caminar hacia una renovación inteligente de vivir y avanzar hacia la convencionalidad, reconstruir la comprensión de valor de la naturaleza, fomentar la equidad social y la diversidad cultural y hacerlo todo desde valores libremente asumidos" (2005, p.352). Este es el primer desafío, pues son esas relaciones sociales, y culturales, las que no permiten una mudanza real y significativa, siendo la escuela una de las instituciones encargadas de ayudar a replicar el proyecto hegemónico en el que, el proyecto capitalista impere, y siga dominando como único modo real de ser o vivir, trasmitiendo sus ideologías y sus intereses.

2.3. La educación que propone la EA

Lima (1999) plantea que la educación orientada a lo ambiente debe ser:

- Democrática: Respeta y se desarrolla según los intereses de la mayoría de los ciudadanos.
- Participativa: Estimula la participación social de los ciudadanos en la planeación ejecución y validación de las respuestas formuladas para responder a los problemas vividos por la comunidad.
- Crítica: Ejercita la capacidad de cuestionar y validar la realidad socio ambiental desarrollando autonomía para reflexionar y decidir los propios caminos.
- Transformadora: Busca la politización y el cambio de las relaciones sociales, de los valores y de las prácticas al bien-estar público.
- Dialógica: Fundada en el diálogo entre todos los participantes del proceso educativo y de la sociedad circundante.

- Multidimensional: Pauta la comprensión de los hechos en la integración de los diferentes aspectos de la realidad.
- Ética: Persigue el rescate y la construcción de una nueva ética que tenga como prioridad la defensa de la vida, de la solidaridad y de la sustentabilidad socio ambiental.
- Freire (1997,1977); Carvalho (1991,1995); Sorrentino (1991,1995); Reigota (1991,1995); Brugger(1994); Penteado (1994); Grün (1996); Gadotti (1996); Gonçalves(1989); Giroux (1988); Leonardi (1997); Antuniassi (1995); Manzochi (1995)

Estas orientaciones y lineamientos, deberían ser pensados en y para la EA, como base para entender y ejercer cualquier proceso pedagógico y educativo. Pues, una educación pensada desde principios emancipadores puede legitimarse y considerarse parte de las soluciones si favorece la actitud crítica sobre los valores del pasado, sobre el presente:as capacidades científicas, éticas y creativas para ayudar al mundo a ser mejor. Es decir, la prospectiva que nos orienta hacia un futuro con equidad intergeneracional y en armonía con la naturaleza. (NOVO, 2005, p.361) la educación misma en su cambio, sirve como gestora e impulsa el surgimiento de una sociedad más consciente, más crítica, que se cuestione, que pregunte y que desde eso elija: “la educación debe preparar al mismo tiempo para hacer juicios críticos de las alternativas propuestas y escoger el propio camino” (MÉNDEZ, 2008, p. 20).

Freire decía que, no es posible hablar de una educación, que hay diferentes tipos o clases de educación, y que cada una de ellas respondería a los fines y valores de la sociedad en la que se funde cada sistema educativo. Romão (2016) explica como Freire define la llamada “educación bancaria” y una “educación para la práctica de la libertad”, la primera con un fin de dominación de unos sobre otros y la segunda con el firme objetivo de la liberación de la humanidad. La EA coincide con las propuestas freireianas por su vocación de problematizar, que busca el rompimiento de una EA, conteudista, normativa, instrumental, acrítica, etapista y ahistórica, ideologicamente neutra. Esto porque ella le brinda la oportunidad a todos los educadores ambientales de enfrentar y superar las formas de opresión y control autoritario (LAYARARGUES, 2014).

De esta misma forma, hoy más que encontrar nuevas versiones para la

definición de la palabra educación, encontramos proyectos educativos que con diversidad de objetivos, unos más cercanos y otros más dispares, proponen como esta debería o podría ser hecha. Esta pluralidad es válida, como lo es la diversidad natural y social, y más por que ha surgido como una forma de responder a objetivos y visiones de sociedad, respondiendo a un tiempo y espacio específico. En este sentido, cuando se estudian sistemas educativos lo que hay que tener en cuenta para su análisis son los orígenes fundacionales de cada modelo de educación propuesto, y desde allí reflexionar sobre como es el proceso educativo en cada contexto.

Esto es un poco más complejo de lo que parece, pues una de las principales dificultades que tiene la EA en su puesta en marcha, es ser limitada en muchos casos al contexto escolar, lo que genera una incoherencia entre la teoría y la práctica. Por un abismo epistemológico que se establece entre los parámetros culturales y sociales de las maneras en las que entendemos la educación, la sociedad en la que ella está inmersa, y los ideales que se propone desde los objetivos internacionales de la EA. Pues mientras en estas propuestas se piensa una educación basada en principios: Interculturalidad, Transversalidad e Interdisciplinariedad, (BELGRADO, 1975) los proyectos pedagógicos llamados tradicionales, que aún se replican en las escuelas, se basan aun en las disciplinas, en la atomización del conocimiento, en la manutención de los patrones hegemónicos de saber, desconociendo desde otras formas de conocimientos hasta las realidades de los sujetos:

> Desde la perspectiva moderna, la educación ambiental no ha sido más que un campo específico de las ciencias de la educación que se dedica, en primera instancia, a una enseñanza y unas prácticas ecológicas y, en segunda instancia, a transformar la actitud del hombre frente a la naturaleza, conservando la escisión entre la naturaleza y la cultura (Noguera, 2000). Este imaginario ha sido tan importante en las decisiones éticas, políticas, económicas y sociales de la Modernidad, que se mantiene dentro de la educación ambiental típicamente curricular de nuestra escuela en todos sus niveles, en cuanto que, precisamente, nuestra escuela sigue mostrando al estudiante un mundo partido en pedazos, donde el todo es igual a la suma de sus partes (ECHEVERRI, 2004, p.76)

En este contexto es a través de la escuela que el capital llega a penetrar las esferas de la sociedad. Se inculca, a modo de adiestramiento, comportamientos llamados “normales e irrefutables” para permitir la manutención y predominancia de una única perspectiva cognitiva. Estas ideas, producidas en el conjunto del mundo eurocéntrico del capitalismo colonial/moderno naturaliza la experiencia de las gentes

en este patrón de poder, haciendo que se perciban como naturales, experiencias que sean coherentes con él (QUIJANO, 1993). La educación pública, gratuita y obligatoria, que se origina en Prusia en 1760, en épocas del despotismo ilustrado, es aprendida y replicada rápidamente por todo el mundo, pues este modelo permite la manutención de la separación de clases y razas, por medio de la formación de un pueblo dócil, obediente. Es este mismo modelo del que hoy se vale el capital, haciendo que la escuela se convierta en una de las estrategias para mantener y fortalecer la estructura social propuesta por este sistema, alejando al ser humano de su ser original, limitando su capacidad de decisión autonomía y comprensión. Para el capital la escuela se convierte en elaboradora de consumidores y de fuerza de trabajo:

> La educación institucionalizada en especial en los últimos 150 años, ha servido en su totalidad al propósito de no solo ofrecer los conocimientos y el personal necesario a la maquina productiva en expansión del sistema del capital, como también penetrar y transmitir un cuadro de valores que legitima los intereses dominantes, como si no hubiera ninguna alternativa a la gestión de sociedad, que la forma ya "internalizada" o a través de una dominación estructural, una subordinación jerárquica e impecablemente impuesta (ISTVÁN, 1930, p.35).

Al ser la escuela entendida y usada de esta manera por la sociedad, la educación se hace prohibida10, porque no hay un verdadero proceso de educación, de aprendizaje, lo que se encuentra es un mecanismo de coerción basado en la repetición y el cumplimiento de estándares que perpetúen la organización social dominante. Así las estrategias de universalización de la educación, en lugar de ser el mecanismo para garantizar el derecho a la educación como hoy se quiere implementar, fueron pensadas desde los 90s de manera economicista, como mecanismo para ofrecer un servicio (TELLO Y MAINARDES, 2014) Entonces, no era universal la formación crítica del individuo, formación para la libertad, para la toma de decisiones. En este caso, la universalización de la educación se límita a la cobertura, para que todos los ciudadanos puedan ser parte de este sistema. Pero al no ser universal la calidad de la educación, se mantienen y amplían las desigualdades sociales.

---

[10] Expresión usada para definir las dificultades de los sistemas educativos actuales, y la necesidad de cambio en los mismo. En la película "LA EDUCACIÓN PROHIBIDA" de Red la de Educación Alternativa, reevo. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc

> ["…] Era fundamental que o controle da produção de capacidade de trabalho ficasse sob o domínio do capital mediatizado pelo Estado. Assim, a educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se se tornou dominante" (BRUNO, 1996 apud BRUNO 2011 p.547).

Cuando la educación apuesta por una educación basada en las relaciones que se establecen con la naturaleza y con los demás seres humanos, ella misma se convierte en un instrumento de empoderamiento social de los más débiles, una estrategia para el cambio hacia una sociedad más justa (NOVO, 2005, p.355). Y este es el caso de la educación basada en las propuestas de EA, una propuesta que trae en sí una revolución porque para su implementación propone una reforma en las formas de ver y entender los procesos educativos.

> […] se constituye como enorme contradicción y una glamorosa incoherencia una práctica educativa que se presente como progresista pero que se realiza en modelos rígidos, vertical, en los que no hay cabida a la duda, la curiosidad, la crítica, sugerencias, de presencia viva de profesores y profesoras que deben estar sumisos a paquetes, de alumnos cuyo deber se resume al tener que estudiar sin indagar, sin dudar sumisos de sus profesores. (Freire, 1992 en Freire, 2014, p.86).

En este escenario, la educación y los sistemas educativos de los países que se propongan integrar la EA a su sistema educativo, estarán a su vez aceptando una perspectiva de educación en la que el diálogo, la emancipación, la participación, se vuelvan ejes de acción y objetivos, pues una educación desde esta perspectiva "favorece la actitud crítica sobre los valores del pasado sobre el presente; las capacidades científicas, éticas y creativas para ayudar al mundo a ser mejor" (UNESCO, 2006 p.251).

Esta nueva concepción de EA, vislumbra una perspectiva de la educación más crítica, en la que se empodera al sujeto y se construyen nuevas formas de entender y pensar el mundo. Esta educación trasciende una educación formal escolarizada, pero no la niega, la integra y como protagonista la invita a convocar e servir de eje en el diálogo de saberes, en el que todos podemos ser educadores ambientales desde que estemos comprometidos desde nuestro papel en la sociedad, desde una formación crítica de nuestro papel, podemos críticar y construir un nuevo conocimiento y una nueva comprensión del mundo.

La EA propone un proceso pedagógico, dinámico y participativo, que se basa, tanto en la reflexión como en el análisis crítico permanente, mediante el cual un

individuo o un grupo de individuos puede llegar a apropiarse de su realidad al comprender de manera integral las relaciones que se presentan en sus dimensiones natural, cultural y social (CÓRDOBA, 1998). La EA también busca identificar las relaciones de interacción e interdependencia que se dan entre el ambiente y el hombre, (ICUN. apud PALMER, 1998), del mismo modo que, se preocupa por promover una relación armónica entre el medio natural y las actividades antropogénicas a través de la comprensión de la biodiversidad y el desarrollo sostenible.

Siguiendo estos principios, la EA conlleva a procesos de enseñanza-aprendizaje que deben ser claros y deben tener un fin dentro de la sociedad, ya que la EA pretende que por medio del aprendizaje y la construcción de conocimientos, se fundamenten valores y prácticas responsables frente a la sociedad y el medio ambiente. La EA busca movilizar entonces la acción de todos los actores de la comunidad, quienes deben repensar sus prácticas, para asumir con compromiso el reto que ésta implica, ya que esta requiere de un cambio cultural y social propositivo. La EA tiene como objetivo tácito participar en la reconstrucción de los parámetros de valor de la sociedad, para que cada uno pueda construir una conciencia crítica y participativa del contexto, desde una idea sistémica de lo que es el ambiente, hasta la comprensión de la interacción entre lo social, lo natural y lo cultural. Es por eso que se hace política, porque se plantea la formación de ciudadanos críticos, que superen los dogmas y al cuestionarse construyan sus propios conceptos y definiciones, que les permitan, desde su contexto, tener una comprensión más clara de lo que significa ser parte de eso que llamamos ambiente.

Este proyecto es complejo, no porque sea imposible, sino porque el primer paso es romper con esos paradigmas que no permiten otras perspectivas de entender y pensar la relación hombre – naturaleza, y empezar la construcción de unas nuevas formas de comprender, entender y ser, fortaleciendo la idea de que no hay una única forma de pensamiento valida, dogmática y absoluta. Si no que, estas nuevas propuestas nacen para ser pasajeras, para ser parte de un proceso de cambio tal como lo diría Boaventura Sousa de Santos hablando del futuro de las llamadas epistemologías del sur (2012). En este lugar, la EA que se busca, es una que “Nos haga, en primer lugar, comprender la complejidad de esas situaciones. Y como la situación es compleja son necesarios diferentes puntos de vista para

entenderla" (TONSO, 2012). Es así, como las políticas de EA plantean en sus directrices, características vinculadas a términos como concienciación, educación integral, sistemática, diálogo de saberes; conceptos que, en su definición y aplicabilidad, tienen una idea en común: la idea de partir del reconocimiento del contexto en el que el individuo se desarrolla, pues solo, desde allí, es posible la construcción de un aprendizaje significativo.

Para Freire (1996) el punto de partida de los procesos de educación, está vinculado a vivencias de los sujetos, sus contextos, sus problemas, sus angustias presentes en "el mundo vivido". Educar es entones, un acto político, en el sentido en que está arraigado a acciones transformadoras, que consiste en la construcción elaboración del conocimiento de forma crítica. Según Vygotsky, este tipo de procesos de enseñanza – aprendizaje "Considera o contexto social del sujeto, destacando el sujeto histórico, cultural; que interactúa con los sujetos mediante un sistema de signos que dan origen a funciones psicológicas superiores, memoria, voluntarias, raciocinio, abstracción, representación, entre otras" (VIGOTSKY en TORMOHLEN *et al* 2008, p.5).

Cole (1996) plantea que: "el pensamiento humano emerge como producto de la mezcla de aspectos directos, como la filogenia natural entre aspectos indirectos y aspectos culturales, que determinan la característica de la dualidad de la consciencia humana. Freire nos hace pensar como, en consecuencia, sí el pensamiento y la conciencia humana, se construye en la realidad, y la realidad de por si es una cascada de múltiples realidades, y reconociendo que el hombre es el único que puede separarse del mundo para obsérvalo, generando la diferencia entre la acción y la reflexión del hombre sobre el mundo y sus prácticas (Freire 1976); la educación se convierte en la herramienta fundamental en la construcción de unas nuevas formas de ver, entender y construir el mundo, pues tiene las responsabilidad de ayudar al individuo en su desenvolvimiento en el contexto.

Para Dewey (1967) entender que el conocimiento se halla inherentemente referido a la experiencia, requiere que la escuela ofrezca un lugar a la experiencia de primera mano, y esta, sea tal, que la observación reflexiva sugiera ideas que han de ser comprobadas en formas de acción. En este sentido, Freire (1991) explica que el papel del educador no será hablar sobre su visión del mundo o imponer esta visión, el educador deberá propiciar el diálogo con las visiones de sus estudiantes, "[…] su

tarea no es hablar, discernir; pero si problematizar, la realidad concreta del educando, problematizándose, también, el mismo… pues, es por esto que a veces el educador no es entendido, porque si lenguaje no está sintonizado con la situación concreta del hombre a quien habla.” (Ibíd. 1991, p.28). Siendo, la formación de este tipo de sujetos, los objetivos de formación en programas de EA, en la escuela:

> Junto con las leyes de corte científico, es preciso utilizar indicios que ayuden a estudiantes a ser conscientes de la especificidad de sus entornos y de los procesos en los que están inmersos. Modulando la ansia de precisión y de previsión de la tecno ciencia, e incorporando aprendizaje significativo para la vida (NOVO, 2006, p.410)

La comprensión del contexto con todo lo que el significa, y su inclusión en los procesos de educación, en especial de EA, permite superar el abordaje fragmentado de la naturaleza y desligado de la realidad que se establece en los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje (dificultades planteadas entre otros autores por Días en 2003). Que impiden que el estudiante pueda hacer relaciones entre los conocimientos que obtiene de las disciplinas y la aplicación de esos saberes en su actuar; y permitir la entrada de un pensamiento complejo, que desde la realidad cultural, social y natural del individuo, permita un diálogo de saberes y un aprendizaje significativo. Se hace necesario entender la EA como un proyecto pedagógico, que se construye desde una visión sistemática de ambiente, que vincula no sólo los esfuerzos de profesores sino de toda la comunidad, en las aulas.

3. Educación comparada como estrategia metodológica para el análisis de políticas públicas en educación

El estudio de políticas públicas visto desde el campo de la educación comparada ha generado información clave que sirve tanto a las autoridades como a las escuelas. No se trata de "formular juicios de valor o atribuir culpas o méritos" (ROSELLO, 1972, p.58), se trata de que las autoridades educativas, investigadores y agentes educativos puedan analizar propuestas en relación a otras experiencias educativas identificando similitudes y diferencias que vistas desde su contexto, potencialicen una visión crítica de las políticas públicas.

Analizar las políticas públicas de EA como programas educativos que se preocupan por la relación escuela, sociedad, naturaleza, introduce este trabajo en el campo de educación comparada. No solo porque, esta relación sea objeto de estudio de la educación comparada (GAIL *et al*, 1982); sino porque, con esta investigación se quiere observar como dos países proponen el desarrollo de la EA en sus territorios. La educación comparada se preocupa por analizar cómo se desarrollan los diferentes sistemas educativos, lidiando con la escena social y cultural en donde las instituciones se encuentran inmersas. Al poner como marco de esta investigación la educación comparada, es posible pensar la política pública de EA como un proyecto educativo y su construcción e implementación, como fenómenos sociales, entendiendo que fueron construidos en contextos específicos que los condicionan (BARROSSO, 2009).

Nóvoa (2009), plantea que el trabajo de conceptualización científica en la formulación de políticas educativas, hacen parte de un proceso de configuración del orden internacional, que aunque se diga "natural" en realidad es producto de una construcción histórica, fundada en presupuestos culturales e intereses económicos particulares. Esa Construcción histórica está influenciada por factores específicos del contexto pero también está fuertemente condicionada a objetivos y movimientos internacionales que pueden ser adquiridos o impuestos. Es por esto que como dice Holmes (1985) La educación comparada debe basar su estudio en un problema educativo especifico, con el objetivo de analizarlo, comprenderlo y explicarlo por medio de análisis contextual. La educación sólo puede ser entendida en el

contexto de las fuerzas amplias de carácter económico, político, cultural y social de un país y su metodología, exige la interpretación de estos factores en la definición de los sistemas educativos (KANDEL, 1933; HANS, 1955; SCHNEIDER, 1961). La educación no es aislada, está profundamente enraizada en las características de cada sociedad, pues “la educación se reviste de los colores de la nación que la adopta, el ideal escolar es un aspecto del ideal nacional” (NÓVOA, 2009 p. 31-32).

Encontrar una definición o metodología estándar al hablar de educación comparada, no es común, pues como lo plantea Ferrer:

> […] debemos reconocer que los comparativitas se han dedicado más por “hacer” educación comparada que por dar un fundamento epistemológico a esta disciplina, elaborar una metodología, construir modelos teóricos o teorías y formular leyes. Esto no quiere decir que no hayan utilizado determinados métodos o formulado algunas teorías. Pero en su mayoría no se preocuparon por analizar los instrumentos que empleaban, por avalarlos y aplicarlos con algún rigor metodológico (FERRER, 1990 p.92).

Que no exista una propuesta metodológica definida para la educación comparada ha generado diferentes vertientes de acción en esta disciplina que, aunque varíen en el alcance o desarrollo que se les dé a las investigaciones. Mantienen como común denominador el interés por influenciar y entender los sistemas educativos a partir de las diferencias y similitudes que se establecen según el contexto. El surgimiento de estas propuestas aunque pueda explicarse cronológicamente, responde a otro tipo de intereses pues la manutención en el tiempo de una u otra estrategia, ha venido siendo definida por intereses gubernamentales e institucionales.

3.1. Modelos y perspectivas de educación comparada

La primera etapa de la educación comparada se remonta a la época de las excursiones pedagógicas, en la que estudiosos y políticos, viajan a otras ciudades o países en busca de “mejores prácticas”. Esta etapa es conocida como *borrowing* y su principal representante es Marc-Antonie Jullien de París (BEREDAY, 1964). La idea era exportar modelos de educación de países que manifestaran algún tipo de “avance” o “éxito” pues esto garantizaría una propuesta efectiva para el país receptor de dicho modelo. Esta metodología fue ampliamente divulgada y es referente, por ejemplo, al hablar de estrategias de universalización de la educación o pruebas estandarizadas. En este modelo el contexto es subestimado, se estudiaban sistemas educativos como sistemas aislados. Lo que inevitablemente produjo

grandes dificultades para su implementación, pues al no tener en cuenta el contexto su implementación no generaba los resultados esperados. Este modelo también se caracteriza por simplificar el análisis, a partir de relaciones lineares de causa y efecto, es decir, se mantiene una clara dependencia a una hegemonía cultural, reduciendo los fenómenos a una dimensión cuantitativa y viendo a América Latina como algo homogéneo (KRAWCZYK, 2013).

En contravía con estos modelos se reconoce el trabajo de Michael Sadler, este autor trae a la educación comparada la importancia de reconocer el papel del contexto y lo traen como factor fundamental en la comprensión los sistemas educativos, pues considera que estos están estrechamente conectados con la sociedad que los soporta:

> [...]Al estudiar sistemas de educación extranjeros no deberíamos olvidarnos que los factores externos a la escuela son más importantes aún que los internos y los primeros gobiernan e interpretan los segundos. (SADLER en HANS, 1976:11)

Esta idea de Sadler, será posteriormente ampliada por: Frederich Schneider, Franz Hilker, Issac Kandel, Robert Ulich, Nicolas Hans, Joseph Laureerys, Pedro Rosello, quienes consolidaron toda una línea de trabajo en la educación comparada en la que el contexto toma protagonismo a la hora de estudiar sistemas educativos. Estos estudios responden a lo que Bereday (1964) llamó de *Triebkräfte* o fuerzas motoras, causas sociales detrás de la ciencia pedagógica. Para ellos era claro que:

> La comparación exige, en primer lugar, la apreciación de las fuerzas intangibles, impalpables, espirituales y culturales que sirven de estados a los sistemas educativos, siendo que los factores extra escolares son más importantes que los del ambiente escolar. (KANDEL, 1947p.18)

Esta perspectiva responde a la necesidad de comprender que el intento de buscar las “mejores prácticas”, aquellas que habían respondido correctamente a ciertos estándares, y replicarlas en otros contextos esperando tener resultados iguales, no es más que una idea inocente inicialmente, por negar el poder del contexto y las características que diferencian un país de otro. Una idea muy peligrosa y hasta mal intencionada, cuando es pensada sobre el horizonte del reconocimiento de la diferencia, pues esta niega e intenta modificar las condiciones de las comunidades que participan.

> […] Pensar en las “mejores prácticas”, tiene implícita la búsqueda por el mejor modelo en educación, para promoverlo, prestarlo, transferirlo, o imponerlo en otro lugar. Según mi experiencia en comparación, hay peligros reales en esos tipos de pensamiento, peligros que pueden llevar a una negligencia de los

> factores contextuales en cuanto fomentarla transferencia internacional acrítica de políticas y prácticas (CROSSLEY, 2010 p. 422).

Cuando no se hace un trabajo consiente de identificación de las realidades de las que se toman los sistemas educativos y de quien los recibe, se pasa por encima de las particularidades, imponiendo unos paradigmas que pueden incluso negar o anular las características propias del contexto objeto. Cuando se comenzó a reflexionar sobre los efectos culturales y sociales perversos de este sistema, comienza a cambiar las formas de pensar la transferencia. Se hace importante pensar críticamente el escenario en el que se establece el sistema educativo antes de incorporar ideas o proyectos extranjeros. La transferencia vista de este modo, tal como lo presenta Phillips (2012), habría cambiado sus objetivos; de creencia racional en la noción de transferencia educativa; para un escepticismo equilibrado sobre las posibilidades, y el deseo explícito de usar el extranjero como un ejemplo para entender un sistema nacional. El otro ya no es más un ideal a seguir, y sí un contraste para reconocer la realidad propia.

Es así como comienzan líneas de trabajo dentro de la Educación comparada en las que el componente crítico y reflexivo toma protagonismo. Es así como aparece lo que Bereday (1964) llamó de era de la predicción y el período de análisis. En el primer caso, ya mencionado, el hecho no era sólo copiar si no que se hacía necesario predecir el probable éxito o no del sistema que se estaba tomando prestado. Para esto, se tomaba como referente la observación de los precedentes, y las experiencias similares en otros países. Según Bereday, el análisis, realizado después de la predicción, de un probable préstamo, hacía necesario sistematizar la experiencia intentando exponer todo el panorama de la práctica nacional educativa. Este periodo, liderado por autores como Scneider, Kandel y Ulich, buscó crear una unidad mundial, pues, se entendió como una obligación enfocar las energías en mejorar, a través de la educación de los hombres, las relaciones fraternales entre las naciones.

Entre este panorama, resaltamos la metodología propuesta por BEREDAY en 1968, y citada por MÁRQUEZ en 1972 y por FERRER en 1990, pues este diseño metodológico ha sido referente en muchos estudios de educación comparada. Para Bereday, un estudio comparado de educación debe desarrollarse en las siguientes fases:

- Antes de la fase de descripción, Ferrer presenta lo que él denomina la fase pre-descriptiva, en la que presenta unas orientaciones sobre cómo delimitar y establecer las características de la investigación a desarrollar, incluyendo desde el planteamiento del problema hasta la delimitación de la investigación.
- Ya en la Descripción propiamente dicha los dos autores (Ferrer y Bereday) plantean que debe hacerse una presentación clara de los fenómenos a ser estudiados, caracterizando los sistemas o prácticas educativas ampliamente, y reconociendo las características del contexto teórico, social, político, cultural y, para el caso de este estudio, el ambiental, como variables que influyen en el fenómeno educativo estudiado.
- Esta información puede encontrarse acudiendo a fuentes, ya sea primarias: en éstas incluyen todos aquellos trabajos que no impliquen un análisis sistemático de la realidad educativa en escala total, es decir revisas, folletos, publicaciones, informes, etc. O secundarias: compuestas por libros compendios, colecciones e informaciones, de segunda mano. Estas deben ser revisadas con mayor cautela, en especial por las diferencias que puedan presentarse en terminologías extranjeras. O fuentes auxiliares: considerando libros, artículos o publicaciones no ligadas directamente con la educación, pero que ayudan a comprenderla. En caso, por ejemplo, las visitas que permiten un conocimiento directo de los organismos responsables del planeamiento, organización y supervisión de los sistemas e instituciones educativas, son muy importantes.
- Interpretación o explicación: Hace referencia a la explicación de las fuerzas o los factores, exógenos o endógenos, que configuran los sistemas y por ende los hechos educativos. Ferrer plantea que el desarrollo de esta fase, gira entorno de la pregunta: “¿Qué implicaciones tiene sobre los aspectos del sistema educativo los diferentes factores contextuales del país, región, o grupo de países que se están analizando?” (*Ibíd*, p. 83). Para la interpretación de las prácticas o programas a comparar, no basta con la enumeración de características de los diferentes países, es necesario establecer informaciones claves, a modo de variables de análisis, que establezcan el enfoque por medio del cual deberían ser comparados los datos. Al final de este fase, se sugiere sean

elaboradas unas conclusiones analíticas que sinteticen los hallazgos hechos para cada unidad de análisis, y sienten las bases para la comparación.

- Yuxtaposición: Este ejercicio busca establecer una idea central o afirmación que defina el enfoque por medio del cual los datos serán comparados, a partir del encuentro de las características previamente identificadas. La comparación implica no solo una exposición de los datos, sino una clasificación de los datos educativos previamente procesados, sirviendo de instrumento para abordar todos los datos necesarios en el momento de la comparación.

Esta fase es una de las que presenta más polémica en el texto de Ferrer, pues se presentan las discrepancias que existen entre la elaboración previa o no de hipótesis. Aunque Bereday tenga formulado que es al final de esta fase en la que se deben establecer las hipótesis para la comparación, el mismo Ferrer, citando a otros como García Guerrero, plantea su inconformismo con esta propuesta, ya que para ellos este planteamiento debe hacerse antes de iniciar la investigación y no en medio del proceso. Es importante señalar este encuentro entre los planteamientos de estos autores, pues aunque el modelo de Bereday se plantea para acercar esta disciplina al positivismo, y por esto la importancia de las hipótesis; las características de los sistemas educativos, por su complejidad, pondrán siempre en debate la orientación epistemológica y metodológica de estos trabajos.

- Comparación: Esta es la fase más importante de este estudio. La comparación que se desarrolla en este nivel, puede ser tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Para establecer semejanzas y diferencias, en este sentido, es necesario establecer un "*tertius comparations*", o módulo de comparación, es decir un denominador común, que permita entender los fenómenos educativos estudiados. Para este ejercicio, se presentan diferentes enfoques metodológicos que se han desarrollado durante la historia de este campo de investigación. Los enfoque predictivo, de problemas, el funcional, de las tipologías educativas y el global. El autor menciona la necesidad de desarrollar otras estrategias que incrementen las posibilidades de análisis y acción de este campo de estudio. Esta fase es de carácter

> sintética, cuyo objetivo es la elaboración de conclusiones comparativas que permitan explicar los sistemas educativos. Por ejemplo, se desarrolla la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas, o se establecen las tendencias educativas que se seguirán en los contextos estudiados, a modo de lo que Ferrer ha denominado prospectiva. Para Ferrer (1990) las prospectivas son las posibilidades que tiene la educación comparada de adelantarse a la realidad inmediata, teniendo en cuenta los condicionamientos que se ejercen sobre los sistemas educativos analizados.

Para Furter (1931) la educación comparada se polarizó en dos tendencias, para él igualmente inaceptables por sus consecuencias: En primer lugar, aquellas que buscan delimitar los hechos educativos contemporáneos en su especificidad. Estás tienen el objetivo de aprender un modelo ideal, que les sirva de cuadro de referencia, para transformar modelos en patrones de valor que en seguida se transforman en normas internacionales. En segundo lugar, aquellos que se esfuerzan por interpretar los hechos en relación al conjunto de valores que los produce. Estos tratan de reflexionar no sólo sobre las características del sistema educativo, si no, de su carácter nacional, entre otros principios que los llevan hacia la imposibilidad de la comparación, a no reconocer que cada institución educativa tiene una lógica propia y que los sistemas educativos presentan constantes estructurales.

Furter (1931) presenta la metodología desarrollada por Bordeiu y Passeron en 1967 en la que se destaca un un método que permitiría superar estos impases:

> - Determinar con exactitud aquello que es específico de la sociedad portadora del objeto educativo escogido.
> - Discernir los grupos, las clases, los “bloques históricos” etc. Que apoyan o combaten el proyecto dominante.
> - Distinguir lo que es específico de una institución educativa en relación al modelo histórico y de una situación dada de la sociedad.
>
> [...] Lo que se traduce en un doble trabajo, que consiste en desprender lo que es propio de las instituciones educativas, de aquello que podría, en consecuencia, ser considerado como trans-historico; y, por otro lado, determinar con exactitud lo que es específico de la sociedad de que hace parte un sistema educativo. (Ibíd, P. 28)

A partir de estas perspectivas, fueron generándose varios modelos de educación comparada que intentaban responder a las limitaciones conceptuales y

metodológicas que presentaban. Para los cuales, los cambios históricos, políticos y epistémológicos configuran marcos diferentes de análisis, lo que influencia directamente la forma de hacer educación comparada.

En el “Mapa de la Educación Comparada”, elaborado por Novóa (2009), se hace una sistematización de las perspectivas que han orientado el trabajo en educación comparada y como ésta ha influido y se ha visto influenciada por el campo político y social, pues para él: : “Los discursos sobre educación son mucho más complejos que simples lenguajes: ellos hacen parte de un proceso complejo gracias al cual la sociedad define los problemas educativos y toma medidas para resolverlos”(*ibíd*.29).

- Perspectiva Historicista: Para el autor en esta categoría encontramos trabajos cuyo objetivo es describir las estrategias “extranjeras” con el objetivo de compararlas con el sistema local. Como referente, Novoa presenta a Kandel (1933) quien define tres grandes objetivos para la educación comparada: Primero, reunir información sobre la enseñanza en diferentes países; segundo, explicar las causas de los fenómenos educativos y su evolución; y tercero, contribuir para mejorar los sistemas de enseñanza. En este modelo, se le da prioridad a la explicación de las razones de orden social, económico y cultural que explican las formas de organización de la educación adoptadas por los diferentes países desde una perspectiva histórica La comparación aquí es un ejercicio de yuxtaposición de los sistemas educativos, consiste en la constitución de un campo enciclopédico para ellos (MARQUEZ, 1972 p. 39-41).
- Perspectiva Positivista: Busca formular leyes generales, objetivas y científicas sobre el funcionamiento y evolución de los sistemas educativos, con resultados generalizables y sub valoración del contexto.
- Perspectiva de Modernización y Desarrollo: Esta perspectiva presta atención a la transferencia metodológica, es decir, a la posibilidad de transferir de un contexto para otro, formas de abordar un mismo problema. A pesar de las precauciones, esta estrategia tiende a tornar “iguales” problemas diferentes en virtud de diferentes contextos (p. 42). La idea es poner en práctica “generalizaciones contextualizadas” que ayudan a preveer a través de la deducción.

- Perspectiva Crítica: El proyecto de comparación, aquí, se preocupa por apoyar los procesos de innovación y de mudanza. Se trata del establecimiento de proximidad con los actores educativos de modo que se les ofrezcan los instrumentos de toma de conciencia y emancipación. Esta perspectiva valora un ejercicio de reflexión alternativo que tenga en cuenta los grandes desafíos a nivel internacional y los principales cambios conceptuales en el pensamiento científico.
- Perspectiva del Sistema Mundial: Considera la educación no sólo como una institución nacional, más si, como un componente racional de una tecnología mundial de progreso y modernización. En esta propuesta se hacen análisis globales de las interdependencias nacionales.
- Perspectiva Socio Histórica: Esta pasa del análisis de hechos al análisis del sentido histórico de los hechos. Bereday retoma tres desafíos para esta configuración: Primero, en términos de perspectiva, consiste en ser capaz de trabajar su objeto a partir de, las trayectorias de modernización social, las configuraciones socioculturales, y de los procesos transculturales de difusión y de recepción. Segundo, al referirse al método, es importante tener en cuenta la articulación de un pensamiento histórico y comparativo, de forma que permita identificar las singularidades, sin negligenciar las racionalidades que se sitúan más allá de las historias naciones. Tercero, en términos de concepto, se trata de desarrollar abordajes que sean susceptibles de producir orientaciones teóricas y sistemas conceptuales capaces de organizar la comparación como práctica científico-social.

Paulston (2012) presenta una nueva categorización de lo que él llama “comunidades de conocimiento en el discurso de la educación comparada”. Esta categorización agrupa las tendencias en modelos que responden a una perspectiva pós-moderna y aquellos que aún coinciden con visiones modernas:

- Desconstrucciones postmodernistas: Paulston se refiere a una crítica de la naturaleza totalitarista de las metanarrativas, por medio del reconocimiento de los problemas del otro así como del reconocimiento del desarrollo de una sociedad de información por medio de la tecnología, procurando una abertura a nuevas posibilidades para el arte y la estética en la vida

cotidiana

- Alteridad radical: Busca quitar del centro y derrumbar las estructuras modernas de control, como las jerarquías y el patriarcado. Presentan nuevas formas de noción de cuerpo e identidad.
- Sociedad Semiótica: Considera que la sociedad pasa de una orientación productivista capitalista para un orden cibernético neocapitlaista que busca el control total.
- Profesional reflexivo: Favorecen una hermenéutica de afirmación vinculado al florecimiento de las tradiciones de investigación cualitativa en educación. Con una fuerte tendencia humanista.
- Cartografía Social: Aboga también por la pesquisa cualitativa en educación, desde esta perspectiva se contradice el espacio utópico del no-lugar, con espacios reales de la vida cotidiana.
- Metanarrativas modernistas: Esta línea se opone al discurso pós-moderno. Entre los cuales se encuentran trabajos que defienden la razón universal y el progreso, aquellos que procuran preservar las metanarrativas de emancipación, y los textos de performatividad que buscan elaborar una nueva narrativa de la modernidad reflexiva.
- Actor Racional: En esta postura los textos buscan desarrollar modelos nemotécnicos capaces de explicar y preveer comportamientos económicos, educativos en términos universales.
- Modernista Crítico: Mantienen un compromiso firme con la metanarrativa modernista de emancipación y buscan, al mismo tiempo, dar un nuevo impulso al proyecto del iluminismo.
- Modernidad Reflexiva: Buscan sobrevivir a las tempestades posestructuralistas por medio de una adaptación selectiva de interpretaciones útiles, historias y vocabulario pós–moderno, tratan de escoger metáforas como la modernidad tardía y la modernidad reflexiva.

En medio de esta diversidad, es importante mirar con criticidad las propuestas para poder dialogar. Construir un marco metodológico que responda a las necesidades y contextos de cada investigación. En la reflexión del uso de educación comparada para el reconocimiento, creación o análisis de políticas públicas o sistemas educativos consideramos importante resaltar dos cosas que se convierten

en variables importantes a la hora de hacer un estudio comparado.

En primer lugar, las metodologías propuestas para la educación comparada hasta hoy ofrecen un amplio referente para el análisis de sistemas educativos o políticas públicas, pero en medio de la complejidad misma que implica el campo social y político, es necesario hacer una reflexión más profunda entre el objeto de comparación y la metodología antes de implementar algunas de las ya propuestas, siendo incluso necesario en algunos casos la adaptación de algunas de estas metodologías. La construcción de lo comparable exige primero el reconocimiento de cada uno de los sistemas a ser estudiados en forma individual y sólo ahí se hace posible su construcción.

> El gran desafío que se coloca para los que trabajan con educación comparada es definir la comparabilidad, no como un presupuesto adquirido, pero si como un proceso de construcción de aquello que es comparable. No hay comparación sin comparables, por eso, la comparación no es un asunto de relacionar A con B, y si una relación de A y B con C. En que C es la propia condición de comparabilidad de A y B. (BARROSO; 2009)

En segundo lugar, aun siendo conscientes de la importancia del reconocimiento del contexto, del escenario en el que un sistema educativo es elaborado, es importante tener en cuenta que el contexto nacional no es ajeno al acontecer internacional. La comprensión y elaboración de los modelos educativos en cada país, ha sido fuertemente influenciada por diferentes factores: intereses comunes, globalización, construcción conjunta o transferencia de políticas educativas, y en especial por los procesos de colonialidad del poder, del ser y del saber. En los países de América latina la relación de estos factores con el contexto toma un tinte diferencial, pues es producto del encuentro o choque entre las identidades y características de cada región y las otras culturas que llegaron a su territorio.

En el caso educativo, por ejemplo, ha sido presente la influencia de los organismos de cooperación y financiamiento internacional en la creación de estrategias y políticas educativas. Sanders (2008) analiza el papel de la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), de la Organización de los Estados Americanos (OEA), del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Banco Mundial (WB) y describe como estas organizaciones surgieron en medio del movimiento desarrollista, y por esto corresponde a ideales del bien estar social, al contribuir en la ampliación de la cobertura de servicios

escolares, y en la calidad de la educación a través de la organización y consolidación de planes educativos a modo de cooperación técnica.

Acosta (2011), presenta como Scheriewer (2002) llamó de externalización a la tendencia de usar referencias externas al elaborar sistemas, políticas y reformas educativas y resalta que el propone para esta una metodología llamada “explicación funcional-configurativa”, en la que no se limita la comparació a comprobar hipótesis si no que desarrolla conocimientos comparativos a partir de relaciones entre estructuras sistémicas de nivel transcultural.

Otro fenómeno es el ‘Transnacionalismo’, término usado para explicar cómo a pesar de las grandes distancias y fronteras, cierta clase de relaciones han sido intensificadas mundialmente expandiendo la aparición de zonas comunes de actividad. Este fenómeno explica la aparición de patrones similares en la relación educación y política así como, el afán de responder a otros países u organizaciones internacionales que sirven como referencia. El transnacionalismo podría ser entendido como una condición en la que se intensifican las relaciones políticas, producto del desarrollo del campo de la política pública global, que trabaja sobre y más allá de lo nacional. (LINGARD, RAWOLLE; 2010).

Para Steiner-Khamsi (2012), en el estudio del préstamo trasnacional de políticas o de la globalización de la educación, se presenta hoy una separación entre aquellos que realizan investigaciones entre naciones y aquellos que se enfocan en la cultura y el contexto local. Lo que es común, en ambos casos, es la certeza de que nada es comparable por sí solo. El investigador debe encontrar un aspecto en común, y construir con mayor precisión una dimensión especifica en relación a cuál de los casos /contextos puedan ser comparados, establecer el *terdium comparationis*.

Una característica fundamental para pensar América Latina, es la influencia colonial y en este caso, la influencia que este proceso ejerce en la elaboración de políticas educativas. Desde esta comprensión es posible entender el mundo desde la perspectiva del sur, de los que fueron colonizados (CROSSLEY, 2012) y explorar de forma comparativa, teórica y consistente el colonialismo como fuerza social e histórica que ha modelado países, sistemas e identidades educativas y las fuerzas (COWEN, 2012). Pues este ha sido el escenario en el que se han producido y reproducido los modelos educativos y las políticas públicas para cada país. Teniendo

en cuenta lo anterior, se hace más clara y objetiva la lectura de los motivos que hay por detrás de cualquier movimiento educativo, pues este poder colonial es una variable tan interiorizada y naturalizada que en algunos momentos puede disfrazarse bajo discursos nacionales.

Los procesos coloniales han generado una cierta uniformidad en la políticas educativas de la región, uniformidad que debe ser analizada con mucho cuidado en los estudios comparados, pues al analizar las condiciones de desarrollo de cada país, se observa que las reformas y programas educativos se dan en sociedades con historias diferentes, lo que les confiere especificidades nacionales, provocando una diversidad en las lógicas de regulación social (KRAWCZYK, 2013). Considerando estos factores y el efecto que provocan, los estudios en educación comparada deben tener como punto de partida la realidad local, teniendo como foco la racionalidad de los actores educativos, la centralidad del discurso en la construcción de los fenómenos estudiados y la diversidad étnica y cultural (CARVALHO, 2013).

Entender cuál fue el referente usado para la elaboración de políticas educativas y las fuerzas que acompañaban la llegada de un sistema educativo a un país, primero, de manera específica para cada país, y después contrastando experiencias, nos permite comprender la influencia de las fuerzas culturales, económicas y políticas que se debaten al pensar la educación en nuestros países. Una metodología basada en la experiencia y el camino ya recorrido por la educación comparada, que le de protagonismo al contexto a la voz de los actores y agentes educativos puede ayudarnos a visibilizar los motivos y fines que orientan la EA en estos países. Hoy la educación comparada es un movimiento que se propone analizar y acompañar la formulación e implementación de políticas, programas y sistemas educativos.

3.2. Educación comparada como referente en el estudio de políticas educativas en el DLA

En la búsqueda de estrategias que nos permitan conocer las propuestas de EA de Brasil y Colombia, nos encontramos con el marco de la educación comparada, que fue el referente escogido para construir nuestro camino metodológico. Teníamos tres preguntas al comenzar este proyecto: ¿Cuál EA se propone en los países de la región? ¿Cuáles son las motivaciones y objetivos que

les han hecho construir esta comprensión de lo educativo y lo ambiental? y ¿Cómo las políticas y convenios internacionales influencian el desarrollo de políticas públicas de EA en la región? Para responderlas la invitación-desafío del DLA fue hacerlo desde la educación comparada. Entonces comenzó un trabajo de lecturas y reflexiones que nos permitieran emprender este recorrido.

Nuestro primer interés y tal vez una de las últimas respuestas que conseguimos consolidar, fue entender en qué consiste lo 'comparado' para la educación comparada. Este punto, siempre genera controversia, por los usos que ya se le dio a esta palabra en sus diferentes vertientes. Pues, aunque la definición de la palabra 'comparar' según el diccionario de la Real Academia de la Lengua española, en su última edición, sea: "Fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o sus semejanza", en muchas líneas de la educación comparada, como ya se mostró anteriormente, se ha relacionado la comparación con evaluación, categorización, y dominación produciendo vicios que hoy son fuertemente contestados por propuestas de educación comparada crítica.

Comenzamos por identificar nuestros referentes epistemológicos de investigación, reconociendo a partir de varias lecturas y reflexiones en nuestro grupo de estudios, que nuestros intereses y alcances de investigación estaban alineados con una perspectiva constructivista, desde la cual se privilegian los procesos de identificación, comparación y descripción de las distintas construcciones de la realidad desde los contextos existentes (ROTH, 2008). No buscamos con este trabajo identificar las formas "correctas" de hacer EA y sí, identificar las construcciones que se han hecho en cada contexto en el proceso de producción de estrategias nacionales de EA.

Por esta premisa quedo abierto nuestro camino a la educación comparada, pues nos identificamos rápidamente con referentes como Márquez (1972) y Nóvoa (2009), entendiendo que a partir de una lectura de dos propuestas, o sistemas educativos, y su posterior encuentro y reflexión; serían más evidentes los intereses, valores y objetivos que están presentes en las políticas de cada país. Este camino se consolida al comenzar lecturas más detalladas de la evolución de la educación comparada y en la construcción de un referente metodológico, presentado en este capítulo, que nos permitiera establecer un derrotero y una brújula para nuestro estudio. De esta manera este trabajo busco traer a la mesa de la educación

comparada el análisis de políticas públicas, y a su vez, proponer una metodología que aunque basada en los trabajos de los grandes exponentes de este campo, presenta unas estrategias que permiten otro abordaje de documentos de política pública, trabajando en la superación de los desafíos que hoy se plantea la educación comparada y que pueden resumirse en la siguiente trilogía: identificar nuevos problemas, nuevos modelos de análisis, nuevos abordajes teóricos y metodológicos (NÓVOA, 2009).

Al ampliar nuestro conocimiento y nuestras reflexiones sobre los fines de la educación comparada, y al encontrar una correspondencia de nuestro trabajo con perspectivas críticas del campo, nos deparamos con que: la relación con la educación comparada va más allá de nuestro referente metodológico y dialoga directamente con nuestros intereses investigativos y de formación, pues, cuando se habla de educación comparada a lo que se hace referencia es al estudio de sistemas, propuestas y experiencias educativas en un contexto particular y su diálogo y correspondencia con otros contextos y discursos, lo que es coherente con nuestro objetivo de investigación. Del mismo modo, al iniciar nuestros análisis percibimos que las políticas objeto de nuestro análisis tenían también una estrecha relación en su elaboración con procesos de educación comparada, pues aun siendo propuestas construidas para escenarios nacionales, dialogan con referentes y contextos internacionales, lo que dejó huellas muy claras de este campo en la elaboración de las políticas educativas. Teniendo esto en consideración, aumento la pertinencia de desarrollar nuestro estudio en los marcos de la educación comparada, pues este, no sólo es el referente para estudiar estas políticas, sino también uno de los rasgos fundacionales del campo de la EA en América Latina.

Esta propuesta metodológica nos permite además de reforzar la propuesta del DLA, de inscribirse en marcos de educación comparada. Desde el conocimiento y diálogo con el otro es posible comprender y entender la educación de las diferentes naciones, los sistemas globales e internacionales y con esto, tener un referente complejo para entender los sistemas locales. En un ejercicio de clase, tener personas de diferentes contextos, realidades e historias ya es una riqueza, ahora este programa de Doctorado potencializa esta experiencia al propiciar el encuentro de diferentes países y lenguas, allí se discuten las diferentes realidades de este continente. Nunca en calidad de evaluación, si no trayendo a la mesa experiencias y

realidades que en diálogo hacen que el pesquisador, estudiante, profesor pueda pensar su propia realidad educativa. Y esto se hace más concreto cuando se traduce en investigaciones que reflexionan y cuestionan momentos políticos, educativos, culturales.

Todo este camino, nos permitió construir una propuesta metodológica que fue modificándose, ampliándose y reorganizándose según las necesidades propias de la investigación, y en especial, a partir de las ideas que fuimos encontrando, por un lado, al profundizar nuestro diálogo con este referente metodológico y por otro lado por las experiencias de elaboración de las políticas de educación ambiental en estos países, que como se verá más adelante, también dialogan y responden a ejercicios anteriores de educación comparada en la producción de dichas políticas.

Elaboramos, entonces, una propuesta metodológica definida en tres momentos: Descripción, Interpretación y Comparación; siguiendo un poco la propuesta hecha por Berady (1964), pero incorporando un análisis profundo del contexto. Los momentos, Descripción e Interpretación se dieron inicialmente, en diálogo constante, no cíclico, mientras que la comparación y con ella la construcción de los comparables fue solo posible a partir de las conclusiones de estos dos momentos iniciales (BARROSO, 2009). Los dos primeros momentos, son para cada una de las políticas de manera independiente, en coherencia con lo planteado por Hans, 1976; Schneider; Schmitt, 1998, quienes proponen que el primer paso es estudiar cada sistema nacional por separado, en su marco histórico, y en estrecha relación con el carácter y la cultura nacional, para luego, recoger los valores sobre los sistemas de educación existentes en diversos países. Al concluir este ejercicio, se realiza la comparación propiamente dicha, a partir del confronto y comparación de las conclusiones analíticas obtenidas para cada país buscando no sólo las similitudes, si no buscando aquellas características propias que presenta cada política en su forma de entender y actuar en EA. A continuación describimos nuestro caminar en la realización de esta investigación.

3.3. Propuesta metodológica para el análisis de la Política de Educación Ambiental de Brasil y Colombia

Como concepto y movimiento, la EA se fundamenta a partir de acuerdos internacionales que han surgido del encuentro de diferentes discursos e intereses que han pensado lo ambiental. Estos han establecido lineamientos objetivos y

referentes que guían el trabajo de educadores y gestores educativos y ambientales. La elaboración de un campo de educación ambiental, se ha dado en un ejercicio que va más allá de la universalización de propuestas o leyes educativas, de tipo *borrowin*, usadas en estrategias de educación comparada como las de Marc-Antonie Jullien de Paris (1817); el campo de la EA se ha consolidado a partir de una construcción de un paradigma común producto del diálogo entre académicos, instituciones, naciones y ciudadanos, más allá del contexto de país, que terminan por ser un referente en la construcción de políticas públicas, alineándose a perspectivas socio-críticas de la educación comparada. Lo anterior dentro de un contexto en el que:

[…] el mundo ha dejado de convertirse en un conjunto de sociedades más o menos independientes, con relaciones bilaterales para convertirse en un sistema articulado que conecta lugares, actores, intereses e condicionamientos a través de una trama de interconexiones y mecanismos complejos (NOVO, 2006 p. 94).

Si seguimos los postulados de Novo, se hace posible comprender que, la EA, no surjan independientes o aislados, y que su origen sea producto de una construcción conjunta, que escuche cada una de las realidades, de las cuales participa, gracias a la facilidad en la comunicación y el diálogo entre las naciones. No podemos desconocer que esta correspondencia es producto de demandas sociales frente a las relaciones coloniales, evidente o no, que naturalizan incluso intereses y valores dominantes a los discursos nacionales.

La EA como concepto y campo de estudio está relacionado directamente al movimiento ambientalista de los años 60s. Su evolución, debates y luchas han sido parte de una articulación de nivel global en la que, la academia, y los encuentros políticos de asociaciones, ONG, e instituciones gubernamentales, han sido referentes para el establecimiento de acuerdos y lineamientos para la acción en cada país. Esta historia ha sido retomada ampliamente por autores como Novo, 2006; Sorrentino, 2005; Palmer, 1996; que presentan el contexto de constitución de este campo, desde varias perspectivas, coincidiendo en la importancia que los grandes acuerdos y encuentros a nivel internacional: Estocolmo (1972), PNUMA (1973), Belgrado (1975), Tbilisi (1977), Comisión Brundland (1873), Rio (1992), Tratado de EA para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global (1992).

En América latina, la EA se ha nutrido de la historia de este territorio y ha

tomado unas características particulares con respecto a la que se hace en otros países. Movimientos críticos que destacan la diversidad de cada contexto y la importancia de la construcción conjunta, equitativa y pluridiscursiva de los objetivos y planes de educación ambiental se encuentra de frente con objetivos, financiaciones y estrategias universalizantes del campo. Además, a pesar de ser un movimiento que propone un diálogo de saberes y la necesidad de un pensamiento complejo para transformar nuestras formas de ver y ser en el mundo, es un pensamiento que nace en un contexto de saber hegemónico al que le falta la voz de los saberes otros que hacen parte de lo que es América Latina.

El interés de esta investigación consiste en poder analizar las políticas públicas nacionales vigentes en EA, en Brasil y Colombia. Nuestro análisis gira entorno de los documentos institucionales que orientan las estrategias de educación ambiental a nivel nacional en los dos países. Los documentos oficiales de *Política Nacional de Educación Ambiental* para cada país: *La política pública nacional de Brasil*, Ley 9.795 de 1999, instituida por el decreto 4281/2002 y respaldada por el *Programa nacional de Educação Ambiental* (ProNea11), con sus tres versiones posteriores a la política (2003, 2005, 2014). En el caso de Colombia, los *Lineamientos generales para una política de educación ambiental* (1995), la Política Pública Nacional de EA (2002), y la Ley 1549 de 2012, que consolidando los planteamientos hechos años atrás enfatiza en la importancia de la participación.12

En este trabajo nos encontramos con el desafío de estar comparando documentos que fueron producidos en momentos diferentes pero que hoy en día presentan el mismo valor y vigor en los dos países. Es por esto que en nuestra investigación estudiamos también los documentos que respaldan la implementación de estas políticas, pues estos con un trabajo crítico y exhaustivo de contextualización, nos permiten dialogar con el momento de implementación de la EA.

Con el objetivo de ampliar nuestros referentes sobre la experiencia de política

---

11 "La sigla PRONEA hace referencia al programa instituido en 1994 y el ProNEA al programa instituido en 1999" (ProNea, 2005:13)

12 Estos documentos son de amplia divulgación y se encuentran disponibles en las páginas web de los Ministerios de Educación y Ministerio de Ambiente de cada país. En Colombia: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-channel.html y https://www.minambiente.gov.co/ Para Brasil: http://portal.mec.gov.br/index.php y http://www.mma.gov.br/

de educación ambiental en Colombia y en Brasil, incluimos también como datos de investigación, y como referente de análisis otras fuentes del discurso institucional y de la experiencia de implementación. Incluyendo en nuestro trabajo entrevistas con actores gubernamentales y líderes de educación ambiental, así como, documentos académicos y oficiales que tuvieran como objeto estas políticas nacionales.

Para auxiliar el análisis de estos documentos, y otros materiales en nuestra investigación (audio de entrevistas y producción académica entorno al campo de investigación), usamos el software de análisis cualitativo y mixto: NVivo 10 para Windows13 Este programa permite trabajar en diferentes "proyectos" los cuales ayudan en la integración y el análisis dinámico de textos y audios para investigaciones cualitativas. En este programa las fuentes van desde documentos en formato PDF hasta audios en formato .mp3, .mp4, .wma o .wav que dispuestos en dicho software, pueden ser leídos y analizados por medio de herramientas que permiten organizar, identificar y asociar patrones de respuesta y con esto ofrecer datos claves para nuestro análisis.

Para nuestro trabajo, las categorías de análisis propuestas, se transforman en nodos para el programa, bajo los cuales se reúnen y pueden ser estudiados, los momentos del texto en que se describen o presentan informaciones claves para la comprensión de las categorías propuestas en el total de las fuentes encontradas. La integración por afinidad nos permite una visión global de las informaciones provenientes de textos y audios. Aún más cuando nuestro objetivo no es el análisis específico de cada uno de ellos, si no, la información que en ellos se encuentra o relaciona con la política de EA del Brasil y de Colombia.

3.3.1. Descripción e interpretación de la Política Nacional de Educación Ambiental de cada país

Los momentos uno y dos de la metodología de Bereday (1964) en nuestro trabajo se desarrollan de manera conjunta y cíclica, pues el diálogo entre varios momentos permitió una lectura detallada y reflexiva sobre las políticas de educación ambiental de estos países propiciando un análisis más contextualizado. Para una lectura más clara del trabajo hecho, dividimos ademas estos dos momentos entres, que a pesar de darse simultáneamente, fueron separados para facilitar la sistematización de los resultados e informaciones obtenidas. Los sub-momentos

13 N vivo 10 para Windows es un software © QSR International Pty Ltd.

son: Contextualización de algunas características culturales y políticas de cada país; análisis de los discursos que instituyen la política; y reconocimiento de algunas ideas que se han generado en la implementación de estas políticas.

La Descripción e Interpretación y el análisis de estas propuestas se desarrollaron con cada país de forma separada y en tiempos distintos, intentando hacerlo de la manera más objetiva e independiente posible para que las lecturas hechas por nosotros respondieran a las características de la experiencia de cada uno, y no con la influencia de los hallazgos en el otro contexto. Obviamente, la experiencia previa de uno de los investigadores con la política de educación ambiental de Colombia y las reflexiones surgidas en el análisis de uno de los contextos se convertían en variables que condicionan la objetividad del análisis. Para disminuir lo más posible este efecto se tomaron algunas decisiones: iniciar la investigación con la descripción y análisis de cada una de las políticas por separado, en tiempos diferentes; el primer país a ser estudiado sería el Brasil. Como, a pesar de los cuidados, hubo momentos en que la referencia a los datos y análisis hechos para el otro país se hicieron presentes en nuestro trabajo, estas asociaciones eran separadas en un archivo a modo de cuaderno de campo, y solo retomadas en el momento de la comparación.

3.3.1.1. Contextualización de la política nacional de educación ambiental

La educación comparada debe mirar al mundo como un texto, buscando comprender de qué manera los discursos hacen parte de los poderes que unen y dividen los hombres y las sociedades, y como ellos construyen maneras de pensar y de actuar definiendo nuestras relaciones con el saber y con la investigación (DESDERIAN y SHAPIRO, *apud* NÓVOA, 2009). El análisis de las políticas públicas nacionales en EA, se realiza a partir de una lectura crítica, que nos permite comprender el discurso predominante de cada una de las categorías de análisis propuestas. De esta manera, con ayuda de un ejercicio de contextualización de la formación de estas políticas, se busca tener una comprensión más elaborada de las propuestas presentadas con el fin de reconocer las finalidades y propuestas que plantean estos gobiernos en la implementación de la EA en las escuelas.

Reconocemos, desde el constructivismo social, el mundo como un artefacto social, en el que la realidad es el resultado de los procesos sociales de un contexto

determinado (SCHWANDT, 1996). Como lo planteaba Cramer y Brown para entender un sistema es necesario situarse en bastidores y examinar las fuerzas políticas y sociales que están operando en ese contexto (Cramer y Brown *Apúd* Márquez 1972). Una interpretación compleja solo será posible mediante el conocimiento del contexto teórico y social que se desarrollaba durante el planteamiento de las políticas nacionales de EA de estos países. Es por esto que para el análisis de los documentos, se hace necesaria una contextualización social, político y cultural, de la realidad de estos países.

3.3.1.2. Descripción y análisis de los documentos institucionales de la política de educación ambiental

Por medio de una lectura profunda de estos documentos, buscamos identificar y seleccionar, extractos en los que, tacita o explícitamente, se respondiera a categorías de análisis que nos permitieran hacer precisión sobre aspectos que consideramos son importantes y definitivos a la hora de comprender los intereses, valores y objetivos que se tienen en cuenta al elaborar estas políticas. Las categorías de análisis establecidas fueron:

- El concepto de ambiente y EA que impera en el documento, esto, siguiendo las corrientes de EA propuestas por Sauve, 2003.
- Que perspectiva de educación se hace evidente en la propuesta de EA
- Los fines, objetivos y directrices que se plantean en estas propuestas, tanto para la política, como para la EA en cada uno de sus países.
- Líneas de acción o estrategias de implementación

Al visualizar los referentes textuales en los discursos de los documentos oficiales, así como evidencias de ideas tacitas agrupadas, podemos acceder a una comprensión más compleja de los discursos, identificando afinidades, confirmando postulados o contradicciones.

3.3.1.3. Análisis de los discursos de los actores institucionales en la política de educación ambiental

A manera de contraste, de esta descripción inicial, es importante cotejar estas categorías iniciales, obtenidas en el análisis de los documentos, a partir de los discursos de los actores protagonistas en la construcción de las políticas públicas de EA, y/o, de los encargados de orientar su implementación. Estos documentos,

permitirán profundizar en los discursos oficiales, ofreciendo un campo más amplio del contexto, e incluso evidenciando ideas no identificadas hasta el momento. Para esto, implementaremos entrevistas semi-estructuradas con los líderes de los programas de EA en cada país[14], y un levantamiento de producción académica, estado del arte, sobre los trabajos que hayan analizado y aportada a la política:

Las entrevistas con los líderes de la política de educación ambiental nos permiten ampliar el discurso institucional sobre lo que se entiende y propone desde los gobiernos para la EA. Este tipo de entrevista permite orientar las preguntas, de tal manera que en la respuesta de los entrevistados, queden evidentes las ideas, valores y hechos que influyeron en la elaboración de estas políticas. Teniendo en cuenta que el objetivo de estas entrevistas no es reconocer la opinión particular del sujeto sino, entender en su discurso el discurso de la institución pública que propuso un documento para el desarrollo de la cuestión ambiental en cada país. Usamos la entrevista semi-estructurada, ya que esta herramienta nos ayudará a reconocer aquellas respuestas automaticas, o aquellas ideas que estén ahora presentes producto de la experiencia adquirida, que no hacían parte en el momento de la elaboración de los documentos.

Las entrevistas fueron realizadas presencialmente y vía Skype[15], grabadas en audio y con un pequeño registro escrito. Los participantes fueron invitados de manera formal con el envío de una carta de presentación. La participación es totalmente voluntaria, de acuerdo con la resolución N° 466/2012 del concejo Nacional de Salud del Brasil que se encarga de las investigaciones que implican la participación de seres humanos y el comité de ética de pesquisa de la UFMG, COE/UFMG. Los participantes confirmaron la aceptación de los términos, por medio de la firma del *Término de consentimiento libre esclarecido* y las *cartas de anuencia* en nombre de las instituciones responsables por la implementación de la política de educación ambiental en cada país, MEC y MMA en Brasil y el Programa de EA del MEN y MADS en Colombia[16]. Este proceso es muy importante, en especial por que reconocemos que al tratarse de una investigación que busca comprender y estructurar las versiones oficiales de la experiencia de construcción e implementación de una política pública nacional, desde los gestores de estas

[14] En el anexo 1 pueden observarse los derroteros de las entrevistas realizadas.
[15] © 2017 Skype es una división de Microsoft Corp (NASDAQ: MSFT).
[16] En el anexo 2 se encuentran los modelos de los documentos citados.

propuestas, los nombres y cargos de las personas entrevistadas serán de fácil reconocimiento y esto puede traer consecuencias a los participantes de los cuales ellos fueron previamente informados.

El programa N-vivo permite la selección e integración de partes del audio para su análisis, y posterior transcripción. Categorizamos a manera de *Nodo* las secciones de las entrevistas que respondían a las categorías de análisis previamente establecidas o que eran de interés para la comprensión general de la política. El diálogo de estas categorías con nuestras primeras ideas y análisis de la políticapermitirán profundizar nuestro análisis del proceso de construcción e implementación de estos programas.

Las grabaciones y evidencias de las entrevistas, así como los pareceres y términos de consentimiento firmados por los participantes, reposan en físico y en digital en las bases de datos de los investigadores que realizan esta entrevista y están a disposición para cualquier aclaración y duda. El análisis de las mismas se hizo con ayuda del programa de análisis cualitativo Nvivo 10, Por esta razón solo fueran transcritas las partes integradas al documento final. Al hacer mención a los trechos de la entrevista, en la referencia se indicara las siglas que identifican al participante y los tiempos en que dicho comentario se encuentra en la grabación.

3.3.1.4. La política de educación ambiental en el trabajo de los Académicos

Para poder acercarnos a un análisis de punta a punta de la política, desde su planeación hasta su implementación, buscamos reconocer el discurso de quienes trabajan con la EA en cada país. Esto se hará a partir del reconocimiento de la voz de las personas que están recibiendo e implementando estas estrategias, pues, a pesar de que esta investigación no proponga evaluar la implementación de las mismas, es importante hacer un acercamiento a la visión que se tiene desde los gestores y educadores ambientales de la política de educación ambiental.

Ya que la participación es uno de los pilares de estas políticas, pues la presencia de la comunidad como referente para la construcción de estas propuestas, y su continua responsabilidad y compromiso crítico con la aplicación y control de las mismas se ha convertido en bandera de la EA. La academia y las instituciones con responsabilidad directa en la política de educación ambiental, han producido investigaciones y artículos académicos con el objetivo de ayudar a interpretar estos

programas y documentos, trabajos que se convierten en reflejo de los desafíos, las dudas, los alcances y experiencias que se observan desde la otra angulo de la implementación de las políticas. En estos trabajos encontramos argumentos que nos permitieron ampliar nuestras referencias de análisis teniendo una visión más crítica y objetiva del campo de estudio.

A través de una pesquisa sistemática en buscadores académicos, para Brasil, Portal CAPES, Google académico, y la base de datos del proyecto EArte17 así como las paginas oficiales de entidades gubernamentales nacionales del área educativa, ambiental y educativa ambiental. Y para Colombia en el buscador *Scientific Electronic Library Online SCIELO-Colombia,* , así como en base de datos de las principales universidades del país, como la Universidad de Los Andes, la Universidad Nacional de Colombia, la universidad DistritalFrancisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Distrital, Universidad Pedagógica y tecnológica de Tunja entre otras18. En esta búsqueda además fueron apareciendo documentos oficiales, producidos por entidades gubernamentales para el acompañamiento de la creación o implementación de las políticas, documentos que serán incluidos en el análisis que se hará de las políticas de cada país.

El objetivo de este estado del arte hecho en esta tesis es reconocer en la voz de los académicos y de los líderes de la EA críticas, análisis y/o sugerencias a su política nacional. En este sentido estos documentos fueron leídos y estudiados desde las categorías de análisis propuestas para el estudio de la política buscando referencias para el diálogo con nuestro análisis y sumando dos categorías nuevas: Dificultades en la implementación de la EA destacadas por los autores en sus trabajos. Aportes a la política de EA; categorías que preguntan sobre las opiniones concretas sobre la política.

3.3.2. Análisis cruzado de la política de educación ambiental

En esta fase de interpretación y explicación, a través de las categorías de análisis propuestas, y a partir de un ejercicio de triangulación entre los documentos, las entrevistas y la voz de los actores; se establecen líneas de continuidad,

17 proyecto desarrollado con la participación de investigadores de São Paulo (UNESP - Rio Claro, UNICAMP – Campinas e USP – Ribeirão Preto).

18 En Colombia no se cuenta con una base de datos nacional que integre los trabajos de investigación del país, por tanto para la búsqueda de los mismo se hace necesaria la consulta de las base de datos de las universidades para tener acceso a los trabajos de grado, maestría o Doctorado o optar por la búsqueda de lso artículos académicos que de estos trabajos se producen.

contradicciones y particularidades, obteniendo un marco más complejo de comprensión de lo que significan estas políticas públicas nacionales de EA. En la sistematización de los datos, la contextualización y el análisis de los discursos institucionales de la política, reforzada por los documentos oficiales y las entrevistas, se presentan en un primer momento; luego son analizados con ayuda del diálogo establecido con los otros investigadores de la política.

3.3.3. Comparación

Teniendo una interpretación y una idea más clara de las propuestas que cada uno de estos países desarrolla, pasamos al ejercicio de comparación propiamente dicho. De la lectura que se hace a cada país, se van resaltando aquellas características que puedan ser usadas como comparables, es decir aquellos puntos de corte que pueden ser analizados por la experiencia del mismo en cada país. Este ejercicio de elaboración de los comparables permite además identificar semejanzas, diferencias, correspondencias y conflictos que puedan existir entre las propuestas y los objetivos planteados por estos gobiernos en sus Políticas Públicas Nacionales de EA. Al finalizar esta fase, se elaboran conclusiones que permitirá tener una idea de cómo la EA es pensada en Brasil y Colombia, y permitirá elaborar algunas proyecciones de cómo empezar a redireccionar los esfuerzos para potenciar el trabajo desarrollado en esta área. Este trabajo, nos permitirá cuestionar la interpretación que se hace de estas políticas, y el papel que estos documentos cumplen en el desarrollo de la EA. Además, el análisis de políticas públicas desde la educación comparada, permitirá orientar la construcción, evaluación e implementación de las propuestas de política de educación ambiental, como una herramienta de construcción ambiental.

4. La política Nacional de Educación Ambiental en Brasil

Hacer una lectura profunda de los discursos gubernamentales en EA para el Brasil, les permite, a todos aquellos que son objeto de estos discursos, la posibilidad de apropiarse de este recurso de gestión para potenciar sus acciones ambientales. Comprender los intereses y objetivos que se encuentran en las políticas educativas es una estrategia para la evaluación, y mejora, de los sistemas educativos, pues permite encontrar caminos de implementación y de participación para que estos sean ejecutados, evaluados y mejorados desde el contexto en el que se quieren implementar. Para poder hacer esta lectura, retomamos los textos de ley, decretos y alguno de los programas que se han originado a partir de esta iniciativa y que fortalecen su implementación.

En este trabajo reconocemos como política pública de EA para el Brasil, la Ley 9.795 de 1999, el decreto que la instituye 4281 de 2002 y los programas que se han instituido para su implementación, tomando como ejemplo para este estudio el Programa nacional de EA ProNEA que se presenta como guía para la implementación de la política. Una política trasciende la ley que la institucionaliza, la política se compone también de los programas y estrategias y de las personas que participan del proceso de creación, implementación y evaluación.

Para ayudar en nuestra lectura, completando informaciones, confirmando discursos o desvelando algunos otros que no son claros, contamos con la participación de actores líderes de la política, en su formulación e implementación, quienes, en entrevista nos confirmaron, negaron y ayudaron a profundizar informaciones presentadas en los documentos oficiales:

- Dr. Marcos Sorrentino19, profesor de la Universidad de Sao Paulo. Director del programa en EA del Ministerio de Medio Ambiente del Brasil (MMA) en los primeros años de implementación de la política púbica nacional de EA. Investigador reconocido en el área ambiental, lidera trabajos para acompañar y evaluar la implementación de sus políticas. La entrevista se dio, en el *Departamento de Ciências Florestais* de la *Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz*, campus de la Universidade de São Paulo, en Piracicaba (ESALQ/USP). El día 25 de junio de 2016.

19 A partir de ahora identificaremos los comentarios y aportes de esta entrevista como MS

- Cristiano Cezar de Oliveira Passos20, coordinador general de EA en la dirección de políticas de Educación en derechos humanos y ciudadanía de la secretaria de educación continuada, alfabetización, diversidad e inclusión del MMA (agosto 2015 a junio de 2016). Artista y activista de EA y derechos humanos. La entrevista fue online, con ayuda del software de video conferencia de Microsoft Skype, el 7 de mayo de 2016.
- Renata Rozendo Maranhão21, desde 2015 es directora del Departamento de EA de la Secretaria de Articulación Institucional y Ciudadanía Ambiental del MMA. Con formación en estudios foréstales, y producción académica sobre la política de EA del Brasil desde su cargo institucional. La entrevista fue virtual, por medio de llamada telefónica entre el Colegio Técnico UFMG, Belo Horizonte MG, con las oficinas del departamento de EA en el MMA, Brasília. El día 17 de junio de 2016.

Las grabaciones y evidencias de la entrevista, así como los pareceres y términos de consentimiento firmados por los participantes, reposan en físico y digital en las bases de datos de los investigadores que realizan esta entrevista y están a disposición para cualquier aclaración y duda. Como ya fue dicho, el análisis de las mismas se hizo con ayuda del programa de análisis cualitativo Nvivo 10, que permite trabajar con material de audio. Por esta razón solo fueran transcritas las partes integradas al documento final. A continuación al hacer mención a los trechos de la entrevista, en la referencia se indicara las siglas que identifican al participante y los tiempos en que dicho comentario se encuentra en la grabación.

Además de lo anterior, aunque no es nuestro interés, evaluar la implementación de esta política, sentimos la necesidad de incluir en nuestro estudio las voces de quienes trabajan y estudian esta política, y con ellos identificar como ha sido recibida esta política por parte de los educadores y gestores ambientales en el Brasil. Para acercarnos a esta realidad y acompañar nuestras reflexiones, analizamos la producción académica que ha estudiado la propuesta nacional de EA en los últimos años.

Como los otros capítulos de este trabajo, este capítulo será escrito en su mayoría en español, pero a diferencia de las otras secciones, en esta se ha mantenido las

20 A partir de ahora identificaremos los comentarios y aportes de esta entrevista como CP.
21 A partir de ahora identificaremos los comentarios y aportes de esta entrevista como RM

citaciones de los documentos y entrevistas analizadas en la lengua original en que fueron publicadas. Al estar haciendo análisis de los discursos, es pertinente que el lector de este trabajo pueda acompañar los análisis aquí presentados con las ideas mismas que los inspiraron. Sin influencia de las traducciones e interpretaciones hechas en el marco de la investigación.

4.1. Contexto Histórico en la Consolidación de la Política Nacional de Educación Ambiental

Antes de comenzar es fundamental hacer una lectura del contexto brasileño para entender el escenario en el que aparece la política de EA y que intereses, luchas y objetivos persigue. Buscamos hacer un recuento de algunas de las características que fueron claves para el Brasil en su relación con lo socio ambiental, sin hacer un recorrido histórico estricto de los hechos que allí se presentaron. Trabajo hecho ya por autores como Novo, Lara, 1997; Días, 2003; Sato, Carvalho, 2005; Sorrentino, 2010; Ruscheinsky (Org), 2012; Marquez, 2016, y en las presentaciones de los documentos oficiales, referentes que ayudaron en nuestro análisis.

Brasil es un territorio muy rico en su biogeografía con características naturales, culturales y sociales diversas que se multiplican en su interacción. .

> […] Esta mezcla, sin igual, generó una sociedad definida por uniones, ritmos, artes, deportes, aromas, culinarias y literaturas mixtas. Tal vez, por eso el alma de Brasil sea tamizada de colores. Nuestros varios rostros, nuestras diferentes facciones, nuestras maneras de pensar y sentir el país comprueban la mezcla profunda que dio origen a las nuevas culturas híbridas de tantas experiencias. Diversidad cultural, expresa no sentido único del término, es quizás una de las grandes realidades del país, totalmente marcado y condicionado por la separación, pero también por la mezcla que resulta de ese proceso largo de mestizaje (MLYNARZ, 2013 p.15 traducción propia).

Esta descripción es muy acertada, y no solo describe al Brasil, podría hablar también de América Latina: Diversa en culturas y lenguas, colores propios de este territorio, se multiplicaron por el encuentro y confronto, con otros mundos. Una realidad en constante transformación y lucha, pues la colonización, la esclavitud y la explotación de los recursos, han modificado las relaciones sociales, las relaciones con la naturaleza, y con el suelo:

> La colonización del territorio brasilero ha tenido varios impulsos de avance de la frontera alimentados por diferentes ciclos de extracción y producción. Esos ciclos fueron, en general poco relacionados unos con los otros, o a veces sin ninguna relación. Se difundieron por diferentes partes del territorio y exploraron diferentes recursos: captura de poblaciones indígenas para

> esclavitud; extracción de Pau-Brasil, animales exóticos y productos de la selva; cultivo de caña de azúcar, algodón y café; crianza de ganado; minería de oro y piedras preciosas; además de otro ciclos cortos como caucho y cacao. Esos pulsos causaron “saltos” sobre productos o áreas específicas dando forma al territorio (FRANCO, DRUMMOND, 2012, p. 122).

El efecto perverso de la colonialidad ha sido dotar de valor de superioridad e importancia, a algunas personas, plantas, animales, culturas y territorios sobre otros. Esto se ha descrito como colonialidad del poder, del ser y del saber.

Ferraro y Sorrentino (2011) explican cómo estas y otras de las características de la cultura política brasileña influenciaron las decisiones políticas que se tomaron en la implementación de la EA. El mito de la no-violencia brasileña, del pueblo organizado y pacífico, por una desviación de lo real o por la adjudicación de las violencias a lo excluido; se ha permitido que la violencia que estructura y organiza las relaciones sociales sea naturalizada negando que el estado y la sociedad brasileña sean autoritarios. En entrevista concedida a nosotros, el profesor Marcos Sorrentino (MC, 2:25-3:14 min) argumenta que la experiencia de la dictadura militar provocó, en el Brasil, procesos educativos movidos por la indignación, la necesidad de cambio, la utopía y el sueño de una sociedad sustentable.

Quirino (2013) resalta como la capacidad de organización del pueblo brasilero es una característica fundamental en el crecimiento del movimiento ambiental. La diversidad de grupos sociales que se incorporaron a las luchas socio-ambientales generó una confianza que se tradujo en confianza y poder público. Esta característica tiene su punto de auge en la Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo de la ONU, Rio 92. Este evento inspiro la creación de leyes ambientales, así como afianzo la conciencia de la población brasileña sobre la importancia del ambiente. Schittini, Franco y Drummond (2012) describen tres generaciones del movimiento ambiental Brasilero, que incluso se sobreponen:

> a. La generación de los años 1920-1940, que procuraban relacionar la protección de la nacionalidad y de la identidad nacional brasileña; b. la generación de los años 1950-1980, ligada principalmente a la fundación brasileña para la conservación de la naturaleza (FBCN), que desarrolló estrategias de creación de áreas protegidas del ecosistema; c. la generación que surgió en los años de 1990 enfocada a la conservación de la biodiversidad a partir del conocimiento científico generado por campos como la biología de la conservación y a la necesidad de negociar límites al crecimiento económico desenfrenado (*ibíd.*, 333 traducción propia).

El cuidado de lo ambiental empieza con tendencias y participación de conferencias como la de protección a la naturaleza de 1934, donde incluso ya se

hablaba de la relación Educación- protección de la naturaleza (Drummond 2009); hasta la defensa del territorio por parte de los brasileños, inspirando movimientos que se levantarían años después:

> La creación en 1971 de la *Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural* (AGAPAN), la campaña de denuncia contra la deforestación en la amazonia en 1978, la lucha contra la inundación de *Sete Quedas* en el rio Paraná (1979-1983), la lucha contra la construcción de usinas nucleares (1977-1985) (ley, 1996). En la década de 1980, se dan dos hechos que contribuyeron para el fortalecimiento del movimiento ambientalista: en el municipio de *Cubatão* localizado en la *Baixada Santista*, fue detectada la existencia de 320 fuentes de polución del aire, agua y suelo en un universo de 23 industrias. La concentración de agentes contaminantes contribuyó al aparecimiento de enfermedades en la población. Estos hechos movilizaron a los medios de comunicación demandando una respuesta del Estado (SOTERO, 2008, p.61-62 traducción propia).

El movimiento ambientalista en el Brasil inició como un lugar de conflicto dentro de los movimientos sociales, pues, la temática ecológica provocaba resistencias y divisiones dentro de los trabajadores y sindicalistas que no encontraban relación entre su lucha y el movimiento ecológico (CARVALHO, 2000 traducción propia).

Ferraro y Sorrentino (2011) a partir de su experiencia de acompañamiento en la implementación de la política, explican cómo los horizontes políticos influencian directamente el desarrollo de los escenarios políticos gubernamentales de la EA. En el caso brasilero las características del gobierno Lula (2003-2010) y las decisiones generadas por los ministros que participaron de su gobierno en el área ambiental y sus intereses particulares, provocaron dos vertientes diferentes por responder a 'metaproyectos' distintos. Por un lado, los "colectivos educadores", caracterizados principalmente por la movilización de grupos articulados de pesquisa-acción-participante que buscan la institución de espacios públicos comunicativos que permitan la des-alineación y la institución imaginaria de sociedades sustentables. Por otro lado, "la esperanza proyectual de la EA en la ley y la gestión", cuyo horizonte se encuentra en la gestión y resolución de conflictos de clases con la victoria de la clase trabajadora y la resolución del problema ambiental. En este caso se toma la injusticia social como punto de partida para la movilización de las personas.

En las entrevistas los líderes de la EA coinciden en que la EA se manifestaba en el Brasil en programas anteriores a la política de manera más simple, ligada principalmente a particularidades de una gestión u otra, con poca claridad del papel

republicano del estado, sin visibilidad en la sociedad. Lo que se logró con la política, fue darle a la EA visibilidad, estructura, recursos (MS, 18:03- 18:40 traducción propia). La discusión de lo ambiental ha estado desde siempre permeando todos los escenarios políticos y sociales del Brasil, debido a su dimensión nacional y a la importancia que, en la construcción histórica del Brasil, ha tenido su relación con las áreas rurales, los biomas, los ríos, los bosques etc. Ya en el año 1981, con la política nacional de medio ambiente, ley 6938/81, se empieza a hablar formalmente de la EA, que debe ser ofrecida en todos los niveles de enseñanza, educación infantil, básica y superior objetivando la defensa del ambiente. Más tarde, en la constitución política de 1988, articulo 225, se ratifica que todos los brasileños tienen derecho al medio ambiente, ecológicamente equilibrado, uso común, calidad de vida (CP, 2:25 – 4:00 min traducción propia).

Schwarcz y Starling (2015) defienden que en el Brasil se tienen bases legales para construir una sociedad multicultural y pluriétnica, que posibilite la diversidad de formas de organizar y vivir en el territorio, y de esta manera construir sociedades sustentables donde coexistan diversas concepciones y proyectos de desenvolvimiento. Sin embargo, él mismo resalta, que, hay que tener en cuenta, la distancia que existe entre este fundamento y las políticas reales. Pues aún en el Brasil hay luchas sociales y políticas que obstaculizan procesos como el de los pueblos indígenas y afrodescendientes que luchan por el reconocimiento de sus tierras tradicionales y la soberanía de sus territorios. Esta distancia entre intereses políticos, económicos, luchas sociales, resistencias populares y el interés por el cuidado, protección de lo ambiental, hace parte del contexto en el que se debate el Brasil.

En los años en que escribíamos esta tesis, el panorama brasileño comenzaba a tomar un rumbo conflictivo: en medio de una crisis económica y política, se forjó el golpe parlamentar de 2016. El cuál garantizaría la salida de una Presidenta elegida democráticamente para instaurar un presidente con afinidad con el sistema económico neoliberal, que priorizaría el desarrollo económico a costa del detrimento de programas y políticas sociales conquistadas en procesos democráticos y luchas históricas del pueblo brasilero.

En 2015, año en que se estaba haciendo el trabajo de campo, participamos de varios eventos académicos, en el que las palabras “retroceso” e “incertidumbre”

ya rodeaban los contextos y obviamente también la EA. Passos comenta como no solo la EA so no los derechos humanos, las discusiones de género entro otros temas, están sufriendo ataques en busca de su eliminación Estos cambios según el autor, estarían siendo impulsados por el mismo gobierno, por presiones de las bancadas religiosas y sectores más conservadores de la sociedad brasilera. Cuando los entrevistadores eran cuestionados ante la posibilidad o incluso la necesidad de renovación de la política de educación ambiental, en la ley o los ProNEA, las respuestas dejaban ver mucho del escenario nacional.

> Para garantizar que las leyes que tenemos hoy, que son buenas, son avanzadas, todas las que fueron construidas en procesos de participación, que todos estos textos antes de ser aprobadas por el consejo nacional, fueron colocados en consulta pública. Se tomaron años para ser construidos por la universidad, el ministerio, gobiernos estaduales y municipales y llegar al momento que un diputado vote un proyecto de ley que derrumbe toda esta construcción histórica de los movimientos sociales en Brasil. (CP, 50:49 – 53,49 traducción propia)

A los pocos meses de nuestra entrevista, se da la destitución de la presidenta Dilma Rouseff, y con esto la llegada del nuevo gobierno y gabinete ministerial. Los movimientos en los ministerios comenzaron a evidenciar algunas de las previsiones hechas por nuestros entrevistados. Entre otros cosas, la amenaza de un cambio trascendental en el actuar de la *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*, SECADI, del ministerio de educación por un recorte de presupuesto y cambio de 12 funcionarios. Es esta secretaria donde se articula la gestión en EA del Ministerio de Educación brasileño al igual que otros programas como: *escola indígena, educação do campo, educação quilombola, educação especial na perspectiva inclusiva, à educação de jovens e adultos, à educação para as relações étnico-raciais* y las políticas de educación para la juventud.

Las idas y venidas del momento político brasileño podrían tener grandes impactos en la política de EA. Eso nos forzó a tomar una decisión con respecto a cuál política investigábamos: aquella que nos motivó a hacer un trabajo de investigación para comprender su propuesta y discurso, o aquella que cambiaba delante de nuestros ojos. No fue fácil, pero optamos por analizar la política que le otorgó un cierto protagonismo al Brasil en la escena de la EA. Los motivos de esta decisión tuvieron que ver también con la incertidumbre, y la imposibilidad de acompañar la velocidad de estas trasformaciones y de intentar interpretar lo que hasta hoy no es claro. La necesidad de evidenciar los avances que el Brasil había

tenido hasta el momento, reconociendo las luchas que los permitieron, funcionan un ejercicio de memoria.

4.2. Los Documentos Y Discursos Institucionales De La Política De Educación Ambiental Brasileña

La Ley 9.795 de 1999 es producto del proyecto de ley 3792/93 presentado por el deputado Fábio Feldeman tras 6 años de debate y modificaciones. Sotero (2008) cuenta como fue este proceso y analiza algunos de los cambios que tuvo la propuesta original. Este proyecto de ley pasó por varias instancias de la Cámara de Deputados: por las comisiones de Educación, Cultura y Deporte (CECD); Defensa del Consumidor, Medio Ambiente y Minorias (CDCMAM); Constitución, Justicia y de Redacción (CCJR) que posteriormente se llamó comisión de Justicia de y de Ciudadania (CCJC); Finanzas y Tributación (CFT); además de pasar por la Mesa Directiva. Ya en diciembre de 1996 pasó al plenario donde fue aprobado. Luego es enviado al Senado donde se transforma en proyecto de ley 061/1997, y pasa a la comisión de educación bajo la representación de Joel de Hollanda. En enero de 1999, es enviado a la comisión de asuntos sociales, con la representación de Marina Silva, y en ese mismo mes la comisión lo aprueba. Finalmente, se envía al plenario del Senado Federal, donde es aprobado y enviado para el Ministro jefe de la casa civil para ser sancionado por el Presidente de la República (Sotero, 2008).

Este proyecto de ley habría sido socializado con la comunidad en audiencias públicas, en busca de una construcción participativa de la ley. Algunos autores, como Pedrini (2002), critican los mecanismos en que esta participación habría sido efectuada, pues plantean que hubo poca difusión para estas audiencias y, por baja participación de la comunidad.

Aprobada el 27 de abril de 1999, la *Ley* 9.795 es firmada por el ex presidente Fernando Henrique Cardoso. Esta política incluye 4 capítulos en los que se busca instituir la EA en el Brasil. En el capítulo I, del artículo 1 al 4, se describe lo que significa la EA para esta política, y determina algunos de los responsables de la ejecución de esa modalidad de educación. En el capítulo II, sección uno, se leen las disposiciones generales de la política. En las secciones dos y tres, los referentes aclaraciones y orientaciones en cuanto a educación formal y no formal respectivamente. En el capítulo III, los artículos 14 a 19 establecen algunas orientaciones en cuanto a la implementación de la política. El capítulo IV tiene las

disposiciones finales, en las que se define que, a partir de la publicación, se empiezan a implementar los acuerdos.

Esta política fue regulada sólo 3 años después por medio del decreto presidencial 4281 de 2002 en que, además de la ley, se ratifica la creación del órgano gestor de la EA y del comité asesor de la política. Otra característica de este texto es la importancia que se le da a las directrices curriculares nacionales como orientación para los procesos de enseñanza de la política. El documento fue firmado el 25 de junio de 2002, por el presidente en turno, Fernando Henrique Cardoso, bajo la orientación de Paulo Renato de Souza, Ministro de Educación y José Carlos Carvalho, Ministro del Medio Ambiente.

Luego de estos procesos de apertura, la propuesta tiene continuación y se fortalece con el gobierno entrante, tal como nos lo presenta Sorrentino en la entrevista:

> … Em 2003, a gente, com a eleição dum novo governo, com a ida para o ministério do meio ambiente de uma ministra ambientalista, com uma história no campo ambiental [Marina Silva], ela trouxe gente da área da educação ambiental, para dirigir essa área [...] em junho de 2003, nós conseguimos que ela mais o Cristóvão Buarque, que era o ministro da educação, eh. Instituíssem o órgão gestor da política nacional de educação ambiental que é o órgão responsável por implementar de fato a política. Então agente pode dizer que a partir de junho de 2003 nós tivemos a definição de autores com a responsabilidade da implementação dessa política. Então pelo ministério de médio ambiente a ministra me indico para fazer as vesses do ministério nessa responsabilidade, y pelo ministério da educação, inicialmente foi uma professora da UNB chamada Laura, (...) ((Laura Duarte)), mas por poucos meses, logo enseguida entro a Raquel Trabjer [...] (MS 7:21-8:47).

Así, el camino de la política brasileña se fue consolidando. El órgano Gestor de la EA, descrito en el capítulo 3 de la ley n° 9.795/1999, se establece como el responsable por la coordinación de la política. Las atribuciones de este ente son: La definición de directrices para la implementación en el ámbito nacional; la articulación, coordinación y supervisión de planeamientos, programas y proyectos en el área de EA, a nivel nacional; la participación en la negociación de financiamientos y planeamientos, programas y proyectos en el área de EA. Más tarde, en el Artículo 4 del Decreto nº 4.281/2002, se crea el Comité Asesor del Órgano gestor. Esas son las entidades encargadas de la implementación de la política, desde un diálogo complejo que integre diferentes voces pues:

> O dirigente da educação ambiental, não pode ser correia de transmissão da vontade dum ministro de plantão. Ele tem que ter vô próprio, sintonia política com a política de governo como um todo, com a política que o ministro

> implementa, mas não ficar reproduzindo projetos e vontades de uma pessoa, de em ministro, que não tem formação em educação ambiental, ele tem ... e por isso se torno ministro, tem uma boa formação, para ser um ministro ... Articulações que fazem com que ele mereça essa condição de ministro, não em tanto ele não é um educador ambiental, e ele precisa ter assessores que digam para ele: ministro isto não é suficiente para você falar em educação ambiental (MS, 29:00 – 29:07).

Una de las primeras tareas del comité y del órgano gestor fue la creación de una reunión con una comisión temporal para auxiliar en el diálogo con la sociedad para la indicación de representantes de instituciones previstas en el decreto, así como la inclusión de otras instituciones (MMA, 2003). La composición inicial del órgano gestor comprende:

> Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), Setor Produtivo Patronal, Confederação Nacional do Comércio (CNC), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária (CNA), Setor Produtivo Laboral, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical, Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Nacional dos Municípios e Meio Ambiente (ANAMMA), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), Conselho Nacional de Educação (CNE), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), Associação Brasileira de Imprensa (ABI), Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Estado de Meio Ambiente (ABEMA). Y como invitados especiales: Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA), Fórum Brasileiro de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais (FBOMS) y Agenda 21 Brasileira (MMA, 2003 p.4).

Desde el momento en que se promulgó la política, el contexto de este proyecto de órgano gestor ha mudado, siempre con la intención de continuar apoyando y provocando la acción institucional en pro de la EA. Passos y Maranhao en entrevista nos cuentan como se hizo un gran esfuerzo para que las reuniones y el trabajo del órgano gestor en equipo interministerial estuvieran cada vez más próximos a través del trabajo conjunto de los líderes de los programas de EA de las dos carteras. Lamentablemente lo mismo no ocurrió con el comité asesor, pues no ha sido posible reunir el total de organizaciones establecidas en la ley de 1999:

> ...no comitê assessor que é mais complicado para a gente se reunir, por que é um conjunto de organizações que foram estabelecidas primeiro na lei, lá de 1999, então tem muita gente que hoje está de fora, de esse comitê assessor, por exemplo não tem nenhum movimento social no comitê assessor, ele é formado por centrais sindicais, o seja movimento sindical eh: redes de professores universitários, e ONG... Não tem representantes por exemplo de redes da educação básica, do ensino médio, da educação infantil, só estão, dentro da educação, só estão os professores universitários, então é bastante complicado, por que foi formado num outro momento, 1999, agente estava instituindo a política de educação ambiental, precisava de ter um respaldo de

> organizações grandes como os movimentos sindicais que consegue se enxergar nas secretarias municipais estaduais de educação, mais numa expectativa de garantias, de reivindicações etc... tem muita briga, você já imagina o que é isso, um monte de ONG, um monte de central sindical de todos os ( ) das centrais sindicais que estão ali hoje, são as de centro, de esquerda de direita, todas as centrais ali, então muitas vezes a reunião do comitê assessor vira uma briga política de outras questões que não a educação ambiental (CP 44:27 - 46:50).

Estas dificultades de continuidad y comunicación son una característica común a muchos planes y programas políticos, de ahí la importancia que estos no estén vinculados a personas, sino a entidades y comunidades que permitan su continuidad. Desde sus inicios, la EA en Brasil se pensó con la comunidad y el estado en acción conjunta:

> Então a gente tem uma compreensão de política pública, como, não sendo a política implementada exclusivamente pelo estado, formulada e implementada unicamente pelo estado, mas também não são a política que o estado lava as mãos e fala, a sociedade faz, o estado tem um papel importante de indução nos processos participativas em formulação e implementação das políticas públicas e isso agente procuro materializar em todo este texto legal, da lei nem tanto, mas acho que a lei já trazia isso mais depois o programa e os subprogramas e os projetos ... eu te complemento dizendo que cause todo isso é inspirado no texto do tratado de educação ambiental para sociedades sustentável e responsabilidade global produzido num período em que apenas a sociedade civil organizada fazia uma educação ambiental para valer. (MS, 19:43-20:48)

Fue vetado el artículo 18 del capítulo II sección II, de la Ley, referente al financiamiento de la política. Este artículo proponía que fuese destinado a la implementación de la EA el 20% de los dineros obtenidos por el pago de multas ambientales. El mensaje de la Subgerencia de Asuntos Jurídicos Nº 539, del 27 de abril de 1999, explica las razones del veto así:

> O projeto em questão ao vincular pelo menos vinte por cento da receita proveniente das multas aplicadas em razão das infrações ambientais, o referido dispositivo, se não vetado, derrogará o art. 73 da Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, a qual dispõe sobre os Crimes Ambientais. O art. 73 da referida Lei determina: "Os valores arrecadados em pagamento de multas por infração ambiental serão revertidos ao Fundo Nacional do Meio Ambiente, criado pela Lei no 7.797, de 10 de julho de 1989, Fundo Naval, criado pelo Decreto no 20.923, de 8 de janeiro de 1932, fundos estaduais ou municipais de meio ambiente, ou correlatos, conforme dispuser o órgão arrecadador". O interesse público e a boa técnica legislativa recomendam que a lei não vincule receitas, uma vez que as circunstâncias fáticas podem exigir que a aplicação de tais recursos financeiros sejam flexibilizados em proveito de uma área específica. Além do mais, a educação ambiental é apenas uma das sete áreas em que o Fundo Nacional do Meio Ambiente deve considerar prioritária a aplicação dos recursos financeiros provenientes das multas por infrações ambientais (*ibid*).

El veto generó una incertidumbre entre los actores de la EA en el Brasil, pues este artículo buscaba garantizar un recurso para las acciones que se produjeran en el marco de la política nacional de EA. El dejar tan abierto el mecanismo de obtención de presupuestos para la EA se ha convertido en una dificultad pues no garantiza recursos para la implementación de la EA, en cambio, permite la tergiversación de los recursos y se presta para actos de corrupción. Layarargues, 2002; Sotero, Sorrentino 2010; Pedrini 2002; critican el veto pues la EA era solo una de las 7 líneas hacia las cuales estaba dirigida la distribución de este presupuesto por parte del Fondo Nacional del Medio Ambiente. Para estos autores no contar con un presupuesto fijo para la puesta en marcha de la política de educación ambiental en el país debilita el proceso al quitarle autonomía económica y política.

El ProNEA, Programa Nacional de EA, fue presentado en 2003 por el MMA en apoyo con el MEC. Pero existía ya una versión anterior a esta de 1994, cuando el MMA en su época llamado Ministerio de Medio Ambiente, de los Recursos Hídricos y de la Amazonia Legal, público un documento PRONEA, que también describe las acciones y objetivos del programa de EA, pero que es diferenciado de la nueva versión del programa pos-surgimiento de la Ley en 1999. En el ProNEA de 2003, se hace clara esta distinción, al punto de hacer incluso un cambio en el uso de la sigla. Esta claridad es hecha en un pie de página del ProNEA 2003, a pesar de esto, en la revisión de literatura encontramos que algunos autores no hacían distinción en el uso de la sigla refiriéndose a la misma como PRONEA, ProNea o ProNEA. Sorrentino durante la entrevista (MS, 8:51 – 9:50) comenta que el primer PRONEA fue reelaborado con una perspectiva más amplia dentro de lo que es una política, otorgándole lo necesario a este programa para permitir que la política se convirtiera en un instrumento concreto de EA.

Las versiones del ProNEA, posteriores a la política, (2003, 2005 y 2014), son muy similares unas con otras, en cuanto a las propuestas y lineamientos planteados. Cada nueva versión del ProNEA presenta ampliación de algunas ideas e inclusión de conceptos y referentes, producto de los avances del campo de la EA. Se mantienen en el texto epígrafes y segmentos completos, y otros son ampliados, pero pocos son reestructurados.

Entre el ProNEA de 2003 y el de 2005, se detectan los cambios más importantes, mientras que el ProNEA de 2014, resulta ser una versión ampliada del ProNEA de

2005, que incluye los documentos de referencia para la acción de la EA en el Brasil. En este documento se hace una citación directa a la inclusión de lo ya presentado en la segunda versión del ProNEA de 2005 bajo un título que diferencia el apartado que es tomado de manera textual de este documento. Este apartado incluye: Directrices, Principios, Misión, Objetivos, Público, Líneas de acción y estrategias.

Desde el 2014, no tenemos ninguna actualización del ProNEA, al ser interrogado al respecto, Passos nos anunciaba que en aquel momento ya se estaría trabajando en el MEC una nueva versión del programa, alineado con las metas del gobierno para los próximos años. Los cambios, vendrían en respuesta a que el programa debería tomar una nueva configuración pues este programa ha logrado penetrar en otros programas del Ministerio de manera transversal: “Entonces ella (la EA) no está más en un solo programa específico, ella se expandió y aún no hay una definición clara de cómo continuar con eso” (CP, 55:16 – 57:23). Hasta el día de cierre de este texto no se publicó ninguna nueva versión del programa.

La relación entre las referencias usadas en los documentos ProNEA, con los discursos que estos mismos traen, está en muchos casos relacionada en doble vía, siendo influenciada por los mismos documentos o siendo inspiración de otros. Por ejemplo, es evidente como los lineamientos y acuerdos establecidos en el Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global (2002), permearon la generación de la política y se mantienen vigentes en el discurso. Mientras que, la Carta a la Tierra (2000), las Directrices Curriculares (2012) y las Conferencias Infanto juveniles por el Medio Ambiente en sus diferentes versiones (2003, 2006, 2009, 2013), se convierten en parte del proceso de establecimiento de la política siendo afectadas por la misma (tabla 1).

Para una mejor comprensión de este marco complejo de relaciones que implica la política. Hemos hecho una lectura de los mismos a partir de unas categorías de análisis que reúnen algunas de las principales características de la política. Contrastaremos la definición de EA; Los objetivos, los lineamientos y estrategias propuestas con el objetivo de analizar el papel de los actores y el tipo de participación propuesto en la política.

Tabla 1 Documentos presentados en los ProNEA 2003, 2005 y 2014

<table>
<tr><td>ProNEA 2003</td><td>ProNEA 2005</td><td>ProNEA 2014</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ley n° 9.795, de 27 de abril de 1999</td></tr>
<tr><td colspan="3">Decreto nº 4.281, de 25 de junio de 2002</td></tr>
<tr><td colspan="3">Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global 1992</td></tr>
<tr><td colspan="2">Atribuições e competências dos colegiados do ProNEA (presentadas en el anexo 7 del ProNEA 2003)</td><td>Carta a terra 2000</td></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td>Programa Latino Americano y Caribeño de Educación Ambiental</td><td>Diretrizes Curriculares em EA 2012</td></tr>
<tr><td>Compromisso de Goiânia 2004</td><td>Educação ambiental no Licenciamento 1992</td></tr>
<tr><td>Conferência Nacional do Meio Ambiente 2003</td><td>IV Conferencia Nacional do meio Ambiente 2003, 2006, 2009, 2013</td></tr>
</table>

4.2.1. Objetivos De La política

Una característica que nos permite entender aún más el significado que EA tiene para el Brasil es ver sus objetivos y las propuestas que se plantean para alcanzarlos. La sola definición que hace en un apartado la política queda incompleta para comprender los alcances, significados y valores que hay por tras de esta propuesta. Luego de los objetivos, se nos presenta la misión y los intereses, que incluiremos en este apartado, pues estos determinan también desafíos a cumplir para el alcance de los objetivos generales de la ley.

En el artículo 5 del capítulo 1 de la Ley 9795/99 se nos presentan los objetivos de la política para el Brasil:

> Art. 5o São objetivos fundamentais da educação ambiental: I o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II a garantia de democratização das informações ambientais; III o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; VI o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia; VII o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

El ProNEA, como estrategia para la implementación de la política a su vez presenta una misión y unos objetivos, alineados a la Ley del 99 pero que han venido cambiando conforme pasan los años. Estas modificaciones en ningún momento contradicen las propuestas de la política, pues como vimos anteriormente, la Ley tenía una diversidad discursiva que permite la entrada y ampliación de perspectivas. Esta tendencia intento mantenerse en el documento de 2003, con ideas más generales mientras que en el ProNEA de 2005 se manifiesta una necesidad de ampliar y especificar objetivos, directrices, lineamientos para acompañar más directamente las interpretaciones de la política.

Los objetivos del ProNEA presentan los alcances de acción que se quieren dentro de un programa cuyo principal interés es fortalecer y acompañar la entrada y manutención de la EA en los diferentes rincones del país. De 5 objetivos en el 2003, pasamos a 20 en el 2005, en los dos casos muy alineados al cumplimiento con las metas establecidas en la Ley. El discurso más descriptivo que se hace en 2005 da una idea de ampliación también de la visión y alcance de la política que en la ley, y anteriores ProNEA solo aparecía sugerida. Tener especificidad evita la malinterpretación, pero también limita la actuación en campos polémicos que podrían ser explorados desde las concepciones básicas de la EA.

En la segunda parte del primer objetivo del primer programa, se propone una EA orientada a los ‘valores, conocimientos, habilidades, actitudes y competencias’, para la construcción de sociedades sustentables, en el caso del ProNEA del 2003 esto se da desde la idea de construcción de estas características como parte del proceso de la EA, mientras que, en la de 2005, se plantea que estas orientaciones son una característica propia de la EA que se espera para garantizar la participación ciudadana.

En 2003, parecía existir una claridad en cuanto a la formación de ‘Educadores ambientales’ e inclusive una ligación de los mismos a los sistemas de enseñanza, lo que podría conducir a interpretaciones de una EA más escolar. Como puede ser visto en los objetivos 2 y 3 del ProNEA (2003), el cual se destaca por ampliar su impacto en el Objetivo 4: En él se incluyen otro tipo de actores como voluntarios, profesionales e instituciones que intervienen en la EA. Esta característica era quizás una respuesta a la necesidad del programa de acompañar la formación de agentes líderes que acompañaran la entrada y comprensión de la EA en todo el país.

En 2005, la tendencia escolar de la formación de educadores ambientales parece superada, al referirse a diferentes formas y escenarios en cuanto a la formación en EA. Específicamente los objetivos 2 y 3 hablan de la formación en EA, generalizando la formación en EA no sólo para gestores y/o educadores ambientales sino para la comunidad en general, lo que abre escenarios de participación y liderazgo, y el apoyo a las iniciativas que allí se generan. En los demás objetivos del Programa de 2005 se propone auxiliar y acompañar la formación en EA y su incorporación en todos los escenarios, políticos, administrativos, sociales, culturales etc.

En los objetivos del ProNEA se propone la Internalización de una dimensión ambiental en la elaboración de todos los programas, proyectos y políticas públicas que orienten el desarrollo y la mejoría en la calidad de vida. En 2003 esto se vislumbra y propone para todos los sectores de la sociedad: “[…] En las políticas y programas sectoriales del gobierno, en todas sus esferas y sectores, en las empresas, en las escuelas y en las organizaciones de la sociedad civil.” (Objetivo 5, ProNEA 2003). Ya en 2005 la redacción se simplifica, se incluye el término de transversalidad, y el alcance del objetivo se concreta en programas gubernamentales y no gubernamentales.

En el ProNEA (2005) se plantean otros objetivos que sirven de orientación a procesos específicos que deben estar dentro de la implementación de la EA. Resaltamos a continuación algunos de esos desafíos: la participación de la EA en la formulación de actividades de licenciamiento ambiental, en programas de conservación, recuperación y prevención de daños y riesgos ambientales; la importancia y responsabilidad que se le da a los medios de comunicación y la tecnología como escenario e instrumento para el fortalecimiento de la cultura ambiental; el acompañamiento en la formación para la participación, así como, la implementación de propuestas investigativas, culturales, ciencia, tecnología, economía, y formación de redes de debate alineadas y coherentes a las directrices y postulados de la política. Para, finalmente, realizar la sistematización y evaluación de las experiencias de EA.

Al ser interrogada por estas modificaciones en los objetivos del ProNEA, Renata Maranhao (RM, 43:04 - 44:43) comenta que esto es producto de las discusiones que se hacen dentro del órgano gestor, según la experiencia que se va

teniendo en la implementación del programa. Además de la inclusión de nuevas líneas de acción, y de diferentes intereses que van surgiendo y que no pueden ser contemplados a nivel político, pero que el programa puede destacar.

4.2.2. Misión de la Política

El ejercicio de ampliación que se hace en los objetivos del ProNEA de 2005 en comparación con el de 2003, no ocurre igual en el planteamiento de la misión de los mismos, pues esta se mantiene igual hasta el 2014, pues desde su origen esta misión ya presentaba un alcance importante que se mantiene valido:

> O ProNEA tem uma missão simples né? (Risos) que éh:.. A construção de sociedades sustentáveis contribuindo com pessoas atuantes felizes, então assim, é uma, é uma missão pequena (risos), quase, uma utopia mesmo, para orientar nosso caminhar mesmo (RM 38:03 - 38:27) .

En 2005 el hecho de mencionar el término de EA, parece significar la idea de que esta debe ser para todos, en todos los niveles de educación. Se da por sentado en esta nueva misión que la EA ya es parte del día a día de la ciudadanía. El papel de este ProNEA debe ser acompañar el desarrollo de las transformaciones que surjan de la implementación de la EA para la transformación de la sociedad. Debemos decir que aunque nos parece un acierto el hecho de no incluir lugares como los únicos albos del ProNEA -pues limita su efecto. Aún la comprensión de la EA está en algunos lugares muy poco desarrollada y sería más coherente aún con los lineamientos y objetivos del mismo mantener algún referente sobre la importancia y acompañamiento en la entrada y comprensión de la EA en la sociedad brasileña.

4.2.3. Principios de la Política

Los objetivos y metas propuestos en la política corresponden a unos principios en los que se resumen las ideas fundamentales que construyen la concepción y prácticas de la EA en Brasil. Desde la promulgación de la Ley 9795/99 los principios que inspiraron inicialmente la política se han mantenido, y han incorporado nuevas proposiciones para orientar la EA que se espera para este país::

> Art. 4o São princípios básicos da educação ambiental: I o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da Inter, multi e transdisciplinaridade; IV a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI a permanente avaliação crítica do processo

> educativo; VII a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (LEY 9795/990).

A estos principios se les incorpora en el ProNEA de 2003:

> I Respeito à liberdade e apreço à tolerância; II Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III Valorização das experiências escolares e extra-escolares; IV Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; V Busca de excelência nas ações internas e externas; VI Coerência entre o pensar, o sentir e o fazer; VII Transparência e diálogo; VIII Compromisso com a cidadania ambiental ativa (*Ibid* p. 37).

En 2005, el llamado al respeto a la libertad, se amplía, con la idea de equidad de género, pero sin una profundización al respecto. Una de las modificaciones es que a partir de 2003 el principio que se refiere al pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, en la perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridad, se presenta fraccionado, destacando un proceso que sería el de la necesidad de pluralidad de estrategias pedagógicas.

4.2.4. Implementación de la política

Los objetivos que se proponen en la política para el Brasil se presentan como un gran desafío. Desafío que se presenta desde la comprensión de lo ambiental, la forma de entender y hacer educación, y el papel de la participación de todos los actores sociales en la construcción de nuevas formas de entender las relaciones ambientales.

La Educación que se propone en el política queda explicita especialmente en los artículos 4 y 8 de la ley 9795/99, y en el artículo 5 del decreto 4281/ 2002. Esta educación de la que allí se habla corresponde a los ideales de una educación crítica, participativa, transversal: Una educación en la que se vincula la ética, el trabajo y las prácticas sociales.

En cuanto a participación, los tres documentos ProNEA hacen énfasis en la idea de que este programa debe implicar un proceso de participación activa, para la implementación de lo que se propone en la ley y para la continua construcción y renovación de las propuestas y bases teóricas de la EA para el Brasil:

> Nesse sentido, a DEA/MMA [Divisão de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente] e a COEA/MEC [Coordenação Geral De Educação Ambiental do Ministério de Educação] convidam os educadores ambientais a participarem do processo de discussão ampliada deste documento, visando sua apropriação e a construção participativa do ProNEA. A nossa expectativa é a instauração de um processo de mobilização dos educadores ambientais com o propósito de discutirem o ProNEA e contribuírem para seu

> aperfeiçoamento, em coletivos com essa finalidade específica e em seus próprios espaços de atuação. Esperamos que esses diálogos ocorram em prazo conveniente que anteceda ao V Fórum de Educação Ambiental em 2004, quando serão acordadas as contribuições coletivas à versão consolidada do ProNEA (ProNEA, 2003 p. 7).
>
> O processo de construção do ProNEA pode e deve dialogar com as mais amplas propostas, campanhas e programas governamentais e não-governamentais em âmbitos nacionais, estas práticas marcadamente ambientalistas e educacionais. Em conjunto com esses programas, são propostas ações educacionais fundadas e voltadas ao ideário ambientalista, permitindo a formação de agentes, editores, comunicadores e educadores ambientais, apoiando e fortalecendo grupos, comitês e núcleos ambientais, em ações locais voltadas à construção de sociedades sustentáveis (ProNEA 2005, p.35).

Es por esto que para poner en marcha el cumplimiento de estos objetivos y misiones, se presentan en la política, estrategias y directrices que buscan auxiliar la entrada y las acciones de EA a nivel nacional. Poco a poco las propuestas se han hecho más concretas y se han traducido a programas y políticas específicas nacionales y territoriales, lo que explica los cambios en lo que se encuentra en los documentos analizados. Al mismo tiempo, se empiezan a ver, con más claridad, las comprensiones de EA que están presentes en el política.

A pesar de las críticas a la forma en que se dio la construcción de la política, la participación siempre ha sido una bandera de la EA en el Brasil. En sus entrevistas, Sorrentino y Passos reconocen las dificultades que se presentan al intentar establecer procesos realmente participativos y vinculantes, pero insisten en cómo la EA Brasileña se acerca cada vez más al cumplimiento de este objetivo:

> ...Por mais de quem chegue ao poder se torne pautado pela urgência, e essa urgência acaba levando as pessoas abrirem mão de ideais participativos, por que elas percebem que os ritmos são diversos e você tem que aprovar o plano plurianual, tem que aprovar a lei de diretrizes orçamentais, e o parlamento está cobrando e tem as políticas... as diversas cobranças de tribunais de contas e da sociedade como um todo querendo ver resultados, aí o gestor acaba afobada mente fazendo processos participativos mais como estava no espírito da gestão lula de 2003, a:: perspectiva da participação social, de trazer os movimentos sociais e todos aqueles e aquelas que depositaram suas esperanças em aquela eleição então nós fizemos, a partir de 2003, essa oportunidade, de promover uma política pública com essa perspectiva, eu acredito que o segundo governo do lula já começo a diminuir es a possibilidade essa perspectiva de processos participativos, pautado e oprimido por essa urgência de resultados e por um espírito pragmático que foi vitorioso dentro do governo, dentro da condução do governo e que fez com que em 2008, por exemplo, nos tivéssemos a saída da ministra marina silva e a entrada de um novo ministro que respondia más a essa perspectiva pragmática.. Não vou usar termos negativos aqui, mas que não correspondiam ao espírito de aquilo que a gente vinha implementando. Então nós vimos todo esse conjunto de subprogramas e de projetos que vinha sendo implementados, se reduzirem a duas o três iniciativas que eram consideradas o papel do estado no campo da educação ambiental (MS, 25:53 - 28:20).

El protagonismo de los movimientos sociales en la práctica de la EA brasileña es activa, de resistencia y crítica, pero pocas veces alineada a la política, o a los programas gubernamentales del área.

> Hoje os grandes movimentos sociais do Brasil a Via Campesina, o CNS que é o Conselho Nacional dos povos Extrativistas, aí, eles não se enxergam na nossa política, embora eles estejam lá na pratica fazendo coisas que a gente não consegue fazer via governo né? Por que tá muito travado nessa relação universidade ensino fundamental, eh: a via campesina o MST, o Seringueiro, as populações extrativistas, tem escolas, tem experiências de educação ambiental nas unidades de conservação, nas reservas extrativistas, de uso sustentável, nos assentamentos da reforma agraria etc. eh:.. Eles estão fazendo lá, todo um trabalho de educação ambiental, do que a gente chama de educação ambiental, ai, de essa relação entre educação e meio ambiente, eh:.. Que está totalmente fora das políticas (CP, 31:01- 32:04).

Para la fecha de la entrevista con CP, el Ministerio de Educación se encontraba en un proceso de aproximación con el MST y con el Consejo Nacional de las 'Poblaciones Extractivitas', para ayudar en el proceso de configuración de los cursos de formación de profesores. Esto en respuesta a las críticas que se hacían de los programas de educación:

> Por que tem uma crítica muito forte que os nossos professores que chegam nessas escolas do campo e a floresta, eles chegam com uma perspectiva muito ruim, de uma formação que não contempla e não respeita, inclusive uma série de leis, já, que o Brasil constituiu, reconhecendo os saberes de essas comunidades, dessas populações, as formas de organização social, política e cultural delas dentro do processo de educação isso tem que ser respeitado, então, muitas vezes um professor que chega de fora, fez um curso na faculdade x, y, z, cai numa escola da floresta, lá, numa reserva, numa unidade de conservação para trabalhar com as populações e chega lá, por exemplo, com uma perspectiva conservacionista dessa, entendeu, que a gente está, entendeu, que está tentando desconstruir eh:.. (CP 32:19 – 33:09)

Lo que se puede entender a partir de esta respuesta es que los gestores de la política, que ocupaban puestos en el Ministerio de Educación creían que a partir del diálogo con las comunidades, se elaborarían estrategias que permitirían la entrada de otros discursos, la construcción y toma de decisiones. Configurándose como una acción realmente participativa, la idea, sería poder incluir de manera efectiva esos otros saberes en la construcción de una EA brasileña que respete, integre y proteja la diversidad22.

Esta iniciativa nos parece importante pues permite un empoderamiento de todas y todos los ciudadanos, garantizando que la comunidad sea realmente líder y parte de los procesos de EA.

---

[22] Lamentablemente no encontramos registros sobre los resultados de estos trabajos.

Todos los caminos y actividades emprendidas no deben responder al nombre del gestor o financiador de turno, debe ser hecha para y por la comunidad, pues los primeros pueden irse, o cambiar sus modos, pero son las personas, quienes dueñas de esos proyectos pueden hacerlos realidad y garantizar su éxito. Son las comunidades las responsables de acompañar, evaluar y exigir el cumplimiento de las acciones propuestas en las políticas. En las entrevistas, Sorrentino y Passos resaltan la dificultad que generó los cambios de gobierno y compromisos políticos, en cuanto a continuidad de procesos, cuando una política o programa se ha alineado a una persona o partido y no a una institución. En este caso se hace importante la participación ciudadana para ejercer control y continuidad en los procesos de EA.

4.2.5. Directrices del ProNEA para auxiliar la implementación de la política

En 2005 el ProNEA se presenta como programa prioritario y permanente para todos los gobiernos federales, departamentales – estaduales, municipales etc. Como un mecanismo para asegurar, en el ámbito educativo, la integración equilibrada de las múltiples dimensiones de la sustentabilidad: ambiental, social, ética, cultural, económica, espacial y política para el desarrollo del país y la calidad de vida. Entre el ProNEA de 2003 y el de 2005, cambia la presentación de las directrices que el MEC y el MMA establecen para el desarrollo de este programa, directrices que se mantienen vigentes hasta hoy, rectificadas en el ProNEA de 2014, tal como puede apreciarse en la siguiente ilustración:

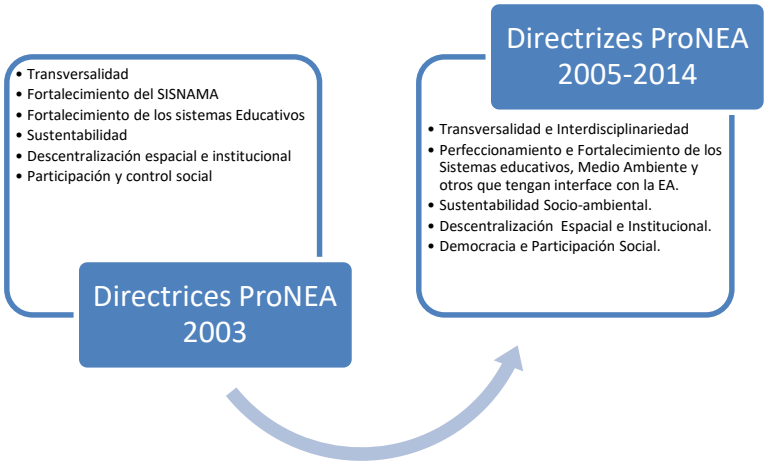

Ilustración 1 Variaciones de las Directrices del ProNEA 2003 - 2005 (En Negrita las principales diferencias)

Como puede apreciarse, hay diferencias entre las directrices presentadas por el programa en 2003 y las que están vigentes hasta hoy desde su reformulación en 2005. La idea de la transversalidad, expresa en el ProNEA, orienta a que el programa genere escenarios de agenda transversal y objetivos comunes con la internalización de la EA en los diferentes espacios gubernamentales. En el 2005, esta idea es fortalecida con el concepto de interdisciplinariedad como eje de diálogo a la hora de la toma de decisiones, inversiones y articulación de iniciativas: "viabilizando la articulación entre las iniciativas existentes en el ámbito educativo y las acciones orientadas a la protección, recuperación y mejora ambiental" (ProNEA 2005, p.33). Esta directriz incorpora ideas más complejas de lo ambiental, abriendo el escenario de acción del programa más allá de lo educativo y lo ambiental.

Un cambio significativo de directriz para el ProNEA que ocurrió entre 2003 y 2005 fue la pérdida del protagonismo del S*istema Nacional do Meio Ambien*te SISNAMA y su integración a otra directriz. Inicialmente ligada únicamente al fortalecimiento de los sistemas educativos, pasa a integrar los sistemas ambientales vinculados a la EA. Lamentablemente la pérdida de la referencia directa al SISNAMA es una pérdida que de no ser administrada correctamente, podría permitir una desvinculación de la EA con el SISNAMA, y con ello, un debilitamiento de los programas en cuanto a cohesión y gestión. Consideramos una ganancia en cuanto a la coherencia del discurso, en términos de transversalidad, interdisciplinariedad e intersectorialidad. Con esta redacción se hace posible la creación de rutas de acceso y gestión con otros actores en nuevos espacios.

En 2003 el ProNEA en su discurso nos presenta la sustentabilidad acompañada de una visión social de las relaciones ambientales, con un sentido aparentemente más crítico de lo ambiental. A pesar que en el 2003 la directriz aún era la sustentabilidad, en 2005, se confirma el mismo compromiso reafirmando la idea de sustentabilidad socio-ambiental como uno de los pilares de la EA en Brasil. Esta característica acompañada de una referencia directa a la necesidad de abordar la EA de una manera sistémica nos demuestra como en este momento de desarrollo del programa el ambiente ya no es más entendido como lo natural y la EA reducida a una acción ecológica únicamente. En este momento las interrelaciones sociales, económicas, naturales, políticas, etc. que se dan en el medio son reconocidas como elementos vitales de cualquier sistema de relaciones.

Otra característica fundamental de la política es la participación, en este sentido el ProNEA es muy propositivo en cuanto a la actuación de todos los grupos sociales en lo que respecta a lo ambiental. En 2003 se abrió la participación en el proceso para quien tuviera interés en la discusión, formulación, implementación, fiscalización, y evaluación de políticas ambientales. En 2005 esta idea se mantiene, y se empodera con las ideas de democracia y participación social, que deben permear todas las estrategias y acciones que se desarrollan. Pero en contravía con lo establecido, se retiró de las directrices la idea explicita de control social dentro del programa.

Una de las características de la política de EA brasileña, es la idea de descentralización espacial e institucional de sus programas. Esta característica se justifica en el compromiso de la EA de integrar todos los agentes y escenarios de representación social:

> Eu acredito que o papel do estado é um papel indutor, para fermetar esa multiplicidade de iniicativas de educação ambiental que existe em toda a nação brasileira. (MS, 22:06 - 22:26).

4.2.6.Líneas de acción

Las respuestas a ¿cómo hacer posible todo lo que fue propuesto? Y a ¿Cuáles son los caminos a emprender para consolidar la EA en el Brasil? se encontraban en el ProNEA así como en los otros programas que acompañan la EA en el Brasil, como el Programa de Formación de Profesores PROFEA. En ningún momento se ofrece una receta de cómo hacer EA, pero se nos muestran algunos de los frentes y posibilidades que se tienen que enfrentar para cumplir con los propósitos y metas de la EA.

El ProNea presenta unas claras Líneas de Acción, que para 2003 fueron sugeridas, pero que en 2005 y 2014 son presentadas con más detalle y descripción. Estas propuestas corresponden a las líneas de actuación presentadas en el artículo 8, sección uno capitulo dos de la ley 9.795 de 1999.

- Líneas de Acción y estrategias de los ProNEAs 2003, 2005, 2014: Gestión y planeación de la EA en el país:
    - Planeación de EA con base en la gestión ambiental integrada.
    - Formulación e implementación de políticas públicas ambientales a nivel

local.

- Creación de interfaces entre EA y los diferentes programas y políticas de gobierno, en diferentes áreas.
- Articulación y movilización social como instrumentos de EA.
- Estímulo a la EA orientada para emprendimientos y proyectos del sector productivo.
- Apoyo institucional y financiero a las acciones de EA

- Formación de educadores ambientales
  - Formación continuada de educadores, educadoras, gestores y gestoras ambientales a nivel formal y no formal.
- Comunicación para la EA
  - Comunicación y tecnología para la EA.
  - Producción y elaboración de materiales educativos y didácticos pedagógicos.
- Inclusión de la EA en las instituciones educativas
  - Incentivo a la inclusión de la dimensión ambiental en los proyectos políticos pedagógicos de las instituciones educativas.
  - Incentivo a estudios, investigaciones y experimentos en EA.
- Monitorear y evaluación de políticas, programas y proyectos de EA.
  - Análisis de, monitoreamiento y evaluación de políticas, programas y proyectos de EA, por medio de la construcción de indicadores.

4.3. La política de Brasil en el trabajo de los académicos

Como una manera de acercarnos a algunos de los actores que trabajan en el Brasil, buscamos publicaciones, tesis y discertaciones, que tuvieran como objeto el análisis de la política de EA. Encontramos 5 trabajos de estado de arte de EA y políticas públicas para el Brasil. Entre ellos, la disertación de maestría de Nery – Silva, 2015 que basó su levantamiento en la base de datos del “proyecto EArte”; y 4 artículos que presentan la consolidación y análisis de trabajos académicos, presentados en algunos de los principales eventos académicos, tales como los

Encuentros de Pesquisa en EA (EPEA) y los Encuentros de Pesquisa en Educación y Ciencias (ENPEC) (SILVA, SANTANA, 2015; SANTANA, 2014; GUIMARAES, OLABARRIAGA, TONSO, 2009; SORRENTINO, TRAJBER, FERRARO, 2005). En el trabajo de Nery-Silva, además de estos cuatro artículos, se citan los trabajos de Carvalho, Schmidit, 2008; Junta, 2008; Junta, Santana, 2011; Rink, Megid, Neto, 2009; Avanzi, Carvalho, Ferraro- Junior, 2009; Carvalho; Schmidit, 2008.

Estos trabajos nos permitieron ampliar nuestra percepción sobre las investigaciones desarrolladas en el área, así como enfocar nuestro análisis en los documentos que coincidieron con nuestro interés de análisis. Pues, a pesar de todos responder a la relación políticas públicas y EA, este encabezado reúne varias líneas de producción académica y análisis, lo que ha hecho que se hagan sub-clasificaciones para el estudio de la producción académica en este campo específico. En el trabajo de Silva y Santana de 2015 se diferenciaron dos categorías: 'Políticas públicas de EA' y 'EA presente en políticas públicas':

> Na primeira categoria, "Políticas públicas de educação ambiental" [...] estão contidas ações e pesquisas relacionadas com políticas específicas de educação ambiental como a Política Nacional de Educação Ambiental, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNea), entre outras nas esferas nacionais, estaduais, municipais... Na segunda categoria, "Educação ambiental presente em políticas públicas", inserem-se pesquisas nas quais a educação ambiental está, de alguma forma, relacionada à políticas públicas mas não é necessariamente o seu objeto principal [...] (*ibid*, p.7).

Años antes Guimaraes, Olabarriaga Y Tonso (2009) habrían producido una clasificación similar en el marco de las discusiones realizadas en el Grupo de Discusión de Investigación en Políticas Públicas y EA23, en el que se diferenciaron tres tipos de trabajos:

> Políticas públicas de Educação Ambiental: área que se ocupa das ações e pesquisas relacionadas com as políticas públicas específicas e explícitas de Educação Ambiental, como, por exemplo, a Lei Federal de Educação Ambiental (Lei 9795/99 e o Decreto 4281/2002), leis estaduais e municipais de Educação Ambiental; Educação Ambiental em políticas públicas: relacionada com a inserção da Educação Ambiental em outras políticas públicas, como, por exemplo, os procedimentos de Licenciamento Ambiental que determinam processos de Educação Ambiental ou mesmo políticas públicas na área de saneamento e resíduos e reconhecem seu caráter educador, relacionando-se, portanto, a processos de Educação Ambiental; y

[23] Grupo de Discussão de Pesquisas (GDP) em Políticas Públicas e Educação Ambiental durante o V Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), na Universidade Federal de São Carlos em 2009.

> Educação Ambiental para políticas públicas: trata de processos de Educação Ambiental que favorecem a autonomia e empoderamiento de indivíduos e grupos para a construção de políticas públicas locais (*Ibid,* p. 217-218)

Teniendo en cuenta las anteriores clasificaciones y los intereses de nuestra investigación, podemos concluir que los documentos objeto de este levantamiento del estado de arte, corresponderían a aquellos del primer tipo, es decir, a políticas públicas de EA, y más específicamente a aquellos que se refieran a nivel federal. En todos los trabajos supra citados este tipo de investigaciones y trabajos es el menos concurrido, al punto que, en el trabajo de Nery – Silva (2015) solo se reportan 5 trabajos en esta línea, de los 2110 trabajos de pesquisas en EA. En el catálogo del proyecto Earte, apenas 108 corresponden a la temática de políticas públicas de EA, y entre estos, solo 5 trabajos al nivel federal.

Nuestro trabajo tiene dos diferencias específicas con respecto al levantamiento hecho por los autores anteriormente citados. Como ya fue dicho, nuestra búsqueda integró también artículos académicos, y entre la diversidad de trabajos encontrados, priorizamos aquellos textos que además de responder a nuestras palabras clave, en sus resúmenes dejaron claro la referencia a la política nacional de EA del Brasil. Siendo el objetivo de nuestro trabajo reconocer las opiniones que desde la académia se han proferido de la política; a nivel federal el objeto común de los trabajos analizados consistió en presentar una evaluación y análisis a dicha política.

En nuestro análisis, encontraremos 9 trabajos de final de curso de posgraduación, tesis y disertaciones; y 40 artículos académicos para un total de 49 fuentes analizadas (aquí incluidos los de estado del arte). Destacamos de los textos, las críticas y los aportes que se hacen a la política de EA del Brasil. Iniciando con un reconocimiento de los conceptos que orientaron la construcción de dichos análisis.

Con respecto al trabajo de estado de arte de Silva 2015, diferimos al incluir en nuestra investigación otros tipos de trabajo académico, y al no integrar a nuestro corpus documental el trabajo de Bíasoli (2003), por considerarlo un trabajo de la categoría de ‘EA presente en políticas públicas’ pues su objeto de investigación sería la política nacional de recursos hídricos (Ver tabla 2).

Reconocemos, así mismo, que además de los aquí relacionados hay otros trabajos que han hecho aportes al análisis y evaluación de la política, como el trabajo de Saito, 2001,2012; Ferraro, Sorretino 2011; Morimoto, Sorrentino, 2013;

entre otros, pero que al no encajarse en nuestro parámetros de análisis, , no entraron en este análisis; en la mayoría de los casos, por ser publicaciones como capítulos de libros, o responder a otros títulos y palabras clave, que responden a objetos de trabajo diferentes a nuestro objeto de estudio. A pesar de lo anterior, estos autores serán tenidos en cuenta en el cuerpo general del trabajo aquí presentado.

Taba 2 documentos del estado de arte de investigaciones en políticas públicas y Educación Ambiental a nivel federal

Autores	Título	Año	Lugar De Publicación/ Universidad
ARTICULOS ACADÉMICOS			
Nery-Silva	Agentes/Atores Envolvidos Na Institucionalização de Políticas Públicas de Educação Ambiental no Brasil e a Necessidade do Diálogo entre Eles.	2016	Revista: Cadernos Cimeac - V. 6. N. 1, 2016. Issn 2178-9770 Uberaba - Mg, Brasil.
Funbea	Projeto Político-Pedagógico do Observatório Brasileiro De Monitoramento E Avaliação De Políticas Públicas De Educação Ambiental – Versão 2	2015	Disponible en: Http://Www.Funbea.Org.Br/Wp-Content/Uploads/2015/04/Ppp_Versao2.Pdf (Acceso 23 De Mayo 2015)
Silva; Santana	Pesquisa Em Educação Ambiental E Políticas Públicas Processos De Formulação E Implementação Abordados Nas Dissertações E Teses Brasileiras Da Área	2015	Públicado en los anais del VIII Epea - Encontro Pesquisa Em Educação Ambiental Rio De Janeiro, que se dío, los días 19 A 22 De Julho De 2015.
Andrade; Castellano; Rissato;	Da Pedagogia À Política E DaPolítica À Pedagogia: Uma Abordagem Sobre A Construção De Políticas Públicas Em Educação Ambiental No Brasil	2014	Revista: Ciênc. Educ., Bauru, V. 20, N. 4, P. 817-832, 2014
Morais	Algumas Reflexões Sobre A Importância Da Educação Ambiental Como Política Pública	2014	Publicado en los anos del Congresso Internacional De Educação E Inclusão Campina Grande, realizado en 2014
Pereira Dos Santos; Carvalho.	A Dimensão Política Da Educação Ambiental Em Investigações De Revistas Brasileiras De Ensino De Ciências	2014	Revista: Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências Vol. 14, No 2, 2014
Santana	Pesquisa Em Educação Ambiental E Políticas Públicas: Apontamentos E Memória De Um Processo	2014	Revista: Pesquisa Em Educação Ambiental, Vol. 9, N. 1 – Págs. 156-168, 2014
Souza; Nascimento	Pesquisa Em Educação Ambiental Nas Dissertações E Teses Das Pós- Graduações No Brasil O Que Estudos Do Tipo	2014	Revista: Gaia Scientia (2014) Volume 8 (1): 429-447 Versão Online Issn 1981-1268

Autores	Título	Año	Lugar De Publicación/ Universidad
ARTICULOS ACADÉMICOS			
	Estado Da Arte Revelam		
Trein; Cavalari.	Pesquisa Em Educação Ambiental E Questões Epistemológicas: A Permanência E A Renovação	2014	Revista: Pesquisa Em Educação Ambiental, Vol. 9, N. 1 – Págs. 120-132, 2014
Brito; Mazzarino; Oliveira.	Educação Ambiental E Políticas Públicas	2013	Revista: Revista Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Issn 1517-1256, V. 30, N. 1, P. 179 – 201, Jan./ Jun. 2013.
Valois; Cavalari	Análise De Uma Política Pública De Educação Ambiental: Comissão De Meio Ambiente E Qualidade De Vida Na Escola – Comvida	2013	Publicado en los anis del VII Epea - Encontro Pesquisa Em Educação Ambiental Rio Claro - Sp, 07 A 10 De Julho De 2013
Andrade; Quirino; Sorrentino	O Diálogo Em Processos De Políticas Públicas De Educação Ambiental No Brasil	2012	Revista: Educ. Soc., Campinas, V. 33, N. 119, P. 613-630, Abr.-Jun. 2012 Disponível Em <Http://Www.Cedes.Unicamp.Br>
Pieper; Veras; Machado.	Políticas Públicas Em Educação Ambiental	2012	Revista: Delos- Desarrollo Local Sostenible Revista Desarrollo Local Sostenible Grupo Eumed.Net Y Red Académica Iberoamericana Local Global Vol 5. Nº 13
Quirino De Luca; Lagazzy; Sorrentino.	Análise De Discurso Da Política Pública De Educação Ambiental Do Brasil	2012	Publicado en los anis del VI Encontro Nacional Da Anppas 18 A 21 De Setembro De 2012 Belém - Pa – Brasil
Valenti; Oliveira; Dodonov;Silva	Educação Ambiental E Políticas Públicas De Mobilidade E De Saneamento Na Contemporaneidade Um Desafio Transdisciplinar	2012	Revista: Educação Em Revista, Belo Horizonte V.28 N.01 P.267-288 Mar. 2012
Andrade; Curado; Melo.	Educação Ambiental E Políticas Públicas De Mobilidade E De Saneamento Na Contemporaneidade Um Desafio Transdisciplinar	2011	Revista: Terceiro Incluído Issn 2237-079x – Nupeat–Iesa–Ufg, V.1, N.2, Jul./Dez./2011, P.48 – 73, Artigo 12
Azevedo; Loureiro.	A Educação Ambiental E As Políticas Educacionais: Um Estudo Nas Escolas Públicas De Teresópolis (Rj)	2011	Revista: Educação E Pesquisa, São Paulo, V. 37, N.2, P. 279-292, Mai./Ago. 2011.
Ferrero, Sorrentino	Imaginário Político E Colonialidade: Desafios À Avaliação Qualitativa Das Políticas Públicas De Educação Ambiental	2011	Revista: Ciência & Educação, v. 17, n. 2, p. 339-352,
Azevedo; Silva-Viera; Péres-García.	EA Y Política Pública: Fundamentos Teóricos De Un Abordaje Socio Ambiental.	2010	Revista: Educação E Pesquisa v.37 n.2 p. 279-292. 2011
Novicki; Souza.	Políticas Públicas De Educação Ambiental E A Atuação Dos Conselhos De Meio Ambiente No Brasil: Perspectivas E Desafios	2010	Revista: Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio De Janeiro, V. 18, N. 69, P. 711-736, Out./Dez. 2010
Sorrentino; Nascimento	Universidade E Políticas Públicas De Educação Ambiental	2010	Revista: Educ. Foco, Juiz De Fora, V. 14, N. 2, P. 15-38, Set 2009/Fev 2010

Autores	Título	Año	Lugar De Publicación/ Universidad
ARTICULOS ACADÉMICOS			
Sotero; Sorrentino	A Educação Ambiental Como Política Pública: Reflexões Sobre Seu Financiamento	2010	V ENANPPAS, 2010, Florianópolis. Anais Do V ENANPPAS, 2010.
Araújo.	Política Nacional De Educação Ambiental: Dos Movimentos Sociais Ao Surgimento Da Política Pública	2009	Publicado en los anis de la IV Jornada Internacional De Políticas Públicas. Universidad Programa De Pós-Graduação Em Políticas Públicas Da Universidade Federal Do Maranhã 25 A 28 De Agosto De 2009
Freitas; Figueredo; Colesanti.	Políticas Públicas E Educação Ambiental	2009	Publicado en los anis del V Congresso Nacional De Excelencia Em Gestão. 2, 3 E 4 De Julho 2009
Furtado	Os Caminhos Da Educação Ambiental Nos Espaços Formais De Ensino-Aprendizagem: Qual O Papel Da Política Nacional De Educação Ambiental?	2009	Revista: Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Issn 1517-1256, V. 22, Janeiro A Julho De 2009.
Guimarães; Olabarriaga; Tonso.	A Pesquisa Em Políticas Públicas E Educação Ambiental	2009	Revista: Pesquisa Em Educação Ambiental, Vol. 4, N. 2 – Pp. 215-227, 2009
Barbosa	Políticas Públicas De Educação Ambiental Numa Sociedade De Risco: Tendências E Desafios No Bras	2008	Publicado en los anis del IV Encontro Nacional Da Anppas 4, 5 E 6 De Junho De 2008 Brasília - Df – Brasil
Oliveira	Reflexões Acerca Da Política De Educação Ambiental No Brasil: Sob O Prisma Do Serviço Social	2008	Revista: Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Issn 1517-1256, V. 21, Julho A Dezemb
Sorrentino	Del Diversionismo Cotidiano A Las Políticas Públicas Nacionales E Internacionales Para Hacer Frente Al Cambio Climático: La Formación Del Educador Ambiental Popular	2008	Publicado en Carpeta Informativa Del Ceneam / Abril De 2008
Caúla; Carmo; Martins.	Políticas Públicas De Educação Ambiental Não-Formal: Estudo De Caso Do Projeto Cidadania Ativa Da Unifor	2007	Publicado en los anis del XVI Congresso Nacional - Belo Horizonte. : , 2007, V. , P
Vazzi & Biasoli	Educação Ambiental Mudança De Cultura	2007	Publicado en los anis del Seminário Nacional Tcmsp Educação Ambiental Mudança De Cultura, Período: 26 A 28 De Novembro De 2007
Sorrentino	Educação Ambiental E Políticas Públicas	2005	Este Texto Foi Elaborado A Partir Da Palestra De Abertura Do Encontro Pan-Amazônico De Educação Ambiental, Realizado Em Belém Do Pará (Brasil) Em 24/08/2005 E Da Apresentação Realizada Em Granada/Andaluzia (Espanha), Durante O Iii Congresso Internacional De Educação Ambiental, Em Outubro De 2005.
Sorrentino; Trajber; Ferraro.	Educação Ambiental Como Política Pública	2005	Educação E Pesquisa, São Paulo, V. 31, N. 2, P. 285-299, Maio/Ago. 2005
Anello.	A Intersetorialidade Das Políticas Públicas Nacionais De Meio Ambiente, Educação Ambiental E A Construção Da	2004	Revista: Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Issn 1517-1256, Volume 13, Julho A Dezembro De 2004

Autores	Título	Año	Lugar De Publicación/ Universidad
ARTICULOS ACADÉMICOS			
	Cidadania.		
Chavés; Matheus.	Educação Ambiental E Políticas Públicas Environmental Education And Public Policies	2004	Revista: Rev. Biociên., Taubaté, V.10, N. 1-2, P. 25-30, Jan./Jun. 2004
Layarargues	Políticas Públicas Para A Educação Ambiental No Processo De Gestão Ambiental Participativa: Atores Sociais Para A Construção Da Sociedade Justa E Sustentável1	2003	Publicado en: Loureiro, C.F.B. (Org.) Cidadania E Meio Ambiente. Salvador: Cra. P. 59-71. 2003.
Layarargues	A Conjuntura Da Institucionalização Da Política Nacional De Educação Ambiental1	2002	Revista: Olam: Ciência & Tecnologia, Ano Ii, Volume 2, Número 1. Abril De 2002. [Formato Eletrônico: Cd-Rom]
Mello	A Questão Do Formalismo No Discurso Oficial Da Educação Ambie	2002	Publicado en los anis de la 54ª Reunião Anual Da Sbpc - Goiânia, Go - Julho/2002
Mello; Heemann.	Indagando Sobre O Formalismo Na Educação Ambiental	2002	Publicado en los anis del 1o. Encontro Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Ambiente E Sociedade, 2002, Indaiatuba. Anais Do 1o. Encontro Da Anppas, 2002.
Velasco.	Perfil Da Lei De Política Nacional De Educação Ambiental	2002	Revista: Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiente., Vol.2, Jan/Fev/Mar 2000
Pedrini	As Políticas Públicas Nacionais Com Educação Ambiental No Brasil: Evolução E Perspectivas	2002	No Paper "As Políticas Públicas Nacionais Com Educação Ambiental No Brasil: Evolução E Perspectivas" (Rj, S/D), Divulgado Na Época. (8 P.). Disponível Em: Http://Www.Ufmt.Br/Gpea/Pub/Pedrini_Pp_Ea.Pdf.
Tesis Y Discertasciones			
Alves	Silêncios eloquentes que se transformam em páticas de ausências - gênero, raça e sexualidade - Um estudo da educação ambiental na América Latina	2017	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de PósGraduação em Educação, 2017. Orientador: Celso Sanchez. Dissertação (Mestrado) -
Machado	Educação Ambiental: Um Estudo Sobre A Ambientalização Do Cotidiano Escolar	2014	Universidade De São Paulo. Escola Superior De Agricultura "Luiz De Queiroz" Centro De Energia Nuclear Na Agricultura. Título De Doutora Em Ciências. Área De Concentração: Ecologia Aplicada. Piracicaba 2014. Orientador: Prof. Dr. Marcos Sorrentino
Quirino De Luca	Uma Análise De Discurso Da Política Pública Federal De Educação Ambiental	2013	Universidade De São Paulo Programa De Pós-Graduação Em Ciência Ambiental São Paulo 2013 Orientador: Prof. Dr. Marcos Sorrentino Co-Orientadora: Profa. Dra. Suzy Maria Lagazzi
Janke	Política Nacional De Educação Ambiental: Contradições E Disputas	2012	Universidade Estadual Paulista Faculdade De Ciências Campus De Bauru. Programa De Pós-Graduação Em Educação Para A Ciência. Orientadora: Profa. Dra. Marília Freitas De Campos Tozoni Reis.
Kaplan	Análise Crítica Dos Discursos	2011	Universidade Federal Do Rio De Janeiro Centro De

Autores	Título	Año	Lugar De Publicación/ Universidad
ARTICULOS ACADÉMICOS			
	Presentes Nos Documentos Que Definem A Política De Educação Ambiental No Brasil		Filosofia E Ciências Humanas Faculdade De Educação. Programa De Pós-Graduação Em Educação. Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro
Barbosa	Educação Ambiental, Uma Política Pública Educacional: Como A Escola A Acolhe?	2008	Universidade Federal De Minas Gerais Faculdade De Educação. Programa De Pós-Graduação Em Educação. Orientadora: D.ª Maria Do Carmo De Lacerda Peixoto
Sotero	O Financiamento Público Da Política Nacional De Educação Ambiental: Do Veto Do Artigo 18 Às Novas Estratégias De Financiamento.	2008	Universidade De Brasília Centro De Desenvolvimento Sustentável. Orientador: Marcos Sorrentino
Palhano	Representações Sociais De Meio Ambiente Dos Atores Que Atuam Na Formulação E Execução Das Políticas De Educação Ambiental	2006	Universidade Federal Do Amazonas Centro De Ciências Do Ambiente. Manaus/Am Julho /2006. Programa De Pós-Graduação Em Meio Ambiente E Sustentabilidade Na Amazônia Orientadora: Dra. Maria Do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves
Mendonça	Educação Ambiental Como Política Pública: Avaliação Dos Parâmetros Em Ação - Meio Ambiente Na Escola	2004	Universidade De Brasília Centro De Desenvolvimento Sustentável. Orientador: Marcos Sorrentino

El trabajo de estos autores nos ofreció informaciones importantes que pueden ayudar en nuestro análisis de la política de Brasil, pues cada autor desde su trabajo ya ha hecho un análisis de este documento, y del contraste de nuestros análisis con los aquí presentados, tendremos una comprensión un poco más completa de los factores que intervienen en la formulación e implementación de la política de EA del Brasil. El objetivo es hacer un contraste crítico entre nuestros análisis y los de los autores, pues esta diversidad de enfoques y opiniones nos sirve de herramienta para hacer un análisis más complejo.

4.3.1. Corrientes de EA y Ambiente identificadas en las investigaciones académicas del Brasil

Para comenzar, partimos del reconocimiento de la corriente de ambiente y EA que es el marco referencial para las lecturas de aportes que hacen los académicos a la politica. Desde estos marcos teóricos y referenciales, los autores hacen sus lecturas de la política y ofrecen sus aportes críticos y sus comentarios. Esta información es clave para nuestra investigación, pues estas apreciaciones analizadas desde los preceptos anteriormente identificados nos permiten hacer una comprensión más objetiva de los postulados sobre la política. Hay que decir que no todos los textos hicieron una referencia clara hacia una u otra postura, y otros utilizan otras categorías de clasificación de las corrientes de EA

Los autores además de Sauvé 2002, 2003, y 2005, citan las propuestas de categorización de diferentes modelos o tipos de EA, y de definición del campo, como lo propuesto por Sorrentino, 1997; Florez 2009, Carvalho, 1991, Reigota, 1995, Guimarães, 2000 E 2001; Layarargues, 2003; Lima, 2011 etc. Nuestro ejercicio fue tomar estas definiciones y relacionarlas con las categorías usadas en este trabajo.

Teniendo en cuenta las categorías de EA presentadas por Sauvé 2003, identificamos en el discurso de los autores palabras clave, que explícita o implícitamente, relacionan sus argumentos con alguna de las concepciones de ambiente y EA. De los 49 trabajos estudiados, 39 presentaron una fuerte influencia de alguna de las perspectivas de EA como enfoque de su trabajo y apreciación. Mientras que en los otros documentos esta tendencia no fue definida, incluyendo en nuestro análisis una categoría de clasificación que denominamos de No definido (N.D) (tabla 3).

En estos resultados encontramos presentes solo 3 de las 15 corrientes de EA propuestas por Sauvé en 2003: Crítica, Sistémica y Desarrollo Sustentable. Esto en gran medida por la superación de antiguas tendencias ampliamente criticadas y debatidas como la naturalista y la conservacionista que mantienen aún una dualidad en la relación del hombre con el medio.

Tabla 3 Síntesis de las Corrientes de Educación Ambiental predominantes en los textos analizados

Corriente de EA (Sauvé, 2003)	Fuentes Relacionadas
Crítica	25
Sistémica	12
Desarrollo sostenible	5
N.D.	7
Total	49

El reconocimiento de los paradigmas sobre los cuales los autores basaban sus análisis no era evidente únicamente en alguna definición explicita de lo que para ellos significaba EA; era preciso entonces buscar en su discurso, su concepción de lo educativo, de lo ambiental, pues en el uso de ciertas palabras, estrategias y objetivos de sus trabajos queda más expuesta la concepción que tienen de la EA, de esta manera fueron clasificados (Ver tabla 4). Los textos incluidos en la categoría No definido (N.D.) responden a dos sub tipos de trabajos.

Hay textos que no hacen una referencia clara a alguna corriente de EA, pues su discurso se basa en presentar las definiciones y/o afiliaciones de otros autores. En esta categoría encontramos los textos de estado de arte, y algunos textos que se refieren a una política o programa específico, y usan lo propuesto por estos para definir EA. Los trabajos de segundo tipo, en la categoría No Definido, proponen y defienden la teoría de que no hay una sola corriente valida de EA y por esto no se alinean a un solo paradigma. Para nuestro análisis esta percepción de la EA, correspondería a una visión crítica de educación y EA; a pesar de esto, dejamos en una categoría diferente estos autores para resaltar la importancia del aparecimiento de este tipo de posturas.

La predominancia de las corrientes crítica y sistémica descritas por Sauvé (2003), en el trabajo de los académicos, responde a un camino recorrido en América Latina en el que las ideas de los movimientos ambientalistas y de los movimientos sociales, tienen un impacto en los contextos. Esta relación se da por la relación que estos territorios tienen con el medio y por el contexto histórico cargado de disputas sociales y políticas en relación a lo ambiental. Calixto Flores (2009) resalta las características especiales del movimiento ambientalista en América Latina, e indica como en los trabajos del área así como en los diferentes tratados y acuerdos internacionales del tema se hace evidente un perfil especial en el que lo ambiental es visto desde la complejidad de las relaciones de lo natural, lo social y lo cultural.

La predominancia de las corrientes crítica y sistémica descritas por Sauvé (2003), en el trabajo de los académicos, responde a un camino recorrido en América Latina en el que las ideas de los movimientos ambientalistas y de los movimientos sociales, tienen un impacto en los contextos. Esta relación se da por la relación que estos territorios tienen con el medio y por el contexto histórico cargado de disputas sociales y políticas en relación a lo ambiental. Calixto Flores (2009) resalta las características especiales del movimiento ambientalista en América Latina, e indica como en los trabajos del área así como en los diferentes tratados y acuerdos

Tabla 4 Relación de corrientes de EA identificados en el los textos revisados

Corriente	Palabras clave		Otras palabras clave	Fuentes relacionadas	Ejemplo
	Ambiente	EA			
NA	No se identifican con una sola interpretación de la EA o no se hace evidente una posición autoral.			• Araújo, 2009 • Da silva • Layragues, 2003 • Philippe Pomier Layarargues, 2002 • Silva, Santana, 2015 • Souza; Nascimento, 2014 • Trein, Cavalari, 2014	• O **ambientalismo é um fenômeno social que se conjuga no plural**, porque ele engloba múltiplas visões sobre a crise ambiental, **múltiplas interpretações sobre as causas das questões ambientais**, múltiplas percepções do relacionamento do humano com a natureza, múltiplos interesses pela preservação da natureza; múltiplas representações dos conceitos analíticos que preenchem cognitivamente tais fontes de interpretação, a exemplo de natureza, meio ambiente, problema ambiental, conflito socioambiental, entre outros. (LAYRAGUES, 2003)
Critica	Objeto de Transformación Lugar de emancipación	Reflexión Diálogo Análisis del discurso Estudio de caso Debate Pesquisa – acción	Participativo Lucha de clases Movimiento contra-hegemónica Diálogo de Saberes	• Alves, 2017 • Andrade *et al*, 2014 • Azevedo, Silva-Viera, Péres-García; 2010 • Azevedo; Loureiro, 2011 • Barbosa, 2008 • Caúla, Carmo, Martins; 2007 • Ferraro, Sorrentino, 2011 • Funbea, 2015 • Gláucia Soares Barbosa (2008) • Guimarães; Olabarriaga; Tonso, 2009 • Layragues, 2003 • LEONARDO KAPLAN (2011) • Nadja Janke (2012) • Novicki, Souza; 2010 • Oliveira; 2008 • Patrícia Ramos Mendonça (2004) • Pedrini • Pereira dos santos; Carvalho, 2014 • Pieper, Veras, Machado; 2012 • Quirino de luca 2013 • Quirino de luca; Lagazzy; Sorrentino 2012 • Santana, 2014 • Sorrentino, Nascimento; 2010 • Sotero; Sorrentino 2010 • Valenti et al; 2012 • Velasco, 2002	• "La centralidad del trabajo en los días actuales reafirma la **lucha de clases**, y la necesidad de organizar la **resistencia** de los trabajadores y denunciar la **crisis ambiental**, y sus culpables que asolan los pueblos. En este sentido, el **materialismo histórico y dialéctico** se mantiene como herramienta fundamental para el **movimiento contra-hegemónico**" (AZEVEDO, SILVA-VIERA, PÉRES-GARCÍA; 2010) • A educação ambiental na modernidade reflexiva também pode favorecer uma "vida democrática de alta intensidade" (SANTOS, 2003), **promovendo espaços de (inter)locução e participação** – como forma de ampliar a democracia – e de intervenção sócio-política, para enfrentamento coletivo da crise ambiental..." (BARBOSA, 2008) • "...a questão ambiental, definida e compreendida por **suas dimensões públicas e políticas**, deve ter como meio prioritário de enfrentamento um processo educativo. Processo entendido numa **perspectiva paulofreireana**, como uma dinâmica por meio da qual as pessoas e comunidades **constroem individual e coletivamente, na escuta dos outros e com os outros**, seus saberes, seus afetos e suas visões de mundo (posicionamento político), o que passa por compreender o significado e a importância de **saberes múltiplos**. (GUIMARÃES; OLABARRIAGA; TONSO, 2009) • "a educação ambiental deve fomentar e potencializar o **poder das diversas populações,** estimular oportunidades para mudanças democráticas que estimulem os setores menos favorecidos da sociedade. Nesse sentido, deve ser trabalhada como política social que tem como premissa a **formação de cidadãos conscientes e participativos** que reivindiquem seus direitos na sociedade" (OLIVEIRA; 2008: 396) • "trabalhando para que ocorram **mudanças na forma de olhar o mundo**, desejar novas realidades e contribuir para formar **cidadãs e cidadãos mais críticos e ativos em suas realidades locais**" (FUNBEA, 2015)

Corriente	Palabras clave		Otras palabras clave	Fuentes relacionadas	Ejemplo
	Ambiente	EA			
Sistêmica	Sistema	Cognitiva Pensamiento sistémico, pensamiento complejo Análisis y síntesis para una visión global Decisiones apropiadas		• Andrade, Curado, Melo; 2011 • Freitas, Figueredo, Colesanti; 2009 • Furtado, 2009 • Júlia Teixeira Machado (2014) • Morais, 2014 • Nery-Silva; 2016 • Novicki, Souza; 2010 • Sorrentino, 2005 • Sorrentino, 2008 • Sorrentino, Trajber, Ferraro; 2005 • Valois; Cavalari,2013 • Vazzi, Biasoli; 2007	• Essa visão socioambiental se orienta por uma **racionalidade complexa e interdisciplinar** que entende a natureza como campo de interações entre a cultura, a sociedade e a **base física e biológica dos processos vitais**, ou seja, o ambiente é um espaço relacional onde pode haver a sustentabilidade e propiciar o aumento da biodiversidade. (Freitas, Figueredo, Colesanti; 2009) • (...)o ambiental é pensado como sistema complexo de relações e interações da base natural e social e, sobretudo, definido pelos modos de sua apropriação pelos diversos grupos, populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem. Júlia Teixeira Machado (2014) • Os **problemas socioambientais** passaram a se agravar cada vez mais com **a industrialização, concentração populacional urbana e incentivo ao consumo**. Tozoni- Reis (2004) esclarece que foi desde a Revolução Industrial que a **atividade transformadora do homem em relação à natureza** tornou-se cada vez mais predatória e foi dessa crescente interferência humana na natureza e da **problematização das relações entre a sociedade e o ambiente**. • o "[...] meio ambiente **não se restringe apenas aos elementos da natureza** e aos outros seres vivos, mas também as **relações na sociedade, entre os indivíduos e as suas culturas** (Valois; Cavalari,2013)
Desarrollo sustentable	Recurso para el desenvolvimiento economico	Promover desenvolvimiento Pragmatismo Recurso Desarrollo	Conservación	• Andradre, et all 2012 • ANELLO, 2012 • Chavés, Matheus; 2004 • mello; Heemann 2002 • Valenti et al; 2012	• A **conservação da biodiversidade** é um dos componentes essenciais para a sustentabilidade nas suas **dimensões ecológica, econômica e sociocultural** (Primack; Rodrigues, 2001; Oliveira, 2004). A manutenção das múltiplas funções dos ecossistemas depende da manutenção de grande número de espécies... **O desenvolvimento da sociedade se serve diretamente dos recursos e serviços ambientais** (Morello; Pengue, 2000). Assim, os grupos sociais possuem relação íntima e de **dependência** com a biodiversidade (Diegues, 2005, Nordi et al., 2001), ainda que pouco percebida e valorizada. (Valenti et al; 2012) • Destarte, a gestão da **qualidade empresarial** passa, no presente século que se inicia, pela obrigatoriedade de que sejam implantados **sistemas organizacionais e de produção que valorizem os bens naturais**, as fon- tes das matérias primas, as **potencialidades do quadro humano** criativo e as comunidades locais. Portanto, devem iniciar este novo ciclo, em que a cultura do descartável e do desperdício seja banida e façam parte do passado. (Chavés; Matheus, 2004)

internacionales del tema se hace evidente un perfil especial en el que lo ambiental es visto desde la complejidad de las relaciones de lo natural, lo social y lo cultural.

La corriente sistémica de ambiente, así como la corriente crítica, plantean una revolución basada en cambios en las formas que se da la relación ambiental. Esta revolución comprende la complejidad de lo ambiental, y propone que para su análisis y comprensión se analicen todas las partes de esta compleja red. Las diferencias entre la corriente sistémica de la EA y la corriente crítica son muy finas, si se parte de la base que estas dos teorías plantean una comprensión de ambiente relacionada a la teoría de sistemas, en la que este sería un sistema abierto y por lo tanto cada una de sus partes es importante en la transformación del mismo. La tenue diferencia está en, cuáles de estas partes empiezan a tomar un protagonismo en la acción ambiental.

La corriente sistémica de ambiente tiene una fuerte influencia de la biología interdisciplinar y de la ecología. Su trabajo objetiva la comprensión de problemáticas ambientales desde todas sus partes, como ente complejo, pues solo desde este reconocimiento será posible una visión global del mismo y con esto la búsqueda de rupturas y perspectivas de evolución (Sauvé, 2005). Este modelo propone una EA centrada en el análisis de situaciones, que desde la interdisciplinariedad, deben ser comprendidas y abordadas para su evolución.

La corriente crítica también propone una comprensión compleja de lo ambiental, pero la impregna con un tinte fuerte de empoderamiento y análisis crítico de las situaciones ambientales. Esta corriente toma especial significado en la reivindicación de luchas sociales y de los movimientos ambientales, pues plantea la importancia del reconocimiento profundo de las fuerzas que motivan las situaciones y problemáticas ambientales. La corriente crítica de la EA plantea un pensamiento político fuerte, en el que la interdisciplinariedad propuesta en la visión sistémica, comienza a hacer más énfasis en la importancia del diálogo de saberes y la centralidad del contexto en el análisis de lo ambiental. En América Latina, este movimiento es de gran importancia pues se asocia a la resistencia a modelos hegemónicos aún dominantes, estructuras coloniales que se traducen en los territorios en: pobreza, devastación de los ecosistemas, destrucción y hasta aniquilación de grupos sociales, lenguas, y un largo etc.

Esta caracterización no es sencilla, pues en estos textos es común encontrar marcas de otras corrientes, pues la influencia de algunos paradigmas y movimientos sobre otros, y sobre todo el hecho que en medio de estos surgen nuevos paradigmas, deja una carga fuerte en el desarrollo de nuevas propuestas. Esta convivencia y diversidad, a veces contradictoria, hace parte del desarrollo de un movimiento de resistencia que se nutre y desarrolla en el contexto mismo que quiere cambiar. De esta manera, en algunos de los textos esta convivencia era marcada mezclando rasgos de discurso crítico con propuestas relacionadas a las corrientes de EA conservacionista o resolutiva. A pesar de lo anterior, procuramos resaltar la corriente más predominante, y que no fuera contradictoria. Es pertinente reconocer este esfuerzo de avance como parte de la construcción del campo de la EA.

La corriente Moral Ética, hace parte de las corrientes que están siendo superadas en el campo. Pues el objeto de su discurso es el hombre y la construcción de parámetros "moralmente aceptables" para la relación del mismo con el medio. En este tipo de visión se considera lo natural como una problemática a ser resuelta y transformada[24]. A pesar de las críticas, esta corriente ha conseguido penetrar en el campo de la EA, y mantenerse, siendo más evidente en las acciones que en los discursos:

> Os paradigmas dominantes fazem parte de um processo de superestrutura, o que envolve diretamente princípios de educação e valores e dentro do escopo do presente trabalho, ressalta-se a necessidade da Educação Ambiental... Concebida sob um prisma complexo, que propicie aos educandos a construção de um sentimento de pertencimento, devido à compreensão da unidade na diversidade. (ANDRADE, CURADO, MELO, 2011 p.)

En texto de Andrade *et al,* se puede evidenciar la influencia de esta corriente, pero al ver la perspectiva que estos autores plantean de educación y de EA, se vislumbra que la corriente dominante es una perspectiva Crítica:

> Esse redescobrimento e **reinvenção de minirracionalidades** podem emergir pela **reflexão crítica das transformações sociais**, **culturais e ambientais**, por meio de processos educadores que instiguem os **movimentos de resistência** a se articular e a construir políticas públicas (PP) que sinalizem respostas às inquietações sociais decorrentes dessas **transformações**

[24] Reconocemos que hay algunas tendencias en la EA que hacen una lectura de la educación ambiental moral y ética ligada a una educación ambiental crítica. A pesar de lo anterior, en este trabajo identifica esta corriente como alineada a ideas de establecimiento de buenas prácticas prestablecidas que deben ser aprendidas y no a un ejercicio crítico sobre las realidades socio-ambientales y cómo son comprendidas desde el paradigma dominante las relaciones que se dan en él. Se hace necesario profundizar las lecturas sobre estas nuevas comprensiones sobre este modelo de EA para ampliar la discusión.

> **abruptas de nossas sociedades**. (*ibid*. Andrade et al, p. 818 negrita nuestra)
>
> ... a apropriação dos princípios da EA nesse processo deve fomentar tanto o **envolvimento e a participação social** nas suas diversas etapas quanto contribuir para a **superação da lógica oligárquica** que predomina na cultura política brasileira que, a despeito da participação social em algumas etapas, acaba impondo interesses de grupos específicos na implementação das políticas. Em outras palavras, a capacidade de se **estabelecerem processos dialógicos e comunidades interpretativas e de aprendizagem** que permeiem estes ciclos deve provocar **mudanças no modus operandi em relação às políticas públicas**, pois, de outra forma, a participação social e o diálogo provocarão apenas desgaste no processo, sem ter reflexos reais na transição de um agir baseado em formas clientelistas de interação para outro que priorize o **bem estar coletivo**. (*Ibid*. p. 829 negrita nuestra)

Este encuentro de posturas, no contradictorias, limita el alcance de las propuestas. Es producido por el hecho de encontrarse en medio del camino de un discurso que, viniendo de una visión de EA donde el hombre es el centro, se proyecta a una EA crítica. Esto se da, ya sea por la manutención del sistema o por la influencia que estas corrientes han tenido en el desarrollo del campo. En el caso Andrade, Curado, Melo (2011), esto se hace evidente cuando autores que proponen una visión de educación innovadora, en las ideas planteadas para la implementación y/o el análisis de hecho recaen en perspectivas de problemas éticos o en trabajo en valores como estrategia de acción.

4.3.2. Apuntes a la política de EA

Las diferencias de concepción de la EA sugieren una característica importante en el análisis de la Política de EA, estas demarcan su contexto de interpretación, y por ende, de implementación. Las diferencias de paradigma que pueden encontrarse entre una propuesta y su contexto de implementación se ven reflejadas en: las dificultades, las críticas y los aportes que se hacen a estos programas: A) Puede ser una dificultad en la interpretación e implementación de las propuestas en el territorio. B) Puede ser la no correspondencia de lo propuesto con las realidades del país, esto por su relación a influencias internacionales, por casos de externalización de las políticas educativas. C) Puede ser porque estos actores hacen una lectura crítica de la política y su pertinencia en el territorio, D) Por conflictos entre intereses y contextos específicos.

Los académicos en los trabajos analizados presentaron algunos comentarios, dificultades y aportes a modo de análisis de lo que observan de la implementación de la política de EA en el Brasil. Estos aportes engloban ideas de las maneras en que se piensa y hace EA en los territorios. A continuación listamos las más comunes

a todos los autores:

- Un proceso dialógico, como el propuesto en la política, debe promover cambios en las formas de operar de las políticas públicas, para que la participación tenga un reflejo real en la transición de un actuar clientelista a uno que priorice el bien-estar colectivo (ANDRADE *et al*, 2014). Para lo cual el papel de la ciudadanía debe ser comprometido, empoderado para que oponga una oposición crítica (LAYARARGUES, 2002; SORRENTINO, 2005).
- Necesidad de una mayor comprensión de las demandas y de las diversidades socio-ambientales en los diferentes territorios para encaminar correctamente los proyectos ejecutados. Así como una verdadera búsqueda de los saberes, de una construcción colectiva enfocada en el trabajo con comunidades (FUNBEA, 2015; PIEPER, VERAS, MACHADO; 2012; SORRENTINO, 2005; SOTERO; SORRENTINO 2010; KAPLAN, 2011).
- Una transformación de la educación de tipo escolar, capaz de romper con las maneras en que lo ambiental ha venido siendo trabajado. Las escuelas presentan mucha dificultad en promover espacios participativos y dialógicos; abrirse a la comunidad para construir juntos la educación que se desea (MACHADO,2014; KAPLAN, 2011).
- Hace falta comunicación y concertación entre los sectores: instituciones de educación superior, gestores municipales y comunidad escolar etc. (FUNBEA, 2015).
- La necesidad de una propuesta político-pedagógica de educación para la sustentabilidad, capaz de formar personas y colectividades responsables por la mejoría de la calidad de vida del mundo en que se habita (BARBOSA, 2008).
- Valorización del estatus de la EA (SOTERO; SORRENTINO 2010; TREIN, CAVALARI; 2014; TREIN, CAVALARI; 2014; VAZZI, BIASOLI; 2007; KAPLAN, 2011).
- Establecimiento y consolidación de un campo referencial y teórico (SOUZA, NASCIMENTO, 2014; KAPLAN, 2011).
- Falta de preparación de los educadores ambientales para asumir la EA

como política pública, por incluirse esto en sus procesos de formación. Una das principales dificultades está en ese transitar a la interdisciplinariedad que se propone en la EA. (ANDRADE *et al*, 2014; FUNBEA, 2015; MORAIS, 2014; SOUZA; NASCIMENTO, 2014; TREIN, CAVALARI; 2014; MACHADO,2014).

- La falta de recursos financieros y humanos para una verdadera y efectiva 'universalización' e 'institucionalización' de la EA como garantía para su efectiva incorporación al currículo y a la gestión escolar (AZEVEDO, LOUREIRO, 2011; SOTERO, SORRENTINO 2010; SOTERO, 2008).
- Fortalecimiento de mecanismos de evaluación y seguimiento de los procesos emprendidos (VALENTI *et al*; 2012).

Muchos de estos autores colocan los anteriores comentarios como característicos del escenario en el que se desarrolla la política de EA en el Brasil. y gracias a esta identificación se espera que la política proponga mecanismos para superar estos desafíos. Mucho más, cuando parte de las dificultades que los autores resaltan en sus trabajos están directamente relacionadas con la política de EA y con lo que las estrategias propuestas por el órgano gestor de la EA plantean para el Brasil.

Azevedo y Loureiro (2011), a su vez, exponen las dificultades que tiene la política para encontrar un escenario en el que el diálogo y la participación puedan establecerse, pues los diferentes intereses económicos y sociales, así como la fuerza política y económica generan un contexto desigual para el debate:

> O diálogo pregado focaliza professores e alunos e nele não é citada nenhuma forma de organização coletiva destes. As organizações não governamentais (ONGs) e as empresas são postas na mesma posição, e movimentos sociais não são indicados. Com isso, fica-se no discurso de que há diálogo entre atores e consensos, sem considerar que estes não estão em condições iguais de participar e que têm interesses diferentes na tomada de decisão, o que afeta drasticamente o teor das políticas públicas, a capacidade de enfrentar conflitos e de estabelecer quais elementos são prioritários, tendo por premissa a defesa do interesse público e da universalização de direitos. (AZEVEDO; LOUREIRO, 2011 p. 283)

Pedrini (1996), Layarargues (2002), Velazco (2002) Janke (2012) Manifiestan que la ley fue elaborada de arriba para abajo, sin la debida reflexión y participación de los actores de la EA brasileña. Pedrini (2002) además sostiene que el proyecto de ley 3792 de autoría del deputado Fábio Feldmann tuvo audiencias públicas, pero que estas fueron poco divulgadas, lo que impedía garantizar la participación de un

número importante de la población. Mientras que, Sotero (2008) defiende que hay diferencias significativas entre el proyecto de ley y la Ley aprobada, gracias al trabajo hecho en el período en que se tramito, y que, aún con sus fallas, la Ley es un logro para la sociedad.

Otro factor que llama la atención de autores como Layares 2002; Furtado, 2009, es que la falta de participación se hace evidente en el hecho de que no había ningún tipo de movimiento de oposición o contrario a la instauración de una política. Su crítica incluso va más allá al cuestionar el consenso que aparentemente existe sobre la pertinencia y efectividad de la EA mientras según el mismo, no hay estudios o referentes concretos de como la EA ayuda en la superación de los cambios climáticos y sociales que se esperan. Para Layares:

> O que está contido no texto legal não afeta nem poderia afetar possíveis interesses econômicos que porventura se caracterizassem como entraves ao enfrentamento das questões ambientais brasileiras, no que diz respeito às atribuições da educação ambiental. É ilustrativo, por exemplo, o fato do texto da lei sugerir atribuições e responsabilidades mas não estabelecer obrigações, regras ou sanções punitivas a quem desrespeita-la (2002 p. 2).

Para Mendoça 2004, la EA como es entendida en las políticas del Brasil, es un servicio a ser prestado, lo que contraría a la propuesta del ProNEA de una EA crítica y transformadora. El autor explica que la EA como política pública se encuadraría en lo que Bourdieu (1998) llama la 'mano izquierda del estado': trabajadores sociales, educadores, profesores, cuyas acciones son ignoradas por la 'mano derecha del estado', es decir las finanzas, la planeación, los bancos, etc.

La falta de parámetros normativos establecidos consensualmente, así como la ausencia de un sistema de control y de seguimiento para la correcta implementación de la política es también criticada por Azevedo *et al* (2002). En este texto se señala la falta de indicadores e índices de evaluación para la política, que permitan una comprensión más crítica del estado de implementación de la política y sus estrategias. Pues los mecanismos de seguimiento, las investigaciones levantadas entre otros estudios uno ofrecerían un panorama general sobre el estado del campo en el Brasil.

4.4. La Educación Ambiental que se propone para el Brasil bajo los ojos de los educadores ambientales

Layarargues (2003) considera que la EA en Brasil, desde la política, reproduce la idea de mudanza en valores como la solución para la crisis ambiental.

El autor resalta incluso que hace falta una referencia más fuerte a otras potencialidades que la EA puede desarrollar, pues se dejaron fuera del documento de la política asuntos sociales, políticos y económicos de fondo. Para el autor, esto sería consecuencia de una política que fue publicada precozmente, a la que le hace falta una base científica sobre el impacto transformador que significaría la implementación de la misma.

> A concepção de educação ambiental dominante no texto da lei parte de dois pressupostos: (a) a Natureza é agredida pelo ser humano, e não explorada por ações produtivas; e (b) a Sociedade é o lugar da harmonia, ela não abriga conflitos sociais. Mas da mesma forma que alguns indivíduos são explorados pelo capital, e não propriamente agredidos, a natureza também é explorada, e não simplesmente agredida. O desvio semântico da "exploração" para a "agressão", oportuno talvez para um público infantil, foi responsável pela consolidação de uma visão deturpada da relação entre Sociedade e Natureza, posto que se identificam as causas da crise ambiental nesta relação, e não nas relações sociais em si -produtivas e mercantis -, que a precedem. E na pressuposição de um mundo sem conflito social e de uma natureza agredida mas não explorada, evidentemente manifesta-se na proposta educativa uma tendência reprodutora da sociedade (*Ibid.* P.10)

Oliveira 2008, resalta a su vez esta característica en la política:

> A Política Nacional de Educação Ambiental deve estar articulada a promoção do Desenvolvimento Sustentável, que consiste na garantia da sustentabilidade dos recursos naturais e na manutenção da qualidade de vida do planeta. Assim, como afirma Capra (2006) para alcançar a sustentabilidade faz-se necessário articular a educação ambiental com as seguintes características: interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade e diversidade, contribuindo assim com a construção de sociedades humanas sustentáveis. (Oliveira, 2008 p. 398)

En este caso la centralidad del hombre y su relación con la naturaleza estaría orientada a su desarrollo y al de la sociedad. Destacamos también el trabajo de Novicki y Souza (2010), quienes hicieron la caracterización de la concepción de ambiente y EA presentes en las conferencias internacionales de ambiente y en las políticas públicas del Brasil. Para los autores es en la política donde la EA en Brasil empieza a acercarse a perspectivas críticas del área:

> [en lo ambiental] por considerar existir uma relação de interdependência entre os seres humanos e a natureza/meio ambiente, enquanto, em termos da EA, por defender a participação social, individual e coletiva para os debates em torno da questão ambiental e a formulação e execução de políticas públicas e práticas sociais." (*Ibid.* p.10)

Los autores para definir esta postura crítica de la EA del Brasil, referencian los avances alcanzados en el Decreto 4.281/2002, que instituyó la Ley 9.795/99; y la evolución misma en el concepto de EA que se daría con los procesos para la creación del ProNEA (2005) en el MMA y la Cordenação General de Educação

Ambiental del MEC. Alves (2017) resalta el trabajo que se hace en EA en la política, y los avances hacia una EA crítica; en especial una que mire hacia las negritudes y los grupos indígenas. A pesar de esto, la autora señala que al analizar en muchas de las políticas ambientales de los países de América Latina, estos no tienen en cuenta los actores excluidos de la sociedad, y por tanto no apuntan a temas como el racismo, la homofobia y las diversas identidades culturales. Replicando con ellos los discursos hegemónicos y sin permitir la entrada de temas sociales, revolucionarios y controvertidos a la EA.

Sotero, Sorrentino, 2010; Pieper, Veras, Machado, 2012; Vazzi, Biasoli, 2007; Sorrentino, Trajber, Ferraro, 2005 identifican a la política de EA como de corriente crítica. En su trabajo, estos autores también incluyen al analizar la política, los documentos que respaldan la implementación de la misma. Con esto, al hablar de la política de EA del Brasil no se refieren más a la definición planteada en la ley 9.795/99 solamente, pues definen la EA de la política integrando las definiciones y estrategias propuestas para la EA en el Brasil:

> A política de educação ambiental desenvolvida no Brasil apresenta-se, assim como aliada dos processos que promovem uma “sociologia das emergências” (Santos, 2002), como estratégia para superar o paradigma da racionalidade instrumental que operou, no Brasil e no mundo, silenciamentos opostos à participação, à emancipação, à diversidade e à solidariedade (SORRENTINO, TRAJBER, FERRARO, 2005 p.287).

En los trabajos mencionados se reconoce la participación efectiva de diferentes grupos sociales, políticos y económicos en la formulación del ProNEA, y el carácter socio-ambiental que toman las estrategias de la política como avances muy importantes en el desarrollo de la EA en el Brasil. Estas condiciones, mediadas por el Estado posibilitarían un escenario de acción política de los sujetos:

> A questão da responsabilidade e co-responsabilidade, assim como do empoderamento e da autonomia e liberdade, termos que aparecem ao longo da discursividade do documento, (ProNEA, 2005) se ancoram na noção de sujeito-de-direito, sujeito responsável e consciente, noção sustentada pelo efeito ideológico elementar. A noção de política pública vinculada à ação política para planejar e provocar transformações no tecido social e seus funcionamentos demonstra um deslocamento de sentido desses termos. A ideia de ‘nova’ função do Estado proferida de ‘dentro’ desse Estado atualiza o discurso de aparelho (QUIRINO DE LUCA; LAGAZZY; SORRENTINO, 2012 p.9).

Autores como Sorrentino, Trajber, Ferraro, Valois y Cavalari en su análisis de la política se refieren a ella sin diferenciar programas o documentos específicos. Ellos destacan el carácter sistémico de la política. Resaltando como la relación

‘naturaleza, sociedad y cultura’ se complejiza con el fin de generar cambios que participen en la solución de problemáticas ambientales:

> [...] uma Educação Ambiental que nos faça perceber o meio ambiente como nossa vida, nosso corpo, as florestas, os animais, as águas, o ar, a terra; nossa escola, nossa rua e também as relações que estabelecemos como as outras pessoas e as outras culturas (BRASIL, 2004, p. 05).

La política contribuiría a la formación de una ciudadanía responsable por el mundo que habita, con una comprensión compleja de las problemáticas ambientales que le permite explorar desde todos sus componentes una realidad específica para transformarla.

Para Novicki, Souza (2010); Sotero, (2008); Layarargues (2002, 2003); Vazzi, Biasoli; (2007); Mello, Heemann (2002); la definición de EA presente en la Ley nº. 9.795/99 tendría una tendencia naturalista, o conservacionista ultrapasada, no sólo por el desarrollo de la EA en Brasil, si no por los desdoblamientos que se dieron de la propuesta de Ley, pues pueden reconocerse en estos últimos otras corrientes de EA. Provocando una diversidad de concepciones dentro del discurso gubernamental de EA. Para Sotero (2008) y Furtado, (2009) esto sería producto de una ambigüedad dentro de la política. Para estos autores, hablar de preservación, conservacionismo y una EA política, todo en la ley, sería un escenario muy ambiguo, abierto a disputas e interpretaciones muy variadas en el desarrollo del campo de EA y en la política.

Al respecto, Nadja, Janke (2012) plantea que la identificación de dos corrientes de EA en la política, para la autora una EA crítica y una orientada a la EDS, podría haberse dado, en la búsqueda de “sentido conciliador” en este proyecto de ley en respuesta a la coyuntura política de redemocratización del país. El carácter crítico de la Política solo es descrito por esta autora al reunir evidencias de varias partes del texto de la ley.

> Neste caso, ao analisarmos o texto da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental, podemos identificar que, o que se insere como componente novo no contexto educacional, a partir de uma vertente ecológica, é a questão da complementaridade do ambiente numa visão complexa, dando visibilidade aos problemas ambientais (socioambientais) como fundamento para a construção de uma educação de qualidade. Esse conceito complexo é inserido ao discurso ambiental e temos, então, uma educação objetivamente política, democrática, libertadora e transformadora, na perspectiva de um ambiente complexo. Podemos observar essa complexidade no texto ao observamos essa característica expressa tanto nos princípios, como nos objetivos da educação ambiental (NADJA JANKE, 2012, p.157).

En relación con lo anterior y tomando en cuenta el tiempo que hay entre la promulgación de la ley, el decreto y los ProNEA, podría concluirse que el órgano

gestor de la EA en el Brasil habría tomado la opción de esta ambigüedad, como herramienta para permitir la aceptación de la política en un momento histórico y político cambiante para el Brasil. Eso es posible, al final de cuentas, pues fue esa ambigüedad en la ley la que permitió que con el tiempo y la madurez teórica del área se diera la evolución de los conceptos y propuestas allí presentadas.

4.5. Análisis de la definición de EA en la Política

Un contexto de cambios sociales fue el escenario para la llegada de una propuesta como la EA, y se instauró como política, con la claridad de ser un camino amplio a recorrer para la consolidación de las transformaciones que propone. La política para el Brasil, se establece dinámica, cambiante y es por medio de los programas que de ella surgen que se mantiene vigente. Los desafíos que se propone la EA incluyen transformaciones en las bases sociales, culturales, políticas y económicas que han sido dominantes y por tanto su aparición y establecimiento implica un proceso de lucha y resistencia qua he de consolidarse paulatinamente.

Esto se hace evidente en la evolución de la propuesta institucional de la política para el Brasil, sus bases teóricas y propuestas; desde la elaboración del proyecto de ley, la proyección de los ProNEA y otros programas que se han venido generando a partir de ella. Reflejo de lo anterior es que la política, desde el discurso institucional y en especial en las políticas, los documentos oficiales, presenta una mayor complejidad en cuanto a la corriente de EA que se quiere para el Brasil. Esto es evidente tanto en el discurso como en las estrategias de implementación. En la política será posible encontrar diferentes perspectivas de EA, que se encuentran y complejizan el panorama de este campo de acción para el Brasil.

Temporalmente podría verse una línea de evolución entre la definición presentada para la EA en la Ley 9.795 de 1999 y la que se plantea en los ProNEA. Como vimos, Para Novicki, Souza (2010); Sotero (2008); Layarargues (2002, 2003); Vazzi, Biasoli (2007); Mello, Heemann (2002); las primeras definiciones de EA que aparecen en la política corresponden a una corriente conservacionista. Mientras que para Sotero; Sorrentino, 2010; Pieper; Veras; Machado, 2012 Y Vazzi, Biasoli; 2007; Sorrentino, Trajber, Ferraro, 2005 esta definición fue cambiando hasta tomar un tinte de EA para la sustentabilidad, con una fuerte inclinación a una propuesta de EA crítica.

Las personas que hacen parte de la construcción del discurso institucional también

reconocen esta diversidad pues al ser interrogados sobre la concepción de EA de la propuesta gubernamental ellos manifiestan:

> Todo esse conjunto de marcos legais que subsidiam hoje a educação ambiental, eles já tem bastante tempo, a lei que institui a política é de noventa y nove, então já tem bastante tempo, então elas tem uma perspectiva eh: ainda muito baseada na preservação do meio ambiente, então tem bastante conflito lá na ponta de como desenvolver os projetos de educação ambiental tanto na escola como fora dela, tanto na educação formal como na educação no formal. Essa perspectiva preservacionista do ambiente se choca bastante com ( ) uma construção mais recente, de que, ter gente, pessoas no meio ambiente, nas florestas, é bom, ((risas)) isso preserva, e aí eu estou falando dos: povos originários, das populações é povos tradicionais das populações extrativistas, é todos esses povos das áreas rurais e da floresta eh: eles têm um papel fundamental hoje na política do governo brasileiro, na preservação do meio ambiente (CP 23:59 - 25:23).

Este conflicto de cómo desarrollar los procesos en la EA puede explicarse con el reconocimiento del contexto que enmarcaba la construcción de la propuesta de EA para Brasil. Y se ve en las iniciativas posteriores, en especial en los ProNEA y otras iniciativas, como se hace un intento de superar estas limitaciones conceptuales vinculando a la población en la interpretación contextual de esas propuestas. Lamentablemente así como se abre la posibilidad en los documentos legales para este tipo de diálogos, también otros discursos conservadores pueden identificar sus objetivos en estas propuestas. Para Sorrentino (2015), la diversidad de comprensiones y caminos que sigue la EA depende de la lectura que se haga de los documentos:

> Eu acho que a política de educação ambiental, ela é aberta a essa diversidade de compreensões de características da educação ambiental e a implementação dela é os gestores o fazem conforme a sus compreensão, então tem gestores que fazem essa implementação baseados em essas, em umas dessas linhas, tem gestores que fazem baseados em outras, então, não é que a política impeça a política possibilita, agora, os gestores que vão se sucedendo eles são mais eh: propensos a fomentar uma caraterística ou outra da educação ambiental. Então na nossa época, a gente era pautado por uma política, por uma linha da educação ambiental, que valoriza a diversidade, que valoriza a compreensão política, que faz, que valoriza a compreensão crítica de educação ambiental, libertaria, emancipatória, da educação ambiental. Em outros momentos a gente pode ver que ocorreram gestores, ou ouve a hegemonia de uma compreensão da educação ambiental mais prescritiva, mais de definir para a sociedade o que é que ela deve fazer. (MS, 44:45 - 46:19).

En el artículo primero del capítulo uno de la Ley 9.795 de 1999, reza: (negrita nuestra)

> Art. 1o Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o **indivíduo e a coletividade** constroem **valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências** voltadas para a **conservação** do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia **qualidade de vida e sua sustentabilidade**.

La EA ambiental propuesta, en la definición de esta ley, tiene como centro al hombre y a la formación del mismo con el fin de mejorar su calidad de vida. Esta definición es de una corriente de EA humanista o antropocéntrica, con una orientación moral y ética, que centrar su objeto en el hombre, dejando aparte las interacciones con lo natural y lo social en los procesos que se propone. En el texto a su vez, aparece la palabra sustentabilidad, aunque su relación con esta corriente de la EA sería muy difusa, pues su orientación es hacia a la calidad de vida del hombre y no solo al mantenimiento de los recursos como es claro en este tipo de perspectivas.

En el ProNEA, la aparición de la educación para la sustentabilidad es mucho más explícita; el documento ProNEA de 2014 tiene como título: *EA para un Brasil sustentable: ProNEA, marcos legales y normativos*; Y esta tendencia se asume desde su versión de 2005, en el que se presenta como máximo referente, para el programa, el Tratado de EA para sociedades sustentables y responsabilidad global (1992). En estos programas la EA para la sustentabilidad toma un co-protagonismo con una interpretación crítica, pues en su propuesta se hace una reinterpretación de esta perspectiva a la que se llama sustentabilidad socio-ambiental.

Mello, Heemann (2002); Layarargues (2002, 2003); Vazzi, Biasoli (2007); Sotero (2008); Furtado (2009); Novicki, Souza (2010); Nadja Janke (2012), presentan otras tendencias de EA en la política, que cada documento puede o no explicar en el apartado asignado para la definición del campo. El tipo de EA que ser quiere para el Brasil, puede aparecer descrito en los objetivos, lineamientos y estrategias para la EA del Brasil. En síntesis, es en la interpretación completa de estas propuestas donde se puede intentar sacar conclusiones más profundas.

Más allá de la presencia de esta característica de temporalidad en la construcción de una idea de EA brasileña, lo que más llama la atención en nuestro análisis fue la posible ambigüedad o multiplicidad de corrientes de EA en la política descrita por Sotero (2008), Furtado (2009) y Nadja Janke (2012). Sorrentino (MC 44:37 - 46:21) nos decía que esto dependería de la interpretación del lector, nosotros resaltamos que esta posibilidad de interpretaciones tiene su origen en el mismo texto de la política. La coexistencia de referentes de EA es un reflejo de la misma complejidad y diversidad del campo y las implicaciones que esto tienen en su implementación en el país.

Por medio del programa de Análisis de datos cualitativos N-Vivo, categorizamos y

agrupamos trechos de los documentos en los que se pudiera detectar la influencia de alguna de las corrientes de EA propuestas por Sauvé (2003). En la tabla cinco, podemos ver la frecuencia en la aparecían estas referencias en cada documento. Esta tabla nos permite ampliar nuestra complejidad de lectura en cuanto a la propuesta política de EA que el Brasil se ha propuesto en los últimos años.

Tabla 5 Frecuencia en la que se reconocieron las corrientes de EA propuestas por Sauvé, 2003 en los documentos oficiales de la política

Corriente de EA identificada	Documento oficial				
	Ley 9795/99	Articulo4281/2002	ProNEA 2003	ProNEA 2005	ProNEA 2014
Moral Y ética	2		1		
Conservacionista	2		2		
Sustentabilidad	3	1		4	5
Sistémica	1		1	2	2
Crítica	5		8	9	9

Por ejemplo, si bien ya fue dicho que, en la definición presentada en el artículo uno de la ley 9795/99, se reconoce una tendencia a la corriente conservacionista, pero si se considera el texto integralmente, vemos que hay otras corrientes dialogando en esta ley. Por ejemplo, en la definición, la aparición de la corriente crítica es muy sutil. Mientras, en el desarrollo de las propuestas y objetivos de la ley, esta tendencia toma protagonismo. La identificación de este primero artículo de ley con una corriente conservacionista parece ser reforzada en el artículo trece de la sección tres, del mismo documento. Al presentar la EA que se propone para educación no formal, (artículos IV, V, VI y VII) la descripción responde a una orientación hacia la sensibilización de la comunidad para su participación en la defensa y conservación del medio ambiente, descripción que bien podría relacionarse con una corriente conservacionista.

Pero cuando miramos con más detalle y salimos de estos artículos para ver en el texto la correspondencia o no a esta definición inicial, nos encontramos con que la definición del articulo uno se amplia y complejiza en otras partes del texto. Esto hace

que el tipo de EA que se promueve en la política, va mucho más allá de la definición oficial, y por tanto su comprensión solo es posible en la lectura de todo el documento. En esta misma línea, pero más ligada a un trabajo ético y moral, se puede percibir con fuerza en el numeral IV del artículo 3, capitulo uno, como uno de los principios de la EA y a su vez en correspondencia en el numeral VII del artículo 5 como uno de los objetivos esperados de la EA. En el 2003 esta tendencia se mantiene en los principios que orientan la política.

Una tendencia que aparece más tímidamente en la ley, pero que toma importancia en el discurso de la política es la relación con la corriente sistémica. En algunos parágrafos de la ley se enfatiza en la triada naturaleza – sociedad y cultura, y el pensamiento complejo para la comprensión de las realidades ambientales. Pero es en los ProNEA que esta corriente toma más fuerza en el Brasil como uno de los ejes de implementación de la política:

> "A educação ambiental deve se pautar por uma abordagem sistêmica, capaz de integrar os múltiplos aspectos da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos. Mais até que uma abordagem sistêmica, a educação ambiental exige a perspectiva da complexidade, que implica em que no mundo interagem diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva...) e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas" (ProNEA, 2005 p,34)

La idea de una visión sistémica de la EA en la política, se refuerza si retomamos las ideas de complejidad y diálogo de saberes propio de esta perspectiva, sin reducirlo a un abordaje amplio para la resolución de problemas, interpretación que deja en el campo a veces de lo ecológico las propuestas que surgen desde esta corriente. La visión sistémica de ambiente implica entender el mundo como el resultado de una compleja red de interacciones, que como lo plantean Duvoisin y Ruscheinsky (2012), en el caso de la EA, involucra acciones, conocimientos, valores y comportamientos para que los ciudadanos cultiven actitudes que coincidan con ese nuevo paradigma.

En este sentido la EA pensada desde un abordaje complejo que integre lo cultural, lo natural y lo social desde lo ambiental, respondería a una visión sistémica. La comprensión de lo ambiental desde esta perspectiva asume que la interpretación que se haga de lo propuesto por la política debería incluir todos estos factores. Lamentablemente esto no es tan fuerte en la política pues para generar un cambio de paradigma como el que se propone, habría que empezar con un diálogo más

concreto directo para evitar otras interpretaciones.

Las corrientes de EA de las cuales encontramos más huellas en los textos durante nuestro análisis, son la corriente de desarrollo sustentable y la corriente crítica. Ambas han aparecido en los documentos oficiales desde antes incluso de la definición de la política respondiendo directamente a los movimientos que se daban a nivel mundial, y a los discursos que entraban al escenario nacional por el contexto de luchas, resistencias y transformaciones que sufría el Brasil en ese período.

Las palabras desarrollo sustentable han estado siempre presentes en la Política, así como también lo han estado otras palabras que relacionan la EA al papel y estructura social del hombre y sus relaciones sociales y culturales. Se lanza un mensaje en este documento en el que ese desarrollo sustentable tendría un sentido de responsabilidad social aliado a la idea de sustentabilidad. Dejando a un lado la idea de desarrollo sustentable como desarrollo económico y preservación de recursos, y tomando una perspectiva más social, en discurso muy alineado al Tratado para sociedades sustentables y responsabilidad global, tal como es prometido desde el inicio de los ProNEA.

En la Política de EA de Brasil, desde el ProNEA de 2003 se usa la expresión de Sustentabilidad Socio-Ambiental, que es justificada en un pie de página, haciendo énfasis a la idea de una sustentabilidad pensada más allá del desarrollo y mantenimiento de recursos, superando la idea de desarrollo sustentable presentada por varios autores :

> Embora reconheçamos o caráter multidimensional da questão ambiental, entendemos ser necessário enfatizar a articulação entre a dimensão social e ambiental, motivo pelo qual apresentamos nesse documento, a formulação “socioambiental” ao invés de simplesmente “ambiental”. (ProNEA, 2003: 9)

Esta aclaración se hace importante en especial para establecer en qué sentido se entiende la sustentabilidad dentro de la propuesta de la politica. En el caso del Brasil, cuando se habla de sustentabilidad en la politica se refiere principalmente a la necesidad de generar tecnologías, investigaciones que permitan a las personas vivir de una manera más sustentable evitando la perdida de la vida, por la degradación de los ecosistemas, por el desarrollo desordenado de actividades productivas. Reflejada en la disminución de la biodiversidad, y posibilitando la supervivencia en el planeta (ProNEA, 2003). Anteriormente en la ley 9.795/99 se usaba el termino sustentabilidad y aunque no se hacia la aclaración que aparece en el ProNEA, esta

expresión era acompañada siempre de otros factores como solidaridad, igualdad, democracia justicia social (Artículo 5, capitulo uno, numeral 5 ley 9.795/99). Esta interpretación de la sustentabilidad y la EA, son también un escenario que permite la entrada, muy sutil, de la corriente crítica de EA en la ley. A pesar de que la Política ofrece un el marco para una EA crítica, su entrada, solo se posiciona textualmente cuando plantea la necesidad de una conciencia crítica a la problemática ambiental social (artículo 5, capitulo uno, numeral 3 ley 9.795/99).

También recocemos una tendencia a esta corriente en otros momentos, en la ley se incluye como parte de las relaciones ambientales además de lo ecológico, lo político, psicológico, social, político, económico, científico, cultural y ético, como principios de la EA (numeral 2 artículo 4, capítulo 1 de la ley 9.795/99) que además es ratificado en uno de sus objetivos:

> O estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade (Numeral 5, artículo 5, capitulo 1 de la Ley 0.075/1999).

Como puede verse, en la política se hace un llamado a transformaciones sociales, participación, empoderamiento, gobernanza siendo estos uno de los reflejos del impacto de la posibilidad de una EA crítica en el discurso de la política. Para Sato, (2012) la ley enfatiza la necesidad de entender que cuando se menciona la participación en esta política, se habla:

> “de la práctica de una acción transformadora intencional de carácter colectivo que se articule con la búsqueda de una sociedad democrática y socialmente justa y con la revelación de las relaciones de dominación en nuestra sociedad” (p.62).

A pesar de lo anterior, nos parece que estos documentos se quedan cortos en comparación con la evolución que ha tenido la comprensión de las posturas desde la EA crítica en Brasil y a nivel internacional. Un ejemplo de esto, es el desarrollo que se le ha dado a la idea de la EA como proyecto político pedagógico de las escuelas. Proyecto que nos parece tiene un gran poder articulador y potencial transformador de realidades.

Como puede observarse, en la Política nacional de EA confluyen intereses, concepciones y comprensiones de lo educativo, lo ambiental y por lo tanto del área de EA. Esto es presentado por algunos autores como una ambigüedad en el discurso, producto de una inmadurez en la formulación de la política (LAYARES,

2002; FURTADO, 2009). Mientras que para otros esta reunión de comprensiones de lo ambiental, corresponde a una limitación que surge a la hora de querer encasillar bajo una categoría una campo tan complejo como lo es la EA (FERRARO, SORRENTINO, 2011). A continuación analizaremos un poco más los posibles motivos para esta multiplicidad de comprensiones dentro de la política.

4.6. Multiplicidad de comprensiones en la Política

La aparente ambigüedad de la política debe entenderse en medio de la complejidad misma que implica una política pública, pues ella está conformada por mucho más que un programa o la ley que lo regula. Roth plantea que: “el análisis de políticas públicas consiste en examinar una serie de objetivos, de medios y de acciones definidos por el estado para trasformar parcial o totalmente la sociedad así como sus resultados y efectos” (2002, p.28). De esta manera, al analizar la política es necesario analizar la ley, los decretos y los programas que han auxiliado la llegada de la EA al Brasil. Es decir, cómo estos han sido implementados y recibidos por la población. De esta manera, al referirnos a la política nos referimos al conjunto de estas acciones, ideas, intereses y movimientos, que además son influenciados por el contexto en el cual está inmersa la política.

Roth también nos advierte que esta ambigüedad es una constante en los programas públicos, pues estos son producto de negociaciones entre contradictores y opositores, cada uno con sus intereses; que en una política pública deben ser conciliados para lograr su aceptación y apoyo en el campo político como en el social. Entonces, la ambigüedad es una estrategia que permite avanzar en una discusión política a pesar de la falta de consenso. Otra de las posibilidades del uso de esta ambigüedad es ampliar el margen de acción de los actores de la EA, para que a partir del contexto puedan tomarse decisiones y emprender acciones específicas.

La Comprensión de la EA presente en la Política es un ejemplo claro de esta ambigüedad o amplitud del concepto dentro de una política pública. En nuestro análisis observamos que esta característica de la política tendría dos orígenes: uno, como estrategia para la entrada y aceptación de esta política en el Brasil; y dos, como producto de una idea compleja de EA, que hace que no sea posible proponer una única manera de entender la EA o de hacer EA en el Brasil. En esta política entonces se proponen unos lineamientos generales que orientan a la consolidación del campo, pero que reconocen y valoran la diversidad de posiciones sobre el

mismo.

Tenemos que tener en cuenta que la EA plantea un diálogo de saberes. Está en ningún momento espera imponerse como saber absoluto, por el contrario, lo que intenta es proponer el diálogo para la definición en el territorio de las maneras de apropiación de la EA, así como la implementación de estrategias para que se den los cambios necesarios en las estructuras sociales y culturales. Estas transformaciones se proponen desde el diálogo y construcción de nuevos paradigmas y con ello de nuevas formas de valores e intereses.

En este sentido, Saito (2012) concluye que la política no puede, por las fuerzas contradictorias que participan de su elaboración, presentar un contenido emancipador explícito, de cara a la democracia y justicia social plena. Para el autor, es uno de los desafíos de la política y de los educadores ambientales, buscar explicitar este debate dejando claro el potencial transformador que trae la EA. Como Saíto, creemos que es la participación social la llave para hacer efectiva las propuestas tacitas y explicitas en la política haciendo control y vigilancia de los programas y estrategias que de allí se deriven, y por medio de la participación, ser parte de la creación misma de estas acciones. Lamentablemente esta amplitud inicial, también provoca múltiples y diversas interpretaciones dejando la puerta abierta para comprensiones incluso contradictorias. Esto también es evidente en el discurso oficial cuando en algunos momentos hay retrocesos en las propuestas en marcados en discursos contrarios a los mismos objetivos planteados por la EA respondiendo a intereses económicos y políticos del momento.

La propuesta de educación para la sustentabilidad socio-ambiental es mucho más próxima de una corriente crítica de ambiente. En este sentido, la EA se establece como una propuesta en oposición a los intereses que han usado el discurso de la educación para la sustentabilidad, como estrategia para mantener una idea del ambiente conservacionista o como un recurso que hay que cuidar, como mecanismo de alcanzar intereses económicos y de poder. La educación para la sustentabilidad ha presentado varias vertientes y propuestas incluso dialogando con visiones más progresistas de lo educativo ambiental, pero al mismo tiempo, su base epistémica está fundamentada en discursos de desarrollo, calidad de vida y cuidado de los recursos.

> Atualmente, o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso ou matéria-prima destinado aos objetivos de mercado cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detém o controlo do capital. Este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã.
>
> Nesse sentido, passamos a vislumbrar como meta uma educação ambiental para a sustentabilidade socioambiental recuperando o significado do ecodesenvolvimento como um processo de transformação do meio natural que, por meio de técnicas apropriadas, impede desperdícios e realça as potencialidades deste meio, cuidando da satisfação das necessidades de todos os membros da sociedade, dada a diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais (SORRENTINO; TRAJBER; FERRARO, 2005, p. 289).

La diferenciación hecha por Sorrentino, Trajber, Ferraro (2005), entre la idea de ‘desarrollo sustentable’, y lo que se ha denominado como ‘sustentabilidad socio-ambiental’, es un ejemplo de cómo la diversidad discursiva de la política puede ser entendida como estrategias de resistencia y lucha para el reconocimiento de los saberes e identidades del territorio y la producción de conocimiento en cada contexto. Ya en Brasil inclusive se han profundizado este tipo de discusiones sobre el concepto de desarrollo y de las consecuencias que el mismo tiene sobre los diferentes pueblos y comunidades que habitan este país. Y son ellos inclusive los que han movilizado las discusiones apropiándose de espacios políticos y académicos para contrarrestar, criticar y sumar a las discusiones sobre estas temáticas:

> Agora tem uma mudança fundamental que acho que acontece na Rios + 20, que é a cúpula dos povos que aconteceu dentro y paralelo, junto com aquele processo todo da reunião dos chefes de estado foi muito forte e teve uma visibilidade muito forte, não foi uma reunião de ONGS, entendeu, quem pauto a cúpula dos povos são os movimentos sociais, são o movimento indígena principalmente as ONG, estavam lá também e foram parte fundamental, mas quem construiu todo aquele processo de uma reflexão crítica de todo o que estava sendo discutido por os chefes de estado e mobilizo miliares de pessoas e conseguiu colocar essa discussão do desenvolvimento sustentável, na verdade, de dizer para a sociedade que esse conceito de desenvolvimento sustentável que est sendo discutido não é uma coisa em si, nele não significa necessariamente milhares de coisas boas e legais na vida das pessoas, mas ele tem toda uma ideologia que perpassa ele, e que esses povos, campesinos, povos originários etc. e que esses povos campesinos originários etc. estavam entendendo que isso entra em conflito de modo direto com o seu estilo de vida e que o desenvolvimento sustentável, beleza, é um negócio legal, mas é um campo em disputa, não é uma coisa que está dada, tanto as empresas as grandes multinacionais do agro negócio estão fazendo o discurso do desenvolvimento sustentável, tanto a via campesina, também tá, e o que eles estão chamando de desenvolvimento sustentável se choca bastante, no: na pratica ( ) né? (CP, 11:56 – 14:08)

Esta redefinición del término de EDS muestra una perspectiva crítica de la EA, que huye de las comprensiones economicistas que se puedan hacer de la EA y se posiciona como escenario para nuevas formas de actuación en el escenario político

nacional. Los pasos dados pueden parecer pequeños sobre la influencia que tienen otros discursos en las políticas nacionales, pero estas experiencias han logrado permear diferentes escenarios y cuestionar los discursos dominantes. Y encuentran en las políticas un escenario para su acción.

Lamentablemente, la ambigüedad en el discurso de la Política, que hemos mencionado anteriormente, preocupa a los investigadores en EA; pues mucho más allá de una dificultad en definir un discurso, esta característica permite una pluralidad de interpretaciones que incluso podrían ir en contra de los propósitos de la EA. Ambigüedad que aunque para algunos autores se ve reflejada en el texto de la ley, y obviamente en el escenario político en el que esta fue elaborada, para otros como Anello 2012, Layaraes, 2002, Pedrini 2002, corresponde más a los intereses que esta área despierta. Mientras que para Mendoza (2004) esta construcción contradictoria sería la llave para su configuración y posibilidad de disputa en un contexto realmente complejo. Al respecto, Kaplan (2011) defiende el papel del órgano gestor de la EA, quien al estar conformado por una pluralidad de actores, podría entrar en la mediación de esta diversidad. Kaplan reconoce que en el primer gobierno Lula y en los primeros años del segundo mandato (2002-2008), la conducción de la *Diretoria de Educação Ambiental* del MMA y de la *Coordenação Geral de Educação Ambiental* del MEC correspondía a una posición más diversa, pues los orígenes de sus programas y acciones estaban influenciados por el movimiento ambientalista progresista. Pero, a pesar de esto la ministra Marina Silva, no habría conseguido implementar políticas ambientales de enfrentamiento a los intereses del capital.

Las disputas económicas y políticas que plantea la EA en su objetivo de transformación de las formas de relacionarnos y entender lo ambiental, hace parte de debates que afectan intereses políticos, económicos, sociales. Para autores como Anello (2012) tener una política que se desarrolla en medio de estas luchas, implicaría una posición más crítica e incluso de resistencia ante estas realidades. Para el autor, esto no se ve reflejado en la ley, es más llama la atención a las posibilidades que incluso esta política presentaría para validar algunas conductas que afectan lo ambiental en el Brasil. Anello crítica la presencia de la referencia al desarrollo y a la sustentabilidad, y como en la misma ley se plantea, que las estrategias en EA deban permitir estos procesos.

MELLO Y HEMANN (2002) hacen una fuerte crítica al uso del concepto de desarrollo sustentable:

> Outro conceito difundido pelo discurso oficial da educação ambiental é o do desenvolvimento sustentável, que aparece no discurso às vezes sob a ótica da qualidade de vida das comunidades (sociedade sustentável) e às vezes pretendendo conciliar a preservação ambiental com o desenvolvimento industrial. (MELLO; HEEMANN, 2002 p.8)

Mello y Heemann observan que aclarar el uso del término de desarrollo sustentable superando su dimensión técnico-natural y estableciendo consensos en cuanto a las cuestiones ambientales. Provocaría que se dé menos espacio para libres interpretaciones. Anello (2012) resalta que la salida para evitar estas diversas adaptaciones a la política, que terminen por favorecer intereses diferentes o contrarios a los propios de la EA, es la participación ciudadana como eje articulador y verificador de la política. Son las poblaciones las que tienen la responsabilidad y el poder de fiscalizar el verdadero fin que se le dé a los planteamientos de la política en EA.

Las transformaciones sociales incluyen la superación del *status quo* lo que no es posible sin la intervención del poder público, y al mismo tiempo a través de la organización de la sociedad en la toma de decisiones: “la ciudadanía es el objetivo de la EA”. Un ejemplo de esos espacios serían los ‘Colectivos Educadores’ que para Sorrentino (2005) y Quirino De Luca (2013), serían la estrategia empleada por el Brasil desde 2003, para la aproximación y diálogo de distintos actores. La idea de estos espacios es destacar los saberes locales y la crítica al modelo hegemónico, tomando protagonismos la participación y movilización social.

La participación se convierte pues, en una herramienta, pero al mismo tiempo en un desafío. La dificultad está en conseguir las condiciones para una participación efectiva. Un diálogo que para Nery-Silva (2015) debe garantizar la participación de todos los actores en espacios de decisión, con posibilidades reales de que se materialicen sus intereses y opciones ideológicas, para que estas sean incorporadas en las políticas públicas institucionalizadas. Para Andrade y Sorrentino (2016), el diálogo a pesar de no aparecer explícito en el texto de la política nacional de EA, está inmerso en todas las propuestas y objetivos:

> O diálogo qualifica a participação ao reconhecer que coletivos são entremeados por questões que, olhando-se de perto, impedem a participação genuína das pessoas... O diálogo demanda, então, atenção a esse universo

> invisível, a busca e o desvelamento dos fatores que geram assimetrias nas relações e a aplicação de medidas para lidar com eles. (*ibíd.*, 141- 142)

Las primeras políticas públicas ambientales son formalizadas en la década de 1920. Inicialmente, el énfasis era la protección de la nacionalidad y construcción de una identidad nacional brasileña. De allá para acá, esas políticas estuvieron vinculadas a la creación de áreas protegidas, a la conservación de la biodiversidad y a la necesidad de negociar límites al crecimiento económico desenfrenado. Los documentos legales de la EA en Brasil proponen objetivos desafiadores basados en una educación crítica, participativa, transversal, que resalta la idea del pluralismo, que tiene perspectiva inter, intra e trans disciplinar; y es vinculada a la ética, al trabajo y a las prácticas sociales. Procedemos al análisis de estos y de otros documentos oficiales. También analizamos entrevistas concedidas por personas que participaron en la concepción y en la implementación de la política hasta el primer semestre de 2016. Reconocemos en estos documentos ejercicios discursivos que demuestran debates e intereses políticos que se disputan la perspectiva de EA que el Brasil debe asumir. Esto es importante pues genera una influencia directa en la comprensión del tipo de país que se espera.

El próximo capítulo, tiene el mismo propósito de este, sólo que dedicado a la política de EA en Colombia. En el capítulo 5, retomamos estos resultados, para de forma comparada hacer un análisis más complejo de estas políticas.

5. La Política de Educación Ambiental en Colombia

Consideramos en este trabajo que una política pública se compone por: la ley que la reglamenta, los instrumentos que se elaboran antes y después para acompañar lo que allí se plantea; y por el estado y las personas objeto de las mismas. Teniendo en cuenta lo anterior, al proponernos hacer un análisis de la propuesta nacional de política de EA colombiana, incluimos en nuestro análisis: los Lineamientos generales para una política de EA (1995), la Política Pública Nacional de EA (2002) reivindicada por la Ley 1549/2012, y las voces de los actores y gestores de la educación ambiental en Colombia. Buscamos identificar en ellos, los discursos que orientan la EA en este país.

Con este objetivo, contrarrestamos las propuestas institucionales que se encuentran en los documentos públicos, con el discurso oficial de la líder del programa de EA en Colombia, Maritza Torres Carrasco, - por medio de una entrevista -, y con algunos textos oficiales producidos por ella y su equipo de trabajo. Además, para ampliar nuestro referente de análisis incluimos entrevistas con actores del área de EA y un levantamiento bibliográfico de trabajos que han estudiado anteriormente esta propuesta nacional.

Para conocer el discurso institucional, contamos con la entrevista de la actual coordinadora del Programa de Educación Ambiental, que es responsabilidad de los Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN y el /Ministerio de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible MADS. La Doctora Maritza Torres Carrasco es docente e Investigadora de la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá; también es autora de la política de educación nacional y de otros documentos académicos y legales que respaldan la EA nacional a algunos de ellos tuvimos acceso y serán presentados a continuación. La entrevista se dio el día 26 de julio de 2016, en la Subdirección de Educación y Participación del MADS, Bogotá, Colombia. En este capítulo identificaremos las informaciones obtenidas en la entrevista con la sigla MT y la fracción de tiempo en la que se encuentra esa información en la grabación.

Gracias a la profesora, y a su grupo de trabajo, tuvimos acceso a la base de datos del Programa Nacional de EA que reposa en el MEN. Encontramos allí varios artículos publicados en revistas académicas y otros documentos oficiales producidos

como parte del proceso de gestión, e implementación de la política. Estos documentos nos permitieron ampliar nuestros referentes de interpretación del discurso y la experiencia gubernamental en EA en Colombia (Ver tabla seis).

Tabla 6 Fuentes de referencia del discurso oficial del programa nacional de educación ambiental Colombia.

Año	Autor	Fuente	Ubicación
2016	Torres Carrasco Maritza	Entrevista día 26 de julio en la sede del programa nacional de educación ambiental, Ministerio de ambiente, Bogotá, Colombia.	Grabación y sistematización de información en el programa NVIVO 10, almacenada en la base de datos de los investigadores de este trabajo.
2011	Torres Carrasco Maritza	La Educación Ambiental en Colombia: Un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión – acción	Base de datos del Programa Nacional de Educación Ambiental Ministerio de Educación Nacional Tambipen disponible en: http://aplicaciones2.colombiaaprende.edu.co/red_privada/sites/default/files/LA_EDUCACION_AMBIENTAL_EN_COLOMBIA.pdf
2010 - 2011	Torres Carrasco Maritza	La Educación Ambiental en Colombia: Una realidad que se instala en las Políticas nacionales educativas y ambientales, desde un Contexto de participación y transformación social"	Base de datos del Programa Nacional de Educación Ambiental Ministerio de Educación Nacional. Versión en español del artículo L'éducation relative a l'environnement en Colombie: une politique publique dans un contexte de participation et de transformation sociale. En Éducation Relative À L'environnement, Regards-Recherches-Réflexions. La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement. Vol. 9, (Sauvé, Lucie), (pp. 45-58). Canadá, Quebec: Université du Québec à Montréal.
2010	Torres Carrasco Maritza	La Educación Ambiental En Colombia: Un marco para la exploración y la reflexión sobre las necesidades investigativas	Base de datos del Programa Nacional de Educación Ambiental Ministerio de Educación Nacional
2009 a	Torres Carrasco Maritza	Programa Nacional de Educación Ambiental: Una estrategia de participación y apropiación, para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia". Documento presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible UNESCO. Bonn, Alemania.	Base de datos del Programa Nacional de Educación Ambiental Ministerio de Educación Nacional. Disponible también en: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232888S.pdf
2009 b	Torres Carrasco Maritza	Los Proyectos Ambientales Escolares - Prae Hoy: "Retos y proyecciones en el marco del proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia".	Base de datos del Programa Nacional de Educación Ambiental Ministerio de Educación Nacional.

2006	Torres Carrasco Maritza	Reflexiones críticas a propósito de la educación ambiental en Colombia. Desde una visión innovadora de la escuela presente en la política nacional de educación ambiental.	Base de datos del Programa Nacional de Educación Ambiental Ministerio de Educación Nacional. Texto presentado en un evento en santa marta.
1999	Torres Carrasco Maritza	La educación ambiental en Colombia un proceso construido a la luz de una mirada investigativa.	Base de datos del Programa Nacional de Educación Ambiental Ministerio de Educación Nacional. Traducción al español del artículo publicada en la revista: Education relative a "environment: regrad-research-reflextion" Université do quebec a montreal (canada) ful (belgica) vol. 1 1998-1999.
1998a	Torres Carrasco Maritza	La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. La experiencia de Colombia.	Revista Iberoamericana de Educación. Educación Ambiental y Formación: Proyectos y Experiencias Disponible en: http://rieoei.org/historico/oeivirt/rie16a02.htm Acceso en 29/03/2016
1998b	Torres Carrasco Maritza con la participación de Pinzón Riso Guillermo	Dimensión ambiental, universidad y sociedad	Base de datos del Programa Nacional de Educación Ambiental Ministerio de Educación Nacional.
1997	Torres Carrasco Maritza	La dimensión ambiental: un reto para la educación de la nueva sociedad - PRAE una estrategia para la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela.	Base de datos del Programa Nacional de Educación Ambiental Ministerio de Educación Nacional.

Otro mecanismo para comprender los caminos de la EA en Colombia incluyó la búsqueda de trabajos académicos que analizaran la política nacional de educación ambiental: artículos científicos, tesis de maestría y doctorado. Esta búsqueda se hizo con ayuda de plataformas como Google académico y Scielo. al encontrar pocas referencias, decidimos ampliar nuestra búsqueda a las bases de datos de periódicos y de algunas de las principales universidades del país, además de incluir también trabajos de pregrado. A pesar de esta extensa búsqueda no encontramos muchos trabajos que tuvieran como objeto de estudio la política nacional de educación ambiental. Retomamos algunos trabajos que nos permitieron tener un panorama de la interpretación que se hace desde los actores de la EA sobre la política nacional.

En vista de una cantidad reducida de material encontrado, incorporamos en esta

parte del trabajo dos entrevistas con líderes e investigadores de la educación ambiental en Colombia:

- Profesor Orlando Sáenz: Profesor en la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales UDCA Bogotá, Colombia. Coordinador de la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente ARIUSA. Sociólogo de la Universidad Autónoma Latinoamericana y Magister en Desarrollo Urbano de El Colegio de México. Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad Autónoma de Barcelona. Con experiencia en investigación, acompañamiento y activismo en EA universitaria en Colombia y América Latina. La entrevista se realizó el 28 De Junio 2016 A Las 9 De La Mañana En La Universidad Sergio Arboleda Bogotá Colombia. En este capítulo identificaremos las informaciones obtenidas en la entrevista con la sigla OS y la fracción de tiempo en la que se encuentra esa información en la grabación.
- Nathalia Isabel Salazar Penagos: Licenciada en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister en Gestión Ambiental de la Universidad de los Andes, Profesora de la Universidad Santo Tomas, Bogotá D.C. De 2012 a 2016. Trabajó en el Programa de Apoyo a la educación ambiental de la Secretaria de Educación Distrital, primero, como consultora, y en los últimos dos años como coordinadora. La entrevista se dio por Skype, el día 17 de febrero de 2016, la entrevistadora se encontraba en el sector de Física del Colegio Técnico de la Universidad Federal de Minas Gerais, BH. Y la entrevistada en la sala de juntas de la dirección del sector privado de la Secretaria de Educación Distrital, Bogotá. En este capítulo identificaremos las informaciones obtenidas en la entrevista con la sigla NS y la fracción de tiempo en la que se encuentra esa información en la grabación.

Las grabaciones y evidencias de la entrevista, así como los pareceres y términos de consentimiento firmados por los participantes, reposan en físico y digital en las bases de datos de los investigadores que realizan estas entrevistas y están a disposición para cualquier aclaración y duda. Como ya fue dicho, el análisis de las mismas se hizo con ayuda del programa de análisis cualitativo Nvivo 10, que permite trabajar con material de audio. Por esta razón solo fueran transcritas las partes integradas al documento final.

5.1. Contexto Histórico de la consolidación de la Política de Educación Ambiental

Colombia como muchos de los países de América latina es producto de un sin número de encuentros y desencuentros, de invasiones y luchas que entre lo extranjero y lo propio provocaron una diversidad natural, social y cultural muy llamativa:

> El azar geológico y climático gestó en la esquina noroeste de América del Sur un conjunto extraño, unido en la historia por necesidades, intereses, caprichos y pasiones, hoy llamado Colombia. Como si hubieran emergido siete planetas provenientes de lugares diferentes del cosmos, su territorio reúne un mosaico complejo que proporciona la mayor biodiversidad por área del planeta y una variedad extraordinaria de paisajes […] civilización de vertiente, país de ciudades, un país a pesar de sí mismo, un país enorme, un acto de fe, un país de excepcional riqueza natural y cultural. (CARRIZOSA, 2014, p.17)

El contexto Colombiano es un escenario complejo, con una población cultural y étnica mixta, resultado del encuentro entre españoles, indígenas, negros e inmigrantes (DUQUE-ARISTIZÁBAL, 1999). Con una historia de luchas internas por el poder económico y político, la dominación y la manutención de la colonia, inicialmente bajo la figura del colonialismo y hoy perpetuada por la colonialidad del saber, el ser y el poder, estrategia que condiciona el uso de los suelos, la naturaleza, y la cultura, a partir de la dominación de las formas sociales y culturales de un territorio.

Colombia ha sido un país afectado por diferentes conflictos a lo largo de su historia. Luchas por territorio, por la dominación, por los recursos, luchas políticas y partidarias entre otros. Sin duda esto ha dejado marcas culturales, físicas e históricas en todo su territorio. La estructura colonial genero exclusión, y con ella, evito cualquier tipo de participación política y económica de los grupos llamados minoritarios. Colombia a pesar de ser un país capitalista, hasta hace muy poco mantenía condiciones de un sistema feudal, con terratenientes ricos y campesinos que dependían de ellos (DUQUE-ARISTIZÁBAL, 1999). Uno de los problemas es el conflicto armado entre gobierno, guerrillas y grupos al margen de la ley como los paramilitares que hasta hoy azotan el país. Un conflicto con un origen difuso para algunos, callado por otros, y del cual incluso los colombianos entienden poco. Aun así se ha podido resaltar algunos detonantes: “la desigualdad social, la ausencia estatal en vastas regiones del país y por supuesto la inequitativa distribución de la tierra y su acceso a ella” (ÁNGEL, 2015 p.16).

El discurso de la EA, empieza a aparecer en Colombia con la formulación del Código Nacional de Recursos Renovables y la Protección para el Medio Ambiente (1974), que en su capítulo II plantea el uso de los medios de comunicación, aplicación de talleres enfocados al ambiente, campañas de EA y la importancia de una perspectiva interdisciplinar. Con esto se da inicio a la Comisión asesora para la Educación Ecológica y del ambiente, la cual, tenía como función incluir en los currículos escolares materias que permitieran la apropiación del ambiente y la sociedad (PITA-MORALES, 2016). Todas estas propuestas oficializadas en los cambios hechos a la Ley 70 de 1993 y a la aparición de la Ley 115 de 1994 en la Ley general de educación, establece en su artículo 5 como meta de educación: “adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejora del ambiente, calidad de vida y uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres dentro de una cultura ecológica”; y en el mismo año el decreto 1730, establece la obligatoriedad de la inclusión de la EA en la educación formal (MEJÍA-CÁCERES, 2014).

Las ideas ambientalistas comienzan a consolidarse en Colombia con la constitcuión política de 1991, que además, traía en su discurso ideas libertarias, de equidad, participación y al mismo tiempo compromisos explícitos con discursos de desarrollo, explotación de los recursos y libre mercado. Algunos de los cambios a nivel social que se dieron en Colombia, después de la nueva constitución política fueron: La introducción de espacios legales de participación ciudadana; el inicio de un proceso de disminución del estado por medio de la descentralización del gobierno; se reconocieron títulos territoriales a minorías étnicas - proceso polémico incluso hoy en día por el conflicto de intereses particulares -; se emite la orden para una reforma educativa; y se establece una flexibilización curricular para que las instituciones puedan diseñar sus planes educativos en respuesta al contexto local, se reconoció el derecho a la etnoeducación e introdujo la dimensión ambiental a la educación formal y no formal (DUQUE-ARISTIZÁBAL, 1999).

Teniendo en cuenta lo anterior, se esperaba que las políticas educativas en Colombia, después de la constitución del 91, fueran de un corte más social y democrático, como fue suscrito en la carta magna; a pesar de esto, fue en esta misma época, en que las políticas educativas comienzan a ser pensadas en respuesta a lo que Herrera y Acebedo (2004) llamaron de ‘un bloque de poder’ que

combina fracciones múltiples del capital comprometido a soluciones neoliberales del mercado, que desencadeno en una tendencia a disminuir al máximo el papel del estado y aumentar, en consecuencia, la iniciativa privada en todos los ámbitos de la vida nacional.

Por ejemplo, solo en el caso de lo ambiental, Parada-Trujillo (2014) destacan como los cambios de gobierno provocan una inestabilidad en la manutención de las políticas. Los autores, colocan como ejemplo, cómo mientras en 1997 se conquistaba un plan de desarrollo ambiental, denominado, *El salto social, hacia el desarrollo humano sostenible*, en que la EA comienza asumir carácter normativo e incluir aspectos como pobreza, violencia. En 1998 y 2002 la Política Ambiental del Plan de Desarrollo: *Cambio para construir la pa*z, se diseñó orientada a fomentar en los ciudadanos la ética, responsabilidad y conocimiento para la solución de problemas ambientales.

Un factor que ha generado repercusiones en la implementación de la política de EA es la descentralización del Estado. Este proceso, que se consolida con la Ley 60 de 1993 que reglamentó los artículos 356 y 357 de la Constitución Política, se refiere a las competencias y recursos entre los diferentes ámbitos territoriales del país. El Estado define y asigna funciones en los tres niveles del gobierno (Nacional, Departamental y Municipal) al tiempo que garantiza un flujo adecuado de recursos a las entidades territoriales. La nación ha apoyado y acompañado la descentralización a través del proceso de certificación, cimentado en acciones de asesoría y formación para el manejo responsable y autónomo de los recursos fiscales y de los diferentes procesos administrativos de la educación (COLOMBIA, 2001).

Al pensar la política nacional de EA desde esta lógica de descentralización, se entiende que el papel del programa de EA pensado por los Ministerios y el gobierno en sí, es un papel de asesor y de acompañamiento de los procesos. Nunca de evaluador, ni como garante de los mismos. Es por esto que, los esfuerzos desde estos Ministerios han sido orientados al fortalecimiento de los mecanismos de participación y organización propuestos en la política de EA, tales como los Comités Interinstitucionales de EA – CIDEA en cabeza de las secretarias de educación y ambiente de las diferentes gobernaciones y municipios.

En lógica con este proceso de descentralización, de reformas políticas y sociales, uno de los grandes avances en lo ambiental en Colombia fue la Ley 99 de

1993 y con ella la formación del Sistema Nacional Ambiental SINA, estrategia que propone una organización de la estructura institucional de gestión y autoridad ambiental en Colombia:

> Su objetivo es “contribuir a la construcción de un modelo de desarrollo sostenible, como “aquel que conduzca al crecimiento económico, a la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de los recursos naturales renovables en que se sustenta, sin deteriorar el medio ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades” (MMA, CORPORACIÓN AUTÓNOMA REGIONAL DEL VALLE DEL CAUCA CVC, 2002, p.15).

Aprobado mediante la Ley 99 de 1993, en la que fue creado el Ministerio de Medio Ambiente, la formación del SINA, se dio a partir de lo que se denominó: Proyecto Colectivo Ambiental, un primer ejercicio de construcción de política de forma participativa y sistémica, mediante procesos de consulta pública con los actores nacionales, regionales y locales; respetando las características propias de cada región:

> El proyecto colectivo ambiental significa una nueva etapa en la corta historia del SINA, su propósito ha sido generar una gestión ambiental, en la cual se trascienda el marco institucional y empiecen a ser asumidos de manera colectiva por los colombianos el sentido de lo colectivo y de la convivencia en la cultura colombiana, a partir del reconocimiento y respeto por las diferencias y de poner estos valores al servicio del mejoramiento de las condiciones de vida de la población. (MMA, CVC, 2002, p.175).

Antes del SINA, el gobierno Colombiano siempre asignaba las funciones relacionadas con lo ambiental al Ministerio de Agricultura. Más adelante, las responsabilidades de administración de los ‘recursos’ fueron divididas entre varias carteras, por ejemplo, el departamento de tierras baldías y bosques nacionales del Ministerio de obras públicas o el departamento de tierra, aguas e irrigación del Ministerio de Economía.

El SINA es entonces el conjunto organizado de acciones de gestión ambiental que define los mecanismos de actuación del estado, la sociedad civil, y el sector privado, entorno de las luchas que permitan el manejo ambiental sostenible del país (MMA, CVC, 2002). Una de las estrategias del SINA para cualificar la gestión ambiental, motivar la participación, mejorar los procesos y garantizar la sostenibilidad del desarrollo del país es la EA. El Sistema Nacional Ambiental, por tanto, se convierte en uno de los escenarios para el crecimiento y consolidación de la EA en Colombia. Con su formación se empieza a consolidar el camino de la organización ambiental en Colombia.

Uno de los pasos a seguir fue la conformación del Consejo Nacional Ambiental (artículo 11 del Decreto 1743 de 1994), convocado por el MADS cuyas funciones incluyeron la creación y organización de un Comité Nacional Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental integrado por funcionarios especialistas en educación ambiental, representantes de las mismas instituciones y organismos que hacen parte del Consejo. Este comité es el máximo espacio de coordinación y concentración para la toma de decisiones ambientales, y con ello se coloca el escenario para aumentar los esfuerzos gubernamentales hacia la EA:

> Desde el inicio de la construcción conceptual y proyectiva del SINA, la educación ha sido considerada como una estrategia básica, para los procesos de descentralización en los cuales ha venido empeñada la política ambiental. Esto, en consideración a que los procesos de participación deben estar acompañados permanentemente de una visión pedagógica, que posibilite la apropiación de las concepciones y de las metodologías, (que desde la Educación Ambiental se promuevan) por parte de las comunidades locales (incluidas sus organizaciones e instituciones), que son las que en sus dinámicas construyen y reconstruyen sus representaciones de realidad, permeando sus propios comportamientos (COLOMBIA, 2002, p.9)

En respuesta a esta demanda, y en lógica de gestión y organización, se forma el programa de EA, cuyo objetivo era hacer una exploración acerca de las posibilidades estratégicas, conceptuales y metodológicas, que se venían ejecutando en el país en nombre de la EA. Además de indagar caminos que permitieran orientar a las regiones en sus procesos, para el logro de sus resultados, se trabajó en materia de formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas, con responsabilidad ambiental. (TORRES, 1999, p.2- 3).

5.2. La Política de Educación Ambiental en Colombia

Con la experiencia de formación del Sistema Nacional Ambiental SINA (en 1993) y los *Lineamientos generales para una política de EA* (1995), la construcción de la política nacional de EA tuvo un desarrollo diferente al de otras políticas nacionales colombianas. La posibilidad de institucionalización del tema educativo ambiental se dio a partir de la instalación de un proceso de investigación – participación (TORRES, 2009b). La prioridad para este programa, antes que construir un plan nacional de EA, fue intentar comprender cómo se desarrollaban los procesos, como participaba la gente, que conceptualizaciones estaban moviendo a la EA (TORRES, 1998a). Para cumplir lo propuesto por el programa de EA, el MEN en 1992 firma un convenio con la Universidad Nacional del Colombia. Se crea con esto un grupo interdisciplinario, conformado por profesionales del MEN y del

Instituto de Estudios Ambientales de la Universidad Nacional (IDEA) (TORRES, 1998a).

Maritza Torres, en entrevista, nos cuenta como recién formado este grupo en 1992, se les puso el desafío de elaborar las propuestas que debían llevarse a la cumbre de Rio del mismo año: Colombia se encontraba en plan de apertura económica, producto de la nueva constitución política y esto había que incluirlo en las propuestas que se llevarán a este evento. Para ese momento, Maritza con un grupo de profesionales del MEN, se encontraban discutiendo la reforma educativa (1995), y ese debate, así como los nuevos abordajes en educación desde ciencia tecnología y sociedad, que llegaron con el nuevo equipo al MEN; sumados a la perspectiva cultural que ella traía de su maestría en Ciencias Naturales Aplicadas - Didáctica de la Biología y el Ambiente en Francia, fueron fundamentales en estas discusiones. Según la Maritza, su presencia en el Programa de EA comenzó en calidad de asesora, por una decisión estratégica, ya que este lugar le permitiría mantener una postura crítica ante el trabajo de los ministerios (MT, 31:11-32:07). En la entrevista, la profesora Maritza aclara que la idea inicial del convenio con la Universidad Distrital no fue para elaborar una investigación y si para asesorar la parte pedagógica de estas acciones (MT, 27:02 – 27:54).

La formación de este grupo de trabajo permitió un acercamiento de algunos de los académicos que pensaban la EA en Colombia, con las personas que ejecutaban diferentes estrategias en las regiones. Para el profesor Orlando Saénz, la presencia de Maritza en el programa de educación ambiental fue fundamental para el surgimiento de la política, pues ella consiguió un control dentro del MEN que permitió un diálogo más efectivo con el MMA, que no había sido posible hasta esta época, por diferencias de intereses (OS, 17:34 – 18:04). Más que un acuerdo, lo que se logra aquí es un liderazgo que consigue generar un movimiento en las dos carteras.

Se inicia entonces un trabajo de acercamiento a los contextos y las personas que hacían EA en el país. A través de seminarios, conferencias, talleres locales y regionales con representantes de diferentes organizaciones. En los cuales se pudieron detectar diversos proyectos, propuestas y actividades de Educación Ambiental (TORRES, 1998a):

> Esta Política, desde sus inicios, ha incorporado, como eje fundamental de su quehacer, el ejercicio permanente de una lectura crítica (sistemática) de las realidades, ambiental y educativa (locales, regionales y nacionales), asociada a los aprendizajes y retroalimentaciones constantes de quienes se han venido vinculando a su dinámica de trabajo, por lo cual se ha visto en la necesidad de acudir a estrategias de intervención – investigación, abiertas, que le han permitido asimilar los aciertos y desaciertos, y los momentos de perplejidad e incertidumbre, así como los momentos de enriquecimiento conceptual y de seguridad, en la realización y proyección de acciones concretas, ubicando con mayor claridad los logros y dificultades para avanzar en la vía de los cambios esperados. Todo ello, inherente a las dinámicas de construcción colectiva y de movilización, de actores y escenarios sociales, desde las intencionalidades de fortalecimiento de la participación y, desde luego, de la apropiación de las realidades ambientales de contexto (TORRES, 2010 p.4)

Este estudio inicial fue muy importante, puesto que permitió observar como los programas, planes, proyectos y propuestas que a veces se hacen desde los ministerios, universidades y otras instituciones a pesar de tener muy buenas intenciones, se encuentran con obstáculos de corte contextual en su implementación (TORRES, 1998a; 1999). Fueron identificadas también, algunas dificultades que sirvieron de marco para la elaboración de la política, y que son colocadas como desafíos a superar por todos los colombianos. Hoy el programa de EA es muy reconocido en las regiones quienes ya exigen que se continúen los trabajos y la implementación de las propuestas. Para MT, este, estaría más institucionalizado en las regiones que en la misma institucionalidad. En las leyes y otros programas en que se trabaja EA.

La mayor ganancia de este proyecto se encuentra en el reconocimiento que obtuvo más allá de los Ministerios responsables por el programa, característica que le ha permitido sobrevivir sin muchos cambios a pesar de las administraciones. Para MT es claro que para que esto sea posible, una política debe hacerse vigente en cualquier momento histórico (MT, 14:59 -16:24). Producto de este trabajo, existen en Colombia varios documentos e iniciativas gubernamentales que incitan y acompañan la EA en diferentes niveles: la EA universitaria; la formación de educadores ambientales; la EA escolar y la EA en espacios de educación no formal, políticas y programas departamentales y municipales, entre otros.

En este trabajo nos propusimos mirar hacia la propuesta “sombrilla, quiere decir, la propuesta que cobija y orienta los caminos de EA en Colombia. La política nacional de educación ambiental ofrece los referentes teóricos y metodológicos de como pensar y hacer EA en el país. Para esto analizamos tres documentos orientadores que describen esta estrategia nacional: los *Lineamientos generales*

para una política de Educación Ambiental (1995), la Política Pública Nacional de Educación Ambiental (2002) que reivindicada sus compromisos en la Ley 1549/2012.

Torres y el programa de EA en diferentes documentos (1998a, 1999, 2010-2011, 2011) y eventos académicos han presentado una línea de tiempo para describir las etapas que ha trasegado la elaboración e implementación de la política de EA. Aquí presentamos una síntesis:

- Etapa de Exploración (1992-1994): Trabajo de indagación orientado a detectar los enfoques, concepciones y visiones de EA, a través del reconocimiento de proyectos, propuestas y actividades puestas en marcha por entidades gubernamentales y no gubernamentales.
- Etapa de profundización (1994 - 2000): Se desarrolló un trabajo de reflexión teórico – conceptual, de la información obtenida, de la metodología de trabajo y de los requerimientos contextuales, conceptuales y estratégicos, para superar los obstáculos identificados. En esta época además se logra la inclusión de la EA en la Ley 115 de 1994, como uno de los fines primordiales de la educación (artículo 5, inciso 10). Así como la inclusión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el decreto 1860 de 1994, que reglamenta la Ley 115, y donde se ubica el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), como uno de los ejes transversales del currículo. Ese mismo año además se promulga el decreto 1743 de 1994 por el cual se institucionaliza el Proyecto de Educación Ambiental PRAE en todos los niveles de educación formal. La formulación de estas leyes y decretos, fue producto también de discusiones entre el Ministerio de Defensa[25], el MEN, el MMA, en las que también se acordaron mecanismos de coordinación entre estas carteras, en especial las dos últimas, y la organización de nuevos proyectos (Torres, 1998a).
- Etapa de proyección (2000- hasta hoy): Con base en el trabajo elaborado en

[25] La participación del Ministerio de defensa se dio en respuesta al Organigrama del SINA, siendo este también uno de los actores llamados a participar de la toma de decisiones ambientales en el país. Su importancia responde al papel que juega este ministerio por su acceso y acompañamiento a los territorios víctimas del conflicto armado. En el caso específico de la EA se buscaba ampliar el alcance de una formación ambiental en el territorio al convocar al 20% de los jóvenes que fueran a prestar su servicio militar obligatorio, hacerlo en lo que se llamó Servicio Militar Ambiental. Las características de los interesados y las funciones fueron definidas en el artículo 8, capítulo II del Decreto 1743 de 1994.

las dos primeras etapas, y manteniendo constante la reflexión y crítica, se establecen estrategias para la dinamización de la EA. Uno de los proyectos más importantes es el llamado: *Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y media, en las zonas rurales y pequeño urbanas del país* realizado en el marco del convenio MEN, MMA y financiado por el BID. Este proyecto se ha desarrollado en 14 de los 32 departamentos del país (Amazonas, Antioquia, Bolívar, Boyacá, Caldas, Cauca, Chocó, Córdoba, Magdalena, Nariño, Norte de Santander, Quindío, Risaralda y Valle del Cauca) y consiste en procesos de capacitación y formación, que buscan dinamizar la educación ambiental a nivel nacional. En estos años además se consolida la Política Pública Nacional de EA de 2002, reivindicada por la ley 1549/2012, la Agenda Intersectorial de EA y Comunicación (2010-2014), y los convenios interministeriales para la consolidación de la EA en Colombia, entre otros.

Es en medio de estas etapas que se van produciendo los documentos que orientan la EA en Colombia. Inicialmente, luego de la etapa de exploración, inspirada en un reconocimiento de la EA en las regiones, el programa de EA propone un documento de apoyo: *Lineamientos Generales para una Política de EA* (MEN, 1995). De este documento se encuentran 2 ediciones, referencias con el mismo año, 1995. La diferencia entre estas versiones está en la presentación del documento: La primera edición es presentada por el Ministro de educación del gabinete saliente, para ese año Arturo Sarabia Better; ya en la segunda edición es María Emma Mejía Vélez, ministra del nuevo gobierno. No se perciben cambios radicales en los discursos de una versión para otra. Sarabia basa más su presentación en la tradición del programa de EA y Mejía en el destaque a las estrategias propuestas.

Para 1995 Colombia había consolidado el decreto 1743 de 1994, que instituía nacionalmente la EA en la educación formal y en ese año se presentaba además la reforma educativa concretada en la Ley general de educación (1995), donde la EA tomaba un lugar importante en la educación nacional. En este contexto se hacía importante orientar la puesta en marcha de estos procesos educacionales. El objetivo de los Lineamientos Generales para una Política Pública en EA es:

> Promover la concentración, la planeación, la ejecución y la evaluación conjunta a nivel intersectorial e interinstitucional de planes, programas,

> proyectos y estrategias de educación ambiental formales y no formales a nivel nacional, regional y local (MEN, 1995, p.7).

Las propuestas presentadas en este texto fueron síntesis de las reflexiones y discusiones dentro del programa de EA, y del trabajo académico de sus participantes. Es aquí donde se empieza a discutir no solo la importancia de una política de EA, si no que, se comienzan a definir los referentes conceptuales que orientan la EA en el país. La importancia de tener una política de EA para Colombia tiene a ver con la necesidad de una estrategia nacional que:

> Oriente los esfuerzos de todos los grupos que, de manera organizada o no, realizan acciones tendientes a racionalizar las relaciones del ser humano con el medio natural o creado. Necesariamente, esta política debe tener como referentes las políticas que en este sentido se han formulado tanto a nivel internacional como nacional, dado que la problemática que pretende solucionar y las potencialidades que apunta a reforzar, rebasan las fronteras locales y nacionales y se sustentan en una concepción del mundo como como globalidad. Es en este contexto, por lo tanto, que resulta importante revisar, así sea brevemente, las principales políticas internacionales y nacionales que sirven de marco referencial de los lineamientos que aquí se están presentando (MEN, 1995 p.9)

Es decir, lo propuesto, empieza a colocar las bases estratégicas, y teóricas para que en cada territorio se haga una EA de acuerdo con un proyecto nacional de lo que se espera del campo. Fueron tan importantes los trabajos hechos en cuanto a contextualización, lineamientos y estrategias, que estas fueron incluidas, con pocas modificaciones, en el texto de política pública nacional de EA de 2002 y su actualización de 2012 que más adelante serán presentadas.

Escribir unos lineamientos de política de EA abría el camino para la institucionalización de estrategias que ya venían implementándose en el país, como los proyectos ambientales escolares PRAES, los comités educativos CAES, entre otros. Se trataba de hacer una política nacional procurando ampliar su impacto y mejorar las condiciones de apoyo considerando su implementación y manutención en el tiempo. El discurso que se establece tempranamente para la EA colombiana en estos Lineamientos se mantiene aún hoy sin modificaciones. Pues los referentes teóricos y contextuales de los lineamientos de EA de 1995 son los mismos que se publicaron en los documentos de la política nacional de EA de 2002 y de 2012.

El 16 de julio de 2002, el Consejo Nacional Ambiental aprueba la política nacional de educación ambiental. Antes de la aprobación el texto fue enviado a los miembros del consejo, para las observaciones y ajustes pertinentes (TORRES *et al*, 2001). Este documento fue presentado por el Programa Nacional de Educación

Ambiental, el MADS y por el MEN. La promulgación y difusión de la Política fue firmada por el entonces Ministro de Educación Nacional Francisco José Lloreda Mera y por el Ministro del Medio Ambiente, Juan Mayer Maldonado. El texto, la edición y su coordinación editorial estuvieron a cargo de la Dra. Maritza Torres, y fue elaborado en el marco del proyecto: “Incorporación de la EA en la Educación Básica y Media en las Zonas Rurales y Urbanas del País”, con el apoyo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

En este texto se presentan descriptiva y ampliamente, los referentes contextuales, teóricos y políticos que orientan los pasos de esta propuesta nacional. De este documento hay dos versiones, la publicada en 2002 y una publicada en 2012 por los 10 años de la Política Nacional de Educación Ambiental. De la versión de 2002 encontramos también disponibles online varias versiones digitales, algunas iguales al documento publicado por el programa de EA, otras con algunos cambios en la forma de presentar el documento, o incluso en la redacción de algunos parágrafos, pero sin ningún cambio significativo, estos textos no fueron tenidos en cuenta por no presentar información catalográfica, se usaron los documentos de política impresos y online difundidos por los Ministerios.

La versión de 2012 es una reimpresión de la primera edición con la incorporación de la ley 1549 de 2012 –instrumento de fortalecimiento de la institucionalización de esta política en el territorio nacional, como anexo I. Los textos, edición y coordinación editorial estuvieron, nuevamente, a cargo de la Dra. Maritza Torres, y el Programa de Educación ambiental del MEN. Entre estos documentos no hay muchas diferencias, algunos cambios de redacción, de formato, pero ningún cambio profundo en el discurso.

La primera edición de 2002, promulgada bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez en la gestión ministerial de Sandra Suárez Pérez en el entonces llamado Ministerio de Medio Ambiente Vivienda y Desarrollo Territorial; y de Cecilia María Vélez por el MEN. En este documento firman también, Santiago Moreno como Director General del Departamento de Planeación; Carlos Costa Posada, como Director de Política Ambiental y Carlos Arroyo Varilla como Jefe de la Oficina de Educación y Participación. Cuando se publica la edición de 2012, Colombia se encontraba en el primer mandato de Juan Manuel Santos Calderón, Juan Gabriel Uribe Vega-Lara ejercía como Ministro del ahora llamado Ministerio de Ambiente y

Desarrollo Sostenible MADS; María Fernanda Campo Saavedra era la Ministra del MEN; Mauricio Santa María Salamanca era director general del Departamento Nacional de Planeación y, José Alejandro Bayona Chaparro era el director de Desarrollo Urbano.

Una de las diferencias que se encuentra en la introducción, firmada en la edición de 2012 por los ministros de MMA y MEN, presenta como se dio la formación de la política, los actores vinculados y los objetivos que esta se plantea. La modificación es la inclusión de dos párrafos, uno al comienzo y el otro al final de este título. Los párrafos incluidos describen y justifican la importancia que para el gobierno en curso tiene la EA y por ende la política:

> **Una Colombia más justa, equitativa, solidaria y responsable con las generaciones presentes y futuras**. Ese es el país con el que todos soñamos y que el actual gobierno está empeñado en construir, entendiendo que para lograrlo es fundamental **reconocer e integrar a la educación en todos sus propósitos de desarrollo** como el instrumento más poderoso para **reducir la pobreza y el camino más efectivo para alcanzar la prosperidad y avanzar efectivamente hacia la sostenibilidad ambiental** (COLOMBIA, 2012 p.7 negrita nuestra).
>
> Todas estas son razones suficientes para que hoy los Ministerios de Educación Nacional, y de Ambiente y Desarrollo Sostenible, como entes rectores de la Política de Educación Ambiental, pongan en manos de docentes, estudiantes, comités técnicos interinstitucionales de educación ambiental y ciudadanía en general esta edición especial, que más allá de la celebración de sus diez (10) años de trabajo**, pone de manifiesto el compromiso serio de la institucionalidad del país con su responsabilidad de apropiación de este instrumento de Política Pública;** reconociendo que un enfoque intersectorial e intercultural es vital para la **vinculación de los diferentes actores y sectores comprometidos con el desarrollo nacional y la realización de los ideales de sostenibilidad de nuestra gran diversidad natural y sociocultural** (*Ibidem, p.*8 negrita nuestra)

En estos párrafos se ve una gran influencia de una EA desde la corriente de educación para el desarrollo sostenible, por usar expresiones clave de esta corriente al definir la Colombia que se desea y que sería alcanzada con ayuda de estrategias como esta política. Además, en el último párrafo, se reafirma la importancia que para el gobierno tiene esta política y se refuerzan algunos de los compromisos establecidos en 2002. Un refuerzo en la idea de sustentabilidad en la política, puede estar alineado también a los cambios que sufrió la cartera del MMA, que para 2002 se llamaba Ministerio de Ambiente y desarrollo territorial y para 2012 es Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. Este texto lo que evidencia es una relación discursiva entre lo planteado en la política y los objetivos de los planes de gobierno del MMA y el MEN del gobierno en curso. Pero, al no haber un cambio significativo

en el discurso de la política, o en las acciones gubernamentales desde los ministerios, más allá de estos párrafos, no se puede afirmar que esto sea un cambio de postura o un refuerzo de alguna perspectiva predominante ni en la política ni en el gobierno.

Las anteriores partes del texto se mantienen igual que en la versión de 2012, conservando los mismos referentes e intereses plasmados en la primera versión del documento. En este texto la política pública de EA se presenta en extenso, pues presenta los objetivos y estrategias gubernamentales para la EA en Colombia acompañado con un trabajo amplio de sistematizar los referentes teórico metodológicos y de definir las estrategias que aquí se proponen. El documento está dividido en 8 partes y los anexos:

- Introducción
- Antecedentes y justificación: Relata el contexto internacional y nacional que fue importante en la formulación de una idea de EA para Colombia, y con esto de una política de EA. En este apartado se presentan también como diagnósticos los nudos críticos identificados en el trabajo hecho por el programa de EA con las comunidades durante las diferentes etapas del programa: Conceptualización, contextualización, proyección.
- Objetivos: con un objetivo general y siete específicos que son a su vez acompañados de una breve explicación.
- Lineamientos conceptuales básicos: presenta la visión que guía los caminos de la política y define la interpretación que se hace desde el gobierno de algunas palabras clave para la interpretación y puesta en marcha de esta política. En este apartado además se describen las formas de relación de la EA con la institucionalidad.
- Principios que orientan la EA: Se presentan 7 características identificadas como necesarias en cualquier trabajo de EA.
- Estrategias y retos: Son 10 las estrategias propuestas en esta política para la EA en Colombia, cada una de estas es presentada con los objetivos y retos que estas implican. Varias de estas estrategias ya se implementaban en el país, algunas de forma esporádica, otras con el acompañamiento

institucional.

- Fuentes de financiación: se describen algunos caminos nacionales e internacionales para auxiliar la búsqueda de presupuestos para apoyar la implementación de las estrategias propuestas.
- Anexos: En este apartado se presentan otros documentos legales que ya habían reglamentado a la fecha algunas de las estrategias propuestas, como PRAES, PROCEDAS, CIDEA, y los decretos que los instituyen.

Lo propuesto en este documento integra la experiencia del programa de educación ambiental, las lecturas que este grupo hizo del marco internacional y del marco nacional. Las reflexiones que este ejercicio constató no planteó cosas diferentes a lo que ya se venía trabajando en las diferentes regiones del país, lo que se pretendió fue sistematizar, organizar y tecnificar la EA que se hacía en el país.

El 15 de júlio de 2012, el Congreso de la República decreta la ley 1549: "Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial". Con esta ley se pretende reafirmar el compromiso del país con la EA, y establecer a modo de ley, algunos de los referentes, compromisos y estrategias propuestos en la política nacional de EA. Esta ley es firmada por el presidente del Senado de la república, Juan Manuel Corzo Román, el Secretario general del Senado de la república Emilio Ramón Otero Dajud, el presidente de la Cámara de Representantes Simón Gaviria Muñoz y el Secretario general de la Cámara de representantes Jesús Alfonso Rodríguez Camacho.

Son muchas las estrategias que consolidan lo que conocemos como Política Nacional de Educación Ambiental, algunas de ellas comparten discursos, referencias al ser parte de un gran proyecto común nacional, aun habiendo algunas con pequeñas diferencias de extensión o presentación; son todas fichas claves de la construcción de un proyecto común educativo ambiental. Vamos analizar a continuación lo que allí se dice y propone para tener más claro la propuesta del gobierno nacional, que continúan vigente.

5.2.1. Objetivos de la política nacional de educación

Comencemos por ver los objetivos que se proponen para la EA estos ya aparecen en el documento Lineamientos Generales para una Política de Educación Ambiental

en 1995, luego se ratifican en la Política Nacional de EA en 2002 y en su reimpresión en 2012:

> **Proporcionar un marco conceptual y metodológico básico,** que desde la **visión sistémica del ambiente** y la **formación integral** del ser humano, oriente las acciones que en materia de educación ambiental se adelanten en el país, en los sectores formal, no formal e informal. Esto, en el marco de los propósitos del sector ambiental, del sector educativo y en general de la dinámica del SINA, **buscando el fortalecimiento de los procesos participativos, la instalación de capacidades técnicas y la consolidación de la institucionalización y de la proyección de la educación ambiental,** hacia horizontes de construcción de región y de una **cultura ética y responsable en el manejo sostenible del ambiente** (COLOMBIA, 2002 p.21 negrita nuestra).

El objetivo es muy claro en el sentido y las perspectivas que se colocan para el país. La idea de EA que trae la política es en sí misma una perspectiva de país, pues con el cumplimiento de lo aquí propuesto se atenderían muchas de las necesidades sentidas del país. Por esto mismo es un objetivo muy amplio, y para ver su efectividad y cumplimiento debemos leerlo estrictamente en coherencia con las estrategias propuestas por la política y el impacto de su aplicación.

Los objetivos específicos alinean este propósito general a estrategias específicas y a caminos para su implementación:

- **Propiciar la concertación, la planeación, la ejecución y la evaluación –intersectorial e interinstitucional,**- de las acciones de educación ambiental que se generen desde el SINA, y particularmente, coordinar acciones con los Sistemas Nacionales de Prevención y Atención de Desastres y de Ciencia y Tecnología, que propenden, por la **reducción de la vulnerabilidad socio-cultural, frente a los riesgos de origen natural y antrópico y por la sostenibilidad ambiental del desarrollo.**

- Promover el proceso de **institucionalización** de la educación ambiental **y su incorporación en el desarrollo local, regional y nacional, desde los diversos contextos ambientales del país**, desde sus realidades y dinámicas articulares de participación y gestión, y a partir de un trabajo coordinado entre las diferentes entidades y grupos de población, con competencias y responsabilidades en la problemática particular.

- Propiciar la inclusión de la Educación Ambiental como **eje transversal**, en todos los escenarios y niveles de la educación, atendiendo a las **problemáticas ambientales de contexto**, incluidas las de Prevención de Desastres y Gestión del Riesgo.

- Generar **procesos de investigación en educación ambiental**, en todos los niveles de los sectores formal, no formal e informal de la educación, que permitan **una reflexión crítica y su proyección en la comprensión de problemas ambientales locales, regionales y nacionales**, con el acompañamiento de los diferentes actores del SINA.

> - Propiciar la participación de los gremios y del sector privado en actividades de educación ambiental relacionadas no sólo con la p**roducción limpia, sino también con la construcción de una cultura ciudadana ética y responsable** en el manejo sostenible del ambiente (en beneficio de sus trabajadores, usuarios y comunidad en general).
> - Fortalecer la dimensión ambiental de los **proyectos de etnoeducación** que vienen adelantando las comunidades indígenas, afrocolombianas y raizales, en diferentes regiones del país, **reconociendo los conocimientos y tradiciones presentes en sus cosmovisiones particulares.**
>
> (COLOMBIA, 2002 p. 21-22)

Estos objetivos específicos penetran todas las propuestas que hace la política, pues se espera que en la educación formal, no formal y en los procesos sociales e institucionales se tenga como objetivo lo aquí planteado. El tipo de participación de educación y las personas que se espera hagan parte de este proceso, quedan aquí presentadas, como invitación y como deber.

Esta construcción se hizo con el grupo del trabajo de los Ministerios, la Universidad Nacional y la Universidad Distrital, incluso antes de ser el programa de educación ambiental (MT 30:10-31:11). Este grupo, entre lecturas y el trabajo de diagnóstico que se hizo con las comunidades, construyó los referentes que en el texto se presentan ampliamente como orientaciones para EA. Esta construcción tuvo en cuenta las experiencias observadas en el territorio, en seminarios y talleres en que se compartieron las experiencias de EA que se venían dando en el territorio, y son fortalecidos con la producción internacional en el área, así como, por el movimiento filosófico y teórico que se daba en Colombia con personas como Ángel Maya y Carrizosa, quienes consolidaron las bases para la construcción de una referencia nacional de EA (MT 37:15-38-20).

Una educación ambiental para todos que permita fortalecer la participación ciudadana y el empoderamiento de la población es un objetivo muy interesante en especial en un contexto como el colombiano, donde la participación ciudadana, el diálogo entre sectores, entre pares y opositores ha sido, y es hasta hoy, una de las grandes víctimas del conflicto interno que vive el país. Un modelo educativo que salga del espacio escolar y que integre a la comunidad y que la invite a hacer parte de la construcción de los procesos y políticas es un modelo que apunta a la construcción de un país diferente. La participación en este caso debe implicar no solo la lectura de contextos, si no que ellos sean parte del ejercicio de análisis y de

diálogo que allí se produzca. Una lectura crítica de contexto y las tradiciones de los grupos que habitan los diferentes territorios de nuestro país es lo que se pone como objetivo en la política. Se esperaría que esta lectura crítica sea hecha no sólo del contexto, sino desde y con los actores del contexto, sus realidades, para que la propuesta que surja sea realmente de quienes son parte de estos territorios.

La Ley 1549/2012, se constituye como un documento para fortalecer la implementación de la propuesta de la política nacional y de los compromisos hechos por el programa nacional de EA y la institucionalidad de la EA para que esta pueda mantenerse y darse efectivamente en el territorio:

> La presente ley está orientada a fortalecer la **institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental**, desde sus propósitos de **instalación efectiva en el desarrollo territorial**; a partir de la consolidación de estrategias y mecanismos de mayor impacto, en los ámbitos locales y nacionales, en materia de sostenibilidad del tema, en los escenarios intra, interinstitucionales e intersectoriales, del desarrollo nacional. **Esto, en el marco de la construcción de una cultura ambiental para el país** (LEY 1549, 2012, ARTICULO 3 negrita nuestra).

Después de 10 años de la política, esta ley le da de nuevo un carácter de compromiso al país en la implementación de la EA que se espera para el país desde la propuesta nacional. Al ser una política pública, esta se ve fortalecida con una ley más reciente que le da blindaje a esta política en su manutención en el tiempo, en la institucionalidad y en el territorio, su cumplimiento se garantiza sin importar las personas o interese políticos que lleguen al contexto nacional.

La visión de la política nacional de EA, confirma las perspectivas de país que deben empezar a establecerse, y los cambios que se esperan puedan suceder en esta nación con ayuda de la reflexión e implementación crítica de lo aquí propuesto:

> La construcción de una **cultura ambiental ética y responsable frente al manejo de la vida,** en todas sus formas y en general frente al manejo del ambiente; **respetuosa de la diversidad nacional** y que incorpore una visión de región, para la cual la sostenibilidad de los contextos naturales y **sociales** sea un reto, y los propósitos de desarrollo sostenible tengan **como principio básico la equidad y sean acordes con las dinámicas socioculturales del país.**
>
> Lo anterior impone como horizonte educativo **la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas** con capacidad para comprender las dinámicas de contexto, en las cuales se encuentran inmersos y desde las cuales construyen su mundo, así como para reconocerse como parte integral del ambiente y de sus problemáticas y como parte también de sus posibles soluciones.
>
> Ciudadanos y ciudadanas preparados para **la participación crítica y responsable en la toma de decisiones**, y por ende en la gestión ambiental; respetuosos de sí mismos, de los otros y de su entorno; **tolerantes,**

> **solidarios y hábiles en la búsqueda de consensos para la resolución de conflictos;** con un alto sentido de pertenencia a su región y a su país, y con claridades sobre su papel en la construcción de la nueva sociedad, en la cual todos estamos empeñados.
>
> (COLOMBIA, 2002, p.23)

En este discurso se empieza a dar un sentido social al desarrollo sostenible, este se hace cada vez más presente en la política, alineado muy seguramente a los cambios que sufre el país en la época, y sin duda, a la influencia que los organismos internacionales tienen en la elaboración de estrategias educativas en Colombia. Hay que recordar por ejemplo que el BID es uno de los financiadores de los proyectos del programa de EA y que la UNESCO ha sido influencia continua en la educación colombiana. Por encima de esta situación la perspectiva social crítica aparece como uno de los grandes objetivos que esta política se propone para con los Colombianos.

Estos objetivos tienen su inspiración en los principios que la política define para la EA en Colombia, En la correspondencia de los objetivos y estos principios se empiezan a encontrar motivos, valores e intereses que inspiran la EA colombiana. los principios son:

- Formar a los individuos y los colectivos para la toma de decisiones responsables en el manejo y la gestión racional de los recursos en el contexto del desarrollo sostenible, de manera que sean ellos quienes consoliden los valores democráticos de respeto, convivencia y participación ciudadana, en sus relaciones con la naturaleza y la sociedad, tanto en el ámbito local, regional y nacional.
- Facilitar la comprensión de la naturaleza compleja del ambiente, ofreciendo las herramientas para la construcción del conocimiento ambiental y la resolución de problemas ambientales, y de aquellos ligados no sólo al manejo y gestión de recursos, sino también a la gestión de riesgos.
- Generar la capacidad para investigar, evaluar e identificar los **problemas y potencialidades del ambiente**, teniendo en cuenta la **dinámica local y regional**.
- **Ofrecer las herramientas para una reflexión crítica** sobre los presupuestos epistemológicos y éticos que soportan **el paradigma dominante de desarrollo,** con el fin de que a partir de esa reflexión se pueda construir un modelo social y ambientalmente sustentable.
- **Preparar a los individuos** y a los colectivos para el saber, **para el diálogo de los saberes, para el saber hacer y para el saber ser**. Para esto es indispensable desarrollar la **investigación** en los campos de la pedagogía y la didáctica ambiental, así como en los mecanismos de gestión ciudadana factibles de incluir en los procesos de formación en el campo educativo.
- Tener en cuenta la **diversidad cultural y la equidad de género**, ya que para el desarrollo de proyectos educativo–ambientales es fundamental el reconocimiento, el intercambio y el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales, **para que ellos puedan tomar**

> **lo que les beneficie de esos contactos, en lugar de copiar modelos de manera indiscriminada.**
>
> - Contribuir en la **construcción de una cultura participativa**, tomando como base los principios de equidad. En este marco, la participación ciudadana debe tener en cuenta las particularidades de las regiones de manera diferenciada, de acuerdo con las diversidades culturales y los procesos históricos de las comunidades en los contextos donde ellas se ubican.
>
> (COLOMBIA, 2002 p.51-52)

Si contrastamos estos principios con los objetivos planteados por la política hay una correspondencia en cuanto al interés nacional de institucionalizar la EA en todos los sectores del país. También, se reafirma el interés por que sean las comunidades las que hagan su propia lectura de contexto y de manera activa participen de la construcción de una EA para sus regiones.

Tenemos que decir que estos principios se presentan después de una amplia explicación del referente conceptual, y el marco contextual y referencial que dio origen a esta política. Aunque allí se establecen algunas claridades en cuanto a conceptos y perspectivas de EA, educación, desarrollo sostenible, investigación y participación, algunos de ellos no coinciden con lo planteado en los principios. Una manera de comprobar la relación de correspondencia es mirar las formas en que se piensan las estrategias de consecución de estos objetivos y el cumplimiento de estos propósitos.

5.2.2. Estrategias y retos

En la política se nos colocan algunas estrategias para la implementación de la EA en Colombia. En el documento de la política se nos aclara que estas son una síntesis de las experiencias recogidas en el país y su lectura desde los lineamientos y objetivos aquí propuestos. Esto quiere decir que fue a partir del diagnóstico hecho en el país que se puedo determinar que estas estrategias serían las que responderían mejor al ideal de EA que se propone para Colombia. Las estrategias se presentan acompañadas de una explicación, y los retos a ser superados. Los retos aquí presentados responden a los “nudos críticos” que se identificaron en el diagnóstico hecho para la elaboración de esta política. Las estrategias planteadas son:

- Fortalecimiento de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental CIDEA: Como espacio de concentración entre las instituciones y organizaciones de la sociedad civil. Los retos a superar incluyen “la

superación de la atomización de esfuerzos en la consecución de los objetivos de la EA" (Colombia, 2002 p.53). Para esto propone: Promover los CIDEA y generar espacios de concentración y de trabajo conjunto a nivel nacional, regional o local.

- La dimensión ambiental en la educación formal: Incluir la EA en los currículos de todos los niveles de educación a través de los PRAEs, que deben trabajar de manera articulada con los PROCEDA. Y vincular también la EA a la educación superior. Los retos incluyen: "superar el activismo y la espontaneidad […] para consolidar procesos integrales" (Colombia, 2002 p.54).Todo esto bajo la idea de mejorar la calidad de la educación y de vida.
- La dimensión ambiental en la educación no formal: Incentivando los PROCEDA, se vinculan a estos las propuestas de aula desarrolladas por las comunidades. Esto implica fortalecer los mecanismos de participación ciudadana y de proyección comunitaria.
- Formación de educadores y dinamizadores ambientales: desde un trabajo interdisciplinario y una concepción del carácter sistémico del ambiente. Esto significa mejorar la formación y actualización de educadores y dinamizadores ambientales en investigación e intervención.
- Diseño, implementación, apoyo y promoción de planes y acciones de comunicación y divulgación: estrategia de comunicación que desencadene procesos de participación ciudadana, y la formación de comunidades críticas y responsables. Es necesario concretar compromisos con los medios de comunicación, fortalecer los recursos y formación de los medios.
- Fortalecimiento del Sistema Nacional Ambiental en materia de educación ambiental: incorporación de la dimensión ambiental en todos los planes, proyectos y programas de todos los actores del SINA. Para esto se debe institucionalizar la EA como eje transversal de las diferentes instituciones y organismos que hacen parte del SINA.
- Promoción de la etnoeducación en la educación ambiental: Es necesario ligar los lineamientos de la política con los procesos productivos, sociales, culturales, las cosmovisiones de los grupos y etnias del país. Par esto es necesario la difusión de conocimientos sobre el manejo ambiental que hacen

las culturas indígenas, afrocolombianas, raizales y demás grupos étnicos del país.

- Impulso a la incorporación de la perspectiva de género en la educación ambiental: “todas las propuestas de EA deben tener como horizonte la construcción de un proyecto de sociedad que ubique como columna vertebral un concepto de desarrollo sostenible, centrado en la equidad” (Colombia, 2002, p.60). Fortalecer la participación de hombres y mujeres en la toma de decisiones ambientales ciudadanas desde sus roles, perspectivas y posibilidades de proyección en la gestión ambiental.
- Promoción y fortalecimiento del servicio militar ambiental: Busca que el servicio militar obligatorio lo presenten bachilleres interesados en la EA. Los retos incluyen coordinar acciones con el servicio militar y el SINA.
- Acompañamiento a los procesos de la educación ambiental, para la prevención y gestión del riesgo, que promueva el Sistema Nacional de Prevención y Atención del Riesgo SNPAD: La idea es posicionar el manejo de riesgos desde una visión educativa integradora, desde estrategias nacionales, regionales y locales. El desafío está en coordinar e implementar planes, programas y proyectos de EA y gestión del riesgo, con apoyo de secretarias de educación locales y los comités regionales de prevención del riesgo.
- Finalmente, pero presentado como una estrategia integradora se presenta la participación de la ciudadanía como componente fundamental en los procesos de EA:

> Es claro que la educación ambiental, de acuerdo con los objetivos y los principios que la guían, debe incorporar en todos sus procesos la formación ciudadana con el fin de desarrollar criterios de solidaridad, de tolerancia, de respeto por la diferencia, de búsqueda de consensos y de autonomía, en el contexto de una sociedad que tienda a la democracia y la equidad. Se trata, entonces, de una educación para la ciudadanía y para la cualificación de la participación. Esta última entendida como un proceso, en el que la inclusión es el concepto fundamental para el ejercicio de la relación: deberes y derechos en los espacios de gestión para la toma de decisiones (sobre intereses individuales y colectivos), tanto en lo público como en lo privado (COLOMBIA, 2002, p.63).

La participación es uno de los grandes desafíos que se presentan para el país en todos los sectores, y la EA lo pone como centro del debate. El camino para alcanzar el tipo de participación en Colombia no es una tarea fácil e implica además el empoderamiento de los territorios por parte de los sujetos. En la política de EA se

coloca que para que se dé la participación dentro de los marcos de la política es necesario superar dificultades socio-culturales frente a la resolución de conflictos ambientales, y para esto, propone promover estrategias pedagógico-didácticas encaminadas a la apropiación de las normas, la autorregulación y cultura ciudadana.

El tipo de participación esperado, el que se interpreta en los objetivos, va más allá de esta estrategia sugerida para conseguirlo. Pues el desafío que le pone a los territorios el programa de EA dialoga con perspectivas de gestión y descentralización, coherente con las políticas de gobierno. Este programa ha propuesto que la EA se haga desde el territorio, que la política debe ser sólo un referente para las acciones que allí surjan, y no una receta de cómo hacer EA:

> Los mecanismos de gestión, son claves, porque son los mecanismos de apropiación de la política. Ellos son claves porque son determinantes por que no son impuestos, yo jamás quise que la política lo fuera; […] yo me he opuesto, porque ellos deben corresponder, ellos deben ser la foto de la región. A pesar de que tengamos referentes, no todos se comportan igual, no todos llegan a ser (MT 5:22 - 6:48)

Cabe a los territorios, a cada región, procurar la implementación de la política. Son ellas las que deben propiciar el diálogo con todas las organizaciones, universidades, gremios, corporaciones autónomas, secretarias, sociedad civil, etc.

La participación se ha visto como la máxima garantía de implementación e institucionalización de la política de EA. A partir del empoderamiento de las personas, de la construcción de un debate de un discurso, se permite la continuación de los procesos más allá de las personas y de las instituciones. Según Maritza Torres, en entrevista, esto ya se ve en las regiones, para ella, ahora que esto está sucediendo en el territorio: -“hay personas que están produciendo, escribiendo la dinámica de planeación regional. ¡De eso no hay duda! Ahora, eso no se acaba, eso posiblemente evolucione, cambie ¡Tiene que cambiar!”(MT, 49:23 - 50:41). Esto además es corroborado por Nathalia Salazar, quien afirma que son los ciudadanos quienes exigen y acompañan la implementación de la política de EA distrital:

> […] hay un interés, disposición y existen las herramientas. Se ha creado un público, entonces si la SED no tiene los espacios, se llena de derechos de petición, llamadas, correos electrónicos. […] los colegios lo demandan. Esto contribuye a que la continuidad, con mayor o menor ahínco, se genere. (NS, 46:02 - 46:47)

Estas experiencias han fortalecido la participación de los colombianos. Proceso que según Maritza Torres, no es ajeno a este país, Colombia es un país en el que la participación siempre ha sido importante:

> Colombia es un país en el que la participación siempre ha sido importante, eso lo puede leer uno en Fals Borda. Desde los años 50 ya veníamos generando procesos de participación en las comunidades. Este país es muy participativo, este país es del colectivo, es de la propuesta y la acción. El caldo de cultivo de la participación está; no es un país que se haya quedado en la participación representativa (53:52 - 54:47)

Pero que al mismo tiempo es una de las características culturales más afectadas por los conflictos sociales y políticos que aquí se viven. En este sentido, esta política se convierte en una herramienta de fortalecimiento de la cultura y los valores que se esperan de los colombianos.

El programa de EA del ministerio tiene como principio la libertad y la autonomía, que quieren transferir para las regiones (MT 7:28,1 - 8:13). El papel del programa es de asesor, de referente y no de guía. Esto se ve reflejado incluso en la producción de políticas regionales, en los departamentos y grandes ciudades, algunas de ellas inspiradas en el acompañamiento del programa de EA. Pues se busca que el desarrollo de esta política en los territorios no dependa de una persona o entidad únicamente, lo que fortalece la idea de colectivo.

El flujo de personas y programas de las organizaciones sociales, políticas y gubernamentales se convierten en una dificultad cuando los programas están ligados a intereses específicos de los gabinetes de cada gobierno. Tener una política pública nacional blinda las propuestas de EA en el país pues, como afirmo Orlando Sáenz en la entrevista: “Una política es un acuerdo obligatorio […] generado cuando se dan coincidencias en los intereses de las carteras, ¡esos momentos son excepcionales! Entonces cuando hay unos acuerdos mínimos de coincidencia, de dependencia, se generan acciones conjuntas” (46:43- 49:01). Maritza Torres por su parte destaca que la política es importante porque se convierte en: “un libreto, una filosofía que puede ser pasada a las personas que entran y salen con cada ministro ya hay un programa una alianza que debe cumplirse” (MT 48:42-49:23).

Siendo coherentes con las políticas de descentralización promovidas por el gobierno colombiano, al hablar de financiación lo que se presenta en la política de forma muy didáctica es el organigrama de gestión de recursos para lo ambiental en el orden internacional, nacional, regional, local y de proyectos o programas específicos, Buscando orientar a los territorios en la búsqueda y gestión de recursos.

Cuando se lee la política, sus discursos y propuestas, es necesario hacerlo de forma transversal, pues sólo en la comprensión de la totalidad del texto, definiciones

y propuestas se puede hacer un análisis de lo que aquí se plantea, pues es allí donde es posible identificar discursos, confirmar perspectivas e intereses. De esta manera comprender la EA que se plantea para Colombia y cómo actuar para contribuir en la formación de la dimensión ambiental del país. Con la idea de hacer un análisis del tipo de EA que se institucionaliza para Colombia buscamos ampliar nuestro análisis con otros estudios que nos permitan ver otras perspectivas de interpretación de la política. Para finalmente hacer un análisis más informado de lo que implica esta política.

5.2.3. Implementación de la política

Tuvimos acceso a algunos de los informes hechos por el Programa de Educación Ambiental como prestación de cuentas 2 ante la Contraloría General de la República[26] y 1 ante la Procuraduría General de la Nación[27]. En los tres casos, por solicitud de estas entidades, estos documentos nos permitieron conocer un poco sobre la implementación de la política dentro del ministerio de educación ambiental:

- Lugar y fecha: Bogotá D.C. 16 de Abril de 2009
  Dirigida a: Judith Alejandra Vargas López, Jefe Oficina de Control Interno del Ministerio de Educación Nacional.

  Asunto: Respuesta a Oficio Contraloría General de la República 2009EE17705

  Dirigida por: Maritza Torres Carrasco, Responsable del Programa de Educación Ambiental

- Lugar y fecha: Bogotá D.C. 14 de Noviembre de 2007
  Dirigida a: Judith Alejandra Vargas López, Jefe Oficina de Control Interno del Ministerio de Educación Nacional.

  Asunto: Respuesta a Oficio Contraloría General de la República AIR-MEN 005

---

[26] Máximo órgano de control fiscal en Colombia su misión: “de procurar el buen uso de los recursos y bienes públicos y contribuir a la modernización del Estado, mediante acciones de mejoramiento continuo en las distintas entidades pública”. Esta y otras informaciones disponibles en: http://www.contraloria.gov.co/contraloria

[27] Entidad de control y vigilancia de los entes públicos en Colombia. Su misión: “la Vigilar el cumplimiento de la Constitución, las leyes, las decisiones judiciales y los actos administrativos; promover y proteger los derechos humanos; defender el interés público y vigilar la conducta oficial de quienes desempeñan funciones públicas; objetivos estos que se logran a través de actuaciones preventivas, de intervención judicial y administrativa y procesos disciplinarios; siendo referentes de eficiencia, eficacia y valoración ética en el ejercicio de la función pública”. Esta y otras informaciones Disponibles en: https://www.procuraduria.gov.co/portal/Mision-y-Vision.page

Dirigida por: Maritza Torres Carrasco, Responsable del Programa de Educación Ambiental

- Lugar y fecha: Bogotá D.C., 14 de abril de 2015
  Dirigida a: Oscar Dario Amaya Navas, Procurador Delegado para Asuntos Ambientales y Agrarios de la Procuraduría General De La Nación.

  Asunto: Respuesta Solicitud De Información, Implementación de la Política Nacional De Educación Solicitud - Ius 2015-53227 Oficio 0274.
  Dirigida por: Sonia Vallejo Rodriguez Subdirectora de la Subdirección de Fomento de Competencias del Ministerio de Educación.

En estas cartas se responden a preguntas o demandas puntuales hechas por las entidades nacionales de control, sobre el desarrollo de algunas de las estrategias de la política. En las cartas enviadas a la contraloría se responde sobre las actividades y planes desarrollados por el programa de educación ambiental del MEN. En el documento de la Procuraduría, 2015, se responde a un cuestionario de 28 preguntas sobre la acción del MEN y del Comité técnico interinstitucional. En las cartas se puede apreciar el trabajo hecho por el programa desde el MEN durante el tiempo de implementación de la política. Listamos aquí algunas de las actividades registradas en estos documentos y que nos ofrecen indicios de los caminos que ha tomado en estos años la política de EA:

- En el marco del proceso de construcción de la Agenda Intersectorial de Educación Ambiental y Comunicación 2010 – 2014, se conformó la Mesa/Comité Nacional de Seguimiento y Monitoreo de la misma. Este comité permitió la apertura de un espacio de consolidación y legitimación de la Agenda Intersectorial de Educación Ambiental y Comunicación 2010 – 2014, firmada en diciembre de 2011, por once Ministerios y la Alta Consejera Presidencial para la Gestión Ambiental, Biodiversidad y Cambio Climático. Con este grupo interministerial se consolida el instrumento de seguimiento y monitoreo de la agenda intersectorial.

- El proyecto “Incorporación de la Dimensión Ambiental en la Educación Básica en Áreas Rurales y Urbanas en el País”, se presenta como la base o proyecto sombrilla para la instalación de la propuesta formativa que ha acompañado la institucionalización de la educación ambiental en el país, desde 1996. Se resalta que el trabajo hecho en las fases de este proyecto, se han desarrollado teniendo en cuenta los avances en apropiación de los actores en

el territorio y los requerimientos pedagógicos y didácticos de lectura de contexto por esto se divide en tres programas: Profundización, expansión e introducción.

- En los informes de 2007, 2009 y 2015 se reconocen dieciséis departamentos del país en el proyecto de consolidación de experiencias formativas: Antioquia, Boyacá, Bolívar, Caldas, Cauca, Cesar, Córdoba, la Guajira, Guaviare, Meta, Nariño, Norte de Santander, Quindío, Risaralda, Tolima y Valle del Cauca. Cinco departamentos en fase de expansión gradual y sistemática: Putumayo, Caquetá, Santander, Atlántico y Sucre. Y se trabaja con otros cinco departamentos, Amazonas, Arauca, Casanare, Huila y Magdalena, en la fase introductoria. En cada fase se incluyen procesos de consolidación de mesas de trabajo interinstitucional, capacitación de los actores, seminarios y reconocimiento y/o acompañamientos a experiencias significativas en el territorio.
- A 2015 se contaba con un total de Comités Técnicos Institucionales de EA en el país. Cada uno de ellos en diferentes fases de su conformación y características propias por cuenta del contexto y las facilidades de organización de las instituciones. De los departamentos asociados al proyecto de profundización cuentan con CIDEA: Antioquia, Boyacá, Bolívar, Cauca, Córdoba, la Guajira, Cesar, se encuentran con un perfil del plan de desarrollo de la EA; Caldas, Guaviare, Nariño, Norte de Santander, Quindío, Risaralda cuentan hoy con un plan de EA por decreto, ordenanzas departamentales entre otros; ya Tolima y Valle del Cauca han elaborado políticas departamentales de EA; Meta; cuenta con CIDEA pero no presenta informaciones sobre el desarrollo de instrumentos políticos. De los departamentos asociados al proyecto de expansión, Caquetá, Santander, Atlántico y Sucre ya cuentan con CIDEA y se encuentran en elaboración de instrumento técnico político o lectura de contexto. Por su parte Amazonas, Arauca y Casanare, que hacen parte del proyecto de introducción ya cuentan con CIDEA y se encentran en procesos de lectura de contexto y estado de arte.
- La estrategia PRAE es acompañada y fortalecida en 26 departamentos a partir de varios programas: Pilotaje para el Fortalecimiento de la REDEPRAE,

su consolidación, articulación y presentación a los CIDEA. La elaboración de una base de datos de los PRAE del país, en 2015 eran 7 los departamentos con PRAES registrados en la página y se iniciaba el registro de los demás departamentos[28]. De esta base de datos algunos PRAEs fueron publicados en el módulo web PRAE Colombia aprende[29], para su divulgación como ejemplos para otros actores.

- Se resalta en la carta, que el Programa de EA no promueve cursos de formación y actualización de dinamizadores PRAE – PROCEDA. La estrategia formativa implica proyectos desde los cuales se acompaña el fortalecimiento de la EA en los departamentos. Estos proyectos son de tres años y envuelven compromisos financieros, técnicos, convenios por parte de todos los sectores que participan del proceso.

Llama la atención que no hubo una ampliación en la cobertura desde el 2007, pero sí una mayor complejidad de los productos y los trabajos hechos con los departamentos inscritos y en la organización administrativa del programa de educación ambiental y los comités técnicos interinstitucionales.

5.3. La política nacional de EA en el trabajo de los académicos

Para que nuestro trabajo el análisis no se quedará sólo con el discurso oficial, pues, quisimos hacer un acercamiento a las voces de quienes han implementado la política de educación ambiental. Para esto buscamos trabajos de investigación que hubieran estudiado la política nacional de educación ambiental de Colombia. Gran parte de las investigaciones relacionadas a educación ambiental se enfocaban en políticas departamentales o estrategias específicas de la política, en especial propuestas de ejecución de los PRAEs.

[28] La ficha usada para el registro de los PRAES se encuentra disponible en http://aplicaciones2.colombiaaprende.edu.co/ficha_prae/

29 Aunque se encuentra desactualizado, el modulo web al que se hace referencia, se encuentra disponible en http://portalapp.mineducacion.gov.co/prae/contenidos/index.php En esta página se publicaron los PRAES considerados significativos por el programa de EA. Según la misma plataforma, un PRAE significativos seria el que mostrara: “Evidencias de avance en el proceso de incorporación de la educación ambiental en el desarrollo institucional, desde los propósitos de fortalecimiento de una concepción de escuela abierta al contexto ambiental local”.

Una prueba de que esto hace parte de la realidad académica de la EA en Colombia fue ofrecida por Orlando Sáenz, quien en entrevista nos comenta como desde la Red de Formación ambiental y la Red Colombiana de formación ambiental, no se trabaja en la elaboración de discursos teóricos o análisis académicos. Ellos trabajan desde la acción, en agendas de trabajo y sus respectivas evidencias, se concentran en las discusiones y avances de estos grupos de profesionales (OS 39:57 - 40:22). Y añade que, en Colombia no hay (hasta la fecha de la entrevista) una comunidad científica entorno a la EA. Lo que se encuentran son personas haciendo EA y reflexionando sobre acciones concreta (OS 59:35 - 1:00:00).

Los trabajos encontrados, tesis y artículos publicados en revistas científicas y páginas de entidades gubernamentales respondieron a dos filtros, primero, a las palabras de búsqueda, y dos que en su resumen se constatara que el trabajo presentaba un estudio de la política nacional de educación ambiental. En el primer filtro encontramos 25 artículos de los cuales 11 son de Maritza Torres, y del programa de educación ambiental por lo cual fueron empleados como referentes del discurso institucional. 9 trabajos de final de curso de pregrado, tesis de maestría y doctorado. Al leer estos documentos nos dimos cuenta que en algunos de ellos el objeto de su análisis no era la Política Nacional de Educación Ambiental, categoría de nuestro interés. Finalmente respondieron a nuestros parámetros de búsqueda 1 trabajo de Maestría, 1 trabajo de final de curso de pregrado y 6 artículos producto de investigaciones académicas. Debido a el número escaso de trabajos académicos, para conocer la voz de actores académicos, incluimos dos entrevistas con líderes e investigadores de EA formal en el país, uno desde la universidad y el otro desde la EA escolar (ver tabla 7).

Tabla 7 Documentos del estado de arte de investigaciones en políticas públicas y Educación Ambiental a nivel nacional

Autores	Titulo	Año	Lugar De Publicación/ Universidad
Articulos Académicos			
Véles, Londoño	De La Educación Ambiental Hacia La Configuración De Redes De Sostenibilidad En Colombia	2016	Revista: Perfiles Educativos | Vol. Xxxviii, Núm. 151, 2016 | Iisue-Una Disponible En: Http://Www.Scielo.Org.Mx/Scielo.Php?Pid=S0185-26982016000100175&Script=Sci_Abstract Acceso En: Febrero 2017
Rengifo, Quitaquez, Mora,	La Educacion Ambiental Una Estrategia Pedagógica Que Contribuye A La Solucion De La	2012	Evento: XII Coloquio Internacional De Geocrítica Bogotá, 7 A 11 De Mayo De 2012. Disponible En: Http://Www.Ub.Edu/Geocrit/Coloquio2012/Actas/06-B-Rengifo.Pdf Acceso En: Abril 2016

	Problemática Ambiental En Colombia		
Paz, Avendaño, Parada	Desarrollo Conceptual De La Educación Ambiental En El Contexto Colombiano.	2014	Revista: Luna Azul Issn 1909-2474 No. 39, Julio - Diciembre 2014. Disponible En: Desarrollo Conceptual De La Educación Ambiental En El Contexto Colombiano. Acceso En: Abril 2016
Mejía-Cáceres, Martins, Freire	Análise Das Práticas Discursivas Da Política Nacional De Educação Ambiental Da Colômbia	2017	Evento: Xi Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências – Xi Enpec Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, Sc – 3 A 6 De Julho De 2017. Disponible En: Http://Abrapecnet.Org.Br/Enpec/Xi-Enpec/Anais/Resumos/R2247-1.Pdf Acceso En: Octubre 2017
Duque-Aristizabal	Educación Ambiental: Una Mirada Desde Colombia.	1999	Revista: Tópicos En Educación Ambiental 1 (3), 7-15 (1999).
Badillo	Política De Educación Ambiental En Colombia, 2002-2010	2012	Revista De Investigación Agraria Y Ambiental, [S.L.], V. 3, N. 1, P. 89-96, May. 2012. Disponible En: Http://Hemeroteca.Unad.Edu.Co/Index.Php/Riaa/Article/View/948 Acceso En: Abril 2016
Tesis / Monografía			
Muñoz	Los Desafios De La Política Pública De Educación Ambiental En Relacion Al Desarrollo Y La Participacion En Colombia.	2015	Trabajo Final De Maestria Presentado Como Exigencia Parcial De La Maestria En Ciencias Del Medio Ambiente. Universidad De Québec En Montréal Disponible En: Http://Www.Archipel.Uqam.Ca/8634/1/M14105.Pdf Acceso En: Julio 2017
Piñeros	Evaluación De La Política De Educación Ambiental A Través Del Proyecto "Educación Ambiental Para La Construcción De Tejido Social Entorno A Nuestro Ambiente", Durante La Actual Administración Distrital, Periodo 2004-2006	2007	Universidad Distrital Francisco Jose De Caldas Facultad De Ciencias Y Educación Proyecto Curricular De Licenciatura En Biología. Pasantía Para Optar Al Titulo De Licenciadas En Biología. Director Juber Martinez Hernández Subdirector De Análisis De Recursos Naturales Y Medio Ambiente Contraloría Distrital. Y Gustavo Giraldo Quintero Licenciado En Biología.
Entrevista Actores			
Saenz	Entrevista	2016	Lugar Y Fecha: Martes 28 De Junio 2016 A Las 9 De La Mañana En La Usa. Oficina Del Profesor En La Universidad Sergio Arboleda Bogotá Colombia.
Salazar	Entrevista	2016	La Entrevista Se Dio Por Skype, El Día 17 De Febrero De 2016, La Entrevistadora Se Encontraba En El Sector De Física Del Colegio Técnico De La Universidad Federal De Minas Gerais, Bh. Y La Entrevistada En La Sala De Juntas De La Dirección Del Sector Privado De La Secretaria De Educación Distrital, Bogotá.

Estos documentos nos permitieron detectar dificultades, perspectivas e interpretaciones que se han hecho de la política de EA de Colombia. Para tener un referente del lugar desde el cual se posicionan los autores, iniciamos nuestro trabajo con una identificación del concepto de EA que es usado como referente de análisis en estos trabajos. Se identificaron también críticas y aportes específicos que estos

trabajos hacen de la propuesta nacional. En diálogo con estos documentos ampliamos y complejizamos los análisis hechos en este trabajo.

5.3.1. Corrientes de EA y Ambiente identificadas en las investigaciones académicas de Colombia

Identificar un concepto de ambiente y EA en los trabajos estudiados implicó una lectura juiciosa de estos textos, pues sólo en uno de ellos se encontraba una referencia textual del concepto de ambiente y educación ambiental. Fue en la lectura de los discursos que argumentaban sus aportes a la política donde quedaba evidente una relación a una u otra corriente de EA. Usamos las corrientes de educación ambiental propuestas por Sauvé (2003), de las 14 categorías presentadas por la autora identificamos en los discursos tres corrientes: Crítica, Desarrollo sostenible y Sistémica (ver tabla 8).

La identificación de los discursos de EA se hace por la identificación de frecuencia de palabras e intenciones orientadas hacia alguna corriente. Teniendo en cuenta cual se presenta con más fuerza se identifica el referente usado en el texto. En la tabla 9 algunos ejemplos de este seguimiento. Palabras claves dentro de una definición o un argumento eran evidencias para identificar la corriente de EA desde el cual el autor basaba su análisis. Encontramos en algunos textos referencias a más de una corriente de EA, pero siempre una de ellas dominaba al encontrarse con más fuerza en el texto.

Tabla 8 Síntesis de las Corrientes de Educación Ambiental predominantes en los textos analizados

Corriente De EA (Sauvé, 2003)	Fuentes Relacionadas
Crítica	1
Sistémica	6
Desarrollo sostenible	1
Total	8

Podría hacerse referencia a una EA preocupada por reflexionar sobre relaciones sociales, coincidiendo con una perspectiva sistémica. Pero sí el interés era ver estas relaciones sociales como mecanismos para cumplir metas, como el

desarrollo o la calidad de vida, estamos más en sintonía con una EA para el desarrollo sostenible. En muchos de estos documentos en que la perspectiva sistémica predominaba fue difícil establecer una diferencia entre, si los planteamientos eran más para una perspectiva crítica, o por el contrario, si algunos estaban más próximos de la corriente sistémica.

Colombia, así como varios países en América Latina, se ha visto fuertemente influenciada por dos tipos de discursos. Aquellos alineados al desarrollo y apertura económica y social, y aquellos de oposición y resistencia que luchan contra el sistema capitalista y priorizan las relaciones, naturales, culturales y sociales propias de cada territorio. En este escenario la educación ambiental toma diferentes matices que complejizan los discursos y las formas de hacer y pensar EA:

> [El contexto colombiano] determina la variedad de iniciativas que se implementan en la actualidad bajo la sombrilla de la EA: desde la resolución de conflictos hasta la Formación de maestros, pasando por educación en áreas de conflicto armado, ordenamiento y manejo territorial, proyectos ambientales escolares (PRAEs), conocimiento y manejo de herramientas legales, participación/empoderamiento (empowerment), énfasis en valores culturales y ambientales para contribuir a restablecer la autoestima de la gente, prácticas productivas sostenibles, sistemas de seguridad alimentaria, y ecoturismo, entre otros. Diferentes iniciativas se enfocan en uno o varios de estos componentes (DUQUE-ARISTIZABAL, 1999, p.11).

El modelo de educación por competencias, la educación por proyectos, la Investigación acción participativa, han tenido una gran influencia en los modelos educativos de las últimas décadas en Colombia. Por esto no es de extrañar que estos aparezcan vinculados a la EA. Los discursos de Orlando Fals Borda y la educación acción participación; André Giordan y las teorías del aprendizaje; Edgar Morín y el pensamiento complejo; El trabajo filosófico de Augusto Ángel Maya y Mario Carrizosa con sus perspectivas críticas y complejas. Entraron tempranamente a los currículos de formación de profesores en Colombia y a las discusiones de la reforma educativa 1995, marco en el que se empieza a reflexionar sobre la EA en Colombia. Por eso no es de extrañar que las corrientes críticas de EA, sistémica y de desarrollo sustentable tengan ese protagonismo entre los actores que estudian las políticas de EA en Colombia.

Tabla 9 Relación de corrientes de Educación Ambiental identificados en el estado del arte, en negrita palabras clave para nuestro análisis

Corriente	Palabras clave		Otras palabras clave	Fuentes relacionadas	Ejemplo
	Ambiente	EA			
1. Critica	Objeto de Transformación Lugar de emancipación	Reflexión Diálogo Análisis del discurso Estudio de caso Debate Pesquisa – acción	Participativo Lucha de clases Movimiento contra-hegemónica Diálogo de Saberes	Duque - Aristizabal (1999) Mejía-Cáceres, Martins, Freire (2017) Muñoz (2015)	Parto de considerar que si el **ambiente es una construcción social**, los problemas ambientales son problemas sociales, por lo que la educación ambiental requiere entonces de una **reflexión desde una dimensión social**. De ahí que abordo brevemente el contexto de Colombia, cuyas estructuras sociales, políticas, económicas y culturales han sido construidas sobre una fuerte **tradición colonial** —en marcadas en una relación 'Norte- Sur'**— contribuyendo a la construcción de realidades actuales inspiradas en parámetros internacionales y maneras de leer la realidad importadas del exterio**r. Discuto cómo los **conceptos de desarrollo y desarrollo sostenibles han sido traídos al país** y cómo han si do reapropiados de acuerdo con las perspectivas colombianas y latinoamericanas (DUQUE –ARISTIZABAL, 1999 p.7). Novos olhares da EA, incorporam e concebem a **pedagogia como uma prática política**, na procura de um processo **educativo crítico e emancipatório**, o que significa que devemos incluir espaços críticos de aprendizagem, reconhecer os movimentos sociais (GIROUX, 2003), assim como **compreender e interpretar as diretrizes dados a nível nacional e internaci**onal (Mejía- Cáceres, Martins, Freire, 2017:2). La **reflexión crítica sobre el desarrollo sostenible** es necesaria antes de institucionalizarlo en los marcos normativos de los países de América Latina. Según Sauvé (trad. libre, 2013: 18**), la ética antropocéntrista del desarrollo sostenible propuesto por las entidades internacionales como el PNUMA afirma la dimensión económica de la realidad humana** como el centro de este desarrollo y reduce al ambiente como un conjunto de recursos para el desarrollo: lo que interesa es no acabar con las reservas; la sociedad debe reconocer los servicios dados por los ecosistemas y no agotar los recursos que necesita el desarrollo (MUÑOZ, 2015, p.119).

Corriente	Palabras clave		Otras palabras clave	Fuentes relacionadas	Ejemplo
	Ambiente	EA			
1. Sistêmica	Sistema	Cognitiva Pensamiento sistémico, pensamiento complejo Análisis y síntesis para una visión global Decisiones apropiadas	Investigación Conocimiento científico Herramienta – proceso Resolución de problemas	Piñeros (2007) Paz, Avendaño, Parada (2014) Rengifo, quitaquez, Mora (2012) Salazar (2016) Badillo (2012)	Uno de los objetivos de la educación ambiental es que los individuos y las comunidades deben comprender la **complejidad del ambiente natural y el creado por el ser humano**, resultado de este último de la **interacción de los factores biológicos, físico-químicos, sociales, económicos, políticos y culturales para que se adquieran los conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades que les permitan participar de manera responsable, ética, afectiva** en la previsión de la problemática en los cambios climáticos; desde esta perspectiva la educación ambiental contribuirá **a desarrollar el sentido de responsabilidad y solidarida**d entre diferentes regiones como base de un nuevo orden nacional para garantizar la conservación, preservación y el mejoramiento del ambiente. (RENGIFO, QUITAQUEZ, MORA, 2012 p.1-2). La educación debe ser observada como una **herramienta fundamental** en la formación de **ciudadanos amigables con el medio ambiente y la perspectiva resaltada de la EA incluye elementos significativos como la paz, la violencia, la democracia y la pobreza**, los cuales son fundamentales desde el punto de vista pedagógico (PAZ, AVENDAÑO, PARADA, 2014, p.267). La Política de Educación Ambiental, **como instrumento y sus bases conceptuales y estratégicas**, es un medio fundamental para contribuir y sentar las bases sobre las cuales, en los distintos municipios se genere **procesos de educación ambiental desde una visión sistémica y adaptada a las problemáticas** sociales y culturales de cada región. (BADILLO, 2012, p.94)
2. Desarrollo sustentabl	Recurso para el desenvolvimiento economico	Promover desenvolvimiento Pragmatismo Recurso Desarrollo	Conservación	Véles, Londoño (2016) Saenz (2016)	Se requiere de la configuración de redes de sostenibilidad […] pues la tesis de este escrito es **que instituciones civiles como las empresas, las organizaciones no gubernamentales, los gremios y asociaciones, los medios de comunicación y demás agentes de la sociedad, necesitan ser educados en términos ambientales** o, mejor, **en asuntos asociados al desarrollo sostenible.** Por ello, lo que aquí se propone trasciende la imagen tradicional de la educación ambiental, hacia una que **aboga por la formación ciudadana y para el desarrollo sostenible** (VÉLES, LONDOÑO, 2016, p.176)

En nuestra revisión detectamos una diversidad de interpretaciones de las tres corrientes de EA predominantes. Es importante destacar el esfuerzo por superar corrientes más tradicionales de EA, como la naturalista, conservacionista, moral y ética. Este esfuerzo se hizo evidente, en los momentos puntuales en los que los autores criticaban estas perspectivas, y en momentos en que se esforzaban por ampliar las explicaciones o ampliar los discursos si en el párrafo aparecían alusiones a términos como: recurso, valores, centralidad del papel del hombre o resolución de problemas. Estos momentos eran siempre acompañados de un complemento que a modo de aclaración alejaba el discurso del autor de estas corrientes de EA.

Este encuentro de referentes, en el contexto colombiano, dejó unos saberes establecidos y compartidos por muchos de los académicos que hacen que estas perspectivas que pueden llegar a ser opuestas, en la investigación en EA en Colombia se aproximen en puntos comunes. En la tabla nueve podemos observar algunos ejemplos de cómo aparecen referencias textuales a las corrientes de EA de Sauvé (2003) y como en algunos cosas estas pueden incluso confundirse. Por ejemplo, así se defienda el desarrollo económico y la percepción del ambiente como recurso, caso de la educación para el desarrollo sostenible, el discurso siempre está acompañado de procesos de formación en valores, reconocimiento de la sociedad entre otros. O en el caso de la EA crítica, contra hegemónica y emancipadora, se encuentra muy sutilmente en el discurso o acompañada de universalización de la educación y calidad de vida.

En medio de la complejidad de definición se encuentran aquellos que dialogan con una corriente sistémica de ambiente y EA. Pues esta corriente basándose en referentes de complejidad y de la teoría de sistemas, sugiere la comprensión del ambiente como producto de la interacción de lo natural, social y cultural y en este sentido la EA como mediadora de la comprensión y transformación de estos escenarios. Desde esta perspectiva, se defiende el diálogo de saberes como estrategia para el reconocimiento de la diversidad ambiental y cultural intentando explicar las relaciones que se dan en nuestro país y desde allí construir mejores formas de conservación y cuidado de nuestra diversidad. Ponemos como ejemplo a Badillo (2012) quien en su

discurso cita explícitamente la EA sistémica como objetivo esperado de la EA en Colombia, como puede verse en la referencia citada en la tabla. Pero este autor tiene una inclinación hacia una perspectiva social de la EA que deja evidente incluso en las conclusiones de su trabajo con las críticas que hace a la política. El autor hace una crítica al tipo de gobierno, a la falta de participación efectiva, que lo identificarían con una postura crítica de la EA:

> Si la educación y la cartera encargada del medio ambiente deben cumplir sus procesos tendientes al desarrollo de tal tipo **de procesos**, es factible que su posición ante los requerimientos y los compromisos de **la Política de Educación Ambiental sean básicos o se conviertan en un aporte adecuado a los sistemas de medición, y sean parte de ese sistema economicista y que relega el tema ambiental a sinónimos de recursos naturales**, lo cual contradice totalmente la filosofía, los principios y la visión sobre la cual se construyó la Política. (BADILLO, 2012, p.95)

Pero cuando se ve el contexto general del trabajo, se ve la importancia que el autor hace a la investigación, la ciencia y la experiencia popular como mecanismos para entender la relación naturaleza, sociedad y cultura siendo más coherentes con una postura sistémica de la EA:

> Es decir, toda la propuesta surgida de la Política **de formar a los ciudadanos en el desarrollo sostenible, la comprensión del medio ambiente como un proceso complejo, el fomento a la investigación y la reflexión crítica**, contribuir a la **construcción de valores y una cultura participativa** solo encuentran en el sistema educativo actual una normatividad que limita las dimensiones sobre las cuales la política espera lograr algo. (BADILLO, 2012, p. 93)

El lugar desde el que habla el autor, en este caso la corriente de EA que lo representa, nos permite comprender también las críticas y aportes que este hace sobre la política, el insistir en una postura más crítica de la participación por parte de Badillo desde los marcos de investigación y construcción de valores, es ejemplo de una visión sistémica de ambiente, que al igual que la política, comienza a cuestionarse por ideas más críticas. Para ser una visión crítica de la EA, por ejemplo se esperaría que la investigación estaría acompañada de discursos entorno a la diversidad de saberes, y su crítica y oposición en torno al modelo educativo y económico implicaría propuestas de transformación y resistencia de los modelos dominantes.

5.4. Análisis del concepto de ambiente en la política de EA

Una política pública trae consigo un proyecto de país, y esto se traduce en las orientaciones que propone y los referentes que usa para justificar esas

decisiones. La política en Colombia tuvo como marco de elaboración la experiencia de un grupo de académicos que observando lo que acontecía en el territorio, comenzaron a pensar y construir un marco para la EA colombiana. Estas reflexiones inspiraron los discursos que desde 1995 vienen siendo defendidos en la política y por la institucionalidad que acompaña la educación ambiental en Colombia. Estos referentes fueron presentados como Lineamientos Conceptuales Básicos, primero en los lineamientos para una política pública de EA en 1995, y más adelante confirmados con su publicación en el documento de la política de 2002 y 2012.

En estos documentos se define explícitamente la postura teórica que orienta la política. Pero, como vimos en los trabajos de los académicos, la presentación explicita de una definición es solo una parte donde se puede observar los intereses que motivan una política, es necesario contrarrestar estas declaraciones con las estrategias, críticas y caminos emprendidos por la misma política para poder revelar la propuesta gubernamental. En esta parte del texto presentaremos un análisis de lo planteado en la política como referente de educación ambiental, en contraste con las posiciones de los líderes y académicos de EA en Colombia. Además de algunos temas controversiales con los discursos de los actores de han aportado al desarrollo de la EA en el país.

Encontramos en nuestra lectura algunas posiciones ambiguas entre el discurso mismo de la política y las estrategias de su implementación. El abandono de corrientes más tradicionales de EA que aparecieron tímidamente en los documentos de 1995, y son remplazadas por completo en los documentos que le siguieron, donde se encontraron únicamente evidencias de las corrientes: Crítica, Sistémica, y de Desarrollo Sostenible (tabla 10). Esto coincide con la diversidad de posturas que se identificaron en nuestro estado del arte, lo que confirma que el debate entre estas corrientes de EA es una característica del campo de la EA en Colombia. También a pesar de defenderse el diálogo de saberes y la diversidad cultural del país en estos documentos no se hace referencia a cosmovisiones diversas del territorio.

Tabla 10 Frecuencia de aparición de referencias a alguna de las corrientes de EA en la política de Educación Ambiental de Colombia definidas por Sauvé 2003

Corriente De EA (Sauvé, 2003)	Frecuencia
Crítica	12
Sistémica	21
Desarrollo sostenible	11
Naturalista	1

Coincidimos con el trabajo de Muñoz (2015), quien también relata la disputa discursiva entre corrientes de educación ambiental. Al igual que el autor, reconocemos que esta diversidad sucede por la entrada de nuevos intereses al campo de la EA y la correspondencia existente con los caminos indicados para el campo por entidades internacionales como la UNESCO y el BID.

La corriente sistémica, definida abiertamente por los referentes de la política como orientadora de la comprensión de ambiente y de EA, es claramente de la que más se encuentra marcas durante el texto de los documentos de política, tanto en frecuencia de palabras, como su aparición como trasfondo del discurso. Ya la corriente de desarrollo sostenible, aunque ampliamente presente en el texto, fue incluso vinculada a algunas posturas más críticas de EA. Pues en la política es clara una reinterpretación de la postura de EDS con una propuesta más crítica de comprensión e implementación. Redefinir el concepto de EDS para una interpretación más contextualizada, al punto de asignarle una sección en el documento para argumentar esto además de ser debatido en varios momentos del texto es muy importante en el perfil que asume el discurso del programa de EA. Y en este camino, aparecen incluso posturas que pueden indicar la aparición de un movimiento de EA crítica.

La referencia que aparece relacionada como de corriente naturalista, está en uno de los pocos párrafos que fueron retirados de los lineamientos conceptuales básicos, de los lineamientos para una política de EA de 1995 y su paso al documento de política nacional de EA de 2002:

> Colombia requiere de una política en EA que oriente los esfuerzos de numerosos grupos que, de manera organizada o no, realizan acciones

> tendientes a racionalizar las relaciones del ser humano con el medio natural o creado (COLOMBIA, 1995, p. 9)

Este texto habría sido inspirado en el código de recursos naturales publicado en 1974, por el Instituto de recursos naturales renovables del país, INDERENA[30]; pero incluso en el documento de 1995 el programa de EA presenta en su documento una visión de lo ambiental y de la educación ambiental que supera esta visión de recursos. Se ve aquí reflejada como a nivel nacional iba cambiando también la forma de entender lo ambiental. Esto es evidente, incluso por el nombre del instituto que formulo esta argumentación y su inclusión a un Ministerio que incluso ya presenta un cambio de nombre y de perspectiva.

El discurso oficial de la política en Colombia se vincula a una corriente Sistémica de EA, describiendo su concepción de ambiente y de EA en esta línea:

Definición de ambiente de la política:

> […] Una aproximación a un concepto mucho más global de ambiente podría ser la de **un sistema dinámico** definido por **las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no**, entre los seres humanos y los demás seres vivientes y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre. El concepto de ambiente abarca, entonces, nociones que r**elevan tanto las ciencias físicas y naturales como las ciencias humanas.** Esto es lo que enriquece el concepto de ambiente aunque, a la vez, lo hace complejo y dificulta su aprehensión. Es por lo anterior que **no se puede reducir el estudio de lo ambiental, en espacios formales o no formales, a la simple actividad sin contexto y sin proceso pues ello puede conducir a la desinformación, a la atomización y a la ausencia de profundidad en el análisis**. La profundidad es la única garantía para la comprensión y la toma de decisiones (COLOMBIA, 2002, p.18)

Definición de Educación Ambiental:

> Atendiendo al carácter sistémico del ambiente, la Educación Ambiental debe ser considerada como **el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno**, **a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural** para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad **actitudes de valoración y respeto por el ambiente**. Estas actitudes, por supuesto, deben estar enmarcadas en criterios para el

30 El Instituto de recursos naturales renovables del país - INDERENA era un órgano creado por el gobierno Colombiano por el decreto 2420 de 1968 cuyo objetivo era proteger y administrar los recursos naturales del país. Este órganos fue posteriormente incorporado al Ministerio del medio Ambiente, en el año de 1993.

> mejoramiento de la **calidad de la vida y en una concepción de desarrollo sostenible**, entendido éste como la **relación adecuada entre medio ambiente y desarrollo, que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes, asegurando el bienestar de las generaciones futuras**. El cómo se aborda el estudio de la problemática ambiental y el para qué se hace Educación Ambiental depende de **cómo se concibe la relación entre individuo, sociedad y naturaleza y de qué tipo de sociedad se quiere.** (COLOMBIA, 2002, p.18-19)

Estas definiciones son coherentes con lo que se vio en los objetivos, principios y estrategias propuestas en la política. Se colocan en ellos grandes desafíos para el país y se establecen referentes muy avanzados para el contexto colombiano, actualmente y mucho más para la fecha en que se construyó este discurso. En cuanto al tipo de ambiente y EA que se propone, explícitamente se coloca la corriente sistémica como el referente que orienta la propuesta. Pero se ve también en esta definición la presencia del discurso usado en la corriente de desarrollo sostenible.

Esta perspectiva ha sido defendida ampliamente por los discursos del programa de EA y por la profesora Maritza Torres en todos los documentos y eventos de EA del país. La corriente sistémica de EA, dialoga con la teoría de sistemas, entendiendo que todo sistema ambiental solo es posible de comprender en el reconocimiento de la interacción de cada una de sus partes. Para Duvoisin y Ruscheinsky (2012) comprender la EA desde esta corriente implica no considerar apenas la unidad y si la existencia de varios subsistemas, con las especificidades de cada uno, su interconexión y el la influencia que unos causan en los otros por las interacciones y su auto-organización. Estos autores al igual que el programa de educación ambiental defienden que la mejor estrategia para comenzar a pensar desde esta perspectiva es la lectura de la realidad desde una perspectiva investigativa.

Sauvé (2003) presenta los pasos para hacer un estudio ambiental desde la perspectiva sistémica: lo primero es identificar los actores y factores que aparentemente provocan un estado, las interacciones entre estos elementos, las estructuras donde estos factores intervienen y se relacionan y las reglas y leyes que rigen este sistema; después se trata de comprender las relaciones entre estos elementos y lo que se produce de esta interacción. En Colombia desde el surgimiento de la estrategia PRAEs y los PROCEDA (Decreto 1743 de

1993), se ha incentivado la investigación como mecanismo para garantizar la interdisciplinariedad y la complejidad como referentes en el trabajo educativo ambiental. Esto se concretiza en la política, donde se refuerza la necesidad de una comprensión compleja para entender los contextos que se dan en el territorio colombiano. Si bien en estos documentos se hace una referencia continua al diálogo de saberes y el trabajo contextualizado, también se da un destaque a las ciencias tradicionales como lugar de análisis y comprensión de la diversidad de saberes que se presenten en el territorio.

Aparece también a lo largo del texto referencia al desarrollo sostenible del territorio. En los principios de política y en la definición de EA, aparecen intereses de fondo que no tenían tanto protagonismo en los objetivos y que dialogan con esta corriente: el recurrente uso de la palabra recurso, y gestión de recursos; el modelo de formación por competencias representado en el saber, saber ser, y saber hacer, y la resolución de problemas. Incluso cuando se plantean perspectivas más críticas de pensamiento, como la reflexión crítica del modelo de desarrollo, se piensa en función de un modelo ambiental sustentable.

La presencia de dos corrientes de EA en la política, no ocurrió por casualidad. Torres en la entrevista relata que el hecho de que el BID hubiese financiado el proyecto: Llamado “Incorporación de la EA a la educación básica en zonas rurales y pequeño urbanas del país” (1995), implicó que en la política se incluyera el discurso del desarrollo impulsado por esta entidad (MT 50:00 - 50:44), Torres también nos aclara que aunque en Colombia siempre se parte de la lectura de las apuestas internacionales para la generación de políticas y programas, en el caso de la política de EA, esta lectura fue hecha, pero buscando la pertinencia de las propuestas internacionales: “tenemos un discurso muy crítico, aquí se analiza cualquier documento que llega y generalmente descubrimos que vamos más allá de las propuestas que llegan” (MT 4:19 - 4:59)

Muñoz (2015) explica que el uso de la EDS desde una perspectiva económica es producto de la laxitud al concepto de desarrollo capitalista, el cual se encuentra cobijado bajo el modelo neoliberal que penetra los

organismos internacionales que discursan sobre EA como el PNUMA y el BID, estos organismos empiezan a imponer modelos, que son criados sin reconocer el contexto. Para Muñoz, esto genera:

> Los conflictos socio ambientales por multinacionales, ejemplarizan claramente la tendencia a comprender el desarrollo sostenible desde intereses particulares en la medida que su estructuraci6n obedece a una política complaciente con el modelo de mercado neoliberal, divergente a lo propuesto en la Política Nacional de Educaci6n Ambiental que valoriza los procesos de participaci6n integral en el sistema ambiental (2015 p. 116)

El riesgo de asumir la EDS como corriente a seguir por un país es la interpretación y el uso que se le ha dado a este concepto. Sauvé (2003) señala como gracias a intereses económicos, el discurso de la EDS se ha limitado la educación a generar una cultura del cuidado de los recursos, para garantizar su manutención en un futuro. Desde esta idea se refuerza el dominio del hombre sobre lo natural que estaría dispuesto a su servicio. Siendo consciente de esta situación, el programa de EA incluye, en la política, una sección para explicar la comprensión que se hace de EDS en la política. Fue necesario aclarar la perspectiva que se tiene de EDS y no solamente incorporar su discurso. Desde una lectura crítica que refuerza la importancia de la comprensión de las relaciones que se establecen en la trilogía naturaleza – sociedad – cultura. En la política se hace referencia a la definición de Sostenibilidad defendida por Wilches G. *et al:*

> Comprender una dimensión ideológica y cultural, de cual depende el sentido o significado que cada comunidad le otorga al desarrollo, al concepto de 'éxito' y, en general, al papel y a la responsabilidad que le corresponde asumir al ser humano en el devenir universal. Así mismo, el concepto de sostenibilidad comprende una dimensión política de la cual forman parte integral los conceptos de democracia, de tolerancia, de concertación, de gobernabilidad, de respeto a la diferencia y valoración activa de la diversidad, de descentralización y de participación, sin los cuales no resulta concebible dicha sostenibilidad (1998 en COLOMBIA, 2002 p. 31)

De la manera que se presenta la sostenibilidad en este apartado se pretende defender una EDS alineada, a los contextos y necesidades de cada comunidad. Y en este caso el "desarrollo" que se buscaría desde las estrategias de EA debe responder a consensos y características de cada territorio. Por ejemplo, Muñoz reconoce como "la concepción de EDS de la política nacional de EA está guiada por la contextualización "espacio-tiempo" y

la “vigencia - permanencia” de los componentes del sistema ambiental” (2015 p.3). Para él la principal evidencia de esto se encuentra en la prioridad que se le da en la política a lo local sobre lo global, con una propuesta pedagógica desde el contexto, bioregionalista. Para el autor este programa incentiva a los movimientos políticos y sociales a buscar formas alternativas al desarrollo sostenible propuesto por los organismos multilaterales y la banca mundial.

Ya Mejía-Cáceres, Martins y Freire (2017) encuentran en la EA colombiana una educación ambiental *behaviorista* o moral y ética. Estos autores ven que la meta final de la política es mudar el comportamiento de los humanos, esto dejaría todo el énfasis de la propuesta en el individuo y no en la colectividad (p.4). Para ellas la política, a pesar de insistir en la lectura crítica del contexto, estaría escrita y “orientada a una sociedad idealizada, una sociedad democrática, equitativa, integral y con cultura de paz” (p. 10). Las autoras no reconocen en el documento ninguna referencia a como la estructura social contribuye en la construcción de identidades sociales. No estamos de acuerdo con este planteamiento, porque precisamente es en el trabajo comunitario y contextual en el que se basa el discurso de la política de EA.

Piñeros (2005), por su parte, reconocen que la Política Nacional de EA se identifica con un modelo de desarrollo sostenible orientado a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables por la comprensión de procesos determinantes de la realidad social y natural, para intervenir crítica y participativamente; donde la biodiversidad sea la base de la identidad nacional (p. 39).

En la política se intenta dejar esto muy claro, indicando que debe ser el contexto el mayor referente crítico para la construcción de propuestas y la toma de decisiones:

> Lo anterior [la definición de EDS de Wilches] puede ser de gran utilidad para realizar lecturas encaminadas a la búsqueda de los elementos, que en la construcción cultural den cuenta de la vigencia, la permanencia y la propia viabilidad, no sólo de los diferentes grupos humanos, sino también de la multiplicidad de formas de vida que coexiste con ellos, en sus contextos espacio-temporales; ya que estos elementos, son la base fundamental del concepto de sostenibilidad ambiental y por consiguiente, deben ser pilares de la construcción de modelos de desarrollo adecuados a las necesidades de la gran diversidad natural y socio cultural del país. Se ha enfatizado en

> diferentes escenarios, en que esta visión de sostenibilidad debe ser tenida en cuenta en los debates y propósitos del desarrollo sostenible; sin embargo, debido a la complejidad del concepto, un interrogante debe acompañar los horizontes de dicha construcción: ¿Cuáles son los elementos del tejido cultural que garantizan su sostenibilidad? (COLOMBIA, 2002 p. 31)

Esta última pregunta se colocaba como un desafío en la política y hasta hoy se mantiene como uno de los grandes nudos críticos en la implementación de la misma. En coherencia con lo anterior, la política es presentada siempre como un referente y no como la norma o dogma. Es una invitación para que en el territorio se generen mecanismos de gestión y concentración con todos los factores que inciden en el territorio, y desde allí se piense como hacer EA. Si estos objetivos son cumplidos como propuesto, esta perspectiva de desarrollo, presentaría trazos de la corriente de EA crítica en la política a pesar de no haber una referencia directa a esto en el documento.

Así como en esta definición, encontramos en el texto otras referencias que se aproximan a una corriente crítica de la EA, por ejemplo, en el segundo objetivo específico de la política de EA se planea la discusión conceptual sobre el tipo de desarrollo y sociedad que se requiere, así como cuestionar el papel de la escuela. Además en algunas partes del texto se promueve la inclusión de minorías étnicas, saberes otros, y la perspectiva de género, temas que hasta hoy merecen de total atención, para que se garanticen puédanlas condiciones de participación necesarias. Muñoz (2015) también destaca, en algunos de las propuestas de la política, un tinte crítico que se evidencia en las posibilidades de implementación de lo que se propone en el documento de política nacional de EA y los documentos que le antecedieron traen para el país: emancipación, empoderamiento, apropiación y la inclusión social desde la movilización colectiva.

El gran desafío está en la concretización de estos ideales, pues en la implementación de la política, el reto se hace mayor, pues las estrategias propuestas e implementadas responden más a las corrientes sistémicas o incluso a vertientes críticas de la corriente de EDS. La política presenta la investigación, contextualización y participación como claves para el cumplimiento de los objetivos propuestos por el programa de EA. Para esto el programa de EA coloca como ejemplo el tipo de construcción que se dio de la

política nacional de EA. La dificultad se encuentra en que una lectura del contexto como la que se hizo en el marco de elaboración de la política, no es tan profunda como la que se defiende en el discurso. En el ejercicio hecho por el equipo de trabajo interministerial se usó el contexto como una referencia de lectura, y no como un componente más para una construcción crítica de la EA para ese territorio. Identificar las estrategias con las que se hacía EA en el país fue un diagnóstico muy interesante para que con el diálogo con las referencias teórico metodológicas nacionales e internacionales, se construyeran unas bases para pensar la educación ambiental. Pero esto no significaría específicamente que la comunidad participó de la creación de la política nacional de EA.

Una de las dificultades de diálogo por ejemplo entre el Programa de educación ambiental y la Red de formación ambiental, así como de las universidades fue producto de esta dificultad de acuerdos. En la política de EA se resaltan los desafíos que tiene la universidad en cuanto a transformación de las formas tradicionales de concebir el conocimiento y la entrada de estrategias transversales y el diálogo de saberes. Ya Orlando Sáenz, que ya participaba en la época de la Red, que congrega a muchas universidades del país, manifiesta:

> El nivel de participación [de la red de formación ambiental] fue mínimo, lo que pueden documentar, es que en algún momento hicieron consultas en las universidades y todo, pero una cosa fuerte institucional, que hubieran llamada a la red para discutir, yo no la recuerdo (OS 19:15 - 19:46).

Los formadores ambientales que hacen parte de la RED no se sintieron tenidos en cuenta en la construcción de la política y por esto tampoco asumen los documentos legales de la política como un referente para sus acciones educativo ambientales (OS 26:03 - 26:24). Esta experiencia deja algunas dudas al respecto del proceso de construcción de la política, porque participación no es sólo hablar desde el reconocimiento de lo que ocurre en el contexto, implica incluir a las personas, los grupos y sus ideas en el debate y la toma de decisiones. Por la experiencia de implementación del proyecto Inclusión de la EA en las zonas rurales y urbanas del país sabemos que algunas universidades se han vinculado a los procesos departamentales de construcción de política por medio de los CIDEA locales.

Estamos de acuerdo con la definición que Rengifo, Quitaquez y Mora (2012) defienden de la participación que se debería dar según el discurso de la EA que se propone para el país:

> […] La participación debe ser un elemento esencial denominado democracia cultural activa, integral y pluridimensional de la población en el complejo proceso de construcción de su vida individual y colectiva. La democracia cultural tiene por objetivo colaborar en la realización del derecho de la humanidad a la participación en la toma de decisiones. […] La participación es un proceso activo en el que se interpretan los planos individual y social que respete la identidad y la diversidad y la diversidad culturales, es un acto democrático y un proceso de auto aprendizaje individual y colectivo que transcurre en el propio proceso de toma de decisiones y que implica el compromiso activo de quienes deciden intervenir (*Ibid.* p. 10)

El tipo de participación aquí defendido coincide con algunas de las propuestas discursivas de la política. Lamentablemente la manera en la que fue presentada la participación en el capítulo seis de la política, “Estrategias y retos” (p. 63) es contradictoria con esta comprensión. Pues a pesar de incluir la necesidad de superar dificultades socio-culturares en cuanto a gestión ciudadana, la participación se plantea como articulación de procesos, orientada a la ejecución de lo planteado en la política. Consideramos aquí que, más allá de cumplir y acatar normas y comportamientos esperados, lo que se debe buscar es la formación de sujetos más críticos, la valoración y difusión de los espacios de participación y la protección y el respeto a la diversidad de sectores, movimientos y pensamientos. Dificultad sentida históricamente en el país y que es cada vez más evidente.

5.5. Una propuesta de EA novedosa desde un discurso próximo

Un discurso que se mantiene permanente y actualizado llama la atención. La pertinencia de los conceptos que se encuentran en la política, a pesar del tiempo, las personas y los movimientos políticos que ha sufrido el país pueden tener dos orígenes: por un lado, un discurso de avanzada, con metas a largo plazo y no especifico; y por otro lado, una convergencia política que le otorga a un grupo determinado una importancia y protagonismo que le provoca el poder de hacer gestión para perpetuar estos discursos. En Colombia se han dado estos dos factores en cuanto a la política de educación ambiental. La figura del programa de educación ambiental y de Maritza Torres en su comando en las carteras del MEN y el MMA, así como su grupo de trabajo

consiguieron provocar un debate en torno a un tema de interés como lo era el movimiento ambiental, usando referentes conocidos como el desarrollo, la complejidad, lo sistémico entre otros, y colocándose metas que definían no solo el sentir del campo educativo ambiental como el de proyecto de país.

En el caso de Colombia la propuesta de política nacional de educación ambiental fue arriesgada, para algunos hasta ingenua. Pero una figura de un grupo de trabajo fuerte y un poder de concertación, posibilitó que se pudieran plantear escenarios futuros (en algunos casos ideales), que empezarían a ser proyectados y construidos con pequeños pasos. La manera de implementar esta política fue vinculándola a acciones concretas, estrategias que si bien no prometían cumplir estas metas, si colocaban un escenario para que fueran las personas las que construyeran los caminos para lograrlas. Es por esto que en muchos casos las estrategias para cumplir un objetivo dentro de la política se contradicen incluso con los alcances esperados. Otra estrategia fue vincularla a discursos económicos y políticos aceptados y difundidos por el gobierno y por las entidades nacionales e internacionales que financian este tipo de estrategias.

La inclusión del término desarrollo sustentable, y de frases que acompañan su bagaje como calidad de vida, recurso, garantía de necesidades etc. Pero desde una nueva perspectiva, fue un juego político que posibilitó la aceptación de esta política por más sectores. Al no encontrar mayor correlación entre el uso de estos conceptos y las acciones aquí planteadas, puede verse como su uso no es un referente del programa de EA. Esto es positivo, ya que, en la misma política se le da un nuevo perfil, pero también es peligroso, porque se presta para el uso de la política como referente en movimientos contrarios con los que son defendidos por ella.

Presentar la corriente sistémica de EA, la participación y la contextualización como llaves para el desarrollo de procesos educativo-ambientales en el país, coloca la responsabilidad en los agentes territoriales de la ejecución y consecución de los alcances propuesto en la política de EA. Financiación, ejecución y gestión corre por cuenta de la organización de las comunidades en sus territorios, así como la inclusión de todos los actores que

interactúan en cada región, con su diversidad natural y cultural. Es el programa de EA desde el MEN y el MADS los encargados de acompañar estos procesos como consejeros y referentes y no como actores principales de este proceso. Para esto el proyecto de Inclusión de la EA en las zonas rurales y centro urbanas del país, ha comenzado procesos de formación y acompañamiento de los CIDEAs, PRAEs que se dan en el territorio.

Reconocemos que estos procesos son largos y críticos, pues demandan cambios de perspectiva estructural dentro de las mismas comunidades, de confrontarse ante nuevos escenarios y debates. Por esto, las actividades reportadas por el MEN en las cartas a la contraloría describan, aparentemente, las mismas actividades en las regiones. Los cambios de profundidad y de productos, como políticas y planes departamentales o eventos académicos van denotando un proceso. La duda está en las dificultades, que se han mantenido como la inclusión de nuevos departamentos al programa.

La dificultad con los procesos de descentralización y poder ciudadano es que requieren de garantías de cogestión y empoderamiento por parte de las comunidades. Esto no es fácil en el escenario nacional, porque muchas fuerzas inciden en el acontecer de las regiones, el conflicto, la violencia, las disputas del territorio, la dominación de los espacios sociales y políticos por entidades y personas que ni siempre pertenecen al territorio, así como el encuentro y desencuentro entre grupos culturales, se convierten en limitantes para que las personas participen alcen la voz. Y aunque esto ha mudado en los últimos años, el alto índice de muertes de líderes sociales, entre estos ambientalistas, y la dificultad de comprensión y reconocimiento de los pueblos indígenas y afro incluso dentro de sus regiones son algunos de los factores que generan una necesidad de acompañamiento y reafirmación de los mecanismos para garantizar estos espacios en el país.

6. Comparación de las Políticas Públicas de Educación Ambiental en Brasil y en Colombia

Con el reconocimiento de la diversidad y la complejidad de las relaciones humanas, nos permitimos entender que no hay saberes superiores a otros, lo que tenemos son diferentes formas de interpretar y entender el mundo. Consecuente con este pensamiento es importante destacar que las formas de interactuar con el mundo también son diferentes, cada contexto coloca desafíos y necesidades a la sociedad y a la naturaleza que lo constituye. Este postulado, aunque simple, ha cambiado nuestra forma de ver el mundo, es por esto que, al pensar en EA y en cómo abordarla es importante incorporar perspectivas analíticas y críticas.

Comparar generalmente nos remite a evaluar, a dar un juicio de valor a un sistema sobre otro. En la educación comparada hay líneas que trabajan de esa manera, partiendo del entendimiento de que hay unas formas “correctas” de hacer las cosas y unas no tan exitosas. En contraposición con esta perspectiva, se ha desarrollado otra perspectiva que busca entender y conocer las formas en que funcionan los sistemas educativos, y para hacerlo, observa la experiencia de otros escenarios. Esta perspectiva consiste en que viendo al otro se hace posible tener una mirada más crítica sobre la experiencia individual, pues da una perspectiva en la que se permite observar: las diferencias, lo particular, aquello que es propio de un contexto, así como, las similitudes y reconocer el porqué de esas coincidencias.

De esta manera, la educación comparada incorpora a sus referentes la importancia de reconocer el contexto y las “fuerzas motoras” (BEREDAY, 1964) que sirven de marco para la toma de decisiones, la creación o implementación de estrategias y sistemas educativos. Hay que tener en cuenta que la complejidad del contexto incorpora características propias del territorio y sus habitantes, incluyendo rasgos externos, sea por imposición o por la interacción con otras culturas. América Latina es producto de esta mezcla, lo que fue siempre, los saberes que se encontraban ya en este territorio y hoy luchan por sobrevivir; lo impuesto, que intenta opacar las otras formas de saber y de ser; y lo que penetró al punto de naturalizarse y confundirse hasta hacerse propio.

Entender los intereses que mueven la incorporación de la EA en Colombia y en Brasil, implica conocer cada propuesta en el contexto en el que se da y como se piensa en cada país. Así como, también es necesario ver la EA en contraste con otra realidad próxima, pues esto nos permite tener una idea de los intereses que generan estos movimientos. Las cosas que les sean comunes, así como las diferencias percibidas permitirán comprender un poco del contexto que provocó que en estos dos países se estableciera la EA como como política pública. Es allí cuando comenzamos a descubrir los comparables, aquellos asuntos que pueden ser leídos en los dos países y que a su vez nos permitan obtener una visión más amplia de la implementación de la EA, y de la experiencia de cada país.

Barroso (2009) habla de la construcción de los comparables, para el autor, estos son los que posibilitan la comparación. En nuestra investigación pudimos percibir que los comparables no se construyen en el sentido estricto de la palabra, ellos van siendo identificados conforme va aumentando el conocimiento de las realidades estudiadas. Puede decirse que la construcción de esos comparables, hace referencia a la identificación de aquellas variables que pueden leerse de manera transversal en los dos países ofreciendo información importante en el análisis de las mismas realidades estudiadas.

6.1. Identificación de comparables

En este trabajo presentamos el análisis de los casos de Brasil (Capítulo 3) y de Colombia (Capítulo 4), intentando hacer una lectura objetiva de dos propuestas de EA y lo que significaba institucionalmente la implementación de estas políticas en cada país. Al haber hecho la lectura para dos países, fue posible comenzar a identificar aquellos puntos que podrían ser comparados, y cuáles deben ser analizados en el contexto de cada nación. En nuestro análisis fue más rápida la identificación de las variables que no podían ser compradas de la experiencia de estos dos países, y más adelante, en el análisis cruzado de cada país comenzamos a detectar los comparables que podrían ser tenidos en cuenta en nuestro estudio.

Una de las primeras cosas que identificamos fue la necesidad de optar por diferentes fuentes secundarias, lo que genero algunos cambios incluso

metodológicos en la manera en que se trataban los datos de cada país. Esto fue valido pues al ser el mismo objetivo, el cambio fue de fuente y no del tratamiento que se le dio a estas informaciones. El tipo de información que se obtuvo es equiparable, pues, nos permitió hacer un acercamiento a las perspectivas que tienen las personas que hacen EA, sea por artículos académicos, trabajos de fin de curso o entrevistas. Sin embargo no es posible, en este caso, comparar cuantitativamente la producción académica como una variable que nos demuestre la aceptación o recepción de las políticas en EA. En esta investigación buscamos reconocer los análisis y aportes que se hayan podido hacer a las política de educación ambiental desde las diferentes comprensiones que se hayan suscitado en los actores que hacen EA en cada país. Al considerar que la cantidad de trabajos desarrollados en cada país no es una variable para nuestra investigación, pues esta implicaría una reflexión profunda sobre educación superior, inversión y avance en ciencia, tecnología e investigación tanto en Brasil como en Colombia.

No es posible también comparar cronológicamente la construcción de estas políticas, pues aunque vigentes hoy, estas no se corresponden en la forma en que fueron presentadas en cada país. En el caso de Brasil, primero se publica la ley de EA 9.795 de 1999; esta política es regulada a su vez por el decreto presidencial 4281 de 2002, y en 2003 aparece el primer documento ProNEA que presenta de manera más extensa los objetivos, mecanismos de implementación y referentes conceptuales. En el caso de Colombia, primero aparecen los lineamientos para la política de EA en 1995, luego en 2002, la Política Nacional de EA, en la que se presenta por extenso la descripción de lo que se espera de la EA de Colombia - documento cuyo contenido y forma de presentación es muy parecido a los ProNEA del Brasil. Mientras que la Ley 1549 es promulgada en Colombia sólo en 2012. Esta consideración es hecha, pues como pudo verse en los capítulos 3 y 4 del presente trabajo, en la implementación de la EA como política pública de un país los momentos en que se promulga la Ley son igual de importantes a los textos que acompañan su implementación, pues solo en la lectura del conjunto de documentos producidos para este fin, es posible entender una propuesta nacional de EA.

Podemos resaltar, la importancia de la Cumbre de la Tierra - Rio 92 en los dos países, pues fue a partir de la preparación para este evento que comienzan a concentrarse esfuerzos de sistematización y reflexión sobre la EA tal como fue relatado por los actores de la EA que participaron de la construcción de la política brasileña y colombiana. Es posible reconocer en las propuestas evidencias de la influencia de los discursos que tomaron protagonismo en este evento, y posteriormente fueron reunidos en la Declaración de Rio sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, del mismo año, y en los compromisos de la agenda 21.

Entonces, ¿Que comparar? ¿Cuáles de las informaciones o datos que encontramos en cada país que son susceptibles de comparación? La respuesta no está en que se puede comparar de la experiencia de un país con el otro, la comparación se hace al ver como se comportó una variable o característica en cada país. La comparación no es ver a Brasil en relación a Colombia o viceversa, el objetivo es identificar puntos en común que puedan ser explicados según su comportamiento en cada país, pues como Barroso lo plantea, el comparable se encuentra en la relación entre a y b con c (2009).Luego de analizar las Políticas Públicas en EA de los dos países, fuimos identificando el comportamiento de algunas variables que son interesantes en cuanto a su información: Las diferencias o similitudes fueron tomando protagonismo en la lectura de las dos experiencias, y en ellas aquellas que podrían ser usadas como referente de análisis. Los comparables que fueron analizados en nuestro trabajo incluyen: El papel del discurso de la EDS, las corrientes de EA que predominan en la política de EA de cada país, y el papel de la participación en las propuestas nacionales. Esta información nos permite rastrear algunos de los intereses que movilizaron la EA en estos dos países.

6.2. La Educación Ambiental que se presenta en las políticas de EA de Brasil y Colombia

Pensar en el tipo de EA que fue presentado por los dos países implicó reflexionar sobre las estrategias políticas que se dan para que una propuesta de esta índole sea aceptada y se mantenga durante largos periodos de tiempo, en el escenario político de un país. En el caso del Brasil vimos como el

discurso educativo ambiental se presenta ambiguo, aparentemente, por una estrategia política que permitiría el ingreso de la EA en el escenario nacional, que involucra, en el mismo texto de ley, discursos anteriores de EA, y, al mismo tiempo, abre las puertas a los nuevos discursos que aparecieron en los documentos que siguieron a la implementación de la ley. Ya en el caso de Colombia, desde la presentación de la política, se incluían corrientes innovadoras para el país y la EA, con la idea de una implementación a largo plazo. Podría decirse que con la idea de aprovechar un momento político que permitió la entrada de una propuesta que ponía un desafió para el país. Pero, a pesar de tomar ese reto el lenguaje en el que fue presentada la política incluía frases y palabras convencionales de corrientes más clásica de EA. En los casos de Brasil y Colombia, el discurso de la política nacional de EA incluyo un juego discursivo que presenta las propuestas de la política sin entrar en conflicto con movimientos más conservadores. En los dos casos aunque esta estrategia garantizo la aprobación política de las propuestas, no se ofrecieron garantías a la interpretación y uso que se haga de los mismos. La ambigüedad en el discurso y la falta de estrategias concretas la implementación y acompañamiento de lo allí propuesto posibilita los múltiples usos del discurso para objetivos incluso contrarios a la EA que se propone en estas políticas.

En el discurso de la Ley 9.975 del 99, en el Brasil, se presenta una definición más acorde con corrientes más antiguas dentro del campo de la educación ambiental, pero se incluye en el desarrollo del documento, discursos que coinciden con corrientes más críticas de la EA que aparecen con más fuerza en los ProNEA. Esta ambigüedad se dio aparentemente como el mecanismo de entrada del discurso ambiental sin mucha oposición. En el caso de Colombia, el escenario de concertación entre los dos ministerios, habría permitido que la política de EA fuera un discurso un poco más ambicioso, que incluso se ha mantenido en los 15 años que lleva esta política. Este discurso aunque alineado a una perspectiva sistémica de ambiente y EA, fue un poco más idealista en cuanto a la formulación de metas y objetivos, que en las estrategias de implementación.

Tanto en Colombia como en Brasil, hay una correlación entre la corriente

de EA que protagoniza el discurso de política de EA, Corriente Crítica en el Brasil y Sistémica en Colombia, con la inclusión del discurso del desarrollo sustentable. Aunque en los dos casos se puede evidenciar un intento de reinterpretación de la forma en la que que se asume el concepto de EDS, resaltando, en los dos países una visión más social y crítica de esta perspectiva. Colombia y Brasil proponen que el desarrollo sostenible que se busque en los dos países, responda a las necesidades y características de cada contexto, que sea la comunidad desde su diversidad, quien defina el tipo de desarrollo al que apunta su comunidad. En el caso del Brasil a esto se le denomina EA para sociedades sustentables, aunque en el ProNEA de 2005 y de 2014 además de esta consideración vemos la ampliación del título de este documento: *EA para un Brasil sustentable: ProNEA marcos legales y normativos*. En el caso de Colombia esto se presenta en un apartado incluido en el capítulo de lineamientos de la política de EA y se refuerza en la Ley 1549/2012 y la reimpresión de la política de 2012.

Esta inclusión correspondería a dos orígenes: primero, la incidencia de los órganos de fomento como el BID y la UNESCO líderes de la divulgación de la EDS, que a su vez movilizaban y patrocinan diversos programas de educación en los dos países. Y segundo, a la naturalización de algunos conceptos pues la EA está alineada a una idea de conocimiento difundida y dominante en estos dos países. La utilización de saberes dominantes como si fueran ampliamente aceptados por todos los habitantes de estos países, está vinculado al proceso colonial que se vive en América Latina y que es incluso anterior a la política; pero también responde al hecho de que por más que las propuestas de EA traigan como pilares el diálogo de saberes y la participación, en la construcción de estas propuestas, no hay evidencias de que este diálogo se esté dando en la construcción de referentes de comprensión de la política de EA nacional.

En el informe de la Unesco de 2009, titulado: Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe, se presentan algunas de las estrategias nacionales de los países de la región entorno a EA y EDS. En este informe se destaca que todos los países

estudiados hacen referencia a EA pero que al mismo tiempo algunos incluyen indistintamente en su discurso EA para la sustentabilidad, EA para el desarrollo sustentable, EA para el desarrollo sostenible. A pesar de lo anterior, se destaca que en todos los casos, la EA es colocada como medio para alcanzar el desarrollo sostenible. En este estudio se muestra que quienes usan el termino EA lo hacen porque este integra las propuestas de la EDS. Al mismo tiempo algunos países comienzan a hablar de EDS y esto, según la UNESCO, seria por ser la expresión que generaría consenso en la región.

Sobre el caso de Colombia y Brasil, el informe de la UNESCO los presenta entre los países cuyo enfoque es la EA, y resaltan como en Brasil se adopta además el termino de EA para el desarrollo se sociedades sustentables. Para esta organización el hecho de que algunos países desarrollen sus propios conceptos implica una apropiación del significado, pero para ellos Brasil no respondería a este caso, pues en la investigación ellos no encontraron referencia a la definición de este concepto (p. 69). Nosotros por nuestra parte reconocemos en el Brasil - e incluso en Colombia - un intento por definir para sí la EDS, llegando incluso a inserir la expresión en los PRONEA de 2005 y más adelante en 2015.

En otro estudio, realizado en este caso por Sauvé, Brunelley y Breeyman (2006), fueron analizados 29 documentos entre políticas, directrices y orientaciones nacionales de EA de diferentes países. Los autores concluyeron que era posible observar dos grandes focos de la EA: Uno permeado por el paradigma dominante de la EDS, con una imagen economicista del desarrollo que debilita las dimensiones educativas de estas políticas e iniciativas nacionales. Y otro de propuestas que refuerzan la EA como una dimensión esencial de la educación personal y social contemporánea: “Esas propuestas incluyen una visión del desarrollo social separado del desarrollo económico, que insiste en la importancia de la ética, la cultura, el contexto y la participación” (*ibid*, p. 85) y en medio de estas dos posturas, programas y políticas que combinan características de los dos extremos. Para los autores, Colombia y Brasil son más próximos a una perspectiva más social:

> En la propuesta brasileña […] se enfatizan las dimensiones social y ética de la educación; como por ejemplo, mediante la adopción de

> principios y valores relacionados con la dignidad, la participación y la corresponsabilidad, solidaridad y equidad. También se reconoce y promueve explícitamente la importancia de reforzar el pensamiento crítico (SAUVÉ, BRUNELLEY, BREEYMAN, 2006 p. 82).
>
> [En el caso de Colombia] Esta política se basa en una visión explícita de la construcción de una "cultura ambiental" (de una naturaleza esencialmente ética) y un esquema teórico y estratégico extendido a la EA. La concepción adoptada de sustentabilidad (como uno entre la pluralidad de problemas de EA) tiene fuertes componentes Ideológicos, éticos, socioculturales, políticos y naturales; el componente Económico no se postula en detrimento de otros componentes y se dan importantes aclaraciones para distinguir crecimiento de desarrollo. La educación no es vista como un simple instrumento para una meta predeterminada, sino como un proceso participativo para el desarrollo de un civismo nuevo, para la construcción de identidad personal y social, valorando la diversidad cultural y la interculturalidad (*Ibidem,* p.83).

El componente social y crítico de la interpretación de EDS en las políticas es reforzado por el discurso de las políticas de Colombia y Brasil, en momentos de forma específica como en el caso de Colombia, o en el desarrollo del texto en forma de énfasis como en el caso de Brasil. Incluso se encuentra en algunos momentos algunas aclaraciones que acompañan el texto para reforzar este componente social incluso en temas más polémicos:

> Ese es el país con el que todos soñamos y que el actual gobierno está empeñado en construir, entendiendo que para lograrlo es fundamental reconocer e integrar a la educación en todos sus propósitos de desarrollo como el instrumento más poderoso para reducir la pobreza y el camino más efectivo para alcanzar la prosperidad y avanzar efectivamente hacia la sostenibilidad ambiental (Colombia, 2002 p. 7 negrita nuestra).
>
> Comprender el ambiente cobra importancia en la implementación de estrategias que permitan construir **el concepto de manejo del entorno**, en el marco de un **desarrollo sostenible**. Este tipo de **desarrollo debe pensarse en términos no solamente económicos sino también sociales, culturales, políticos, éticos y estéticos** para garantizar una gestión del entorno que, **desde el presente, les permita a las generaciones futuras la satisfacción de sus propias necesidades** (ibid, p. 27 negrita nuestra).
>
> Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, **a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental** – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao **desenvolvimento do país**, **buscando o envolvimento e a participação social** na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida (Brasil, 2005 p. 3 negrita nuestra 3).
>
> [Objetivo ProNEA] Fomentar a transversalidade por meio da i**nternalização e difusão da dimensão ambiental** nos projetos, governamentais e não-governamentais, de **desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida** (ibid, 33 negrita nuestra).

Pero la persistencia de expresiones como desarrollo, crecimiento

económico, calidad de vida, entre otros; puede reforzar la perspectiva económica del desarrollo sostenible por partir de conceptos hegemónicos, reconociendo su validez y pertinencia como si fueran aceptados por todos los habitantes de cada país. La falta de una reflexión ante estos conceptos puede permitir, el uso de discursos con fines ajenos a una corriente sistémica y meno crítica de la EA, que aunque reforzada en la idea de contexto y participación, no se hace evidente en las formas de diálogo e inserción de la diversidad cultural, natural y social de estos países.

6.3. El papel protagónico de la participación en la EA de Brasil y Colombia

En la política de EA de Colombia y Brasil, la participación tiene una función muy importante en el discurso, pues se le coloca a la organización social la responsabilidad de la implementación de lo que allí se propone. Estas propuestas incentivan a que sean los mismos actores, en cada contexto, los encargados de proponer y poner en práctica estrategias que se orienten al cumplimiento de lo estipulado en la política, pero desde el reconocimiento del contexto, de las necesidades y potencialidades de cada territorio. Estas políticas serían un referente teórico y de gestión que pueden articular las iniciativas regionales. La EA propuesta por los dos países plantea además un diálogo de saberes, que involucra las diferentes culturas y saberes, así como diferentes formas institucionales. Lo que implican desde el comienzo un gran desafío para la política de EA, pues la participación, la concertación y la gestión necesitan de condiciones para su verdadera aparición en los territorios. Las garantías deben incluir desde recursos físicos y técnicos, hasta condiciones de diálogo e igualdad que permita la libertad de los actores, y para que todos los saberes tengan el mismo lugar en la mesa de conversación. A pesar que en las dos políticas la participación es propuesto insistentemente no se identificaron estrategias concretas para comenzar a integrar saberes otros al discurso. Las acciones de integración y acompañamiento propuestas en las políticas e implementados por los Programas de EA en los dos países han enfocado sus esfuerzos en la organización de la sociedad en torno a espacios e instituciones formales.

La figura del órgano gestor de la EA para el Brasil, así como el programa de EA como parte del SINA en Colombia, son producto del discurso que defiende la fuerza de la participación. Los dos sistemas hacen una invitación a todos los sectores sociales: a los diferentes niveles de gobierno, empresarial, sociedad civil, ONGS, representantes de minorías, etc. a participar de la toma de decisiones ambientales o de EA. No todos ellos tienen una participación efectiva en estos escenarios, dejando ver una dificultad en la implementación real de escenarios de participación de este tipo. Pues aunque las estructuras organizativas están descritas ampliamente en las políticas de EA de cada país e incluso documentos específicos como en el caso de Colombia, en la práctica no se ha dado una continuidad a la participación de la mayoría de estos actores.

En ambos países se ha avanzado en las estrategias de participación local los PRAES, los CIDEA, en Colombia; y las salas verdes, las conferencias ambientales, los Colectivos Educadores entre otros en Brasil. Estos espacios proponen ir agregando personas a la propuesta nacional y construir escenarios para pensar y hacer EA en el territorio. Espacios que son un mecanismo para iniciar procesos de articulación entre los grupos sociales y los discursos de EA en cada país, pero aún es necesario trabajar en la efectividad de esta participación con el objetivo de garantizar que en los territorios todos sean llamados y puedan convocar discusiones educativo ambientales.

En el caso de la EA sistémica, se deja claro que no es posible reconocer lo ambiental sin sus tres componentes: lo cultural, lo social y lo natural. En esto la propuesta de Colombia es muy insistente, pero no es claro cómo se pretende concretizar los diálogos que se establezcan con los diferentes grupos y más aún como estos podrían ser incorporados como referentes en la toma de decisiones en el territorio. Cuando se habla de una EA crítica, como en el caso de Brasil, el diálogo es muy importante, pues es la herramienta que permite reconocer las característica y realidades socioculturales del territorio y las formas de reconstruir desde ella las bases y referentes que describen y mueven una comunidad, dándole a la EA un papel revolucionario y de resistencia. Aquí el porqué de la participación un gran desafío y al mismo

tiempo es la fuerza que tienen las políticas de EA de Colombia y Brasil, pues se presentan como mecanismos de resistencia y transformación de los escenarios políticos de dominación.

Al incorporar en su discurso la importancia casi que incuestionable de su quehacer para todos y todas, y sobre el cual todos tenemos una responsabilidad, hace que la participación se convierta en una de las herramientas de naturalización de este discurso:

> El discurso oficial del desarrollo sostenible ha penetrado en las políticas ambientales y en sus estrategias de participación social. Desde allí se convoca a diferentes grupos ciudadanos (empresarios, académicos, trabajadores, indígenas, campesinos) a conjuntar esfuerzos para construir un futuro común. Esta operación de concertación busca integrar los diferentes actores del desarrollo sostenible, pero enmascara sus intereses diversos en una mirada especular que converge en la representatividad universal de todo ente en el reflejo del argénteo capital. Así, se disuelve la posibilidad de disentir frente al propósito de alcanzar un crecimiento sostenible, una vez que éste se define, en buen lenguaje neoclásico, como la contribución igualitaria del valor que adquiere el capital humano en el mercado como factor productivo (LEFF, 1998 p. 26).

Así como señala Leff, una de las principales incidencias de la EDS en las políticas de EA de estos dos países, es la premisa de que comparten las mismas perspectivas en cuanto a los objetivos que se siguen en educación ambiental. Se asume que las naciones responden a intereses y referentes comunes, y que por tanto han incorporado los objetivos del desarrollo, asumiendo como propias las propuestas de la EDS. Pero como ya fue planteado en el primer capítulo de este trabajo, no existe una única comprensión de EA, y este movimiento siempre ha tenido como premisa la participación de todos desde el diálogo de saberes, esta expresión implicaría desde los conocimientos y perspectivas propios de cada territorio, pero en los documentos analizados de política, no se ven evidencias de que la construcción de los referentes teóricos de la EA estén cobijados por una multiplicidad de saberes del territorio.

El contexto ha sido usado por las políticas de EA pues en los dos países se propone que sea el territorio el que sirva de inspiración o escenario para hacer la puesta en marcha de los lineamientos generales aquí propuestos. Esto no es hecho en el documento de política pública de EA en cada país, que aunque elaborados desde diferentes mecanismos de reconocimiento del

contexto, no implicaron una incorporación de saberes otros en su discurso. Esto se hace evidente incluso en una falta de discusión de conceptos macro como lo es “desarrollo”, “calidad de vida”, “territorio”, “futuro”, “naturaleza” etc; que implicaría desde su inicio un diálogo más complejo de las realidades de cada uno de estos territorios y la incorporación de otras cosmovisiones en la construcción de estrategias y objetivos para la EA. En la política el reconocimiento de esta diversidad aparece como un desafío pero parece quedar sólo como una invitación al no haber una evidencia de integración de campesinos, pueblos originarios, afrodescendientes, gitanos, inmigrantes etc.

Sauvé, Brunelley y Breeyman (2006) ya identificaban la tendencia hegemónica de una visión mundial centrada en el crecimiento económico en el que “el desarrollo sustentable funciona como producto y agente de un proceso de globalización integral en la economía neoliberal” (*ibid*. p.87). Este discurso según los autores se abría incluido entre el discurso de lo que es “bueno”, “cierto” como si hubiese un consenso previo sobre lo indispensable de adaptar y universalizar la EDS (*ibidem*. p. 85). Estos conceptos se incorporan al discurso como si fueran “naturalizados” por todos los actores que son objeto de la política, negando con esto saberes otros y al mismo tiempo manteniendo las estructuras de saber coloniales, que colocan a la economía y al saber científico por encima de saberes otros.

Otro ejemplo de esta dificultad de incluir otros discursos en el escenario nacional, se encuentra en el hecho de que en la política de EA de los dos países se menciona la diversidad en cuanto a razas, cultura y perspectiva de género. En el caso de las discusiones de Género, en el Brasil solo se menciona su inclusión, mientras que en Colombia se especifica que esta discusión se refiere a las figuras de hombre y mujer Negando la misma diversidad que defienden. Se podría decir que abrir un espacio para la discusión de la perspectiva de género es un avance en cuanto al tipo de EA que se quiere hacer, pero lo que se dio en los dos casos fue una reducción, en uno por omisión y en el otro por reducir la discusión de género al papel del hombre y de la mujer dejando grandes ausentes en la consolidación de este discurso. Alves (2017) destaca como en los programas y políticas de EA en América

Latina, no se encuentra un espacio para discutir perspectiva de género, homofobia, misoginia, racismo etc. En el caso de Brasil, Colombia y México, la autora resalta que se reconocen en el discurso una perspectiva de transformación social y pensamiento crítico, pero a su vez, resalta como esto es producto de la influencia colonial que no sólo genera un efecto en la lucha de clases, como en la identificación de las poblaciones a partir de características de raza, género y sexualidad. Termina la autora defendiendo que en la EA crítica es necesario el reconocimiento de todos los grupos sociales en especial de las minorías, “pues no se hace transformación social sin respeto a la diversidad” (*ibid*. p.128).

La EA que se propone para América Latina, y que encuentra en Brasil y Colombia un espacio de inserción, se debate entre los juegos, discursos políticos, entre los efectos de la colonialidad del ser, el saber y el poder, incluso antes de consolidarse como una política pública. Dejando grandes marcas en las formas de consolidar las propuestas que traen estos documentos. Esto se traduce en discursos propositivos y de transformación, que se construyen en los mismos escenarios que critican. A pesar de lo anterior, se reconoce un esfuerzo por parte de los líderes de la EA de Brasil y Colombia, por hacer una propuesta de EA que trae nuevas ideas al escenario nacional, ideas que invitan a los territorios a cuestionarse a conocerse, abriendo un camino de entrada a formas más críticas para la acción de los ciudadanos, pero que debe continuar evolucionando en el discurso político y en la institucionalidad.

7. Consideraciones Finales

Cuando se elaboró el proyecto de investigación que dio origen a esta tesis, eran muchas las expectativas sobre los verdaderos alcances de hacer un estudio documental. Pero sabíamos que era un paso de los muchos que se deben hacer para poder potencializar el papel de la EA en nuestros países. Una lectura crítica sobre la propuesta de gobierno nos ofrece un marco para entender los avances y dificultades que tienen las acciones educativas ambientales en los territorios. Presentamos una descripción detallada de las propuestas nacionales de EA de Brasil y Colombia, destacando en el discurso, los intereses y el tipo de EA que se quiere impulsar en estos países.

Resaltamos como el marco referencial sobre el cual se elaboran las políticas ni siempre es objetivo o claro, lo que hace aún más importante una reflexión amplia para comprender lo que realmente se propone una política pública. Este reconocimiento puede ayudar en la contextualización de los actores ambientales que quieran evaluar, o usar como referente la política de EA como herramienta de gestión o referente en el desarrollo de procesos de EA.

La EA tiene un papel importante en Colombia y Brasil, desde diferentes perspectivas los habitantes de estas dos naciones tienen algún tipo de referencia del movimiento educativo ambiental. La diversidad de comprensiones de la EA esta explicada por la misma diversidad de contextos que interactúan en estos territorios, y debe tenerse en cuenta para pensar y hacer EA. Defendemos aquí que la EA es un buen escenario para comenzar a implementar verdaderos diálogos de saberes; para integrar las formas de pensar y actuar que conviven en nuestro territorio, sin la centralidad de ningún saber cómo lugar único o valido de interpretación.

Lamentablemente aún estamos lejos que esto ocurra y aunque hoy ya nos colocamos en el papel de identificar estos saberes otros, y en algunos casos de incorporarlos, la tradición eurocéntrica hegemónica del saber que ha dominado las formas de entender nuestras realidad hacen que aún políticas como las que aquí se estudian, no consigan incorporar otros referentes a su discurso. Es así como en el caso de la definición de la EA, de estas políticas, vemos como las voces de los saberes dominantes que han acompañado tanto tiempo nuestros

paradigmas en la comprensión del mundo y que están hoy naturalizadas, sirven de escenario para simplificar las propuestas que trae la EA y al mismo tiempo continuar negando por omisión la diversidad que promete.

Al iniciar este trabajo puede incluso verse la dificultad de traer otros saberes al desarrollo de esta tesis, pues para hacerlo partimos de la lectura de otros que referencian el saber indígena o afro, pues aún la colonialidad mantiene estos saberes otros y sus formas de expresión alejados de los espacios de poder y conocimiento más clásicos. Hacen falta trabajos en los que se dialogue realmente con otras cosmologías y formas de ver y actuar con lo natural y lo social. Trabajos no que describan desde nuestras perspectivas otros mundos, si no que sean estos saberes otros los que lleguen a construir y difundir su voz. Un trabajo de las personas, las poblaciones en el contexto real es muy diferente a los trabajos que se hacen sobre el contexto o las personas.

Vimos en el capítulo 3 y 4 como Brasil y Colombia elaboraron propuestas de EA que a partir de referentes teóricos, políticos y culturales levantados por grupos de trabajo que reflexionaron sobre lo que ocurría en el escenario nacional e internacional. Es así como la justificación para asumir una corriente crítica de EA como en el caso del Brasil o una Sistémica en el caso de Colombia, esta descrita a lo largo de los documentos que definen y acompañan la política pública. Pero estas no fueron las únicas corrientes que aparecieron retratadas a lo largo de la argumentación de las políticas o de sus propuestas, y es al reflexionar sobre la diversidad de discursos presentes, que podemos evidenciar las disputas que se dan para la llegada a un país de una política como las aquí estudiadas.

Entendemos que las propuestas de EA de Colombia y Brasil surgen en un momento en el que el desarrollo sustentable tomaba protagonismo en el escenario mundial, y reconocemos, como se vio en el capítulo 6, que ambos países asumen una postura crítica al incorporarlo a su discurso, pero es importante también resaltar que en campos con disputas políticas tan fuertes, como lo es la inclusión de una perspectiva económica o social crítica al proyecto de desarrollo de un país, le significa a los líderes políticos que defienden la EA posiciones más concretas al respecto. Pues así la

incorporación de la EA a otras políticas y planes nacionales permitiría cuando menos el debate de las formas económicas y políticas de construir territorio.

El dominio del capital y los intereses del discurso de los movimientos políticos de derecha de estos países han estado alineados a intereses de desarrollo económico negando en Brasil y Colombia por ejemplo la posibilidad de una reforma agraria o la inclusión de perspectivas críticas a los sistemas educativos. Son también estas bancadas las que han integrado el discurso ambiental a ejercicios de restitución ecológica o de responsabilidad social empresarial que perpetúa la comprensión de recurso de lo ambiental en todos sus aspectos: cultural, social y natural, ofreciendo una versión amable de la explotación y negando la reflexión crítica sobre estas y otras acciones. Minimizando el efecto de decisiones más agresivas con respecto a lo ambiental respaldados por un discurso vago que justifique actividades sin un objetivo de fondo pero que pasen un mensaje positivo que justifique en la población la manutención de formas extractivas en los territorios.

Este trabajo tenía como objetivo analizar los discursos que se encontraban en las políticas de EA de estos dos países, por lo cual no asumimos tampoco una posición propositiva o investigativa sobre otros saberes diferentes a los que fueron usados en el establecimiento de estas estrategias. Algo muy parecido a lo que sucedió con estas políticas que aunque se proponen la inclusión de la diversidad, no consiguen dejar muy claro estrategias concretas para su implementación; más aún cuando en su mismo discurso en ningún momento se usan como referente saberes populares de los pueblos tradicionales de estos países. Futuros trabajos que piensen la EA, pueden usar como inspiración o mecanismos de gestión la política, pero deben profundizar a maneras concretas de elaboración de referentes y estrategias que respondan a las características propias de cada territorio, y desde allí quizás comenzar a fomentar discursos que difundan esta diversidad hasta llegar a lugares de poder como en este caso las políticas de EA.

La EA propone transformaciones que nos permitan ser más conscientes de las relaciones que se dan en nuestros territorios para que así podamos también reconstruir las formas que afectan el equilibrio social, natural y cultural de esta

nuestra casa. El último título del primer capítulo de esta tesis reúne una propuesta de oposición y resistencia a los modelos de colonialidad persistentes e invita a explorar formas de educación y relación con el mundo, la perspectiva crítica de EA alineada a movimientos sociales son un camino para desde la educación empezar a transformar las estructuras culturales dominantes. Educar con el objetivo de orientar un pensamiento crítico que cuestione y empodere a las generaciones actuales y futuras.

Las transformaciones aquí propuestas implican disputas políticas que toman tiempo, pues no se busca repetir ejercicios de imposición, se busca la toma de conciencias y transformación paulatina de las realidades, dialogando con las formas de pensar que permiten y el dialogo y dejando para atrás aquellas que no permiten ser cuestionadas. La educación sin ser el único camino es uno de los escenarios en los que el hombre puede comenzar estos cambios y la EA es una estrategia que se propone acompañar estos procesos. Pero para lograrlo, para poder inserirse en los espacios que por muchos años han tenido poder y comenzar a transformarlos, debe dialogar también con ellos, y es allí donde los objetivos iniciales pueden tener cambios que incluso nieguen la razón de ser de la EA.

En el caso de las políticas públicas de EA de Brasil y Colombia observamos que aunque no se consigue concretizar en las estrategias nacionales las formas de participación ni muchos menos, otros referenciales al discurso de la política, debe reconocerse que sí se hace un avance en cuanto a colocar en el escenario nacional la necesidad de comprensión y creación de espacios de dialogo a nivel local. Parecería poco que después de 15 años no se tenga avanzado en el discurso sobre estas propuestas, pero reconocemos que con las dificultades políticas y económicas de los dos países, es un avance que temas ambientales críticos estén cada vez más en el discurso de la población. Reconocemos que este es un campo de disputa pero ya que en el discurso se ha abierto el camino, es necesario comenzar a asumir banderas con propuestas más concretas.

El futuro cercano de las políticas públicas de EA de Brasil y Colombia debe reconocer explícitamente los saberes territoriales, los diferentes grupos

sociales y culturales en la comprensión de lo ambiental, en las formas de hacer y pensar la educación y con esto en las perspectivas concretas de acción que puedan empezar a interferir en los espacios nacionales de participación transformando desde la base las estructuras dominantes de relación con lo ambiental.

8. Bibliografía

ACOSTA, A. Los Derechos de la Naturaleza Una lectura sobre el derecho a la existencia. In: ACOSTA, A. MARTINEZ, E. (Org.) **La Naturaleza Con Derechos De la filosofía a la política**. 1era. Edición. Ediciones Abya-Yala: Quito-Ecuador, mayo de 2011

ALMOD, G.; POWELL, B. Política Comparada**: Una Concepción Evolutiva.** Buenos Aires: Paidos, 1972.

ALVES, G. **Silêncios eloquentes que se transformam em práticas de ausências** - gênero, raça e sexualidade - Um estudo da educação ambiental na América Latina. 2017, 158 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Rio de Janeiro, 2017.

ANDRADE, D. F. de. **O lugar do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental**. 2013. 226f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

ANDRADE, D. F. de; SORRENTINO, M. Aproximando educadores ambientais de políticas públicas. In: SORRENTINO, M. et al. Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013a. p. 215-223

ANDRADE, D; SORRENTINO, M. O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 58, p. 139-160, dez. 2015. ISSN 2238-2097. Disponible: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2705>. Acesso: 10 abril 2017.

ANDRADE, D. Alguns aspectos da lei de política nacional de educação ambiental do ponto de vista dos educadores. In: **II Encontro Pesquisa em Educação ambiental – EPEA 2**, São Carlos, UFSCar, 2003.

ANDRADE, D. et al. Da pedagogia à política e da política à pedagogia: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em educação ambiental no Brasil. Ciência & Educação (Bauru). v. 20, n. 4, p. 817-832, 2014.

ANDRADE, D.; QUIRINO, L.; SORRENTINO, M. O diálogo em processos de

políticas públicas de educação ambiental no Brasil. **Educação & Sociedade**. v. 33, n. 119, p. 613-630, 2012.

ANDRADE, H.; SOUZA, M.; BROCHIER, J. Representação social da educação ambiental e da educação em saúde em universitários. **Psicologia: Reflexão e Critica**. v. 17, n. 1, p. 43-50, 2004.

ANDRADE, L.; CURADO, A.; DIÓGENES, A. Educação Ambiental e Políticas Públicas de mobilidade e de saneamento na contemporaneidade: um desafio transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**. v.1, n. 2, p. 48-73, 2011.

ANELLO, L. A intersetorialidade das políticas públicas nacionais de meio ambiente, educação ambiental e a construção da cidadania. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. v. 13, n. 1, p. 52-63, 2004

ÁNGEL, A. Medio ambiente urbano. **Gestión y Ambiente.** v. 11, n. 1, p. 7-20, 2008.

ÁNGEL, A. **La fragilidad ambiental de la cultura**. Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Ambientales, 1995.

ÁNGEL, A. La trama de la vida. Bases ecológicas del pensamiento ambiental. **Cuadernos Ambientales, serie ecosistema y cultura**, n. 1, 1993.

ANIC, C.; SILVA-FORSBERG, M. Contribuições teórico-metodológicas para a análise de políticas públicas educacionais. In: **XI ENPEC- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2017.

ARAÚJO, G. Política nacional de educação ambiental: dos movimentos sociais ao surgimento da política pública. In: **IV Jornada Internacional De Políticas Públicas**. São Luís-MA, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas UFMA, São Luís, 2009.

AZEVEDO, F. Os Sistemas Escolares. In: PEREIRA, L.; FORACCI, M. M. **Educação e sociedade**: Leituras de Sociologia da educação. 13 Ed., São Paulo: Nacional, 1979.

AZEVEDO, R.; LOUREIRO, C. "A educação ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ). Educação e

Pesquisa. v.37 n.2 p. 279-292. 2011

AZEVEDO, R.; SILVA-VIERA, N.; PÉRES-GARCÍA, J. Educación ambiental y política pública: fundamentos teóricos de un abordaje socio ambiental. **Avances.** v. 12 n. 2 p.1-9, 2010.

BADILLO, M. Política de educación ambiental en Colombia, 2002-2010. **Revista de Investigación Agraria y Ambiental**. v. 3, n. 1, p. 89-96, 2012.

BARBOSA, G. **Educação ambiental, uma política educacional:** como a escola a acolhe? 2008, 182f. Disertación (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2008.

BARBOSA, L. Políticas públicas de educação ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil. In: **IV Encontro Nacional da ANPPAS**. v. 4, n. 5, p.1-21. 2008.

BARROSO, J. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências: consequências para a regulação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, A.; DUARTE, A. **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, Fino Traço, 2011.

BARROSO, J. Prefacio. In: SOUZA, D.; MARTÍNEZ, S. (Orgs.). **Educação comparada:** Rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

BELGRADO. In: UNESCO. **Seminario internacional de educación ambiental**. 1975. Disponible en: < http://www.jmarcano.com/ededuca/historia.html> Acceso el: 13 de febrero de 2012.

BEREDAY, G. **Comparative method in education.** New York, NY :c 1964

BIASOLI, S. **Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental: subsídios para a defesa de uma política do cotidiano**. 2015. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) - Ecologia de Agroecossistemas, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2015.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é – o que não é. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

BOUTET, A. Comunicación y educación ambiental: los retos de la participación

en un contexto de guerra irregular. El caso de Colombia. **Signo y Pensamiento**. v. 18, n. 34, p. 35-44, 1999.

BRASIL, S. **Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental**: subsídios para uma política do cotidian**o**. 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Ciências–Ecologia Aplicada) – Centro de energia nuclear na agricultura, USP, Piracicaba. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 4.281**, de 2002 – Regulamentação da política nacional de educação ambiental. Presidência da República, Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, 27 abris. 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 28 abril.

BRASIL. **Mensagem de veto nº 539**, de 27 de abril de 1999.

BRASIL. **Portfólio do órgão gestor da política nacional de educação ambiental**. Brasília: Série documentos técnicos, número 7, Brasília, 2006.

BRITO; MANZZARINO; OLIVEIRA. Educação Ambiental E Políticas Públicas. Revista: **Revista Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**. v. 30, n. 1, p. 179 – 201, Jan./ Jun. 2013.

BRUNO, L. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objetoPoder Político E Sociedade: Qual Sujeito, Qual Objeto? In: Bartolozzi FERREIRA, B.; ANDRADE, E.; OLIVEIRA, D. (Org) **Crise da escola e políticas educativas**. Autêntica, v. 1, p. 81-139, 2009.Crise Da Escola E Políticas Educativas. Belo Horizonte: Autentica. 2009.

BURINHAN. Espinosa: o precursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas. In: Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009.

CARRIZOSA, J. **Colombia compleja**. Jardín Botánico José Celestino Mutis. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos, Alexander von Humboldt. p. 295. 2014.

CARVALHO, I. Hannah Arendt: natureza, história e ação humana. CARVALHO,

I.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Org.). Pensar o Ambiente: Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. 2009.

CARVALHO, I. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (Cord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente, p. 13-24, 2004.

CARVALHO, I. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecol e Desenv. Rur. Sustent**. Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun.2001.

CARVALHO, I. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em EA**. 2000. 349f. Tesis doctorado. Universidad federal do rio grande do sul. Faculdade de educação. Porto alegr: UFRGS, 2000.

CARVALHO, I.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Org.). Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. 2009.

CARVALHO, L. M. et al. A educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – Teses e Dissertações. **Cnpq: Relatório Científico**. Rio Claro: Unesp; Campinas: Unicamp; Ribeirão Preto: Usp, 2013.

CASTRO, E. “Perspectivismo y multinaturalismo en la América indígena". In: CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify. P. 345-400, 2002.

CASTRO, E. Perspectivismo y multinaturalismo en la América indígena. **Tierra adentro: Territorio indígena y percepción del entorno**, p. 37-79, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. El giro decolonial. **Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. p. 79-91, 2007.

CASTRO-GOMEZ, S.; Z, Santiago; Ciéncias sociais, violéncia epistémica e o problema da “invenção do outro”. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. In: LANDER, E. Edgardo (Org.). **A**

colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas Latino-Americanas. A Colonialidade Do Saber: Eurocentrismo E Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Colección Sur Sur, Clacso., Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

CAÚLA, B. et al. O paradigma científico na educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A.; ULTERHALTER, E. (Org.). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília: Unesco Capes. v. 1. p. 81-96, 2012.

CAÚLA, B.; CARMO, V.; MARTINS, D. Políticas públicas de educação ambiental não-formal: estudo de caso do projeto cidadania ativa da Unifor. 2007. Disponible en: < http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/bleine_queiroz_caula.pdf> Acceso el 28 de febrero. 2014.

CHACÓN, C. Entre el modelo de la eficacia del desarrollo y el devenir pensamiento educativo ambiental. In: NOGUERA, A. (Org) **Voces del pensamiento ambiental Tensiones críticas entre desarrollo y abya yala**. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D. C., Colombia 2016.

CHÁVEZ, J.; MATHEUS, C. Educação ambiental e políticas públicas. **Revista Biociências, Taubaté**, v.10, n. 1-2, p. 25-30, 2004.

COHN, SERGIO; (Org). **Aiton Krenak**. Coleção Encontros. 1 ed. Rio de janeiro: azougue, 2015.

COLE, M. **Cultural Psychology A Once And Future Discipline.** The belkanap press of harvard university, press cambridge massachusetts and lindon, England. 1996

COLLINGWOOD, R. **Idea de la naturaleza**. 1 ed. 1945. Traducción y nota preliminar por IMAZ, E. México. 1950.

COLOMBIA. **Decreto nº 1743**, del 3 de agosto de 1994. Por el cual se instituye el proyecto de educación ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente, Congreso de la república. Bogotá. 2002.

COLOMBIA. **Ley nº 1549**, del 5 de Julio de 2012. Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. Congreso de la república. Bogotá. 2012.

COLOMBIA. **Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA) SINA**. Consejo Nacional Ambiental. Ministerio De Ambiente Vivienda Y Desarrollo Territorial. Bogotá, Colombia. 2002, Julio 16 De 2002 98 p.

COLOMBIA. **Decreto 1743**, del 3 de agosto de 1994. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental., 1994.

CONSEJO DE LA TIERRA. Tratado de educación ambiental sobre sociedades sustentables y responsabilidad global. In: **Foro Internacional sobre Organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales**. Bogotá. Ecofondo. p. 197-205, 1993.

CÓRDOBA, F. **Fundamentos pedagógicos para la educación ambiental**. Colombia: Fondo Editorial Universidad de Córdoba, 1998.

COWÉN, R. A história e a criação da educação comparada. In: Cowen, R. Kazamias, A. Ulterhalter E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. V. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

CROSSLEY, M. Context Matters. In: **Educational research and international development**: learning from the small states experience. Prospects v. 40, p.421-419, 2010.

CROSSLEY, M. Repensando o contexto em educação comparada. In: Cowen, R. et al. (orgs). **Educação comparada:** panorama internacional e perspectivas. Brasília: CAPES/UNESCO. 2012.

CUNHA, M. (Org) **História dos Índios no Brasil**. 1992. 2 eds. São Paulo, Edición Companhia das Letras/FAPESP.1992.

Declaración de Estocolmo. **Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano**. Estocolmo, Suecia. 1972. Disponible en: <http://www.jmarcano.com/educa/docs/estocolmo.html > Acceso el 20 de febrero. 2014.

DECLARACIÓN DE LIMA. **VII Congreso iberoamericano de educación ambiental**. Lima, Perú. 2015. Disponible en: <http://www.minam.gob.pe/cidea7/documentos/declaracion_lima_cidea7.pdf> Acceso el 20 de enero. 2016.

DECLARACIÓN DE SALÓNICA. **Conferencia internacional medio ambiente y sociedad**: educación y sensibilización para la sostenibilidad. Salónica, Grecia, 1997. Disponible en: < http://www.jmarcano.com/educa/docs/salonica.html > Acceso el 28 de mayo. 2014.

DEWEY, J. **Experiencia y Educación.** Buenos Aires: Losada. 1967.

DIAS, G. **Educação ambiental - princípios e práticas**. 9. Ed. São Paulo: Editora Gaia Ltda. v. 1, n. 551, 2011.

DOURADO, L. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DUQUE-ARISTIZABAL, A. Educación ambiental: una mirada desde Colombia. **Tópicos en educación ambiental**. v. 1, n. 3, p. 7-15, 1999.

ESCOBAR, A. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar. In: LANDER, E. (org). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina. 2000.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula rasa**. n. 1, p. 51-86, 2003.

ESTEBAN, G.; BENAYAS, J.; GUTIÉRREZ, J. La utilización de indicadores de desarrollo de la educación ambiental como instrumentos para la evaluación de políticas de educación ambiental. **Tópicos en educación ambiental**. v. 2, n. 4, p. 61-72, 2000.

FALS BORDA, O. ¿Es posible una sociología de la liberación? **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. México: Nuestro Tiempo, 1970.

FARIA, C. Sumak Kawsay ou Buen Vivir? Os novos fundamentos

constitucionais nativos e a reforma das políticas sociais no Equador da “Revolução Cidadã”. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**. v. 18, n. 1, p. 7-38, 2016.

FARIAS, A.; MAZZARINO, J.; OLIVEIRA, E. Educação ambiental e políticas públicas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 30, n. 1, p. 179-201. 2013.

FERRARO, L. Dialogar e digladiar: entre a conflagração e a constituição do campo da pesquisa sobre políticas públicas de educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 7, n 2, p. 133-145, 2012.

FERRARO, L.; SORRENTINO, M. Imaginário político e colonialidade: desafios à avaliação qualitativa das políticas públicas de educação ambiental. In: SORRENTINO, M. (Org). **Educação Ambiental e Políticas Públicas**: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013.

FERRARO, L.; SORRENTINO, M. Imaginário político e colonialidade: desafios à avaliação qualitativa das políticas públicas de educação ambiental**. Ciência & Educação (Bauru)**, v. 17, n. 2, 2011.

FERRER, F. **Educación Comparada**: fundamentos teóricos, metodología y modelos. Serie pedagógica. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias, S.A. 1990

FLORES, C. Representaciones sociales del medio ambiente. **Perfiles educativos**. v. 30, n 120, p. 33-62. 2008.

FONSECA, G.; USSA, E. **El PRAE un Proyecto de Investigación**: Herramienta didáctica SED-UD. Secretaria de Educación de Bogotá DC: Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado, 2011. Disponible en: <http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/col_privados/praes/herramienta/prae_proyecto_investigacion.pdf> Acceso en: abril 2016.

FRANCO, J.; DRUMMOND, J. História das preocupações com o mundo natural no brasil: da proteção à natureza á conservação da biodiversidade. In: Franco, J; Silva, S; Drummond, J; Tavares, J. **História ambiental: Fronteiras, recursos naturais e conservação da natureza.** Rio de janeiro: Gramond, p. 392. 2012.

FRANCO, J.; DRUMMOND, J. Proteção à natureza e identidade nacional no Brasil, anos 1920-1940. Editora Fiocruz. Rio de Janeiro. 2009.

FREIRE, P. **Conscientização teoria e pratica da libertação**: uma introdução ao pensamento do Paulo Freire. Brasil, São Paulo. Cortez & Morales. 1979.

FREIRE, P. **Pedagogía do oprimido**. 47 Ed. Brasil, São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação**. 9ª Ed. Brasil, São Paulo: Cortez Editora, 2014.

FREIRE, P. **Educação como pratica da liberdade**. Brasil, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

FREIRE, P.; NOVOA, C. **Consciência e história**: a práxis educativa de Paulo Freire: antologia. Edições Loyola São Paulo. 1979.

FREITAS, R.; FIGUEREDO R.; COLESANTI, M. Políticas públicas e educação ambiental. In: **V Congresso Nacional de Excelência em Gestão**. Niterói, 2009.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**. v. 1, n. 21, p. 211-259, 2000.

FUNBEA. Projeto político-pedagógico do observatório brasileiro de monitoramento e avaliação de políticas públicas de educação ambiental – Versão 2 (abril/2015). Disponible en: <http://www.funbea.org.br/wp-content/uploads/2015/04/PPP_versao2.pdf> Acceso el 23 de mayo 2015.

FURTADO, J. Os caminhos da educação ambiental nos espaços formais de ensino-aprendizagem: qual o papel da política nacional de educação ambiental? **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 22, p. 1517-1256, 2009.

FURTER, P**. Os sistemas de formação em seus contextos**: introdução a um método de educação comparada. Trad. BORGES M. L. 1980. Rio de Janeiro:

Fundação Getúlio Vargas 1931.

GAUDIANO, E. G. Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 3, p. 141–158, 2001.

GAUDIANO, E. Complejidad en educación ambiental. **Tópicos en Educación Ambien**tal v.2 n.4 p. 21-32. 2000.

GAUDIANO, E. G. Otra lectura a la historia de la educación ambiental en américa latina y el caribe. **Tópicos en Educación Ambiental**. v.1 n.1 p. 9-26. 1999.

GAUDIANO, E.; PUENTE- QUINTANILLA. La educación ambiental en américa latina: rasgos, retos y riesgos. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 11 - n. 1 - p. 83-93 / jan-abr 2011.

GAUDIANO, E.; PUENTE- QUINTANILLA J. El campo de la educación ambiental en la región latinoamericana: Rasgos, retos y riesgos. **Trayectorias**, año 12, n. 31, p. 91-106, 2010.

GAUDIANO, E.; VALDEZ, R. Enfoques y sujetos en los estudios sobre representaciones sociales de medio ambiente en tres países de Iberoamérica. **Revista de investigación educativa 14**. p 1-17. 2012.

GOMES, A. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**. v. 31, n. 2, p. 124-138, 2008.

GONZÁLEZ, M. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 11, p. 13-74, 1996.

GROSFOGUEL, R. Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad. Entrevista realizada por Martínez, L. **Revista Metapolitica**. n. 83, p. 38-47, 2013. Disponible en: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/grosfoguel%20metapolitica_831.pdf> Acceso el 25 de julio de 2014.

GROSFOGUEL, R. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global.

Revista Tabula Rasa. n. 4, p. 17-48, 2006.

GRÛN, M. A outridade da educação ambiental. Grün, M.; Trajber, R. (Org.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENIZ, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.) **Hand book of qualitative research.** London: Sage publications international educational and professional publisher. p. 106-117, 1994.

GUIMARÃES, M.; OLABARRIAGA, N.; TONSO, S. **A pesquisa em políticas públicas e educação ambiental**. Pesquisa em educação ambiental, Rio Claro, v. 4, n. 2, p. 215-227, 2009.

HANS, N. **Comparative Education**: a study of educational factors and traditions. London: Routledge and Kegan Paul. 1967.

HEEMANN, Y. Indagando sobre el formalismo en la educación ambiental. **Tópicos en educación ambiental**. v. 4, n. 11, p.19-32, 2002.

HERMANN, N. Rousseau: o retorno à natureza. **Pensar o Ambiente: Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009.

HERRERA, M.; ACEVEDO, R. Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. **Nómadas (Col)**. n. 20, 2004.

HOLMES, B. La educación comparada y su evolución. **Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada.** n. 3, p. 347-371, 1985.

ISCH, E. Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso Ecuatoriano. **Revista educação & sociedade**. v. 32, n. 115, p. 373-391, 2011.

JANKE, N. **Política nacional de educação ambiental**: contradições e disputas. 2012. 221f. Tesis (Educação para a Ciência - FC). Universidade Estadual Paulista- UNESP. 2012.

KANDEL, I. **Educação comparada.** tradução de Nair Fortes Abu-Merhy. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1947.

KANDEL, I. **Comparative Education**. Boston, New York [Etc.]: Houghton Mifflin Company, 1933.

KAPLAN, L. Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil. 2011. Dissertação (Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011.

KAPLAN, L. Crise ambiental ou crise estrutural do capital: análise do discurso das políticas federais em educação ambiental. In: **Anais do V Ebem**. Florianópolis, Ufsc, 2011.

KRAWCZYK, N. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. **Educação Unisinos** V. 17 N. 3 P. 199-204, Setembro/dezembro 2013.

GAIL, K; ELLIOTT, M. (ed.). **Women's education in the third world**: Comparative perspectives. Suny Press, 1982.

LANDER, E (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

LANDER, E. (Org). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina. 2000.

LATOUR, B. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia; tradução SOUZA, C. Bauru, SP: EDUSC- Editora universidade do sagrado coração. 2004.

LAYARARGUES, P. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. **OLAM-Ciência & Tecnologia**. v. 2, n. 1, p. 1-14, 2002.

LAYARARGUES, P. Apresentação: (Re) conhecendo a educação ambiental Brasileira. In: LAYRARGUES, P. (Org.). **Identidades da educação ambiental Brasileira**. 1ª Ed. Brasília, 2004.

LAYRARGUES, P. Democracia e arquitetura do poder na política nacional de

educação ambiental. **Ambiente & educação-Revista de Educação Ambiental**. v. 14, n 1, p. 23-42, 2009.

LAYRARGUES, P. Políticas públicas para a educação ambiental no processo de gestão ambiental participativa: atores sociais para a construção da sociedade justa e sustentável. In: LOUREIRO, C. (Org.). **Cidadania e Meio ambiente**. Salvador, CRA, 2003.

LAYRARGUES, P. Prefácio: A dimensão freireana na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.; TORRES, J. (Org.). **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, p. 7-12. 2014.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. D. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Revista Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23–40, 2014.

LEFF, E. Pensamiento ambiental latinoamericano: patrimonio de un saber para la sustentabilidad. **Environmental Ethics**, v. 34, n. Supplement, p. 97–112, 2012.

LEFF, E. La ecología política en América Latina: un campo en construcción. **Sociedade e Estado**, v. 18, n. 1-2, p. 17-40, 2003.

LEFF, E. **Epistemología Ambiental.** tradução de Sandra Valenzuela; São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, E. Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. Siglo XXI, 1998.

LIMA, G. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. Ambiente & sociedade, v. 1, n. 5, p. 135-153. 1999

LINGARD, B.; RAWOLLE, S. Globalization and the rescaling of education politics and policy. Implications for comparative education. In: LARSEN, M. **New Thinking in Comparative Education**. Honouring Robert Cowen, p. 33-52, 2010.

LOUREIRO, C. Karl Marx. In: **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009.

LOUREIRO, C. Educação Ambiental no Brasil: proposta pedagógica. Salto para o futuro. Ano XVIII boletin 1 MEC SECAD BRASIL março 2008.

LOUREIRO, C. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**. v. 26, n. 93, p. 1473-1494, 2005.

LOUREIRO, C. Teoria crítica. In: FERRARO, A. (org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. 1. Ed. Brasília. p. 325-332, 2005.

LOUREIRO, C.; TORRES, J. (Org). **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. 1 ed. Cortez Editora, São Paulo. p. 184, 2014.

LOURO, R. Representaciones sociales de medio ambiente y educación ambiental de docentes universitarios (as). **Tópicos en educación ambiental**. v. 4, n. 10, p. 22-36, 2002.

MACHADO, J. **Educação ambiental: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar**. Tesis. Escola Superior de Agricultura. Universidade de São Paulo. 2014.

MARAÑON-PIMENTEL, B. **Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales. Primera edición.** México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas. 2014.

MARCONDES, D. Aristóteles: ética, ser humano e natureza. In: CARVALHO, I.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Org.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009.

MARIN, J. **Interculturalidade e descolonização do saber**: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. Visão global, Joaçaba. v. 12 n. 2 p. 127-154. 2009

MARQUEZ, L. **CAPITALISMO E COLPASO AMBIENTAL**. 2. Ed. Ver e ampliada. Campinas, sp: editora uniamp, 2016.

MARQUEZ, Á. Educación Comparada: Teoria y Metodologia. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.

MEJÍA, M. Principios desde el conocimiento cultural para el diseño de una propuesta de educación ambiental. 2014. Disertación (Educación, énfasis enseñanza de las ciencias). Universidad del valle: Santiago de Cali, 2014.

MEJÍA-CÁCERES, M.; MARTINS, I.; FREIRE, L. Análise das Práticas Discursivas da Política Nacional de Educação Ambiental da Colômbia. In: **I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2017.

MEJÍA-TORO, L; HUERFANO, G. **Antecedentes. Herramienta didáctica SED-UD.** Secretaria de Educación de Bogotá D.C. Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado, Bogotá, Colombia. 2011.

MELLO, L. A questão do formalismo no discurso oficial da educação ambiental. Curitiba: Cefet 2001.

MELLO, L.; HEEMANN, A. Indagando sobre o formalismo na Educação Ambiental. In: I- ANPPAS: Encontro da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em ambiente e sociedade. 2002.

MENDES, R. Ação de Professores em Contexto de Globalização: um estudo a partir do grupo de educação Sócio-ambiental da Pampulha (Bh, Mg). Tesis. Universidade Federal De Minas Gerais, Faculdade De Educação. 2008.

MENDIETA, A. La Agenda Internacional y Nacional para el Medio Ambiente y su incidencia en la producción de tesis de maestrías en Ciencias Sociales (Ciencias Políticas, Economía y Relaciones Internacionales) en 4 universidades de Bogotá. Disertación. Universidad Externado de Colombia. 2009.

MENDONÇA, P. **Educação Ambiental como Política Pública**: Avaliação dos Parâmetros em Ação–Meio Ambiente na Escola. 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília. 2004.

MÉSZARÓS, I. A educacao para além do capital. 1930. tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. 2 ed. Madrid, Ediciones

Akal, 2003.

MIGNOLO, W. **La idea de America Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona, Gedisa. 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN. **Lineamientos generales para una política nacional de educación ambiental**. Documento de apoyo. 1. ed. Bogotá, Colombia: [s.n.].1998.

MINISTERIO DE AMBIENTE, VIVIENDA Y DESARROLLO TERRITORIAL REPÚBLICA DE COLOMBIA, MMA. **Brújula bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental.** Bogotá D.C 2006

MORAIS, L. Algumas reflexões sobre a importância da educação ambiental como política pública. In: **Congresso internacional de educação e inclusão.** v. 1, n. 1, Campina Grande. 2014.

MORIMOTO, I; SORRENTINO, M. Controle Judicial de políticas, meio ambiente e participação. In: Sorrentino, M. (Org.). Educação ambiental e politicas públicas: conceitos, fundamentos e vivencias. Curitiba: Appris, 2013. – Coleção ambientalismo.

MOSCOVICI, S. (1961). A representação social da psicanálise: resultados da pesquisa de opinião e análise teórica. In: MOSCOVICI, S. **"A psicanálise, sua imagem e seu público."** Petrópolis: Vozes, 2012.

MUÑOZ, C. **Los desafíos de la política pública de educación ambiental en relación al desarrollo y la participación en Colombia**. 2015. Disertación (Maestría en Ciencias del medio ambiente). Universidad de Québec, Montréal. 2015. Disponible en: <http://www.archipel.uqam.ca/8634/1/M14105.pdf> acceso en: julio 2017.

MLYNARZ, R. Questão Indígena. In: Ferraro, L. (Org.). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. V. 3. Brasília: MMA/DEA, 2013.

NERY-SILVA, A. Agentes/atores envolvidos na institucionalização de políticas públicas de educação ambiental no Brasil e a necessidade do diálogo entre eles. **Cadernos CIMEAC**, v. 6, n 1, p. 65-90, 2016.

NERY-SILVA, A. **Educação ambiental e políticas públicas nas dissertações e teses de educação ambiental no brasil:** análise dos processos de elaboração e implementação. 2015. 189 F. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto De Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2015.

NIÑO, Alba Carolina Molano. La complejidad de la educación ambiental: Una mirada desde los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Morin. **Revista de Didáctica Ambiental**. n. 11, p. 1-9, 2012.

NOGUERA, A. (Org) **Voces del pensamiento ambiental Tensiones críticas entre desarrollo y abya yala**. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D. C., Colombia 2016.

NOGUERA, A. et al. **El reencantamiento del mundo**. Universidad Nacional de Colombia, 2004.

NOVICKI, V.; DONALDO, B. Políticas públicas de educação ambiental e a atuação dos Conselhos de Meio Ambiente no Brasil: perspectivas e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 18, n 69, 2010.

NOVICKI, V.; SOUZA, D. Políticas públicas de educação ambiental e a atuação dos Conselhos de Meio Ambiente no Brasil: perspectivas e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 18, n. 69, 2010.

NOVO, M. **El desarrollo sostenible: su dimensión ambiental y educativa**. Organización de las Naciones Unidas para la ciencia y la cultura. Unesco. Pearson, 2006.

NOVO, M. Globalización, cambio de paradigma y educación ambiental. In: NOVO, M. (Dir.): **Globalización, crisis ambiental y educación**. Madrid. Secretaría General Técnica Mec. 2002.

NOVO, M. **La educación ambiental**: bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Editorial Universitas S.A. 1971.

NOVO, M.; LARA, R. **El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental**. Editorial Fundación Universidad Empresa. Madrid, España, 1997.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta.

In: SOUZA, D.; MARTÍNEZ, S. (Orgs.). **Educação comparada:** Rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

NUÑES, R. A educação ambiental nos moldes da pedagogia tradicional: breve reflexão. **Poiésis Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Unisul**, vol. 5, p. 88–108, 2012.

OLIVEIRA, L. Reflexões acerca da política de educação ambiental no Brasil: sob o prisma do serviço social. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 21, 2008.

ORLANDI, E. O discurso da educação ambiental. In: SETZER, R. (Org.). **Avaliando a Educação Ambiental no Brasil.** 1. Ed. São Paulo: Gaia, p. 37-47, 1996.

PALHANO, N. **Representações sociais de meio ambiente dos atores que atuam na formulação e execução das políticas de educação ambiental**. 2006. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Sustentabilidade). Universidade Federal do Amazonas. 2006.

PALMER, J. **Environmental education in the 21st century**: Theory, practice, progress and promise. London: Routledge, p. 299, 1998.

PALMER, J.; NEAL, P. The handbook of environmental education. London: Routledge., 1996.

PAULSTON, R. O mapa da educação comparada: depois da pós-modernidade. In: Cowen, R. et al. (orgs). **Educação comparada:** panorama internacional e perspectivas. Brasília: CAPES/UNESCO. 2012.

PAZ, L.; AVENDAÑO, W.; PARADA-TRUJILLO, A. Desarrollo conceptual de la Educación Ambiental en el contexto colombiano. **Revista Luna Azul**. n. 39, 2014.

PEDRINI, A. As Políticas Públicas Nacionais com Educação Ambiental no Brasil: evolução e perspectivas. Rio de Janeiro, 2002. Disponible en: < http://www.ufmt.br/gpea/pub/pedrini_pp_ea.pdf. > Acceso el 29 de julio de 2015.

PEDRINI, A As Políticas Públicas Nacionais Com Educação Ambiental No

Brasil: Evolução E Perspectivas. No Paper “As Políticas Públicas Nacionais Com Educação Ambiental No Brasil: Evolução E Perspectivas” (Rj, S/D). 2002 disponible: Http://Www.Ufmt.Br/Gpea/Pub/Pedrini_Pp_Ea.Pdf. acceso: 28 abril 2016.

Pérez, Rocío. La Educación Ambiental En El Contexto Educativo Colombiano. Bio-Grafia: Escritos Sobre Biología Y Su Enseñanza. Vol. 3, 2007. Disponible En: Http://Www.Pedagogica.Edu.Co/Revistas/Ojs/Index.Php/Bio-Grafia/ Article/Viewfile/67/41 Acceso: 10 De Abril De 2010.

PÉREZ, R. La Educación Ambiental en el Contexto Educativo Colombiano. **Revista Bio-grafía, escritos sobre la biología y su enseñanza**. v. 1, n 1, p. 18-28, 2008.

PÉREZ, R. et al. Estudio para la identificación de tendencias en educación ambiental en Bogotá. **Nodos y nudos**, v. 3, n. 22, p. 94-107, 2007.

PÉREZ, R.; PORRAS, Y.; GONZÁLEZ, R. Identificación de las representaciones de ambiente y educación ambiental que circulan en la escuela. **Revista TED**. n. 21, p. 24-44, 2007.

PHILLIPS, D. Aspectos da transferência educacional. In: **Educação comparada:** panorama internacional e perspectivas. Brasília: CAPES/UNESCO. 2012.

PIEPER, D.; NETO, F.; MACHADO, C. **Políticas públicas em educação ambiental**. 2012.

PIÑEROS, F. Evaluación de la política de educación ambiental a través del proyecto **“educación ambiental para la construcción de tejido social entorno a nuestro ambiente”**, durante la actual administración distrital, periodo 2004-2006. 2007. Pasantía (Licenciadas en Biología). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C. 2007.

PITA-MORALES, L. Línea de tiempo: educación ambiental en Colombia. **Praxis**. v. 12, p. 118-125, 2016.

PNEA. **Órgão gestor da política nacional de educação ambiental e seu comitê assesso**r. Educação ambiental 2003-2006. Ministério de meio

ambiente, e secretaria executiva diretoria de educação ambiental Brasil, 2003.

PORTO-GONÇALVES, C. Educação, meio ambiente e globalização. In: **V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental**. Joinville, Brasil.2006.

PRONEA - **Programa nacional de educação ambiental**. Ministério do meio ambiente, departamento de educação ambiental; ministério da educação, coordenação geral de educação ambiental. – 3 Ed – Brasília: Df, 2003

PRONEA - **programa nacional de educação ambiental**. Ministério do meio ambiente, departamento de educação ambiental; ministério da educação, coordenação geral de educação ambiental. – 3 Ed – Brasília: Df, 2005.

PRONEA - **programa nacional de educação ambiental**. Ministério do meio ambiente, departamento de educação ambiental; ministério da educação, coordenação geral de educação ambiental. – 3 Ed – Brasília: Df, 2014.

PRONEA - **Programa nacional de educação ambiental**. Ministério do meio ambiente, departamento de educação ambiental; ministério da educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3 Ed – Brasília: Df, 1994.

QUIJANO, A. " Bien vivir": entre el" desarrollo" y la des/colonialidad del poder: entre pensamientos y practicas descoloniales**. Revista Viento Sur**. v. 1, n. 122, 2012.

QUIJANO, A. y WALLERSTEIN, I. “Americanity as a concept, or the Americas in the Modern World-System”. **International Journal Of Social Sciences**, 134, 549-557. 1992

QUINTERO, P. Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. **Papeles de trabajo**. n. 19, p. 1-15, 2010.

QUIRINO, de Luca; LAGAZZI, S.; SORRENTINO, M. Um olhar político para a educação ambiental do programa nacional de educação ambiental (ProNEA). **RUA,** v. 22, n. 1, p. 151-176, 2016.

QUIRINO, de Luca; LAGAZZY, S.; SORRENTINO, M. Análise de discurso da política pública de educação ambiental do Brasil. In: **VI encontro nacional da ANPPAS**. Brasil: Belém. 2012.

QUIRINO, de Luca. Uma Análise De Discurso Da Política Pública Federal De Educação Ambiental. Tesis doctorado Universidade De São Paulo Programa De Pós-Graduação Em Ciência Ambiental São Paulo 2013.

Red de indicadores de ciencia y tecnología. Gasto en ciencia y tecnología, paridad de poder de compra (Ppc). Buenos Aires: Ricyt; 200. Disponible en: <http://www.ricyt.org/indicadores/comparativos/04b.xl> Acceso 10 de mayo de 2008.

REIGOTA, M. **Ecologia, elites e inteligência na América Latina**: um estudo de suas representações sociais. São Paulo, Annablume. 1999.

REIGOTA, M. El estado del arte de la educación ambiental en Brasil. **Tópicos en educación ambiental.** v. 4 n.11, p. 49-62, 2002.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representações Sociais**. São Paulo. Editora Cortes. 1995.

RENGIFO, B.; QUITIAQUEZ, L.; MORA, F. La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia. In: **XII Coloquio Internacional de Geocrítica**. Independencias y construcción de Estados Nacionales: poder, territorialización y socialización, siglos XIX-XX. Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Geografía. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. v. 7, 2012.

ROMÃO, J. Educação. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Eds). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 3 Ed. 2016.

ROSELLÓ, P. La estructura de la educación comparada. In: MARQUEZ, Á. Educación Comparada: teoría y metodología. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.

ROTH, A. Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? Estudios Políticos. n. 33, p. 67-91, 2008.

ROTH, A. **Políticas Públicas**: Formulación, implementación y evaluación. Ediciones Aurora, Bogotá. 2002.

RUSCHEINSKY, A. **Educação ambiental**. Porto Alegre: Penso, 2009.

RUSCHEINSKY, A.; DUVOISIN, I. A. Visão sistemica da educação ambiental: conflitos entre o velho e o novo paradigma. In: RUSCHEINSKY, A. (Org.).

Educação ambiental: abordagens múltiplas. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p.115-135.

SAFORCADA, F.; VASSILIADES, A. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. **Educação & Sociedade**. v. 32, n. 115, p. 287-304, 2011.

SAITO, C. Política nacional de educação ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, A (Orgs.). **Educação ambiental:** abordagens múltiplas. Porto Alegre: ARTMED. p. 47-60, 2002.

SALGADO, C.; TRÉLLEZ, E. Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe. **OREALC UNESCO**, 2009.

SANDER, B. Educação na América Latina: identidade e globalização. **Educação**, v. 31, n. 2, p. 157-165, 2008.

SANTANA, L. Pesquisa em Educação Ambiental e Políticas Públicas: Apontamentos e memórias de um processo. **Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 9, n. 1, p. 156-168, 2014.

SANTOS, B. Los desafíos de la emancipación. Entrevista realizada por giarraca, **Revista Cauda Sur.** 2012.

SANTOS, B.; DUSSEL, E. **Descolonización epistemologica del Sur**. Universidad Autónoma De Ciudad De México. 2013.

SANTOS, W.; CARVALHO, L.; LEVINSON, R. A dimensão política da educação ambiental em investigações de revistas brasileiras de ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 14, n. 2, p. 199-213, 2014.

SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Artmed Editora, 2005.

SAUVÉ, L. Educación ambiental y ecociudadania. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. **Revista científica**. v. 1, n. 18, p. 12-23, 2014.

SAUVÉ, L. Éducation relative à l'environnement, dialogue intercommunautaireet apprentissage du vivre-Ensemble. Education Et

Frncophonie Association Canadienne D´E Education De Lague Française Université du Québec à Montréal, Québec, Canada. VOLUME XXXVII:2 – AUTOMNE 2009

SAUVÉ, L.; BRUNELLE, R.; BERRYMAN, T. Educar para el debate. Políticas nacionales y educación ambiental. **Trayectorias**. v. 8, n. 20-21, 2006.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. (Orgs.). **Educação Ambiental**: Pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed. p. 17-44, 2005.

SAUVÉ, L. Una cartografía de corrientes en educación ambiental. **Catedra de investigación de Canada en Educación Ambiental**. Universidad de Québec, p. 22, 2004.

SAUVÉ, L. Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. Ponencia presentada en el **I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional, Universidad Autónoma de San Luis de Poto**sí (México) del, v. 9, p. 13, 2003.

SAUVÉ, L. Para construir un patrimonio de investigación en educación ambiental. **Tópicos en educación ambiental**. v. 2, n. 5, p. 51-69, 2000.

SAUVÉ, L. Environmental education and sustainable development: A further appraisal. **Canadian Journal of Environmental Education**. v. 1, p. 7-34, 1996.

SAUVE, L. Exploración de conceptos y prácticas en la educación relativa al ambiente. La dimensión ambiental y la escuela. II Seminario Internacional. Memorias. **Serie Documentos Especiales MEN y FES**. Santafé de Bogotá. Anais. Bogotá, Colombia: MEN, Ministerio de Educación Nacional, 1994

SAVIANI, D.; RAMA, G.; WEINBERG, G. **Para uma história da educação latino-americana**. São Paulo, Autores Associados, 1996.

SCHWANDT, A. Constructivism, Interpretivist Aproaches To Human Inquirí. In: Deniz, Norman. Lincoln, Yovana. (Orgs.) **Hand Book Of Qualitative Research**. London: Editors Sage Publications International Educational And Profesional Publisher. p. 118-137.1994,

SCHITTINI, G. FRANCO, J; DRUMMOND, J. Expansão da fronteira de recursos naturais e unidades de conservação da natureza na área de influência da BR – 163. In: Franco, J; Silva, S; Drummond, J; Tavares, J. **História ambiental: Fronteiras, recursos naturais e conservação da natureza.** Rio de janeiro: Gramond, p. 392. 2012.

SCHNEIDER, F. et al. The immanent evolution of education: a neglected aspect of comparative education. Comparative Education Review. v. 4, n. 3, p. 136-139, 1961.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. O uso do método comparativo nas ciências sociais. **Cadernos de sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SCHWANDT, A. Constructivism, interpretivist aproaches to human inquirí. In: NORMAN, D.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **Hand book of qualitative research.** London: Editors Sage Publications International Educational and Profesional Publisher. p.118-137, 1994.

SCHWARCZ, L. STARLING, H. **Historia de Brasil: uma biografia.** são Paulo: companhia das letras, 2015.

SILVA, L. Processo de formação continuada dos docentes, na perspectiva da educação ambiental e estudo do meio da cidade de Suzano. **Anais** do simpósio políticas públicas de educação ambiental para sociedades sustentáveis – municípios, escolas e instituições de educação superior que educam para a sustentabilidade socioambiental. São Carlos: Diagrama editorial julho 2014.

SILVA; S. SANTANA, C. Pesquisa em educação ambiental e políticas públicas processos de formulação e implementação abordados nas dissertações e teses brasileiras da área. In: VIII EPEA - encontro pesquisa em educação ambiental Rio de Janeiro, 2015.

SORRENTINO, M. Pessoas comprometidas com as transformações Socioambientais – uma perspectiva latino-americana de educação ambiental. In: Raymundo, H. Brianezi, T. Sorrentino, M. (org.). **Como construir políticas públicas de educação ambiental para sociedades sustentáveis**. – São Carlos (SP): Diagrama Editorial, 2015.

SORRENTINO, M. Del divisionismo cotidiano a las políticas públicas nacionales e internacionales para hacer frente al cambio climático: la formación del educador ambiental popular. **Carpeta informativa del Ceneam**. 2008.

SORRENTINO, M. et al. Política pública nacional de educação ambiental não-formal no Brasil: gestão institucional, processos formativos e cooperação internacional. In: IV conferência internacional de educação ambiental, Ahmedabad, Índia, 2007.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. Educação e pesquisa. v. 31, no 2, p. 285-299, 2005.

SORRENTINO, M. Vinte anos de Tbilisi, cinco da Rio-92: a Educação Ambiental no Brasil. Debates socioambientais. v. 2, n. 7, p. 3-5, 1997.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Revista Educação em Foco**. v. 14, n. 2, p. 16-38, 2009.

SOTERO, J. **O financiamento público da Política Nacional de Educação Ambiental**: do veto do artigo 18 às novas estratégias de financiamento. 2008, 236 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

SOTERO, J.; SORRENTINO, M. A educação ambiental como política pública: reflexões sobre seu financiamento. In: V Encontro da ANPPAS, Florianópolis-SC, v. 17, 2010.

SOUZA, B. Depoimento. Los desafios de la emancipación. Entrevistador: Giarraca, N. **Revista Cauda Sur: Pensar Nuestra America** junio – julio 2012

SOUZA, D.; NASCIMENTO F. A Pesquisa em Educação Ambiental nas dissertações e teses das Pós-graduações no Brasil: O que estudos do tipo “estado da arte” revelam? **Gaia Scientia**. v. 8, n. 1, 2014.

STEINER-KHAMSI, G. Comparação: quo vadis. In: Cowen, R. et al. (orgs). **Educação comparada:** panorama internacional e perspectivas. Brasília: CAPES/UNESCO. p. 591-610, 2012.

SUÁREZ D; FREIRE, A. Nosotros y de nosotros a Freire: la tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. **Revista novedades educativas**.

2008.

TELLO, C.; MAINARDES, J. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Educação e filosofia**. v. 32, n. 115, p. 155-179, 2014.

TORRES, M. L'éducation relative a l'environnement en Colombie: une politique publique dans un contexte de participation et de transformation sociale. In: **Éducation Relative À L'environnement, Regards-Recherches-Réflexions**. La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement. Canadá, Quebec. v. 9, p. 45-58, 2010-2011.

TORRES, M. **La Educación Ambiental en Colombia: Un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión acción 2011**. Disponible en: http://aplicaciones2.colombiaaprende.edu.co/red_privada/sites/default/files/LA_EDUCACION_AMBIENTAL_EN_COLOMBIA.pdf

TORRES, M. [**Carta**] 14 de noviembre de 2007, Bogotá D.C. [para] VARGAS, A. Bogotá D.C. Respuesta a Oficio Contraloría General de la República AIR-MEN 005.

TORRES, M. **Programa Nacional de Educación Ambiental: Una estrategia de participación y apropiación, para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia".** Documento presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible UNESCO. Bonn, Alemania. 2009.

TORRES, M. [**Carta**] 16 de abril de 2009, Bogotá D.C. [para] VARGAS, A. Bogotá D.C. Respuesta a Oficio Contraloría General de la República 2009EE17705. Disponible: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232888S.pdf

TORRES, M. La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción: La experiencia de Colombia. 1998. Disponible en: http://rieoei.org/historico/oeivirt/rie16a02.htm Acceso: 29 de marzo 2016.

TORRES, M. **La dimensión ambiental: un reto para la educación de la nueva sociedad.** Proyectos Ambientales Escolares, PRAE. Una estrategia para la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela. Santafé de Bogotá: Serie Documentos Especiales Ministerio de Educación Nacional. 1996.

TORRES, M. Los Proyectos Ambientales Escolares-PRAE hoy: Retos y proyecciones en el marco del proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia. **Revista Cuadernos Pedagógicos**, v. 342, p. 43-47, 2009.

Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Rio de Janeiro: 1992. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf> Acceso el 25 de marzo. 2015.

TREIN, E.; CAVALARI, R. Pesquisa em Educação Ambiental e Questões Epistemológicas: a permanência e a renovação. **Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 9, n. 1, p. 120-132, 2014.

TRÉLLEZ, E. Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. **Revista Iberoamericana de educación**. n. 41, p. 69-81, 2006.

UNEP. Global Environmental Outlook 3 (Geo3). London, Earthscan. 2002.

UNESCO. **Carta de Brasil**. Decreto Nº 4.281 de 2002 – Regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental. Presidência da República, Brasília, 2002.

UNESCO. **Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal**. Informe Final. Francia. Unesco: 2000. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf > Acceso el 20 de marzo. 2015.

UNESCO. Informe Final Ed-76/Ws/95. In: **Seminario internacional de educación ambiental**. Belgrado Yugoslavia. Unesco-Pnuma. 1977.

UNESCO. Informe Final. In: Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental. Paris, Unesco. 1978.

UNESCO. **Las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilisi**. París, Unesco. 1980.

UNESCO. Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en américa latina y el caribe. **Decenio de las naciones unidas de la educación para el desarrollo sostenible,** 2005-2014.

UNGER, N. HEIDEGGER. **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009.

USSA, E. et al. **Diagnóstico de los PRAES, Bogotá interlocalidad**. Secretaria de Educación de Bogotá D.C. Dirección de Relaciones con el sector Educativo Privado, Bogotá, Colombia. 2011.

USSA, E. et al. **Herramienta didáctica con orientaciones conceptuales y metodológicas para el fortalecimiento de los proyectos ambientales escolares del sector educativo privado de Bogotá D.C**. Secretaria de Educación de Bogotá D.C. Dirección de relaciones con el sector educativo privado, Bogotá, Colombia. 2011.

VALENTI, M. et al. Educação ambiental em unidades de conservação: políticas públicas e a prática educativa. **Educação em Revista**. v. 28, n 1, p. 267-288, 2012.

VALENTI, M. et al. Educação ambiental em unidades de conservação: políticas públicas e a prática educativa. **Educação em Revista**. v. 28, n. 1, p. 267-288, 2012.

VALLEJO, S. [**Carta**] 14 de abril de 2015, Bogotá D.C. [para] AMAYA, O. Bogotá D.C. Respuesta Solicitud De Información, Implementación de la Política Nacional De Educación Solicitud - IUS 2015-53227 Oficio 0274.

VALOIS; C. Análise de uma política pública de educação ambiental: comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola - COMVIDA. In: **VII EPEA - Encontro Pesquisa Em Educação Ambiental Rio Claro**. 2013.

VAZZI, V.; BIASOLI, S. Educação ambiental mudança de cultura. In: **Seminário**

nacional tcmsp educação ambiental. 2007.

VELASCO, S. Perfil da lei de política nacional de educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 2, 2000.

VÉLEZ, A. et al. De la educación ambiental hacia la configuración de redes de sostenibilidad en Colombia. **Perfiles educativos**, v. 38, n. 151, p. 175-187, 2016.

VÉLEZ, A. et al. De la educación ambiental hacia la configuración de redes de sostenibilidad en Colombia. **Perfiles educativos**. v. 38, n. 151, p. 175-187, 2016.

WALSH, C. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas (Col)**. n. 26, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, 2009. Disponible en: < http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf> Acceso 13 de mayo de 2014.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

WILCHES-CHAUX, G. Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental. **República de Colombia: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial**. 2006.

V CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. 2006. Joinville, Brasil. **Anais.** Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica.

XI ENPEC - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 2017. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

46ª. Conferencia internacional de educación (CIE). 2001. Ginebra, Suiza. **Informe Nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia**. República de Colombia, Ministerio de educación Nacional. Bogotá, D.C. 2001.

9. ANEXOS

9.1. Anexo Uno: Ley 1549 de 2012 Colombia

Se presentan algunos apartados del documento oficial. Versión completa disponible en:

http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley154905072012.pdf

9.2. Anexo Dos: Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia 2002

Se presentan algunos apartados del documento oficial. Versión completa disponible en:

http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politica_educacion_amb.pdf

9.3. Anexo Tres: Ley 9.795, de 27 de abril de 1999 de Brasil y Decreto 4,281 del 25 de junio de 2002

Se presentan algunos apartados del documento oficial. Versión completa disponible en:

http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm

9.4. Anexo Cuatro: Programa Nacional de Educación Ambiental 2014

Se presentan algunos apartados del documento oficial. Versión completa disponible en:

http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea