



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Educación y ambiente en la educación superior universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana

Corbetta, Silvana

Educación y ambiente en la educación superior universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana

Revista Educación, vol. 43, núm. 1, 2019

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415025>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29143>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Educación y ambiente en la educación superior universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana

Education and environment in university higher education; tendencies in Latin American critical perspective keys

Silvina Corbetta

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco,
Argentina

Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina

silvina_corbetta@yahoo.com.ar

 <http://orcid.org/0000-0001-7664-3780>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29143>

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415025>

Recepción: 31 Mayo 2017

Aprobación: 09 Noviembre 2018

RESUMEN:

El presente artículo es el resultado de una revisión bibliográfica en torno al modo en que se configuró la relación entre educación y ambiente en la Educación Superior Universitaria de América Latina. Se estableció como propósito reconstruir el itinerario histórico a partir de las producciones académicas provenientes de la perspectiva crítica del pensamiento ambiental. Se hizo foco en dos de sus principales preocupaciones: la interpelación sobre el modelo de desarrollo dependiente y el rol de la educación superior en el modo de producir y reproducir conocimiento. Entre los objetivos específicos el artículo se propuso identificar las etapas de la relación entre educación y ambiente en el ámbito universitario y reflexionar sobre las acciones de ambientalización curricular que se promueven en el citado nivel. El corpus bibliográfico analizado permitió periodizar las dos grandes etapas en la mencionada relación y corroborar la histórica tendencia en el campo: la escasa presencia de equipos interdisciplinarios en la conformación de los cuerpos docentes. Por otro lado, se identificó como principal hallazgo, que la inicial demora de las ciencias sociales para ambientalizarse, en la Educación Superior Universitaria, está retrocediendo a expensas de la producción de estudios de caso sobre conflictos ambientales. En América Latina, el análisis de la apropiación desigual de los bienes comunes provocó la emergencia creciente de la dimensión ambiental en este campo de las ciencias. El texto concluye bajo la recomendación de incorporar las cuestiones ambientales locales y regionales, como problemas pedagógicos en la Educación Superior. Las cuales se asumen como oportunidades concretas de enseñanza-aprendizaje direccionadas a reflexionar sobre los alcances teóricos y prácticos de la cuestión ambiental, la sustentabilidad y los modelos de desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior Universitaria, Ambiente, Ambientalización curricular, América Latina.

ABSTRACT:

This article is the result of a bibliographical review about the way in which the relationship between education and the environment was configured in University Higher Education in Latin America. It was established as a purpose to reconstruct the historical itinerary from the academic productions coming from the critical perspective of environmental thought. It focused on two of its main concerns: the interpellation about the dependent development model and the role of higher education in the way of producing and reproducing knowledge. Among the specific objectives the article aimed to identify the stages of the relationship between education and the environment in the university ambit and to reflect on the actions of curricular environmentalization that are promoted in the aforementioned level. The bibliographical corpus analyzed allowed to periodize the two major stages in the aforementioned relationship and to corroborate the historical tendency in the field: the scarce presence of interdisciplinary teams in the conformation of the teaching bodies. On the other hand, as the main finding that the initial delay of the social sciences to become environmental, in University Higher Education, is going back to the expense of the production of case studies on environmental conflicts. In Latin America, the analysis of the unequal appropriation of the common goods caused the increasing emergence of the environmental dimension in this field of science. The text concludes with the recommendation of incorporating local and regional environmental conflicts as pedagogical problems in Higher Education. They are assumed as concrete teaching-learning opportunities aimed to reflect on the theoretical and practical scope of the environmental conflicts, sustainability and development models.

KEYWORDS: Higher University Education, Environment, Curricular environmentalization, Latin America.

INTRODUCCIÓN

La problematización de la *relación entre educación y ambiente a nivel de la Educación Superior Universitaria* no es nueva en la región latinoamericana. Surge como un proceso resultante de introducir la problematización social de las cuestiones ambientales en el ámbito pedagógico e instalarse como un problema público en la agenda internacional y en la de los gobiernos de los respectivos países[1]. La cuestión ambiental como cuestión pública quedó definitivamente instalada a través del primer Informe del Club de Roma titulado *Los límites del crecimiento* (Meadows, Meadows, Randers y Behrens, 1972)[2] y de la *Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano*, celebrada en el mes de junio de 1972, en Estocolmo, Suecia.

Para la agenda universitaria de la región, la cuestión ambiental se tradujo, inicialmente, como la incorporación de la dimensión ambiental en el nivel de la educación superior (González, 1989; Leff, 1991; Julio, 2007; Bravo, 2012). La decisión se desprendió de un amplio proceso de debate en el marco de la celebración de la *Conferencia Mundial de Educación Ambiental*, en Tbilisi, en 1977. Es esta la instancia donde se establecen las orientaciones generales, en términos de estrategias y métodos, para una educación ambiental de carácter interdisciplinario, lo que en clave del campo pedagógico comenzará a llamarse *ambientalización curricular*, o ambientalización de cada una de las disciplinas (Leff, 1991). En este sentido, se entendió que: la ambientalización curricular puede llevarse a cabo prácticamente en todas las disciplinas; que el objetivo de la ambientalización es la transformación de los modos en los cuales se ha entendido al ambiente y la relación de la sociedad con la naturaleza; y que finalmente, lo ambiental no debe ser entendido como una materia adicional, sino más bien como un eje transversal a los planes de estudio y una crítica transformadora. Así, la interdisciplinariedad se constituye en el requisito de la educación ambiental producto del alcance multidimensional de la problemática.

Cabe aclarar, que existe una buena parte de la bibliografía producida en esta región del continente la cual ha puesto el énfasis en analizar la postura crítica que asume América Latina respecto al Informe del Club de Roma *Los límites del crecimiento* (Meadows et ál., 1972) y a la *Conferencia de Estocolmo*[3]. El cuestionamiento al crecimiento desmedido del Norte y los efectos sobre los países del Sur Global se plasmaron tempranamente en 1974, a instancias del Seminario sobre Modelos de Utilización de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Estrategias de Desarrollo, en Cocoyoc, México (PNUMA/UNESCO, 1998) y a través del *Modelo Mundial Latinoamericano* (MML)[4] producido por la Fundación Bariloche, en 1976 (Ángel, 1992; Sejenovich y Panario, 1996; Gudynas, 2002; Tréllez, 2005; González, 2007; Leff, 2009; Corbetta, 2015a).

La literatura regional en la materia define a la problemática ambiental como una crisis civilizatoria o planetaria (Toledo, 1990). Se entiende que la crisis ecológica no logrará resolverse mediante decisiones tecnológicas, acuerdos internacionales, ni aún con un reajuste de patrones de producción y consumo. Para 1990 se establecía que de no revertirse, bajo los actuales patrones de uso de recursos, los diez principales indicadores de la crisis ecológica[5], la población mundial[6] no lograría “los niveles mínimos de bienestar (equivalente a los de un ciudadano medio de los países industrializados) sin afectar severamente la matriz físico-biológica del planeta” (Moguel y Toledo, citado en Toledo, 1990, p.14). Ya entrada la década del 2000 se reafirma lo sostenido por Toledo diez años antes y se explicitan aún más los términos de esa definición al considerar que lo que está en crisis es un modelo de civilización y un estilo insustentable de vida que produce la degradación creciente de los ecosistemas, la explotación humana y la subvaloración de la diversidad cultural (PNUMA, 2003).

Lo que aquí se presenta forma parte de una revisión bibliográfica sobre la relación entre educación y ambiente en el ámbito universitario. Para ello se reconstruye el itinerario histórico que sigue el pensamiento ambiental latinoamericano en la materia (Franco, Corbetta y Blanco, 2017; Leff, 2016; Corbetta, 2015a; Corbetta, Franco, Blanco, Martínez y Marfil 2015; Leff, 2009) haciendo foco en dos de los ejes clave de sus posturas críticas: (i) el modelo de desarrollo dependiente y (ii) el rol de la educación en el modo de producir y reproducir conocimiento. Con base en lo anterior se identificarán las distintas etapas de la relación educación

y ambiente en la Educación Superior Universitaria; se revisarán las acciones de ambientalización curricular que se promueven; se enumerarán los principales hallazgos, para concluir con una serie de recomendaciones y un set de interrogantes que permitirán, en futuras investigaciones, problematizar el estudio en la materia.

LA DIMENSIÓN AMBIENTAL EN LA DISCUSIÓN ACADÉMICA CRÍTICA DE AMÉRICA LATINA

Una revisión de lo producido a escala regional en materia ambiental muestra que la problematización sobre el modelo dominante de desarrollo y la problematización sobre el rol de la educación han sido dos de los ejes focales con los cuales nace -y se proyecta- la discusión académica crítica desde el pensamiento ambiental latinoamericano (Leff, 2009; Corbetta, 2015a). En el Modelo Mundial Latinoamericano (MML), la educación era entendida como un factor fundamental de incidencia para el desarrollo de la sociedad deseada y a su vez constituía una de las necesidades básicas que era imperativo satisfacer.

La educación era una estrategia de cambio social y una oportunidad destinada a brindar competencias para participar en la producción de cambios: “no se trata ya de aprender y cambiar para vivir o sobrevivir, sino, principalmente, de vivir y aprender para cambiar y ser capaz de participar en los procesos de transformación de la realidad” (Herrera et ál., 1976, p. 17). Casi diez años más tarde, el documento denominado las *Diez tesis sobre el Medio Ambiente en América Latina*[7] afirma que, en los países pobres, “la degradación de los ecosistemas no es resultado de la presión demográfica, sino de la implantación de patrones tecnológicos provenientes de un estilo de desarrollo centralizado, dependiente y homogeneizante” (UNESCO/PNUMA-RFA-ALC, 1985, p. 2). En esa definición, le cabe un rol específico a la Universidad, lo cual queda explícito en el documento simultáneamente, elaborado por el mismo grupo, titulado La carta de Bogotá:

La dependencia económica y tecnológica de los países de Latinoamérica y del Caribe es al mismo tiempo una dependencia ideológica y cultural de sus pueblos. Esta problemática atañe directamente a las universidades, por ser los centros que participan en la reproducción de las formaciones ideológicas, en la generación de recursos técnicos y en la transformación del conocimiento. En este sentido las universidades desempeñan un papel estratégico en el desarrollo de nuestras sociedades” (UNESCO/PNUMA-RFA-ALC, 1985 en González, 1989, p. 1)[8].

Por esto, la posición latinoamericana en materia ambiental supone una doble crítica: por un lado, el cuestionamiento al incremento desmedido de los países centrales a expensas de los países pobres (Herrera et ál., 1976; UNESCO/PNUMA-RFA-ALC, 1985), lo cual ha puesto en el peligro la propia sobrevivencia del planeta (Beck, 2006)[9], y por otro, un fuerte cuestionamiento al modo de producir saber, lo cual permea la “arquitectura global de la educación” (Breidlid, 2016, p. 14). Sin embargo, deberá subrayarse que, en lo referido a los debates sobre modelos de desarrollo, las diferentes fuentes bibliográficas demuestran que la posición de América Latina durante las distintas cumbres y eventos se fue construyendo, pero no sin divergencias. De hecho, es posible observar que van emergiendo tempranamente los posicionamientos políticos respecto a los estilos de desarrollo y sus alternativas, con una fuerte impronta de CEPAL, por un lado (Gligo, 1978; Sejenovich y Panario, 1996; Sejenovich y Gallo, 1996) y las alternativas situadas más allá del desarrollo, por el otro (Esteva, 1992, 2009; Escobar, 1996, 2012; Acosta, 2010; Gudynas, 2011).

Aún con esas diferencias, dado el contexto, le corresponde inexcusablemente a la Educación Superior incorporar la perspectiva ambiental, incluso cuando eso signifique un replanteamiento profundo de sí misma y una reconceptualización de los cimientos que le dieron sentido y concreción durante siglos (Bravo, 2012).

Las críticas al modelo de desarrollo como al modo de producir conocimiento tenderán a desembocar en el necesario replanteamiento del concepto occidentalocéntrico de *naturaleza* como recurso natural o como *canasta de recursos* (Gudynas, 2002), a expensas de que en esa conceptualización ya está inserta la insustentabilidad de origen del modelo de producción dominante (Corbetta, 2015a; Corbetta y Karol, 2015). La “naturaleza de la naturaleza” (Noguera, 2007, p. 18) lleva a revisar, tal como sostiene Eschenhagen

(2016), las escisiones fundantes en la relación entre sociedad/ser humano-naturaleza, sea esta mediada por la cultura (Ángel, 1995), sea mediada por el trabajo (Galafassi, 2002) o por el conocimiento (Leff, 2006).

Así, los problemas ambientales pasan a constituir el mayor reto para la ciencia actual porque requieren de enfoques integrativos. Parte de ese reto lo han asumido “una veintena de disciplinas híbridas o sintetizadas” [que surgieron como] ciencias de salvamento para detener la crisis” (Toledo, Alarcón y Barón, 2002, p. 9). Las disciplinas híbridas son formas interdisciplinarias de abordar la realidad, en las que el enfoque adoptado surge de la integración del estudio de la naturaleza (ecología) con diferentes planteamientos los cuales estudian el universo social. La economía ecológica, la ecología política, la sociología ambiental, la educación ambiental, entre otras, resultan de esos procesos de hibridación. No obstante, la emergencia de estas disciplinas híbridas debe ser entendida como un proceso más bien espontáneo, multipolar y asincrónico resultado de los propios problemas a resolver (Toledo et al., 2002).

No obstante, pese al contexto de crisis que le ha dado origen hace casi 40 años, la educación ambiental sigue siendo entendida como un campo de conocimiento aún emergente y en proceso de constitución (González, 2007; De Alba, 2007; González y Lorenzetti, 2010), pues no ha logrado transitar apropiadamente las estructuras y prácticas de los sistemas educativos ubicándose en una situación de subordinación y asimilación respecto a la corriente institucional dominante (González, 2007)[10].

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Desde un abordaje cualitativo, la presente revisión bibliográfica surge del acopio y análisis de un segmento de las producciones provenientes del pensamiento ambiental crítico de América Latina. El citado corpus bibliográfico fue examinado a instancias del Proyecto de Investigación titulado *Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL). Sistematización del Corpus Teórico-Metodológico, Reconstrucción Histórica y Perspectivas* (Corbetta y Franco, 2015). El citado proyecto está bajo la dirección de quien escribe este artículo.

El procedimiento metodológico aplicado para la selección del correspondiente segmento se basó en la identificación de obras que hicieran foco en la problematización de la relación entre educación y ambiente en el ámbito de la Educación Superior Universitaria. El recorte del universo incorporó las producciones que referían tanto al nivel de grado como de posgrado.

Durante el análisis de la información se permaneció sensible a los cambios enunciativos del proceso de construcción del campo problemático, lo cual dio lugar al acopio de desplazamientos gramaticales y/o derivados de la relación entre educación y ambiente en el ámbito universitario.

LAS DOS GRANDES ETAPAS DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y AMBIENTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Estrictamente, en el ámbito de la Educación Superior Universitaria, existen dos estudios pioneros que aportan directamente al campo de la relación entre educación y ambiente. El primero de ellos la produjo el Centro de Formación en Ciencias Ambientales (CIFCA, 1978)[11] bajo el título *Panorama de los Estudios Superiores Medioambientales en América Latina*. El organismo se propuso identificar “las tendencias generales de la incorporación del tema del medio ambiente” (CIFCA, citado en Sáenz, 2014a, p. 23) en la formación ambiental del más alto nivel, de algunos de los países latinoamericanos de lengua española (González, Meira y Martínez, 2015). La línea de trabajo para este sector del continente se fortalece en 1982 cuando se crea la *Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe* (RFA-ALC) en cooperación con UNESCO y la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (ORPALC) del PNUMA. Por otra parte, obsérvese que en el ámbito universitario se comienza originalmente a hablar de formación ambiental, antes que de educación ambiental. Esto plantea una línea de reflexión e investigación complementaria, en relación con la

conformación del propio campo (en sus inicios y en la actualidad) y el peso de los actores provenientes del ámbito estrictamente pedagógico[12].

El segundo estudio pionero en la materia se titula “*Primer Diagnóstico de la incorporación de la dimensión ambiental en los estudios superiores en América Latina y el Caribe*” (PNUMA/UNESCO, 1985), con similar propósito que el anterior, pero con un singular avance al incorporar un universo mayor de Universidades. El cuestionario aplicado a instancias de ese estudio cubrió los siguientes puntos: a. Carreras o posgrados ambientales; b. Introducción de la dimensión ambiental en las carreras y posgrados tradicionales; c. Investigación ambiental; d. Interdisciplinariedad, e. Extensión universitaria; f. Otros programas ambientales; g. Aspectos administrativos (Julio, 2007). Los resultados del estudio fueron expuestos al año siguiente, en el primero de los cinco *Seminarios sobre Universidad y Ambiente*[13] en América Latina y el Caribe, convocados por la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe (RFA-ALC) del PNUMA y la Red Colombiana de Formación Ambiental (RCFA)[14] (Sáenz, 2014b). Los citados Seminarios se produjeron entre 1985 y 2009 e impactaron fuertemente en la producción académica, involucrando fundamentalmente a investigadores de Colombia, México y Argentina. El foco de las preocupaciones inicialmente estuvo puesto en cómo incorporar la dimensión ambiental en los planes de estudio. Dicha incorporación debía orientarse con un carácter interdisciplinario en la base de los procesos educativos (Leff, 1991; Bravo, 2012).

La revisión bibliográfica realizada para este trabajo llevó a identificar por lo menos dos grandes etapas en el campo de los estudios sobre educación ambiental superior. La etapa de la *incorporación de la dimensión ambiental* a los estudios superiores (1977-2005) y la etapa de la incorporación de la sustentabilidad en los estudios superiores (2007-2017).

La primera etapa se focaliza en dos ejes: la reflexión crítica sobre el desarrollo y la articulación interdisciplinaria del conocimiento para formar los profesionales (Leff, 1991; Noguera, 2007; Sáenz, 2014a; González et al., 2015). Abarca el período que va desde el estudio de 1978 del CIFCA, pasando por el primer *Seminario sobre Universidad y Medio Ambiente* (en 1985), hasta el Tercer Seminario (en 2005). Durante los primeros años y, fundamentalmente, durante el Primer Seminario, se muestra la preocupación por analizar si las nuevas carreras incluían el adjetivo ambiental en sus denominaciones, si las carreras tradicionales habían modificado su currículo o incluido cátedras ambientales, y si los proyectos de investigación existentes aplicaban la interdisciplinariedad, entre otros (Ángel, citado en Eschenhagen, 2016; Julio, 2007).

El trabajo supuso revisiones críticas respecto al significado de la perspectiva ambiental y sus alcances epistemológicos; definiendo por perspectiva ambiental la visión holística del desarrollo, y el planteamiento de una profunda transformación de los estudios académicos universitarios (Ángel, citado en Eschenhagen, 2016). El propósito último de la revisión implicaba la formulación de un plan de acción para definir políticas, estrategias y mecanismos de organización y cooperación (Ángel, citado en Eschenhagen, 2016)[15]. El Segundo Seminario (en 1999) buscó superar la pregunta sobre cómo incorporar la dimensión ambiental e impulsar el intercambio con reflexiones teóricas y exposición de experiencias en educación ambiental universitaria. Las disertaciones de importantes intelectuales de la región confirmaron la continuidad del principal eje de trabajo de la RFA-ALC/PNUMA: la interdisciplinariedad para pensar el desarrollo y sus múltiples aristas. En ocasión del Tercer Seminario (en 2005) se desplaza la atención hacia las presentaciones institucionales de incorporación de la dimensión ambiental en la formación de grado, posgrado, extensión, investigación y gestión ambiental, lo cual resultó en un esfuerzo más bien orientado a la enumeración formal de actividades, programas e investigaciones, pero con una marginal presencia de debates y de reflexiones teóricas en torno a cómo producir conocimiento desde la perspectiva ambiental (Eschenhagen, 2016).

La segunda etapa, de incorporación de la sustentabilidad en los estudios superiores (2007-2017), está atravesada por el eje de la gestión de los campus universitarios. Abarca el período que comprende desde el Cuarto Seminario, cuyo título es el de *Gestión ambiental institucional y ordenamiento de campus universitario*, hasta la actualidad. Según la literatura en la materia, de quince experiencias presentadas, solo dos mencionaban la educación ambiental y solo dos la importancia de la investigación. Las propuestas

se centraron en las normas ISO 14000 y en retomar la Agenda 21[16] (Eschenhagen, 2015). El Quinto Seminario sobre Universidad y Ambiente se realiza bajo el lema *De cara al cambio climático*, y de las seis mesas solo una menciona la educación. El tema ambiental en la Universidad se aleja del eje de la reflexión crítica del desarrollo y del debate alrededor de cómo formar futuros profesionales con saberes interdisciplinarios para enfrentar los actuales retos ambientales (Eschenhagen Durán, 2016). En su lugar, -aunque no por ello menos importante- se acentúa la presencia de diagnósticos descriptivos sobre la problemática global del cambio climático.

Dos consideraciones importantes sobre las etapas. La primera de ellas relacionada con que el final de la primera etapa y el inicio de la segunda, está atravesado por una de las discusiones más álgidas sobre la educación ambiental en la región. Esta fue el resultado de las pujas iniciadas a instancias de que se estableció a la UNESCO (en 1996) como el ente encargado de evaluar el cumplimiento de la Agenda 21 suscrita en la Cumbre de Río (en 1992) y de la pretensión por parte del citado organismo de desplazar la noción de *Educación Ambiental* por la de *Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS)*. La postura triunfante quedó consumada en la denominada *Declaración del Decenio de las Naciones Unidas para la EDS (2005-2015)* (UNESCO, 2007) y con ello también las diferenciaciones de proyectos sociales, político-pedagógicos en términos de sentidos, prácticas, sujetos involucrados y horizontes (González, 2007, 2012).

La segunda consideración es que la etapa subsiguiente se caracteriza por una multiplicación de redes regionales en articulación con redes mundiales. Prueba de ello es la constitución, a instancias del Cuarto Seminario (en 2007), de la *Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA)* en el marco de RFA-ALC del PNUMA. Según las fuentes institucionales, a partir de 2012, ARIUSA decide atender la decisión del XVIII *Foro de Ministros de Medio Ambiente de América Latina y el Caribe* de proyectar globalmente el proceso de Red entre las Universidades de la región, hacia la participación en la *Alianza Mundial de Universidades sobre Ambiente y Sostenibilidad (GUPES)* [17].

Así la RFA-ALC/PNUMA, queda con el rol de ejercer la representación institucional del GUPES en la región (Sáenz, 2014b). Si bien el análisis profundo del funcionamiento de estas redes y su impacto en la Educación Ambiental Superior constituyen aún un área de vacancia, la presente etapa parece signada por la conversión del trabajo regional de la RFA-ALC/PNUMA en un *Capítulo Latinoamericano del GUPES* observándose, por otra parte, una mayor generalidad en su objetivo y un nuevo cambio en la denominación del campo de trabajo; los enunciados tenderán a sumar el término *sostenibilidad (o sustentabilidad)*, al de ambiente y educación. En relación con esto último, Sáenz (2014b, p. 14) plantea que RFA-ALC/PNUMA, tiene “un amplio reconocimiento y compromiso con la educación ambiental para la sostenibilidad de las sociedades”.

A partir de 2013, los *Seminarios sobre Universidad y Ambiente* se continúan bajo la figura de los *Foros sobre Universidades y Sostenibilidad*, de nivel nacional e internacional. A nivel de política institucional la temática de gestión del campus sustentable hegemonizará los foros, marginando el eje de las reflexiones críticas sobre el modelo de desarrollo, las estrategias interdisciplinarias y el perfil de profesionales que deben formarse en el contexto de la crisis ambiental (Eschenhagen, 2015). Esta situación, sin embargo, no escapa a lo que sucede en las Universidades de los países desarrollados, donde prevalece la confusión conceptual entre la noción de sustentabilidad y de desarrollo sustentable, se esquivan las implicancias políticas de las confusiones y se alienta la ingenua creencia de suponer que el ámbito académico puede resolver todas las crisis (González et al., 2015). Los últimos autores citados focalizan la crítica en una reproducción de documentos con anuncios institucionales o discursos de autoridades donde “la adscripción a las políticas de sustentabilidad se ha convertido en una especie de acto litúrgico” (p. 74).

REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE AMBIENTALIZACIÓN CURRICULAR

El más reciente corpus de producciones académicas críticas en el campo de la Educación Ambiental Superior en América Latina, evidencia una línea de continuidad en las problemáticas planteadas desde los mencionados documentos pioneros, aunque ahora, en un contexto de fuerte presencia de posgrados que poseen en sus denominaciones lo ambiental como (mero) adjetivo y en el marco de una crisis profundizada.

Con base en una batería de propuestas teóricas para la ambientalización curricular se sostiene que la transversalidad y el ambiente no serán posibles sin formar previamente a los docentes desde esa perspectiva, puesto que los principales obstáculos para la educación superior es la formación disciplinar (Hidalgo, 2016). Se plantea una crítica radical de los sistemas de investigación y educativos formales, en los cuales persiste la separación de contenidos temáticos para lo cual se requieren campos de investigación emergentes (Ortiz, 2016).

En lo que refiere a experiencias de ambientalización en educación superior se observa una rica producción bibliográfica sobre experiencias desarrolladas en Brasil. Sin embargo, los estados del arte en ese país muestran que existe una ausencia de estrategias en educación ambiental para insertar contenidos y prácticas ambientales en los planes de estudio y que a su vez se requiere profundizar en la conceptualización de la ambientalización curricular y sus alcances para fortalecer efectivamente a la educación superior (Guerra et al., 2016). Otro de los estudios evidencia la forma en que la educación ambiental en las Universidades brasileras ha sido reducida a la enseñanza de la ecología, de la geología o de la geografía, por lo cual señalan la existencia más bien de un adiestramiento ambiental, y -nuevamente- se plantea la necesidad de un cambio de paradigma que permita de manera operativa pasar de la disciplina a la transdisciplina (Bergo-De Carvalho, 2016).

Los estudios evaluativos sobre políticas de inclusión de la sustentabilidad universitaria en los países de la región iberoamericana (España, Portugal y América Latina), (Geli, Junyent y Sánchez, 2003 citados por González et al., 2015; Aznar, Martínez, Palacios y Peñero, 2001 citados por González et al., 2015) concluyen en similares términos: *pocos y precarios* procesos en cuanto a la ambientalización del currículo y la problematización sobre el modo en el cual se construye el conocimiento, *pocos y precarios* procesos de incorporación de problemas complejos a los programas de formación e investigación. Las experiencias innovadoras con modelos de trabajo académico inter o transdisciplinarios son limitados a pequeños grupos de docentes al interior de un programa de estudio o una facultad y ha tenido limitada incidencia en el diseño de planes formativos a nivel general. La estructura excesivamente disciplinar que persiste en la mayoría de las Universidades impide un acercamiento integrador a la crisis (GUNI-UNESCO, 2011 citado por González et al., 2015).

Así por ejemplo, con respecto al estado de la ambientalización curricular de las universidades en Argentina, país al cual pertenece la autora de este artículo, se observan, por un lado, ciertos esfuerzos para dar cuenta de un estado de la cuestión, aun de modo muy incipiente (Fernández, 2017) y por otro lado, una producción de mayor avance proveniente de lo que se ha llamado la línea institucional de la *Educación Ambiental Superior*, resultado de las experiencias desarrolladas por las universidades nacionales en el diagnóstico del grado de ambientalización curricular, que pese a tener un perfil preferente exploratorio-descriptivo sobre las experiencias concretas, resultan un aporte ilustrativo, para la aplicación de metodologías e instrumentos para incorporar la dimensión ambiental en los currículos de la educación superior. La evidencia disponible en la producción bibliografía registra la aplicación del Modelo liderado por la Red Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores (ACES). (CEGAE, 2007).

El modelo ACES tiene como finalidad analizar el grado de ambientalización e impregnar de elementos de Educación Ambiental la formación de los estudiantes a través de diez características y criterios de ambientalización[18] (Calabuig, Alsina-Pastells y Geli-De Ciurana, 2007). El citado modelo, según se consigna ha sido diseñado, experimentado y contrastado por diferentes universidades con alta flexibilidad y capacidad de apertura que lo hace adaptable a diferentes geografías y estudios. La Universidad Nacional

de Cuyo y Universidad Nacional de San Luis (Agoglia y Erice, 2003; Lacreau y Mangione, 2004) junto a otras universidades latinoamericanas y europeas forman parte de este proceso. Se puede citar también, el diagnóstico realizado por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en sus diferentes unidades académicas (CEGAE, 2007). Complementariamente existe información institucional (Sáenz, 2014b) la cual enumera las acciones desarrolladas por la Red Argentina de Universidades por la Sostenibilidad y el Ambiente (RAUSA), donde la UNNE lidera el proceso (Basterra, 2012).

PRINCIPALES HALLAZGO O RELECTURAS A PARTIR DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Las producciones académicas en el campo de estudio coinciden en mostrar que, en todo el trayecto histórico de la cuestión ambiental, quienes mayores dificultades presentaron para comprender los problemas ambientales y ambientalizarse curricularmente fueron las ciencias sociales (Eschenhagen, 2016; Noguera, 2007; Leff, 1994). Leff (2014) sostiene que si la perspectiva ambiental requiere de “una reflexión crítica de los modos, estrategias e intereses del conocimiento que estructuran, determinan y condicionan el orden social de la modernidad y generan efectos sobre la sustentabilidad socioambiental” (p. 91) resulta inaceptable que las ciencias sociales no estén ambientalizándose.

Sin embargo, el primero y principal hallazgo a destacar es que durante estos últimos años ha existido un denodado esfuerzo desde las ciencias sociales para convertir los conflictos ambientales en problemas de investigación que permeen a la Educación Superior Universitaria. Prueba de ello, resulta la proliferación de estudios recientes en la materia: Muñoz (2016), Merlinsky (2016, 2013), Corbetta, (2015b), Seoane, Taddei y Algranatti (2013), Alimonda (2012), CLACSO (2012), Walter (2009), Lopes (2004), Fontaine (2004), Folchi (2001), Sabatini (1997), entre otros [19]. En este sentido podría conjeturarse que la demora inicial de las ciencias sociales para ambientalizarse, tendencialmente se derrotó por medio del estudio de los conflictos ambientales en América Latina, los cuales expresan el despojo y la inequitativa distribución social de los bienes naturales. Los denominados conflictos ecológicos distributivos surgen como materia de análisis del campo de la ecología política, entendiéndolos como tensiones referidas al acceso, control y destrucción de los recursos naturales y los ecosistemas (Martínez, 2004).

Un segundo hallazgo de la revisión bibliográfica muestra que la relación educación y ambiente tiende a complejizarse enunciativamente. Una reformulación gramatical llevaría a expresarla en la actualidad como la relación entre educación, ambiente, sustentabilidad y modelos de desarrollo en la Educación Superior Universitaria. Requiriendo un esfuerzo extra por desentrañar críticamente los intereses en juego en cada desplazamiento discursivo o acopio de nuevos términos.

Finalmente, un tercer hallazgo reafirma la histórica tendencia de una débil presencia de equipos interdisciplinarios en la conformación del cuerpo docente. Lo cual impide problematizar las coordenadas epistemológicas en las que se ha estructurado la producción disciplinar del conocimiento y con ellas las concepciones sobre ambiente, sustentabilidad y desarrollo. Todo esto, pese al aumento de las ofertas de posgrados que incorporan el adjetivo ambiental en sus denominaciones o en su plan de estudios.

REFLEXIONES FINALES PARA PROFUNDIZAR EN EL CAMPO DE ESTUDIO

Sin embargo, también es posible suponer que la necesidad de pasar de los modelos disciplinares a las disciplinas híbridas para atender problemas complejos como los ambientales ha implicado distintos esfuerzos los cuales, aunque dispares y marginales, son potenciales espacios desde donde promover, pensar y debatir la ambientalización curricular de las carreras de grado y posgrado. Por otra parte, desde este artículo se asume que la incorporación de las cuestiones ambientales locales y regionales, como problemas pedagógicos en la educación superior, constituyen oportunidades concretas de enseñanza–aprendizaje para reflexionar sobre

los alcances teóricos y prácticos de la cuestión ambiental, la sustentabilidad y los modelos de desarrollos, tanto los alternativos como los que van más allá del desarrollo (Acosta, 2010; Escobar, 2012, 1996; Gudynas, 2011).

Desde esta perspectiva, la educación ambiental es entendida como un campo pedagógico necesariamente crítico, pues debe indefectiblemente su existencia, a la crisis ambiental como crisis de civilización. Por ende, el proyecto educativo que de ella se desprenda debe estar orientado a problematizar interdisciplinariamente esas coordenadas epistemológicas en las cuales el conocimiento disciplinar se estructuró y con ellas, las implicancias prácticas que produjo sobre el ambiente, la sustentabilidad y el desarrollo. Se asume también desde este artículo, que el perfil de las intervenciones concretas en cada territorio debe cuestionar los impactos que la concepción dominante ha tenido en cada contexto geográfico y cultural.

En este sentido, la hipótesis más importante que aquí se sostiene es que una ambientalización curricular - desde esta perspectiva- aportaría a una transformación del conocimiento en la Universidad generando, por un lado, una formación interdisciplinar de los profesionales para incentivar una inteligencia crítica, comprender reflexivamente los límites de los ecosistemas y la complejidad ambiental y, por el otro, permitiría desarrollar un conocimiento innovador para intervenir en los problemas ambientales. La Universidad tiene un desafío ético y político frente a la crisis ambiental, la mercantilización de la naturaleza y la profundización de la pobreza en los sectores más perjudicados por la dinámica del modelo hegemónico de desarrollo.

A los efectos de seguir profundizando críticamente sobre el presente objeto de estudio, se deja provisoriamente explicitada la siguiente batería de preguntas: ¿Bajo qué enfoques epistemológicos tienen lugar la relación entre *educación, cuestiones ambientales locales, sustentabilidad y modelos de desarrollo* en los programas de grado y posgrado en la Universidad? ¿Qué significa conocer en materia ambiental en la Universidad? ¿Qué presencia tienen las cuestiones ambientales locales y regionales en el proceso de enseñanza en la Universidad? ¿Qué implica enseñar y aprender sobre sustentabilidad? ¿Qué implica enseñar y aprender sobre desarrollo? ¿Cómo se adquieren/construyen esos conocimientos vinculados a la sustentabilidad y al desarrollo?

¿Qué responsabilidades implican para los actores (docentes y alumnos) que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje el conocimiento adquirido/construido? ¿Cuáles son las reflexiones de los docentes que forman a los profesionales respecto a la responsabilidad entre el conocimiento y el entorno socioambiental en el que se hayan insertos? ¿Cuáles son las reflexiones de los propios profesionales más altamente calificados por la Universidad respecto a la responsabilidad entre el conocimiento y el entorno socioambiental? ¿Qué características tendría un plan de ambientalización curricular en el ámbito de la Universidad el cual aplique como instrumento innovador y crítico para la formación de profesionales comprometidos con la sustentabilidad de la vida?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2010). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi*. Quito, Ecuador: Fundación Friedrich Eber, FES-ILDIS.
- Agoglia, O.B y Erice, M.X. (2003). Diagnóstico del grado de ambientalización de la Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad de Cuyo (Argentina). En A.M. Geli; M. Junyent, M.I.S. Sánchez (Eds.) *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Diversitas* (46) (pp 21-46). Girona, España: Universitat de Girona- Red ACES.
- Alimonda, H. (2012). *Una introducción a la Ecología Política latinoamericana (pasando por la historia ambiental)*. Recuperado de <https://goo.gl/8jhQAu>
- Ángel, A. (1992). Ambiente y Desarrollo. En C. Quiroz (ed) *Ambiente y Planificación. Un enfoque para el desarrollo hacia el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: SECAB.
- Ángel, A. (1995). *La Fragilidad Ambiental de la Cultura. Instituto de Estudios Ambientales*. IDEA. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

- Basterra, A. (2012). *Sobre RAUSA*, Recuperado de <https://goo.gl/bvViyQ>
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo mundial*. Barcelona, España: Paidós.
- Bergo-De Carvalho, E. (2016). Educação ambiental no ensino superior brasileiro. En M.L. Eschenhagen Durán y F. López Pérez, (Eds) *Posibilidades para la ambientalización de la educación superior en América Latina: propuestas teóricas y experiencias* (pp 97-112). Medellín, Colombia: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Medellín.
- Bravo, M.T. (2012). La UNAM y sus procesos de ambientalización curricular. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.17 (55), 1119-1145. Recuperado de <https://goo.gl/iqRdTV>
- Breidlid, A. (2016). *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <https://goo.gl/uYL2Hb>
- Calabuig, T., Alsina-Pastells, A. y Geli-De Ciurana, A.M. (2007). Diagnóstico del grado de ambientalización de la materia Didáctica de las matemáticas de la Facultad de Educación y Psicología de la UdG. En R. Pujol y L. Cano (coord.) *Nuevas tendencias en investigaciones en educación ambiental*. Madrid, España: Organismo Autónomo de Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente.
- CEGAE (2007). *Diagnóstico de la ambientalización curricular en las diferentes unidades de la UNNE*. Resistencia, Chaco: UNNE.
- CIFCA. (1978). Panorama de los estudios superiores medioambientales en América Latina. *Cuaderno del CIFCA. La formación ambiental en América Latina* (8) (pp. 55-139). Madrid, España: Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales.
- CLACSO (noviembre, 2012). *Revista Observatorio Social de América Latina (OSAL) Movimientos socioambientales en América Latina, XIII* (32). Recuperado de <https://goo.gl/8pTJ8e>
- Corbetta, S. (2015a). Pensamiento Ambiental Latinoamericano y Educación Ambiental. *Revista del Plan Fénix. Voces en el Fénix. Voces de la Tierra* 6 (43). Recuperado de <https://goo.gl/abTgwq>
- Corbetta, S. (2015b.). La relación entre el Estado y los Pueblos Indígenas en contextos de conflictos socioambientales. La demanda por la tierra y el territorio, los lenguajes y sus significatividades. *Revista Sustentabilidad(es)* 12 (6). Recuperado de <https://goo.gl/KZSbft>
- Corbetta, S. (2016). *Acá tiene la escuela: arréglese. La migración qom (toba) y las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de Rosario, Santa Fe. Argentina (1990-2014)*. (Tesis de doctorado sin publicar). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Corbetta, S. y Franco, D. (2015). *Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL). Sistematización del Corpus Teórico- Metodológico, Reconstrucción Histórica y Perspectivas. Aval. Res.8 057-2015*. Trelew, Argentina: Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Corbetta, S. y Karol, J. (2015). De territorios y epistemes en el ejercicio de pensar la América de nuestros días. En P. Blanco (Comp.) *Pensar la ciudad y el territorio en Patagonia desde una perspectiva latinoamericana: relaciones de poder conflictos y resistencias* (pp 53-80). Trelew, Argentina: Mandala Libros.
- Corbetta, S., Franco, D., Blanco, P., Martínez, A.K. y Ruiz, J. (2015). Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL). Sistematización del corpus teórico-metodológico, reconstrucción histórica y perspectivas. En A. Carosio (Comp). *Tiempos para pensar, I* (pp. 317-324). Caracas, Venezuela: CLACSO. CELARG. Recuperado de: <https://goo.gl/kfw82s>
- De Alba, A. (2007). Investigación en educación ambiental en América Latina y el Caribe. Doce tesis sobre su constitución. En E. González. *La educación frente al desafío ambiental global. Una visión latinoamericana*. Michoacán, México: Plaza y Valdés-Crefal.
- Eschenhagen, M.L. (2015). Pensamiento ambiental latinoamericano y ciencias sociales, los desafíos epistemológicos para proponer una educación ambiental superior. En ML. Eschenhagen Durán y F. López Pérez (Editores) *Posibilidades para la ambientalización de la educación superior en América Latina: propuestas teóricas y experiencias* (pp 25-38). Medellín, Colombia: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Medellín.
- Eschenhagen, M.L. (2016). *Repensar la educación ambiental superior: puntos de partidos desde los caminos del saber ambiental*. Medellín, Colombia: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana.

- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y Deconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, 21, 23-62. Recuperado de <https://goo.gl/19eicM>
- Esteva, G. (1992). Desarrollo. En W. Sachs (ed.) *Diccionario del desarrollo: una guía del conocimiento como poder* (pp. 52-77). Perú: Pratec.
- Esteva, G. (2009) Más allá del desarrollo: la buena vida. *América Latina en Movimiento (ALAI)*. XXXIII, 2, (1-5).
- Fernández, N. (comp). (2017). Inclusión de la formación de la Educación Ambiental en la Educación Superior. Un estado de la cuestión en la Argentina y Uruguay. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Bicicleta.
- Franco, D., Corbetta, S. y Blanco, B. (2017). Habitar el Estado, más allá de sus instituciones. Militancia y Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL) en y desde la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Grupo de Educación Ambiental (EA) y Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL) (UNPSJB). En N. Fernández (comp). *Inclusión de la formación de la Educación Ambiental en la Educación Superior. Un estado de la cuestión en la Argentina y Uruguay*. Buenos Aires. Argentina: Editorial La Bicicleta.
- Fontaine, G. (2004). Sobre conflictos socio-ambientales en la Amazonía. El estado y la gobernabilidad global. En *Panel de Desarrollo Sostenible, Primer Encuentro de Ecuatorianistas de LASA, Ecuador*. Recuperado de <https://goo.gl/R3vv2W>
- Folchi, M. (2001). Conflictos de contenido ambiental y ecologismo de los pobres: no siempre pobres, ni siempre ecologistas. *Ecología Política*, 22, 79-101. Recuperado de <https://goo.gl/AnLr9r>
- Galafassi, G. (2002). *Ambiente, Sociedad y Naturaleza, entre la teoría social y la historia*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gligo, N. (1978). *Estilos de Desarrollo y Medio Ambiente en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, E. (1989). La Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente. *Revista de la Educación Superior*, 18 (71), 1-4. Recuperado de <https://goo.gl/CyGyKf>
- González, E. (2007). *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México: Plaza y Valdés SA de CV.
- González, E. (2012). La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (2), 15-24. Recuperado de <https://goo.gl/iHyRy1>
- González, E. y Lorenzetti, L. (2010). Atisbando el estado de conocimiento de la investigación en educación ambiental en América Latina. *Revista Sustentabilidad(es)* 3. Recuperado de <https://goo.gl/HvM8H3>
- González, E., Meira, P. y Martínez, C. (2015). Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de la Educación Superior*, 44 (175), 69-93. Recuperado de <https://goo.gl/RSRpjM>
- Gudynas, E. (2002). *Ecología, Economía y Ética del Desarrollo Sustentable*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Marina Vilte-CTERA.
- Gudynas, E. (2011). Más allá del desarrollo. En M. Lang y D. Mokrani (Eds.), *Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo*. Quito, Ecuador: Fundación Rosa Luxemburgo y AbyaYala.
- Guerra, A., Figueiredo, M., Steuk, E., Orsi, R., Weiler, J., Mota, J. y Pereira, M. (2016). Ambientalização na educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. En M. L. Eschenhagen Durán y F. López Pérez, *Posibilidades para la ambientalización de la educación superior en América Latina: propuestas teóricas y experiencias* (pp 71-98). Medellín, Colombia: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Medellín.
- Julio, M. (2007). *Diagnóstico de base sobre la inclusión y dinamización de la dimensión ambiental, a partir del análisis de las experiencias con las Universidades seleccionadas. Convenio de Cooperación número 035-07*. Bogotá, Colombia: Secretaría Distrital de Ambiente para Desarrollar estrategias de investigación y gestión para la inclusión y dinamización de la dimensión ambiental en la Educación Superior. Recuperado de <https://goo.gl/BWvUpc>
- Herrera, A., Scolnick, H., Chichilnisky, G., Gallopin, G., Hardoy, J., Mosovich, D., Oteiza y Talavera, L (1976). *Modelo Mundial Latinoamericano*. Argentina: Ed. Fundación Bariloche.
- Hidalgo, C. (2016). Transformación de la praxis educativa ambiental en la docencia universitaria. En M. L. Eschenhagen Durán y F. López Pérez (Eds.) *Posibilidades para la ambientalización de la educación superior en*

- América Latina: propuestas teóricas y experiencias* (pp. 39-60). Medellín, Colombia: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Medellín.
- Lacreau, H. y Mangione, A. (6 y 9 de mayo, 2004). Ambientalización curricular de los estudios superiores. Experiencia piloto en la Universidad Nacional de San Luis. En *1° Congreso de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable en la República Argentina*. Complejo Turístico Embalse, Córdoba. Recuperado de <https://goo.gl/vn6mpP>
- Leff, E. (1991). Las Universidades y la formación ambiental: Diez Líneas de acción. *Formación Ambiental*, 2 (3). Recuperado de <https://goo.gl/LgNSGu>
- Leff, E. (1994). *Ciencias sociales y formación ambiental*. Gedisa. Barcelona.
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental. De la articulación de las ciencias al diálogo de saberes*. Ciudad de México. México: Siglo XXI Editores
- Leff, E. (2009). Pensamiento Ambiental Latinoamericano. En *VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*. San Clemente del Tuyú, Argentina. Recuperado de <https://goo.gl/Fg46wm>
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida, Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Leff, E. (2016). La constitución del campo socioambiental en América Latina: teoría política del pensamiento ambiental latinoamericano. En D. Floriani y Elizalde Hevia, A (comp). *América Latina: sociedade e meio ambiente: teorias, retóricas e conflitos em desenvolvimento* (pp 17-42). Curitiba, Brasil: Ed. UFPR.
- Lopes, J. (2004). *A ambientalização dos conflitos sociais*. Río de Janeiro, Brasil: Relume Dumará.
- Martínez, J. (2004). Los conflictos ecológicos-distributivos y los indicadores de sustentabilidad. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*, 1, 21-30. Recuperado de <https://goo.gl/CFdMEa>
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. y Behrens, W. W. (1972). *Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. Nueva York, EEUU: Universe Books.
- Merlinsky, G. (2013). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. CABA, Argentina: Fundación CICCUS.
- Merlinsky, G. (comp.). (2016) *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina 2*. CABA, Argentina: Fundación CICCUS. Recuperado de <https://goo.gl/qKhQ7y>
- Muñoz, T. (2016). *Un Valle que cultiva resistencia: La defensa del agua y la vida contra Pascua Lama. Estudio de caso*. Santiago, Chile: Publicaciones del OLCA. Recuperado de <https://goo.gl/bi6GhD>
- Noguera, P. (2007). Complejidad ambiental: propuestas éticas emergentes del pensamiento ambiental latinoamericano. *Gestión y ambiente*. 10 (1), 5-30. Recuperado de <https://goo.gl/tSajVy>
- Ortiz, B. (2016). Campos ambientales emergentes en el s. XXI: una aproximación teórica. En M. L. Eschenhagen Durán y F. López Pérez (Eds.), *Posibilidades para la ambientalización de la educación superior en América Latina: propuestas teóricas y experiencias* (pp 61-68). Medellín, Colombia: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Medellín.
- PNUMA/UNESCO (1985). Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe. *Seminario de Bogotá*. Seminario llevado a cabo en congreso de la ICFES/Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- PNUMA/UNESCO. (1998). Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe. *Revista Theomai*, 16, 87-107 Recuperado de <https://goo.gl/kX52SZ>
- PNUMA. (2003). *Manifiesto por la vida. Por una ética para la Sustentabilidad*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. Recuperado de <https://goo.gl/BJ9go4>
- Sáenz, O. (2014a). Panorama de la sustentabilidad en las Universidades de América Latina y el Caribe. En *Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil: Caminhos Trilhados, Desafios e Possibilidades* (pp.23-38). São Paulo, Brasil: Ed. Universidade de São Paulo.
- Sáenz, O. (2014b). Universidades y Sostenibilidad en América Latina y el Caribe. En *Informes sobre los Foros Nacionales y Latinoamericano realizados en 2013* (pp.18-45). Bogotá: Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. Recuperado de <https://goo.gl/XEyiDL>

- Sabatini, F. (1997). Conflictos ambientales en América Latina: ¿distribución de externalidades o definición de derechos de propiedad? *Estudios Sociales*, 92 (2), 175-197.
- Sejenovich, H. y Gallo, G. (1996). *Manual de Cuentas Patrimoniales*. Buenos Aires. Argentina: IDEE/Fundación Bariloche.
- Sejenovich, H. y Panario, D. (1996). *Hacia otro desarrollo. Una perspectiva ambiental*. Montevideo, Uruguay: Nordan Comunidad.
- Seoane, J., Taddei, E. y Algranatti, C. (2013). *Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos para los movimientos sociales y los proyectos emancipatorios de Nuestra América*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Herramienta. Editorial El Colectivo, GEAL.
- Tréllez, E. (2005). Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 69-81. Recuperado de <https://goo.gl/mKetjm>
- Toledo, V. (1990). Modernidad y Ecología. La nueva crisis planetaria. *Revista Ecología Política*, 3, 9-20. Barcelona, España: FUHEM/ICARIA.
- Toledo, V., Alarcón, P. y Barón, L. (2002). Revisualizar lo rural: un enfoque socioecológico. *Gaceta Ecológica*, 62, 7-20. Recuperado de <https://goo.gl/SudejP>
- UNESCO. (2007). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005 – 2014*. Paris, Francia: UNESCO - Sección de la Educación para el Desarrollo Sostenible (ED/PEQ/ESD). Recuperado de <https://goo.gl/S61EdJ>
- UNESCO/PNUMA-RFA-ALC (1985). *Las diez tesis sobre el Medio Ambiente en América Latina y el Caribe*. Bogotá. Colombia: ICFES. Procesos Editoriales
- Walter, M. (2009). Conflictos ambientales, socioambientales, ecológico-distributivos, de contenido ambiental, Reflexionando sobre enfoques y definiciones. *Boletín Ecos* (6)

NOTAS

[1]

Para una completa sistematización del proceso que recorre un problema social hasta convertirse en problema público e ingresar a las agendas de gobierno puede consultarse Corbetta (2016).

[2]

Los autores del informe pertenecían al Massachusetts Institute of Technology (MIT).

[3-]

De ahora en más la Conferencia de Estocolmo.

[4]

El MML es una respuesta crítica realizada desde Latinoamérica, al modelo World III expuesto en los Límites del Crecimiento. Es de corte normativo. Es decir, no es un modelo predictivo, más bien su objetivo es el de orientar un modo de alcanzar la meta de un mundo sin atraso ni pobreza. La noción de modelo aparece en el documento con dos sentidos diferenciados; por un lado, es sinónimo de otro proyecto de sociedad, y por otro, es un modelo matemático. Fue elaborado por un grupo de veinte especialistas de diferentes disciplinas, y presentado por el Dr. Amílcar Herrera en 1975 en ocasión de celebrarse la VIII Reunión de la Asamblea General del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, Celebrado en Quito, Ecuador (Herrera et ál., 1976).

[5]

Los diez indicadores principales de la crisis ecológica son los siguientes: deforestación de bosques, cuerpos de aguas contaminados y biológicamente muertos, contaminación de costas y mares por descarga de drenajes y diferentes sustancias tóxicas, la sobreexplotación de mantos acuíferos para uso agrícola, escasez actual o potencial de agua de uso urbano, erosión de suelos, desertificación de áreas productivas, pérdida de biodiversidad biológica, contaminación del aire, destrucción de la capa de ozono, calentamiento global. Puede consultarse P. Moguel y V. Toledo (citados en Toledo, 1990).

[6]

Se estimaba, a esa fecha, que la población mundial alcanzaría para el año 2020 los 8 mil millones de habitantes (Toledo, 1990).

[7]

Documento surgido en el marco del Primer Seminario Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe realizado en 1985, en Bogotá, Colombia. La relevancia del citado Seminario se explicará más adelante.

[8]

Puede consultarse la Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente donde se analiza el relevante papel de la Universidad en los procesos de desarrollo, y por lo mismo, el imperativo de vincular la educación ambiental superior con la temática ambiental. Un análisis interesante de esta puede encontrarse en González (1989).

[9]

Deberá observarse que Ulrich Beck concibe a la sociedad del riesgo como democrática, lo cual significa que ese riesgo alcanzará de igual manera a ricos y pobres. Si bien en términos amplios es interesante la afirmación, esa democracia no es tal en la práctica, pues los más pobres serán los más afectados.

[10]

Quien más ha profundizado en las características que reviste la educación ambiental como campo es Alicia de Alba (2007). Si bien, la autora las esgrime tratando de evaluar el estado del campo desde la investigación en México, estas no difieren de la situación regional. Las características son doce y las define de la siguiente manera: (i) La educación ambiental continúa siendo un campo emergente en proceso de constitución. (ii) Tiene un carácter marginal tanto en el campo educativo como en el ambiental. (iii) Cuenta con una estructuración incipiente, sobre todo por su carencia de una centralidad definida. (iv) Se caracteriza por tener una autonomía débil y escasa, debido a la ausencia de reglas claras para el ingreso y permanencia. (v) Muestra una confluencia compleja y conflictiva de investigadores que provienen de distintas disciplinas. (vi) Recibe exigencias y presiones para orientarse hacia la interdisciplinariedad, multirreferencialidad, intercientificidad e interprofesionalidad. (vii) Su mercado de bienes simbólicos es incipiente y emergente. (viii) Su capacidad explicativa es precaria e inestable. (ix) Muestra ambigüedad y debilidad de su posicionalidad interior y exterior. (x) Su identidad está desdibujada. (xi) Su prestigio y reconocimiento es escaso y marginal. (xii) Muestra una tensa intersección de lo Real (en sentido lacaniano) con nuestra realidad simbólica e imaginaria.

[11]

Los autores explican que el CIFCA fue una iniciativa del gobierno español y el PNUMA como resultado de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, realizada en Estocolmo en 1972. Con ese organismo se intentó dar respuesta a la necesidad de fortalecer la cooperación española con los países latinoamericanos y del Caribe. A través de la formación ambiental del más alto nivel -objetivo central del ente- se debían impulsar procesos de desarrollo que permitieran atender las crecientes demandas sociales, sin poner en peligro los ecosistemas, ni calidad de su ambiente.

[12]

Este tema no se podrá desarrollar aquí.

[13]

Deberá observarse que el primer seminario se denominó Universidad y Medio Ambiente.

[14]

Colombia se convierte en el epicentro de la discusión sobre Universidad y Ambiente. Los cinco Seminarios Internacionales en América Latina, celebrados en 1985, 1999, 2005, 2007 y 2009, organizados por el PNUMA, la RFA-ALC y la RCFA, se suceden todos en territorio colombiano.

[15]

Con motivo del Seminario Internacional sobre Formación Ambiental Profesional, organizado por la Red Mexicana de Formación Ambiental (1990) Enrique Leff presentó las “Diez Líneas de Acción” que podrían incluir una estrategia ambiental en las Universidades. Estas sentaban las bases para lo que denominó un Plan de Acción Universitario. Ver Enrique Leff (1991).

[16]

Para conocer los términos de la Agenda 21 se puede consultar <https://goo.gl/qgu6gX>

[17]

Según la bibliografía en términos operativos, el GUPES se desarrolla como un programa continuo de actividades a cargo de la RFA-ALC/PNUMA (Sáenz, 2014b).

[18]

Las diez características y criterios de ambientalización de un estudio universitario son las siguientes: 1. Paradigma de la complejidad 2. Flexibilidad y permeabilidad disciplinar 3. Contextualización 4. Tener en cuenta al sujeto en la construcción del conocimiento

5. Considerar los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de las personas 6. Coherencia e interacción entre teoría y práctica 7. Orientación prospectiva de escenarios alternativos 8. Adecuación metodológica 9. Espacios de reflexión y participación democrática 10. Compromiso para la transformación de las relaciones sociedad-naturaleza.

[19]

Varias publicaciones de investigaciones, con base en estudios de casos pueden consultarse en el Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales (OLCA), disponible en <http://olca.cl/articulo/nota.php?id=2597>. Lo mismo sucede con la Revista Observatorio Social de América Latina (OSAL) la cual destina un número a los Movimientos socioambientales en América Latina. (CLACSO, 2012).

CC BY-NC-ND