

UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR EN LA PERCEPCIÓN DE LOS EDUCADORES AMBIENTALES EN BRASIL Y EN MÉXICO

A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR NA PERCEÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NO BRASIL E NO MÉXICO

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND POPULAR ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE PERCEPTION OF ENVIRONMENTAL EDUCATORS IN BRAZIL AND MEXICO



Vilmar Alves PEREIRA¹
e-mail: vilmar.alves@unini.edu.mx



Jaime José ZITKOSKI²
e-mail: jaimezitkoski@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

PEREIRA, V. A.; ZITKOSKI, J. J. Una Educación para el Desarrollo Sostenible y la Educação Ambiental popular en la percepción de los educadores ambientales en Brasil y en México. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023095, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18159>



- | Presentado el: 15/06/2023
- | Revisiones requeridas en: 22/07/2023
- | Aprobado el: 13/09/2023
- | Publicado el: 16/10/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI) Campeche – México. Profesor Investigador Posdoctoral Senior (PDS/CNPq) del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Profesor Supervisor Postdoctoral del Programa de Posgrado en Educación.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar las percepciones de los educadores ambientales sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación Ambiental Popular (EAP). El resultado de una Práctica Posdoctoral parte, en un primer momento, de un establecimiento conceptual epistemológico de los horizontes de la (EDS) y la (EAP). En un segundo momento, a través de un abordaje cualitativo con epistemología de la hermenéutica filosófica, escucha a 10 (diez) investigadores en Educación Ambiental sobre el tema, 5 (cinco) de Brasil y 5 (cinco) de México. Los resultados demuestran la diferencia entre los proyectos de cada matriz educativa. Señalan el crecimiento de (EDS) en la región como una política neoliberal que ya forma parte del Plan Nacional de Educación en Brasil y el Plan Nacional de Desarrollo en México. Las percepciones consideran la no consecución de los objetivos de la (EDS) y sugieren la adopción de (EAP) o Educación Ambiental para la Sostenibilidad.

PALABRAS CLAVE: Educación Ambiental Popular. Desarrollo Sostenible. Brasil. México.

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar percepções de educadores(as) ambientais sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a Educação Ambiental Popular (EAP). Resultado de um estágio em nível de pós-doutorado, parte, num primeiro momento, de um estabelecimento conceitual epistemológico dos horizontes da (EDS) e da (EAP). Num segundo momento, através de uma abordagem qualitativa com epistemologia da hermenêutica filosófica, realiza a escuta de 10 (dez) pesquisadores(as) em Educação Ambiental sobre o tema, sendo 5 (cinco) do Brasil e 5 (cinco) do México. Os resultados demonstram a diferença dos projetos de cada matriz educacional. Apontam para o crescimento da (EDS), na região, enquanto política neoliberal que já integra o Plano Nacional de Educação do Brasil e o Plano Nacional de Desenvolvimento do México. As percepções consideram o não atingimento dos objetivos da (EDS) e sugerem a adoção da (EAP) ou da Educação Ambiental para a Sustentabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental Popular. Desenvolvimento Sustentável. Brasil. México.

ABSTRACT: This study aims to present perceptions of environmental educators about Education for Sustainable Development (EDS) and Popular Environmental Education (EAP). The result of a Postdoctoral Internship starts, at first, with an epistemological conceptual establishment of the horizons of the (EDS) and the (EAP). In a second moment, through a qualitative approach with epistemology of philosophical hermeneutics, it listens to 10 (ten) researchers in Environmental Education on the subject, 5 (five) from Brazil and 5 (five) from Mexico. The results demonstrate the difference between the projects of each educational matrix. They point to the growth of (EDS) in the region as a neoliberal policy that is already part of the National Education Plan in Brazil and the National Development Plan in Mexico. Perceptions consider the non-achievement of (EDS) objectives and suggest the adoption of (EAP) or Environmental Education for Sustainability.

KEYWORDS: Popular Environmental Education. Sustainable Development. Brazil. Mexico.

Introducción

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es uno de los temas más demandados en la coyuntura educativa actual. Viene acompañado de movimientos de grandes crisis paradigmáticas que venimos viviendo desde hace mucho tiempo, pero que se han agudizado en el contexto de la pandemia de Covid-19. Así, al ser América Latina una de las regiones más afectadas del mundo por la pandemia, las situaciones de creciente desigualdad social exigen acciones de emergencia y de largo plazo. Es en este contexto de aumento del hambre, el agravamiento de la crisis climática, la emergencia sanitaria, la brecha digital, el aumento de las vulnerabilidades, la crisis de la economía, la necesidad de su reanudación y la redefinición de los proyectos que la EDS reaparece, con mucha fuerza, con indicios de contribuir a un proyecto educativo para erradicar la pobreza, reducir las desigualdades y proteger el medio ambiente (CEPAL, 2022).

Sin embargo, sabemos que esta afirmación tiene raíces históricas, culturales, sociales y epistemológicas y está asociada a amplios movimientos surgidos en la segunda mitad del siglo pasado. A pesar de que parece ser un tema de moda, ha sido problematizado durante mucho tiempo por especialistas en el campo de las ciencias humanas, como expresión de un proyecto de sociedad en el contexto de las políticas neoliberales, anclado en un concepto de desarrollo asociado al concepto de crecimiento económico (SAUVÉ, 1997; HESSELINK; VAN KEMPEN; WALSH, 2000; MEIRA; SATO, 2005; BASTOS; SOUZA, 2013).

Así, existe una clara tensión entre quienes defienden y reconocen que la EDS es una alternativa para centralizar la Educación Básica centrada en la formación práctica, que privilegia los intercambios de conocimientos, actitudes, valores y perspectivas de la formación a lo largo de la vida, buscando reorientar los programas de formación desde la educación inicial hacia la educación superior en la dirección de una formación que transfiera conocimientos orientados a la sostenibilidad. en aras de la educación comunitaria, como una postura a ser adoptada por los países signatarios en sus Planes de Acción (UNESCO, 2005), y aquellos que consideran la EDS como expresión de una política neoliberal con intenciones de proyecto asociado al capitalismo y que, en la tensión con la educación ambiental, puede asumir roles diferentes, como lo demuestra una encuesta de la Comisión Internacional de Educación y Comunicación de la International Union for Conservation and Nature (IUCN):

La EDS como un subcampo de la EE, como metáfora de un árbol, donde las raíces y el tronco de la EA sustentan otras dimensiones como la Agenda 21, la Carta de la Tierra, la Ecopedagogía y la EDS b) La EDS como una

evolución gradual de la EE, con un hito de inicio y final recto, a través del marco figurativo de la línea darwiniana, con los considerables avances en la "EDS evolucionada" y el abandono de la "EE primitiva" c) La complementariedad de los dos campos distintos, cada uno con sus marcos epistémicos, conceptos y teorías; tácticas, estrategias y praxeología; y sus compromisos políticos, éticos y axiológicos (HESSELINK; VAN KEMPEN; WALSH, 2000 apud MEIRA; SATO, 2005, p. 11).

Dada la importancia de desmitificar estos roles asumidos por la EDS, este estudio pretende comprender sus matices, utilizando, como contrapunto, la perspectiva de la EAP, reconocida como una de las expresiones de la macro tendencia de la Educación Ambiental Crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2014; SOUZA, 2018; ALVES PEREIRA; SILVA; RAMÍREZ-SÁNCHEZ, 2022). Así, nos interesa conocer cuál es la percepción de los investigadores ambientales de Brasil y México sobre la EDS, en relación con su proyecto de sociedad, su presencia o no en los Planes Nacionales de Educación y la posible tensión con la perspectiva de la EAP.

Partimos de la hipótesis de que entender estos movimientos para desmitificar sus intenciones puede contribuir en gran medida a aquellos docentes que se encuentran en sus contextos educativos y muchas veces reciben la política ya con sus direcciones. Consideramos que la perspectiva de estos educadores ambientales asume un rol formativo en tiempos de atravesar una amplia crisis civilizatoria, pudiendo ampliar el significado que la EDS ha ido asumiendo en diferentes espacios.

Demarcaciones conceptuales

Las principales directrices sobre EDS están presentes en el documento Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), pero concretamente en el Plan Internacional de Aplicación, publicado en 2005 y con alcance hasta 2014. Surge con la intención de proporcionar, a toda la ciudadanía, la capacidad y las condiciones para afrontar el presente y el futuro. Asociado con esto está el requisito de la capacidad de los líderes para tomar decisiones correctas para un mundo viable.

El objetivo general del Decenio es integrar los valores inherentes al desarrollo sostenible en todos los aspectos del aprendizaje a fin de fomentar un cambio de comportamiento que cree una sociedad sostenible y más justa para todos (UNESCO, 2005, p. 15, nuestra traducción).

Se basa en la premisa de la evolución del concepto de desarrollo sostenible, que reconoce, como prioridad, el papel de la sociedad en la dirección del cambio y la participación en la búsqueda del desarrollo social, el medio ambiente y la conciencia ecológica en la orientación de todas las políticas y la economía. Con respecto a la conciencia de los límites del crecimiento que orienta el desarrollo, el horizonte que se despliega se basa en la defensa de una visión del mundo donde la educación debe llegar a todos en la dirección del aprendizaje de valores y comportamientos para un mundo sostenible, basado en los objetivos de: valorar y reconocer el papel del aprendizaje, crear redes de intercambios entre las partes interesadas, crear oportunidades de formación y perfeccionamiento, mejorar la calidad de la enseñanza y elaborar estrategias a todos los niveles, con miras a fortalecer la capacidad de los sujetos en la dirección de la EDS (UNESCO, 2005).

Preocupada por la realización de este proyecto de sociedad, la EDS se reconoce como una propuesta que debe contribuir a todos, con la adopción de "actitudes prácticas que permitan a todos vivir una vida plena, sin que les falte lo esencial" (UNESCO, 2005, p.18). Para cumplir con este amplio objetivo, la UNESCO propone una educación de calidad que debe ser interdisciplinaria y holística, buscar la adquisición de valores, desarrollar un pensamiento crítico orientado a la solución de problemas, invertir en la multiplicidad de métodos, fomentar la participación en la toma de decisiones, ser aplicable y estar relacionada con la vida local (UNESCO, 2005).

Este diseño de la EDS, como proyecto de sociedad, está vinculado a otros movimientos importantes en el contexto de los organismos multilaterales. En este sentido, cobra fuerza y se puede percibir en relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Educación para Todos y el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. Así, en esta relación, es fundamental pensar en la EDS para darse cuenta de hasta qué punto su discurso está ya presente en los documentos y en la planificación de las propuestas educativas en la mayoría de los países, especialmente en América Latina.

Otro aspecto importante presente en la lectura de la DEDS se refiere a la comprensión del espacio y el papel de la Educación Ambiental desde la perspectiva de la UNESCO.

La educación para el desarrollo sostenible no debe equipararse a la educación ambiental. La educación ambiental es una disciplina bien establecida que enfatiza la relación del hombre con el medio ambiente natural, las formas de conservarlo, preservarlo y administrar adecuadamente sus recursos. Por lo tanto, el desarrollo sostenible abarca la educación ambiental, situándola en el contexto más amplio de los factores socioculturales y las cuestiones

sociopolíticas de la igualdad, la pobreza, la democracia y la calidad de vida (UNESCO, 2005, p. 46, nuestra traducción).

A nuestro entender, como proyecto globalizador, la EDS busca mitigar la Educación Ambiental para poder definir su espacio, al mismo tiempo que busca escapar de la tensión que favorece la demostración de las fragilidades de su propio horizonte.

Si tomamos como referencia el Plan Nacional de Educación (PNE), década 2014-2024, Ley No. 13.005, de 25 de junio de 2014, vemos una adecuación ajustada al discurso de la EDS, cuando aboga por la “promoción de los principios de respeto a los derechos humanos, diversidad y sostenibilidad socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 2, nuestra traducción). Sin embargo, reconocemos que la perspectiva también está presente en los grandes lineamientos del PNE, como se puede ver en los aspectos de educación para todos, erradicación del analfabetismo, enfrentamiento de las desigualdades, discurso de calidad en la educación, énfasis en la formación de ciudadanía y valores, equidad y diversidad de género, y sostenibilidad ambiental:

Art. 2 Las directrices del PNE son las siguientes:

I - *Erradicar* el analfabetismo;

II - *Universalizar* la asistencia escolar;

III - la superación de *las desigualdades educativas*, con énfasis en la promoción de la ciudadanía y la erradicación de toda forma de discriminación;

IV - Mejorar la *calidad de la educación*;

V - *Formación para el trabajo y la ciudadanía*, con énfasis en los valores morales y éticos en los que se basa la sociedad;

VI - Promoción del principio de *gestión democrática* de la educación pública;

VII - *promoción humanística*, científica, cultural y tecnológica del país;

VIII - establecimiento de una meta para la aplicación de los recursos públicos en *educación como proporción del Producto Interno Bruto (PIB)*, que garantice el cumplimiento de las necesidades de expansión, con estándares de *calidad y equidad*;

IX - Valorar a los profesionales de la educación;

X - Promoción de los *principios de respeto a los derechos humanos, diversidad y sostenibilidad socioambiental* (BRASIL, 2014, énfasis añadido, nuestra traducción).

A nivel **práctico**, estas directrices tienen amplias implicaciones para los problemas cotidianos de la escuela, y pueden redefinir las nociones de espacio físico, gestión escolar y, fundamentalmente, el currículo. Es a través de este horizonte, por ejemplo, que se vislumbran escuelas sostenibles (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2021).

Buscando evaluar los alcances de la DEDS, un estudio de Uchoa (2018) realiza un análisis crítico del documento a la luz de la Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire. En su crítica, la autora señala algunas limitaciones de la EDS cuando se refiere a la búsqueda de una

formación de calidad para el desarrollo del pensamiento crítico, pero se contradice en sus objetivos debido a su fragilidad epistemológica:

La propuesta de una dimensión crítica en la EDS, además de no estar fundamentada epistemológicamente, es anulada por una dimensión que opone una educación en perspectiva crítica, en pasajes del texto que, a pesar de sugerir una educación transformadora, no problematizan sus propias premisas (UCHOA, 2018, p. 343, nuestra traducción).

Otra contradicción de la búsqueda de una formación para el pensamiento crítico radica en su alianza con el sistema capitalista, asumiendo una clara posición a favor del mercado y, por tanto, huyendo de una perspectiva crítica emancipatoria:

La educación en sí misma es parte de un sistema económico más amplio y está influenciada por los patrones de oferta y demanda, los niveles de impuestos y otras fuerzas económicas, que también funcionan como reguladores del medio ambiente. Para que la EDS se introduzca en una oferta educativa que responda a las fuerzas del mercado, es importante influir en las normas y el funcionamiento del mercado (UNESCO, 2005, p. 56, nuestra traducción).

Además de este aspecto, el artículo de Uchoa (2018) advierte de otras debilidades de una educación que se asume mercantilizada, guiada por una noción de creatividad sin crítica, no contribuyendo a la lectura del mundo, por la falta de una realización histórica del presente, por la búsqueda de un futuro alejado de las realidades concretas y por asumir una perspectiva instrumentalista de la educación y la formación como formación, como si educar fuera transferir conocimiento. Otro aspecto tiene que ver con el hecho de que, en ella, la sustentabilidad es vista como contenido para ser enseñado como norma, lo que, a juicio del autor, consiste en una herencia de una concepción bancaria y colonizadora de la educación. Todo esto puede llevar a las personas a la condición de oprimidas por el medio ambiente, cuyas opciones previas surgen de una agencia multilateral. El mayor desafío es romper con esta condición de una educación bancaria colonizadora, porque, a su entender, el documento no da cuenta de la amplia crisis ambiental que estamos viviendo. En este sentido, sugiere como instrumento de transformación en este proceso la Educación Ambiental Crítica (UCHOA, 2018).

Por todas estas razones, la (EAP) es un (EA) es antisistémica y siempre evalúa contextos y prácticas colectivas. Contribuye a pensar otro modelo social para Brasil y para el mundo. Así, se refiere a una (EA) que no cree en la falsa reconciliación entre el capital y la agenda ambiental. Por el contrario, desarrolla la formación crítica en todos los espacios, reforzando el protagonismo social y la construcción de proyectos con intervención social y formas de organización comunitaria y cooperativa. Por lo tanto, se trata de una

(EA) que trasciende la agenda verde al servicio del mercado, yendo más allá de la lógica de la adaptación (ALVES PEREIRA; SILVA; RAMÍREZ-SÁNCHEZ, 2022, p. 103, nuestra traducción).

Un importante estudio de Alonso-Sainz (2021) sobre la EDS, en España, evaluó 34 artículos, entre 2015-2019, y encontró que el 62% estaba más centrado en describir y estimular la implementación de la EDS y presentaba debilidades en el marco educativo de los ODS. Esto significa reconocer un frágil debate sobre los propósitos de la educación. El estudio muestra una mayor preocupación por los ajustes para su implementación, considerando, en este proceso, que la Educación está al servicio de los ODS y no al revés. Así, la falta de criticidad en el campo pedagógico, asociada a la propuesta de una educación para el futuro, puede estar vaciando el debate epistemológico. El estudio considera que, debido a que el discurso emerge de una organización internacional y no de la academia, favorece este vaciamiento. Además, existe otro atractivo de EDS por su vinculación con la financiación, especialmente en las universidades, donde la criticidad se debilita aún más, ya que se coloca en el orden del día en las diferentes convocatorias. Esto también ocurre en la financiación de la educación básica en los países en desarrollo, que dependen de esta inversión. Este es también el proyecto de la Comisión Europea cuando pretende que, para 2027, la sostenibilidad sea el principal hito rector de la financiación de la investigación.

Y es que, en realidad, los ODS son *soft policy*, es decir, política blanda de carácter operativo, cuyo nivel de concreción alcanza estándares de logro medibles y evaluables, lo que reduce su posibilidad de debate ciudadano, pues solo cabe su mayor o menor cumplimiento cuantitativo, pero no un debate cualitativo sobre su significado y alcance educativo (ALONSO-SAINZ, 2021, p. 254).

La alternativa sugerida por el autor resalta la necesidad de repensar los ODS al servicio de la educación, en lugar de reducirlos a instrumentos para alcanzar metas favorables a una sociedad futura (ALONSO-SAINZ, 2021).

En el caso de México, un importante estudio de Ruiz (2020) hace un balance de cómo se incorpora la EDS en los planes, programas y proyectos gubernamentales a nivel municipal, federal y estatal. En este sentido, reconoce que la incorporación de la EDS en los documentos de orientación de los gobiernos es un criterio para medir el nivel de profundidad y compromiso de la propuesta. El estudio encuentra que, en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), hay una mención explícita a la Educación Ambiental para la Sostenibilidad. También se reconoce

que los planes estatales siempre han estado listos para la implementación de los Planes Federales. Sin embargo, es imperativo mencionar que:

En contraste con tal presencia de la EAS en el PND, en el programa sectorial de educación para ese periodo prácticamente no aparece mención alguna a esta, a pesar de que coincide mucho con los años de duración del DEDES (RUIZ, 2020, p. 16).

No ocurre lo mismo en el contexto del Programa Nacional del Medio Ambiente, que se refiere a las necesidades de los procesos educativos desde la perspectiva del desarrollo humano sostenible. También es destacable el aumento de la inclusión de la EDS en el sector público, pero los resultados aún no son relevantes, ya que implican aspectos de orden gubernamental y la creación de políticas que puedan apoyar e invertir en planes de acción gubernamentales (RUIZ, 2020).

También con el propósito de evaluar la Educación Ambiental para la Sustentabilidad, en otro estudio realizado en el México de Ruiz, Rosales (2017) escuchó a 24 estados de la República y 53 organizaciones, 27 gubernamentales, 14 académicas y 12 civiles, que contribuyeron a la evaluación de los objetivos del documento *Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (DEDS), que comenzó el 1 de enero de 2005 y finalizó en diciembre de 2014. El estudio es importante porque hizo un balance del documento, llegando a conclusiones que indican movimientos y expresiones de EDS en el caso de México. Como resultado, se encontró que no existe consenso entre los educadores ambientales en relación con el (DEDS). Por el contrario, hay mucha controversia.

Existe una postura, como ya vimos, que asume que el Decenio generó influencias, directas o indirectas en las acciones educativas del país, las cuales se considera que pueden ser enunciadas puntualmente. Señalan que éste se constituyó en una oportunidad para argumentar la importancia de la educación vinculada al medio ambiente y abrir espacios de reconocimiento institucional y en consecuencia de recursos financieros. En contraste, hay otra postura que plantea que el DEDES perteneció sólo a los terrenos del discurso y que, por lo tanto, no hubo influencia significativa, especialmente fuera de los círculos oficiales y que en las actividades realizadas no se logró una mayor articulación entre actores sociales, ni generaron, después de un cierto impulso inicial pero muy atomizado, mayor permanencia o constancia de los programas o acciones educativas, ni éstas estuvieron evaluadas o tuvieron seguimiento por las autoridades. Algunos de los que abrazan esta postura enfatizan que ha sido más poderosa la influencia del pensamiento educativo latinoamericano. (JUIZ; ROSALES, 2017, p. 07, nuestra traducción).

La falta de un modelo de evaluación coherente se señala como una de las principales deficiencias que impidieron el éxito de la propuesta. Al no tener una forma de evaluar, es difícil medir los resultados. Asimismo, los sujetos de la investigación señalan que existieron dificultades en la perspectiva de los docentes que evalúan su propia práctica y reclaman una evaluación más profunda. En este sentido, también se quejan de la falta de inversión específica en formación para el profesorado. A esto se suma la constatación de que no hubo impactos en la cultura debido al contexto, lo que requiere una posición fuerte y crítica sobre las raíces de la crisis civilizatoria. E, no entendimento dos sujeitos, isso passa pelo enfrentamento direto ao modelo agroindustrial, em especial da lógica que movimenta esse modo de produção orientado pelas políticas neoliberais. Así, consideran que no ha habido una transformación efectiva en los contextos, sobre todo cuando se propusieron resolver la pobreza y proteger los ecosistemas.

Es en este sentido que el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible no ha sido un motor de transformación relevante, a pesar de que permitió que se alcanzaran algunos acuerdos y logros que no pueden despreciarse. Desde la perspectiva de los educadores ambientales participantes en este estudio predomina la opinión de que el DEDES no favoreció, en parte por deficiencias de planeación de sus gestores, de manera notable el desarrollo de la educación ambiental en México, pero ésta siguió avanzando y diversificando sus alcances (RUIZ; ROSALES, 2017, p.09).

Este movimiento evaluativo reconoce la apertura y la riqueza de la diversidad de temas y experiencias intersubjetivas en el contexto de la DEDES. Además, estos datos indican la necesidad de una política nacional clara en materia de Educación Ambiental para la Sostenibilidad. Otro factor agravante, según la evaluación, fue el hecho de que, al haber sido diseñado por una organización internacional, el DEDES a menudo no tuvo en cuenta los avances de las experiencias y prácticas locales. En cuanto a las perspectivas temáticas, consideran que México atraviesa un buen momento. Sin embargo, la falta de políticas públicas y la falta de inversiones crean situaciones de incertidumbre e inseguridad (JUIZ; ROSALES, 2017).

En Brasil, las evaluaciones más recientes también se centran en la EDS en el contexto de la Agenda 2030, donde asume el papel de un importante impulsor en la dirección del proyecto de una sociedad para un mundo sostenible.

La agenda Educación 2030, difundida por la UNESCO (2015), trae consigo un nuevo ciclo de desescolarización, aunque mantiene la consigna de la educación inclusiva, articulada con el aprendizaje a lo largo de la vida, que presupone un aprendizaje difuso con amplias dimensiones en relación con la vida práctica y cotidiana, distanciándose de un proceso de apropiación del

conocimiento científico relacionado con los procesos de escolarización (GARCIA; MICHELS, 2021, p. 16, nuestra traducción).

En la misma dirección, se entiende que la EDS intenta ser atractiva cuando busca acercar la gestión y la sostenibilidad, aprovechando temas y principios que nos son muy queridos y con luchas históricas, entre los que se destacan el campo de los derechos a la educación, la participación y la inclusión. Así, hay una fuerte denuncia de la EDS y sus estrategias en el contexto de la agenda 2030:

La Agenda 2030 no niega la pobreza, la deforestación, el extractivismo depredador y el agotamiento de los recursos naturales, sino que presenta la sostenibilidad como un vector de crecimiento (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 711, nuestra traducción).

Si bien en la DEDES hay un indicio de que la EDS no puede ser colocada en el modo comparativo con la Educación Ambiental, con el deseo de profundizar en este debate, nuestro estudio busca conocer las percepciones de los educadores sobre el lugar discursivo y práctico que están asumiendo, y ya no es posible negar que:

Teniendo en cuenta todo esto, una cosa es cierta. La disputa entre la EA y la EDS seguirá ocurriendo y los campos donde se desarrollará seguirán siendo también los espacios académicos y pedagógicos. Seguirá estando en escuelas, universidades, grupos de trabajo de asociaciones nacionales de investigación, en artículos en revistas científicas, en otros espacios de divulgación científica, alfabetización y alfabetización; así como la formación docente, los cursos de pregrado, por ejemplo (HENNING; FERRARO, 2022, p. 13, nuestra traducción).

Llevamos a cabo este movimiento porque entendemos el proyecto de Educación Popular Ambiental como un contrapunto a la lógica colonizadora, globalista y de mercado con puntos de partida y finalización, y la defensa de un proyecto de sociedad muy diferente al propuesto por EDS. Si esta premisa se sostiene o no, es lo que percibiremos a partir de las escuchas que sigan con nuestros entrevistados.

Enfoque metodológico

El estudio se basa en el enfoque cualitativo porque reconoce que esta perspectiva,

[...] Responde a preguntas muy particulares. Se ocupa, en las ciencias sociales, de un nivel de realidad que no se puede cuantificar. En otras palabras, trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, que corresponde a un espacio más profundo de relaciones, procesos

y fenómenos que no pueden reducirse a la operacionalización de variables (MINAYO, 2011, p. 22, nuestra traducción).

Lo asociamos con el enfoque de la Hermenéutica Filosófica de Gadamer (2002), que contribuye decisivamente a la expansión de significados en los procesos de comprensión e interpretación de textos y contextos mediados por el diálogo y guiados por el lenguaje, lo que crea posibilidades para nuevas lecturas del mundo y de la acción humana materializada en él. En este sentido, los movimientos que se llevan a cabo en la escucha hermenéutica privilegian siempre las múltiples posibilidades dialógicas, en las que el diálogo va mucho más allá del discurso y puede reconocerse en las innumerables relaciones hombre-mundo.

Fue desde esta perspectiva de búsqueda de percepciones y significados que durante la investigación entrevistamos a 10 (diez) Educadores Ambientales, 5 brasileños, 2 mujeres y 3 hombres, y 5 mexicanos, 3 mujeres y 2 hombres. El criterio para la elección de los entrevistados fue que fueran investigadores en EA, que tuvieran conocimiento de políticas en Educación Ambiental, que trabajaran en Programas de Posgrado y cuyas líneas de investigación fueran referencia en Educación Ambiental, en ambos países.

La técnica de investigación utilizada fue la modalidad de entrevista en profundidad, que es uno de los procedimientos apropiados para la investigación cualitativa y, a diferencia de la entrevista cuantitativa, consiste únicamente en preguntas abiertas, que se aplicaron individualmente, lo que permite una expresión más libre del entrevistado (a) (MINAYO, 2011). Hemos preparado una pregunta abierta planteando que, a partir de la experiencia y vivencia en el campo ambiental, nos gustaría saber cuál es la opinión del investigador sobre la EDS, pudiendo considerar, si así lo desea, sus principios, las demandas de transformaciones en los procesos educativos, en los currículos, en el perfil docente, en la educación para competencias integradoras, en sostenibilidad, creatividad, pensamiento crítico e innovador, identificación y solución de problemas, y acción humana para el Desarrollo Sostenible. Asimismo, se les preguntó por su percepción del discurso de la EDS, preguntando si el entrevistado considera que está o no presente en el Plan Nacional de Educación y si percibe o no su llegada a los docentes de Educación Básica. La última pregunta se refería a la posible relación entre la EDS y la EAP.

Las derivaciones se realizaron vía correo electrónico y, en un primer momento, enviamos una carta de invitación explicando que se trataba de un estudio postdoctoral, en la que también presentamos al profesor supervisor de la investigación y las principales motivaciones de la investigación. Después de recibir la aceptación de la invitación, enviamos,

también por correo electrónico, un Término de Consentimiento Libre e Informado - TCLI, la cual fue recibida y firmada por todos, con permiso para divulgar los resultados, incluyendo sus nombres de pila. Los investigadores tuvieron 20 (veinte) días para responder y, durante ese período, los 10 cuestionarios enviados fueron devueltos, quedando 5 de Brasil y 5 de México en la muestra. La recogida tuvo lugar a finales del primer semestre de 2023. Así, los siguientes resultados buscan traducir los movimientos hermenéutico-cualitativos, con el fin de ampliar la comprensión de la EDS y la EAP como proyectos de Educación en América Latina, especialmente en Brasil y México.

Resultados

Percepción de la Educación para el Desarrollo Sostenible

De investigadores brasileños

Según el Dr. Philippe Pomier Layrargue, existe un claro espacio ocupado por la EDS, cuyos vínculos pueden percibirse en los compromisos y relaciones de poder que asume en el contexto del capitalismo y la geopolítica global:

La EDS está vinculada a las élites político-económicas que orbitan en torno a la esfera de las Naciones Unidas que pretenden asegurar la hegemonía capitalista en la geopolítica global, y al llamado capitalismo verde y su llamada economía circular disfrazada de "Desarrollo Sostenible" éticamente orientada por el interés empático en las generaciones futuras (LAYRARGUES, 2023, nuestra traducción).

Navegando en esta misma dirección, la Dra. María Arlete Rosa reafirma su posición basada en una Educación Ambiental Crítica, en la que busca la transformación del modelo político-ideológico capitalista y reconoce el espacio que la EDS ha venido asumiendo, como revelan sus palabras:

Así, considero que la EDS se alinea con el campo social de un proyecto político ideológico conservador y pragmático en el foco de los estudios de Layrargues y Lima (2014, p. 23-40) al sistematizar "las macrotendencias político-pedagógicas de la educación ambiental brasileña". Reproduce un paradigma antropocéntrico basado en las estructuras políticas, económicas, sociales y de sostenibilidad del modelo actual de capitalismo, en el que la naturaleza es el objeto del mercado para obtener beneficios. En este contexto, encuentran los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que buscan reproducir la sostenibilidad del modelo de desarrollo capitalista y la EE conservadora y pragmática (ROSA, 2023, nuestra traducción).

Otro aporte importante proviene de la investigadora Marilena Loureiro da Silva, quien en su posición tiene una firme demarcación epistémica y política cuando afirma:

Terminamos distanciándonos de este concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible, a pesar de las indicaciones de la ONU, en la medida en que entendemos que termina siendo aprisionada por los intereses de una clase hegemónica que se apropiará de la comprensión de la sostenibilidad y la traducirá a la luz de los intereses hegemónicos (DA SILVA, 2023, nuestra traducción).

Aun considerando que la EDS es un tema al margen de sus planteamientos, el Dr. Ivo Dickmann, defensor de una Educación Ambiental Freireana, tiene algunas sospechas al respecto:

Creo que hay algunos límites en el propio nombre, porque trae el tema del desarrollo –un tema polisémico– conectado con la idea de sostenibilidad, que es igual de polisémica. En resumen, creo que no lleva la criticidad necesaria al debate ambiental, tratando los problemas y cuestiones centrales en consonancia con el Mercado, pero al mismo tiempo, no estoy seguro de que exista una vertiente hegemónica sobre el tema y otras corrientes disonantes (DICKMANN, 2023, nuestra traducción).

Siguiendo con el reto de abordar la EDS y los ODS, la investigadora advierte que:

Pensar el desarrollo de manera sostenible es una decisión acertada, la pregunta es si al proponer esto estamos hablando de romper con el sistema capitalista que es insostenible, entre otras cuestiones (DICKMANN, 2023, nuestra traducción).

Presentando una serie de elementos conceptuales e históricos, así como el Dr. Maria Arlete Rosa, y posicionándose desde una Educación Ambiental crítica y participativa, desarrollada en Brasil, América Latina y México, por Edgar Gaudiano, que van mucho más allá de los discursos y prácticas, tanto de la llamada EDS como con una serie de ODS, el Dr. Antônio Fernando Silveira Guerra llama la atención sobre los estudios previos de reconocidos pensadores de la Educación Ambiental que demuestran que la EDS no es un tema de moda.

Por lo tanto, esta discusión "conceptual" sobre EA x EADS, sostenibilidad x desarrollo sostenible, y muchos autores en el país (como Michele Sato, Mauro Guimarães, Marcos Sorrentino, Philippe Layrargues, Isabel Carvalho, y otros); en Galicia (Pablo Meira), México (Edgar Gaudiano), Canadá (Lucie Sauv ), han desarrollado trabajos que critican y exponen las contradicciones epistemológicas filosóficas e ideológicas de los discursos, tanto el Decenio como la EDS, y más recientemente los ODS (GUERRA, 2023, nuestra traducción).

Además del reconocimiento de una agenda cuyas raíces históricas ya están bien definidas en el campo de la EA, la investigadora llama la atención sobre los intentos de sustituir la Educación Ambiental por la Educación para el Desarrollo Sostenible:

En este sentido, la llamada EDS surgió con el Decenio de la UNESCO (2005-2014) de "Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)", con la intención de sustituir a la Educación Ambiental, y para ello ha intentado y sigue intentando apropiarse de su historia, principios y valores, en este caso los que interesan a la hegemonía del poder económico en el mundo (GUERRA, 2023, nuestra traducción).

Desde la percepción de los Investigadores Mexicanos en Educación Ambiental

Todos los investigadores mexicanos recuperan aspectos históricos, epistemológicos, políticos y pedagógicos. Es el caso, por ejemplo, del Dr. Raúl Calixto Flores, quien ve la EDS en el amplio conjunto de Políticas Internacionales, sus vínculos con los organismos internacionales y las consecuencias de esta perspectiva en las políticas nacionales, como es el caso de México. Este investigador, en términos conceptuales, toma como referencia la tipificación de Eduardo Gudynas (la atención a las limitaciones de la EDS, si se toma desde la perspectiva meramente centrada en el crecimiento económico y el bienestar: *"Desde mi opinión, la educación 2009)*, en el que observa tres tipos de sostenibilidad: débil, fuerte y superfuerte. Asimismo, considera que *"el desarrollo coincide con la sustentabilidad débil, ya que señala entre otras cuestiones que la conservación es necesaria para el crecimiento económico y bienestar"* (CALIXTO, 2023).

Siempre desde la perspectiva de la demarcación histórica y conceptual, el Dr. Esperanza Terrón Amigón afirma que la EDS no es un tema de moda, sino que, por el contrario, sugiere que volvamos a los debates que se iniciaron en los años 60 y 70, considerando el nacimiento tanto de la Educación Ambiental como de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Al igual que el Dr. Calixto, el investigador llama la atención sobre el hecho de que pensar estos movimientos con relación a la Educación Ambiental presupone que tengamos clara la existencia de un proyecto desde el norte y un proyecto desde el sur. En cuanto al proyecto norte, considera: *"la primera lineal y jerarquizada con fines economicistas tendente a universalizar la naturaleza como mercancía"* (AMIGÓN, 2023). Siguiendo con los objetivos de esta propuesta desde el Norte, el investigador nos advierte:

En esa Cumbre es donde se adoptó como nuevo paradigma el Desarrollo Sostenible y con la Educación para el desarrollo sostenible se pretendió

sustituir a la Educación ambiental, lo que en Latinoamérica no prosperó, pero se sigue intentando desde arriba, desde el Occidente para muestra tenemos la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, cuya responsabilidad de la solución a los problemas ambientales se la deja a la sociedad civil (AMIGÓN, 2023).

Demostrando las dificultades en la consecución de estos objetivos, el Dr. Francisco Javier Reyes Ruiz y el Dr. Elba Castro Rosales se ha dedicado a investigar evaluando el alcance de estas propuestas en México, llegando a la siguiente conclusión:

Hoy se puede afirmar que los esfuerzos realizados en las últimas dos décadas han logrado la aceptación manifiesta de integrar la EAS al sistema institucional del país, aunque con marcados altibajos. El esfuerzo no ha sido poco, si se considera que ha implicado asuntos complejos como la creación de instancias gubernamentales, la formulación de documentos rectores, la gestión de recursos y el desarrollo de programas que han procurado, desde una posición educativa, enriquecer las acciones ambientales de los planes de gobierno (RUIZ; ROSALES, 2023).

Al situar la EDS desde su perspectiva histórica en el conjunto de las políticas internacionales, el Dr. Mariana Buendía presenta algunos movimientos que tuvieron lugar en México, a partir de pensadores como Edgar Gaudiano y Esperanza Terrón, y sus aportes a este debate y a las políticas del país. Toma una posición importante con respecto a la necesidad de preparación y conocimiento de los fundamentos que involucran este tema, a riesgo de quedar en un terreno poco profundo:

En otras palabras, se requiere conocer el contexto y definir las orientaciones que guiarán las futuras decisiones en función de los objetivos que se pretenden alcanzar y de los propósitos y el impacto de la intervención. Sin lo anterior, se corre el riesgo de reproducir propuestas ingenuas, instrumentales y de corto alcance, en las que de muy poco sirve la buena voluntad, no nutren el campo de la EAS y mucho menos abonan a la construcción de la sustentabilidad (BUENDIA, 2023).

Es importante destacar que tanto los investigadores brasileños como los mexicanos tienen una noción clara de la EDS, sus vínculos y compromisos con los organismos multilaterales, así como con las políticas económicas del proyecto del capitalismo neoliberal que vincula la sostenibilidad con el mercado. Lo que veremos a continuación es cómo se ve la EDS en relación con las propuestas y políticas educativas.

De la Educación al Desarrollo en los Planes Nacionales de Educación y en la Educación Básica

Cuando se les pregunta sobre la percepción de la llegada de este discurso en los Planes Nacionales de Educación, así como en la Educación Básica, las evaluaciones son algo diferentes. En Brasil, hay quienes no ven su presencia en el PNE, pero sí en otros documentos, sin embargo, en las escuelas: "*Se observa que tanto la EDS como los Objetivos de Desarrollo del Milenio están fuertemente presentes en las escuelas y en las secretarías ambientales*" (LAYRARGUES, 2023). Otro investigador, por su parte, considera que la puerta de entrada a la EDS es a través de las universidades:

[...]tanto el discurso de EA como el de EDS libran una batalla por la hegemonía en el campo del país, tanto así que, si bien los ODS no fueron incorporados en la actual Política y Programa Nacional de Educación Ambiental, ingresaron al país por la "puerta trasera" de las universidades, a través de las rectorías, e incluso en proyectos de financiamiento público y privado. y hoy en día se han convertido en un criterio de exigencia para la aprobación de proyectos de investigación e innovación, que deben incluir a qué ODS se refieren (GUERRA, 2023, nuestra traducción).

Entre los espacios de aproximación a este discurso en la Educación Básica, se presentan tres experiencias en Brasil, que llegaron a principios de la década de 2000, a través de algunas políticas de formación docente que ocurrieron puntualmente, proporcionadas por la Secretaría de Diversidad e Inclusión-SECADI: "*en cursos de Educación Ambiental y Escuelas Sostenibles; Curso de Perfeccionamiento en Educación Ambiental; Especialización en Educación Ambiental en Espacios Educadores Sostenibles*" (DA SILVA, 2023).

Con base en años de experiencia de investigación sobre la EA en las Políticas de Formación Docente en Brasil y en el artículo "Políticas públicas actuales en Brasil: el silencio de la educación ambiental", de Frisso y Carvalho (2018), otra investigadora llega a la siguiente conclusión:

La EA escolar es puntual, fragmentada, inconexa y no está presente en la gestión escolar. Al analizar documentos escolares como Proyecto Político Pedagógico/Planes de Enseñanza/Planes de Lecciones/Planes de Curso/Reglamentos Escolares, no se menciona la EA (ROSA, 2023, nuestra traducción).

Debido a la fragilidad de la EA escolar, así como a su invisibilidad, la investigadora reclama políticas de formación para los profesionales de la educación. La falta de percepción de su presencia en el PNE y del alcance de la EDS en la Educación Básica brasileña también se destaca en la siguiente declaración: "*[...] No veo estos aspectos presentes en el PNE y mi*

investigación en el ámbito escolar ha demostrado que los educadores en la base de la educación no son conscientes de que el escenario lleva implícita esta complejidad" (DICKMANN, 2023, nuestra traducción).

En cuanto a la percepción, en el contexto de México, es importante destacar que, debido a un gran esfuerzo formativo y colectivo iniciado en 2005, se optó por un movimiento donde se elige como terminología la Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAS). No se trata solo de un juego de palabras, sino de garantizar el espacio de la EA y reorientar el tema de la Sustentabilidad en esta relación, como vemos: *"No se considera la educación para el desarrollo sostenible, se observa la sostenibilidad como un atributo de la educación ambiental para la sostenibilidad"* (FLORES, 2023). La investigadora comenta que, actualmente (2022-2023), México se encuentra inmerso en una reforma educativa encaminada a una "Nueva Escuela Mexicana", en la que

[...] se excluye a la educación ambiental, y en su lugar se propone una educación para el cuidado del medio ambiente, y se emplean como adjetivos y de forma indistinta sustentable y sostenible. Con la nueva reforma se plantean nuevos retos para la educación ambiental. Pero en la Ley General de Educación (2021), en los artículos 15, 16 y 30 de forma explícita se alude al desarrollo sostenible (FLORES, 2023, nuestra traducción).

En su evaluación, Elba Castro Rosales y Javier Reyes Ruiz nos ofrecen importantes aportaciones sobre la EA y la EDS en la educación mexicana. Como ya se ha señalado, consideran algunas debilidades, afirmando que la EA no está ampliamente integrada en las políticas y prácticas:

Sin embargo, la planeación del desarrollo en el país no coloca a la EAS como tema prioritario. En el terreno de lo concreto, no hay suficiente relevancia legislativa y normativa para poder establecer orientaciones destacadas. Predomina un concepto muy pobre que supedita a la educación ambiental al rol de herramienta para la divulgación, la concientización o la capacitación (RUIZ; ROSALES, 2023).

Y aún más:

[...] el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), ha significado un retroceso importante que se esperaba que la actual administración federal resolviera, pero está muy lejos de ser así (RUIZ; ROSALES, 2023).

Además, los investigadores destacan otras debilidades, tales como: a) la no integralidad de la EA en los planes gubernamentales; b) el abandono de las políticas públicas, de los

organismos gubernamentales a las experiencias aisladas; c) la falta de financiación para la investigación de la EA; d) la necesidad de realizar estudios para cuantificar la inversión en EA en el país; e) la incompatibilidad entre las políticas de inversión y los manuales y procedimientos operacionales multilaterales; f) el rol del Estado, que, en muchos casos, además de no apoyar, dificulta el fortalecimiento de los actores sociales, con cierto temor a la sociedad civil organizada (RUIZ; ROSALES, 2023).

Este escenario requiere algunos cambios sustanciales en la dirección de la EDS, que para que sea efectiva y pertinente debe basarse en principios éticos en defensa de la vida. Sin embargo, a pesar de muchos esfuerzos, esta perspectiva aún no se ha logrado en la Educación Básica:

Las demandas en las transformaciones en los procesos educativos, si se han dado y pueden encontrarse en los discursos de los planes curriculares en los casos de educación básica tanto de estudiantes como de profesores, pero no se ha podido incidir realmente en la construcción de un pensamiento sistémico y en un cambio con consciencia crítica, actitudes y valores duraderos, porque se tienen entre las limitantes que no se ha dado una formación en este campo a los profesores; por otra parte, ni la complejidad ni la visión sistémica se ha podido plasmar en los contenidos o materiales educativos que los profesores reciben para el estudio de los graves problemas ambientales ni en los libros de texto (AMIGÓN, 2023).

En opinión de esta investigadora, los avances en la dirección de la sostenibilidad, desde una perspectiva crítica e innovadora, son exitosos en el contexto de los programas de posgrado en las universidades. Para otro entrevistado, es necesario reconocer los vínculos con las políticas exteriores, así como señalar que el reconocimiento del campo de la Educación Ambiental para la Sostenibilidad (EAS) aún está en constitución. En este sentido, considera que queda mucho por hacer en el cambio de paradigma hacia EAS. Esta investigadora también comparte la lista de dificultades que dificultan la EAS en la Educación Básica, y una de las principales problemáticas está asociada a la formación docente, basada en un sesgo conservacionista que fragmenta y desarticula el entorno y la sostenibilidad. La investigadora reivindica una formación problematizante crítica en el enfrentamiento de los problemas. Además, denuncia el espacio que se da a los temas medioambientales y de sostenibilidad en el currículo escolar:

La falta de interés hacia los temas de ambiente y sustentabilidad por parte de los maestros y la falta de reconocimiento sobre su importancia es otro factor que ha impedido la consolidación de la educación ambiental en el ámbito escolarizado. Desde la formación inicial de los docentes la educación

ambiental es pasada a segundo plano, muchas veces es considerada (OLIVA, 2023).

De lo anterior se desprende un avance epistemológico significativo en la discusión de la EDS en México en relación con Brasil. Sin embargo, ambos se enfrentan a problemas similares, siendo uno de los mayores obstáculos la ausencia de una política de formación de educadores ambientales.

De las diferencias o confluencias entre EDS y EAP.

Los resultados indican que solo dos entrevistados no reconocen explícitamente las diferencias en los proyectos. Todos los demás identifican el horizonte de la Educación Popular Ambiental como un horizonte crítico latinoamericano, pensado desde la identidad y problemática del Sur, y la EDS como un proyecto de orientación del Norte, asociado a las políticas neoliberales y a los organismos multilaterales, siendo la UNESCO el principal. Se reforzó que no se trata de un discurso ingenuo con falsas similitudes, sino con grandes diferencias políticas:

En un primer momento, con una mirada superficial e introductoria sobre el tema, sería posible entender tanto la EDS como la ES Popular como sinónimos, como prácticas educativas paralelas dirigidas al medio ambiente. Sin embargo, adoptando una mirada crítica desde la perspectiva de las relaciones ideológicas de poder, el panorama es muy diferente [...]. EA Popular, como la propia denominación informa, gira en torno a las clases populares y los pueblos tradicionales latinoamericanos. Es evidente que en esta disputa nomenclatural está presente un corte de clase social en nombre de la defensa de la naturaleza, cuyas agendas y sujetos del proceso educativo son diametralmente opuestos [...]. La EA Popular transgrede las reglas de una sociedad obediente, sumisa y explotada, pone en primer plano casos de injusticia, conflicto, racismo y desigualdad socioambiental, y forma sujetos políticos capaces de reclamar sus derechos arrebatados o negados (LAYRARGUES, 2023, nuestra traducción).

Aquí señalo que tenemos dos proyectos pedagógicos político-ideológicos que se organizan en el campo de las concepciones de la EA. Un campo conservador/pragmático – Educación para el Desarrollo Sostenible y uno crítico/emancipatorio en la línea de transformación social que producen una práctica social en este campo de intencionalidades (ROSA, 2023, nuestra traducción).

Aunque no soy partidario de estas lógicas separatistas, sino de la búsqueda de la complementariedad, en este caso concreto, creo que son matrices completamente opuestas [...] una lógica más apegada a simples ajustes funcionales del sistema colapsado que es el nuestro representado por la EDS [...] y la Educación Ambiental Popular que se erige como este campo de

resistencia y construcción de otra perspectiva de pensamiento sobre la vida [...] muy posicionada políticamente (DA SILVA, nuestra traducción).

La educación para el desarrollo sostenible y educación popular ambiental, tienen coincidencias, pero también diferencias de origen que deben ser tomadas en cuenta, cuando se desea tomar una postura en una práctica reflexiva y crítica (FLORES).

En cuanto a las posibles convergencias, estas se señalan cuando los entrevistados acercan la Educación Ambiental para la Sostenibilidad a la Educación Ambiental Popular. En este caso, existen registros de buenas prácticas y posible fusión de horizontes en México, especialmente en espacios de educación no formal (RUIZ; ROSALES, 2023). También es posible establecer convergencias entre el horizonte de la Educación Ambiental Latinoamericana y la Educación Ambiental Popular, según Amigón (2023). Otra investigadora, por su parte, establece esta diferencia en los proyectos con referencia a la Ecopedagogía: *"Sí creo que la dimensión popular de la Educación Ambiental es similar y cercana al enfoque ecopedagógico, ya que trata de manera profundamente crítica los aspectos socioambientales, además de actuar con el pensamiento de Freire como central"* (DICKMANN, 2023, nuestra traducción).

Consideraciones finales

La investigación presentó resultados con percepciones de investigadores de referencia en EA en Brasil y México. Las percepciones apuntan a las limitaciones de la EDS en el cumplimiento de sus objetivos, en lo que respecta a la emancipación de los sujetos. Además, se demostraron los vínculos entre la EDS y las políticas capitalistas neoliberales, que no promueven transformaciones profundas en la defensa de la vida. Se reforzó que el horizonte de la EAP, con su emergencia en el pensamiento del Sur, busca orientar los procesos formativos en la dirección de la emancipación y humanización de los sujetos. Sin embargo, las experiencias de Brasil y México denuncian la falta de políticas consistentes dirigidas a la formación ambiental de los docentes. Actualmente, en sus Planes Nacionales de Educación, ambos países se refieren más a la Educación para el Desarrollo Sostenible que a la Educación Popular Ambiental. En México se avanza en la adopción de la Educación Ambiental para la Sustentabilidad con el fin de garantizar el espacio para la Educación Ambiental. La ausencia de este debate en la educación básica, no en el sentido de polarización, sino en la búsqueda de transformación, fue uno de los puntos destacados como limitantes de los avances en la materia. El estudio refuerza la gran fragilidad de la Educación Básica, delimitada por las orientaciones de política exterior o por la falta de formación específica.

REFERENCIAS

ALONSO-SAINZ, T. Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía/Education for Sustainable Development: A critical approach from Pedagogy. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 32, n. 2, 2021.

ALVES PEREIRA, V.; SILVA, R. F. da.; RAMÍREZ-SÁNCHEZ, M. Y. Educação Ambiental Popular na América Latina e Caribe e Educação para o Desenvolvimento Sustentável: incongruências e desafios. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 92–113, 2022. DOI: 10.31072/rcf.v13i1.1050.

BASTOS, A. M.; SOUZA, C. B. G. de. A educação e a sustentabilidade: o desafio de um paradigma e a década da educação para o desenvolvimento sustentável da UNESCO (2005-2014). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 208-240, 2013. DOI: 10.21723/riaee.v8i1.6484.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acceso en: 10 enero 2023.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Panorama Social da América Latina e do Caribe, Resumo executivo (LC/PUB.2022/16)**. Santiago: [s. d.], 2022.

GADAMER H-G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução : Flavia Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação e Realidade**, v. 46, p. 1-21, 2021. DOI:10.1590/2175-6236116974.

HENNING, P. C; FERRARO, J. L. S. As lutas políticas da Educação Ambiental nas universidades brasileiras: provocações à governamentalidade neoliberal no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável. **Ciência & Educação (Online)**, v. 28, p. 1-15, DOI: 10.1590/1516-731320220028.

HESSELINK, F.; VAN KEMPEN, P. P.; WALS, A. **ESDebate**. International debate on education for sustainable development. Gland: IUCN, 2000.

LAYRARGUES PP, LIMA GFC. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/>. Acceso en: 27 abr. 2023.

MEIRA, P.; SATO, M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v. 14, n. 25, 2005.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-29.

OLIVEIRA, N. C. R. de; OLIVEIRA, F. C. S. de; CARVALHO, D. B. de. Educação ambiental e mudanças climáticas: análise do Programa Escolas Sustentáveis. **Ciência & Educação (Online)**, v. 27, p. 1-16, 2021. DOI: 10.1590/1516-731320210068.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**: Documento Final/Plano Internacional de Implementação. Brasília, DF: Unesco, 2005.

RUIZ R. J. F. **Saberes, impericias y trayecto abierto**. Balance de la educación ambiental en México. 1. ed. Guadalajara, Jalisco: Editorial Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, 2020.

RUIZ, F. J. R.; ROSALES, E. A. C. México y el decenio de la educación para el desarrollo sustentable de la UNESCO. *In*: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 14., 2017, San Luis Potosí. **Anais [...]**. San Luis Potosí, México: [s. d.], 2017. Disponible en: <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0555.pdf>. Acceso en: 10 enero 2023.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, v. 10, 1997. Disponible en: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html. Acceso em: 10 enero 2023.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13785.

SOUZA, T. Z. de. A educação ambiental popular: contribuições em práticas sociais. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 60-70, 2018. DOI: 10.29181/2594-6463-2018-v2-n1-p60-70.

UCHOA, R. S. Análise da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) da UNESCO a partir da leitura da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 340-350, 2018. DOI: 10.34024/revbea.2018.v13.2478.

ENTREVISTADO

AMIGÓN, E. T. Investigadora en Educación Ambiental en México. Universidad Pedagógica Nacional – UPN, Ajusco, CDMX, 2023.

DA SILVA, M. L. Investigadora en Educación Ambiental en Brasil. UFPA, Pará, 2023.

DICKMANN. I. Investigador en Educación Ambiental en Brasil. UNOCHAPECÓ, Chapecó, 2023.

FLORES, R. C. Investigador en Educación Ambiental en México. Universidad Pedagógica Nacional – UPN, Ajusco, CDMX, 2023.

GUERRA, A. F. Investigador en Educación Ambiental en Brasil. CEMADEN, São Paulo, 2023.

LAYRARGUES P. P. Investigador en Educación Ambiental en Brasil. UNB, Brasília, 2023.

OLIVA, M. B. Investigadora en Educación Ambiental en México. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, 2023.

ROSA, M. A. Investigadora en Educación Ambiental en Brasil. UTP-TUITI, Paraná, 2023.

ROSALES, E. C. Investigadora en Educación Ambiental en México. Universidad de Guadalajara UDG, Guadalajara, 2023.

RUIZ R. J. F. Investigador en Educación Ambiental en México. Universidad de Guadalajara – UDG, Guadalajara, 2023.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: Al Grupo de Estudios Sobre Universidad - Innovación e Investigación (GEU-IPesq/Edu/Ufrgs) y a los investigadores entrevistados de Brasil y México.

Financiación: Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – CNPq, por la asistencia con la Beca de Posdoctorado Senior (PDS/CNPq).

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: Proyecto aprobado por el PPGEDU/UFRGS término de Consentimiento Libre e Informado (TCLI) firmado por todos los entrevistados (as).

Disponibilidad de datos y materiales: No aplicable

Contribuciones de los autores: Autor 1: Concepción, elaboración, investigación y relevamiento. Autor 2: Discusión, problematización y supervisión.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

