



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

Boada, Dignora; Escalona, José
Enseñanza de la educación ambiental en el ámbito mundial
Educere, vol. 9, núm. 30, julio-septiembre, 2005, pp. 317-322
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

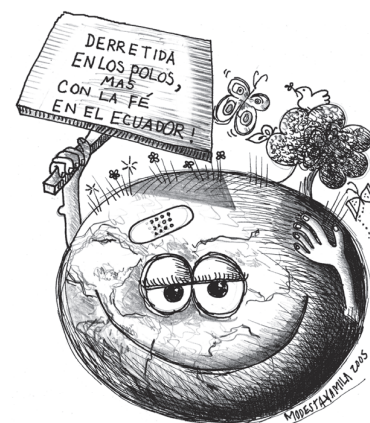
redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL ÁMBITO MUNDIAL

Dignora Boada
sinformato@hotmail.com
José Escalona
jaet788@hotmail.com
Universidad de Los Andes
Escuela de Educación.
Mérida, Venezuela.

Fecha de recepción 27-02-03
Fecha de aceptación 27-04-03



Resumen

En la enseñanza de la Educación Ambiental es conspicua la participación de las corrientes sociales de orden naturalista las que desde una perspectiva inicialmente ecológica, hicieron posible la aparición de los primeros programas cargados de un alto contenido científico-biológico dirigidos tradicionalmente a conceptualizar la dinámica de los ecosistemas. La gran unificación llega a finales de los setenta con la adopción de tres modelos básicos de diseño curricular y se hizo posible su modernización a partir de los ochenta con el análisis más fino de los aspectos pedagógicos involucrados en el aprendizaje y que comienzan a definir claramente los criterios de Educación Ambiental escolar y no escolar; en ambos casos, se comenzó a entender que lo importante no era la conceptualización, sino más bien el aprendizaje significativo, configuración de procesos holísticos y la participación en la solución de problemas, todo ello combinado dentro de las tendencias actuales.

Palabras clave: enseñanza, pedagogía, ambiente, currículo, educación y naturaleza.

Abstract

TEACHING ENVIRONMENTAL EDUCATION IN A WORLD CONTEXT

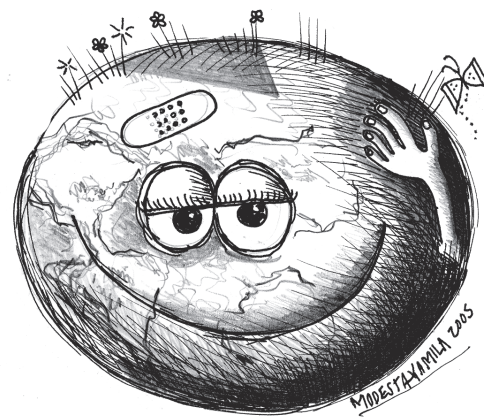
The teaching of environmental education has had a conspicuous participation of the social currents of naturalistic order, which have made possible from an initially ecological perspective the appearance of the first programs made up with a high scientific-biological content directed traditionally to conceptualize the dynamics of the ecosystems. The unification arrives at the end of the seventies with the adoption of three basic models of curricular design, being possible its modernization starting from the eighties by the finest analysis in the pedagogic aspects involved in the learning and may clearly define the approaches for school and no school Environmental Education; in both cases it was to understood that the important thing was not the conceptualization, but rather the significant learning, the configuration of holistic processes and the participation in the solution of problems, inside the current tendencies.

Key words: Teaching, pedagogy, environment, curriculum, education and nature.



La corriente naturalista

La inclinación por el estudio ambiental no es, para nada, un proceso de interés sólo en el último siglo. Su origen puede remontarse muy atrás en el tiempo y las pruebas bibliográficas de esto son variadas y hasta abundantes, pese a ello, en las próximas líneas nos ocuparemos particularmente de las contribuciones vividas en la segunda mitad de la última centuria. Resulta interesante que ya para 1794 el gran maestro Simón Rodríguez en su memoria titulada “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas” expone su preocupación por una educación más cercana al medio natural, contextualizada en la realidad cercana de las artes manuales, la cultura, la producción y la igualdad social. Así, él educó a sus alumnos, para que sintieran la libertad del ambiente y las luces de las nuevas repúblicas americanas (Morales y Lovera-De Sola, 2001). En esta corriente de pensamiento se orienta la pedagogía promovida por el movimiento de la “Escuela Nueva” a finales del siglo XIX, aseverando la necesidad de una educación enmarcada en plena naturaleza como ya había planteado Rodríguez y otros pensadores de la época. Por ello, Ferrière, en 1899, propuso el campo como medio natural para la enseñanza de los niños, señalando claramente que allí podían encontrar la calma y la estimulación necesaria (Ferrière, 1978). En este contexto, la Educación Ambiental [EA] es introducida informalmente en las escuelas a través de los manuales dirigidos a los niños de las escuelas religiosas; estos manuales eran textos que exaltaban los méritos de ciertos tipos de conductas humanas hacia el ambiente, resaltando una actitud no agresiva para con los recursos naturales. La importancia dada a la “ubicación natural” de los centros escolares representaba la posibilidad de una educación con finalidades de corte metodológico-didáctico, pues el ambiente era visto como una fuente axiológica-formativa en el caso de los movimientos ecologista, o como elemento de valor didáctico -sobre la base de salidas de campo e itinerarios naturales- en el caso del movimiento pedagógico (Sureda y Colom, 1989). De ese modo, en los países del mundo comienza a bullir la necesidad de incorporar contenidos ambientales en los manuales de estudio, mientras en nuestro país, siempre pionero en materia ambiental, ese proceso se hace muy prolífico hacia la tercera década del siglo XX con el nacimiento de la Sociedad Venezolana de Ciencias Naturales, a cuyo seno se suman múltiples iniciativas que proponen el estudio de las manifestaciones naturales, la enseñanza de las ciencias y



el uso acentuado de la naturaleza venezolana como eje formador del saber nacional (Benet, 1929). En la misma época, Andrés Eloy Blanco expone que la actividad directa en la naturaleza es un vehículo esencial para el crecimiento del espíritu infantil y augura que la tendencia de la “Escuela Activa” sólo puede ser prolífica si se rompe con el ámbito de la sala de clase, dando el paso hacia los alrededores, hacia la comunidad con sus lazos naturales (Blanco, 1938). Por esto, la consideración de la naturaleza como tema fundamental de estudio se planteó en términos de experiencias no opuestas a las asignaturas establecidas en los programas, era claro que debía responder a una comunidad de intereses y mediada por la experiencia del educando en el entorno natural, hecho recogido brillantemente en algunos documentos y reflejado en la ley de educación venezolana de aquella época (Morantes, 1940). Como vemos, la pedagogía, desde antaño, ha valorado, analizado y se ha interesado por la naturaleza, al considerarla ambiente educativo por excelencia. Su asiento filosófico se ha ubicado en la tradición y en la razón histórica-cultural del pensamiento crítico que valora el ambiente natural como elemento indispensable para llevar a cabo los programas educativos, propios de una sociedad afirmada en principios éticos, sociales y productivos igualitarios, ahora recogidos en ese proceso llamado Desarrollo Sustentable. Vivimos una revitalización naturalista de la pedagogía, distinguida no sólo por valorar la educación en la naturaleza, sino también por lograr una educación a favor de ella (Sureda y Colom, 1989). Quizás por ello, el hablar de pedagogía ambiental o de valoraciones pedagógicas que se realizaron del ambiente, necesariamente propicia el surgimiento de experiencias educativas de corte natural que van más allá de la historia, que se pierden en los túneles de las palabras que jamás se han dicho, en las descripciones no elaboradas, en fin, en el rastro de una especie que surgió del ambiente y que sigue profundamente inmersa en él, la especie humana.



Los primeros programas

Ya hemos dicho que la introducción de la enseñanza ambiental tiene un nacimiento plural en el mundo. Los intentos por incluir contenidos ambientales en los sistemas educativos han sido diversos, por lo menos, en los últimos doscientos años. En Venezuela, puede considerarse que los pioneros de la enseñanza ambiental son: Simón Rodríguez por su inclinación hacia el trabajo centrado en la experiencia lograda en el campo; Andrés Bello quien construyó nuevas expresiones y actitudes hacia la naturaleza de la cordillera, la llanura y la costa; Francisco Tamayo, que además de ser hombre de ciencia, también estudió el folklore que se movía en torno a la naturaleza y cómo ésta incidía en la vida de nuestros nativos. Ellos, entre otros, allanaron el camino para que durante la década de los 30 surgiera la propuesta de incluir el componente ambiental en los programas de la escuela primaria de esa época, como tema esencial de estudio, atendiendo a la complejidad de intereses y aptitudes del educando y orientado hacia el logro de una mayor firmeza del conocimiento que debía ampliarse mediante la experiencia personal en la naturaleza (Morantes, 1940). No obstante, el tiempo corrió lento, y es sólo hacia los años 70 -para muchos, la década dorada de la EA- que se produce un impulso notable con la Conferencia de Estocolmo en 1972 y su reconocimiento de una cooperación internacional imperiosa y necesaria; el nacimiento del “Programa Internacional de Educación Ambiental” en 1975; un congreso, de ese mismo año, dedicado exclusivamente a EA que fue realizado en la desaparecida Yugoslavia teniendo por fruto la famosa “Carta de Belgrado”; y un cuestionario denominado “Evaluación de los Recursos Disponibles para la Educación Ambiental: Necesidades y Prioridades de los Estados Miembros” aportado por la UNESCO en 1975 (Hungerford y Ben, 1992; Glasgow y otros, 1995). Bajo este ascendiente, y a pesar de la existencia informal de la EA en diferentes lugares del mundo, los pedagogos contemporáneos consideran la emergencia de los primeros programas formalmente sistematizados, que en el principio sostuvieron como propósito preparar una serie de informaciones sólidas y útiles para la acción educativa, teniendo en cuenta las principales carencias y en un momento en que los programas eran insuficientes y de poco alcance, constatándose la persistente ausencia de propuestas integradoras y de programas articulados en torno a lógicas funcionales para la resolución de problemas reales (UNESCO, 1977). Desde allí, los análisis fueron diversos, dando paso a innumerables programas, centrados tanto en la conservación como en la interpretación de la naturaleza. Los programas de EA puestos en marcha en el mundo, desde ese momento, mostraron una gran diversidad en sus objetivos, pero en la mayoría de los casos estos objetivos se correspondían con las metas enunciadas en las

recomendaciones de Tbilisi en el año 1977, aunque ciertos programas escolares daban prioridad a los principios ecológicos o a las relaciones entre los conceptos ecológicos y los problemas ambientales, o se ocupaban de los aspectos participativos, como la investigación y la evaluación. Así, pues, los programas de EA fueron definidos como un conjunto de actividades propuestas a niñas, niños y jóvenes durante su etapa escolar, relacionadas con conocimientos, competencias, actitudes y comportamientos para adoptar un modo de vida armonioso con el entorno (Sureda y Colom, 1989). Esta definición implicó la preparación de documentos utilizados en los sistemas educativos, instrumentos que hasta la fecha no han sido totalmente sistematizados de manera institucional y su aparición es más bien anecdótica, aunque debemos reconocer grandes avances en la última década.

Unificación de criterios

La tendencia aleatoria en el desarrollo de los programas de EA propició la elaboración y aplicación de políticas curriculares tendientes a la “unificación”. Tales tendencias en los diseños curriculares debían tomar en cuenta tres tipos de modelos (Sureda y Colom, 1989): **El interdisciplinar** como una unidad de enseñanza o programa de estudio, un enfoque parcelado en la enseñanza de la EA de mucha aceptación en los inicios de esta forma educativa y aún de mucho uso. **El transdisciplinar** como método que evoca conocimientos, estructuras de estudio, guarismos, leyes, principios, etc., de otros campos científicos para ser estudiados en un contenido único, en lo cual coincide con el método “interdisciplinar”, resaltando el hecho de que la EA no puede ser impartida por una sola persona, sino por un grupo de “expertos”; **El multidisciplinar** como sistema de integración que engloba los dos anteriores, incorporando elementos referidos a la EA en otras disciplinas, es la EA vista como elemento integral en los contenidos de todos los campos del conocimiento y el de mayor aceptación en nuestros días. Con ello, para que las instituciones pudieran formar individuos competentes en materia de ambiente dentro de los tres enfoques coexistentes era preciso que las clases no sirvieran sólo para adquirir conocimientos, competencias cognitivas o actitudes concretas, sino que era necesario la “transferencia” de lo aprendido (Novo, 1995). Debía reforzarse así, la teoría de que la EA debía estar integrada a todo los aspectos de la enseñanza escolar, por lo que los enfoques debían permitir que el conocimiento, las actitudes y las competencias internalizadas pudieran fluir a las personas involucradas en el proceso educativo. Pero esto no debía implicar, necesariamente, un fluido unidireccional, es una referencia más bien a un intercambio constante, a un flujo y reflujo de conocimientos.



Aspectos pedagógicos

Las teorías conceptuales sustentadas en la pedagogía ambiental son ubicadas en la construcción del conocimiento y su comunicación a partir del sujeto que aprende (Novo, 1995). Según esto, se expresa que los individuos al experimentar una situación nueva, se encuentran fuertemente condicionados por aquellos conocimientos, afectos y valores previamente vivenciados. En particular, cada individuo tiene su manera de interpretar la realidad a partir de las hipótesis y conocimientos que posee sobre el tema tratado y los valores que se desarrollan en ese proceso de aprendizaje. Así, la pedagogía ambiental suele apoyarse en los preconceitos que tienen los individuos de una comunidad para construir la realidad de su mundo (Giordan y Souchon, 1999). Es aquí donde el educador ambiental interviene, como facilitador del proceso, para hacer posible que todo los conocimientos previos afloren y sean sometidos a críticas por las propias teorías individuales, trabajando a partir de lo que cada uno sabe y piensa. Tal desarrollo puede darse bajo dos condiciones: una, estructurada, en la que la nueva información tiene que relacionarse con la ya preestablecida sobre el entorno; y otra, dinámica, conformada por las diversas estrategias didácticas usadas para que la interrelación se produzca. Es allí donde el educador pone en juego las estrategias necesarias para que las personas implicadas puedan relacionar aquello nuevo que aprenden con lo que ya sabían, bien sea para confirmarlo y ampliarlo o modificarlo y cuestionarlo. Se plantea, entonces, que enseñar no significa comunicar conocimientos sino facilitar al individuo la edificación de aprendizajes a partir de sus experiencias mediante un proceso de “alfabetización ambiental” (Rico-Vercher, 1991). Es un proceso educativo para el Desarrollo Sustentable que considera aspectos como: promover el desarrollo de habilidades de investigación, espíritu crítico, toma de conciencia sobre la interrelación pasado-presente-futuro, interdependencia de los seres y su ambiente, así como el desequilibrio producido por ciertas acciones humanas. En definitiva, la formación de una actitud de respeto hacia la vida en el planeta exige evaluar problemas, lograr su comprensión en perspectiva de futuro y orientar las soluciones con el propósito de optar por las más apropiadas para todos, según los principios del Desarrollo Sustentable (Febres, 1995). En otras palabras, la tendencia pedagógica para el Desarrollo Sustentable debe ser la de promover una cultura de paz, alentar procesos sociales integradores, favorecer el uso de tecnologías no agresivas con el ambiente, apuntalar la justicia social y disminuir sostenidamente la pobreza. Desde el punto de vista de la planificación curricular, este enfoque plantea que los objetivos y contenidos curriculares deberán surgir de situaciones integradoras, referidas a la realidad ambiental bajo una relación sociedad-naturaleza sustentable, por sí misma, en el tiempo.

Educación ambiental escolar y no escolar

La EA es desarrollada en los ámbitos escolarizados y no-escolarizados. El primer caso incluye la educación desarrollada en la escuela, regida por un sistema de horarios y programas, con una matriz curricular diseñada para adquirir habilidades y destrezas que sirvan para la funcionalización social, posteriormente evaluada y en el que se otorgarán certificaciones. Aquí, los niveles del sistema educativo son vistos como una dimensión que cumple con la función de propiciar valores y conductas orientadas al desarrollo de una relación positiva con la naturaleza, posiblemente con tres dificultades esenciales, la formación del profesorado, la falta de continuidad y la permanencia de la no transversalidad en algunos niveles, como en la tercera etapa de la educación básica (Mayora, 2002). No obstante, cuando se analizan los niveles de educación técnica y superior, se observa que la introducción de la EA se hace como una asignatura caracterizada por tener programas con contenidos teóricos fundamentados en ecología, quizás obviando aspectos sociales (González, 1996). Este último aspecto, que ha ido perdiendo fuerza en los últimos años, es uno de los indicadores que produce en el estudiantado cierto rechazo hacia la EA, ya que por medio de este enfoque no se busca el desarrollo de aptitudes hacia la comprensión de la interacción sujeto-entorno, sino que apunta a repetir contenidos teóricos (Boada y otros, 2001).

Por otro lado, el ámbito no escolarizado tiene como objetivo la transferencia de información con la finalidad de desarrollar conciencia en la población de cualquier edad, y es llevada a cabo en espacios abiertos y áreas naturales, siendo un proceso estructurado y sistemático aunque no estandarizado, desarrollado fundamentalmente con actividades prácticas y voluntarias; en ella no existe una metodología específica, sino más bien, metodologías con sentido dinámico que abordan la experimentación y la observación con la participación colectiva (Agüero, 1994). Esta modalidad, constituye un “aula abierta” donde los autores trabajan directamente con el entorno que los rodea, en contacto real con algún problema ambiental para analizarlo y proponer posibles alternativas de solución (Cruces, 1994). La EA no escolar es considerada una herramienta reformadora, beneficiando a gran parte de la población por su papel participativo que busca influir en la toma de decisiones frente a variados aspectos ambientales. Con todo, dista de ser un dechado de virtudes y, en algunos casos, su introducción no busca solucionar problemas sentidos por la comunidad, como es el caso de algunos proyectos de reforestación con árboles no autóctonos, o la inclusión de programas agrícolas sustentables sin la debida capacitación técnica de los productores.



Tendencias actuales

Los enfoques pedagógicos actuales deben tomar en cuenta los elementos del proceso educativo (planes de estudio, obras y libros de textos, medios didácticos, etc.) para introducir en cada disciplina, asignatura, área o bloque de contenido la dimensión actitudinal indispensable en el camino de reelaborar los programas desarrollados en el sistema educativo (OEI, 1997). Por ello, la EA no debe ser una materia más que se añade a los programas escolares existentes, sino que debe ser incorporada a los programas destinados a todos los educandos, sea cual fuere su edad (González, 1996). Así, la EA desempeñará el papel de catalizador en la renovación de la enseñanza, estableciendo y manteniendo relaciones claras y funcionales entre las necesidades, los fines, los objetivos, el programa propiamente dicho y los métodos de evaluación, como ha sido lo planteado desde Rodríguez hasta hoy. Los actuales objetivos de la EA tienen que ver con sentar las bases necesarias para desarrollar actitudes positivas hacia el ambiente, despertando la capacidad de comprensión del entorno así como el interés del educando, llevándolo a desarrollar una gran moralidad sobre ambiente. La EA debe insertarse dentro de un concepto curricular abierto, innovador y flexible a los cambios que se operen en el contexto educativo y cultural, entendiéndose como proyecto a investigar, en el que los participantes puedan desarrollar sus habilidades y relacionarlas con conocimientos (García y otros, 2000). Estos objetivos y contenidos plantean la necesidad de ubicar al individuo frente a la realidad ambiental para ir encadenando los diversos problemas en los ámbitos nacionales y mundiales que sean verdaderamente sentidos por ellos. La

metodología debe enmarcarse en una visión sistémica del ambiente, como condición necesaria para el trabajo, estudio y análisis de situaciones, fenómenos y problemas, desde una perspectiva holística y minuciosa, permitiendo redescubrir el conocimiento y desarrollar una cultura ambiental (Novo, 1995). Por lo

tanto, la experiencia personal debe convertirse en estrategia básica; persiguiéndose la vivencia de procesos como la observación, el estudio y análisis de situaciones de interés para los individuos. En consecuencia, para poder cumplir con las objetivos y características de la EA, deberemos mencionar algunos de sus principios: **Enseñanza para el cambio**, en la que la comprensión busca modificar los



esquemas de conocimiento a partir de lo ya edificado, anteponiendo la comprensión sobre el aprendizaje mecánico y potenciando el aprendizaje autónomo; **concepción social del aprendizaje**, insistiendo que es necesario que la enseñanza se aleje de su esclerotizada concepción academicista y se interese por los problemas sociales, practicando una metodología dirigida a la toma de decisiones y a la acción; **enseñanza como proceso**, lo cual lleva a cambiar el concepto de la evaluación, que de calificación sumativa, pase a evaluación verdaderamente formativa; **formación de actitudes y valores** como medio de enseñanza que toma en cuenta los cambios en los comportamientos sociales, interesándose por los procesos (Delval, 1994; Novo, 1995). Por ello, necesitamos un sistema educativo que busque en los educandos el sentido crítico, la responsabilidad individual y colectiva, la solidaridad y la asunción de principios éticos, que no atiende sólo al entrenamiento, sino también a la experiencia vital, a los hechos y conceptos experimentados e integrados, no sólo comprendidos. Se requiere, en resumen, un nuevo lenguaje educativo y unos aprendizajes diferentes, que exigen la cooperación de todas las disciplinas, la labor en equipo y, sobre todo, la formación continua del profesorado en redes de interacción telemática, sistemas de organización escolar, círculos de lectura, participación en aulas abiertas, eventos y reuniones periódicas, desarrollo de software ambiental y todo otro programa de formación con el auspicio de los entes ministeriales y las instituciones educativas. La educación debe liberarse de sus obtusos puntos de vista y poner al día su retraso con relación a los procesos científicos, artísticos y humanísticos de nuestra época, uniendo fuerzas en la construcción de una época nueva y verdaderamente humana. Sin embargo, las fuerzas que se oponen a cambiar la educación son poderosas y están en nosotros mismos, no en vano nos han formado en la escuela para reproducir el “orden social vigente” (Febres, 1995). Por ello, la tarea del nuevo docente es trascendental en cuanto a su rol de líder y a las innovaciones que debe afrontar y llevar adelante. Menuda labor, la transformación social y la proposición de cambios necesarios para lograr un sistema educativo eficiente, en una sociedad participativa, justa y comprometida con el Desarrollo Sustentable. ©





- Agüero, A. (1994). *Paradigmas socioeducativos y programas de educación no formal*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Benet, F. (1929). Prólogo a la guía general de Venezuela. En *Mérida capital mundial del conservacionismo (1977)* por Valeri, M. y Grima, P. Mérida, Venezuela: Leipzig, 11-13.
- Blanco, A. (1938) *Teoría y práctica de la escuela activa*. III Convención Anual del Magisterio Venezolano. Cumaná, Venezuela: Memorias del Museo Andrés Bello Blanco.
- Boada, D; Escalona, J. y Castro, M. (2001). *Educación Ambiental: Una alternativa en educación preescolar*. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones ULA.
- Cruces (1994). *El trabajo en ambientes abiertos*. Barcelona, España: Oikos.
- Delval, J. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid, España: Paidós.
- Febres, M. (1995). *La gestión Ambiental: bases conceptuales de la educación para un desarrollo sostenible*. Quito, Ecuador: UNESCO-UICN.
- Ferrière, J. (1978). La escuela nueva. En L. Villabona. (edit.). *Las tendencias educativas del siglo XX*. Washington, USA: Editorial Alteras., pp. 111-153.
- García, M. (coord.) y otros (2000). *Educación Ambiental*. Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Giordan, A. y Souchon Ch. (1999). *La Educación Ambiental: Guía práctica*. Madrid, España: DÍADA EDITORA S.L.
- Glasgow, J., Robinson, P. y Jacobson, W. (1995). *Programa de introducción a la Educación ambiental para maestros e inspectores de enseñanza primaria*. Trad. UNESCO – UICN Syntax. Madrid, España: Editorial los Libros de la Catarata.
- González, E. (1996). *La educación ambiental. Un nuevo campo de acción pedagógica*. Bogotá, Colombia: Perfiles liberales, (24), 15 – 19.
- Hungerford, H. y Ben, R. (1992). *Cómo construir un programa de Educación Ambiental*. Trad. Syntax. Madrid, España: Editorial CYAN (original en inglés, 1990).
- Mayora, F. (2002). Situación de la educación ambiental en los programas de educación básica y media, diversificada y profesional. Caracas, Venezuela. *Revista de Investigación, Venezuela*: (52), 139-161.
- Morales, F. y Lovera-De Sola, R. (2001) Vida y Obra de Simón Narciso Jesús Rodríguez. En *Simón Rodríguez. Sociedades Americanas*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho. S.E.
- Morantes, G. (1940). La nueva educación venezolana. *Revista Educación*. Caracas, Venezuela: Ministerio de Educación Nacional, 1 (8), 33-37.
- Novo, M. (1995) *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, España: Editorial Universitat.
- Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- (1997). *Declaración de Mérida*. Madrid, España: Ediciones de la OEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (1977) *Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental en Tbilisi, Georgia*. Madrid, España: UNESCO
- Rico-Vercher. (1991). Participación social y pedagogía del ambiente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, España: Gráficas FERO, C.B., 1 (4), 33-42.
- Sureda, J. y Colom, A. (1989). *Pedagogía ambiental*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.

DEMOCRATIZACIÓN DE LOS SABERES PEDAGÓGICOS

El Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes democratiza el conocimiento, al colocar a disposición gratuita del magisterio y del estudiantado universitario de formación docente del país y del mundo de habla hispana, su producción académica presente en la colección de **EDUCERE, la revista venezolana de educación**, formada por treinta (30) números, 640 artículos y cientos de valiosas notas breves.



educere



**aparece trimestralmente en sus
formatos impreso y digital**

CONSÚLTALA

www.saber.ula.ve/educere/revista