



Revista CoPaLa. Construyendo Paz  
Latinoamericana

E-ISSN: 2500-8870

[copalarevista@gmail.com](mailto:copalarevista@gmail.com)

Red Construyendo Paz Latinoamericana  
Colombia

Rodríguez-Martínez, Víctor Hugo; Sánchez-Barreto, Rafael Fernando  
De la educación para el desarrollo sostenible a la educación ambiental desde las  
epistemologías del sur  
Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, núm. 9, enero-junio, 2020, pp. 13-  
30  
Red Construyendo Paz Latinoamericana

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170996002>

- 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

# **De la educación para el desarrollo sostenible a la educación ambiental desde las epistemologías del sur**

## **From education for sustainable development to environmental education from southern epistemologies**

**Víctor Hugo Rodríguez-Martínez**

Doctorante en Sustentabilidad para el Desarrollo en el Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)

**Rafael Fernando Sánchez-Barreto**

### **Resumen**

Desde finales de la década de los años 80, con el surgimiento del término desarrollo sostenible, las estrategias de desarrollo en México dieron un giro si bien desde el discurso sobre el modelo económico hegemónico, hasta las acciones que se tornaron demagógicas en los planes y programas gubernamentales, políticos, comunicativos e incluso educativos. La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), con esa carga ideológica neoliberal, contrapuesta con la Educación Ambiental de corte crítico y encaminada a la transformación social, irrumpe en el escenario del diálogo, la reflexión, la libertad los derechos humanos y ambientales, así como de la cultura para la paz y la justicia.

El propósito de este trabajo es analizar la relación entre la EDS y la Educación Ambiental desde las Epistemologías del Sur como una alternativa que transforme el actuar de la sociedad no solo desde el sur geográfico, sino sobre todo desde el pensamiento alternativo, mediante el procedimiento de revisión documental, análisis crítico y contextualización del tema objeto de estudio, que permita definir el rumbo de una educación cuyos cimientos se encuentran en la riqueza cultural de los pueblos originarios y no en los intereses y perversidades de las empresas transnacionales y gobiernos tecnócratas. A manera de conclusión, se observa que los elementos de la EDS mantienen un discurso hegemónico, vertical, con políticas asistenciales a países en desarrollo en contraposición con la Educación Ambiental desde las Epistemologías del Sur, que tienen como referente un pensamiento crítico y emancipatorio característico de la región latinoamericana.

**Palabras clave:** Educación ambiental, Educación para el desarrollo sostenible, Epistemologías del sur.

Recibido: 01/junio/2019  
Aprobado: 14/octubre/2019

## Abstract

Since the end of the Decade of the 1980s, with the rise of the term sustainable development, the development strategies in Mexico took a turn albeit from the discourse on the hegemonic economic model, to actions that became demagogic in the plans and governmental, political, communicative and even educational programs. Education for sustainable development (ESD), with this neo-liberal ideological burden, opposed cutting aimed at social change and critical Environmental Education, breaks on the stage of the dialogue, reflection and freedom human rights and environmental, as well as the culture of peace and justice.

The main objective of this study is to analyze the relationship between ESD and Environmental Education from the epistemologies of the South as an alternative that transforms society acting not only from the geographical South, but especially since the alternative thinking, using the document review procedure, critical análisis and contextualization of the subject, object of study, that allows defining the direction of an education whose foundations are in the cultural wealth of indigenous peoples and not in the interests and perversities of the transnational companies and technocratic Governments. By way of conclusion, it is observed that elements of the ESD kept a hegemonic, vertical, speech with welfare policies to developing countries in contrast with environmental education from the epistemologies of the South, who have as a reference a critical thinking and characteristic of Latin American emancipation.

**Keywords:** Environmental education, education for sustainable development, South epistemologies

## Introducción

La Educación Ambiental en México, desde su nacimiento como país independiente y hasta la actualidad, no ha tenido un papel relevante en el sistema educativo nacional, no ha moldeado un tipo de pensamiento en los estudiantes a lo largo del tiempo que propicie una relación estable, fuerte, armoniosa, adecuada, de respeto, cuidado y posibilitadora de condiciones transformadoras de la realidad social, entre el ambiente y los seres humanos. Y aunque si bien es cierto, en lo que llevamos de este siglo y la última década del pasado, cobró una especial relevancia el tema medioambiental y la imperiosa necesidad por aminorar los impactos causados por un modelo de desarrollo en la naturaleza, incorporándose con mayor énfasis en el modelo educativo, cierto es también que esto se ha hecho sobre la base de la llamada Educación para el Desarrollo Sostenible, que emerge de un tipo de pensamiento hegemónico y neocolonial, donde se procura una concienciación en la población sobre el cuidado del ambiente, pero sin trastocar las bases ideológicas del modelo de desarrollo que ha propiciado la actual crisis civilizatoria.

En este sentido, la Educación Ambiental desde las Epistemologías del Sur, irrumpe en el actual escenario como una nueva propuesta de establecer diálogos interculturales e intergeneracionales basados en la reflexión crítica y la posibilidad de forjar caminos alternativos para el progreso, desarrollo o florecimiento de los pueblos; con la consigna permanente del respeto, la libertad, la cultura para la paz y la justicia.

Ante tal panorama se considera imperativo analizar la actual condición educativa a la luz de dos consideraciones totalmente distintas. La primera, aquella donde se incorpora la Educación para el Desarrollo Sostenible a los planes y programas escolares como una medida de atemperamiento de los estragos naturales, pero sin cuestionar seria y profundamente los parámetros del modelo que llevan a la actual condición de degradación ambiental y social; y la segunda, que apuntala a la Educación Ambiental desde las Epistemologías del Sur como una alternativa real para la transformación de la realidad contemporánea, y en franca contraposición a la lógica neoliberal que privilegia al mercado como principal institución de regulación social, con su propuesta casi única de crecimiento económico como vía para alcanzar el progreso o bienestar.

El presente ensayo está organizado en cuatro apartados, donde el aparato crítico contiene las secciones de: Panorama de la Educación Ambiental, en el cual se advierte críticamente el papel secundario de esta en el sistema educativo mexicano y se contextualiza el tema objeto de estudio; la siguiente sección corresponde a un Breve Repaso Histórico de la Educación en México, en el cual se describe a grandes rasgos las etapas y las condiciones en las que se desarrolla la educación en el país, así como las principales líneas en las que se llevó el debate tanto en el siglo decimonónico como en el siglo XX; asimismo, se continúa con la sección de Educación para el Desarrollo Sostenible y la Educación Ambiental desde las Epistemologías del Sur, donde se establecen los rasgos generales de cada postura y se analiza la relación de estas con el modelo educativo, evidenciando la línea de pensamiento hegemónico, neoliberal y neocolonial que privilegia la primera, así como la postura alternativa y emancipadora que puede propiciar la segunda dentro del sistema educativo. Finalmente se presentan las Conclusiones como sección última del trabajo, en donde se recalca la necesidad de un tercer momento del modelo educativo en el cual se debiera incluir de forma transversal, integral y prominente la Educación Ambiental como columna vertebral de éste.

## **Panorama de la Educación Ambiental en México**

Si bien la Educación Ambiental (EA), ha tenido presencia desde hace varios años en el sistema educativo mexicano, cierto es que no ha representado una cuestión sustantiva o de relevancia en la formación integral de la niñez y la juventud, más bien mantiene un papel secundario y de apéndice dentro los planes y programas de estudio en los distintos niveles escolares. Más aún, la impartición de una unidad de aprendizaje que tuviera que ver con la protección ambiental, con el reforzamiento de valores, actitudes, aptitudes, destrezas y competencias para una relación armónica, sana, de respeto y adecuada con la naturaleza, así como de valoración sobre la importancia que representan los bienes naturales para la vida, era percibida y adjetivada como intrascendente, o bien, como algo poco útil para la formación de una persona y para su preparación como futuro profesionista que debía incorporarse al campo productivo laboral.

Por consiguiente, la EA ha sido relegada al terreno de lo anecdótico, del pasatiempo para los niños y adolescentes, donde no se consideran objetivos o metas claras, sino generar actividades más vinculadas al esparcimiento y relajación con criterios poco serios o desarticulados de los contenidos curriculares, además, se mantiene la idea de que al ser una cuestión accesorio, no es necesario desarrollar un programa formal y transversal, sino meramente informal sin

---

tiempos y horarios precisos o sin actividades cognitivas estratégicas para el aprendizaje y evaluación. De igual manera los docentes, no necesariamente debían contar con atributos pedagógicos, curriculares o profesionales definidos, profundos y especializados, sino, se llegaba al extremo de ser una forma de castigo para algunos de ellos o una manera de incorporar a alguien al modelo educativo laboral, sin contar con una formación sólida.

Bajo la misma línea, la EA, acotada y reducida en la lógica de nuestro modelo educativo, reproduce el paradigma heredado de la “Modernidad” y de la tradición del pensamiento económico, donde se objetiva la naturaleza y sus bienes como meros “recursos” materiales, exclusivamente estimados en tanto pudieran prestarle un servicio al ser humano, sin considerar el valor intrínseco de la naturaleza per se, consolidando así a través de la educación, la visión antropocéntrica del discurso desarrollista.

Por tanto, la EA no ha representado un aporte sustancial a la formación profesional de los jóvenes mexicanos, los cuales evidentemente, ya en el campo laboral no cuentan con las herramientas y estrategias en sus respectivos sectores y áreas de trabajo a fin de promover una cultura de total respeto y valor hacia la naturaleza y los bienes que de ella emanan. Específicamente en el terreno de las políticas públicas, ha sido sumamente manifiesto la falta de profesionales que privilegien el enfoque de la EA en su actividad, puesto que desde una óptica gubernamental se reflejó preocupantemente ese papel secundario de lo ambiental y ecológico en el desarrollo de acciones estratégicas para contar con un entorno adecuado, equilibrado, sano y respetuoso de las realidades regionales del país.

En el propio gobierno el tema ecológico/ambiental se ha traducido como una moda o un referente retórico, el cual es necesario ser incorporado en los discursos políticos, pero no en la concreción de acciones pertinentes, estratégicas, definidas y avaladas con presupuesto y total respaldo institucional. En la cuestión educativa, se reitera, se añadieron horas/clase o temas en los programas de estudio, siempre sin armonizar el contenido con el resto de la maya curricular, sin la transversalidad que requiere el pensamiento ambiental, sin el acompañamiento de la capacitación y profesionalización de los docentes, sin la integralidad formativa que propicia o debiera propiciar un conocimiento holístico, como lo es el del ambiente, que toca e integra prácticamente todo lo que nos rodea; por ello el recorte arbitrario y erróneo que sufrió la EA, la relegó a tener un tinte reduccionista en la formación educativa de calidad de este país, de lo que dan cuenta los actos demagógicos e intrascendentes de celebración del día mundial del medio ambiente, que precisamente reflejan una ceremonia de un día que enarbola todo aquello que se ha olvidado el resto del año.

Respecto a la políticas públicas, hubo un momento en que se volvió casi una regla no escrita que los gobiernos en sus distintos ámbitos crearan un aparato administrativo que propiciara el cuidado, protección y desarrollo del medio ambiente, pero que en realidad dichos organismos estaban incompletos, es decir, sin el fundamento jurídico idóneo para su labor, con presupuesto limitado o con capacidades técnicas y financieras sumamente acotadas, convirtiéndose así, en espacios decorativos donde el funcionario encargado es percibido como de segundo nivel o sin verdadera relevancia para la administración pública. Ensanchando únicamente el aparato burocrático en aras de establecer sobre regulación en ciertos trámites, pero sin facultades expresas para sancionar o generar

políticas públicas de verdadero impacto en la prosperidad local, regional o nacional.

Al cobrar relevancia en el concierto internacional los temas ambientales y la preocupación por los estragos causados por el crecimiento económico en la naturaleza, se fue consolidando paulatinamente la necesidad de contar con una normatividad más rígida y exhaustiva en materia medioambiental, así como su incorporación en el sistema educativo a través de los procesos de enseñanza aprendizaje, sin embargo -se insiste-, estas acciones se dibujaron mayoritariamente sobre la línea de lo superfluo e ineficaz, y más, sobre el proseguir con una moda discursiva implantada desde organismos internacionales, como es el caso de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), que tiene su fundamento precisamente en el concepto del Desarrollo Sostenible, como se analizará más adelante.

Pero cierto es que la EA ha generado un mayor impacto y una mayor conciencia en las últimas dos décadas dentro de los procesos formativos formales, no formales e informales de los estudiantes en sus diferentes niveles, así como dentro de la propia sociedad. Esto ha tenido que ver prioritariamente por el interés de movimientos sociales ecológicos y ambientalistas, así como por el renovado ánimo de académicos e investigadores en ampliar y perfeccionar el conocimiento en materia ambiental como columna vertebral del sistema social.

De esta manera, líderes sociales, organizaciones comunitarias, docentes, investigadores, organizaciones de la sociedad civil, entre otros, han jugado un papel fundamental para la incorporación de la EA tanto en el ámbito educativo, como en la generación de políticas públicas. Ciertamente estos grupos son lo que han logrado incluir el tema en las grandes agendas nacionales y se han constituido como el referente más importante en materia de asesoría para gobiernos nacionales y locales, así como para los organismos internacionales en objeto del cuidado y protección ambiental.

Asimismo, movimientos desde su realidad local han logrado impactar en el terreno transnacional con su particular y original forma de concebir una relación entre el ser humano y su entorno, rompiendo el paradigma de la falsa dicotomía Hombre-Naturaleza. En este sentido, se ha impulsado la idea de que no existe un solo camino para el progreso y bienestar de los pueblos, más bien cada sociedad o nación tiene el pleno derecho de propiciar la ruta que mejor le convenga para su progreso, desarrollo o florecimiento, tomando en cuenta que cada pueblo es dueño de su propio destino.

Al respecto, desde posturas, pensamientos, metodologías y epistemologías, las cuales reflexionan creativamente sobre la realidad que prevalece en el Sur geográfico para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre. Aquí se sitúan las Epistemologías del Sur: en un contexto intelectual donde las ideas eurocéntricas, occidentales, contrastan con los pensamientos y realidades de los oprimidos (De Sousa, 2010), y han pugnado por una revalorización del conocimiento tradicional de los pueblos originarios como una alternativa al modelo de desarrollo capitalista imperante en el mundo, el cual invisibiliza o desplaza las realidades concretas de regiones particulares, intentando homogeneizar o estandarizar sólo un camino de vida para las naciones.



---

Es en tales posturas de pensamiento, donde se inscribe la EA como un pensamiento crítico y contrapuesto a la EDS, encaminada a coadyuvar a la transformación social, a la emancipación de los grupos sociales, promoviendo el diálogo y la reflexión como base para apuntalar la libertad, los derechos humanos, ambientales, la cultura de paz, el respeto y la justicia, dejando claro que el ser humano es parte integrante del medio ambiente, no su dueño, avasallador o gerente, sino un miembro más de la compleja y sistémica relación global-ambiental.

## **Breve Repaso Histórico de la Educación en México**

Después de trescientos años de colonialismo México nace como nación independiente en el siglo decimonónico. Este siglo que, para otras naciones como algunas europeas o la estadounidense representó la consolidación de diversas instituciones e ideas provenientes del siglo de las luces, para nuestro país y para casi toda Latinoamérica fue sinónimo de convulsiones, desequilibrios y profundos ajustes en los terrenos político, económico, cultural y social. Puesto que posterior a los movimientos de independencia existieron profundas pugnas al interior de los nacientes países por establecer un proyecto de nación, básicamente representadas dichas pugnas por liberales y conservadores, fue necesario construir nuevas instituciones que regularan la naciente condición social, pero la ideología que representarían estas instituciones casi siempre fue llevada en el terreno de la violencia facciosa y lo bélico militar. Una de las discusiones más radicales y complicadas sobre la nueva realidad que debía imperar en el país fue la de separar claramente los asuntos competentes del Estado y de la religión, tarea nada sencilla después de los trescientos años de vida colonial española.

En tal sentido, la educación, como tantos otros sectores de la vida nacional estaba completamente impregnada por la organización clerical, prácticamente todo el proceso educativo, desde su organización hasta los contenidos, pasaba por el pensamiento religioso del catolicismo. Evidentemente, romper o marcar una distancia entre la iglesia y el Estado en este tema, representaba una serie de confrontaciones y desencuentros que no sólo caían en lo administrativo o formal, sino que significaban una lucha cultural compleja que arraigaba los sentimientos más profundos de una población que no sólo había vivido un proceso de colonialismo, sino también de colonialidad. Por ello, aunque el motivo de este ensayo no sea propiamente el proceso colonizador de América y México, ciertamente es un rasgo que definió gran parte de nuestra educación, desde que se convierte en una responsabilidad total del Estado y casi hasta nuestros días, por lo que es importante diferenciar claramente estos dos fenómenos, pues como veremos, las propias Epistemologías del Sur son una respuesta en gran medida al proceso de colonialidad.

En términos del Dr. Castro-Gómez, específicamente en una entrevista que le realizaran Hernández y Rodríguez (2012), señala que el colonialismo es un fenómeno de orden molar, que atañe el modo en que los países de América Latina se inscriben asimétricamente en un sistema global de dominación que les excluye y les condena a la dependencia económica. Mientras que la colonialidad es un fenómeno de orden molecular, que atañe el modo en que los sujetos valoran sus relaciones con los demás, con el conocimiento y

consigo mismos. Por tales razones -remarca el autor- la colonialidad, en tanto del poder, del saber y del ser, representa un modo de valoración que no deriva simplemente de una la lógica económica y geopolítica generada por el colonialismo, aunque al inicio ambos fenómenos estuvieran íntimamente ligados, sino que la colonialidad se desarrolló históricamente de manera independiente del colonialismo después de los movimientos de independencia (p.190-191).

En los mismos términos del Dr. Castro-Gómez, el colonialismo, y de lo cual según él, las Ciencias Sociales han investigado a fondo, está vinculado a cómo la violencia, la desigualdad, el saqueo de los recursos naturales, las ideologías, fueron implementadas en Latinoamérica gracias a la dominación colonial de Europa, y principalmente de España, pero lo que las mismas Ciencias Sociales no han abordado tanto, es el modo en que esas violencias y desigualdades se convirtieron en una herencia histórica que permea la manera de ser de los sujetos en esta región hasta la actualidad, y que funciona con una lógica distinta a la de las instituciones políticas y los modos de dominación colonial o neocolonial.

En estas precisiones entre colonialismo y colonialidad encontramos algunos elementos que definieron el desarrollo de nuestro modelo educativo, pues es claro que las subjetividades y formas de valoración de las relaciones con un mismo, con el otro y con el entorno, estuvieron marcadas por ese pensamiento colonial que motiva entre otras cosas, a considerar que se debe proseguir estrictamente con los dictados provenientes de otras realidades o latitudes, a fin de, supuestamente fortalecer nuestros modelos, pues se cae en el error de suponer que lo propio o lo tradicional no tiene tanta relevancia o rigurosidad, como es el caso de la EDS.

Precisamente en el siglo XIX, donde la formación académica de la sociedad no era un asunto de la mayor relevancia, la población en su mayoría no contaba con una instrucción formal, por lo que el analfabetismo era una condición generalizada. Por ello se señala que México se fundó al margen de la educación, debido, por lo menos, a tres circunstancias, según Vargas Beal (2005), la primera a la poca importancia que la sociedad en general y las familias en particular otorgaban en la Colonia a la educación básica como necesidad formativa para sus hijos; la segunda, a las pocas instituciones de educación superior existentes entonces en el país; y la tercera, al hecho de que en aquel tiempo la educación era en gran medida un subsistema de las instituciones religiosas, tanto a nivel básico como a nivel universitario, y por tanto no se le concebía como algo fundamentalmente distinto de la instrucción religiosa.

Por ello el autor sintetiza que el resultado de esa realidad, por lo menos en lo básico, era una paradoja: por un lado, una gran necesidad de escuelas dado el número de iletrados; al mismo tiempo, lo inoperante, incluso el cierre, de las mismas dada la poca población interesada en enviar a los niños a la escuela. Con lo cual no resulta extraño que la educación básica no fuera uno de los temas centrales a la hora de fundar la nación mexicana, pero en lo que respecta a la educación superior el problema no era muy diferente, pues a fines del siglo XVIII y principios del XIX sólo había en México dos universidades, como lo marca el propio Vargas (2005, p.34): "La Real y Pontificia Universidad de México y la Universidad de Guadalajara, asimismo, la Compañía de Jesús contaba con seis colegios o



---

institutos en la Nueva España y se habla también de cuatro instituciones más: la Escuela de Cirugía, la Academia de San Carlos, el Real Estudio Botánico, y el Colegio de Minería; que si bien todas eran de nivel superior, estaban total y absolutamente copadas por los poderes monárquico y eclesiástico”.

Y aunque en los textos constitucionales del México independiente ya se toca de manera oficial la educación como responsabilidad pública del Estado, especialmente en la Carta Magna de 1824, la realidad es que durante todo el siglo XIX, con la serie de vaivenes políticos, las débiles alianzas de los militares y las confrontaciones bélicas, el tema educativo no tiene una relevancia profunda para la construcción de la nación. Aún con las leyes de Reforma, la pugna por menguar el poder de la iglesia acapara gran parte de la atención gubernamental, especialmente en el tema económico a través de la propiedad de las tierras y de los bienes eclesiásticos. Así, la instrucción básica durante la etapa colonial y gran parte del siglo XIX, que fue básicamente con lo que se tuvo que lidiar, es que esta contemplaba de forma general, que aprender a leer y escribir estaba profundamente vinculado con aprender la doctrina cristiana.

Es en los primeros años del siglo XX con el movimiento revolucionario que se establece como cuestión preponderante de los derechos sociales y de los más grandes triunfos de las clases populares, la incorporación de la educación como algo trascendental para la vida de la sociedad mexicana. Y con ello, la total e irrenunciable responsabilidad del Estado para proporcionarla, así como el punto final, o al menos eso se intentaba, de la disputa por la educación, refiriéndola con carácter de laica en el texto constitucional de 1917, lo cual implicaba, sobre todo, no tanto la separación de un pensamiento doctrinario religioso de la enseñanza, sino directamente la prohibición a la religión católica de inmiscuirse en la formación educativa básica de la población.

Es así que la educación queda constituida como uno de los pilares jurídicos de la Revolución Mexicana para el desarrollo del país, siendo el artículo tercero de la Constitución en el cual queda enmarcado este derecho, y que representó durante muchos años una especie de consagración para los gobiernos posrevolucionarios, por tanto, la redacción final de este artículo en el constituyente de 1917 quedó como sigue:

“La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa ni ministro de ningún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.” (Cámara de Diputados citada en Juárez y Comboni, 2016, p.50).

Después de la Constitución de 1917 tres cuestiones fueron las fundamentales para la educación en México: la laicidad, la gratuidad y la obligatoriedad. Que durante el siglo XX estuvieron sujetas a los intereses políticos del grupo de poder en turno, aunque básicamente siguieron la línea, acotar la participación de las doctrinas religiosas en la educación, sobre todo en la básica, así como de manera especial, restringir a la religión

católica; la obligación del Estado para impartir la educación y ser el responsable de su conducción ideológica mediante los planes y programas; y garantizar que todos los niños, especialmente los menos favorecidos económicamente acudieran a la escuela mediante la obligatoriedad.

La gran labor durante el siglo XX en materia educativa representaba básicamente la ampliación de la cobertura, tanto en infraestructura como en personal docente. La necesidad era reducir el analfabetismo y enfrentar los retos de crecimiento que experimentaba la sociedad mexicana, así como la creciente urbanización de algunas zonas del país debido a la cada vez mayor, migración de las zonas rurales hacia grandes ciudades. Una consideración especial tiene el hecho de que en el gobierno de Lázaro Cárdenas, se introdujo un cambio en el texto constitucional para agregar una nueva condición a la educación, esto es que la educación sería también "socialista", como lo indican Juárez y Comboni (2016), que con una orientación mayor hacia la izquierda, Cárdenas dio entrada a las influencias marxistas, aceptando la modificación del artículo tercero constitucional para establecer que la educación además de laica sería de carácter socialista, lo que traería nuevas luchas, particularmente en el campo, entre el magisterio de izquierda y el clero, así se acentuaba el espíritu anticlerical. La inclusión del término socialista en la educación fue retirada en el sexenio siguiente, modificando esta cuestión en los siguientes años por la de la unidad nacional y la democracia.

Al respecto se debe señalar que el modelo educativo en México durante la mayor parte del siglo XX, estuvo impregnado por la ideología del nacionalismo revolucionario impulsado por los gobiernos emanados del partido hegemónico, que aludieron a la Revolución de 1910 como su estandarte ideológico-político. Con ello se marcó una visión oficialista de la educación, así como reduccionista en pensamiento crítico hacia el modelo autoritario imperante en ese momento. A lo que se añadiría una creciente influencia del gremio magisterial, fortalecido por el manejo corporativo y clientelar del sistema político mexicano.

Si bien la educación fue vista como la principal herramienta para el desarrollo y la movilidad social, así como una manera de aminorar las desigualdades, cierto es que en el terreno histórico, político y social, la visión gubernamental oficial implantada en este sector, formó los criterios pedagógicos de acuerdo con sus necesidades y conveniencias políticas, pues se fortaleció una línea de pensamiento acorde a lo que el partido hegemónico consideraba favorable para el desarrollo y la unidad nacional, construyendo héroes y villanos según lo requiriera el sistema.

Como señalan Juárez y Comboni (2016, p.52), este proyecto se inscribía dentro de la visión civilizatoria de la educación. "Se trataba de "civilizar" a los indígenas y educar a los campesinos como fundamento para una nueva nación. La educación debía formar a los ciudadanos para la libertad, en el sentido de las clases dominantes, es decir, dentro de la línea del liberalismo". Por tanto, en el terreno económico la educación fijó la visión del desarrollo basado principalmente en el crecimiento económico de base industrializador, con lo que el modelo educativo reforzaba la idea de formar profesionistas capaces de servir a este objetivo, pero con la herencia de la colonialidad de mantener una dependencia económica y tecnológica hacia los grandes centros de poder. Bajo

esta tesitura, es plausible comprender que la EA no fuera un factor importante para la formación académica durante varias décadas.

En la última década del siglo XX, la educación en este país vive una nueva reforma (1992), la cual estará plenamente vinculada con el surgimiento de un término propuesto dentro de la Organización de las Naciones Unidas a finales de los años ochenta, este es, el Desarrollo Sostenible. Esta nueva adjetivación de un tipo de desarrollo que promueve una preocupación mayor por las consecuencias del ritmo de crecimiento mantenido hasta esas fechas, que pugna por nuevos compromisos con el ambiente, y de manera especial lucha por una revisión de los procesos de crecimiento en los países en vías de desarrollo o subdesarrollo. Sin embargo, esta postura del Desarrollo Sostenible no incide directamente en el centro del problema, que es el modelo capitalista que promueve un consumo exacerbado que tiene como base la sobre explotación de los bienes naturales, y es bajo este tenor que surge la EDS, como una forma de crear conciencia sobre los problemas del planeta, pero sin plantear un modo alternativo de alcanzar o promover el llamado desarrollo, es decir, sin tocar las bases ideológicas de lo que promueve el deterioro ambiental, que es la manera de producción y distribución de bienes y servicios.

La reforma de 1992 denominada “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, tiene en sus fundamentos una cuestión que parece básica para el propósito de este trabajo, y es que se establece una íntima relación entre la educación y el desarrollo, como lo menciona Bazdresch (2005), el acuerdo propone una forma de concebir la relación entre educación y desarrollo, o sea la educación será el pilar del desarrollo, a su vez establece la entraña del desarrollo, que es soberanía, internacionalización, crecimiento, estabilidad, democracia, justicia y libertad, lo que exige una educación de alta calidad, nacional y capaz de asegurar altos niveles educativos para toda la población.

Pero este acuerdo está inscrito en un momento donde nuestro gobierno y su política son asumidos como de corte neoliberal, es decir, se dejaron atrás los esquemas, quizás fallidos o incompletos, de un Estado mexicano que, sin lograrlo completamente, se asumía como de Bienestar. La política educativa neoliberal por tanto, genera una sumisión hacia el modelo imperante de desarrollo que tiene como principal institución reguladora al mercado. Lo que evidentemente se contrapone con la visión de la EA que propulsa por una visión alternativa de desarrollo, bienestar o progreso.

## **La Educación para el Desarrollo Sostenible y la Educación Ambiental desde las Epistemologías del Sur**

Las últimas dos décadas del siglo pasado significaron para nuestro país un viraje en el modelo político, económico y social emprendido por el Estado. Nuestros gobiernos desde 1982 redefinieron el rumbo de las instituciones gubernamentales con base en acuerdos de corte neoliberal, lo que trajo consigo una forma distinta de organizar diversas tareas del Estado, entre ellas, la impartición de la educación. Una característica particular de este modelo, es la aplicación de directrices formuladas desde organismos internacionales o instituciones transnacionales que velan por el funcionamiento del comercio global y que comúnmente ignoran o minimizan realidades locales o particulares en aras de

generar políticas de aplicación general, así, una de las propuestas en el terreno educativo es estandarizar un modelo de enseñanza-aprendizaje que refuerce la productividad y competitividad de los mercados, independientemente de sus contextos particulares.

Se distinguen dos momentos generales de la EA en México, el primero que prácticamente percibe a esta como una cuestión menor y sin relevancia para la formación integral de los estudiantes, es decir, que está presente en las aulas y en los planes de estudio, pero de manera aislada, limitada y sin una conexión fuerte con el resto del proceso educativo. Y el segundo, es donde se resalta la importancia de incorporar en los distintos niveles formativos la cuestión ambiental, la concientización de los problemas que enfrenta la naturaleza debido a las acciones descontroladas de los seres humanos, sin embargo esta relativa preocupación y su renovado interés por los temas ambientales, refiere mayoritariamente a una cuestión de forma, es decir, queda en muchos casos en un interés decorativo o discursivo, que está en concordancia con un discurso internacional sobre los riesgos que corre el planeta, pero sin adentrarse a fondo en los procesos que provocan la sobre explotación de los bienes naturales y por ende la devastación ambiental. Es bajo esta postura, que se sostiene, se encuentra la EDS.

Pero ambos momentos tienen un común denominador, que es la concepción de la naturaleza y sus bienes. Considerándola desde una visión antropocéntrica, donde dichos bienes cobran importancia sólo en la medida en que le son útiles al ser humano para sus intereses, o sea, sólo en el momento en que objetiviza esos bienes como "recursos naturales" que le permiten reforzar y regenerar el actual modelo de desarrollo basado en la producción y distribución de bienes y servicios. Por ello, se considera fundamental sembrar un nuevo tipo de relación entre el ser humano y su entorno, donde no se conciba una división tajante entre el hombre y la naturaleza, sino, un entendimiento de convivencia pacífica en las relaciones ambientales, para lo cual la EA puede ser el fundamento rector de dicho entendimiento.

La racionalidad imperante en la época actual para postular la EDS como la fórmula para posicionar una nueva conciencia en la sociedad sobre los problemas ambientales, entra en contradicción ideológica desde el momento en que postula una necesidad por proteger el medio ambiente, pero mantiene su génesis y vínculo intrínseco con el modelo de desarrollo hegemónico que ha llevado y sigue llevando la ruta del crecimiento económico como la principal vía para superar los problemas que él mismo ha causado. En otras palabras, la EDS intenta generar consideraciones sobre los estragos ambientales provocados por el capitalismo, en su versión más extrema que es el neoliberalismo, pretendiendo mantener casi intactas las formas de reproducción asimétricas que genera el capital multinacional, intentando aminorar los costos ecológicos haciendo partícipe a la población que, en su mayoría, es la que no percibe las grandes ganancias de ese capital.

La crisis ambiental ha planteado la necesidad de aminorar los estragos del proceso económico, buscando controlar y revertir los costos medioambientales de los patrones de producción y consumo, y sus efectos en el deterioro ambiental y en la calidad de vida de las mayorías. Pero el modelo de desarrollo hegemónico refuerza la cosificación de los bienes naturales, los excesos del pensamiento utilitarista, en suma, la sobre economización del mundo. Por ello es que sobre esta base, el planteamiento de la EDS no puede ser la ruta

---

de cambio en la resignificación de las relaciones ambientales, en tanto que surge de la línea del desarrollo que ha generado la crisis ambiental y social.

Recordando brevemente, a finales de la década de los ochenta del siglo pasado se presentó en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), un informe por parte de la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD), sobre el medio ambiente y su problemática hasta el año 2000. Dicho informe llamado “Nuestro futuro Común”, se popularizó con el apelativo de Informe Brundtland debido a la encargada de dicha comisión, Gro Harlem Brundtland, ex Primer Ministra de Noruega. Tal documento concordó políticamente lo que debía ser un tipo de desarrollo para el mundo, este se denominó desarrollo duradero o sostenible, en propias palabras del texto se remite a: “...hacer que el desarrollo sea sostenible, duradero, o sea, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias...” (CMMAD, 1987; 23).

Es en dicho documento donde se pone de manifiesto la imperiosa necesidad por establecer estrategias que protejan al medio ambiente de la sobre explotación, pero no se realiza sobre un interés genuino por transformar sustancialmente el sistema capitalista, que es el principal responsable de dicha situación. Ciertamente, el concepto de Desarrollo Sostenible va teniendo variaciones a lo largo del tiempo, pero es en este contexto en el cual se inscribe la EDS, que evidentemente está orientada a promover el discurso de la sostenibilidad, la cual no incide en otra forma de desarrollo que no sea la del crecimiento económico mayoritariamente.

Y más aún, este discurso está inscrito también en la tradición de la postura desarrollista planteada en la etapa de la posguerra, tal como lo describe Escobar (2007), pues señala que este debe ser visto como un régimen de representación, como una “invención” que resultó de la historia de la posguerra y que, desde sus inicios, moldeó ineluctablemente toda posible concepción de la realidad y la acción social de los países que desde entonces se conocen como subdesarrollados. El proyecto, -añade Escobar- era crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos. Por tanto, el capital, la ciencia y la tecnología eran los principales componentes que harían esa revolución masiva posible.

De esta manera al configurar un tipo de desarrollo, se creaba en ese instante la némesis de éste, es decir, el subdesarrollo. Como alude Esteva (1996), ese día se incorporó de un plumazo a dos mil millones de seres humanos en el subdesarrollo, al tiempo que el término fue aceptado automáticamente en el momento de su acuñación política; esto en perfecta concordancia con la lógica modernizadora de estandarizar y suprimir elementos tradicionales.

Aquí también existe un común denominador en ambos conceptos, y es que reflejan sino explícita, sí implícitamente, una transferencia de responsabilidades sobre las condiciones sociales, políticas, económicas y ambientales imperantes en el mundo, a los países



más vulnerables en términos económicos, políticos y sociales, es decir, los que fueron llamados subdesarrollados; siendo que estos siempre han sido los menos favorecidos con los modelos de desarrollo capitalista implantados en el mundo.

En otras palabras, tanto el desarrollo como el desarrollo sostenible como planteamientos de los países hegemónicos postulan una serie de planes, acciones, directrices y objetivos, con los que se debe alinear todo el mundo, pero ninguno contempló un cambio radical en el modelo que precisamente ha generado las condiciones vulnerables del planeta, tanto en términos ambientales, como económicos, éticos, políticos y sociales. La ruta, según estos discursos del desarrollo para superar la pobreza o cuidar los bienes naturales, es incorporar estrategias de atemperamiento, para ello se postula a la EDS, pero no se contempla una transformación profunda, el sistema capitalista con su modelo consumista quedan prácticamente intactos. Lo que concordaría en tener una EA con un modelo de economía solidaria, por ejemplo.

Por las razones expuestas, se plantea a la EA sustentada desde las Epistemologías del Sur, como un pensamiento alternativo, como un camino distinto al planteado por el Desarrollo Sostenible y a la propia EDS, como un cambio de paradigma que se atreve a imaginar un rumbo y un destino contrario y original al que formuló el desarrollo. Por ello se señalaba en párrafos anteriores, que la propia EA desde las Epistemologías del Sur, representa una ruptura al pensamiento heredado de la colonialidad.

Así pues, estableciendo un acercamiento conceptual a la EA, tenemos que Lucie Sauvé (1999), refiere que la educación ambiental es una dimensión esencial de la educación fundamental, considerarla como una educación temática, entre muchas otras, sería reducirla. Por lo cual, se debe establecer en primer lugar que, el medio ambiente no es un tema, sino una realidad cotidiana y vital; en segundo lugar, la educación ambiental se sitúa en el centro de un proyecto de desarrollo humano. Ella se refiere a una de las tres esferas interrelacionadas de interacciones del desarrollo personal y social, la esfera de relación consigo mismo; la esfera de relación con el otro, que toca a la alteridad humana; y, la esfera de relación con el Oïkos (eco), o sea la casa de vida compartida y en la que existe una forma de alteridad relacionada con la red de otros seres vivos.

Asimismo, la propia Sauvé manifiesta que los objetivos de la EA son, redefinirse a sí mismo y definir el grupo social en función de la red de relaciones con el medio de vida, desarrollar un sentimiento de pertenencia, reconocer que el medio ambiente inmediato es el primer lugar para el ejercicio de la responsabilidad. Igualmente, establecer o reforzar el vínculo de pertenencia con la naturaleza, explorar las relaciones entre identidad, cultura y naturaleza, reconocer los vínculos entre diversidad biológica y diversidad cultural y apreciar esta diversidad. Por lo que se deben adquirir conocimientos básicos (de orden ecológico, económico, político, social y cultural) y aprender a buscar los fundamentos pertinentes para mejorar la comprensión de los fenómenos y de las problemáticas ambientales, sean de aquí o de otras partes; así como valorizar el diálogo crítico entre los saberes de distintos tipos (científicos, experienciales, tradicionales y otros) con el fin de emitir diagnósticos y tomar decisiones acertadas, entre otros.



---

Por consiguiente, la EA con base en las Epistemologías del Sur debe ser el tercer momento en la educación en México. Debe plantear una pedagogía distinta que impacte realmente en la formación integral de la niñez y la juventud, debe ser una confrontación crítica a la actual crisis civilizatoria, debe ser hoy más que nunca, una provocación a la infame realidad de los escenarios de desigualdad mundial. Debe establecer como punto de partida para cualquier condición, que no existe un único camino o una voz unísona, sino que la recuperación de muchos conocimientos tradicionales silenciados por siglos, son una muestra de la enorme variedad y diversidad de posibles caminos para el florecimiento o mejoramiento de los pueblos.

El valor de que la EA se sustente en el pensamiento emancipador de las ideologías del sur, como el caso del “Buen Vivir”, reside en diversos factores sistémicos que reflejan fielmente la postura crítica que debe significar en el plano educativo-formativo, el imaginar otros caminos posibles para la convivencia ambiental, para la presencia del ser humano en este mundo, para la vida misma como dadora de dignidad y libertad y no solo como eslabón más de un modelo económico. Por ejemplo, uno de esos factores es, como lo señala Gudynas (2016), que las ideas englobadas en esta denominación del “Buen Vivir” son conceptos que nacieron al calor de movilizaciones ciudadanas y en una fuerte polémica por las concepciones del desarrollo, por lo que su apuesta es ir más allá de cualquiera de sus variedades. El autor añade, que el Buen Vivir es el conjunto de propuestas alternativas que comparten elementos clave sobre un bienestar que sólo es posible en comunidades expandidas en sentidos sociales y ecológicos. Por ende, esta epistemología del sur es contingente a contextos culturales, históricos y ecológicos particulares.

Otro factor fundamental para apuntalar a la EA como condición integral del modelo educativo actual, es que el Buen Vivir, -según el propio Gudynas- apunta a alternativas que disuelvan o anulen la postura “dualista” bajo la cual la sociedad y la Naturaleza están separadas (ésta es una de las ideas básicas de la Modernidad). En cambio, postulan comunidades expandidas, donde los campos social y ecológico se superponen y están íntimamente asociados uno con el otro. En un paso todavía más radical, el Buen Vivir reconoce de distintas maneras que la Naturaleza tiene valores y derechos propios, en franca contraposición con todas las tradiciones occidentales, que se han basado en considerar que únicamente los humanos son sujetos, y por ende sólo ellos tienen derechos y son los únicos que pueden otorgar valores.

Bajo estas perspectivas, la naturaleza es parte fundamental para hacer comunidad, no sólo los seres humanos. Además de que no se pretende desconocer o anular el conocimiento sostenido por años emanado de la Modernidad, sino que reconoce plenamente que no es el único conocimiento válido o totalizador.

En la misma tesitura, el pensamiento de Sumak Kawsay representa, como lo sistematiza Ranta (2016), un principio fundamental a través del cual se promueve la revalorización de las tradiciones culturales y cosmovisiones indígenas como alternativas a los discursos de desarrollo occidentales; incluyendo especialmente la crítica de la dominación del crecimiento económico como casi el único paradigma aceptado para el desarrollo. Con ello, principios tales como los valores comunitarios, la reciprocidad, la propiedad

colectiva, el apoyo mutuo, una concepción holística del tiempo y una relación armónica y espiritual con la naturaleza, las tierras y los territorios eran representados como características de las culturas indígenas. Lo cual refleja una enorme concordancia con lo que la EA promueve como pedagogía crítica en el pensamiento de los estudiantes.

El último factor (que por cuestiones de acotamiento se mencionará, porque existen otros más), que representa el valor intrínseco de la confluencia y amalgamamiento entre la EA y las Epistemologías del Sur, por lo que debería ser incorporado totalmente al sistema educativo de nuestro país de manera transversal, sistémica e integral, es la revalorización de una forma de vida basada en la definición libre del propio destino y no desde el mercado como gran organizador de la vida de las personas y las naciones. Al respecto, la clara diferencia que marcan tales epistemologías, a través del Vivir Bien y la representación del vivir mejor, enmarcada en la tradición de la Modernidad y en los discursos políticos del desarrollo en los cuales está inscrita la EDS:

“Para comprender el horizonte del suma qamaña o vivir bien (vida en plenitud), debemos comprender la diferencia entre el vivir bien y el vivir mejor. Estas dos formas de vida vienen de cosmovisiones diferentes, dos caminos, dos paradigmas con horizontes distintos. Sin duda, bajo la lógica de occidente, la humanidad está sumida en el vivir mejor. Esta forma de vivir implica ganar más dinero, tener más poder, más fama... que el otro. El vivir mejor significa el progreso ilimitado, el consumo inconsciente; incita a la acumulación material e induce a la competencia.

En el sistema educativo actual, desde el ciclo inicial hasta la educación superior se enseña, se afirma y reafirma la competencia, en una carrera en la que hay que ganar aún a costa de los demás, y no se contempla ni considera la posibilidad de complementarnos (...) Occidente motiva y promueve -a través de su principio “ganar no es todo, es lo único”- la lógica del privilegio y del mérito y no de la necesidad real comunitaria. La existencia de un ganador implica que haya muchos perdedores. Eso significa que para que uno esté feliz, muchos tienen que estar tristes.

La visión del vivir mejor ha generado una sociedad desigual, desequilibrada, depredadora, consumista, individualista, insensibilizada, antropocéntrica y antinatura. El vivir mejor supone el progreso ilimitado y nos lleva a una competición con los otros para crear más y más condiciones para vivir mejor. Sin embargo, para que algunos puedan vivir mejor millones y millones tienen y han tenido que vivir mal. Es la contradicción capitalista. En la visión del vivir bien, la preocupación central no es acumular. El estar en permanente armonía con todo nos invita a no consumir más de lo que el ecosistema puede soportar, a evitar la producción de residuos que no podemos absorber con seguridad (...) El vivir bien no puede concebirse sin la comunidad. Irrumpe para contradecir la lógica capitalista, su individualismo inherente, la monetarización de la vida en todas sus esferas, la desnaturalización del ser humano y la visión de la naturaleza como un recurso que puede ser explotado, una cosa sin vida, un objeto a ser utilizado”. (CAOI, 2010, p.50-51).

Con esta última cita, queda totalmente evidenciada y manifiesta la imperiosa necesidad de que la Educación Ambiental como baluarte de un pensamiento crítico, alternativo,

---

emancipador, que dialogue con los distintos saberes, conocimientos y visiones del mundo, siempre sobre la base del respeto, el reconocimiento, la tolerancia y la seguridad de sembrar una nueva realidad que transforme las actuales condiciones de desigualdad y degradación social y ambiental, en contraposición con la “educación bancaria” que en su momento describió Freire (como se citó en Ocampo, 2008), como la educación de los privilegiados, sea integrada totalmente como columna vertebral al sistema educativo nacional.

## Conclusiones

En nuestro país la Educación Ambiental no ha representado una cuestión fundamental en la formación de los estudiantes. Desde el nacimiento de México como país independiente, ni durante su consolidación en el siglo XX se tomó como factor prioritario de la educación integral, el pensamiento ambiental. Y aun cuando a finales del siglo pasado y lo que se lleva de este siglo, el impulso hacia la EA fue visiblemente mayor, no termina por impregnar al conjunto del sistema educativo nacional. Asimismo, aunque la sociedad civil organizada, investigadores, docentes y pueblos originarios han manifestado un renovado interés por la inclusión de la EA en el proceso educativo formal, el aparato gubernamental de corte neoliberal no termina por comprender la urgencia de la incorporación de esta perspectiva de pensamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la Educación para el Desarrollo Sostenible, esta es una extensión del pensamiento hegemónico mundial que promueve un camino prácticamente único para el desarrollo y progreso de las sociedades, este es, el camino del crecimiento económico con el derivado esquema consumista exacerbado y depredador de los bienes naturales. La adjetivación política del desarrollo como “sostenible”, no transforma de fondo un modelo basado en la sobre explotación de los denominados recursos naturales, ni en los resultados que dicho modelo ha generado, es decir, la polarización de las clases sociales, la pauperización de los salarios y las condiciones laborales, la concentración del capital en una pequeñísima y ofensiva minoría de la población mundial, en suma, las infames condiciones de asimetría en que se encuentra los países más pobres respecto de los llamados países desarrollados.

En consecuencia, aunque la EDS se presente desde puntos retóricos bastante convincentes y hasta aparentemente atractivos o coherentes, no pierde su lógica neoliberal, apuntalada por organismos internacionales, agencias transnacionales y gobiernos neocoloniales, e incluso algunos gobiernos colonizados; por lo que no deja de representar la continuidad de un discurso hegemónico vertical, que dicta las pautas a seguir para todo el mundo, especialmente para los países más vulnerables sumidos en ese esquema de “en vías de desarrollo”, esperando obediencia total en aras de que las condiciones de desigualdad nunca cambien.

Por su parte, la Educación Ambiental desde las Epistemologías del Sur que tienen como referente un pensamiento crítico y emancipatorio característico de la región Latinoamericana, irrumpe como alternativa real al modelo hegemónico de desarrollo actual, que es el que ha provocado la profunda crisis ambiental y, por consiguiente, la crisis civilizatoria de la humanidad.

La Educación Ambiental de corte crítico y encaminada a la transformación social, que promueve y posibilita el diálogo, la reflexión, el ejercicio de la libertad, de los derechos, tanto humanos como ambientales, así como la cultura para la paz y la justicia, se erige como una respuesta holística, dentro de la formación educacional para enfrentar las condiciones imperantes de desigualdad y de degradación política, económica, social y ambiental.

## Referencias

Bazdresch, Parada Miguel (2005) Modernización de la educación básica. Una historia (clásica) premoderna. En Cárdenas-Castillo, C. (Coord.) (2005). Políticas educativas en México: tres momentos en la historia, tres visiones desde la filosofía. pp. 99-129 Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas CAOI (2010) Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Perú.

Escobar, Arturo (2007) La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Venezuela; Fundación Editorial el perro y la rana.

De Sousa, Santos Boaventura (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Monte Video, Uruguay, Ediciones Trilce.

Esteva, Gustavo (1996) Desarrollo. En Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. Perú, Sachs Pratec.

Gudynas, Eduardo (2016) Alternativas al Desarrollo y Buen Vivir. En El Buen Vivir como paradigma societal alternativo. pp. 6-11 Madrid, Invierno 2016. Dossieres EsF N° 20.

Hernández, González Fernando y Rodríguez Mora Tania (2012) Genealogía de la Herencias Coloniales. Entrevista a Santiago Castro-Gómez. En Andamios Volumen 9, número 20, septiembre-diciembre, 2012, pp. 187-199.

Juárez, Núñez J., y Comboni Salinas, S. (2016). La Constitución de 1917 y su influencia en la educación nacional contemporánea. Argumentos, 29 (82), 43-67.

Ocampo López, Javier (2008) "Paulo Freire y la pedagogía del oprimido". En Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia, No. 10, págs. 57-72

Organización de las Naciones Unidas (1987) Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo. Cuadragésimo segundo periodo de sesiones.

Ranta, Eija Maria (2016) La compleja construcción histórica del Buen Vivir en Bolivia: De resistencias indígenas a política del Estado. En El Buen Vivir como paradigma societal alternativo. Madrid, invierno 2016. Dossieres EsF N° 20. pp. 18-21

Sauvé, Lucie (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. Tópicos, 1(2). Août 1999, p. 7-27.

Vargas, Beal Xavier (2005) ¿Libres o iguales? Educación, soberanía y religión en la Constitución de Apatzingán. En Cárdenas-Castillo, C. (Coord.) (2005). Políticas educativas en México: tres momentos en la historia, tres visiones desde la filosofía. pp. 13-68 Tlaquepaque, Jalisco: ITESO



**Víctor Hugo Rodríguez-Martínez**

vic\_hugo8@hotmail.com

Estudiante del Doctorado en Sustentabilidad para el Desarrollo, Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable, Universidad Autónoma del Estado de México.

**Rafael Fernando Sánchez-Barreto**

Profesor-Investigador, Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable, Universidad Autónoma del Estado de México