

## **Introducción**

## Introducción.

En las últimas décadas ha trascendido a la sociedad una faceta nueva de la educación, conocida como educación ambiental. Aunque pueda parecer una moda y por lo tanto con las características propias de toda moda, ser pasajera, no tener un contenido importante ni trascendente (Sureda, 1990), no es ese el caso: la educación ambiental responde a una necesidad urgente para el devenir de la vida en el planeta o al menos de la calidad de vida deseable para todos los componentes del mismo.

En una primera aproximación, parece que cada vez es mayor el sentir general en torno a la existencia de una problemática ambiental a la que hacer frente. Tanto los medios de comunicación escritos, cómo los informativos de radio y TV, no cesan de hacer referencia a la problemática ambiental.

Esta problemática ha llegado a ser alarmante y a ser algo más que una preocupación propia de ecologistas o naturalistas para convertirse en una cuestión que importa no sólo desde la perspectiva biológica o química, sino también desde la social, política, ética, económica, etc. Nos encontramos sumergidos en una crisis ambiental sin precedentes, entendiendo que el término ambiental incluye también el social, en definitiva se puede hablar de una crisis de cosmovisión, de manera de entender el mundo y de comportarse, tanto en la relación con la naturaleza como con los demás seres vivos, incluidas las personas. Esta crisis tiene una característica incorporada que otras crisis no han tenido, y es, que empezamos a ser conscientes de ella. La problemática ambiental siempre ha estado presente, pero es a partir de los años setenta cuando se hace patente la sensación de “crisis ambiental”, en el sentido que lo entiende Atali (1982), es decir, podemos afirmar que estamos inmersos en una larga y difícil reescritura que separa dos formas provisionales de ver el mundo, la que ha predominado hasta ahora basada en la productividad, el beneficio a corto plazo y la idea de progreso indefinido y otra, que está surgiendo ya (pero cuya evolución posterior desconocemos), en la que el verdadero desarrollo pretende sustituir al simple crecimiento económico y en la que se plantea como necesaria la solidaridad diacrónica y sincrónica.

No podremos salir de la crisis con los mismos parámetros con que entramos en ella, es el momento pues, para revisar nuestras concepciones, nuestros modelos de pensamiento y acción sobre el medio, es necesario avanzar hacia una nueva interpretación de las relaciones de las personas con la naturaleza y de las personas entre sí. Se debe tratar de propiciar un cambio de aptitudes y actitudes en el comportamiento de los seres humanos, ya que conocemos las causas que nos han llevado a esta crisis ambiental permanente y que amenaza con la destrucción de diferentes especies y que a la larga puede acarrear graves problemas para la habitabilidad del planeta tal como hoy la conocemos. Es en este ámbito dónde se inscribe la llamada educación ambiental.

María Novo (1991) se plantea ¿qué puede hacer la educación y en concreto eso que llamamos educación ambiental ante la crisis con que nos encontramos?:

*“Como mínimo puede hacer dos cosas: una sería interpretar la realidad ambiental que nos rodea y otra sería intentar actuar sobre esa realidad, no quedarnos solo en el nivel de interpretación, en el nivel de conocimiento o de opinión sino intentar actuar en la*

*línea que nos parezca coherente con esta interpretación. Al intentar interpretar la crisis enseguida encontramos dos rasgos que nos ayudan a entenderla, y es que esa crisis ambiental, es una crisis global y es una crisis dinámica”*(Novo, 1991, pág.1).

Interpretar la realidad como una realidad global, como una realidad planetaria significa, para esta autora, entender el medio ambiente, entender el medio que nos rodea como un espacio donde todo está interconectado, lo que nos lleva rápidamente a la idea de sistema, idea que considera muy importante para entender los problemas ambientales, de los que dice no se puede hablar por separado, siendo mejor emplear el término de *problemática ambiental*. Los problemas ambientales nunca pueden ser tratados desde una única perspectiva, los problemas ambientales no son nunca exclusivamente problemas ecológicos, son también problemas económicos, problemas éticos, problemas políticos, etc. No hay que escamotear toda esa complejidad a las personas con las que se pretende desarrollar un programa de educación ambiental. Es necesario precisar, además, que los sistemas ambientales tienen emergencias propias, tienen sus propias condiciones, que debemos entender para comprender el funcionamiento del sistema. En este sentido, los diseñadores de programas de educación ambiental, arrastran una dificultad inicial, que es la de proceder de una universidad muy compartimentada, por lo que es un reto comenzar a pensar en términos de sistema. Por otra parte, el hecho de que esta realidad sea una realidad dinámica, una realidad asociada al cambio, nos obliga a trabajar desde el mismo cambio y eso es trabajar con la incertidumbre. En el capítulo 1 profundizaremos sobre el significado de estos términos.

Más autores insisten en la idea de que estamos ante un cambio de cosmovisión. Así, Capra (1993) señala que esta crisis consiste en una más profunda crisis de percepción, al tomarse conciencia de que el paradigma vigente proporciona una visión incompleta y distorsionada de la realidad, dándonos por tanto soluciones defectuosas. Para Gutiérrez (1995), la crisis ambiental actual no es solamente una crisis de recursos, es también una crisis de procedimientos y comprensión de los fenómenos del entorno, un reto a la interpretación del mundo bajo una nueva perspectiva científica, metodológica y epistemológica.

Tradicionalmente se ha intentado comprender la realidad analizando los elementos presentes desde un enfoque aditivo de la organización del mundo, enfoque que aparece no solo en el conocimiento cotidiano sino también en el conocimiento científico. Ahora se trata de dar un cambio de perspectiva, comprendiendo el mundo a partir del análisis de las interacciones presentes y de cómo dichas interacciones generan organizaciones complejas. Un estudio como suma de componentes puede servir para describirlo, pero no para entenderlo (García, 1998).

Demasiadas veces dejamos a la intuición y posibilidades de los estudiantes la más difícil de las operaciones del aprendizaje: la de articular los conocimientos que reciben por separado (Novo, 1995), o como apunta García (1990), cuando los alumnos comprueban que el río Nilo de Geografía y el río Nilo de Historia es el mismo, se quedan pasmados.

En el mismo sentido, García (1995) y Yus (1996) apuntan que la escuela no sólo debe cuestionar el modelo social actualmente predominante, sino que además debe hacerlo incorporando un “paradigma emergente” sistémico-ecológico que supere al tradicional paradigma mecanicista.

Es muy difícil superar el paradigma mecanicista, caracterizado por la convicción de que la naturaleza está al servicio del hombre para ser dominada y sacarle provecho, ya que pueden seguirse todos los principios de la Escuela Nueva, (necesidad del contacto del niño con el medio natural, enseñanza activa, cooperación en el trabajo, etc.), incluso alcanzar una visión sistémica y compleja que favorezca el conocimiento de como funciona el mundo, y seguir dentro de dicho paradigma, al tener como fin último del aumento de conocimiento científico y tecnológico, el explotar más a fondo y con mayor beneficio económico individual y colectivo la naturaleza.

La idea de progreso que predomina en la actualidad se basa en cierto número de creencias relacionadas con la visión mecanicista, a saber:

- el crecimiento económico puede ser ilimitado
- los recursos del planeta son prácticamente inagotables
- la ciencia y la técnica resolverán los problemas que se puedan presentar

En relación con la ciencia, para Rivero (1998) predomina, entre la mayoría de la población, un enfoque empirista ingenuo, caracterizable por los principios de la neutralidad e infalibilidad del método científico (la ciencia posee un método único y universal para la elaboración del conocimiento científico que garantiza la “verdad” del mismo), del inductivismo (la “verdad” está en la realidad y con la aplicación del método científico podemos descubrirla), del objetivismo (el método asegura la objetividad), del absolutismo (la ciencia como un conjunto de verdades absolutas), de la superioridad del conocimiento científico (la ciencia es distinta y superior a otras formas de conocimiento).

Luffiego, Bastida, Ramos y Soto (1994), señalan que este conjunto de hipótesis constituyen la ideología del modelo de desarrollo dominante. Se trata de un conjunto de creencias que ha penetrado en la conciencia de los ciudadanos occidentales y en la mayoría de los ciudadanos del mundo y que cumple la función de legitimar el modelo de desarrollo actual y, en consecuencia, de canalizar el trabajo y la vida de los hombres con las notorias desigualdades existentes.

El diagnóstico de la crisis ambiental se hace desde esta perspectiva mecanicista y etnocéntrica, sin considerar seriamente la posibilidad de modificar el conjunto de hipótesis del modelo de desarrollo, incluida la referencia al papel de la ciencia y de la técnica en la sociedad, con lo que difícilmente puede realizarse un diagnóstico ajustado de la crisis medioambiental, y mucho menos entrever una alternativa a dicho modelo de desarrollo, que no sea la de parchear y corregir los efectos nocivos que se están produciendo. Nicolás Sosa (1990) entiende la crisis ecológica como una crisis civilizatoria: *“la degradación del medio natural y la degradación del medio social son dos manifestaciones de un mismo problema”*.

De todas maneras, en las últimas décadas se advierte un cambio rápido y profundo en la percepción de las relaciones del hombre con la naturaleza. Por primera vez, el hombre “dominador”, el hombre que “explota los recursos”, pone en cuestión su propia identidad dentro de ese inmenso mecanismo de interacciones que es la biosfera. La constatación de que todo avance tecnológico no produce de por sí progreso, la toma de conciencia de nuestros impactos sobre la naturaleza, la aparición de nuevos problemas ambientales originados por nuestro modo de actuar y de entender el mundo, hacen que

se esté produciendo un giro filosófico, que provoca una nueva visión del tema ambiental. En palabras de María Novo, *“la revolución copernicana nos reveló que el Sol no giraba alrededor de la Tierra. El siglo XXI que se nos anuncia nos anticipa que la Tierra no gira alrededor del hombre”* (Novo, 1995, pág. 22).

Hay un nuevo paradigma emergente, que en este momento parece ser el que mejor nos puede ayudar a comprender la problemática ambiental: es el paradigma de la complejidad (Morin, 1980). Complejidad que no quiere decir complicación, sino entender la enorme riqueza que hay en las interacciones entre los elementos que forman los sistemas. Esta perspectiva sistémica favorece la visión compleja del mundo.

Son necesarias, pues, innovaciones y cambios en nuestra manera de entender el funcionamiento del mundo, y las relaciones que se establecen entre los hombres y entre éstos y el medio natural. Pero cambiar es muy difícil. Juan Rof (1989), que fue presidente del instituto de Ciencias del Hombre, manifestaba que: el hombre no quiere cambiar, ante todo porque habitualmente está “instalado”, en la costumbre, en el orden establecido, en la comodidad, en la rutina, en la pereza. En un plano más profundo el hombre no quiere cambiar porque el cambio le “angustia”(Rof, 1989, pág. 47).

También Mayor Zaragoza (1989), en su artículo *El cambio ¿imposible?* hace la siguiente referencia relativa a la innovación:

*“Cuando alguien anuncia que va a introducir un cambio, obtiene inmediatamente un apoyo considerable. A todo el mundo le gusta cambiar. ¡Viva el cambio!. Pero, inmediatamente después, se da uno cuenta de que en el fondo no es verdad. Se da uno cuenta de que nos gusta la estabilidad, de que nos gusta tener un trabajo para toda la vida, de que nos gustan toda clase de seguridades, de que no nos gusta el riesgo y, por tanto que encontrar nuevas soluciones para nuevos problemas es muy difícil”*(Mayor Zaragoza, 1989, pág. 14).

Es en este contexto donde se desarrolla la educación ambiental, una educación que en muchos aspectos debe ser innovadora, ir contracorriente de las ideas establecidas, tratar de potenciar un cambio en la manera de entender el mundo, en las actitudes de las personas para enfrentarse a la crisis ambiental, y es precisamente gracias a la crisis que puede tener posibilidades de éxito. En los tiempos de crisis sólo la imaginación es más importante que el conocimiento. Es en estos tiempos de crisis en los que podemos vencer todos los obstáculos que se opongan al cambio (Einstein, 1948).

Según Mayor Zaragoza, la innovación precisa de riesgo y las innovaciones precisan de talento. Y ambas van juntas: el riesgo sin talento es inútil e incluso peligroso. El talento sin riesgo es un despilfarro (Mayor Zaragoza, 1989, pág. 16).

Este trabajo pretende hacer un análisis del pensamiento de un grupo de educadores, profesores y gestores, relacionados con la educación ambiental, bajo la hipótesis de que las prácticas que se están llevando a cabo, y las acciones encaminadas a una mayor formación de la población en temas ambientales, está influida por la manera de pensar de quienes las diseñan o gestionan. Así, conocer su visión de la ciencia y del conocimiento, su concepción del medio ambiente, el tipo de persona y de sociedad que se desea, las creencias sobre cómo se produce el aprendizaje, en definitiva el paradigma,

la cosmovisión en la que se mueven parece un paso previo para sentar las bases de la educación ambiental del futuro.

Cualquier análisis se realiza desde unos determinados supuestos teóricos. Por ello, definiremos previamente como referencia para el mismo, en el apartado 1.2., el marco conceptual en el que consideramos se debe trabajar en educación ambiental.

Al respecto, hay que tener en cuenta que la educación ambiental se dirige a públicos muy variados (niños, jóvenes, adultos, profesionales, etc.), en contextos muy distintos (situaciones escolares, de ocio y tiempo libre; en el medio urbano, rural o natural, etc.) y se plantea objetivos a diferentes niveles y escalas (modificación de conocimientos, actitudes y comportamientos). Ante tal dispersión de niveles de actuación no podemos hablar de una única manera de hacer educación ambiental.

Debemos trabajar en clarificar qué se entiende por educación ambiental. Para ello es importante llegar a acuerdos sobre diferentes conceptos (crecimiento-progreso-desarrollo-desarrollo sostenible-medio ambiente), entre otros, así como los conceptos que actúan como nociones puente entre distintos campos disciplinares (espacio-tiempo-interacción-sistema-cambio-diversidad, ...).

Es necesario, por tanto, llegar a un acuerdo sobre cuáles son los conceptos básicos para poder interpretar el medio ambiente natural y social, cuáles son las ideas de los alumnos respecto a dichos conceptos, cuáles son los recursos didácticos propios de la educación ambiental, qué metodologías facilitan el aprendizaje de los contenidos propios de educación ambiental, cómo se produce el aprendizaje de los alumnos, qué visión sobre la ciencia y el conocimiento queremos transmitir, qué tipo de desarrollo propugnamos, en definitiva, definir el marco conceptual en el que nos movemos.

Todo ello, siendo conscientes de que es muy difícil dejar atrás la visión mecanicista. El empirismo ha conseguido calar profundamente en las creencias populares. La escuela, la universidad y los medios de comunicación social transmiten y divulgan constantemente esta imagen simplificada y deformada de la ciencia. Bunge (1985) señala que entre las definiciones más populares de la ciencia se encuentran aquellas que la identifican con el descubrimiento de cosas desconocidas, olvidando el aspecto creador y teórico de la investigación y olvidando, por tanto, que en realidad los constructos (las teorías) crecen en el cerebro y no en el campo. La superación de la idea de que cada concepto sólo puede tener un único sentido, una única interpretación es la superación de este enfoque reduccionista y mecanicista. Nos encontramos con la emergencia de un nuevo paradigma sistémico y complejo. Este paradigma debe ser difundido, debatido, analizado, caracterizado por los educadores ambientales.

Pero en educación ambiental no sólo hay que debatir el modelo de ciencia. Otra piedra de toque es la idea que se tiene de cómo se produce el aprendizaje. Desde la perspectiva constructivista se considera que cuando una persona aprende, realiza una serie de actividades que le servirán para construir sus propios esquemas interpretativos del mundo. La enseñanza se concibe como todo aquello que se hace para ayudar a una persona a aprender. La enseñanza facilita el aprendizaje, pero no lo causa. Es decir, cada persona organiza su propio conocimiento en su cabeza enlazando la nueva información con la que ya tiene.

La comprensión nunca es completa; se trata de un proceso reiterativo en el que nos movemos gradualmente desde una menor a una mayor comprensión hasta llegar al punto en que nuevos interrogantes amplían la frontera de la misma. Novak (1991) afirma que el conocimiento no sigue la ley del todo o nada. Cada paso de un nivel a otro, no se basa en una acumulación de conocimientos suplementarios, sino en una reorganización de los conocimientos preexistentes.

La visión que se tiene del medio ambiente es otro de los puntos que pensamos influyen directamente en el tipo de educación ambiental que se practica y que debería ser objeto de debate. Si se identifica medio ambiente con medio físico-biológico prevalecerá una orientación naturalista, con lo que la educación ambiental suele limitarse al conocimiento de los ecosistemas en general y del local en particular, en este caso la estrategia más sencilla consiste en introducir una nueva disciplina, generalmente la ecología, que se va complicando y enriqueciendo a medida que se asciende por los diversos niveles del sistema escolar. Si por el contrario, se parte de un concepto de medio ambiente y de problemática ambiental que abarque tanto los aspectos físico-naturales como los sociales y político-económicos, la alternativa más indicada consistirá en infundir a las disciplinas curriculares un sesgo ambientalista, es decir, ambientalizar el currículum.

Otra de las características de la educación ambiental es el entrenar a los alumnos en la toma de decisiones, así lo pone de manifiesto el libro sobre temas transversales del Ministerio de Educación y Ciencia cuando aborda el tema:

*“El hecho de trabajar a fondo y científicamente los contenidos del medio no supone necesariamente que se hace educación ambiental. Una perfecta práctica de laboratorio, una observación bien planteada y correctamente realizada o una investigación científica pueden ser actividades correctas y científicamente interesantes, pero puede ser también que no tengan nada que ver con la educación ambiental sino se realizan dentro de un marco más amplio de observación-reflexión-actuación que ayude al alumno a detectar problemas y situaciones reales para conocerlas, analizarlas y reflexionar sobre ellas con el fin de encontrar respuestas personales, aportar soluciones e implicarse en las mismas”* (Jiménez y Laliena, 1992, pág. 87).

Se trata de ayudar a las personas a pasar de la opinión a la toma de decisiones (implicarse). Esta es una de las tareas más difíciles que tenemos.

En definitiva, se trata de conjugar en la delimitación de un marco teórico para la educación ambiental:

- la visión sistémica y compleja del funcionamiento del mundo
- la teoría constructivista del aprendizaje, y
- una visión crítica y participativa del medio y de la intervención en el mismo.

Además debemos defendernos de ciertas ideas muy arraigadas en la sociedad:

- El mito del progreso científico y tecnológico.
- La verdad científica existe fuera de nuestras mentes y con observar la realidad podemos descubrirla.

- Las cuestiones que la ciencia aún no ha descubierto tienen solución, lo que pasa es que los científicos aún no las han abordado.
- La ciencia es algo seguro y acumulativo.
- El mito de la infalibilidad de los expertos.

Este marco teórico supone también una opción metodológica. Al respecto debemos profundizar en la metodología interdisciplinar pues la formación de ciudadanos en áreas muy específicas del saber, desconectadas de su vida cotidiana, no facilita el que puedan tratar problemas complejos, situaciones inciertas que no pertenecen claramente a ningún dominio, que no tienen una respuesta óptima preestablecida y que requieren, para su tratamiento, un procesamiento en paralelo, una actuación de conjunto, en la que el problema se reformula y cambia (se construye) en el mismo proceso de resolución (Maturana y Varela, 1986); es decir, trabajar “verdaderos problemas”, problemas que requieren que el sujeto reorganice sus ideas, invente nuevas combinaciones, reinterprete el problema y, en último término, produzca un nuevo modelo (Garret, 1988), citados ambos por García (1998, pág. 55). En educación ambiental, se tiende a trabajar con problemas abiertos, con problemas que no tienen una única solución, pues son así los problemas ambientales con los que convivimos.

Este marco teórico de referencia que guiará nuestro trabajo, será debatido más ampliamente en el capítulo 1.

En el capítulo 2, trataremos de caracterizar las concepciones de los educadores ambientales (profesores, monitores, políticos, ...). Abordaremos las diferentes maneras de estudiarlas: cuestionarios, entrevistas, terapias de Knoll, diarios, etc., para centrarnos en la influencia que pueden tener estas concepciones en los diseños y prácticas que llevan a cabo los diferentes grupos de educadores, centrandose una especial atención a los trabajos que puedan existir sobre las creencias del profesorado en el tema de educación ambiental. Podemos adelantar que son pocos los trabajos existentes sobre el pensamiento del profesor en este ámbito, son mayoritarios los estudios de las ideas de los alumnos en diferentes materias, especialmente en ciencias experimentales, carencia que justifica la necesidad de conocer cuáles son las ideas de las personas que diseñan y trabajan en educación ambiental con relación a las cuestiones que hemos venido comentando.

Al respecto, parece imprescindible no sólo analizar el aprendizaje de los alumnos, sino también el desarrollo profesional de los profesores. Sobre esto, Furió (1994), plantea: se está pasando de investigar lo que hace y piensa el alumno en clase hacia lo que piensa y hace el profesor, tratando de analizar su actividad y así poder descifrar las claves de su desarrollo profesional (Furió, 1994, pág. 191).

Este interés por el profesor no es meramente especulativo (Porlán y Rivero, 1998), sino que se hace totalmente necesario a la luz de las numerosas investigaciones que dan cuenta de su importancia como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el apartado 2.5. trataremos de sintetizar en una serie de ideas lo que caracteriza esta investigación.

Es difícil catalogar una investigación como perteneciente al campo de educación ambiental. Para Benayas y Gutiérrez (1998) es indiscutible que una investigación que

aborde un tema desde el punto de vista ambiental pero sin considerar aspectos pedagógicos no tiene cabida en este campo temático. De la misma forma, un trabajo con enfoque educativo que no haga referencia a ningún aspecto relacionado con temas ambientales tampoco debería ser considerado. Una investigación en educación ambiental debe, por tanto, comprender los dos términos o conceptos y no solamente uno de ellos:

*“El límite que vemos más efectivo podría basarse en comprobar si verdaderamente a partir de los resultados de estas investigaciones se plantean sugerencias o líneas de actuación de carácter práctico a nivel didáctico o pedagógico”* (pág. 41). Esto último es lo pretendido en este trabajo.

La idea de que toda investigación abarca solamente una pequeña parte de la realidad, unido al campo de trabajo que nos proponemos, el pensamiento del educador, nos hace ser conscientes de la dificultad de extrapolación de los resultados obtenidos, pero, una amplia muestra, seleccionada con claros criterios, y un cuestionario semiabierto nos ha permitido obtener mucha información sobre la visión de los encuestados en relación con el funcionamiento del mundo, el medio ambiente, la enseñanza, el aprendizaje, ....; y creemos puede aportar una buena base sobre la que apoyarse para relacionar el pensamiento del educador ambiental con su práctica habitual, pudiendo así responder a uno de los interrogantes planteados: ¿qué tipo de educación ambiental estamos haciendo?, ¿son lógicos los resultados obtenidos?, ¿sería preciso modificar los planteamientos? ¿puede hacerse desde el actual pensamiento predominante en las personas que diseñan estas actividades?.

En el capítulo 3 presentamos los objetivos, problemas, hipótesis y metodología de la investigación. Como objetivos cabe destacar: conocer el pensamiento de los educadores en relación con las tres dimensiones antes citadas: visión sistémica y compleja, constructivismo y teoría crítica. Para ello analizaremos los cuestionarios pasados explicando el planteamiento metodológico seguido, y el por qué de la elección de una investigación cualitativa con un tratamiento a caballo entre lo cualitativo y cuantitativo. Describiremos la muestra, comentaremos como partiendo de las tres perspectivas (complejidad, constructivismo y crítica) se elaboró el sistema de categorías y se fueron obteniendo cuestionarios sucesivos que una vez contrastados y corregidos dieron lugar a la versión definitiva.

También presentaremos el problema central de nuestra investigación: la descripción del pensamiento de los educadores, desde la perspectiva de ver en qué medida su pensamiento favorece el cambio en la educación ambiental en el sentido que estamos proponiendo y si dichas ideas indican posibles obstáculos para el desarrollo profesional de estos educadores. En relación con este problema, las hipótesis de las que partiremos, y que contrastaremos con la investigación empírica, no serán unas hipótesis cerradas y referidas a unas variables como es el caso de las ciencias experimentales, sino que serán más abiertas y referidas a una muestra específica.

En el capítulo 4 presentaremos los resultados, haciendo un análisis descriptivo, comentando cada una de las variables y lo que hemos obtenido en los diferentes cruces de las mismas. Asimismo, procederemos a una amplia descripción de las concepciones de los educadores de la muestra y como se han agrupado en diferentes clases.

---

Por último, en el capítulo 5, presentaremos nuestras conclusiones sobre las creencias analizadas, y plantearemos, a la vista de los resultados obtenidos, diferentes actuaciones tanto de cara a la formación y desarrollo profesional de estos educadores como a posibles investigaciones que permitan seguir avanzando en este campo.

## **Capítulo 1**

### **Perspectivas teóricas en Educación Ambiental**