

Pensar el mundo, habitar el territorio: diálogos entre educación global y educación Ambiental

Tipo de contribución: Investigación científica

Autor:

Felipe Igor Kong López

Doctor en Didáctica de las Ciencias y Educación Ambiental. Profesor, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Correo electrónico: felipe.kong@mail.udp.cl

Resumen

Este artículo analiza las convergencias entre la Educación Global y la Educación Ambiental como enfoques pedagógicos pertinentes para enfrentar la crisis ecosocial contemporánea. Su objetivo es proponer un marco conceptual y didáctico que articule interdependencia planetaria, territorialidad, justicia socioambiental y construcción de futuros sustentables. A partir de una revisión conceptual de aportes de la pedagogía crítica, el pensamiento complejo, la educación global y la tradición latinoamericana de educación ambiental, se organizan cinco dimensiones de trabajo: espacial, temporal, temática, interior y prospectiva. El análisis muestra que ambas perspectivas permiten superar la fragmentación curricular, fortalecer la lectura crítica de los conflictos socioambientales y renovar el papel de la escuela como espacio de participación, imaginación y acción transformadora. Se concluye que una pedagogía integradora entre Educación Global y Educación Ambiental puede orientar prácticas interdisciplinarias, situadas y éticamente comprometidas con la formación de ciudadanía planetaria y territorial.

Palabras clave: educación ambiental; educación global; pedagogía crítica; territorio; futuros sustentables.

Introducción

La crisis ecosocial contemporánea no puede ser comprendida como un problema exclusivamente ambiental. El cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la degradación de los territorios, las desigualdades persistentes, las migraciones forzadas y la fragilidad de los vínculos comunitarios expresan una transformación profunda de las condiciones de vida. En este escenario, la educación escolar y la formación docente están obligadas a revisar sus marcos de comprensión, sus prioridades curriculares y sus formas de enseñar.

Durante décadas, la escuela moderna organizó el conocimiento mediante disciplinas separadas, tiempos rígidos y contenidos frecuentemente desconectados de la experiencia social y territorial de las y los estudiantes. Ese modelo permitió ordenar la transmisión cultural, pero hoy muestra límites evidentes cuando se trata de comprender problemas complejos. La crisis climática, por ejemplo, no puede abordarse solo desde las ciencias naturales; exige considerar economía, política, cultura, territorio, ética, memoria, tecnología y participación ciudadana.

En este contexto, la Educación Global (EG) y la Educación Ambiental (EA) ofrecen claves relevantes para renovar la práctica educativa. La EG aporta una lectura de la

interdependencia planetaria, la ciudadanía global, la diversidad de perspectivas y la responsabilidad compartida. La EA, especialmente en su tradición crítica latinoamericana, aporta una comprensión situada de las relaciones sociedad-naturaleza, de los conflictos socioambientales y de los saberes territoriales. Ambas perspectivas cuestionan la neutralidad del currículo cuando este se separa de la vida y de los problemas de su tiempo.

El objetivo de este artículo es analizar las convergencias entre Educación Global y Educación Ambiental para proponer un marco pedagógico integrador orientado a la formación de sujetos críticos, sensibles y capaces de actuar en favor de futuros sustentables. No se busca yuxtaponer enfoques, sino mostrar cómo ambos pueden reforzarse mutuamente cuando se los organiza en torno a dimensiones comunes de trabajo educativo: la espacial, la temporal, la temática, la interior y la prospectiva.

La tesis central sostiene que la articulación entre EG y EA permite avanzar desde una enseñanza fragmentada hacia una pedagogía transformadora. Esta pedagogía reconoce el territorio como aula, el futuro como objeto de aprendizaje, la justicia socioambiental como criterio ético y la participación como condición de ciudadanía.

Enfoque del artículo

El artículo corresponde a una revisión conceptual y analítica orientada a sistematizar aportes de la Educación Global, la Educación Ambiental, el pensamiento complejo y la pedagogía prospectiva. Su propósito no es presentar resultados empíricos nuevos, sino organizar un marco interpretativo que permita fortalecer el diseño de experiencias educativas en contextos escolares y de formación docente.

El criterio de análisis fue identificar núcleos de convergencia entre ambos enfoques. Para ello se consideran autores y documentos que han contribuido a pensar la educación desde la interdependencia, la sustentabilidad, la crítica al paradigma fragmentario y la imaginación de futuros. Este ejercicio se complementa con antecedentes de investigación desarrollados por Kong (2010) y Kong y Junyent (2011, 2014) sobre construcción de escenarios de futuro como aporte didáctico para una educación creativa, global y ambiental.

Desde esta perspectiva, el resultado principal del artículo es la formulación de una matriz de cinco dimensiones pedagógicas. Esta matriz permite orientar la lectura de problemas socioambientales y la planificación de prácticas educativas interdisciplinarias, situadas y transformadoras.

Educación Global y Educación Ambiental frente a la crisis ecosocial

La Educación Global se consolidó como un enfoque que busca abrir la escuela a la comprensión de un mundo interdependiente. Pike y Selby (1988) y Selby (1996) plantean que educar globalmente implica desarrollar capacidades para comprender sistemas, reconocer diversidad cultural, analizar relaciones de poder y asumir responsabilidades éticas frente a problemas comunes. En esta línea, la Declaración de Maastricht definió la Educación Global como aquella que abre los ojos y la mente de las personas a las realidades del mundo y las moviliza hacia una mayor justicia, equidad y derechos humanos (North-South Centre of the Council of Europe, 2002).

La Educación Ambiental, por su parte, se ha construido como un campo plural. Sauvé (2005) muestra que no existe una única corriente de EA, sino una diversidad de enfoques: naturalista, conservacionista, resolutive, sistémica, crítica, bioregionalista,

práctica, feminista, etnográfica, ecoeducativa y de sustentabilidad, entre otras. Esta pluralidad es una fortaleza, porque permite comprender que la relación con el ambiente no se reduce al cuidado de la naturaleza, sino que involucra cultura, economía, política, identidad y formas de vida.

En América Latina, la EA ha adquirido un sello particularmente crítico. No se limita a promover conductas individuales de cuidado ambiental, sino que problematiza las causas sociales, económicas y políticas de la degradación ambiental. Desde esta perspectiva, hablar de ambiente supone hablar también de territorio, desigualdad, extractivismo, participación, justicia y derechos de las comunidades. Leff (2004) sostiene que la crisis ambiental es también una crisis de racionalidad, es decir, de los modos de conocer, producir y habitar que han organizado la modernidad.

La convergencia entre EG y EA se vuelve evidente cuando ambas cuestionan la idea de progreso lineal e ilimitado. La EG permite situar los problemas locales en redes globales de interdependencia; la EA permite leer esos mismos problemas desde las huellas concretas que dejan en los territorios. La primera evita el encierro localista; la segunda evita una abstracción global sin suelo. Juntas permiten formar una conciencia planetaria que no abandona el lugar, sino que lo comprende como parte de una trama mayor.

Este punto es especialmente relevante para la escuela. Los problemas socioambientales no ingresan al aula solo como temas de actualidad. Ingresan como experiencias que afectan la vida cotidiana de las comunidades: olas de calor, escasez hídrica, contaminación, pérdida de áreas verdes, incendios, segregación urbana, inseguridad alimentaria o desplazamientos. Convertir estos problemas en objetos pedagógicos exige superar la enseñanza episódica y avanzar hacia propuestas curriculares que integren conocimientos, emociones, valores y acción.

De la fragmentación curricular a una pedagogía de la interdependencia

Uno de los principales límites de la educación tradicional es la fragmentación del conocimiento. Morin (1999) advierte que la educación debe enseñar a reconocer la condición humana, la complejidad y la incertidumbre. No basta con acumular información si las y los estudiantes no logran relacionar los saberes, distinguir causas y consecuencias, comprender escalas o actuar con criterio frente a dilemas reales.

La fragmentación curricular produce un efecto pedagógico concreto: separa aquello que en la vida aparece unido. Se estudia el clima sin discutir modos de producción; se estudia la ciudad sin analizar desigualdad espacial; se estudia la biodiversidad sin comprender las prácticas económicas que la amenazan; se habla de ciudadanía sin problematizar los conflictos socioambientales en los que esa ciudadanía debe ejercerse. Frente a ello, la articulación entre EG y EA permite trabajar con problemas estructurantes y no solo con unidades temáticas aisladas.

La pedagogía de la interdependencia no elimina las disciplinas. Por el contrario, exige disciplinas sólidas, pero puestas en diálogo. La geografía aporta lectura espacial y territorial; las ciencias naturales, comprensión de procesos ecológicos y físicos; la historia, memoria y temporalidad; el lenguaje, argumentación y producción de discursos; la matemática, interpretación de datos; las artes, sensibilidad y expresión; la formación ciudadana, deliberación y acción colectiva. La integración no consiste en mezclar todo, sino en organizar el conocimiento alrededor de preguntas con sentido.

Desde una perspectiva freireana, esta integración requiere partir de problemas significativos para las comunidades educativas. Freire (1997) entiende la educación

como práctica de libertad y no como simple transferencia de contenidos. En el campo ambiental, ello implica que las y los estudiantes no sean tratados como receptores de campañas, sino como sujetos capaces de leer críticamente su entorno, dialogar con otros saberes y participar en la transformación de su realidad.

La Educación Global y la Educación Ambiental coinciden, por tanto, en una idea de fondo: educar no es solo explicar el mundo, sino formar capacidades para habitarlo, juzgarlo y transformarlo. Esa idea exige una escuela que recupere su función pública y cultural. Una escuela que no se conforme con reproducir información, sino que enseñe a pensar con rigor, actuar con prudencia y cuidar con responsabilidad.

Dimensiones para una pedagogía integradora

La articulación entre EG y EA puede organizarse mediante cinco dimensiones que permiten traducir sus fundamentos en criterios pedagógicos. Estas dimensiones no son etapas sucesivas ni compartimentos cerrados. Funcionan como lentes complementarios para diseñar, analizar y evaluar experiencias educativas.

Dimensión espacial: del territorio cercano a la interdependencia planetaria

La dimensión espacial permite comprender que todo problema ambiental ocurre en un lugar, pero rara vez se explica solo por ese lugar. Un patio escolar sin sombra, una quebrada contaminada, un barrio con escasez de áreas verdes o una localidad afectada por sequía son situaciones territoriales concretas. Sin embargo, también expresan decisiones políticas, modelos económicos, formas de urbanización, patrones de consumo y relaciones de poder que superan la escala local.

La EA aporta la noción de territorio como espacio vivido, simbólico, cultural y conflictivo. El territorio no es únicamente soporte físico; es un campo de relaciones, memorias, afectos y disputas. La EG, a su vez, permite conectar ese territorio con dinámicas globales: circulación de mercancías, crisis climática, movilidad humana, desigualdad Norte-Sur, consumo energético o pérdida de biodiversidad. La escuela puede enseñar a leer esas conexiones sin diluir la singularidad de cada comunidad.

Esta dimensión exige metodologías situadas: recorridos pedagógicos, cartografías críticas, observación de patios y barrios, entrevistas a actores locales, análisis de mapas, lectura de imágenes satelitales, registro de temperaturas, identificación de conflictos ambientales y reconstrucción de historias territoriales. El objetivo no es salir al entorno como actividad anecdótica, sino convertir el territorio en fuente legítima de conocimiento.

La dimensión espacial, además, permite formar sentido de pertenencia sin caer en una mirada cerrada. El lugar propio se vuelve punto de partida para comprender el mundo. En términos pedagógicos, esta es una clave central: las y los estudiantes pueden pasar de observar su escuela o barrio a preguntarse por procesos ecológicos y sociales más amplios.

Dimensión temporal y prospectiva: memoria, presente y futuros posibles

La crisis ecosocial exige educar la relación con el tiempo. La escuela suele trabajar el pasado como memoria, el presente como actualidad y el futuro como promesa abstracta. Una pedagogía integradora necesita articular esas tres temporalidades. El pasado permite comprender las decisiones que han configurado los territorios; el presente permite problematizar las condiciones actuales; el futuro permite imaginar alternativas y asumir responsabilidades.

Kong (2010) y Kong y Junyent (2011, 2014) han mostrado el valor didáctico de la construcción de escenarios de futuro para desarrollar pensamiento anticipatorio, creatividad y agencia. Esta perspectiva no busca predecir el futuro como si fuera un destino cerrado. Busca abrir la posibilidad de pensar futuros probables, posibles y deseables, identificando decisiones que pueden favorecer o impedir su realización.

Desde la EG, el trabajo con futuros permite comprender que las decisiones locales se inscriben en horizontes planetarios. Desde la EA, permite analizar cómo las transformaciones ambientales afectan las condiciones de vida de generaciones presentes y futuras. La pregunta pedagógica no es solo qué pasará, sino qué futuro estamos construyendo y qué futuro consideramos justo.

Esta dimensión puede traducirse en actividades concretas: líneas de tiempo socioambientales, comparación de fotografías históricas del territorio, relatos intergeneracionales, análisis de tendencias, construcción de escenarios, escritura de cartas desde el futuro, debate sobre decisiones públicas y diseño de proyectos de mejora escolar. Lo decisivo es que el futuro deje de ser una amenaza paralizante y se transforme en objeto de deliberación educativa.

Dimensión temática: problemas socioambientales como organizadores del currículo

La dimensión temática remite a los grandes problemas que estructuran la experiencia contemporánea: crisis climática, pérdida de biodiversidad, contaminación, escasez hídrica, desigualdad territorial, extractivismo, migraciones, seguridad alimentaria, consumo, residuos, energía y salud ambiental. Estos problemas son complejos y controvertidos; por lo mismo, no pueden abordarse desde una sola asignatura ni mediante respuestas simplificadas.

La EG aporta el análisis de la interdependencia, la justicia global y la ciudadanía. La EA aporta la comprensión de las relaciones socioecológicas y de los conflictos situados. La convergencia entre ambas permite trabajar los problemas ambientales como cuestiones socialmente vivas, es decir, como asuntos que involucran evidencia científica, valores, intereses, incertidumbre y decisiones públicas.

Curricularmente, esta dimensión invita a organizar experiencias interdisciplinarias. Por ejemplo, el problema de la escasez hídrica puede abordarse desde el ciclo del agua, los datos de precipitación, los usos productivos del agua, la historia del territorio, los derechos de acceso, la lectura de noticias, la elaboración de argumentos y el diseño de acciones escolares. No se trata de agregar un tema ambiental al final de la unidad, sino de convertir el problema en eje articulador del aprendizaje.

La dimensión temática también permite evitar una EA reducida a campañas de reciclaje o conductas individuales. Esas acciones pueden ser valiosas, pero son insuficientes si no van acompañadas de comprensión crítica. La formación ambiental requiere enseñar a distinguir síntomas y causas, impactos y responsabilidades, soluciones técnicas y decisiones éticas.

Dimensión interior: sensibilidad, vínculo y sentido

Toda pedagogía ambiental necesita reconocer que el aprendizaje no es solo cognitivo. Las formas en que las personas se relacionan con el ambiente están mediadas por emociones, recuerdos, miedos, deseos, experiencias corporales y vínculos afectivos.

Greig, Pike y Selby (1987) subrayan que la educación global y ambiental requiere trabajar también la percepción que los sujetos tienen de sí mismos y de su lugar en el mundo.

La dimensión interior no debe confundirse con una perspectiva intimista o despolitizada. Por el contrario, permite comprender que la acción colectiva necesita sensibilidad, empatía y sentido de pertenencia. Nadie cuida aquello que no reconoce como significativo. Por eso, la EA y la EG deben abrir espacios para la contemplación, la escucha, el diálogo, la expresión artística, el contacto con la naturaleza y la reflexión ética.

En la práctica escolar, esta dimensión puede trabajarse mediante diarios de campo, ejercicios de observación lenta, narrativas del lugar, fotografía del entorno, escritura reflexiva, caminatas atentas, lectura de paisajes sonoros, conversaciones intergeneracionales o actividades de educación al aire libre. Estas estrategias no reemplazan el conocimiento científico; lo complementan al ofrecer condiciones para que ese conocimiento adquiera sentido vital.

La crisis ecosocial produce también ecoansiedad, desesperanza y sensación de impotencia. Una pedagogía transformadora no puede negar esas emociones, pero tampoco debe quedar atrapada en ellas. Su tarea es construir esperanza activa: una esperanza que no se basa en ingenuidad, sino en comprensión crítica, organización y acción posible.

Dimensión ética y ciudadana: justicia socioambiental y participación

La convergencia entre EG y EA se sostiene en una dimensión ética. Los problemas ambientales distribuyen costos y beneficios de manera desigual. No afectan a todas las personas por igual ni son producidos por todos con la misma responsabilidad. La justicia socioambiental permite mirar esas asimetrías y discutir quién decide, quién se beneficia, quién asume los impactos y qué voces son escuchadas o excluidas.

La ciudadanía ambiental no se reduce a conductas correctas. Implica participar informadamente, deliberar, argumentar, reconocer conflictos de interés, valorar la evidencia, escuchar a otros y construir acuerdos. Desde la escuela, esta dimensión puede trabajarse mediante debates, análisis de controversias, simulaciones de audiencias públicas, proyectos de investigación escolar, cabildos ambientales, presupuestos participativos escolares y vínculos con organizaciones territoriales.

La EG amplía esta ciudadanía hacia una escala planetaria, recordando que los problemas del mundo están conectados y que la solidaridad no puede limitarse a las fronteras nacionales. La EA la enraíza en territorios concretos, evitando que la ciudadanía global se transforme en discurso abstracto. Ambas permiten formar estudiantes que piensen globalmente, actúen territorialmente y comprendan las responsabilidades de sus decisiones.

Orientaciones didácticas para la práctica educativa

La articulación entre Educación Global y Educación Ambiental requiere decisiones didácticas concretas. En primer lugar, es necesario seleccionar problemas reales del entorno que permitan integrar contenidos, habilidades y actitudes. Un problema bien formulado debe ser observable, discutible, relevante para la comunidad y capaz de abrir preguntas interdisciplinarias.

En segundo lugar, se requiere trabajar con evidencias. La EA crítica no puede sostenerse solo en opiniones generales sobre el cuidado del planeta. Necesita datos, observaciones,

fuentes, mapas, testimonios, mediciones, fotografías, registros históricos y argumentos. La formación ciudadana se fortalece cuando las y los estudiantes aprenden a justificar sus interpretaciones y a revisar sus propias ideas.

En tercer lugar, es importante diseñar secuencias que combinen comprensión y acción. Una propuesta pedagógica puede comenzar con una pregunta situada, continuar con indagación territorial, abrir luego un análisis multiescalar y cerrar con una intervención posible: una campaña argumentada, una mejora del patio, una propuesta al consejo escolar, una exposición comunitaria, una cartografía pública o una recomendación para la gestión ambiental del establecimiento.

En cuarto lugar, la evaluación debe ser coherente con el enfoque. No basta con medir memorización de conceptos. Se deben valorar capacidades como formular preguntas, interpretar evidencias, relacionar escalas, reconocer actores, argumentar éticamente, imaginar alternativas, colaborar y reflexionar sobre el propio aprendizaje. Una rúbrica pertinente debería incluir criterios de comprensión sistémica, pertinencia territorial, uso de evidencia, participación y propuesta transformadora.

Finalmente, la formación docente es decisiva. El profesorado necesita tiempo, acompañamiento y comunidades profesionales para diseñar experiencias interdisciplinarias. La integración entre EG y EA no se decreta desde un documento curricular; se construye en la práctica, con apoyo institucional, reflexión pedagógica y condiciones reales de colaboración.

Conclusiones

La Educación Global y la Educación Ambiental comparten un horizonte formativo que resulta especialmente pertinente para el tiempo actual. Ambas cuestionan la fragmentación del conocimiento, la indiferencia ética del currículo y la separación entre escuela y vida. Su convergencia permite pensar una pedagogía transformadora que vincula territorio, interdependencia, justicia socioambiental y construcción de futuros.

El artículo ha propuesto cinco dimensiones para organizar esta articulación: espacial, temporal y prospectiva, temática, interior, y ética-ciudadana. Estas dimensiones permiten pasar de una EA centrada únicamente en contenidos ambientales o acciones puntuales hacia una educación capaz de formar conciencia crítica, sensibilidad territorial y agencia colectiva.

La escuela no puede resolver por sí sola la crisis ecosocial, pero sí puede formar sujetos capaces de comprenderla y actuar frente a ella. Esa tarea exige recuperar una idea clásica y exigente de educación: formar personas con juicio, responsabilidad y sentido de comunidad. En tiempos de incertidumbre, educar ambiental y globalmente significa enseñar a leer el mundo, reconocer sus heridas y participar en la construcción de alternativas más justas y sustentables.

En definitiva, la convergencia entre Educación Global y Educación Ambiental no es una moda pedagógica ni un agregado temático. Es una necesidad formativa. Allí donde el currículo se vuelve fragmentario, ambas perspectivas ofrecen integración. Allí donde la crisis produce desesperanza, ofrecen imaginación y acción. Allí donde la escuela corre el riesgo de encerrarse en sí misma, recuerdan que educar es abrir el mundo y enseñar a cuidarlo.

Referencias

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Greig, S., Pike, G., & Selby, D. (1987). *Earthrights: Education as if the planet really mattered*. Kogan Page.
- Kong, F. I. (2010). *La visión de futuro de niños de 6º de primaria: Un estudio de caso en una escuela de Barcelona* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/60876>
- Kong, F. I., & Junyent, M. (2011). La construcción de escenarios de futuro como aporte didáctico y metodológico para una educación creativa, global y sostenible. *Eingana*, 34, 12-17.
- Kong, F. I., & Junyent, M. (2014). La construcción de escenarios de futuro (CEF) como aportación didáctica y metodológica para una educación (ambiental) creativa, global y sostenible. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 141-157. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1155>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- North-South Centre of the Council of Europe. (2002). *The Maastricht Global Education Declaration*. <https://rm.coe.int/168070e540>
- Pike, G., & Selby, D. (1988). *Global teacher, global learner*. Hodder & Stoughton.
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. Hucitec.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 11-37.
- Selby, D. (1996). Global education as transformative education. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19(3), 2-10.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>