



La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas

Aldana Telias
María Laura Canciani
Pablo Sessano
Sandra Alvino
Ana Padawer

PRÓLOGO

Edgar González
Gaudiano

PARTICIPACIÓN DE
Adriana Puiggrós



CLACSO



COLECCIÓN
BÚSQUEDAS

La educación ambiental en
la Argentina: actores, conflictos y
políticas públicas

La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas

Aldana Telias
María Laura Canciani
Pablo Sessano
Sandra Alvino
Ana Padawer

Prólogo
Edgar González Gaudiano

Participación de
Adriana Puiggrós



La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas

Diseño de tapa: Martín Glas

Imagen de tapa: Carlos Muslera, *Lata Vereda*. Técnica mixta sobre tabla, 2002, 50 x 70 cm.

Diseño de interior y diagramación: La bicicleta Ediciones

ISBN: 978-987-45712-0-5

Telías, Aldana

La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas / Aldana Telías ; María Laura Canciani ; Pablo Sessano. - 1a ed. - San Fernando: La Bicicleta, 2014.

220 p. ; 23 x16 cm. - (Búsqueda)

ISBN 978-987-45712-0-5

1. Educación Ambiental. 2. Políticas Públicas. 3. Enseñanza Universitaria. I. Canciani, María Laura II. Sessano, Pablo III. Título

CDD 320.6

Fecha de catalogación: 01/12/2014

© La bicicleta Ediciones, 2014

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores

Primera edición: noviembre 2014

Este libro se terminó de imprimir en Imprenta YA, en noviembre de 2014.

Presentación

Esta publicación es el resultado de proyectos de investigación sobre el campo de la educación ambiental (EA) inscriptos en el “Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina” con sede en el Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y en la facultad homónima de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se trata de dos proyectos financiados por la UBA durante los períodos 2008-2011 y 2011-2014 que tuvieron como propósitos generales estudiar la conformación del campo de la educación ambiental en la Argentina e indagar experiencias educativas que, en el marco de ese proceso, se pusieron en juego en momentos de protesta social y conflicto ambiental. Agradecemos a todas las instituciones mencionadas que han apoyado y posibilitado este trabajo y brindamos un especial reconocimiento a la Dra. Adriana Puiggrós, al Dr. Egdar González Gaudiano y a la Dra. Alicia De Alba quienes, además de dirigir las investigaciones, prologado el libro y orientado nuestros proyectos, respectivamente, resultan referentes ineludibles para comprender y problematizar el campo de la pedagogía y de la educación ambiental.

Participan de esta publicación investigadores con distintas trayectorias formativas y académicas que han aportado desde sus interrogantes y enfoques de investigación al estudio de la educación ambiental. Los diez artículos que componen este libro se organizan en tres apartados que proponen un recorrido posible de lectura y reflexión sobre los debates, avances y hallazgos de investigación. En la primera parte, “Reflexiones político-pedagógicas y conceptuales sobre el campo de la EA”, presentamos discusiones de corte teórico conceptual que ponen de manifiesto la construcción de un enfoque político pedagógico en EA y los marcos de referencia a partir de los cuales organizamos los debates, las problemáticas y las conceptualizaciones. Este apartado contiene cinco artículos que abordan las siguientes discusiones:

En “Políticas educativas neoliberales de tercera generación y educación ambiental”, Adriana Puiggrós y Pablo Sessano reflexionan sobre las políticas neoliberales de los últimos años en América Latina, necesarias para comprender las políticas públicas de la historia reciente de nuestro país y la complejidad que adquieren las gestiones ambiental y educativa para los gobiernos nacionalistas populares latinoamericanos en el actual contexto internacional. ¿Qué desafíos le cabe a la educación en este contexto? ¿Qué implicancias tiene la EA en la producción de nuevos sujetos sociales capaces de comprender la complejidad de nuestro tiempo? ¿Qué otros escenarios, estrategias y acciones es

necesario impulsar para orientar políticas públicas en un sentido efectivamente emancipatorio? Son algunos de los interrogantes que los autores proponen discutir y analizar en el artículo.

En “Educación ambiental, ética y calidad de vida”, Aldana Telias propone reflexionar sobre la relación entre el estado del ambiente en la Argentina y los desafíos que aporta la educación ambiental como acto político y la posibilidad de imaginar escenarios futuros distintos. La autora enfatiza en la ética ambiental como aquella que nos enseña a ejercer la crítica y la denuncia y a confiar en nuestras propias capacidades y potencialidades de vivir y luchar por un mundo más habitable.

A continuación, en “Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica”, María Laura Canciani y Aldana Telias realizan un recorrido teórico conceptual que busca aportar a los estudios de los procesos educativos –escolares y no escolares– que se producen, transmiten y legitiman en momentos de intensa conflictividad social y reivindicación ambiental. Las autoras sistematizan las nociones de crisis ambiental, conflicto ambiental y territorio y proponen un enfoque político pedagógico en EA que han decidido denominar “pedagogía del conflicto ambiental”.

En “Construcción ciudadana y alfabetización ambiental: las prácticas ciudadanas sustentables como prácticas educativas”, María Laura Canciani, Aldana Telias, Pablo Sessano y Sandra Alvino proponen debatir sobre la construcción de la ciudadanía y los desafíos que impone la cuestión ambiental en el campo educativo. Los autores profundizan sobre las prácticas ciudadanas sustentables en tanto ejercicios clave para construir poder ciudadano y habilitar procesos formativos que aporten a la producción de pensamiento crítico en torno a la cuestión ambiental.

Por último, en “Praxis educativa, espacio político y alfabetización ambiental: el desafío de los educadores ambientales frente al imperativo, en clave colonialidad/decolonialidad”, Pablo Sessano propone instalar la discusión sobre el desarrollo como concepto nodal en la construcción de una EA liberadora, un problema no abordado que subyace a la pobreza del debate sobre el campo en nuestro país. La EA –dice el autor– debe orientar sus esfuerzos hacia la crítica profunda del modelo social del presente. La deconstrucción de las lógicas instaladas y la revisión de aquel concepto son centrales en la construcción del sentido “otro” de una praxis en EA regional y situada, para eludir convertirse en un instrumento de los discursos hegemónicos en los que la Educación para el Desarrollo Sustentable opera como diluyente de las visiones más críticas y emancipatorias de la región.

La segunda parte, “Reflexiones sobre políticas públicas y experiencias de gestión educativo-ambiental”, contiene tres artículos que focalizan en el proceso de conformación de la EA como campo educativo en nuestro país y su vinculación con las políticas de gestión educativa en el área. En el primero de ellos, “La institucionalización del campo de la EA en la Argentina: un análisis posible de su construcción,” Aldana Telias propone un recorrido de análisis sobre el proceso de institucionalización de la EA en la Argentina que permite abrir un debate sobre la EA en tanto ámbito de la política pública. Para ello, la autora realiza una sistematización de diferentes propuestas, experiencias y marcos legales que sustentan la existencia, si bien débil y fragmentada, del campo de la EA en nuestro país.

Seguidamente, en “La experiencia de educación ambiental 2006/2007 en la provincia de Buenos Aires: un ejemplo de compromiso público ampliado con la gestión y concepción de la educación del presente”, Pablo Sessano presenta una experiencia de gestión pública en EA y destaca el desafío de impulsar este tipo de políticas en la jurisdicción provincial más grande del país, siendo un hito de ambientalización de gestión del sistema educativo. Su lectura permite una reflexión sobre las formas de proyectar y planificar una política pública integral que tenga como centro la educación ambiental.

Por último, en “Educación ambiental, currículum y formación docente”, María Laura Canciani y Aldana Telias proponen pensar la crisis ambiental como un escenario de oportunidades y de gran potencialidad para la construcción de nuevos modos de producción y transmisión de conocimientos en los sistemas educativos. Las autoras plantean que la EA –como campo transversal, multiparadigmático e interdisciplinar– desafía a repensar las formas que estructuran la experiencia escolar, el campo del currículum y la formación docente y, recuperando la experiencia de gestión referida en el artículo anterior, presentan los ejes principales de trabajo de un programa de capacitación docente en EA.

En la tercera parte, “Reflexiones sobre la EA desde distintas áreas de conocimiento”, incluimos aportes que desde la geografía y la antropología de la educación nos permiten problematizar los procesos educativos en clave ambiental. Desde la geografía, en “La escuela: sujeto territorial en el manejo integral de las cuencas hídricas metropolitanas”, Sandra Alvino nos invita a pensar sobre el alto grado de criticidad ambiental en que se encuentra la mayoría de las cuencas hídricas de la región, lo que refleja una falta o ausencia de políticas territoriales integrales y sustentables para el manejo y gestión del recurso. Entendiendo a la escuela como sujeto territorial estratégico, la autora propone impulsar procesos de educación ambiental desde las instituciones educativas que vinculen la realidad escolar con las necesidades de la población local a través de la elaboración de sus propias agendas ambientales escolares,

con el fin de aportar a la construcción de una ciudadanía ambientalmente responsable y activa.

Desde la antropología de la educación, en “Problematizando el campo de la educación ambiental desde la antropología de la educación: reflexiones acerca de los procesos de construcción de conocimientos ambientales asociados a la agricultura familiar en el sudoeste misionero”, Ana Padawer y María Laura Canciani abordan las experiencias formativas vinculadas a la reproducción social en contextos rurales del sudoeste misionero (Departamento de San Ignacio) con el propósito de reflexionar sobre la complejidad y heterogeneidad de los procesos y prácticas que conforman el campo de la educación ambiental en nuestro país. Su planteo procura visibilizar los modos en que dichos procesos se construyen y desarrollan en situación, en un contexto específico de interacción social y problemáticas ambientales regionales. Así, ponen de manifiesto el carácter abierto, heterogéneo, parcial, relacional y cambiante de los conocimientos que se producen en relación al ambiente.

Con la alegría y el compromiso que implica el trabajo realizado y asumiendo que aún queda un vasto camino de indagación por recorrer, esperamos que este libro contribuya a la generación de conocimiento acerca del campo de la EA y aporte líneas de debate en la construcción de una educación ambiental regional, situada y emancipadora.

Los autores
Buenos Aires, Argentina
Diciembre 2014

Prólogo

Edgar J. González Gaudiano

La aparición de la presente obra no solo es afortunada sino oportuna. Coincide con un momento de complejas transiciones. Una de ellas es el término del Decenio de Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2014) y el inicio de un nuevo marco programático constituido en la forma de un Programa de Acción Global en esta materia que se pondrá en marcha para el nuevo ciclo. Como suele ocurrir en el campo de lo social, será un ciclo caracterizado por antagonismos a nivel discursivo y propositivo.

Y ello es así porque, efectivamente, el campo del desarrollo sustentable es un escenario de grandes contradicciones, lo cual se agudiza cuando se traslada a la esfera de lo educativo. La educación ambiental en la que se inscribe este libro y la educación para el desarrollo sustentable son dos proyectos político-pedagógicos distintos inmersos en una disputa por hegemonizar este campo educativo. Cada uno tiene sus propios itinerarios en la relación ser humano-medio ambiente. Por el lado de la educación ambiental, como práctica política, se tiende hacia un análisis crítico de la realidad socio-ambiental en el que prime su transformación en pro de un desarrollo humano equitativo y responsable. Por el de la educación para el desarrollo sustentable, se es proclive a salvaguardar los valores y principios de un sistema económico que ha generado la obscena desigualdad mundial existente y una crisis ecológica sin precedente alguno en la historia del planeta. En pocas palabras, un sistema que produce pobres y páramos.

Por ello, en lo general, la contienda educación ambiental versus la educación para el desarrollo sustentable se halla enmarcada en el debate amplio de la globalización neoliberal y sus propósitos de imponer una sombría concepción del mundo que tiende a perpetuar un orden económico y político socialmente injusto, inequitativo y ambientalmente suicida, al llevar implícita una trayectoria de colisión civilizatoria.

No obstante, la educación ambiental no es un campo homogéneo y armónico que sale al encuentro en todos los casos de una praxis política en busca de formas democráticas socialmente justas y ecológicamente estables. Como en todo espacio social, en la educación ambiental concurren diversos discursos con sus correspondientes trasfondos ideológicos y propuestas pedagógicas.

Eso es válido también para la educación para el desarrollo sustentable, porque es justo admitir que no todas las propuestas de la educación para el

desarrollo sustentable se encuentran alineadas con el discurso del globalizado consumismo neoliberal, sobre todo aquellas que se enmarcan en la línea de la educación para la sustentabilidad, que empieza a constituirse también como una propuesta crítica de la situación imperante. Más aún, por razones de financiamiento, muchas propuestas de educación ambiental se presentan ahora como de educación para el desarrollo sustentable, a fin de satisfacer a las agencias promotoras y obtener los recursos necesarios. Como señalé en otro trabajo, la educación ambiental ha operado como una especie de palimpsesto, puesto que prácticamente todo lo que los gobiernos –al menos en nuestra región– quieren presumir como educación para el desarrollo sustentable es un camuflaje de lo que ha sido construido sobre la plataforma institucional y académica de la primera.

Frente a tal amasijo, es preciso que los educadores desarrollen la capacidad para identificar en la disputa radical entre esos dos proyectos cuáles son sus connotaciones más intrínsecas; esto es, sus huellas discursivas originarias y principios fundacionales, así como su inscripción frente a la barbarie capitalista, tanto de la educación ambiental como de la educación para el desarrollo sustentable.

No es lo mismo, por ejemplo, asumir tal como hace la educación ambiental la naturaleza socialmente conflictiva de la crisis ambiental que, como hace la educación para el desarrollo sustentable, verla obsecuentemente como un simple desajuste de las fuerzas del mercado que puede resolverse mejorando la funcionalidad del sistema. Máxime cuando el reajuste pretende lograrse en base a un optimismo cándido en las aportaciones de la ciencia y de la tecnología que suelen ser más parte del problema que de la solución, así como en la precariedad laboral y la homogeneización cultural.

Esa es la situación que ha de encontrarse en el corazón de nuestros debates como educadores ambientales y a los cuales contribuye sustantivamente el presente libro. La versión actual de los modelos de desarrollo en boga que se cuestionan aquí se caracteriza por nuevas estrategias extractivistas que recrudecen aún más el deterioro social y ecológico de nuestros pueblos.

Ese neoextractivismo se compone de un conjunto de procesos políticos y prácticas económicas articuladas entre sí que justifican la explotación intensiva de bienes comunes, de la precarización de la fuerza de trabajo y de la explotación de ingentes recursos materiales y energéticos para su traslado hacia los centros mundiales que potencian la acumulación de capital, donde se consumen a gran escala. Son las conocidas formas del capitalismo salvaje y sucio del siglo pasado llevado a niveles expansivos de devastación social y ecológica global, pero con repercusiones específicas y de largo plazo en la calidad de vida de las economías de enclave.

En esa estrategia se inscriben no solo los megaproyectos de minería a cielo abierto, las microrrepresas y la explotación de gas de esquisto mediante fractura hidráulica (*fracking*) que implica el uso de volúmenes considerables de agua y sustancias químicas tóxicas, sino un gran conjunto de actividades ilegales relacionadas con el tráfico de estupefacientes, de personas, de armas, de especies, de influencias, así como de los conflictos de interés, cohecho y blanqueo de dinero, entre otros, que mantienen condiciones de inestabilidad e incrementan la vulnerabilidad de las economías de enclave que posibilitan tal estado de cosas, con la complacencia y hasta la complicidad de los gobiernos locales.

Por ello es que asistimos al principio del fin de la incipiente institucionalidad del medio ambiente en la región latinoamericana, que viene siendo desmantelada durante los últimos lustros. Dicha institucionalidad surgió con grandes dificultades como la respuesta de la política pública frente los impactos ambientales del estilo de desarrollo dominante centrado en la maximización de los beneficios económicos a toda costa. De ese modo, los avances logrados desde los años ochenta en materia de normatividad y gestión han sido eliminados o progresivamente ignorados. Los organismos establecidos para operar la política ambiental se han convertido en meras figuras decorativas sin poder de decisión alguno frente al imperio de la economía; o, peor aún, en instancias facilitadoras de los negocios de las multinacionales y de las grandes redes de empresas organizadas a escala mundial, sobre todo ante los efectos nacionales de la persistente crisis de los mercados financieros.

De ahí que la práctica crítica de la educación ambiental constituya en los hechos una actividad que subvierte el orden instituido y legalizado por la acción concertada de funcionarios reclutados por la delincuencia organizada –incluida la de cuello blanco– para inscribirse en la construcción de estrategias de cambio social, de fractura de viejos y nuevos colonialismos, de reconstitución de compromisos, de creación de imaginarios éticos y políticos que permitan robustecer el sentido de convivir entre nosotros y de habitar el mundo. Esta práctica crítica hay que engendrarla tanto dentro como fuera de las instituciones escolares.

En ese proceso, es preciso comenzar por deconstruir críticamente los cimientos que sostienen los sistemas educativos que promueven estilos de vida insustentables, desafiando sus dispositivos de dominación, así como los discursos y prácticas que los generan. Solo de este modo estaremos construyendo una educación ambiental constitutiva del cambio social; una educación ambiental que empodere a las comunidades organizadas para impedir –mediante la insurgencia política, la resistencia cultural, la resiliencia social y el pensamiento decolonial– que sus estrategias sean metabolizadas por el

sistema. Una educación ambiental que sitúe la reflexión y la práctica pedagógica en problemáticas concretas, que permitan trascender las usuales medidas cosméticas y los granitos de arena que operan como lavados de conciencia que obstruyen la construcción de ciudadanía. Una educación ambiental generadora de sentidos emancipadores que hagan posible diseñar otros mapas simbólicos para guiar nuestras vidas.

Xalapa, Veracruz, México
Diciembre de 2014



PRIMERA PARTE

Reflexiones político-pedagógicas y
conceptuales sobre el campo de la EA

Políticas educativas neoliberales de tercera generación y educación ambiental¹

Adriana Puiggrós
Pablo Sessano

Esta ponencia trata sobre política educativa y ambiente en los últimos años. Para el abordaje del tema, en primer lugar, es necesario hacer un análisis de las políticas neoliberales que llevaron al actual estado de situación y de las consecuencias negativas que estas produjeron en el área de la educación. Sobre este particular se desarrolla una explicación que permite comprender los porqués del estado crítico de los sistemas educativos, no solo de la Argentina sino, además, de la región, y notar la vulnerabilidad de los mismos, la persistencia de políticas coloniales y su dificultad para asumir los desafíos de la época, entre los cuales se encuentra especialmente la educación ambiental.

Es importante decir y fundamentar que las políticas neoliberales que prometían una mayor distribución de las riquezas y la igualdad de oportunidades, entre otras cuestiones, continúan en vigencia a pesar de que su fracaso esté comprobado. Muy por el contrario, como puede observarse, algunas acciones que se llevan a cabo como respuesta a la actual crisis internacional reproducen numerosos errores anteriores. Es por ello que resulta imposible comprender las virtudes de políticas públicas que hoy se desarrollan como reparadoras y reconstructoras de lo nuevo y dar cuenta de sus falencias sin hacer un recorrido por la historia reciente y las condiciones en que los gobiernos de los últimos años encontraron el sistema educativo, en este caso particular el argentino.

En segundo lugar argumentaremos que América Latina, al tener una tradición distinta a las norteamericana y europea, posee hoy como herramienta fundamental la experiencia que le permite encontrar soluciones autónomas para resolver sus problemas, aplicando políticas públicas acordes a su historia cultural, política y económica. Sobre esto daremos ejemplos de acciones que se llevan a cabo en algunos países.

En este sentido, un ejemplo de la aplicación de tales políticas es la experiencia realizada durante la gestión educativa de 2005-2007 en la provincia de Buenos Aires, República Argentina, que sentó las bases para la aplicación de una nueva Ley de Educación provincial pensada para la inclusión, para ampliar

¹ Este trabajo fue revisado y ampliado para esta publicación a partir de la ponencia que Adriana Puiggrós presentara al 5° Congreso Mundial de Educación Ambiental, celebrado el 10 de mayo de 2009 en Montreal, Canadá.

el acceso y la universalidad y para brindar más justicia social, incorporando al campo de la responsabilidad pública educativa nuevas problemáticas de la educación contemporánea, entre otras, la educación intercultural, la educación virtual y la educación ambiental que, por sus peculiaridades, ocupó un lugar destacado.

Enmarcado en la situación general de la educación latinoamericana que describiremos, y en el marco de la particular gestión educativa mencionada, el Programa de Educación Ambiental que se llevó a cabo en el territorio provincial entre 2005 y 2007 es un ejemplo interesante de como en el campo educativo de América Latina se está en condiciones de diseñar políticas públicas con autonomía e independencia de criterios, mirando los problemas de su territorio y las necesidades de su gente, sin recurrir a recetas que poco tienen que ver con su realidad. Estas muchas veces responden o se alinean con concepciones hegemónicas, con demasiada frecuencia derivadas de organismos internacionales, lo que ha sido una constante tanto en el campo educativo como en el ambiental. La experiencia propiamente dicha se narra en otro texto de este libro.

Promesas y efectos de la educación neoliberal

Durante treinta años se persistió en la descalificación teórica y práctica de la responsabilidad educadora estatal y en reducir la explicación sobre el deterioro de los sistemas de educación pública a una “crisis” propia de lo público, denostando el papel del Estado y todo tipo de regulación y control de las acciones privadas. La burocracia educativa internacional advirtió desde los años setenta del siglo pasado que la educación estaba en crisis, pero no fue capaz de encararla como programa colectivo y solidario de las sociedades, sino que claudicó ante los grandes intereses empresariales que se han instalado en el campo educativo.

Durante el transcurso de las décadas posteriores a la llegada de Ronald Reagan y Margaret Thatcher a la cumbre del poder imperial, para grandes sectores de la población occidental fue difícil visualizar lo que estaba ocurriendo en los cimientos de su propia vida. Lograr alguna comprensión del conjunto de los momentos que se vivían y alcanzar una distancia que permitiera una relativa aproximación a la globalidad era solo materia de especialistas. *Neoliberalismo* es un término que se ha incorporado al lenguaje cotidiano de todos los sectores de la sociedad. Se escucha pronunciarlo a expertos, ciudadanos comunes y comunicadores. La televisión, uno de sus más eficientes difusores, lo incorporó al lenguaje de todas las personas, naturalizándolo. Desde puntos de vista muy distintos, se nombra con este término la corriente que organiza la sociedad en la cual vivimos, pero se lo aplica al pasado y se lo circunscribe a la década anterior.

Como si se tratara de un acontecimiento desagradable que ya pasó, evadiendo así el abordaje de su actualidad (Puiggrós, 2007: 15). Empero, el neoliberalismo existe y puede ser examinado a través de múltiples expresiones.

Con referencia a las políticas educativas implementadas a partir de la década de los años ochenta, para tomar un punto de partida, estas no escaparon a las reglas generales y a las consecuencias del modelo neoliberal. La educación tuvo dos sucesivas versiones. En los años ochenta y tempranos noventa, se aplicó la “política neoliberal de primera generación” que tenía como eje la privatización de la educación pública y la apertura del sistema escolar al mercado. Ya en la mitad de la década de los noventa, comenzaron a aplicarse las políticas neoliberales de “segunda generación”, dirigidas a disimular las consecuencias sociales de la anterior, mediante políticas focalizadas en sectores peligrosos para el sustento del modelo económico hegemónico, o insostenibles social y hasta estéticamente.

Sabemos que uno de los argumentos que se esgrimieron con más fuerza para sostener esas políticas fue que los fondos que concentra y acumula la economía financiera se derramarían espontáneamente sobre el conjunto de la sociedad, y que esto disminuiría los niveles de pobreza y de falta de acceso a una mejor calidad de vida. Es la teoría de la copa: cuando las riquezas por su abundancia ya no puedan ser contenidas en “ese recipiente” que controlan y poseen unos pocos, el sobrante se derramará beneficiando a los que están abajo.

El término “derrame” es usado insistentemente por los sostenedores de las políticas neoliberales cuando se reclama una mejor distribución de la riqueza que se acumula en la cúspide social de los países y de las sociedades. Acusándonos de ser ingenuamente ignorantes de las leyes del mercado y portadores de ideas viejas, pretendían que creyéramos –y que creamos aún– que el capital acumulado se derramaría hacia la base social siguiendo las reglas naturales de la oferta y la demanda. Y que este derrame incontenible por la copa sería la distribución justa de las riquezas entre los que menos tienen.²

Paradójicamente, hoy se pagan graves consecuencias por el “derrame” hacia el vacío de los fondos acumulados en las mochilas del mundo de las finanzas que, lejos de dirigir parte de su obscena riqueza virtual hacia los de abajo, llora

² Sabido es que la “teoría del derrame” estuvo atrás de casi todas las políticas liberales posteriores a la Segunda Guerra Mundial, incluyendo el desarrollismo, con excepción quizás, de algunas experiencias que asignaron al Estado un rol necesario en la redistribución de los recursos económicos, como garante de la transferencia de riqueza de los sectores ricos al resto de la sociedad y de un desarrollo endógeno y relativamente autónomo. Este desarrolló estaba basado en la sustitución de importaciones y el avance de la industria: una primavera –trunca– del Estado de bienestar que duraría algo más de una década en América Latina, y que en la Argentina, bajo la identidad del primer Gobierno peronista, serviría para incluir definitivamente a las mayorías a la comunidad nacional.

ante la dilución –cíclica– en el aire de sus valores. Lo increíble es que aun en medio de la catástrofe hay voces necias, aunque extremadamente importantes, que desde el universo de la política y la academia, siguen asimilando el mercado (las reglas de la economía) a leyes naturales. Más curioso todavía es que mientras sostienen que el mercado tirará “el montón de basura” y reordenará las bases de un proceso siempre supuestamente en construcción –lo que llevará los precios a valores reales– solicitan desesperadamente a los gobiernos que se hagan cargo del rescate financiero, pero reestructurando la mesa de juego para que regresen los mismos participantes, sin cambiar las reglas fundamentales.

En la base de este usurario enriquecimiento especulativo de grupos cada vez mas concentrados se encuentran la injusticia social –o simplemente injusticia– y la ausencia de valoración –ética y económica– de la naturaleza, que también ha sido objeto de despojo durante la era neoliberal.

Cuando reclamamos por la cultura y la educación, también nos hablaron del “derrame”. Se impulsaron tanto el mercado cultural como el mercado educativo recortando los subsidios estatales a la producción cultural, privatizando espacios públicos educativos y sosteniendo que la pura competencia era el estímulo para agregar valor a las producciones de aquellos ámbitos. Desde la misma lógica, estos sectores consideran que debe privilegiarse la educación de los más capaces en espacios privados, a los cuales accederían los sectores “más dinámicos” y de cuyo “dinamismo” dependería la marcha de toda la sociedad. Entre los de abajo, algunos individuos tendrían la suerte de poseer “calidades innatas” que les permitirían ascender culturalmente. Cuando reclamamos por los bienes naturales nos proponen mercantilizar la naturaleza (el agua, los bosques, las especies, las semillas) arguyendo que ponerle precio sería la mejor forma de cuidarlos. Fueron, son, políticas crueles que extraviaron los códigos éticos y culturales necesarios para construir una sociedad justa. Nada fue como lo pintaron –desde aquel nefasto Consenso de Washington– los organismos internacionales (los de préstamo, gran parte de la familia de las Naciones Unidas e innumerables fundaciones) y sus técnicos.³

3 Conviene recordar la imagen de la última “copa de champán” que Naciones Unidas hiciera pública en 1992, que describe dramáticamente la participación de los grupos sociales en la riqueza total mundial, en el uso de los recursos y en el acceso a la educación: en ese momento el 20% más rico recibía el 82,7% de los ingresos totales del mundo, mientras que el 20% más pobre, solo el 1,4%. Consultar en: <http://www.fsalazar.bizland.com/html/COPA.htm> y <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-es.pdf> (Informe Borrador PNUD-2014). También se pueden ver los últimos diagnósticos en este aspecto en: http://www.un.org/en/development/desa/policy/wess/wess_archive/2014wess_overview_es.pdf, así como sobre el estado del ambiente mundial en: GEO5 (2012): <http://www.unep.org/spanish/geo/geo5.asp>; para la Argentina: <http://www.ambiente.gov.ar/?idarticulo=12361> (2012) y <http://farn.org.ar/archives/15805> (2014) Sobre educación ver: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010: 77-93) y http://www.ar.undp.org/content/argentina/es/home/library/human_development/informe-nacional-sobre-desarrollo-humano-2010--desarrollo-humano/

¿Cuál fue el panorama que dejaron estas políticas neoliberales en América Latina?

Antes del Consenso de Washington, los organismos internacionales impulsaron programas en los que ya se podía observar una reducción de la intervención estatal en materia de educación y la denigración de la educación pública frente a la oferta privada, a la vez que proclamaban que para el año 2000 América Latina superaría el analfabetismo y alcanzaría un alto grado de escolarización. Esta concepción se originó en intereses económicos y políticos internacionales de enorme magnitud, que habían descubierto la factibilidad de intervenir en el campo de la educación para superar a la escuela privada tradicional, creando un mercado que conllevara garantizada la reproducción de su clientela. Los Reagan, Thatcher, Bush, Fujimori, Salinas de Gortari, Menem lo propiciaron.

Millones de ciudadanos votaron durante la década de los años noventa a favor de gobiernos que programaban destruir los fundamentos de su economía, su organización social, su ambiente y su educación, y solo advirtieron su error años después cuando perdieron el empleo, los ahorros y se quedaron sin seguridad social. En tanto, sin que lograran percibirlo, se perdían definitivamente los bosques, se deterioraban los campos, se contaminaba el agua, el aire se tornaba irrespirable y comenzaba la desnaturalización y mercantilización extrema de la alimentación. Así, terminaron enfrentados a una situación social mucho más deteriorada que la de sus padres y abuelos, cuando los arrinconó la carencia de proyectos, y la falta de rumbo, la inseguridad y el narcotráfico penetraron en la vida de sus hijos. Entonces la palabra neoliberalismo comenzó a tomar sentidos concretos; algunos pudieron vincular las políticas de reducción y dispersión de lo público con los más poderosos intereses económicos que dominan sus países; en la Argentina, se trataba de los nuevos grupos de poder transnacionalizados y viejos sectores enmascarados y *aggiornados* en los nuevos modos de acumulación del capital.

Ya en el siglo XXI, aunque se ha tenido la oportunidad de discutir las grandes políticas neoliberales, todavía es difícil poder escribir con cierta perspectiva sobre esa época, cercana aún. Se la describe, se la analiza, se la contextualiza, pero uno mismo es un sujeto atravesado por ella. Y las instituciones, incluidas las educativas, necesitan tiempo para sacudirse su persistente influencia. Quisiéramos, no obstante, subrayar cuáles han sido las consecuencias más fuertes del Modelo Educativo Neoliberal proyectadas a su máxima expresión.

Si proyectáramos este modelo nos encontraríamos con un efecto fundamental que está afectando al conjunto y que es la desarticulación, la dispersión de los sistemas. La política neoliberal ataca los sistemas, sobre todo los públicos,

y desarticula todos aquellos que se organizan en base a la solidaridad social: el sistema de salud, el educativo, el gremial, y otros como el ambiental que no es reconocido como un sistema, y alrededor del cual se estructuran valores, se organiza la comunidad y se teje solidaridad social, cuando así debería ser. Prevalece una concepción instrumental que ubica a la naturaleza en el lugar de fuente de recursos útiles y apropiables, más que como valor socialmente significativo. Pero la denominada era neoliberal no se trató solamente de una etapa de ataque al Estado protector, sino directamente al Estado.⁴

Hay un problema político que esconde el neoliberalismo con el objeto de hacer visibles los males del Estado benefactor. Sus políticas van dirigidas a reducir a los Estados, pero también a utilizarlos como instrumentos en su favor, lo cual es importante para comprender por qué en muchos países latinoamericanos en realidad el Estado no termina de destruirse bajo el neoliberalismo. Sabemos que no hay sociedad organizada sin Estado y sin él no es posible la gobernabilidad; el punto y la diferencia siguen radicando en el concepto de al servicio de quiénes debe estar el Estado.

El avance de algunos países latinoamericanos en el pago de la deuda externa que los maniató durante décadas provoca reacciones de los grandes acreedores que ponen al descubierto la naturaleza del poder internacional. El caso reciente de la Argentina en su pelea con los llamados “fondos buitres” tiene la particularidad de mostrar cómo cuando un país soberano casi logra completar el pago de su deuda externa, el abstracto neoliberalismo se saca la máscara y utiliza un poder estatal, en este caso el judicial de los Estados Unidos, para golpear con el puño la mesa y decir “aquí, mandamos nosotros”. Un juez neoyorkino de segundo rango nos facilita volver a ver y denominar ese poder que intenta ser un Estado supranacional, como “imperialismo”.

Los mismos sectores liberales sostienen al Estado porque les interesa construir un Estado clientelar, modalidad muy difícil de desarticular porque combina las vinculaciones populistas conservadoras con relaciones de tipo mafioso. Lo familiar se confunde con lo institucional, los vínculos son primarios y los organismos se tuercen en la figura de lo siniestro (Puiggrós, 2007: 19). O bien, usando el discurso liberal (gratuidad, obligatoriedad, universalidad de la educación) avanzan con nuevas tecnologías ocupando el espacio educativo. Un buen ejemplo es el de la embestida de bancos y empresas (Santander, Telefónica y BBVA a la cabeza de su expansión en América Latina) en la penetración tecnológica, pedagógica y administrativa de universidades públicas y cada vez

4 A este ataque se le suman, la desarticulación de la organización comunitaria, de la agrupación social, sindical, política, clasista y gremial que ha caracterizado y ha sido el sostén del tejido social durante todo el siglo XX. Para ampliar la noción de desestructuración de los sistemas (CEG), ver De Alba, en <https://es.scribd.com/doc/133024058/Alicia-DeAlba-Crisis-Estructural-Generalizada-Sus-Rasgos-y-Contornos>

más en otros niveles educativos. Otra variante se puede ver en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que conduce el Estado local con lógicas e intereses neoliberales, haciendo del mismo una herramienta privada al servicio del mercado. Desplegando políticas de privatización y mercantilización educativa y de gestión ambiental, pero manteniendo un discurso progresista.

Ocurre que en el campo educativo no es tan fácil distinguir las políticas neoliberales de las populares que no lo son. Lo mismo pasa en el terreno de la gestión ambiental, para seguir el paralelismo que proponemos, en particular en contextos de políticas y gestiones populistas no conservadoras (desafiadas por la globalización y la lógica del capital a crecer económicamente, con inclusión efectiva y sin destruir los recursos reservados para su propia garantía y la de la posteridad), donde es difícil encontrar la frontera entre las políticas que benefician a la gente y las que aparentan hacerlo a corto plazo pero no alcanzan a prever el futuro. Esto se está verificando claramente en el cruce de lo ambiental con lo educativo, toda vez que los discursos sobre la sustentabilidad se yuxtaponen, las palabras dicen lo mismo pero los sentidos y las intenciones difieren notablemente. Va a requerir un esfuerzo adicional imprimirle un cambio de rumbo a estas políticas, que podríamos denominar “neoliberales de tercera generación”, para orientarlas en un sentido efectivamente emancipatorio.

Avance y dificultades de las políticas nacionalistas populares

Los discursos actuales sobre política educativa de los gobiernos populares latinoamericanos se estructuran en torno al problema de la pobreza, la exclusión y los efectos de la reducción de la educación pública por parte de los regímenes neoliberales. A diferencia del desarrollismo que impregnó los discursos socialdemócratas de gobiernos de la región y organismos internacionales anteriores al neoliberalismo, los actuales gobiernos populares latinoamericanos abordan el problema del desarrollo y la pobreza sobre la base del reconocimiento de la injusticia social y asumen categorías jurídicas que amplían el horizonte de inclusión a sectores tradicionalmente excluidos como sujetos de derecho, en este caso a la educación. Las nuevas normativas que generan estos regímenes populares inscriben en la educación pública a los analfabetos, a los desertores, a quienes no completaron niveles educativos, a los pueblos aborígenes y, muy especialmente, a las mujeres. En el Código Civil argentino sancionado en octubre de 2014 se reconoce el derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser escuchados y a que se tome en cuenta su opinión, en situaciones cruciales de su vida. Esta nueva norma argentina avanza sobre la base de la Ley de Protección Integral de derechos de niñas, niños y adolescentes, que es semejante a la dictada en varios países de la región.

Conviene detenerse en la consideración de la pobreza como injusticia social porque no se trata de un juego de palabras sino de una operación política de consecuencias importantes. Cuando producen esa operación, los gobiernos populares se enfrentan con un escenario en el que hay quienes tienden a multiplicar la injusticia y hay quienes la sufren. Por lo tanto, tienen ante sí el reto de discutir y elaborar estrategias educativas que contribuyan efectivamente a conseguir la justicia social.

Pero al poner la injusticia en el centro, no puede obviarse, en la época del neoliberalismo, abordar la cuestión del mercado y del consumo también en esos términos. De manera inversa de como la asumió la socialdemocracia según la lógica del derrame, se debe considerar que el problema de la pobreza –que como hemos visto no se supera nunca por el camino del crecimiento económico– es en realidad el problema de la riqueza, sobre todo de la riqueza extrema, expresión obscena de la desigualdad y del abuso de poder sobre todas las cosas y seres, que supone la desvirtuación y degradación de los valores humanitarios. La pauperización de nociones como comunidad, colectividad, igualdad, derechos, dignidad, socialización, solidaridad y justicia representa un desafío de reconstrucción para la educación. Porque la equidad, que tampoco se alcanza por la vía del derrame de las sobras de los negocios, ha sido componente discursivo del neoliberalismo, y la que pudiera alcanzarse por la vía del acceso al consumo tiene patas cortas en lo social y va acompañada de un pasivo ambiental incalculable. El debate actual por el cambio climático, que es consecuencia de este modelo socialmente injusto, depredador y por lo mismo ambientalmente insostenible, refleja la pulseada entre, al menos, dos éticas, una de la justicia social e intergeneracional que valora esencialmente la vida y otra de la maximización de la ganancia, que valora únicamente los negocios. En el medio existe un hiato en el cual algunos gobiernos populares buscan una fórmula mixta, escenario en el cual la educación debate su protagonismo.

Probablemente el mejor ejemplo de las dificultades que enfrentan los gobiernos populares para reencauzar la educación pública sea la situación del Gobierno de Michelle Bachelet, en Chile. Durante su primera gestión (1996-2000), como representante de la coalición “Unidad Popular”, Bachelet no realizó cambios en el sistema de educación, que había sufrido profundamente la política privatizadora que comenzó durante la dictadura de Pinochet. El “modelo” chileno fue exhibido por los organismos internacionales como un ejemplo de éxito de la reducción de la inversión y responsabilidad estatal, a la vez que de excelencia educativa. Con algunos antecedentes en los últimos tiempos del primer Gobierno de Bachelet, durante el siguiente período gubernamental (2000-2014), que presidió el conservador Sebastián Piñera, se desencadenaron manifestaciones públicas contra el modelo educativo instalado que

fueron determinantes, tanto en la derrota conservadora como en el regreso de Bachelet a la presidencia, impulsada por el lugar predominante en su discurso de la defensa de la educación pública. Sin embargo, hoy el nuevo Gobierno de Chile se enfrenta a un sistema de educación apropiado por capitales privados y a un entretejido entre esos intereses y el quehacer educativo de la sociedad muy difícil de revertir. El neoliberalismo cala hondo en las sociedades y modifica las instituciones.

La situación chilena no es una excepción. Cada paso que dan los gobiernos populares en la educación pública es enfrentado duramente. En Nicaragua, la restauración de la educación gratuita en todos los niveles del sistema es una ardua tarea para el Gobierno sandinista que retornó al poder por vía electoral en 2007. En Venezuela, el modelo “robinsoniano” desarrollado por el chavismo es uno de los blancos preferidos de la oposición. En la Argentina, se acusa al Gobierno de degradar el nivel educativo al establecer planes que alcanzan a cientos de miles de jóvenes y adultos que no terminaron el secundario. En Uruguay y en la Argentina, los medios de comunicación de la derecha acusan a los gobiernos de malgastar fondos públicos en sus programas de entrega masiva de computadoras en las escuelas. Pero quizás el mejor ejemplo de la reacción que provoca el avance –incluso tibio– de la educación en el terreno popular es el de las grandes editoriales ante los programas de producción estatal de libros de texto gratuitos. En nuestro caso, atravesamos esa situación durante nuestra gestión en la Dirección General de Educación (Ministerio) de la Provincia de Buenos Aires. Pese a las acusaciones de totalitarismo, autoritarismo y estatismo extremo por parte de los grandes medios, produjimos y repartimos cuatro millones de libros de texto para la escuela secundaria, de modo que cada alumno contó con sus libros para todas las materias. Terminada nuestra gestión, el nuevo Gobierno, de la misma coalición política, eliminó de inmediato el programa.⁵

Y para hacer una referencia al cruce entre educación y ambiente, que es el centro de interés de este artículo, en relación con lo antedicho sobre libros de texto, viene al caso mencionar la paradoja surgida cuando, en 2010 desde un área del Gobierno nacional se produjo un *Manual de Educación Ambiental*, que fue en principio consensuado, aprobado y presentado públicamente desde el más alto nivel, siendo la primera publicación de este tipo, y de muy buena

⁵ En este aspecto cabe aclarar que la política de provisión de computadoras no equivale a la distribución de libros de texto, pero se conecta con la generación de contenidos virtuales que el Estado argentino efectivamente genera. El Ministerio de Educación nacional tiene una política de distribución masiva de obras literarias para estimular la lectura. Sin embargo, no se ha ocupado de producir libros de texto gratuitos, manuales, como política pública, manteniendo ese circuito mediado a nivel económico e, inevitablemente, a nivel de contenidos, por las editoriales privadas. Los tradicionales manuales escolares siguen siendo el material más usado por los docentes en la escuela pública.

calidad en todo sentido, generada desde el Estado y de distribución gratuita. Sin embargo, poco tiempo después fue censurada por el mismo Gobierno a consecuencia de las presiones de grupos privados y gobiernos provinciales que vieron en ese material un ataque y un riesgo a sus intereses (ver Sessano, 2011).⁶ Lo grave que es pertinente destacar no es la manifestación de intereses opuestos alrededor del contenido de un libro destinado a la educación, sino la debilidad o conveniencia del Estado frente a ciertos intereses y su negativa a tramitar la controversia habilitando en la educación pública un debate trascendente sobre el modelo productivo nacional, es decir, acerca de la relación sociedad-ambiente que subyace al mismo, un tema inobjetablemente educativo.

Es posible por tanto imaginar lo difícil que está resultando (en la Argentina al menos) establecer como eje de la educación la vinculación entre la humanidad y el ambiente. Acercarse al tema despierta intereses poderosos y también choca con la negación y descalificación del problema. Como ejemplo contrario, destacamos el caso boliviano. La Ley de Educación boliviana, además de establecer la gratuidad, la laicidad y la pluralidad cultural,⁷ afirma “la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra”. La referencia al ambiente está inscripta en numerosos documentos educacionales y en la constitución, pero destaca que la reforma emprendida por el Gobierno de Evo Morales se apoya en culturas populares cuya relación con el ambiente es diametralmente opuesta a la capitalista occidental, lo cual otorga otra credibilidad a la referencia.⁸

Las políticas nacionalistas populares reestructuran sistemas, pero lo deben hacer contra el impulso desarticulador que proviene del mercado y también de la conciencia colonizada de las sociedades o del carácter conservador de las instituciones. Por ejemplo, entre las medidas tomadas por el Gobierno argentino⁹ (reforma legal, elevación de la inversión educativa hasta el 6,5% del PBI, construcción de escuelas, universalización de la educación obligatoria

6 Sobre este hecho ver: Sessano, P., “Los manuales de Educación Ambiental abren el debate”. Disponible en: <http://copeaargentina.com.ar/176/> Y también <http://copeaargentina.com.ar/manuales-de-educacion-ambiental-sigue-la-controversia-clarin-aprovecha/>

7 En enero de 2007 se estaba tratando en el Parlamento boliviano una nueva ley, originada en el trabajo conjunto de diversas organizaciones y el Gobierno, modificadora de la Ley Avelino Siñañi, de 2006, que introduce la educación bi y trilingüe en todos los niveles, programas de alfabetización (en español, quechua, aymará, guaraní y otras lenguas nativas) y libreta escolar, entre otros aspectos. *Cfr.* <http://www.minedu.gov.bo>

8 La diferencia radica en que en Bolivia, la comunión con la Pachamama dista mucho de ser solo un discurso oportunista, sobrevive como una praxis que ha permitido que el 80% de la biodiversidad en la región se encuentre en territorios indígenas. Se trata, como dice Bailone (2012), de una cosmovisión emergente [antigua y reemergente] sobre lo que es vivir bien, que se aparta del paradigma constitucionalista liberal antropocéntrico. Algo mucho más difícil y tal vez impropio para la idiosincrasia del componente mayoritario de la población argentina.

9 Referencia a los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina F. de Kirchner.

desde los cinco años y obligatoriedad desde los cuatro hasta el término de la secundaria, reparto masivo de libros y computadoras en las escuelas) se destaca un programa destinado a la finalización del secundario para jóvenes y adultos. Este programa, denominado “Fines” tiene una organización del trabajo educativo poco escolarizada y más adecuada a las posibilidades de concurrir de los alumnos, además de intentar la concentración curricular en los contenidos más importantes y metodologías que permitan acelerar los aprendizajes. El “Fines” es, por ahora, un programa reparatorio y, como tal, es de esperar que sea a término. Pero para que ello ocurra debería producirse un cambio sustantivo en la escuela secundaria del sistema tradicional. El “Fines” es muy exitoso y en escasos cuatro años ha logrado que se gradúen en la secundaria alrededor de quinientos mil alumnos, pero aún es una experiencia que requiere mucho trabajo pedagógico para considerarla algo más que una atención a la emergencia. A su vez, el sistema tradicional resiste fuertemente el “Fines” dándole la espalda a un posible trabajo en conjunto para lograr una escuela secundaria que deje de ser desértoga. El mercado, entretanto, acecha el campo de la educación secundaria. Los nacionalismos populares, hemos dicho, rearmen sistemas, pero se encuentran con dificultades que provienen de los embates del mercado desde fuera y desde dentro del propio Estado, y también con los obstáculos conservadores de las instituciones.

En el contexto de crisis de paradigmas que hoy vive el mundo, podemos afirmar que no estamos solamente ante una crisis del sistema financiero o económico, sino social, cultural, ambiental, político y educativo. Por esa razón es necesario poner toda la atención en el futuro que se aproxima teniendo en cuenta a los pobres, a los excluidos del conjunto de la sociedad. Pero no solo a los excluidos económicamente, sino a quienes están culturalmente ignorados y ambientalmente marginados; se trata de tener en cuenta, incluir en nuestro repertorio, viejos y nuevos “otros” modos de ver y concebir el mundo. En este sentido, por insuficientes y parciales que pudieran ser, no cabe duda que es necesario defender los logros alcanzados por las políticas populares. Basta con escuchar las voces de la oposición conservadora y neoliberal que prometen derogar los programas que atienden las necesidades sociales más básicas y los derechos humanos, condiciones necesarias para cuidar el ambiente y reconsiderarlo en tanto hogar de la humanidad, como prioritario.

El campo de disputa en el mundo globalizado no solo es el que se refiere al sector financiero y puramente económico. La pelea es por quién ocupa el lugar de poder en todos los sentidos. La pretensión de las políticas neoliberales de avanzar en todos los campos no exceptúa la disputa en los ámbitos social y cultural. En este sentido, los modelos neoliberales han avanzado sobre diversos sitios del entramado social, no solo apropiándose del mercado sino

pretendiendo hacerlo también del mundo educativo, del mundo cultural, del ambiente y de los sistemas ecológicos a los que, con la misma lógica, manifiestan proteger mediante su incorporación al mercado. La propuesta de Economía Verde, surgida o, mejor dicho, consolidada como estrategia del capital en la última cumbre de Río +20, es una nueva vuelta de tuerca equivalente a la tercera generación de políticas neoliberales en gestión ambiental. Entonces, es necesario en este escenario poner en marcha políticas y planes para salir de la crisis económica, así como también crear herramientas para fortalecer a nuestras sociedades en materia de cultura y educación y del acceso a estas.

Pero, ¿qué cultura y qué educación? Una cultura no mercantilizada como mínimo, que no suponga solamente el acceso de la gente al mercado cultural, sino la promoción prioritaria de territorios culturales no mercantilizados. Y una educación “otra”, que no esté primariamente al servicio del modelo económico y su reproducción, sino al servicio del sostenimiento y del enriquecimiento de aquellos territorios culturales no dependientes del capital, desde los cuales sea posible construir alternativas susceptibles de superar el límite de las microexperiencias e influir sobre políticas universales. Se trata de una educación al servicio de la construcción de nuevas concepciones del mundo, de la relación entre la humanidad y el único lugar que tiene para vivir y los otros seres que lo habitan por derecho propio, al servicio de la calidad de vida, no entendida como capacidad o poder para consumir y poseer, sino para acceder igualitariamente a lo necesario, compartir y crear.

De alguna manera, la destrucción neoliberal retrotrajo la situación educativa y cultural de los sectores pobres de América Latina, que antes habían ampliado sus posibilidades en un marco desarrollista en el cual la crisis ambiental no estaba planteada, no al menos como el imperativo que representa en el presente. La más reciente recuperación social que llevan a cabo los gobiernos populares o progresistas de la región no alcanza, sin embargo todavía, a orientar la educación, la gestión ambiental y cultural en el sentido propuesto anteriormente. Probablemente con la sola excepción del proceso boliviano, los cambios en la educación que se producen por efecto del mayor acceso por parte de los sectores postergados son impregnados por la cultura mediática, y el mercado avanza con mayor rapidez que los estados sobre las instituciones educativas y la población que fue incorporada.¹⁰ La educación y la cultura se han convertido en un campo potencial de enormes negocios.

La educación debe tender a ser más que un espacio de oportunidades y justicia social, debe garantizar la posibilidad de repensar la sociedad y la condición humana en el presente.

¹⁰ El Programa Conectar Igualdad, aun con los beneficios que representa, es una muestra clara de esta realidad.

El mercado no es, pues, el que equilibra la distribución justa de las riquezas ni derrama hacia los que menos tienen. Y está demostrado que aún menos lo hace en lo que se refiere al acceso de las sociedades a los bienes culturales y ambientales.

En este sentido hay desafíos por delante. En principio, no creer que llegó el fin del neoliberalismo, ni de sus políticas, por más que las mismas estén *aggiornadas* y maquilladas. Si bien hay una tendencia a aplicar políticas anticrisis que le dan al Estado un rol más protagónico como equilibrador —como han sido las decisiones de los mandatarios de las naciones más poderosas—, lo cierto es también que en su mayor parte tienen como objetivo el salvataje de los grandes capitales y de las corporaciones golpeadas por el rebote de su propia especulación, antes que la preocupación por el bienestar de los ciudadanos.

La crisis económico-financiera que afecta al mundo globalizado es una de las más importantes de los últimos cien años pero no hay que olvidar que es, a su vez, una crisis de la sociedad, y de toda su lógica, que ha sostenido un modelo económico que llevó a la desigualdad, a la pobreza, a la explotación de millones de seres humanos, a la depredación ecológica y a la degradación ambiental, al mismo tiempo que benefició muchísimo, como nunca, a muy pocos.

Visto desde el desafío público, según De Sousa Santos, lo que está en juego en realidad es “la nueva forma política del estado (...) porque lo que está en crisis es su función en la promoción de relaciones no mercantiles entre los ciudadanos”. Pero, como él mismo dice,

(...) ni el principio del estado ni el de la comunidad pueden garantizar aisladamente la sostenibilidad de relaciones no mercantiles (...) esta descentración del estado no significa tanto su debilitamiento como un cambio en la naturaleza de su fuerza. El estado pierde el control de la regulación social, pero gana el control de la metaregulación (...) y emerge como una organización híbrida integrada por un conjunto de flujos, redes y organizaciones estatales y no estatales. (2005: 87, 89)

En estas circunstancias se necesita del aporte de todos los actores en lo que se refiere a la comprensión de la gravedad de lo que ocurre, de la batalla que se está librando, y de lo que cada uno puede aportar con miradas creativas y superadoras, muy especialmente por parte de los actores educativos. Las situaciones por las cuales atraviesan los sistemas de educación no son la excepción a la regla. Precisamente las áreas de gestión de la educación, junto con las de ambiente, salud y trabajo, además de ser reconcebidas interrelacionadamente —es decir como parte de la construcción de un mismo escenario de vida— y precisamente por ello, son las que requieren ser cuidadas en sus logros

e inmediatamente atendidas en sus faltas para evitar que los problemas que aparecen hoy dispersos e inconexos se proyecten de manera incontrolable. Pero el esfuerzo no debe limitarse a resistir, debería ser posible, desde la educación, anticiparse a los escenarios futuros; solo así se tendrá la opción de disputarlos, planearlos, elegirlos. Se tendrá que empezar por aceptar que los mismos están imperativamente marcados por la crisis socioambiental y que este es un problema educativo.

El neoliberalismo arrasó y se apropió —o cooptó— de ciertos sectores de producción del conocimiento. La estrategia de colonización cultural, industrial, científico-tecnológica y de los recursos naturales fue, y es, la base de sustentación de un modelo cuyo objeto último es colonizar las formas de pensar para dominar. El Estado Social, en su más reciente versión desarrollista y progresista latinoamericana en varios casos ha logrado contener, e incluso revertir, algunas formas de esa colonialidad, pero en otros sigue siendo paradójicamente funcional a la lógica anacrónica tecno-optimista, que no ha logrado ver en las ineludibles limitaciones que la inteligencia humana encuentra en las condiciones naturales del mundo que habita, algo más que el desafío de superarlas: una señal que conduzca hacia otra manera, una no colonizada, de concebir el mundo.

En el caso de la educación se trata de extender y fortalecer el sistema educativo que sostiene el Estado y exigir que la inversión privada en educación tenga un sentido social, que entienda la educación como un bien público y se respete la garantía de no sesgar enfoques y contenidos educativos a favor de intereses de un sector de la sociedad en particular en detrimento de otro, o en favor de las visiones de los sectores dominantes. Pero esto no está garantizado. Debemos estar alertas para rechazar las estrategias públicas estatales que siguen apoyándose en la teoría del “derrame”: ellas incluyen diversas clases de barreras y restricciones para el acceso de los sectores medios y pobres a la educación media y superior, se desentienden del fracaso escolar de los pobres, entregan su atención a fundaciones privadas, que realizan inversiones en programas muy limitados, mediante los cuales evaden impuestos, disminuyen los fondos con los cuales se debe financiar la educación pública, eluden la generación de materiales y contenidos educativos y culturales desde el Estado y entregan esa producción (de sentidos y significados) a los actores del mercado. O también evitan incluir entre los temas estratégicos de la educación asuntos críticos y caros al modelo como la crisis ambiental, o los incluyen con lógicas propias de los paradigmas hegemónicos.

La educación digital, por ejemplo, ha sido una abarcadora política pública de inclusión y alfabetización tendiente a no dejar afuera de los avances tecnológicos de las TICs al conjunto de la sociedad argentina, especialmente a los más jóvenes y vulnerables. Ella tiene la virtud, a diferencia de las políticas sociales

educativas de los años noventa que incluían en los márgenes, como supieron demostrar Patricia Redondo, Sofia Thisted y otros (Thisted *et al.*, 2009),¹¹ de ampliar enormemente los límites de la inclusión. Pero contiene la paradoja de que las lógicas de esa inclusión conducen en buena medida a través de lo digital, como un embudo, hacia el mercado, donde reina lo desigual. O se verifica la igualmente paradójica circunstancia de que un programa tendiente a mejorar la vida de amplios sectores omite preocuparse del impacto ambiental que él mismo produce y que, muy probablemente, repercute más visiblemente, desde otro lugar, en los mismos sectores que se pretende proteger.¹² Esta es otra prueba de que la especificidad de la tarea educativa se amplía al ser cruzada, intersectada e interpelada por otras problemáticas.¹³

Todo lo antedicho nos devuelve a la necesidad de garantizar un Estado permanentemente fuerte, protector y vigilante de la igualdad y muy atento a sus propias contradicciones, para defender lo logrado y avanzar más allá, en condiciones de garantía menos fragmentadas.

Es necesario, en pos del cuidado de los recursos materiales y simbólicos de las naciones latinoamericanas, diseñar estrategias autónomas en lo educativo, productivo, energético y tecnológico, en la protección del patrimonio natural y en la construcción de un ambiente sano y digno. Para ello es prioritario fortalecer y proteger el campo de la educación en todos sus aspectos y niveles. Y con ello su libertad, su autonomía. Porque es el ámbito más propicio en oportunidades para que el conjunto de la sociedad reflexione sobre su condición, para hacer mucho más amplia la base social que hoy recibe los beneficios del derecho a la educación. Porque en los recursos humanos que forma estarán las posibilidades de repensar soluciones y alternativas y de construir escenarios de transición más democráticos y participativos.

Hay que fomentar la generación de una mayor masa crítica de saberes y experiencias en beneficio del conjunto. La inclusión, la ampliación de oportunidades y la justicia social, nociones propias de la democracia liberal, son la base

11 Para ampliar sobre este tema consultar: <http://www.monografias.com/trabajos28/pobreza-margina-cion-educacion/pobreza-margina-cion-educacion.shtml#ixzz3Fa5Im5tE>

12 Es inobjetable la potencia inclusiva e igualadora (quizás excesiva en esto último), tanto real como simbólica, en cuanto oportunidades que aporta el Programa Conectar Igualdad; sin embargo, la profusa publicidad que lo acompaña oculta que tras esa política hay también un gran ganador, Intel, que es la gran corporación fabricante del *hardware* que se reparte, que no ha hecho ninguna concesión que pudiera favorecer la proporción de lógicas no mercantiles.

13 Otro ejemplo preocupante de cómo situaciones ajenas a lo específico se cruzan en los espacios donde la educación ocurre y vincula y compromete la tarea pedagógica con las condiciones que la enmarcan, que le dan sentido y coherencia, es la de las escuelas fumigadas. Instituciones, niños y jóvenes que han quedado a merced del impacto ambiental de un modelo productivo que no repara en lo que va sacrificando a su paso. Para más información sobre este tema ver "Fundación Patagonia, tercer milenio" (2014), y también "Defensor del Pueblo de la Nación" (2010).

fundamental, pero no son la meta sino el punto de largada de un desafío mucho mayor. Si fue posible, en la Argentina, por ejemplo, o en Bolivia, dar vuelta la historia oficial y permitir que emergiera la “otra” u “otras” narrativas históricas y sociales subalternizadas por años de educación liberal-conservadora, por qué habríamos de convalidar el ahogo de las voces que, especialmente desde y a través de la educación ambiental, canalizan “otras visiones sobre la relación sociedad-naturaleza” y sobre la educación al servicio de ellas.

La educación se ha abierto a la historia social, a recuperar la memoria de un pasado diverso, y se abre forzosamente al futuro a través de la tecnología, pero aún permanece cerrada al desafío de pensar el presente desde otro lugar, incluyendo la revisión del pasado, la historia de lo que no fue humano pero allí estuvo, y sobre todo a imaginar un futuro diferente del que –patéticamente– nos venden todos los días como único.

La educación ambiental (como política pública) es, en este sentido, una omisión, una vacancia sostenida en toda la región, que favorece el interés de los sectores dominantes y un gran desafío para la educación pública.

**Renovados problemas coloniales, históricas deudas,
nuevos analfabetismos: la injusticia social
se ambientaliza y el *ethos* emancipador de la educación
enfrenta los desafíos de generar una nueva ciudadanía.**

El ser humano ya no puede ser concebido independientemente del medio ambiente que él mismo ha creado. Ya es una poderosa fuerza biológica, y si continúa destruyendo los recursos vitales que le brinda la Tierra, solo puede esperar verdaderas catástrofes sociales para las próximas décadas.

La humanidad está cambiando las condiciones de vida con tal rapidez que no llega a adaptarse a las nuevas condiciones. Su acción va más rápido que su captación de la realidad y el hombre no ha llegado a comprender, entre otras cosas, que los recursos vitales para él y sus descendientes derivan de la naturaleza y no de su poder mental. De este modo, a diario, su vida se transforma en una interminable cadena de contradicciones. (Perón, 1972)

Es precisamente este reconocimiento el que hizo Perón en plena crisis del petróleo en los años setenta, cuando se refirió a la incomprensión por parte de la humanidad de que su futuro depende menos de su “poder mental que de la naturaleza”, podríamos decir, menos de la construcción de poder tecnológico que de su inteligencia para preservar las fuentes de vida; algo que en educación aún no hemos comprendido cabalmente. El mandato

prometeico, devenido fáustico, que domina la ciencia, gobierna también el *ethos* educativo.¹⁴

Aunque todavía algo lavados y carentes de profundidad, temas como el cuidado del ambiente y la sustentabilidad son hoy centrales en la agenda política y en los debates académicos. Sin embargo, ese debate que es al mismo tiempo político, ético, económico y social, que es una polémica en la que, finalmente, se discuten los modelos de desarrollo, también se está dando en el campo de la propia formación de los saberes y del pensamiento crítico acerca de estos y, por lo tanto, es un debate que necesariamente interpela a lo educativo. Pero, ¿cómo abordar el tema ambiental en un contexto educativo como el descrito, en el cual siempre hay que resolver otros problemas urgentes del sistema como la pobreza, la inclusión y la igualdad?

En primer lugar, entendiéndolo y asumiendo que el de la crisis ambiental es un problema inherente a estos otros que acabamos de nombrar, así como sus causas o sus consecuencias son temas confluyentes, todas son manifestaciones del mismo problema; hay que dejar de postergar la faceta ambiental para abordarla desde la integralidad que constituye la problemática de la educación en el escenario descrito. Puede ser que hasta hace algún tiempo resultara –pedagógicamente– práctico pensarlos por separado, aun cuando siempre fueron un único asunto, pero de ahora en adelante, pobreza, riqueza, inclusión, exclusión, desarrollo, igualdad, degradación ambiental, sustentabilidad son el mismo tema/problema para la educación. Sus especificidades se diluyen en la complejidad de un escenario en el cual ya no hay urgencias atendibles con posibilidades de éxito sin considerar la integralidad. Ahora es la educación la que tiene que transformarse para tramitar esa complejidad. Como decíamos antes, el de la crisis ambiental (en tanto componente de la crisis estructural generalizada) conlleva un problema de injusticia social intra e interespecífica e intergeneracional; no es un problema meramente técnico, resultante de los procesos del

14 “La ciencia de la modernidad/colonialidad se expresa en la tradición ‘prometeica’ -el mito de Prometeo- que promete a los hombres/mujeres paz, educación, alimentos y un desarrollo económico con trabajo y movilidad social para todos. Ese tiempo fue inundado de guerras y atrocidades; poco y nada se cumplió, la pérdida de consenso y la decadencia de tales ideas durante el siglo XX apresuraron el derrumbe tanto del socialismo como del capitalismo capaz de generar un ‘Estado de bienestar’. La construcción histórica moderna/colonial perdió su componente emancipatorio y quedó con la pura regulación, control social.” Según un interesante trabajo de Sibila citado por Giarraca, la ciencia pasa del predominio de la tradición “prometeica” al de otra que se denomina “fáustica”, basada en el mito de Fausto, que busca el control de la vida y la muerte. “La biopolítica no solo opera sobre la población con la ideología, la educación, sino que reclama el control de los cuerpos de los sujetos, el control de la vida. La naturaleza, los recursos naturales, los seres vivos son entidades controladas por un biopoder que se despliega sobre ellas. Si este control biológico fue un objetivo del capitalismo de la primera etapa, lo es irreductiblemente del decadente pero dominante capitalismo neoliberal vigente, nos atreveríamos a decir que es su razón de ser” (Giarraca, disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-256964-2014-10-07.html>)

desarrollo que requiere de más educación para alcanzar una tan hipotética como demostradamente falsa solución simple, como nos quiere hacer creer la lógica neoliberal –la misma del derrame– sino un asunto contemporáneo constitutivo de la crisis civilizatoria, prioritario y estratégico en el horizonte de toda educación que se proponga emancipatoria. Y lo que así no se proponga, tal vez no merezca llamarse educación.

La crisis económico-financiera reciente, permanente es, como ya hemos dicho, una manifestación de la crisis de la misma lógica que usa los recursos del planeta sin siquiera pagar por ellos, depreda y saquea sin considerar la sustentabilidad futura y sin aceptar su carácter de bienes colectivos, es decir sin reconocer el derecho de todos a acceder a esos recursos, incluidas las futuras generaciones. La crisis, que como hemos visto no es solo de la economía, es también la consecuencia de la mercantilización de todas las cosas.

Desde hace tiempo, en todo el mundo estas crisis se han hecho más visibles, no solo por su impacto económico sino por las lógicas que revelan y la persistente ausencia de políticas públicas de cuidado responsable, del ambiente y de la gente, que pudieran al menos compensarlas. Complejas situaciones de conflictos sociales y grandes y controvertidas transformaciones demográficas y ecológicas, con consecuencias en el desarrollo social y económico de las naciones y las regiones, se hacen visibles especialmente en momentos de crisis y se reproducen a nivel planetario. Muchas de ellas se originan (o tienen como trasfondo) la lucha por la apropiación y el uso de los recursos energéticos y vitales esenciales, tales como el agua, las fuentes de energía, el suelo, las semillas, los alimentos y los recursos simbólicos como los saberes. El neoliberalismo es la expresión de la etapa presente del capitalismo en que este recicla y expande territorialmente sus lógicas, su poder y sus dominios, avanzando, con base siempre en nuevas tecnologías, sobre los últimos territorios y recursos del planeta, que son abundantes en América Latina.

Esta modalidad del siglo XXI de acumulación del capital que Harvey (2004) ha denominado “acumulación por desposesión”, es la expresión de un nuevo avance del poder imperialista y colonialista que diversifica sus estrategias de dominación también a través de los medios de comunicación y de la educación. Por lo tanto estos espacios devienen, asimismo, territorio de lucha social y ambiental, de compromiso socioambiental y estratégico. “La colonización ético cultural es difícil de combatir pues se arraiga en el inconsciente colectivo” (Rebellato, 2008: 28),¹⁵ sin embargo hay ámbitos de

¹⁵ “El proceso de globalización cultural ha innovado penetrando cada vez más los espacios de socialización. Y lo hace a través de políticas sociales de corte compensatorio, orientadas a los sectores más vulnerables, pero descartando toda transformación de las estructuras violentas generadas por el mercado. De la misma manera, la reforma educativa implementada por los organismos internacionales, además de reorientar la educación unidireccionalmente hacia el mercado, produce un profundo trastocamiento del

resistencia social a esta forma de dominación, donde emergen saberes, valores éticos y prácticas sociales que tienden a la transformación profunda de este modelo de vida. La educación ambiental que necesitamos, las experiencias más fértiles, parecen estar cerca de estas resistencias, de estas alternativas.

Decíamos antes que luego del retiro o debilitamiento de las políticas neoliberales de los años noventa en América Latina, reemergieron problemas típicos del siglo XIX, irresoluciones históricas de la región que volvieron a hacer relevantes dos ejes principales de discusión alrededor de las políticas educativas hacia el futuro: la cuestión de la pobreza y la cuestión del mercado; era necesario abordar ambas en términos de injusticia social. La alfabetización misma hubo de ser retomada como política de inclusión, siendo un claro ejemplo de reemergencia de viejas deudas interiores en América Latina.

Pero también aparecieron nuevos problemas, ahora típicos del siglo XXI, y con ellos nuevos analfabetismos. Se ha hecho evidente el analfabetismo referido a los problemas del ambiente, que incluye la ignorancia o negación del gravísimo deterioro que las lógicas y las políticas neoliberales ocasionaron a las fuentes y recursos para la vida que la naturaleza proporciona a la sociedad. Esto llegó al punto de poner a la humanidad frente a la hipótesis de su extinción o, al menos, de un futuro de sobrevivencia incierto pero claramente injusto. Y con ello surgieron un problema y un desafío adicionales para la educación y para el Estado, pues toda la educación construida hasta ahora se había basado en el supuesto de un mundo infinito, inagotable en sus fuentes de vida y en la confianza acrítica en el “poder mental” del hombre y, por ello, en el marco de un conocimiento excluyente de toda otra forma de racionalidad, omitido como problema y tema educativo.

Consecuentemente, surge un nuevo analfabetismo de la encrucijada de estos hechos: la distancia que el desarrollo tecnológico interpone entre los saberes de la gente común y los saberes cada vez más complejos y especializados, y la pérdida de saberes económico-sociales y ambientales (*socialmente productivos*)¹⁶ por la delegación de autonomía promovida por esa misma

espacio socializador educativo, impulsando subjetividades competitivas, ahogando la capacidad crítica de pensar y de asombrarse, postergando transformaciones pedagógicas, fortaleciendo el avance hacia la insignificancia, adaptando a un conformismo generalizado, consolidando relaciones de dominación jerárquicas y transmitiendo en forma mecánica los contenidos sin preocupación por los ritmos diversos. Buscando, pues, neutralizar los potenciales emancipatorios de los docentes y estudiantes. El autoritarismo y la tecnocracia constituyen un rasgo distintivo de la implantación de estas políticas; se prescinde de los educadores como actores de los procesos deliberativos en torno a las finalidades e instrumentación de las reformas” (Rebellato, “La globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible”. Disponible en: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/rebellato/globalizacion_y_su_impacto.htm)

16 Los saberes socialmente productivos (SSP) integran una categoría propuesta y parcialmente desarrollada por Appeal en el marco de varias de sus investigaciones, que refiere a aquellos “saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura modificando su ‘habitus’ y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad (...)”. Esta definición, sin embargo, está

especialización y fragmentación del conocimiento. Como consecuencia de esta verificación aparece, ineludible, la necesidad de incluir enfoques educativos que asuman como problemática educativa contemporánea, no solo el acercamiento al conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías sino, sobre todo, la recuperación y recreación de saberes y autonomías creativas directamente asociados a un “buen vivir”,¹⁷ perdidos bajo el peso de una racionalidad que mira por la riqueza en abstracto, que endiosa la tecnología y se olvida de los sujetos y de la naturaleza. La crítica de la tecnología, como nuevo y complejo factor de exclusión, y la valoración de un buen vivir, como factor de inclusión, habrán de ser tomados en cuenta a la hora de gestar una educación inclusiva.

La sostenida negativa de muchos sectores de la comunidad internacional a asumir al agua como un derecho humano y detener su mercantilización y saqueo, pese a que las Naciones Unidas la ha declarado como tal en 2010 (en una conferencia internacional en Dublín en 1992 se definió el agua como “bien económico mundial”, lo que negaba implícitamente el derecho de todo ser vivo a acceder a ella), supone ponerle precio a lo más vital, algo equivalente a mercantilizar el aire.¹⁸ Este ejemplo del avance privatista y mercantilista sobre el que quizás sea el más significativo ypreciado recurso vital de la humanidad también se verifica, en un paralelismo no casual, para con la educación, el otro bien tal vez máspreciado de la humanidad, intento que felizmente aún no ha logrado concretar el neoliberalismo en muchos lugares, la Argentina uno

aún abierta al debate, toda vez que su conceptualización no fue, pero puede ser, discutida desde al menos dos perspectivas; una que cuestione la noción de desarrollo y por ende la idea de lo que es socialmente productivo, y otra más restringida que tácita o explícitamente suscriba las nociones prevalecientes en el marco de la lógica de la reproducción capitalista. Aunque las perspectivas mencionadas abren horizontes bien diferentes, en cualquier caso la categoría cuestiona la idea de trabajo asimilada al empleo y a un estatus de enajenación de la vida y subordinación al capital y una lógica del consumo. E intenta rescatar valores del trabajo asociados con la libertad de elección, con la educación, con la validación de la experiencia como saber y con la calidad de vida no como condición económica, sino como condición humanitaria. El trabajo como componente fundamental del desarrollo personal, la creatividad, la justicia y la libertad. Para ampliar, ver Puiggrós y Gagliano (2004) y Puiggrós y Rodríguez (2009).

17 Llamamos “buen vivir”, en este caso, a aquella lógica de la gente común que busca en la vida fundamentalmente dignidad, libertad para la creatividad y condiciones simples de protección, espacio vital, salud, educación, trabajo y autonomía. Disfrutando de los avances de la invención humana, pero alejados de toda sofisticación tecnológica que evoque falsos universos de vida basados en la tecnología, supuestamente más placenteros que los que puede generar la inteligencia en cooperación con la naturaleza. No existen tales escenarios y en el supuesto caso de que pudieran darse, solo serían para una elite extrema que dependería en todo de la tecnología hasta su propia degradación. (La película *Wall-e* muestra una posible situación resultante de ese supuesto.) La versión originaria de los pueblos andino-amazónicos conocida como “Buen vivir o vivir bien”, responde a una tradición cultural específica pero, en última instancia, coincide en la búsqueda de los mismo valores. Para ampliar la idea de buen vivir o vivir bien, ver Cruz Rodríguez (2014: 387-402).

18 Un ejemplo reciente de esta perspectiva neoliberal cruda, cruel, sobre el agua, que expresa en forma transparente la ideología del derrame puede verse en <http://pijamasurf.com/2013/04/el-agua-no-es-un-derecho-humano-el-agua-debe-privatizarse-ex-ceo-de-nestle-video/> y en <http://www.youtube.com/watch?v=efouT1hRSM4>

de ellos. Por eso las políticas educativas liberadoras y emancipadoras no solo deben defender el carácter social de la educación, sino que esta debe enseñar el carácter social de otros bienes naturales, materiales y simbólicos y transmitir que la ciudadanía consiste, entre otras cosas, en defenderlos como tales.¹⁹

En este aspecto el modelo educativo es ambiguo, las políticas públicas son ambivalentes, las instituciones educativas son débiles y nada parece suficiente desde el Estado para contrarrestar el poder de la colonización ética y cultural que se impone desde el mercado.

**Precisamente para contradecir y contrarrestar la colonización
ético-cultural es necesario comprometer lo educativo con
esos saberes emergentes de la crisis.**

Educación en esta crisis no ha de ser pues, únicamente transmitir el conocimiento y la herencia necesarios para adaptarse a las transformaciones del mundo contemporáneo y posibilitar a los sujetos el acceso al patrimonio que legítimamente les pertenece, porque primero: ¿estamos de acuerdo en cuál es ese patrimonio? ¿Lo estamos sobre la función adaptativa de la educación? Esta noción de lo educativo ha devenido insuficiente y bastante cándida en el marco de las urgencias de la hora. No basta con la ética de la transmisión que exige que lo recibido deba ser transmitido. El verdadero acto que renueva exige la mirada crítica de lo que se lega y recibe. El acto de enseñar provoca el deseo de saber, es cierto, pero la educación contemporánea no puede ser definida solo como un “intento de articulación de lo particular del sujeto con un orden cultural y simbólico que remite a lo universal entendido como la actualidad de cada época” (Núñez, 1999: 167).

En la actualidad tenemos argumentos para estar preocupados pues, contrariamente a lo esperado, no hay esta vez motivos claros para confiar en que el “momento histórico encontrará, necesariamente, recursos para salir del atolladero que produce cada ruptura de un orden dado” (*op. cit.*: 170), no al menos sin un costo social y ecológico inimaginable que podría suponer la exclusión definitiva de la cultura y del acceso a los bienes vitales de millones de personas y la instalación de una guerra por los que quedan, entre los restantes.²⁰

19 En octubre de 2014 se aprobó un nuevo Código Civil y Procesal en la Argentina. El texto original, elaborado por un equipo de importantes juristas nombrados por el Poder Ejecutivo, garantizaba el acceso al agua potable para todos los habitantes. Sin embargo, el propio Ejecutivo eliminó el correspondiente artículo antes de enviar el proyecto al Congreso de la Nación para su tratamiento. También fue reducida la distancia en metros de la franja de tierra federal de uso público que debe reservarse en las costas de ríos y lagos. El nuevo Código Civil, que muestra avances interesantes en otros aspectos, como el citado anteriormente, no deja de reflejar las contradicciones propias de un momento y un movimiento de transformación que reivindica lo público y lo común, pero que no deja de estar atravesado por lógicas e intereses neoliberales.

20 Existen estimaciones científicas y estudios serios, sobre todo vinculados a las consecuencias del Cambio Climático y a los posibles desajustes entre crecimiento demográfico y producción de alimentos, que vaticinan escenarios catastróficos para los próximos cincuenta años y, algunos, la posibilidad de que

El momento histórico requiere de un sujeto histórico (aunque no en el sentido marxista tradicional) para garantizar una rearticulación de significantes, como lo plantea De Alba:

(...) rasgos o elementos (...) tendientes a la constitución de nuevas articulaciones, nuevas estructuralidades –sociales–; (...) contornos hacia nuevas figuras de mundo que nos permiten acercarnos a la comprensión del contexto en el que vivimos y plantearnos estrategias, programas y acciones para intervenir en él de manera pertinente y comprometida. (2007: 306)

Es decir imaginar “otros” escenarios futuros posibles y trabajar para concretarlos. Esta situación crítica coloca en el centro de la escena a la educación y

(...) coloca en el centro de las preocupaciones de la humanidad a la cuestión ambiental, de tal forma que consideramos que esta se presenta hoy en día como un imperativo (categórico) ambiental. Es decir un imperativo que la sociedad asume sin condicionamientos y limitaciones y que se impone para hacer posible [no solo] la convivencia sino la supervivencia humana. El imperativo ambiental es la exigencia categorial e incondicional que impone la crisis ambiental a la humanidad para su propia supervivencia, la de otras especies y la de la vida en general a través de repensar y buscar nuevas alternativas, contribuyendo a la construcción de un nuevo campo paradigmático, en los planos ético, epistemológico, económico, cultural, político y social y en sus interrelaciones. (De Alba, 2007)²¹

la especie humana ingrese a un proceso de extinción irreversible dentro de la próxima centuria. Esta es una situación que jamás se había presentado. Acerca de esto se puede consultar: <http://intercambioclimatico.com/2013/09/27/quinto-informe-ipcc-es-categorico-tesis-climatica-es-ahora-y-requiere-acciones-concretas-de-los-gobiernos-para-revertir-devastadores-efectos/#more-6893>, <http://www.ipcc.ch/report/ar5/wg2/>, <http://claves21.com.ar/cambio-climatico-ipcc-2014/>, <http://www.worldwatch.org/bookstore/publication/state-world-2014-governing-sustainability>.

21 En tanto tópico ético el imperativo remite a una macroética que se caracteriza por la exigencia de corresponsabilidad de las consecuencias de nuestras actividades colectivas. Pues parece algo claro que la persona individual, tomada en forma aislada, no puede de hecho asumir la responsabilidad de estas consecuencias (Appeal, 1991: 9, en De Alba, 1992). Y en el plano de lo político, es una tarea urgente la construcción de un nuevo proyecto que se vincule con una utopía optimista y no con una antiutopía catastrófica (De Alba *op. cit.*). “Es la conciencia también y el sentido de la comunidad de destino: comunidad de destino planetario –evidente–, pero también de continentes. Tenemos una comunidad europea. Se debe discutir, se debe desarrollar el sentido de la comunidad de destino latinoamericano. Esto es la conciencia, porque no se pueden adelantar las cosas sin la inteligencia y la conciencia que pueden introducir la ética y la política, los partidos políticos y el pensamiento político, en el desarrollo mismo. No hay que subordinar más el desarrollo humano al desarrollo económico; debemos invertir esto y subordinar el desarrollo económico al desarrollo humano. Ese me parece es el papel ético fundamental. No debemos ser simples objetos en este *Titanic* sin piloto, sino que debemos cambiar y ser sujetos de la aventura humana”. E. Morin, consultar en: www.iadb.org/etica

Es en este sentido que decimos que la educación debe replantearse su *ethos* y asumirse como territorio de construcción de lógicas diferentes, de construcción de nuevas alianzas, de potenciación de goznes articulatorios (De Alba, *op. cit.*: 117). Una educación que propiciara tales cambios no podría ser otra que una educación ambiental.

Porque los momentos de profunda crisis son a la vez espacios de oportunidad, de posibilidades históricas, de autocríticas, de creatividad y de construcción de alternativas. ¿Qué rol le cabe a la educación en este contexto? Sostenemos que en este marco la educación (ambiental) debería identificarse (construir identidad) como un movimiento cultural, ético y político, donde se propicien procesos de construcción y transmisión de saberes y poderes sociales y políticos necesarios para la preservación de la vida humana y no humana, según los principios y la lógica tendencialmente contrahegemónica que hemos esbozado. Y, de manera particular, esto debe ocurrir en el mundo subalternizado y en América Latina, donde las reservas de recursos y saberes para la vida todavía alcanzan satisfactoriamente para el bienestar de nuestro pueblos.

Bibliografía

- Bailone, M. (2012). "El buen Vivir una cosmovisión de los pueblos andino amazónicos", en Zaffaroni E., *La Pachamama y el Humano*. Buenos Aires, Colihue.
- Cruz Rodríguez, E. (2014). "Prolegómenos a vivir bien, buen vivir: una evaluación normativa y práctica", en *Finanzas, política, economía*, vol. 6, n° 2, julio-diciembre, pp. 387-402. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Consultar en: <http://dx.doi.org/10.14718/revfinanzpolitecon.2014.6.2.8/> <http://www.planificacion.gob.ec/plan-nacional-para-el-buen-vivir-2009-2013/>, <http://educacion.gob.ec/ejes-transversales-del-buen-vivir/> http://www.economia-solidaria.org/noticias/vivir_bien_propuesta_de_modelo_de_gobierno_en_bolivia
- De Alba, A. (1992). "El imperativo ambiental", inédito.
- . (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- . (2014). <https://es.scribd.com/doc/133024058/Alicia-DeAlba-Crisis-Estructural-Generalizada-Sus-Rasgos-y-Contornos>
- De Sousa Santos, B. (2005). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*, pp. 87, 89. Buenos Aires, CLACSO.
- Giarraca, N. (2014). <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-256964-2014-10-07.html>
- Morin, E. (s/f). "Estamos en un titanic". Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. Consultar en: www.iadb.org/etica
- Naciones Unidas (2010). "La educación en el largo plazo", en *Programa de las Naciones*

- Unidas para el Desarrollo- PNUD. Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2010. Desarrollo humano en la Argentina: trayectos y nuevos desafíos*, pp. 77-93.
- Perón, J. D. (1972). "Mensaje Ambiental a los Pueblos y Gobiernos del Mundo". Madrid. Difundido el 21 de febrero de 1972. Consultar en: <http://www.ambiente.gov.ar/?idarticulo=5187>
- Puiggrós, A. (2007). "Trayectorias del Tsunami neoliberal", capítulo I, en *Cartas a los educadores del siglo XXI*, p. 15. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. y Rodríguez, L. (2009). *Saberes reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna.
- Rebellato, J. L. (1998). "La globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible". Consultar en: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/rebellato/globalizacion_y_su_impacto.htm
- Sessano, P. (2011). "Los manuales de Educación Ambiental abren el debate". Consultar en: <http://copeaargentina.com.ar/176/> Y también <http://copeaargentina.com.ar/manuales-de-educacion-ambiental-sigue-la-controversia-clarin-aprovecha/>
- Thisted, S. (1999). "Las escuelas primarias 'en los márgenes': realidades y futuro", en Puiggrós, A.; Dussel, I.; Redondo, P.; Mariño, M.; Orellano, M. y Thisted, S. *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Sitios web

- Defensor del Pueblo de la Nación (2010). "Niñez y riesgo ambiental en la Argentina". Disponible en: <http://www.dpn.gob.ar/areas.php?id=04&cl=35&act=view>
- Fundación Patagonia, tercer milenio (2014). "Importante recomendación de la Defensoría del Pueblo de la Nación sobre las escuelas rurales fumigadas con agrotóxicos". Disponible en: http://www.funpat3mil.com.ar/documentos/agrotoxicos_defensoria
- GEO5 (2012). <http://www.unep.org/spanish/geo/geo5.asp>; para la Argentina: <http://www.ambiente.gov.ar/?idarticulo=12361> (2012) y <http://farn.org.ar/archives/15805> (2014).
- <http://www.fsalazar.bizland.com/html/COPA.htm>
- <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-es.pdf> (Informe Borrador PNUD 2014).
- http://www.un.org/en/development/desa/policy/wess/wess_archive/2014wess_overview_es.pdf
- http://www.ar.undp.org/content/argentina/es/home/library/human_development/informe-nacional-sobre-desarrollo-humano-2010--desarrollo-humano/

Educación ambiental, ética y calidad de vida

Aldana Telias

*La ética nos otorga el derecho a la palabra
es decir el derecho a la política.*

Reyes Ruiz, 2009

Introducción¹

El grado de conflictividad socioambiental en la Argentina es cada vez mayor, las demandas y acciones ciudadanas han visibilizado las problemáticas ambientales más complejas del país. Los procesos de desertificación, la contaminación del aire y del suelo, la pérdida de biodiversidad, el impacto del cambio climático, el monocultivo forestal, la contaminación de las aguas subterráneas y de superficie, los basurales incontrolados, las emisiones de gases, el comercio ilegal de fauna y la sobreexplotación pesquera, el desmonte, la explotación indiscriminada de los recursos naturales, entre otros indicadores, dan cuenta de las condiciones ambientales que afectan nuestra calidad de vida.

La contaminación ambiental en la Argentina es mayor que lo que se podría esperar en un país con tanta legislación ambiental, porque la precariedad de la política ambiental es tan preocupante como el estado del ambiente. No existen, en este país, ni están disponibles reales procesos de análisis y monitoreo del estado del ambiente. No hay control del cumplimiento de las leyes ni verdaderas penalidades para los que contaminan; como problemática la temática ambiental no logra ocupar un lugar destacado en la agenda pública. Además, en la Argentina tiene un bajo nivel de politización, si se entiende por politización el proceso de posicionamiento de un tema en la agenda política como indicador del grado de importancia que una problemática tiene para un país (Ryan, 2014).

Sin duda, todos somos responsables del estado del ambiente, sin embargo, lo somos de maneras diferenciadas. El Estado tiene la responsabilidad de garantizar procesos de control y monitoreo, constatar que se cumpla con la legislación ambiental vigente, proponer nuevos debates que profundicen los marcos legales en las temáticas más relevantes y garantizar por todos los medios el cumplimiento efectivo de los derechos ambientales y la calidad de vida de la población. El ciudadano debería hacer un uso doméstico responsable de

¹ Este artículo es producto de avances teóricos de la tesis doctoral “La educación ambiental en la Argentina: genealogía, rasgos y conformación del campo”. Dir.: Dra. Alicia De Alba.

los recursos, repensar sus prácticas de consumo, emprender en todos los niveles acciones en defensa de un ambiente sano y diverso. En este marco, sería importante que los empresarios y el sector industrial cumplieran con la normativa, y pusieran en marcha procesos industriales más limpios; sin embargo, la prioridad de la mayoría radica en la rentabilidad y no en el estado del ambiente y la calidad de vida de la gente.

Esta situación crítica no es exclusiva de la Argentina, sino de todo el planeta, es consecuencia de los cimientos en los que se basa la sociedad industrial capitalista: la producción, el consumo, la ambición por la rentabilidad, la explotación irresponsable de los recursos naturales y el despilfarro ilimitado. Este modelo de desarrollo, profundizado durante el capitalismo neoliberal global, conjuga una lógica transnacional de búsqueda de nuevos horizontes de lucro del capital, una concepción del progreso entendido en forma lineal y acumulativa, y supone que el crecimiento de la tecnología corre en paralelo a un crecimiento moral de la humanidad; sin embargo, implica la destrucción y la exclusión de vidas humanas, así como la devastación de la naturaleza.

Es en este clima epocal en el que pretendemos **reflexionar sobre la relación educación-ambiente**. ¿Cuál es el desafío de los procesos educativos en tal escenario, el de concientizar, complejizar y comprender la realidad, el de politizar la relación sociedad-naturaleza? En principio, aseverar que la educación tiene que enfatizar su crítica al modelo social, económico, político, tecnológico e incluso educativo vigente.

El surgimiento de la "dimensión ambiental": del pensamiento ecológico al pensamiento ambiental

Siguiendo a Beck (2008), sostenemos que los peligros ambientales provienen, ante todo, de las victorias imparables del "progreso" científico y de una industrialización lineal y ciega a sus consecuencias, que devora sus propios fundamentos naturales y sociales. Son implicancias indirectas de decisiones industriales de empresas, Estados y consumidores. La preocupación por esta situación, dio lugar a lo que Lutzenberger llamó **la visión ecológica de las cosas**, que puso en cuestión las promesas del crecimiento indefinido y del conocimiento experimental como verdad única (Morin y Hulot, 2008).

En este sentido, es necesario comprender cómo se origina la preocupación por la cuestión ambiental; qué es lo que viene a dislocar o a tensionar; y precisar las tensiones (Laclau, 2006) generadas en la relación sociedad, conocimiento y ambiente, que sostenemos estructuran el campo de la educación ambiental (EA).

Lo que ocurrió en la segunda mitad de siglo XX es un cambio de percepción y representación de esa destrucción, lo que Morin llamó "unión entre

ecología científica y toma de conciencia ecológica” (Morin y Hulot, 2008: 34). Según Estensoro Saavedra, este cambio consolidó la cuestión ambiental como estructurante de la política contemporánea. Si bien esta fue una discusión nacida en los márgenes de los debates políticos (grupos contestatarios, denuncias de científicos, movimientos alternativos), hoy podemos afirmar que, en el siglo XXI, es uno de los principales tópicos de la política mundial. Para el autor el ecologismo es

(...) una nueva ideología política de matriz posmoderna, que hace referencia a la necesidad de urgentes cambios radicales o revolucionarios en la organización social y política mundial, sustentada en una nueva cosmovisión biocéntrica, y no antropocéntrica para revertir la situación. (2009: 13)

La aparición de la noción de “deuda ecológica” es otro hito importante de la “dimensión política del fenómeno ecológico” (Mires, 1992: 15). La deuda ecológica es:

(...) la deuda contraída por los países industrializados con el resto a causa del expolio histórico y presente de los recursos naturales, los impactos ambientales exportados y la libre utilización del espacio ambiental global para depositar residuos. (Cumbre de Río de Janeiro, 1992).

La misma también potenció esa relación entre ecología y conciencia ecológica. El concepto tiene su origen en los movimientos populares del Sur, en concreto en el Instituto de Ecología Política de Chile, en ocasión de la Cumbre de Río de Janeiro (1992).

De las teorías sistémicas, rescatamos la tesis Fritjof Capra (1998), que da cuenta de la necesidad de un nuevo paradigma social que replantee la visión dominante (el conocimiento científico occidental) y proponga una visión holística de la vida: un todo integrado. Esta línea recomienda un pensamiento en red, con interdependencia entre los fenómenos con eje en la comprensión de las contradicciones.

La ecología profunda no separa a los seres humanos del entorno natural; por el contrario, permite aprehenderlo como una red de fenómenos, se hace énfasis en la “trama de la vida”, como una red donde es preciso comprender las relaciones y las dependencias recíprocas de todos los fenómenos. La ecología social da un paso más y plantea el reconocimiento del carácter antiecológico de muchas de nuestras estructuras sociales, de dominación y violencia que destruyen los ecosistemas vivientes.

Según Morin, el problema ecológico no solo nos concierne en nuestras relaciones con la naturaleza sino también en las relaciones con nosotros mismos. A

la ciencia ecológica hay que reconocerle la generación de conocimiento organizativo y global capaz de articular las competencias especializadas para comprender las complejidades y las interacciones, una de las herencias más importantes para el pensamiento ambiental.

El campo de lo ambiental, que hereda los planteos de esta mirada ecologizada, amplía el enfoque, abre nuevas reflexiones, convoca a la multiplicidad de dimensiones y campos disciplinares, da cuenta –como dice Noguera– de una trama de relaciones y de una manera de comprender la vida. Lo ambiental enriquece, amplía, transforma, transgrede y propone alternativas culturales (Noguera, 2004). Emerge con fuerza la dimensión cultural.

La dimensión ambiental viene a dar cuenta de una compleja dialéctica entre sociedad, naturaleza y conocimiento, visibiliza el modo en que cada cultura ha imaginado, proyectado y construido su relación con la naturaleza. En este sentido, se revalorizan prácticas, saberes, experiencias de las diferentes comunidades en relación a la naturaleza. Las dimensiones específicamente culturales que destaca el pensamiento ambiental son las que están arraigadas en la historia y en la experiencia cotidiana de la gente.

Refundar la esperanza, construir juntos alternativas, reconstruir sociedades supone aproximarnos a la percepción y comprensión de la complejidad de la realidad en todas sus dimensiones; el debate ambiental se enriquece y demanda pensamiento complejo; ahí la educación ambiental tiene un rol fundamental en el ejercicio teórico y en la práctica.

Calidad de vida y educación ambiental

Desde el paradigma de la complejidad, y para poder debatir mejor sobre los desafíos de la educación, hay que redefinir y desnaturalizar algunos términos que son estructurantes del debate ambiental y evidencian las tensiones del campo.

En primer lugar, brevemente tenemos que entender que el escenario planteado anteriormente describe una época marcada por la crisis ambiental.

Desde una perspectiva filosófica (pensamiento ambiental) la crisis ambiental se entiende como una crisis de civilización, porque lo es de la modernidad, son los sistemas de la modernidad los que entran en crisis, son la racionalidad instrumental y el mecanicismo como paradigmas de conocimiento los que colapsan. Una de las maneras de conceptualizar la crisis ambiental más consensuada por autores latinoamericanos es la plasmada en el “Manifiesto por la Vida” (2002), donde se definió como

Una crisis de civilización; es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado la naturaleza y negado a las culturas alternas. El

modelo civilizatorio dominante degrada al ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al sur) mientras privilegia el modo de producción y un estilo de vida insostenible que se ha vuelto hegemónico en el proceso de globalización.

Proponemos pensar la crisis ambiental como una de las manifestaciones de lo que De Alba define como un proceso complejo de crisis estructural generalizada que pone en evidencia la fragmentación y el debilitamiento de la trama social y productiva. La crisis estructural generalizada, que se diferencia de lo que llamamos crisis coyuntural, se caracteriza por un debilitamiento general de los múltiples sistemas relacionales que constituyen el sistema social y que dan identidad (sistema político, cultural, económico, educativo, etc.) provocando desarticulaciones de los elementos que lo componen. La crisis estructural generalizada exige nuevas formas de pensar, de actuar y de poner en prácticas otros modos de vida y, en ese sentido, es un momento pleno de posibilidades de transformación societal (De Alba, 2007).

En definitiva, podemos decir que la crisis ambiental es una crisis de sustentabilidad, del modelo social, productivo, de comunicación, de consumo y jurídico vigente y, en consecuencia, una crisis de la forma de aprehensión del mundo. Sin embargo, son tiempos de imaginar nuevas formas societales y nuevos modelos que las sustenten; estas búsquedas deben constituir el propósito de la educación.

El impacto de la crisis ambiental ha llevado a reconceptualizar la idea de **ambiente**, desde diferentes corrientes. Ya no se lo considera como la sumatoria de elementos físicos, químicos y biológicos, sino que entra en juego la dimensión sociocultural con sus diversos aspectos (políticos, económicos, históricos, territoriales).

En la década de los años sesenta era considerado como “todo lo demás”, lo que está por fuera del hombre; ya en los setenta empiezan a predominar las ideas de influencia y de continuidad —“es aquello que nos influye”—; en la década de los ochenta el concepto se enriquece, se pone énfasis en la idea de “conjunto de factores que interactúan” entre sí y con la sociedad humana. Sin duda, la propuesta de resultante es la más actual; Brailovsky (2009), define al ambiente como la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos.

El ambiente describe la totalidad resultante de interacciones entre sistemas ecológicos, prácticas socioeconómicas y concepciones culturales, sus beneficios y sus perjuicios. Las distintas interacciones entre estos sistemas dan lugar a diversos modos de apropiación y utilización de los recursos naturales y del espacio, estableciendo, en el proceso mismo, condiciones de calidad de vida y diferentes formas de interacción con la naturaleza y con los otros hombres, lo

que constituye la base de la actividad productiva y cultural en una sociedad determinada. La conceptualización de ambiente requiere en todo momento una historización de la relación entre las sociedades y la naturaleza y una reflexión sobre el modo de entender el espacio y el territorio.

Siguiendo la misma línea teórica, Contreras Manfredini lo define como el

Conjunto de sistemas naturales, socioculturales sociales, económicos, culturales y estéticos, con los que el hombre está en contacto e interactúa y que, históricamente, va modificando e influenciando con su acción y en los cuales rige y condiciona todas las posibilidades de vida en la tierra, y en especial la vida humana, por cuanto constituyen su hábitat o lugar de vida y fuentes de recursos. (1993: 27)

Como indica Brailovsky (2009) la etapa de la globalización se caracteriza por la politización de los temas ambientales, y la idea de conflicto ambiental empieza a tener más relevancia por una fuerte presencia de los movimientos sociales que reclaman por un ambiente sano y por los derechos ambientales.

Los conflictos ambientales se suscitan en torno al impacto ambiental o externalidades de una determinada actividad o proyecto. Los principales impactos los producen grandes proyectos productivos, inmobiliarios o de infraestructura. El aumento de la conciencia ambiental estimula la acción organizada de la comunidad local para resistir las externalidades y los impactos asociados. Es entonces cuando se generan los conflictos ambientales, que son aquellos que envuelven o involucran a grupos sociales diferentes; hay conflicto cuando hay confrontación de intereses. Involucran diversas percepciones respecto de una misma problemática y por ello es importante trabajarlos conceptualmente desde una perspectiva que los considere como un campo de fuerzas y de lucha simbólica donde están en disputa significados y representaciones que se configuran como formas culturales de apropiación del mundo material y simbólico.

Entender qué es lo que ponen en debate y en tensión estos tres conceptos estructurantes (crisis ambiental, ambiente y conflictos ambientales), que no son neutros, es importante para comprender los desafíos a los que se enfrenta la educación ambiental. Es posible que los diferentes enfoques educativos signifiquen estos conceptos de manera particular; creemos que son conceptualizaciones que, por su historia y su conflictividad, demandan todo el tiempo posicionamientos político-pedagógicos claros, si se quiere transmitir una visión no ingenua del mundo.

La educación ambiental es hija del crítico deterioro ambiental, es el campo educativo que sintetiza el debate sobre la relación educación-ambiente. Si

bien no es el objetivo de este artículo historizar el surgimiento del campo de la educación ambiental, en pocas palabras podemos decir que como campo educativo a nivel internacional, adquiere su patente en la década de los años setenta con la declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Humano, realizada en Estocolmo (Suecia), en junio de 1972.

A partir de esa fecha se realizaron numerosas reuniones cumbres y convenciones organizadas y promovidas por las agencias del sistema de las Naciones Unidas (Unesco y PNUMA) donde se fueron adoptando diferentes acuerdos sobre el tema. Sin embargo, como bien muestra toda la producción teórica de González Gaudiano, el desarrollo del campo en la región latinoamericana se forjó más por el conjunto de complejos procesos y concepciones nacionales y regionales que por los acuerdos adoptados en las reuniones cumbre sobre el tema (González Gaudiano, 2007).

La educación ambiental, como dijimos, debe orientar sus esfuerzos a tensionar el modelo social vigente, para lo cual debe ayudar a derrumbar algunas de las ideas fuerza en las cuales se sustenta el modelo:

- El crecimiento es la mejor manera de combatir la pobreza porque permite una mejor distribución (efecto derrame).
- El crecimiento económico es el único camino para mejorar la calidad de vida.
- La sociedad de consumo se basa en la premisa de que las necesidades son muchas, ilimitadas, cambiantes.

Según Morin, el complejo social

(...) entraña problemas civilizatorios, puesto que lo que caracteriza a nuestra civilización es el desarrollo ininterrumpido de su carácter técnico económico industrial, que conlleva el crecimiento ininterrumpido de las necesidades, producciones y consumos, incluido el consumo energético. (2008)

En este complejo, los ciudadanos se convierten en consumidores, y la ciudadanía se acota a la defensa de los intereses individuales olvidándose del bien común, se renuncia a un horizonte de construcción política colectiva; esa recuperación es objeto de la EA, y por eso la educación ambiental y la educación ciudadana no se pueden desligar.

Es interesante pensar que el propósito de la educación ambiental es darle un “sentido ético-político a la calidad de vida”, y así dar esperanza a una sociedad que parece privada de porvenir. Se trata de defender y comprender la “trama de la vida interconectada e integrada”, de la que nos hablaba Capra

(1998), para posibilitar la continuidad de la misma en el presente y para las generaciones futuras.

Sería una política educativo-ambiental que intente superar las simples propuestas didácticas que tienden al ahorro de los recursos, al “cuidado del medio ambiente”, al reciclado o a la conservación natural, siempre dirigidas a los sectores menos responsables; debe ser una política que implique reflexionar sobre las responsabilidades diferenciadas y los roles de los distintos actores sociales; que imagine nuevas reorganizaciones de los sectores de la vida social y nuevos proyectos sociales que tengan como centro la garantía de vivir en un ambiente sano y diverso. Imaginar una nueva política de la calidad de vida demanda pensar a la vida, en palabras de Rosenzvaig (2008) “como el conjunto de las funciones que resisten a la filosofía económica de la desigualdad, de sus desarmonías y explotación de unos mundos contra otros, de unos pocos seres contra otros”.²

Los proceso de educación ambiental tienen que proponerse reflexionar contra el consumo compulsivo, promover la calidad en detrimento de la cantidad y las redes de comercio justo, repensar cuáles son nuestras verdaderas necesidades –en términos de la propuesta de desarrollo a escala humana sería replantearnos la relación ente necesidades, satisfactores y bienes– y problematizar continuamente el esquema desarrollista de las necesidades que excluye a los que no pueden seguir el crecimiento del desarrollo económico propio de la cultura dominante. Se necesita recuperar el interés por el imperativo ético y ambiental por sobre el tecnológico –nos referimos al imperativo categórico kantiano como aquello que una sociedad debe asumir sin condicionamientos y limitaciones–. La EA debe promover una ética ambiental que debilite las lógicas y valores dominantes tan arraigados en el inconsciente colectivo. Rebellato (2009), siguiendo a Freire, habla de una ética de la dignidad: ser dignos es reconocernos como sujetos, confiar en nuestras propias capacidades y potencialidades de vivir y de luchar. La dignidad como valor está puesta en el centro en una práctica emancipadora, sobre todo en un momento histórico en que la negación de la vida trastoca todos los valores.

La ética ambiental nos enseña a ejercer la crítica y la denuncia, “la ética nos otorga el derecho a la palabra es decir el derecho a la política” (Reyes Ruiz, 2009: 180). Cómo propuso Iván Illich, por otro lado, la ética ambiental permite generar teoría que no es más que la necesidad del ejercicio de reflexión filosófica teórica sobre los criterios morales con los que nos relacionamos con la naturaleza y recreamos los sentidos de la vida. Otra tarea de la ética ambiental es generar orientaciones prácticas, la reflexión tiene que lograr interpelar

² Consultado en abril de 2014 en: <http://www.herramienta.com.ar/foro-capitalismo-en-trance/la-estupidez-desde-el-calentamiento-terrestre-al-calentamiento-financiero>

nuestros comportamientos. La ética, como la educación, nos permite “inventar un mundo habitable”, es decir forjar posibilidades futuras, imaginar “inéditos viables” (Freire, 2005).

La EA no se puede conceptualizar sino como praxis, una educación para la acción, para la transformación, para la búsqueda de alternativas. La educación ambiental como acto político, tiene como ideario la afirmación de una sociedad de derechos ambientalmente justa.

Bibliografía

- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Brailovsky, A. (2009). *Historia ecológica de Iberoamerica II*. Buenos Aires, Le Monde Diplomatique.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, Anagrama.
- Contreras Manfredini, H. (1995 [1993]). *Conservación de la naturaleza y sus recursos renovables*. Santiago, CONAF.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, Plaza y Valdés.
- Estensoro Saavedra, F. (2009). *Medio Ambiente e ideología. La discusión pública en Chile (1992-2002). Antecedentes para una historia de las ideas políticas a inicios del siglo XXI*. Santiago, Ariadna.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- González Gaudiano, E. (2007). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México, Plaza y Valdés.
- Illich I. (2006). *Obras Reunidas/Ivan Illich*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2006). “Entrevista a Ernesto Laclau”, por Alicia De Alba, en *The Homestead*, Evanston, Chicago, Illinois (Northwestern University), 3/11.
- Lutzenberger, J. A. (1978). *Manifiesto Ecológico ¿Fin del futuro?* Mérida, Universidad de Los Andes.
- Red de Formación Ambiental (2002). “El Manifiesto por la Vida: por una ética para la sustentabilidad”. México.
- Morin, E. y Hulot, N. (2008). *El año I de la era ecológica*. Barcelona, Paidós.
- Noguera, Echeverri, P. (2004). *El reencantamiento del Mundo*. Bogotá, PNUMA-Universidad Nacional de Colombia.
- Rebellato, J. L. (2008). *Ética de la Liberación*. Montevideo, Nordan-Comunidad.
- Reyes Ruiz, J. (2009). “Bosquejar futuros a pesar de las inciertas coordenadas: ética ambiental y consumismo”, en *Urgencia y utopía frente a la crisis de civilización*, pp. 177-194. Zapopán, Jalisco, Pandora.

Rosenzvaig, E. (2008). “La estupidez: desde el calentamiento terrestre al calentamiento financiero”. Ponencia presentada en el “II Seminario Internacional de Sustentabilidad”. Guadalajara, noviembre.

Ryan, D. (2014 [2004]). “Una aproximación a la problemática ambiental y a los partidos políticos en la Argentina”, en *Informe Ambiental FARN*.

Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica

María Laura Canciani
Aldana Telias

Presentación

El presente artículo es una reflexión teórica que busca aportar al estudio de los procesos educativos que se desarrollan en escenarios de conflicto ambiental. Nos hemos propuesto, en un primer momento, sistematizar las nociones de crisis ambiental, conflicto ambiental y territorio, categorías que resultaron nodales y nutrieron la construcción del enfoque pedagógico a presentar. Seguidamente, avanzaremos en lo que hemos decidido llamar “pedagogía del conflicto ambiental”, un enfoque político-pedagógico que nos ha posibilitado analizar y problematizar los procesos educativos –escolares y no escolares– que se producen, transmiten y legitiman en momentos de intensa conflictividad social y reivindicación ambiental.

En los últimos años, la irrupción de la naturaleza en las ciencias sociales y el cuestionamiento que provoca en las formas modernas del conocer constituyen uno de los fenómenos más importantes de nuestro tiempo. La crisis ambiental fue adquiriendo progresiva visibilidad en el ámbito público e impactado, incluso, en los discursos y agendas políticas gubernamentales de nuestra región. Lo cierto es que, en la actualidad, la crisis ambiental lo es de tipo global –lo que se expresa en la escala local de manera desigual y diversificada–, sin precedentes en la historia de la humanidad porque, a diferencia de todas las anteriores, lo que está en juego es la propia vida. Las crisis energética, alimentaria, del agua; el recalentamiento global; la explotación industrial y biotecnológica de los recursos naturales; la desigualdad social y económica a nivel mundial ponen de manifiesto el debilitamiento sistemático de los fundamentos sobre los cuales hemos pensado, construido y organizado nuestra sociedad.

El campo de la educación ambiental (EA) reconoce su génesis en esta crisis que ha producido una severa dislocación en la relación entre los seres humanos, la sociedad y la naturaleza, traduciéndose tanto en incertidumbre y desesperanza, por un lado, como en un momento pleno de posibilidades de transformación societal, por el otro (De Alba, 2007).

Muchas de las inquietudes que acompañan cotidianamente nuestra tarea de educar y que han movilizadado gran parte de los debates del equipo de investigación

tienen que ver con preocupaciones en torno a qué, cómo y para qué educar en contextos de crisis ambiental y conflicto social. Estas preguntas implicaron posicionarnos principalmente sobre dos cuestiones: por un lado, asumir que la crisis ambiental forma parte de nuestra realidad social y educativa, reconociendo su carácter dilemático a la vez que productivo para dinamizar procesos sociales diversos y heterogéneos. Y, por el otro, considerar la necesidad de repensar la cuestión ambiental como problemática educativa contemporánea a la luz de las transformaciones sociales, económicas y geopolíticas de nuestro tiempo. Iniciamos, entonces, un camino de estudio e investigación sobre la educación ambiental focalizando, en un primer momento, en la construcción propia del campo a nivel nacional y, posteriormente, en la indagación de procesos formativos imbricados en las luchas socioambientales de nuestro país.

Como parte de los primeros avances de investigación, hemos propuesto que la educación ambiental en la Argentina es un campo emergente, en conformación y marcadamente heterogéneo, organizado al menos en torno a dos cuestiones: por un lado, sujetos sociales institucionales asociados a organismos gubernamentales y ámbitos estatales, sindicatos, ONGs, fundaciones y empresas privadas, entre otros, que promueven, en su mayoría, procesos educativos que responden a la perspectiva y agenda internacional hegemónica de la EA. Y, por el otro, sujetos sociales que conforman espacios instituyentes que —si bien no constituyen un grupo homogéneo— se gestan en el marco de los conflictos ambientales de nuestro país, desarrollando nuevas demandas sociales, reivindicaciones ambientales y experiencias formativas asociadas a ellos.¹ Hemos observado que estos procesos instituyentes pocas veces son conceptualizados por los sujetos como procesos de educación ambiental, más bien son asociados o referenciados al campo de la educación popular tanto por su contenido político como por la concepción político-pedagógica que sustenta el acto educativo (Telias, 2010; Sessano, 2011).

Desde esta perspectiva, el estudio del campo de la educación ambiental nos abrió diferentes líneas de indagación en el marco de la articulación entre procesos educativos, conflicto social y crisis ambiental. Es decir, en ese espacio social donde confluyen la emergencia de acciones colectivas y organizaciones sociales ambientalistas (o movimientos sociales con reivindicaciones asociadas a la crisis ambiental y la defensa de la naturaleza) y el desarrollo de estrategias educativas diversas, provenientes de distintos ámbitos como el campo popular, gubernamental y no gubernamental, escolar y no escolar. En esta confluencia fue posible visibilizar un espacio de praxis en tanto ejercicio de experimentación y producción de discursos, saberes y prácticas, algunos de ellos alternativos en la construcción de otros modos de vida, más dignos, justos, autónomos y sustentables.

1 Avances correspondientes al trabajo de Aldana Telias de tesis doctoral “La educación ambiental en la Argentina: genealogía, rasgos y conformación del campo”, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Propusimos estudiar, entonces, el modo en que “lo educativo juega” en este escenario de articulaciones complejas entre sociedad, cultura y naturaleza y presentamos las siguientes hipótesis:

- Los escenarios de conflicto ambiental son espacios donde se producen, transmiten y circulan saberes legítimos en torno a la cuestión ambiental y aportan una mirada crítica para pensar procesos de educación ambiental.
- Estos procesos en torno al saber ambiental guardan relación con la construcción de un territorio en disputa y con los distintos lenguajes de valoración puestos en juego en la lucha por el acceso y distribución de los recursos naturales en un determinado lugar y momento histórico.
- La complejidad que demanda el saber ambiental requiere poner en cuestión la lógica moderna de construcción del conocimiento escolar, disciplinar y fragmentado, en pos de la construcción de otra nueva racionalidad.

Hacia una caracterización de la crisis ambiental

Durante siglos y en nombre del progreso, América Latina ha vivido una historia de explotación y extracción de sus bienes comunes, materiales y simbólicos, que la llevó a insertarse de manera dependiente en el circuito económico mundial, bajo los fundamentos de un paradigma productivista extractivo (Svampa y Antonelli, 2009). Este paradigma, marcado por la constitución de enclaves coloniales altamente destructivos de las economías locales, se ha venido intensificando en las últimas décadas en un contexto de cambio del modelo de acumulación capitalista. Equivale a lo que Harvey (2003) caracteriza como el “nuevo” imperialismo, es decir, una nueva forma de expansión del capital que entraña un proceso de acumulación por desposesión e implica el control y la explotación de los recursos naturales como forma de dominación geopolítica y que conlleva un creciente y sistemático deterioro social y ambiental expresado en la actual crisis ambiental.

Desde el pensamiento ambiental latinoamericano,² se afirma que la crisis ambiental no refiere solo a una crisis ecológica sino, más bien, a una

2 Movimiento integrado por intelectuales de distinta formación de América Latina que comparten un “patrimonio común de pensamiento” (Leff, 2009), quienes empezaron a plasmar en sus textos, en sus prácticas y en sus programas educativos sus preocupaciones por la cuestión ambiental y la crítica de paradigmas dominantes del conocimiento científico y las tecnologías modernas. El pensamiento ambiental latinoamericano se ha venido forjando y filtrando en diferentes campos disciplinarios e institucionales a través de la constitución de asociaciones, sociedades y redes. Entre ellas se destacan: Centro Latinoamericano de Desarrollo Sustentable (CLADES), Foro Latinoamericano de Ciencias Ambientales (FLACAM), Grupo de Trabajo de Ecología Política (CLACSO), Sociedad Latinoamericana y Caribeña de Historia Ambiental (SOLCHA) y Centro Latinoamericano de Ecología Social (CLAES).

crisis de civilización. En el “Manifiesto por la Vida” (2004), se la definió como la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado la naturaleza y negado las culturas alternas. En este sentido, el modelo civilizatorio dominante supuso la degradación del ambiente y la subvaloración de la diversidad cultural desconociendo al otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al sur) mientras privilegió un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización.

Tomando los aportes de Leff (2004), lo que la crisis ambiental pone en cuestión son los fundamentos de la racionalidad económica moderna, como también las formas dicotómicas de organización y comprensión del mundo. En definitiva, las formas que asumió el conocimiento sobre lo real, sobre la materia, sobre lo que nos rodea. Frente a este escenario, el autor sostiene la necesidad de plantear la construcción de *otra* racionalidad –una racionalidad ambiental– capaz de integrar los valores de la diversidad cultural, los potenciales de la naturaleza, la equidad y la democracia, como los que generen la base de la convivencia social, y como principios de una nueva racionalidad productiva, sintónica con los propósitos de la sustentabilidad.

Por su parte, Guimaraes (2002) afirma que la crisis ambiental es una crisis de sustentabilidad, que supone el agotamiento de un estilo de desarrollo ecológicamente depredador, socialmente perverso, políticamente injusto, culturalmente alienado y éticamente repulsivo. Una crisis inédita de carácter global, que nos enfrenta como nunca antes a un debilitamiento de procesos ambientales que no pueden simplemente ser sustituidos por otros, como la existencia de la capa de ozono o la estabilidad del clima. Más que ecológica (escasez de recursos) o ambiental (escasez de depósitos contaminables), es una crisis ecopolítica, relacionada con los sistemas institucionales y de poder que regulan la propiedad, distribución y uso de los recursos. Es –en sí misma– una crisis de valores y de destino, de cuyas implicancias se puede dar cuenta siempre que se comprenda la complejidad del proceso social que hay detrás de ella, a fin de encontrar dentro del propio sistema social las posibles soluciones.

Si bien son recientes las conceptualizaciones que permiten comprender la complejidad de la crisis ambiental, es a mediados del siglo XX cuando comienzan a suscitarse distintas investigaciones, informes y ensayos que ponen de manifiesto el rumbo incierto del proyecto social moderno. Más precisamente, desde los años sesenta, la preocupación por la crisis ambiental se instala como tópico permanente tanto para quienes critican los fundamentos del modelo industrialista como para quienes, sin cuestionarlo, reconocen la crisis e intentan atenuarla.

Resulta importante mencionar tres aportes clásicos que contribuyeron a poner en evidencia, si bien tardíamente, la crisis ambiental mundial. El primero de ellos, concebido por su autora como una llamada de alerta o grito de atención, es el ensayo *Primavera silenciosa* de Carson (1962) que constituye una de las más emblemáticas referencias para el despertar de la conciencia ecológica mundial. En dicho ensayo, la autora denuncia –por primera vez en la historia– que todo ser humano estará sujeto, desde su nacimiento hasta su muerte, al contacto con peligrosos productos químicos.

El segundo, menos conocido, escrito por el pensador estadounidense Bookchin, titulado *Nuestro ambiente sintético* (1962), alertaba sobre una crisis ecológica catastrófica, la cual tendría múltiples elementos: la comida cada vez más elaborada con químicos, el agotamiento de los suelos, la contaminación del aire y del agua, la radiación nuclear. Una especie de predicción para cuya comprobación no faltaron demasiadas décadas.

El tercero, en el ámbito científico, es el informe denominado *Los límites al crecimiento* (Meadows, 1972) que fuera encargado por el Club de Roma a un grupo de científicos del Instituto Tecnológico de Massachussets. Su principal conclusión sostiene que si el actual incremento de la población mundial, la industrialización, la contaminación, la producción de alimentos y la explotación de los recursos naturales se mantiene sin variación, la Tierra alcanzará los límites absolutos de crecimiento durante los próximos cien años.

Así, a partir de mediados del siglo XX, se inauguró una nueva época en que lo ambiental emergió como expresión de la complejidad inherente a nuestro mundo y como problema que evidencia las dificultades que el saber instituido tiene para abordarla en profundidad. Esta complejidad, asumida desde diferentes posicionamientos científicos, requiere la colaboración e interacción entre las ciencias naturales y las humanas, y demanda nuevos enfoques integradores y novedosos métodos para ser afrontada. Sin embargo, a diferencia del resto de América Latina, en nuestro país, y específicamente en los debates actuales del campo de la pedagogía, la cuestión ambiental no logra permear e instalarse como problemática educativa contemporánea y son incipientes las investigaciones que consideran a la educación ambiental como objeto de estudio. En estos nuevos debates se inscribe este artículo y las investigaciones que venimos desarrollando, las cuales intentan aportar, desde una perspectiva de la historia de la educación argentina, elementos para pensar la construcción dinámica y la conformación del campo de la educación ambiental. Un campo emergente, heterogéneo y subalterno de la pedagogía en la Argentina.

Conflicto ambiental como categoría analítica para pensar los procesos educativos en escenarios de movilización social

A la luz de la actual crisis ambiental mundial, en las últimas décadas han surgido en nuestro país distintas experiencias de acción colectiva de intensa conflictividad social, donde confluyen nuevas demandas y actores sociales que se articulan en la construcción de un movimiento social y político denominado ambientalismo. Estas experiencias son múltiples y diversas, y se manifiestan en diferentes escalas del sistema social asumiendo distintas características y sentidos según la historia ambiental, cultural, económica y política de la región donde se desarrollan.

A través de estos procesos, la cuestión ambiental fue ganando visibilidad y fue resignificada a la luz de las distintas perspectivas científicas y campos disciplinares. Sin embargo, en la Argentina la emergencia de la cuestión ambiental como asunto socialmente problematizado no data de más allá de un par de décadas y su irrupción en el espacio público y medios de comunicación es aun más reciente (Merlinsky, 2009).

El ambientalismo, como campo de conflicto, es un término elusivo, difícil de definir como discurso y más aún de caracterizar como un espacio de acción política. Surcado por multiplicidad de sentidos, remite a distintas tendencias que proponen formas heterogéneas de concebir la crisis y, por consiguiente, la manera de abordarla. En algunas ocasiones, el ambientalismo remite a un activismo militante en defensa del ambiente; en otras, parece una lucha integrada en el conjunto amplio de reivindicaciones sociales que caracterizaron la segunda mitad del siglo XX, entre las que se encuentran también los movimientos feministas, homosexuales y étnicos, entre otros. Este movimiento puso de manifiesto la centralidad que en la actualidad adquieren los recursos naturales en tanto elementos de disputa como también las transformaciones que sus “nuevas” reivindicaciones implicaron para muchas organizaciones y colectivos (Carvalho, 1999; Reboratti, 2000; González Gaudiano, 2007).

A fin de considerar el conflicto ambiental como una de las categorías analíticas para el estudio de los procesos educativos en contextos de crisis ambiental, fue necesario sistematizar las conceptualizaciones más significativas de esta noción y caracterizar, en primera instancia, al “conflicto” como tal. El método de resolución de conflictos, si bien reconoce el carácter social de los mismos, conlleva algunos supuestos sobre el papel del conflicto en la realidad social y, en consecuencia, sobre las maneras de intervenirlos que se orientan principalmente a “hacer algo con ellos”, es decir, a su resolución. Se trata de una visión normativa que se resiste a aceptar que el conflicto sea parte constitutiva e inevitable de las relaciones sociales. El punto crítico no es la preocupación por solucionar las

diferencias de intereses y posiciones, sino que en la persecución de esta meta se pierden de vista aspectos productivos altamente significativos y sustanciales de los conflictos que resultan, sin duda alguna, condición de aprendizajes (Azuela y Mussetta, 2008).

La producción latinoamericana brinda conceptualizaciones interesantes para problematizar la ambientalización de los conflictos sociales de los últimos tiempos (Leite Lopes, 2006). Por un lado, Sabatini (1997) reflexiona en torno a la crisis ambiental urbana y los conflictos ambientales que se vienen acrecentando en este espacio geográfico. Los principales factores que el autor atribuye a estos fenómenos son la expansión exportadora de recursos naturales, las renovadas tendencias de urbanización, la mayor conciencia ambiental y el predominio de las libertades democráticas. Caracteriza los conflictos ambientales como sociales, políticos, distributivos y territoriales; estos adquieren distintas formas de resolución de acuerdo con el momento y lugar donde se suscitan. Advierte que lo que está en disputa no es tan solo el impacto ambiental sino también los impactos económicos, culturales y sociales. Es decir, lo que está en juego en estos conflictos no es únicamente la conservación de los recursos naturales sino cuestiones más integrales como el sistema de vida local y el control del territorio. La lógica económica global amenaza los territorios en que se desarrolla y organiza la vida cotidiana y, en el caso del fenómeno de urbanización actual, amenaza la ciudad como un lugar de encuentro y de oportunidades de desarrollo para sus habitantes.

Incorporando la dimensión de antagonismos, Folchi (2001) define el conflicto ambiental como aquel que se origina a partir de un impacto, daño o problema ambiental que involucra a dos actores cuyos intereses respecto de dichos impactos son contrapuestos. Subraya que no basta con que un actor provoque algún deterioro ambiental para que se origine el conflicto, sino que es necesario que haya otro actor que tome conciencia de la ocurrencia de un daño ambiental en su entorno y que esté dispuesto a defender o proteger el ambiente afectado. Alonso y Costa (2002) coinciden en este aspecto y sostienen que definir un conflicto supone considerar la interacción entre diversos grupos de actores sociales quienes se organizan en torno a distintos intereses y valores, percepciones y experiencias, configurando así el proceso conflictivo del cual forman parte.

Desde una perspectiva histórica sobre los conflictos ambientales que protagonizó el campesinado y su faz cambiante a lo largo de los dos últimos siglos, Soto Fernández *et al.* (2007) diferencian un conflicto ambiental de uno ambientalista. Los autores prefieren reservar el concepto de conflicto ambiental para todo aquel en cuyo centro esté la disputa por un recurso o por las externalidades que produce su uso. Ninguno de los involucrados en él tendría que manifestar una intención explícita de sustentabilidad. Lo que distingue

al conflicto ambientalista es el propósito explícito –de al menos una de las partes– de conservar o hacer un uso sustentable del mismo.

Otra caracterización de conflicto que consideramos pertinente para los procesos estudiados, es la del economista español Martínez Alier (2004), quien define los conflictos ambientales como conflictos ecológico-distributivos: son aquellos que surgen como resultado de la desigual distribución de los recursos naturales. Distingue varias corrientes dentro del ambientalismo, siendo el ecologismo de los pobres la que más desarrolla. En esta corriente, “lo ambiental” como problemática organiza el sentido de lo colectivo en las protestas y resistencias populares. En su mayor parte, estos movimientos están relacionados con luchas territoriales que tienen que ver con la propia subsistencia de las poblaciones afectadas: indígenas y campesinos. Y, en este sentido, se pueden considerar ecologistas por dos razones: 1) sus propósitos refieren a la defensa de necesidades ecológicas básicas: energía, agua y tierra (en tanto espacio de producción y espacio para habitar) y 2) sus luchas intentan sacar los recursos naturales de la esfera mercantilista, es decir, de la valoración crematística que los considera únicamente como elementos válidos de valoración económica.

Es interesante el planteo sobre el uso de diversos lenguajes de valoración que Martínez Alier introduce en este debate. Sostiene que en todo conflicto ambiental se despliegan valores muy distintos que se expresan en diferentes escalas e incluso, algunos de ellos, son inconmensurables. Todo reduccionismo económico de estos lenguajes es, en definitiva, la manifestación de una forma particular de ejercicio del poder.

De esta caracterización y análisis puede derivarse que en los conflictos ambientales una de las cuestiones principales que se transforma es la relación que históricamente la comunidad ha tenido con el territorio, poniendo en contradicción –muchas veces– lo que Lefèvre (1991) caracteriza como “espacio de representación” y “representación del espacio”. La valorización del territorio en tanto construcción social e histórica se vuelve un eje central al momento de comprender la complejidad que asumen los conflictos ambientales, los cuales generan tensiones en las formas históricas de expropiación y apropiación de los recursos naturales y, por tanto, en la construcción y significación del territorio.

El análisis del territorio en tanto ámbito político, social, cultural e histórico cargado de valor y sentido por los distintos sujetos, permite entender que lo que se pone en disputa en un conflicto ambiental excede, claramente, lo meramente ecológico. Puede afirmarse entonces que los conflictos ambientales son situaciones de conflicto entendidas como “momentos de territorialización”, donde el mismo territorio es resignificado a la luz del propio devenir del conflicto (Melé, 2003).

Es desde estos aportes que intentamos leer la realidad social e indagar cómo juega lo educativo en la construcción de los territorios, específicamente, en momentos de conflictividad social. Para ello, “es importante ubicarnos en los márgenes complejos y anexectos, entre: 1) las miradas que ven al mundo desde el centro, desde el primer mundo y para las cuales, en muchos aspectos, somos invisibles –cuestión que reproducimos al interior de nuestros países y nuestras sociedades–, y 2) nuestro esfuerzo por visibilizarnos, participar de la comprensión y de los esfuerzos por reconstruir al mundo desde este espacio social, político, económico, cultural, ético y, sobre todo, ontológico, semiótico y lingüístico, en el cual estamos inscritos” (De Alba, 2001: 3).

Territorio y educación: una articulación en construcción

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible analizar los procesos educativo ambientales desde una mirada de la historia como conflicto, en tanto procesos sociales productivos que aportan a la construcción y significación del territorio. Dicha construcción implica modos específicos de ejercicio de la territorialidad que no se encuentran al margen de la disputa por la construcción de la hegemonía. Este planteo abre líneas de indagación desafiantes para el campo de la pedagogía que invitan, por una parte, a poner el foco en la imbricada relación entre espacio, cultura y naturaleza y, por la otra, a revalorizar la escala local como dimensión clave de estudio a fin de atender aquellos procesos microsociales que hacen a la vida cotidiana de los sujetos.

Es en el afán por construir un marco teórico que contribuya a la problematización de la relación entre crisis ambiental, conflicto social y educación que se han estimado las lecturas provenientes de la geografía crítica y sus consideraciones sobre la noción de territorio. Esta categoría resulta un aporte teórico metodológico ineludible al momento de pensar los procesos educativos que se desarrollan en escenarios de conflicto ambiental.

Si bien la noción de territorio ha sido utilizada desde diferentes perspectivas, es de la mano de Lefèbvre (1991), en la década de los años setenta del siglo pasado, que puede advertirse un movimiento de renovación que propone la valorización política del espacio como fuente fundamental del poder social sobre la vida cotidiana. Lefèbvre indaga en la multidimensionalidad del espacio considerando los aspectos físico, cognitivo y social, a partir de la caracterización de tres momentos interrelacionados: las prácticas espaciales, las representaciones del espacio y los espacios de representación. Las prácticas espaciales se refieren a las formas en que los actores sociales generan, utilizan y perciben el espacio. Las representaciones del espacio remiten a los espacios concebidos, que están derivados de una lógica particular y de saberes técnicos, racionales e instituidos.

Por último, los espacios de representación dan cuenta de las prácticas espaciales que están asociadas con las experiencias de la vida cotidiana y las memorias colectivas de formas de vida diferentes, más personales e íntimas. Según el autor, estos espacios llevan también un potencial para resistir la colonización de los espacios concretos.

Esta perspectiva de análisis considera el territorio como una relación social mediada y moldeada en y por la materialidad del espacio: son las relaciones sociales las que construyen el territorio y las que definen su significado y función. La relación social en su intencionalidad crea una determinada lectura del espacio que, conforme el campo de fuerzas en disputa, puede ser dominante o no. El territorio es el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder y, de esa manera, la definición de sus límites implica procesos de conflictividad social (Merlinsky, 2009) y, a su vez, resulta condición de múltiples aprendizajes.

Vale destacar la propuesta de Sack (1986) quien, ya entrada la década de los años ochenta, define el territorio como un producto espacial de una determinada relación social: la territorialidad. Esta es el intento de un individuo o grupo de afectar, influir o controlar sujetos, recursos y sus relaciones, delimitando y ejerciendo un control sobre un área geográfica. Cuando lo logra crea un territorio. Siguiendo el razonamiento de este autor, los territorios pueden existir con diferentes gradaciones. Desde un pabellón en una cárcel hasta el espacio que controla una banda juvenil; desde un barrio hasta un estado nacional.

Indagando en las producciones latinoamericanas, se han encontrado estudios que comienzan a considerar lo territorial como un elemento clave al momento de analizar la configuración y desarrollo de las problemáticas sociales locales (Echeverría y Rincón, 2000; Porto Gonçalves, 2001, 2005; Mançano Fernandes, 2001, 2005; Santos, 2005). Estos autores, recuperando a los clásicos, conciben el territorio en su doble faceta: como soporte material del desarrollo social y como producción social que transforma, a la vez, el territorio que sirve de base. Lo caracterizan como un espacio significado, socializado, culturizado por las diversas expresiones, apropiaciones y defensas culturales, sociales, políticas y económicas que se hacen de él. El territorio es un signo cuyo significado se construye desde dos lugares: los códigos socioculturales donde se inscriben y los códigos de quienes lo interpretan (Echeverría y Rincón, 2000: 26).

De igual forma, se destacan los aportes del antropólogo colombiano Escobar (2005) en torno a las reflexiones sobre territorio, lugar y conocimiento. La noción de territorio, siguiendo al autor, logra condensar la relación entre lugar, cultura y naturaleza y lo define como una creación histórica donde se ponen de manifiesto múltiples procesos sociales y culturales. El territorio se

vuelve experiencia vivida que se construye socialmente, no se asume. Así, lo natural y lo cultural devienen un todo complejo, indisoluble e inseparable. Escobar (2005) recupera los aportes de la antropología para definir el conocimiento local como una actividad práctica, situada, constituida por una historia de prácticas culturales pasadas y cambiantes. La cognición, para este autor, deviene experiencia arraigada que se lleva a cabo en un determinado trasfondo histórico y se desarrolla a través de su uso en el marco de un cierto espacio social.

De los planteos presentados, surge la necesidad de pensar los conflictos ambientales como momentos de territorialización que ponen en juego determinadas lógicas de construcción del territorio y donde la producción, transmisión y legitimación de conocimientos y saberes son parte constitutiva de dicha construcción. Por tanto, en contextos de crisis ambiental y avances de nuevos imperialismos en América Latina, la pérdida del control, apropiación y uso del territorio implica no solo una merma material o física del mismo sino también y fundamentalmente un quiebre, una clausura –cultural y simbólica– de los saberes asociados a él (Worsten, 2003).

Recuperando las inquietudes de Escobar (2005) sobre el concepto de lugar y su reconsideración en el marco de procesos inéditos de globalización, nos preguntamos ¿cómo “volver” al lugar y generar prácticas de enraizamiento que logren convertirlo en proyecto común? ¿Cómo la pedagogía y el análisis de los procesos educativos en el marco de los conflictos ambientales de nuestro país podrían contribuir a la construcción y dinamización de relaciones sociales que habiliten prácticas alternativas de desarrollo? ¿Qué papel juega el conocimiento en la disputa territorial cuando “volver” al lugar implica el reconocimiento de la transformación material y cultural de los territorios que, en muchos casos, devienen deterioro, devastación y saqueo?

Hacia una “pedagogía del conflicto ambiental”, aportes para pensar el campo de la educación ambiental

Movilizadas por la situación ambiental de nuestro país y con el compromiso de aportar a la construcción de una educación ambiental crítica, hemos indagado en un comienzo los debates históricos, los fundamentos y las corrientes pedagógicas del campo de la educación ambiental para comprender sus antecedentes y contexto de surgimiento a nivel mundial y los rasgos particulares propios de nuestra región. A nivel internacional, el campo de la educación ambiental encuentra sus orígenes en 1972 con la Declaración de Estocolmo, en el marco de la primera Conferencia Intergubernamental convocada por las Naciones Unidas. Desde sus comienzos, como campo educativo, sintetizó el

debate sobre la relación entre educación, ambiente y desarrollo; y se nutrió de planteos, problemáticas y categorías provenientes de distintas áreas de conocimiento como son las ciencias naturales y las ciencias sociales (Eschenhagen Durán, 2009). A pesar de la preocupación común sobre el cuidado del ambiente y la defensa de la naturaleza, se han identificado distintos discursos, enfoques y propósitos que dan cuenta de maneras diversas de concebir y de practicar la acción educativa en este campo (Sauvé, 2004; González Gaudiano, 2007).

Reconociendo las contribuciones del pensamiento ambiental latinoamericano, nos hemos propuesto aportar a la construcción del campo de la educación ambiental crítica problematizando los procesos educativos en escenarios de conflicto ambiental. Es por ello que, al calor de las distintas acciones colectivas y reivindicaciones ambientalistas de los últimos años de nuestro país, nos preguntábamos sobre los procesos educativos imbricados en estos hechos que, como argumenta Melucci (1999), no refieren solo a las manifestaciones de protesta –lo mensurable de la acción–, sino que implican también dimensiones específicamente culturales arraigadas en las prácticas y experiencias cotidianas de la gente y que resultan la base para su acción en el espacio público. Fuimos así ajustando la mirada y registrando los procesos en torno a la producción, transmisión y legitimación de saberes y, en un ida y vuelta entre teoría y empiria, construimos una propuesta que hemos decidido llamar “pedagogía del conflicto ambiental”.

Esta propuesta responde a la necesidad de construir un abordaje político pedagógico que aporte a un enfoque crítico en educación ambiental, intentando promover formas complejas de comprender el mundo social desde una dimensión ambiental. Su construcción devino del estudio y la participación activa en distintos espacios de lucha socioambiental de nuestro país y se nutre de lecturas provenientes de la pedagogía crítica, el enfoque sistémico, la geografía crítica y la sociología ambiental, entre otras disciplinas. Ha sido compartida y debatida en diferentes ámbitos de gestión educativa, investigación y docencia y puesta en práctica con colegas docentes y educadores populares en el marco de talleres sobre diferentes problemáticas ambientales. Apunta a brindar elementos para pensar la fundamentación pedagógica de una propuesta de educación ambiental, tanto en ámbitos escolares como no escolares, que tengan como objetivo general la problematización de la cuestión ambiental, sus problemáticas y conflictos sociales en un determinado lugar y momento histórico.

Como dijimos, la pedagogía del conflicto ambiental se nutre de los aportes de distintas lecturas que fundamentan su construcción y posicionamiento en los debates del campo de la educación ambiental. En primer lugar, esta propuesta se apoya fundamentalmente en los aportes de la pedagogía crítica en tanto busca promover la transformación de los conceptos tradicionales

de enseñanza y aprendizaje, procesos vinculados a las ideas de poder, política, historia y contexto. Siguiendo a Giroux (1990), la pedagogía del conflicto ambiental busca que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. En este sentido, nos ayuda a pensar la dimensión política –o el sentido de lo político– en los procesos educativo-ambientales y la significación que adquiere como parte constitutiva del campo. Se inscribe en una perspectiva de análisis basada en la pedagogía del conflicto y en la función concientizadora del acto educativo, donde educar supone transformar. Una transformación que siempre es conflictiva ya que implica un quiebre, una ruptura pero también la oportunidad de pensar que otra forma de vida es posible. La mayor referencia a esta pedagogía es la praxis, en tanto acción transformadora del mundo social (Freire, 2003; Gadotti, 2003).

Identificamos en los aportes de la pedagogía crítica, un marco referencial propicio para la educación ambiental de nuestra región en consonancia con las problemáticas histórico-políticas y los desafíos pedagógicos que la constituyen. En este sentido, impulsamos desde la construcción de esta propuesta una educación ambiental que, en tanto praxis, potencie una acción transformadora con un profundo componente social, ético y político. Un ejercicio dialógico que incorpore la complejidad e incertidumbre del fenómeno social al análisis de la realidad ambiental como desafío educativo. Nos distanciamos, de esta manera, de aquellas corrientes de educación ambiental que conciben el acto pedagógico desde una visión instrumentalista, que limitan sus prácticas a esquemas interpretativos teóricos y técnicos o a secuencias didácticas (uni)disciplinares, reduciendo la complejidad del proceso educativo ambiental a la mera acción sin reflexión. Tal como lo presenta Sauvé (2006), encerrarse en una visión pragmática de la relación con el mundo por medio de una acción no reflexiva es uno de los escollos que deben evitarse en los proyectos de educación ambiental. La autora señala que conviene recordar la dimensión integrante de la naturaleza en nuestra relación con el mundo, sin dejar de interrogarse en todo momento sobre el sentido fundamental de nuestras acciones, ya que es el sentido simbólico y la dimensión política lo que cimenta y da fuerza a nuestro actuar.

Asimismo, un ejercicio educativo transformador implicaría tensionar la lógica disciplinar y fragmentaria del currículo como enfoque de conocimiento para una educación ambiental crítica. Como educadores, el gran desafío es enseñar la complejidad ambiental de un modo no simplificador ni fragmentario. Enseñar a pensar críticamente supone comprender que la construcción del ambiente es compleja, dinámica, histórica y conflictiva. Siempre se encuentra constituida por las dimensiones social, cultural, política, económica y ecológica, y se materializa en un territorio y momento histórico determinados. Los enfoques disciplinares en ocasiones resultan útiles en tanto proponen una mirada

específica de un objeto de conocimiento y permiten profundizar en él. Sin embargo, como dice Morin (2001), “la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos”.

En segundo lugar, la pedagogía del conflicto ambiental recupera aportes del enfoque sistémico en tanto propone una manera de reflexionar en función de conexiones, relaciones y contexto. Este enfoque supone complejidad e interdisciplinariedad al basarse en la comprensión de un fenómeno a partir de la interrelación y dependencia recíproca de todas las partes, disciplinas o áreas de conocimiento como también en la necesidad de integrarlas. Como aporta González Gaudio (2007), por sus características intrínsecamente interdisciplinarias, la educación ambiental favorece la articulación de contenidos curriculares que, en la lógica de construcción del saber moderno, suelen estar fragmentados, haciendo de puente para construir asociaciones conceptuales novedosas y otorgando significatividad pedagógica y nuevos sentidos a lo aprendido.

En tercer lugar, desde la geografía crítica, esta propuesta valoriza la escala local como dimensión clave de estudio, haciendo visibles las dinámicas territoriales que se producen en un determinado espacio social. Como fue desarrollado en el apartado anterior, entiende el territorio como construcción histórica y socialmente determinado, que produce y es producido por los sujetos sociales que lo habitan, lo significan y lo disputan (Sack, 1986; Lefèvre, 1991; Santos, 1996; Porto Gonçalves, 2001; Mançano Fernandes, 2005).

En cuarto lugar, esta propuesta se nutre también de los aportes de la sociología ambiental al recuperar la concepción de los conflictos ambientales como conflictos sociales, atravesados por una multiplicidad de dimensiones y sujetos quienes, motivados por diferentes intereses, ideologías o creencias, disputan la posesión y/o el derecho a acceder, administrar y/o imponer una determinada lógica en el aprovechamiento de un territorio, recurso natural o ambiental. La recuperación del conflicto como dimensión ineludible y constitutiva de la pedagogía tiene varias implicancias: por un lado, reconocer que el conflicto es inherente a la sociedad; por otro, abordarlo de una manera empírica y ubicarlo en el marco de ciertas condiciones histórico-sociales concretas y, por último, construir conocimiento partiendo de la deconstrucción del entramado que lo generó (Sabatini, 1997; Martínez Alier, 2004; Azuela y Mussetta, 2008).

En definitiva, la pedagogía del conflicto ambiental propone considerar una problemática ambiental desde una perspectiva de conflicto, o bien, partir de un conflicto ambiental específico a fin de deconstruir las lógicas y procesos sociohistóricos que le dan sustento. Se organiza alrededor de distintos nudos problemáticos

entendidos como recortes culturales de la realidad, problemáticos, significativos e históricamente contextualizados, que posibilitan un abordaje crítico e interdisciplinar en educación ambiental (Zemelman, 1992). Por tanto, este enfoque supone:

- Concebir el ambiente como una dimensión en la disputa social por la construcción hegemónica y la sociedad como un ámbito de múltiples disputas.
- Comprender el problema ambiental desde una perspectiva de la historia como conflicto en tanto proceso social, dinámico y conflictivo.
- Realizar un análisis multi e interescalar y multi e interdimensional de la crisis ambiental, sus problemáticas y conflictos.
- Visibilizar los discursos, intereses y valoraciones de los distintos sujetos sociales que intervienen en el conflicto.
- Distinguir la dimensión técnica de la social en las problemáticas ambientales, pero asumir que están inherentemente relacionadas y solo es posible comprenderlas en su complejidad.

Al proponer trabajar la comprensión de la realidad social desde el conflicto ambiental, este enfoque resulta una estrategia pedagógica de fuerte sensibilización, interpelación y compromiso social que involucra a la comunidad educativa, educadores y educandos como sujetos activos y transformadores de su realidad. Los conflictos ambientales forman parte de nuestra vida cotidiana y afectan nuestras condiciones de vida presentes y futuras. En ello radica su mayor significatividad y potencia pedagógica como contenido de enseñanza, al tratarse de una problemática social que ha tomado visibilidad pública e interpela a la mayoría de los sujetos, especialmente niños, adolescentes y jóvenes, al estar involucradas en su análisis y reflexiones cuestiones asociadas a sus propias condiciones de vida a mediano y largo plazo.

Los procesos formativos en educación ambiental, en muchos de los casos, no resultan suficientemente adecuados para revelar la naturaleza compleja de los conflictos ambientales, a la vez que los medios masivos de comunicación brindan información que, lejos de favorecer la comprensión, contribuye a crear mayor confusión, parcialidad y perplejidad. En un escenario donde los contrastes socioambientales son cada vez mayores y muchas veces están opacados por intereses económicos, resulta difícil caracterizar aquello que es “socialmente significativo”, especialmente para los jóvenes. Por ello, valorizar el ejercicio de la memoria y articularlo con una puesta en valor del conflicto y con las distintas voces como centro de la materia educativa nos ha parecido una estrategia no solo efectiva sino potencialmente transformadora.

Formación ciudadana y educación ambiental

El trabajo de campo realizado, nos permitió identificar que las efemérides ambientales son utilizadas como estrategia de visibilización de problemáticas y conflictos ambientales en muy distintos ámbitos, escolares y no escolares. Se trata de conmemoraciones tales como el Día Mundial del Agua, el Día Internacional de la Diversidad Biológica, el Día Mundial del Ambiente, el Día Mundial de la Lucha contra la Desertificación y la Sequía, el Día Mundial de la Alimentación, etc. Estas fechas son utilizadas como estrategia para abordar contenidos ambientales, principalmente en la escuela, pero funcionan también como estrategia de comunicación ambiental por parte de algunos medios de comunicación y organismos no gubernamentales. A su vez, hemos observado que algunas organizaciones sociales toman estas fechas como elemento de protesta social, incluso, resignificando su sentido y propuesta política en función de sus demandas sociales. Han surgido en los últimos años, por ejemplo, algunas fechas conmemorativas que podríamos caracterizar como contrahegemónicas como es el caso del Día Internacional de la Lucha Campesina o el Día Internacional contra los Monocultivos de Árboles.

Según los diccionarios, una efeméride es una explicación sobre los hechos de cada día atendiendo a fechas notables o aniversarios de acontecimientos. Se la utiliza con frecuencia en la educación escolar para conmemorar hechos históricos, nacimientos y fallecimientos de personajes significativos para la Nación y forma parte de un ritual tradicional que ha contribuido a la construcción de la identidad nacional. Cumpliendo con dicho ritual de rememorar los momentos emblemáticos de la comunidad nacional, los diferentes gobiernos lo llevan a cabo consuetudinariamente, con matices según su orientación política e ideológica y su adscripción religiosa. Es en función de estos aspectos que los distintos sectores de la sociedad se suman activamente –o no– a su conmemoración. Siempre ligadas a la construcción de la ciudadanía, las efemérides debieran no limitarse a un recordatorio pasivo de un hecho histórico, sino entenderse como un recurso dinámico y útil para mantener activa la memoria sobre aquellos sucesos socialmente significativos que merezcan ser recordados y, desde una mirada educativa, sistemáticamente revisitados y resignificados.

Como aporte para pensar estrategias de educación ambiental, nos ha parecido interesante lo relevado en el trabajo de campo: la posible vinculación que permiten las efemérides ambientales entre la formación ciudadana y la formación ambiental. Sustentabilidad ambiental y construcción de ciudadanía son procesos que se implican mutuamente y que la actual crisis ambiental ha convertido en prioritarios. Aportar a la formación de ciudadanas/os responsable/s y comprometidas/os con el ambiente implica pensar al otro como sujeto de derecho,

con obligaciones y responsabilidades diferenciadas, y al ambiente, como derecho humano ineludible de toda democracia. La formación de ciudadanía amerita hoy, más que nunca, propuestas pedagógicas que problematicen a fondo la compleja realidad en la que vivimos y las causas profundas de los conflictos ambientales, desentramando las lógicas sociales que han llevado a sobreexplotar la naturaleza, de manera utilitarista y en nombre del progreso, a fin de buscar alternativas posibles para la construcción de modos de vida más justos y sustentables.

En este marco, la resignificación de las efemérides ambientales como ejercicio de memoria colectiva y la valoración de los hechos que han marcado como hitos la relación hombre/naturaleza nos parece que resulta una estrategia válida para promover y compartir nuevos proyectos alrededor del ambiente.

¿Cómo organizar una propuesta educativa desde la pedagogía del conflicto ambiental?

Para una mejor fundamentación y organización, enunciaremos a continuación un conjunto de ideas-fuerza que consideramos pertinentes al momento de pensar una propuesta de educación ambiental basada en la pedagogía del conflicto ambiental. Conforman una estrategia pedagógica para el abordaje de una problemática ambiental desde la perspectiva del conflicto y su orden de presentación no implica una secuencia cerrada. Como dijimos, es resultado de la observación participante, el análisis e investigación de diferentes propuestas educativas, escolares y no escolares, y de diversos procesos pedagógicos estudiados en escenarios de conflicto ambiental.

Ideas-fuerza para la elaboración de una propuesta de educación ambiental basada en la pedagogía del conflicto ambiental:

- 1) Indagar los diferentes sentidos, percepciones, valoraciones o intereses de los sujetos participantes/destinatarios sobre la problemática ambiental a desarrollar.
- 2) Historizar los conflictos ambientales. El aporte que nos brinda la historia es la desnaturalización de los problemas ambientales y la puesta en escena de las imbricadas relaciones y luchas de poder que existen en ellos. Es necesario dar cuenta de que los problemas ambientales son el resultado de un proceso histórico, político y socioeconómico. Es decir, una construcción social que es posible desentramar para construir otro tipo de sociedad. No son resultados naturales ni la única alternativa posible. Es interesante en este proceso valorizar el relato de los sujetos, activar una construcción histórica de la memoria y la experiencia vivida desde una mirada ambiental.

- 3) Territorializar los conflictos ambientales. Ubicarlos no solo en el momento histórico sino también en el espacio social geográfico donde se desarrollan, dando cuenta de sus principales características geofísicas y geopolíticas, con la intención de poder complejizar la noción de territorio como construcción social que produce sujetos, formas de territorialización y procesos sociales asociados a ellas. Este punto implica también trabajar con las distintas escalas en que se manifiesta el conflicto: local, municipal, regional, nacional, continental, mundial/planetaria.
- 4) Los puntos anteriores permitirán identificar, a su vez, los distintos sujetos sociales que participan, forman parte, están involucrados y/o afectados por los conflictos ambientales, dando cuenta de las relaciones, negociaciones, cooperaciones y disputas que existen entre ellos; identificando también sus intereses y lenguajes de valoración puestos en juego. Analizar, por otro lado, la escala en que estos sujetos “entran a escena”, su rol, estrategia e influencia en el desarrollo del conflicto. Es necesario para un análisis complejo tener en cuenta la mayor diversidad de sujetos sociales involucrados: el Estado y sus distintos niveles de gobierno, empresas y corporaciones, pequeños productores y comerciantes, movimientos sociales, asambleas y organizaciones socioambientales, medios de comunicación, Iglesia y organizaciones religiosas, sindicatos, instituciones escolares, etc.
- 5) Incorporar como herramienta de análisis y discusión las normas jurídicas o el marco normativo asociados a la problemática o conflicto ambiental analizado.
- 6) Poner en evidencia, a partir de lo relevado, que el conflicto ambiental que se analiza es un conflicto social en tanto está atravesado por una multiplicidad de dimensiones y sujetos quienes, motivados por diferentes intereses, ideologías o creencias, disputan la posesión y/o el derecho a acceder, administrar y/o imponer una determinada lógica en el aprovechamiento de un territorio, recurso natural o ambiental.
- 7) Realizar un manejo crítico de la información disponible. Consultar y analizar varias fuentes de información y evidenciar que también este sector responde a diferentes intereses sociales y económicos.
- 8) Analizar los conflictos ambientales interdisciplinariamente, es decir, considerar las múltiples miradas de conocimientos, saberes y disciplinas. Esta interdisciplinariedad no es la suma de partes fragmentadas, sino un nuevo relato y una reflexión sobre la realidad ambiental analizada. Es interesante poner en tensión la jerarquización del

conocimiento y valorar los saberes puestos en juego en el conflicto por todos los sujetos sociales que intervienen, no solamente los saberes válidos socialmente. Nos referimos especialmente a los saberes populares que, en muchos de los casos, son desvalorizados frente a un supuesto conocimiento científico “objetivo y neutral” que favorece los discursos del poder hegemónico.

9) Interpelar y movilizar a los sujetos hacia una reflexión que involucre, no solo la necesidad de aportar una “solución” en términos técnicos e individuales, sino más bien la posibilidad de apostar a una construcción social y colectiva para un proyecto más justo y sustentable, que apunte a la transformación de las desigualdades sociales. No obstante, sería necesario, en el campo de la educación ambiental, poner en debate la idea de “solución” de los problemas ambientales y cuál es la función de lo educativo en este sentido. En tanto que los conflictos ambientales asumen las características de los fenómenos sociales, lejos estamos de la idea de enseñarlos como un proceso lineal, donde es posible identificar un “origen” y un “final”. Los conflictos se manifiestan de distintas formas, y es posible identificar momentos de latencia que es interesante incorporar al relato del fenómeno.

10) Finalmente, analizar estos procesos de construcción colectiva en términos de mediano y corto plazo; así también incorporar a la propuesta la relación entre educación ambiental y derechos humanos. Toda propuesta de educación ambiental crítica apunta a la formación de sujetos de derecho capaces de elegir y accionar según consideraciones éticas e intereses colectivos y comunitarios, esto es, políticos. Es necesario enseñar nuestros derechos y obligaciones en torno al ambiente como también las responsabilidades diferenciadas de los distintos actores sociales. En los tiempos que corren es necesario que toda propuesta de enseñanza involucre la defensa del derecho humano a un ambiente sano y diverso. Un derecho consagrado en la Constitución Nacional, que es necesario comprender y enseñar en el marco de los derechos humanos fundamentales para el desarrollo de una vida digna.

Teniendo en cuenta lo sistematizado y en un intento por aportar a los debates del campo de la educación ambiental, nos parece adecuado, en el marco de la crisis ambiental de nuestro tiempo, revisar los modos en que históricamente hemos conocido, aprehendido, enseñado y transmitido la realidad social. Como dijimos, proponemos revalorizar la dimensión política de la cuestión ambiental en tanto proceso formativo y educativo necesario para una formación ciudadana acorde a los desafíos de nuestro tiempo, capaz de crear y recrear

escenarios alternativos diversos. En la búsqueda y construcción de proyectos socialmente sustentables, es necesario poner en juego una multiplicidad de formas de organización y estrategias individuales y colectivas que cuestionen los viejos paradigmas de construcción social modernos así como también contar con la posibilidad de imaginar y reinventar otras nuevas formas de vida. Para ello, tendremos que des-aprender lo aprendido y comprender-nos como parte de un todo más amplio desde criterios sociales y valorativos diferentes a lo dado. Un desafío cognitivo, cultural, social y político para la pedagogía del siglo XXI.

Bibliografía

- Alonso, A. y Costa, V. (2002). "Por uma Sociologia dos conflitos ambientais no Brasil", en Alimonda, H. (comp.), *Ecología política, naturaleza, sociedad y utopía*, pp. 115-135. Buenos Aires, CLACSO-ASDI-FAPERJ.
- Azuela, A. y Mussetta, P. (2008). "Algo más que ambiente. Conflictos sociales en tres áreas naturales protegidas de México", n° 70, pp. 13-40. México D. F., mimeo.
- Bookchin, M. (1962). *Our Syntetic Environment*. Nueva York, Knopf.
- Canciani, M. L. y Telias, A. (2009). "Currículum y sociedad: una mirada desde la educación ambiental", en *Revista 12ntes. Revista Digital para el día a día en la escuela*. Buenos Aires.
- Carson, R. (1962). *Silent spring*. Boston, Houghton Mifflin.
- Carvalho, I. (1999). "La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social", en *Revista Tópicos en Educación Ambiental*, n° 1 (1), ANEA.
- De Alba, A. (2007). "El campo de la investigación en educación ambiental en América Latina y Caribe. Doce tesis sobre su constitución", en González Gaudiano, E. (coord.). *La educación frente al desafío ambiental global una visión latinoamericana*. México, Plaza y Valdés.
- . (2010). "La Educación –con mayúscula– entre los procesos de normalización y la anormalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault", en X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Presentado en el área 8: Filosofía, teoría y campo de la educación. México.
- Echeverría, M. C. y Rincón, A. (2000). *Ciudad de Territorialidades. Polémicas de Medellín*. Medellín, Centro de Estudios del Hábitat Popular, Universidad Nacional de Colombia.
- Eschenhagen Durán, M. L. (2009). *Educación Ambiental Superior en América Latina. Retos epistemológicos y curriculares*. Bogotá, Ecoe.
- Escobar, A. (2005). "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar, ¿globalización o postdesarrollo?", en Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.

- Folchi, M. (2001). "Conflictos de contenido ambiental y ecologismo de los pobres: no siempre pobres, ni siempre ecologistas", en *Revista Ecología Política* n° 22, pp. 79-100.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*, 1ra ed., 1ra. reimpr. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*, 1ra. ed. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje*, pp. 171-178. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós Ibérica.
- González Gaudiano, E. (2007). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México, Plaza y Valdés.
- Guimaraes, R. (2002). "La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas de desarrollo", en Alimonda, H. (comp.). *Ecología política, naturaleza, sociedad y utopía*. Buenos Aires, CLACSO-ASDI-FAPERJ.
- Harvey, D. (2003). *El nuevo imperialismo*, cap. IV. Madrid, Akal. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/social/harvey.pdf>
- Lander, E. (comp.) (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford, Blackwell.
- Leff, E. (2004). "La construcción de la racionalidad ambiental", en *La racionalidad ambiental*, cap. 5, pp. 181-231. México, Siglo XXI.
- . (2009). "Pensamiento ambiental latinoamericano: patrimonio de un saber para la sustentabilidad". Ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. San Clemente del Tuyú, 19/09.
- Leite Lopes, J. S. (2006). Sobre processos de "ambientalização" dos conflitos e sobre dilemas da participação. *Horizontes Antropológicos*, año 12, n° 25, pp. 31-64. Porto Alegre, Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. Aportes para pensar la formación docente desde la formación ambiental. (2004). Documento colectivo resultado del Primer Congreso de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable de la República Argentina.
- Mançano Fernandes, B. (2001). "La ocupación como forma de acceso a la tierra", ponencia presentada en el XXIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latino-Americanos. Washington D. C. septiembre, mimeo.
- . (2005). "Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais", en *Revista OSAL*, año VI, n° 16, enero-abril, pp. 273-283.
- Manzano, V. (2006). "Movimiento de desocupados y educación. Etnografía de procesos de articulación políticas en la Argentina reciente", en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Del Estante.

- Martínez Alier, J. (2001). "Justicia ambiental, sustentabilidad y valoración", en *Revista Ecología Política*, pp. 103-133.
- (2004). "Conflictos ecológicos y lenguajes de valoración", en *El ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona, Icaria/FLACSO.
- Meadows, D. H.; Meadows, D. L.; Randers, J. y Behrens, W. W. (1972). *Los límites al crecimiento*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Melé, P. (2003). "Introduction: Conflicts, territoires et action publique", en Melé, P.; Larrue, C. y Rosemberg, M. *Conflicts et Territoires*, pp. 13-32. Tours, Maison des Sciences de L'Home, Presses Universitaires François Rabelais.
- (2003). "Conflicts urbains pour la protection de la nature dans une métropole mexicaine", en Melé, P.; Larrue, C. y Rosemberg, M. (dirs.). *Conflicts et territoires*. Tours, Presses Universitaires François Rabelais.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Merlinsky, G. (2007). "Conflicto ambiental, organizaciones y territorio en el Área Metropolitana de Buenos Aires", en Solari Vicente, A. y Cruz Santacroce, A. (comps.). *Sociedad Civil y Desarrollo Local*. México, International Society for the Third Sector Research/Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo/Porrúa.
- (2009). "Conflictos ambientales y territorio (Clase), en el curso: 'Ecología política en el capitalismo contemporáneo'. Programa Latinoamericano de Educación a Distancia". Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, junio.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes de la educación del futuro*. Buenos Aires, Unesco-Nueva Visión.
- Lander, E. (comp.) (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 1ed. 1ra. reimpr. Buenos Aires, CLACSO.
- Porto Gonçalves, C. (2001). *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México, Siglo XXI.
- (2005). "A nova question agraria e a reinvenção do campesinato: o caso do MST", en *Revista Osal* año VI, nº 16, pp. 23-34, enero-abril.
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2009). "La tierra, lugar de todos". Ponencia presentada en el 5to. Congreso Mundial de Educación Ambiental. Montreal.
- (2010). "¿En qué dirección se orientará la investigación sobre cambios educativos en los próximo diez años?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, RMIE, vol. 15, nº 47, octubre/diciembre. México.
- Reboratti, C. (2000). "El ambientalismo, ¿un nuevo paradigma?", en *Ambiente y Sociedad: Conceptos y relaciones*. Buenos Aires, Ariel.
- Rodríguez, L. (2007). "Saberes socialmente productivos", en Jornadas de investigación *Saberes, identidades e integración de la diversidad*. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

- Sabatini, F. (1997). "Conflictos ambientales y desarrollo sustentable en las regiones urbanas", en *EURE*, vol. XXII, n° 68, pp. 77-91. Santiago de Chile.
- Sack, R. (1986). *Human territoriality: its theory and history*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Santos, M. (1996). *La Naturaleza del Espacio*. San Pablo, Hucitec.
- (2005). "O retorno do territorio", en *Revista Osal*, año VI, n° 16 enero-abril, pp. 251-261.
- Sauvé, L. (2004). "Una cartografía de corrientes en Educación Ambiental", en Sato, M. y Carvalho, I. (orgs.). *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre, Artmed.
- (2006). "La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 41.
- Sessano, P. (2007). "Prospectiva, planificación estratégica y educación ambiental", en Puiggrós, A. *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Galerna.
- (2011). "La educación ambiental y pedagogías emancipatorias", en *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*, n° 3, pp. 352-360. REGET-CT/UFSM.
- Soto Fernández, D.; Herrera González de Molina, A.; Herrera González de Molina, M. y Ortega Santos, A. (2007). "La protesta campesina como protesta ambiental, siglos XVIII-XX", en *Historia agraria*, n° 42, agosto, pp. 277-301.
- Svampa, M. y Antonelli, M. (2009). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Telias, A. (2010). "Reflexiones sobre el campo de la Educación Ambiental en la Argentina", en *Diálogos y reflexiones en investigación. Contribuciones al campo educativo*. Buenos Aires, IIICE, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- (2010). "Conformación del campo de la EA en la Argentina: aproximaciones". Ponencia presentada en el "Congreso Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las Disciplinas del conocimiento. Mirando hacia el futuro de América Latina y el Caribe". 29 octubre-1 noviembre. Santiago de Chile.
- Worster, D. (2003). "Transformações da terra: para uma perspectiva agroecológica na história", en *Ambiente e Sociedade*, V, 2/VI, 1, pp. 23-44. Campinas.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Barcelona, Antropos.

Construcción ciudadana y alfabetización ambiental: las prácticas ciudadanas sustentables como prácticas educativas

María Laura Canciani
Aldana Telias
Pablo Sessano
Sandra Alvino

Introducción

En este artículo nos proponemos debatir sobre la construcción de la ciudadanía y los desafíos que impone la cuestión ambiental en el campo educativo.¹ Específicamente, nos interesa profundizar sobre *las prácticas ciudadanas sustentables* en tanto ejercicios clave para construir poder ciudadano y habilitar procesos formativos que aporten a la construcción de pensamiento crítico en torno a la cuestión ambiental.

Concebimos la ciudadanía como una práctica política, un ejercicio a partir del cual los sujetos tienen la capacidad de influir, incidir, intervenir y transformar los contextos socioculturales de los que forman parte. Nos alejamos de visiones que definen la ciudadanía únicamente desde lo normativo, ya que no permiten visualizar el proceso de construcción sociohistórico que implica el ejercicio ciudadano y el establecimiento de los diferentes derechos. Nos posicionamos desde una perspectiva amplia donde el concepto “hace referencia a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué, al definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados” (Jelin, 1996: 211).

Desde una perspectiva educativa, reconocemos en las prácticas ciudadanas la posibilidad de construir experiencias pedagógicas que fortalezcan la participación activa y empoderen a los sujetos. Asumimos que la crisis ambiental nos interpela como educadores y nos invita a pensar la construcción de la ciudadanía y el ambiente en estrecha relación, resignificando ambos términos y problematizando nuestra realidad social desde una mirada amplia y compleja de los derechos ambientales. En este sentido, el artículo invita a repensar la alfabetización desde un enfoque ambiental en tanto proceso de concientización política y formación de una ciudadanía crítica como desafío educativo propio de nuestro presente.

1 Este artículo recupera reflexiones y debates que se dieron en la Dirección de Gestión Educativo Ambiental a propósito de la incorporación del ámbito “Ambiente” en la materia Construcción de Ciudadanía, en el marco de las transformaciones curriculares de secundaria de la Provincia de Buenos Aires (gestión educativa 2006-2007).

Ambiente como derecho

Para iniciar esta reflexión, corresponde complejizar, por un lado, la idea de ambiente como derecho y, por el otro, el derecho del ambiente donde el *sujeto (ambiente)* existe como un sujeto de derecho. No es materia de este artículo profundizar los significativos debates filosóficos alrededor de este tópico. Sin embargo, es necesario aclarar que entendemos la vida, la naturaleza no humana y la humanidad como sujetos de derecho a un ambiente sano y diverso. Y, a su vez, el derecho al ambiente sano y diverso no solo como continente y cauce para los demás derechos, sino como un derecho originario. En este sentido, el derecho al ambiente es *derecho humano al ambiente, sano y diverso (biológica y culturalmente)* y los derechos humanos lo presuponen, de modo inherente y constitutivo. “No hay comida ni vivienda a la larga sin aire ni agua” (Ballesteros, 1995), y desde luego tampoco cultura.

En la Argentina, la Constitución Nacional de 1994 consagró este derecho en el artículo 41 y varias provincias recuperaron estos principios en sus constituciones provinciales, dando lugar a distintas formas de nombrar y regular dicho derecho. Sin embargo, el ordenamiento jurídico institucional es necesario pero no suficiente para transformar el actual modelo insustentable de la relación de los hombres con la naturaleza. La garantía de la legitimidad de la demanda por ese derecho consagrado es apenas un estadio en el camino de su efectivo y completo cumplimiento.

La construcción de ciudadanía es un ejercicio educativo inherente a la democracia, extensivo a todos los habitantes, pero no es dado, sino que implica la participación activa y la construcción de tejidos sociales, sobre la base de nuevos o renovados valores e imaginarios sociales compartidos, para asegurar aquella garantía; el derecho consagrado, es decir, el reconocimiento del derecho al ambiente sano y diverso como derecho humano y la garantía del ejercicio de su demanda no resultan en la garantía del derecho cumplido.

El derecho a un ambiente sano, diverso e igualitario solo será efectivo cuando podamos vivir en un ambiente de unas determinadas características que, por ahora, no existe, tal vez porque las visiones ahistóricas y antropocéntricas de la relación sociedad-naturaleza han prevalecido en la construcción del conocimiento, pretendiendo ignorar tanto al “otro” no humano, como las condiciones económicas, políticas, culturales y sociales que influyen en las concepciones y prácticas de los grupos sociales en la naturaleza. De esta manera, se fue instalando una visión tan armoniosa como falsa de la sociedad, sostenida en una presunta infinitud de los recursos disponibles y en la infalibilidad de las leyes económicas para conducir el progreso.

Repensar la ciudadanía desde una mirada ambiental nos llevará pues, a profundizar y resignificar las *prácticas ciudadanas como prácticas sustentables*, o tendientes a la sustentabilidad,² que atraviesen las diferentes prácticas institucionales para, en conjunto, inscribirse en espacios abiertos de interpelación social e interacción con otros actores sociales. Todos ellos son necesarios al momento de pensar la construcción de una *ciudadanía ambiental* como un proceso colectivo y no meramente individual, donde la participación activa y comprometida con la trama socioambiental y política de la cultura quede enmarcada en una concepción compleja de ambiente, que lo asuma como la interacción misma entre sociedad y naturaleza y lo proteja en tanto espacio y dinámica necesarios para la existencia y el desarrollo de la vida.

La complejidad en la concepción ambiental

La concepción de ambiente se ha ido redefiniendo a través de la historia. Existió una tradición del uso del medio como instrumento didáctico y un deseo explícito de educar en la naturaleza. Esta concepción, de raíces clásicas, posteriores mitos higienistas, ecos románticos y renovados funcionalismos, considera al ambiente como naturaleza, una fuente de conocimiento y de formación. El ambiente es concebido como lugar y hecho educativo. En esta concepción, el ambiente fue considerado como todo aquello que estaba fuera del hombre pero que lo influía, lo contenía, sin ser parte de él, es decir, como “todo lo demás” y es aún la concepción más generalizada, gracias a la cual la educación ambiental se asociaba más a las ciencias naturales que a las sociales.

Merced a la influencia del enfoque de la ecología y a la reflexión que los efectos destructivos de la industrialización sobre la naturaleza y el “medio” generaron a partir de mediados del siglo XX, este comienza a ser denominado ambiente en un proceso de enriquecimiento semántico que fue acompañado por una visión pedagógica, aún emergente, que introdujo la dimensión histórica y puso el eje en la compleja relación histórica entre sociedad y naturaleza y en el carácter social de su construcción, enfatizando los aspectos culturales que fueron dando forma a esa relación. Así, el ambiente es entendido ahora como

2 “El concepto de sustentabilidad permite la emergencia de un nuevo estilo de desarrollo: *ambientalmente sustentable* en el acceso y uso de los recursos naturales, y en la preservación de la biodiversidad; *socialmente sustentable* en la superación de la pobreza y de las desigualdades sociales promoviendo la justicia social; *culturalmente sustentable* en la conservación y respeto de valores y prácticas que identifiquen a comunidades y pueblos y en la promoción de la tolerancia y la multiculturalidad como condiciones de una sociedad sin discriminaciones; *políticamente sustentable* al profundizar la democracia y garantizar la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones” (Guimaraes, 1997). Elegimos esta definición porque, sin ser exhaustiva ni pretender agotar un debate sobre el significado de la sustentabilidad, resulta útil como punto de partida, al rescatar valores siempre problematizables y complejos, pero fundamentales, tales como democracia participativa, diversidad, multiculturalidad, justicia, solidaridad, igualdad social y sostenibilidad.

una consecuencia del modo en que cada cultura imagina, proyecta y construye su relación con la naturaleza. Se infiere que la construcción social es determinante en esta concepción.

Podemos decir entonces que esta idea de *ambiente* describe la totalidad resultante de interacciones entre sistemas ecológicos, prácticas socioeconómicas y concepciones culturales, sus beneficios y sus perjuicios. Las distintas interacciones entre estos sistemas –considerados complejos por la enorme cantidad de variables que involucran y la inconmensurabilidad de sus relaciones–, dan lugar a diversos modos de apropiación y utilización de los recursos naturales y del espacio; estableciendo en el proceso mismo, condiciones de calidad de vida y diferentes formas de interacción con la naturaleza y con los otros hombres, lo que constituye la base de la actividad productiva y cultural en una sociedad determinada.

Esta conceptualización del ambiente requiere en todo momento una historización de la relación entre las sociedades y la naturaleza y una reflexión sobre el modo de entender el espacio y el territorio. En este sentido, en el marco del sistema industrialista, la complejidad en la concepción ambiental adquiere relevancia cuando se la analiza como resultante de una sociedad que ve en la generación de riqueza su mayor objetivo y la equipara al bienestar, instaurando una desenfrenada dinámica de producción de tecnología y bienes. Estas premisas impulsadas por el modelo desarrollista suponen que los países ricos del mundo –otrora colonizadores y ricos gracias a los bienes, sobre todo naturales, que fueron extraídos de los países pobres y de la explotación de su fuerza de trabajo–, han alcanzado un nivel de desarrollo superior que los demás deben imitar. Según esta idea de civilización, se hace una clara distinción entre países desarrollados y países en vías de desarrollo o subdesarrollados, creando la ilusión de que el desarrollo es una condición alcanzable para el progreso. El énfasis en aspectos críticos como la producción y el consumo, el acceso a bienes para la inclusión social y la sola preocupación por el impacto ambiental reflejan lo instrumental, industrialista y economicista de este parecer. Coherentemente con esta concepción de desarrollo, el énfasis educativo estuvo centrado en destacar la potencialidad de los recursos naturales y la capacidad de la sociedad para actuar sobre ellos. Se tiende a enfatizar un sentido de apropiación y dominación sobre la naturaleza; un afán fundamentalmente utilitario a partir de la extracción y transformación irreflexiva de los denominados recursos naturales.

En contraste, la idea de huella ecológica propuesta a principios de los años noventa por Rees,³ da cuenta precisamente del impacto ambiental que el desarrollo así concebido ha causado en los países del Tercer Mundo y, por

³ William Rees es un economista canadiense. La huella ecológica es un indicador de sostenibilidad. Para profundizar ver Rees (1996).

tanto, la falacia y el fracaso de este modelo. La relación con la naturaleza que propone este autor se basa en dominarla y extraer de ella el máximo beneficio que, por otra parte, no se reparte equitativamente entre todos los ciudadanos del planeta. La ciencia ecológica ha demostrado que la naturaleza no es infinita, el planeta es finito y también sus recursos, y las ciencias sociales han puesto en evidencia que los métodos y lógicas de hacer uso de la naturaleza no son neutros o inocentes.

Cabe profundizar la idea de que “el ambiente no es la ecología, sino el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento, así [el saber ambiental] es un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento” (Leff, 2004). Si estas formas dominantes de construcción del saber y las relaciones de poder que estas implican son causa de la crisis ambiental, entonces son estas últimas las que precisamente deben ser cuestionadas. Encontramos aquí una interesante articulación entre la finalidad del saber ambiental y la construcción de la ciudadanía.

Actualmente, el ineludible reconocimiento de la crisis estructural generalizada (De Alba, 2007) creada por este modelo dio lugar a tendencias educativas algo más críticas que apuntan a destacar los impactos positivos y negativos que la actividad humana tiene sobre el ambiente. Enfatizan la condición de bienes colectivos, públicos y sociales que tienen los recursos naturales y la naturaleza en general, habilitando una reflexión sobre la sustentabilidad y poniendo un alerta sobre la relación resultante entre el modelo de desarrollo y el ambiente. Esta tendencia (suscrita por la Unesco) propone reflexionar en torno a la relación entre desarrollo, población y *medio ambiente*, aunque sin problematizar ni historizar estos conceptos, ni cuestionar el modelo de producción y consumo. Bajo esta lógica hegemónica, la relación sociedad-naturaleza se concibe como un problema técnico y resoluble, que no logra cuestionar profundamente las relaciones sociales y económicas que sustenta el modelo vigente. Los enfoques más ricos, en cambio, son los que critican la racionalidad moderna y provienen de las voces que vinculan en una misma construcción crítica ambiente, conocimiento, desarrollo, educación, currículo y sustentabilidad, relacionándolos con la construcción y el ejercicio de la ciudadanía.

La crisis ambiental y el compromiso ciudadano: las prácticas ciudadanas sustentables como prácticas educativas

Parece claro que la degradación ambiental es el síntoma de la crisis de la civilización moderna, marcada por el predominio de la tecnología destructiva sobre la naturaleza. La cuestión ambiental entonces, problematiza las bases

mismas de la producción y la creación, sus fundamentos teóricos, la validez de sus técnicas, la ética que las justifica, y muestra la necesidad de deconstruir el paradigma económico y filosófico de la modernidad para construir una nueva racionalidad productiva, fundada en los límites de las leyes de la naturaleza, así como en los potenciales ecológicos y en la creatividad humana (Leff, 2004).

La crisis ambiental (...) no es una crisis ecológica, sino social. (...) Es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida. (Manifiesto por la vida, 2002)

En este sentido, la crisis ambiental está íntimamente vinculada a las condiciones de vida de todas las personas y las costumbres construidas durante muchos años bajo la lógica del paradigma del lucro y el consumo. La idea misma de trabajo ha sido degradada socialmente haciendo de este más que un fin para la vida digna, saludable y creativa, un medio para garantizar supuestamente un buen vivir, ligado al consumo capitalista. El trabajo en esta concepción se separa de la vida, de la naturaleza y del potencial creativo de cada ser humano. Pierde sus mejores valores.

Los jóvenes y adolescentes en la formación de sus hábitos y concepción del mundo y del trabajo viven, en la actualidad, la dualidad que representa esta falacia y el hecho consecuente de la degradación del ambiente que habitan y construyen. Es necesario que todos los ciudadanos comprendamos que la falsedad de las promesas del desarrollo basado en el crecimiento económico y esta degradación son parte de la misma lógica y que solo ejerciendo roles activos y colectivos en defensa de los derechos humanos, entre los que se encuentra el *derecho a un ambiente sano y diverso*, se podrá superar la actual crisis socioambiental.

Es necesario comprender también que la sociedad, en tanto complejidad, es un espacio donde muchas lógicas, intereses y culturas en desiguales condiciones disputan por hacer prevalecer diferentes puntos de vista y maneras de actuar. Es tarea de la educación ciudadana problematizar qué lógicas y racionalidades apuntan al interés colectivo y cuáles a intereses particulares. Por ello y para ello, un ciudadano comprometido con el ambiente y la calidad de *su* vida y la de sus conciudadanos debe ser, ante todo, un ciudadano informado y comprometido con la acción colectiva en defensa de sus derechos; aquellos jurídicamente consagrados y aquellos aún no consagrados pero legítimos.

Por consiguiente, es importante que los ciudadanos conozcamos las herramientas participativas y dispongamos de los recursos necesarios para interpelar los diferentes intereses que hay detrás de los distintos conflictos

socioambientales. Se trata de construir poder (empoderamiento social) a fin de evitar que estos conflictos se resuelvan siempre a favor de las minorías con poder e influencia política, económica y social. En este sentido, creemos que las acciones colectivas, sobre todo a escala local, fortalecen la capacidad de actuar sobre la realidad, porque es allí donde se producen y transmiten saberes que densifican la trama social y aportan a la construcción y ejercicio de ciudadanía. Creemos que es tarea de la educación y, sin duda de la educación ambiental, aportar directamente a esta construcción, promoviendo, originando y dando lugar a prácticas ciudadanas tendientes a la sustentabilidad.

En este sentido, las *prácticas ciudadanas sustentables* son ejercicios clave para construir poder ciudadano y habilitar procesos de pensamiento crítico sobre el ambiente que permitan entender las posturas e intereses de los diferentes actores sociales, tomar decisiones y actuar responsablemente. Por esto se asocia la idea de *empoderamiento*, que invita y sugiere que cada sujeto puede actuar dentro de su contexto local, construyendo poder colectivo y tomando un rol activo en la orientación de las decisiones; por ejemplo sobre el ordenamiento ambiental y territorial, llegando a cuestionar los patrones de ordenamiento hegemónico y poder existentes en la sociedad. Zermeño argumenta que el camino de reconstrucción social implica

(...) la generación de colectivos sociales en espacios intermedios (...) la autonomía regional, la democracia participativa, la organización vecinal; colectivos empoderados en el plano social, capaces de entablar relaciones de igualdad a las fuerzas que vienen de su exterior (...) y capaces de entablar también, en su interior, relaciones de respeto y equidad. (2005: 106)

El empoderamiento que conlleva el ejercicio colectivo de las prácticas ciudadanas sustentables promueve instancias de participación social y espacios de aprendizaje donde los ciudadanos logran comprometerse con los conflictos socioambientales de su territorio. Así, aprender a informarnos sobre determinada problemática, sus causas, consecuencias y posibles soluciones; aprender a gestionar los reclamos a través de los mecanismos de participación y demanda ciudadana (cómo y dónde denunciar); conocer las responsabilidades diferenciadas de cada uno de los actores involucrados constituyen estrategias que habilitan procesos de “alfabetización ambiental” (González Gaudiano, 2003), necesarios e indispensables para que pueda generarse una ciudadanía ambiental socialmente construida. Esto implica, asimismo, la valoración y el respeto por el otro, la pertenencia y la defensa de un espacio público, el cuidado de sí, una vida activa en términos de asumir derechos pero también responsabilidades, la solidaridad como forma de relación (Cullen, 2007).

De esta manera, la ciudadanía ambiental se vuelve acción política, *conciencia* y *vivencia* de derechos y obligaciones (Gadotti, 2003). *Lo ambiental* resulta así ineludible de la práctica y ejercicio político, poniendo en tensión aquellos enfoques que no consideran ni enuncian esta dimensión en sus concepciones. Una ciudadanía ambiental es aquella que considera a todo sujeto (la vida, la naturaleza no humana y la humanidad) como sujeto de derecho y al ambiente como derecho humano. Es decir, un derecho humano al ambiente cuyos valores fundantes son: la paz, la igualdad, la solidaridad y la justicia entendidas a escala planetaria, en el marco de una ciudadanía planetaria (Morin, 1989).

En términos de la jurisprudencia constituida, los llamados derechos humanos de *tercera generación*⁴ inducen a pensar en una *subjetividad plural*, es decir, si bien el derecho al ambiente le corresponde al sujeto individual, le asiste en cuanto miembro de una comunidad, pero a la par es un derecho que nos concierne a todos los humanos sin exclusión ni discriminación, ya que cualquier acción que se realice en él, impacta —a largo o a corto plazo— sobre nuestras vidas cotidianas y condiciona las de las generaciones venideras. Y conviene no olvidar la vida de otras especies. Es necesario proclamar que el *derecho humano al ambiente es un derecho de propiedad colectiva* cuya característica fundamental es la atemporalidad, es decir, pertenece a las generaciones presentes y futuras (Boó y Villar, 1999). En este sentido, el concepto de ciudadanía ambiental está también vinculado a escala planetaria con los valores de responsabilidad, compromiso, solidaridad, equidad, honestidad e identificación con las generaciones a las que heredaremos el mundo.

Si consideramos el ambiente como espacio y dinámica necesarios para la existencia y el desarrollo de la vida en general, siguiendo un criterio lógico-valorativo (Sessano, 2001) defender el suelo, el aire, el agua, la flora, la fauna, las culturas —y por lo tanto los valores que las protegen y garantizan su ininterrumpida transferencia generacional, la diversidad, la solidaridad, la paz, sin las cuales la vida humana no puede garantizarse—, es esencial a la democracia y hacerlo es construir ciudadanía y es materia de la educación.

Por lo tanto, como quedó expresado —aunque en una concepción menos compleja e integral—, en varios cuerpos legales nacionales y provinciales (Art. 41 de la Constitución Nacional; Art. 28 de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires; Cap. 4, Art. 26 de la Constitución de la CABA), para poder gozar del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer a las generaciones futuras, tenemos el deber de preservarlo. Todos debemos ser partícipes de su protección y conservación, cada uno en

⁴ El derecho a la paz, al desarrollo, a la libre determinación de los pueblos o a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, etc. (Boó y Villar, 1999).

la medida del compromiso que su propia actividad le genere, pero sin olvidar nunca que es un derecho de todos y un deber colectivo.

La defensa del derecho a un ambiente sano es una responsabilidad imponible de la ciudadanía y por ello es fundamental una participación ciudadana activa. Así, esta participación puede ser entendida, desde un criterio amplio, como *el involucramiento de los ciudadanos en los asuntos públicos*. El Principio 10 de la Declaración de Río de Janeiro ya remitía a ello:

El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados en el nivel que corresponda. En el plano nacional, toda persona deberá tener acceso adecuado a la información sobre el medio ambiente de que dispongan las autoridades públicas, incluida la información sobre los materiales y las actividades que encierran peligro en sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones. Los Estados deberán facilitar y fomentar la sensibilización y la participación de la población poniendo la información a disposición de todos. Deberá proporcionarse acceso efectivo a los procedimientos judiciales y administrativos, entre estos el resarcimiento de daños y los recursos pertinentes (Declaración de Río, 1992).

También cabe citar el Art. 13 de la Carta de la Tierra:

Fortalecer a las instituciones democráticas en todos los ámbitos y brindar transparencia y rendimiento de cuentas en la gobernabilidad y participación inclusive en la toma de decisiones y acceso a la justicia.

Para tal fin, es importante dar conocimiento a nuestros jóvenes, y ciudadanos en general, de la normativa ambiental vigente y de los mecanismos de participación para poder acceder a la información pública ambiental, establecida en la propia Constitución Nacional.

La alfabetización ambiental crítica como propuesta educativa

Mientras el concepto de alfabetización estuvo ausente en el discurso hegemónico de la educación ambiental, las nociones de concientización y sensibilización han formado parte de dicho discurso desde sus inicios, promovidas por el PIEA (Programa Internacional de Educación Ambiental) e instrumentadas por la Unesco y PNUMA (González Gaudiano, 2007). En estas propuestas, el concepto de sensibilización se asocia con la idea de entrar en contacto con el problema, poniendo al alcance de la población información y documentación para motivar el interés del otro y sensibilizarlo frente a los peligros que amenazan nuestra vida. El concepto de concientización es concebido como un

proceso permanente en que los individuos cobran conciencia de su medio y adquieren conocimientos, valores y experiencias para actuar individual o colectivamente y resolver los problemas del ambiente. Se propone aprender a pensar y a actuar en función de nuevos acuerdos y criterios. Ahora bien, ¿quién fija esos criterios, esas nuevas formas de actuar?, ¿qué implica tomar conciencia desde esta perspectiva; conocer, informarse deviene compromiso y acción?

Los términos sensibilización, concientización y alfabetización –nociones convencionales de la educación ambiental–, demandan un análisis discursivo para entender en qué cadena de significados se inscriben cuando se enuncian. La apropiación simbólica de ciertos conceptos, tales como ambiente, desarrollo, sustentabilidad, e incluso educación ambiental, es parte del mecanismo que sostiene en vigencia el modelo de desarrollo hegemónico. Por ello, insistimos en la necesidad de profundizar en los fundamentos políticos y pedagógicos de algunos términos. Recuperamos el sentido que históricamente adquirió en el campo educativo la categoría “concientización” desde la teoría freireana en articulación con la propuesta de González Gaudiano (2007) de alfabetización ambiental crítica: “La concienciación no solo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso”; “alfabetizar es concienciar (...); concienciar es politizar” (Freire, 2003: 20).

La alfabetización, como instrumento para entender la posición que uno ocupa respecto a otros y las relaciones de poder se convierte así en un acto de carácter político y ético. Alfabetizarse implica poder comprender, posicionarse y actuar frente a la realidad social, económica, política y ambiental. El proceso de alfabetización, al estar articulado con lo ético-político, permite superar la idea de una educación ambiental neutral, despolitizada y solo vinculada con la conservación de la naturaleza, con la mera instrumentación tecnológica o, en el mejor de los casos, con algún planteamiento lineal de superación de la pobreza.

La propuesta es recuperar el proceso de alfabetización ambiental crítica como idea-fuerza para la educación ambiental, asociada a la idea de la construcción ciudadana. Es necesario desmitificar que la educación ambiental es solo una educación para la conservación y protección del ambiente, vinculada a las ciencias ambientales (portadoras de una tradición aún muy subordinada al enfoque de las ciencias naturales y exactas), donde suelen estar ausentes posicionamientos ético-políticos. La alfabetización crítica ambiental se relaciona con el empoderamiento, en tanto refiere a una forma de fortalecimiento social que resulta de la concienciación antes caracterizada, es decir, del reconocimiento de relaciones de poder construidas alrededor de patrimonios originariamente comunitarios.

Por ello, es necesario proponer estrategias educativas de alfabetización ambiental que permitan comprender las problemáticas socioambientales en su complejidad, articularlas con la vida cotidiana de las personas, con los problemas que las aquejan en forma primaria, para que puedan, sobre esta base, construir y ejercer poder local. Los grandes hitos triunfantes de la lucha ambiental se han librado en el nivel local y solo después algunos han globalizado la demanda de derecho. Lo que no significa que las narrativas sumadas de estos conflictos y estas luchas, triunfantes o no, puedan constituir un “otro” relato globalizable, a partir del cual reconstruir la historia (ambiental) de América Latina.

Es necesario que la alfabetización ambiental crítica permita entender la razón de la degradación del ambiente, del desempleo, de la violencia, del saqueo de los bienes comunes, el porqué de cuestiones tales como las sequías, las inundaciones, la contaminación del agua, la degradación de los suelos, entre otras. La complejidad de los temas ambientales demanda comprender los intereses (históricos) creados alrededor de los mismos, los actores intervinientes, los perjudicados y los supuestamente beneficiados. La alfabetización ambiental que proponemos recuperar es, en este sentido, fundamentalmente la dimensión política de lo educativo, de la construcción histórica, relacionándose con la comprensión de este entramado de conflictos, de sus causas y de sus impactos: “La educación verdadera trae a la conciencia las contradicciones del mundo humano, sean estructurales, super-estructurales, o inter-estructurales, contradicciones que impelen al hombre a ir adelante” (Freire, 2003: 20).

Asimismo, esta idea de alfabetización reivindica aquellos saberes subalternizados, locales, populares, alternativos que circulan en el territorio, y que las organizaciones sociales van rescatando y construyendo a través de sus luchas y acciones colectivas.

En ese sentido, la educación ambiental es en sí misma un desafío territorial, que vincula territorio y sujetos de manera activa, involucrándolos en la gestión ambiental del territorio en pos de la construcción de comunidades socialmente sustentables.

Este tipo de alfabetización fortalece el vínculo “educación, ciudadanía y acción colectiva” promoviendo el ejercicio de prácticas ciudadanas sustentables, prácticas individuales y colectivas fundamentales para construir poder local y habilitar procesos de pensamiento crítico sobre el ambiente. Estas prácticas debieran favorecer la comprensión de los conflictos ambientales en su complejidad. Así, aprender a informarnos sobre determinada problemática, sus causas, consecuencias y posibles soluciones; aprender a gestionar los reclamos a través de los mecanismos de participación y demanda ciudadana (cómo

y dónde denunciar); conocer las responsabilidades diferenciadas de cada uno de los actores involucrados, participar política y activamente en los distintos espacios que ofrece la comunidad a favor del derecho humano a un ambiente sano y diverso, constituyen prácticas ciudadanas sustentables. Es en estos espacios y a través de estas acciones que ponen en cuestión lo establecido donde creemos se “gestan” alternativas que tienden a la sustentabilidad.

Reflexiones finales

En la medida en que la noción de ciudadanía se ha hecho más rica y más compleja, participe de lo público en toda su amplitud, exige una educación que brinde a los ciudadanos y ciudadanas herramientas para intervenir en las decisiones de lo público. Eso requiere de contenidos y metodologías especialmente orientados a la democratización de todos los espacios de toma de decisiones.

En este sentido “la educación ciudadana puede entenderse como un proceso con diversos momentos que incluye la posibilidad del análisis de la realidad, el diagnóstico y autodiagnóstico; la elaboración de propuestas y políticas públicas, instancias de negociación entre diversos actores sociales y políticos, el arribo a acuerdos en diferente grado” (Larrainci, 2007). Para tal fin, es indispensable construir el conocimiento de la participación entre jóvenes y ciudadanos en general.

En este sentido, reivindicamos la potencialidad de la “educación ambiental ciudadana” que puede proporcionar un enfoque estructurante, por un lado, para comprender la complejidad inherente a la concepción de ambiente; por otro lado, para asumir la ciudadanía como responsabilidad activa y como derecho. Si bien sabemos que la institución escolar es un espacio propicio para construir estos enfoques, sostenemos que la articulación entre instituciones educativas y la comunidad constituye el medio más apropiado para llevar adelante acciones, y construir un pensamiento crítico y reflexivo sobre las problemáticas socioambientales que forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes y de los adultos y niños.

El lugar donde transcurren sus vidas es pues el más idóneo ya que es la práctica misma de la ciudadanía la que crea ciudadanía. La ciudadanía ambiental no se enseña como una materia curricular, se transmite como práctica, como ejercicio, se construye día a día en la escuela y fuera de ella.

El reto de la educación ambiental –ciudadana– es promover una nueva relación de la sociedad humana con la naturaleza, lo que en concordancia con la definición de ambiente que proponemos, equivale a construir un *ambiente* diferente, a fin de procurar a las generaciones actuales y futuras un desarrollo personal y colectivo justo, equitativo y sustentable, que pueda garantizar

la conservación del soporte físico-biológico sobre el que se sustenta y la rica diversidad cultural que caracteriza a la humanidad.

La educación ambiental ciudadana es un acto político, basado en valores para la transformación social, un campo de intervención político-pedagógico (Carvalho, 1999), una herramienta política del ciudadano que tiene como ideario la afirmación de una sociedad de derechos ambientalmente más justa.

Bibliografía

- AA. VV. (2002). "El manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad". Bogotá Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable.
- Ballesteros, J. (1995). *Ecologismo personalista*. Madrid, Tecnops.
- Boó, D. y Villar, A. (1999). *El derecho humano al medio ambiente*. Buenos Aires, Némesis.
- Brailovsky, A. y Foguelman, D. (1991). *Memoria Verde: historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires, Sudamérica.
- Bustelo, E. (1998). "Expansión de la ciudadanía y construcción democrática", en Bustelo, E. y Minujín, A., *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá, UNICEF, colección Cuadernos en debate/Santillana.
- Carvalho, I. (1999). "La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social", en *Revista Tópicos en Educación Ambiental*, nº 1; disponible en la página web de la Academia Nacional de Educación Ambiental (ANEA): <http://anea.org.mx> Consultado: marzo de 2009.
- Cullen, C. (2007). "¿Patriotas o cosmopolitas? Los Dilemas de la subjetividad ciudadana", en *Revista Metapolítica* nº 53, pp. 50-56.
- De Alba, A. (1993). "El imperativo Ambiental", en *Perspectivas Docentes* nº 11 julio-septiembre, Universidad de Juárez Autónoma.
- . (2007). *Currículo-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dirección de Gestión Educativo Ambiental de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: www.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/direcciongestionambiental/default.cfm
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- González Gaudiano, E. (2003). "Educación para la ciudadanía ambiental", en *Inter-ciencia* vol. 28, nº 10.
- . (2007). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México, Plaza y Valdés.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guimaraes, R. (1997). *Tierra de sombras desafíos de la sustentabilidad y del desarrollo territorial y local ante la globalización corporativa*. CEPAL.
- . (2002). "La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas de desarrollo". Buenos Aires, FLACSO; página web de la DGCyE, "La educación Ambiental

para el Desarrollo Sustentable”, DGEA, http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/direcciongestionambiental/documentos/agenda_21.pdf Consultado: 9/08/2007.

- Jelin, E. (1996). “La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad”, en Jelin, E. y Hershberg, E. (coords.), *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad.
- Kessler, D. (1996). “Adolescencia, pobreza, ciudadanía, y exclusión”, en Konterllnik, I. y Jacinto, C. (comps.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Larrainci, A. (2007). “Reflexiones acerca de la educación ciudadana: Una mirada desde América Latina”, en *Revista Decisio*, nº 17, pp. 3-8.
- Leff, E. (1994). *Globalización, racionalidad ambiental y desarrollo sustentable*. México, Siglo XXI.
- (2004). “Educación Ambiental: Perspectivas desde el conocimiento, la ciencia, la ética, la cultura, la sociedad y la sustentabilidad”, en I Congreso Nacional de Educación Ambiental para el desarrollo sustentable de la Argentina. Córdoba, CTERA.
- Morin, E. (1989). “Siete saberes para la educación del futuro”, en *Nueva Visión 2001*; Guatari, “Las Tres Ecologías” pretextos.
- Rees, W. (1996). “Indicadores territoriales de sustentabilidad”, en *Revista ecología política*, nº 12, pp. 27-30.
- Revista Iberoamericana de Educación*, nº 11, mayo-agosto 1996. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Sessano, C. (2001). “La protección penal del medio ambiente. Peculiaridades de su tratamiento jurídico”. Mimeo.
- Vargas, J. (2007). “Ciudadanía democrática y desarrollo sustentable”. Disponible en <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=article&sid=1113>. Consultado: marzo de 2009.
- Zermeño, S. (2005). *La desmodernidad mexicana y las alternativas a la violencia y a la exclusión en nuestros días*. México, Océano de México.

Praxis educativa, espacio político y alfabetización ambiental: el desafío de los educadores ambientales frente al imperativo, en clave colonialidad/decolonialidad

Pablo Sessano

Si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento.
Aníbal Quijano (2010)

Si algo caracteriza a la educación, y a la educación ambiental (EA) especialmente, es un optimismo irreductible basado en el convencimiento de que más temprano que tarde los humanos, en sociedad, lograremos reencaminar nuestro mundo hacia eso que llamamos sustentabilidad. ¿Una utopía, un escenario positivamente visualizable? ¿Qué haríamos sin esa esperanza, que se manifiesta incluso en los momentos más críticos? Sin embargo, no solo de esperanza vive la humanidad y uno de los desafíos que la EA tiene por delante es cómo aprovechar las oportunidades que surgen de la crisis.

Los educadores ambientales nos vemos frente a una aparente aporía, pues el currículum hegemónico según el cual nos hemos formado y según el que “debemos” educar, forma parte del edificio lógico, conceptual, filosófico y político de la cultura del desarrollo cuyos discursos y prácticas –escolares y no escolares– tienden a reforzar y consolidar esas lógicas, que debemos decir, son las que han provocado la crisis.

Es primordial que quienes miramos desde cierta óptica de la EA, esa que llamamos liberadora,¹ educadores (intelectuales) críticos y transformadores, y no acomodaticios y hegemónicos, según la clasificación de Giroux y Aronowitz, (Hileret, 2011: 43), quienes desde allí queremos construir un mundo mejor, asumamos que el modelo y la noción de desarrollo prevalecientes son un obstáculo para superar ese desencuentro; la EA debe orientar sus esfuerzos hacia la crítica profunda del modelo social del presente y, por lo menos, a la revisión de aquella noción y la consideración de otras alternativas. La discusión sobre el desarrollo es central en la construcción del sentido “otro” de una visión/acción, praxis de EA, regional y situada, para eludir convertirse en un instrumento de las lógicas hegemónicas; discutir las teorías y los presupuestos

1 Siguiendo la distinción establecida por Mignolo entre los términos “liberadora” y “emancipadora”. Mignolo (2010).

del desarrollo, evidenciar su fracaso, y convocar otras lógicas de pensamiento, son tareas principales para la EA. Es una obviedad mil veces dicha que bajo el mismo modelo de pensamiento y acción es improbable primero visualizar y luego actuar para trascender hacia horizontes de vida que no sean los que, en el currículum, prescribe la lógica hegemónica. El desarrollo es un concepto asociado a la modernidad de posguerra y propio de la lógica colonial occidental e ilustrada, su deconstrucción educativa es indispensable.

Este es el problema no abordado, que subyace a la pobreza del debate sobre la EA en la Argentina, el del modelo/concepto de desarrollo que es el del pensamiento y la educación. Un debate que apenas asoma en las instituciones educativas de nivel superior y está ausente a nivel secundario. Y, por lo mismo, no está tampoco la posibilidad de admitir la aparición de nuevos escenarios de vida que no sean los hegemónicos. Quizás reconocer esto parezca una obviedad, pero lo cierto es que hasta que ese espacio de discusión no sea abierto, el horizonte prospectivo será el que se nos imponga.

Los movimientos sociales y los ecologistas no alcanzan a formar la masa crítica necesaria para instalar el debate en términos de proyección política posible y a poner realmente en duda la viabilidad del modelo socioambiental que transitamos, el componente educativo de estos sectores es pobre en términos pedagógicos y la micro experiencia insuficiente para constituirse en alternativa a la visión cristalizada dominante en el mundo educativo. Este debate debe instalarse en las instituciones educativas. Desde allí, la EA, sus sujetos –si se lo proponen– puede sembrar las dudas requeridas acerca del futuro de nuestro mundo actual y promover la imaginación de otros. Desde allí es posible deconstruir las lógicas instaladas, porque no se trata, ni basta solo con enfrentarlas y criticarlas, hay que asumir la tarea educadora de destejer las razones filosóficas e históricas que las originaron.

Esto implica (...) una estrategia de desprendimiento [que] consiste en desnaturalizar los conceptos y los campos conceptuales que totalizan UNA realidad, esto es, poner el acento en la geo-política del conocimiento y del entendimiento centrados en la enunciación, en aquella que podría dar forma, describir y enmarcar cualquier objeto.

Desprendimiento epistemológico, emancipación, liberación, descolonización (...) propone descubrir la lógica perversa del dilema filosófico modernidad/colonialidad, esto es, la consideración de la manera de descolonizar la “mente” (los conocimientos) y el “imaginario” (el ser). (Lagos Caamaño, 2012)

Es decir, comenzando por nombrar nuestro mundo y nuestra realidad de “otras” maneras.

En este contexto, aparentemente aporístico, la difundida Educación para el desarrollo Sustentable (EDS), al menos la que se propone desde los organismos internacionales y pretende hegemonizar el campo de la EA también en América Latina, no conduce a ningún lugar cierto y mejor, su propuesta no revisa los postulados de la sociedad del presente, ni siquiera alcanza a vincular satisfactoriamente las causas y las consecuencias de la crisis ambiental que no reconoce claramente como civilizatoria. Apenas vislumbra escenarios “muy críticos”, pero reclama a la sociedad toda, sin distinguir certeramente entre países, actores y responsabilidades, modificaciones en sus hábitos de producción y consumo, y sin analizar, por cierto, la inutilidad de ciertas producciones o, mejor aún, la noción de producción socialmente útil; ni discutir los modelos urbanos y de transporte; o el dramático y estratégico tema del modelo alimentario; ni problematizar a fondo las causas sociales de la modificación del clima y los dislates tecnológicos propuestos para su supuesta solución; ni abrir discusiones sobre las reales posibilidades, ventajas y desventajas de las estrategias alternativas al uso de energías fósiles provenientes de la inteligencia tecnológica o del ecologismo; ni discutir, en suma, las lógicas del modelo de civilización que nos ha puesto frente a esta realidad, que permanecen esencialmente inmodificadas.

Un repaso por los documentos internacionales revela que en los últimos veinte años no ha habido cambios discursivos significativos en las propuestas de educación en relación con el ambiente; y un análisis demostraría muy probablemente retrocesos entre Río 92 y Río+20. Las discusiones sobre las estrategias contra el Cambio Climático o la Economía Verde son la prueba de la esterilidad deliberada de la ruta que se propone cambiar unos negocios por otros para que nada cambie.

La Educación para el Desarrollo Sostenible, es principalmente un mecanismo del proyecto de globalización del desarrollo sostenible o sustentable, caracterizado por: la defensa radical del crecimiento económico en el actual esquema capitalista, la intención discursiva de avanzar hacia la equidad social sobre esta base, y la conservación de áreas naturales y el desarrollo y transferencia de tecnologías “verdes” desde el primer mundo. (Rivas, 2007)²

2 Como el propio Rivas cita: en palabras de Sauvé (2007) “lo que caracteriza el viraje actual de la propuesta educativa de la UNESCO es el desplazamiento progresivo de una centralidad en el medio ambiente a un recentramiento explícito en la economía (por medio de la noción de desarrollo sustentable, como lo muestran las cumbres de Río de Janeiro y Johannesburgo), operando así un reenfoque y un esfuerzo del conservacionismo (gestión de los recursos naturales) como modo único y universal de relación con el medio ambiente”. Esto choca claramente con la tradición de la educación ambiental latinoamericana, heredera de la educación rural, de la educación fundamental y de la educación popular. En nuestra tradición “la relación con el medio ambiente deviene proyecto personal y social de construcción de sí mismo, al tiempo que reconstrucción del mundo por la significación y el actuar. No se trata de un instrumento al servicio de un programa universal y exógeno, que responda a una visión predeterminada del mundo” (Sauvé, citado por González Gaudiano, 2007: 16).

La EDS está cada vez más al servicio de estrategias de expansión del capital y cada vez más lejos, si es que alguna vez se acercó, de las tradiciones libertarias de los pueblos.

En el marco del sentido acordado internacionalmente, *la educación para el desarrollo sustentable*, lejos de favorecer esta crítica a la hegemonía, tiende a soslayarla y opera como diluyente de las visiones locales o regionales. También actúa de este modo con los debates que dan cuenta de las diferencias sustanciales de las sociedades latinoamericanas y sus tradiciones educativas entre sí y respecto de otras regiones, que no ven representados sus intereses, su historia y sus perspectivas en esta concepción globalizada de *la educación para el mismo desarrollo con nuevos métodos*. La EDS, hegemonizada por organismos como UNESCO funcionales a las visiones de los países desarrollados y ricos, como hemos dicho, en modo alguno cuestiona las lógicas que sustentan desde hace más de medio siglo el modelo de insustentabilidad. Al respecto González Gaudiano señala:

(...) el canónico discurso de la educación para el desarrollo sustentable, tal y como está siendo promovido por la UNESCO y las otras agencias y organizaciones que defienden esta reconversión que quedaría bajo la misma tutela institucional, dejan intacto el vínculo pedagógico dominante de la instrucción escolar –normativo, subordinado, rutinario, reproductivo e instrumental–, sin aportar (...) un lenguaje crítico, una inspiración y una estrategia pedagógico-política que posibiliten intervenir más efectivamente en la transformación que supuestamente se persigue. (2007: 93).

Con todo, la EDS es un paraguas bajo el cual convive cierta diversidad y, si bien en sus versiones menos condescendientes admite debatir los problemas del desarrollo y la desigualdad entre países ricos y pobres, en modo alguno ha admitido hasta ahora, la necesidad de rever la noción misma de desarrollo en sus fundamentos. Esa sigue siendo una, LA discusión pendiente. La “remasterización” del paradigma de la sociedad de consumo en el discurso neodesarrollista, persiste en convencerse de la validez del imperativo tecnológico (Illich, 1974),³ baluarte de un antropocentrismo que se muestra cada vez más tiránico

3 “Las élites económicas de las sociedades latinoamericanas ya incorporaron, en su visión del mundo, lo que llamaremos el imperativo tecnológico. Llamamos imperativo tecnológico a la idea de que si alguna hazaña técnica es posible en cualquier parte del mundo, hay que realizarla y ponerla al servicio de algunos hombres, sin importar en lo absoluto el precio que los demás miembros de esa sociedad hayan de pagar por ello”. Apéndice a “Némesis Medica”, 1978: La necesidad de un techo común [el control social de la tecnología] por Valentina Borremans e Iván Illich, Cuernavaca, septiembre de 1971. Las experiencias populares neodesarrollistas de la última década en América Latina no supieron diferenciar su propia visión de la tecnología, su sentido y su finalidad de aquella proveniente de la hegemonía neoliberal. Reivindican el desarrollo autónomo y la apropiación autónoma de tecnología pero al servicio de un bienestar insostenible basado en valores liberales, esencialmente legitimadores de lo injusto, lo que comienza en su característico antropocentrismo. En modo alguno abrieron la posibilidad siquiera de pensar que como lo define Graciano Gonzales: “puede decirse que una sociedad tecnológica será avan-

y extraviado y pretende hacer pasar como sustentables las más injustas y descabelladas estrategias de explotación de los recursos naturales, la apropiación de territorios y la mercantilización total para reciclar todo lo que sea posible los mecanismos de sustentación de la desigual distribución de la riqueza (económica y natural) y el poder en el mundo, maquillando una vez más las promesas del desarrollo y proyectando la última y más perversa versión de la mercantilización de la humanidad, la de la vida.⁴

Enfoques híbridos (¿o travestidos?) ideológicos como este constituyen así una expresión más, tanto en la gestión como en la educación, de lo que Agudo (2001) ha llamado metadiscurso del desarrollo sustentable. Este último, según Escobar, en tanto estrategia de planificación, se ubica como parte de las prácticas institucionales del desarrollo, según su conceptualización hegemónica, generando la ilusión de que los problemas de la sustentabilidad son consecuencias indeseables, externalidades apenas, de un modelo del progreso económico y social (capitalista) que recicla su increíble credibilidad. Efectivamente, la retórica de la Sustentabilidad y de la EDS esconde una estrategia de continuidad de la cultura del consumo y la negación de la incontestable evidencia científica del desastre que la modernidad ha tenido como resultado. Lo esconde en sus discursos y en las prácticas que propone.⁵

Con certeza, si buscamos realmente un cambio en el modo de relacionarnos como sociedad con el mundo, lo que equivale a buscar nuevas formas

zada en la medida en que haga realidad o encarne, en términos de tensión, el momento teleológico de la producción de bienes, junto con el momento deontológico de la consideración 'general' de esos bienes que tienen ya, como de suyo, una virtualidad humanizadora –sin desdeñar su valor de 'utilidad', desde luego–, pero con el propósito decidido de 'servicio' a una mayor y mejor tarea humanizadora". González-Rodríguez-Arnaíz (1974).

4 Lamentablemente la Argentina es un ejemplo típico de este avance por el cual su histórico rol de proveedor de bienes y recursos primarios no es sustancialmente modificado y en el marco de las necesidades del proyecto popular neodesarrollista se consolidan rasgos colonialistas que no son reconocidos por los artífices del modelo como cinturones de plomo para un proyecto emancipador. El educativo, compensado parcialmente con recursos materiales y económicos, ha sido uno de los sectores más disciplinados en el marco del modelo, habida cuenta de la dificultad y riesgo que implicaría abrir en el mundo educativo debates cuyas consecuencias resultarían imprevisibles e indomables. Entendemos que el escaso desarrollo de la EA en el país tiene que ver con su ahogado debate y con la persistente ausencia de políticas que lo estimulen.

5 Hay una confusa discursividad y una incoherente carga de responsabilidad en las soluciones propuestas a la crisis ambiental –a la cual se elude nombrar como tal– sobre los ciudadanos a los que se insiste en llamar consumidores a la vez que se les pide que hagan conciencia, que consuman menos o lo hagan racionalmente, sin explicar cuál podría ser esa racionalidad que nos permita seguir consumiendo de todo, sin arruinar el planeta y deshumanizar la especie. Mientras tanto no se ponen límites a la producción, ni se revisa la lógica de la distribución de la riqueza. Y se proponen experiencias educativas instrumentales que promueven la transformación actitudinal personal, sin atender a las diversidades culturales, socioeconómicas, ni a la naturaleza esencialmente colectiva de los procesos de toma de conciencia. Sobra decir que no es lo mismo ser ciudadano que consumidor y que los permisos y compromisos derivados son sustancialmente distintos ¿Acaso la educación promueve siquiera la posibilidad de elegir en este sentido?

societales, “se hace indispensable fracturar la fundamentación epistemológica que ha regido la práctica discursiva del desarrollo durante los últimos cincuenta años” (Agudo, *op. cit.*: 25).

¿La pregunta es cómo hacer este movimiento desde el lugar de un saber colonizado?

Tal vez sirviese la construcción de una agenda educativa contrahegemónica, por así llamarla, a partir de la convergencia de miradas, experiencias, sensibilidades y saberes subalternizados, otras formas epistémicas y el consenso que impulse un proceso deconstructivo. Para empezar, la noción de desarrollo puede ser reformulada (y es deber del educador ambiental crítico hacerlo) a partir de la hermenéutica de su misma genealogía, enfatizando, para empezar, la inexistencia de mandato alguno que haya ordenado a la especie humana alcanzar el más alto nivel de despliegue de su potencialidad genética en el menor tiempo posible, ni aplicar su inteligencia principalmente a la creación utilitaria. Asimismo, deben revisarse las falsas ideas que pretenden que las razones fundamentales de lo social radican en el instinto mercantil de la humanidad. Con ello se pretendería atacar la centralidad argumentativa del imperativo tecnológico y economicista para poner a la ciencia y la tecnología primaria, sino únicamente, al servicio de un bienestar simple y de la calidad de vida de las mayorías humanas que sea posible alcanzar sin destruir el planeta. Dicho bienestar luego liberaría a la humanidad a su más creativa ocupación, como han propuesto desde Iván Illich hasta Schumager o Max Neef, entre tantos otros, y como sigue proponiendo el ecosocialismo en coincidencia con las emergentes visiones latinoamericanas de tradición ancestral.

A un mismo tiempo la noción de sustentabilidad sin adjetivación todavía ofrece la posibilidad de debatir su sentido, para llenarla de contenido liberador y librarla de su finalidad asimiladora. Ambas nociones son abordadas desde el mencionado “desprendimiento epistemológico” como una visión liberadora desde la subalternidad latinoamericana en la que los educadores reconocen y se reconocen y asumen como

(...) actores epistémica y ontológicamente racializados [y]... en lugar de hacer méritos para ser aceptados en la sociedad que los y las niega, optan por la trayectoria decolonial, esto es, por el desprendimiento en vez de la asimilación en inferioridad de condiciones (...). Lagos Caamaño, *op. cit.*)

Solo desde un tipo de posicionamiento semejante, *desenganchándonos de la tiranía de la matriz colonial del conocer* podremos como educadores (ambientales) invertir el sentido hegemónico que vienen adoptando las estrategias y los discursos de la EA asimilada de hecho a la EDS.

Tal vez, la búsqueda de nuevas formas de sociedad se corresponda íntimamente hoy, más que nunca, con la finalidad de la educación. Si esto es así, transformar las bases mismas del edificio educativo es parte de la tarea y parte también de la dificultad evidente que el campo educativo tiene en tanto hegemonizado, para transformarse a sí mismo, a la EA y para encontrar su identidad.

Allí radica la supuesta aporía. Pero, lo hemos dicho en otras ocasiones, si la educación no interpela el modelo de construcción social vigente (por extensión el de relación con la naturaleza), toda vez que este se revela crónicamente injusto, expoliador y suicida, aquella traiciona su cometido intrínseco. El imperativo ambiental (De Alba, 1993) al que la humanidad se enfrenta moral y éticamente supera el debate acerca del carácter de la educación, para ponerla frente a su sentido mismo. Como dice Rivas, la educación, más que adoctrinar en la participación ciudadana en el juego instituido, debe incidir en la formación ciudadana para el logro de otros mundos. “Aprender de nuevo a poder ser, sería el núcleo de la política [y la educación] hoy, y punto de partida nuevo para la formación ciudadana” (Rivas, 2009).

Entonces, como se pregunta Peters (2001: 74): ¿el propósito de la EA debería ser proporcionar un marco neutral para la acumulación de conocimientos acerca del medio ambiente (*sic*), apartando toda tendencia hacia la acción política? O, ¿debería adoptar un persuasivo papel defensor, asumiendo que el aprendizaje social es la clave para el empoderamiento –incluyendo las relaciones entre descripciones de la realidad, valores y estrategia política– y, finalmente inspirando una acción directa?

Adoptando un marco explicativo referenciado en las culturas de la modernidad y la posmodernidad, respectivamente, Sauvé responde a esta cuestión viendo en la posmodernidad la oportunidad de una rica diversidad de prácticas que proporcionarían –dice Peters– nuevas formas de pensar ser y actuar, “por lo que con su entrada en la era posmoderna la EA se transformó en un movimiento ambiental socialmente crítico, basado en el desarrollo biorregional y en una pedagogía posicionada” (*op. cit.*: 74).

Podríamos acordar con la primera parte de la idea de Sauvé sobre la apertura que implica la diversidad de la posmodernidad; de hecho es difícil rebatir lo que parece obvio y característico de la época; sin embargo, coincidimos con Peters cuando dice que la EA, durante los años noventa, sufrió su incorporación “al discurso oficial internacional, convirtiéndose simplemente en una herramienta para el desarrollo sustentable y forzó el retorno de marcos conceptuales modernistas, basados en la búsqueda de una panacea universal para el

problema del desarrollo moderno” (*op. cit.*: 74). En mi opinión la EA permanece retenida entre esta visión retrógrada y hegemónica y las insuficiencias del constructivismo pedagógico que, lejos de trascender hacia sus visiones críticas (Kincheloe, McLaren, Girou, Morin, entre otros, Freire incluso), en las instituciones apenas trasciende la práctica instructiva, lo que mucho tiene que ver con la calidad y los contenidos de la formación docente y, en definitiva, con la importancia relativa que tiene su formación en la sociedad actual.

En este sentido, y de acuerdo con Peters en que no invalida el marco analítico propuesto por Sauv e, no podemos ignorar el hecho de que la llamada posmodernidad es tambi en, en buena medida, expresión superestructural o cultural por así llamarla, de la última (por presente) fase de expansión del capitalismo. Es un momento centrípeto, propio del reciclado hegemónico, del cual solo saldremos pensando e instituyendo otras categorías, fundando o refundando otras tradiciones y poniéndolas en diálogo con lo instituido.

Tal vez estemos tambi en frente a la necesidad y la oportunidad de constitución de un nuevo sujeto educativo, pedagógico. Como sea, es evidente que esto no puede esperarse de las instituciones educativas en tanto tales, sino que son los sujetos (individuales y colectivos) los que pueden y deben impulsar con su pensamiento y sus prácticas la necesaria transformación.

En este sentido, probablemente por estar menos sujetas a la normatividad instituida, las experiencias educativas que no se deben a prescripciones institucionales y públicas, tengan mayor libertad para introducir transformaciones a esta visión hegemónica, por ejemplo, las experiencias de movimientos sociales. Pero las alternativas pedagógicas no solo provienen de la experiencia extrainstitucional o paralela, tambi en en el interior de las instituciones del sistema se cocinan rebeliones en distinto grado.⁶ En todo caso los desafíos tambi en son diferentes. Y los cambios deberían ser complementarios. Está claro, no obstante, que el sistema público de educación debe ser transformado, y que en ese movimiento la EA debe interferir su lógica y sus prácticas.

Esta es una tarea que, una vez más, desborda la propuesta de la EDS que en modo alguno propone rupturas institucionales, dislocaciones, corrimientos de los sujetos de los lugares subjetivos donde esta sociedad –la de la jerarquía, la competencia y la discriminación– nos ha colocado. Sino todo lo contrario, contribuye a consolidar la confusión y la disfuncionalidad para entender los problemas ambientales, eludiendo relacionarlos con la naturaleza misma del modelo social y cultural capital industrialista.

⁶ Para profundizar en el concepto de alternativas pedagógicas que subyace a nuestra visión, ver Puiggrós (1990), especialmente la primera parte. También Puiggrós y Balduzzi (1988), especialmente el capítulo 1.

Llegado este momento, para no perderla de vista, corresponde recuperar la idea que campea en este trabajo y en otros que hemos escrito, quizás más como un deseo, una presunción o una hipótesis y que se refiere a la mencionada emergencia de un sujeto capaz de motorizar esa transformación cargándose la mochila del compromiso educativo imperativo de la época. ¿Será ese el educador ambiental? ¿Es esta identidad asumible por los docentes institucionalizados? ¿Es automático que lo sean los educadores populares?

Obviamente, no podemos responder estas preguntas, algo hemos arriesgado en otro artículo sobre la actitud y el posicionamiento que deberían adoptar los docentes que trabajan en instituciones escolares para trascender, eludiendo o derribando las barreras normativas y organizacionales de lo instituido y disponerse a lo “otro” (Corbetta y Sessano, 2014). Y algo también hemos esbozado sobre las posibilidades y limitaciones del llamado educador popular que practica la EA en el marco de la acción socioambiental.

Pero algo más podemos agregar y se refiere a la necesidad de revisar y re-conceptualizar también las alternativas pedagógicas o experiencias educativas alternativas a partir de una visión autocrítica desde el posicionamiento que proponemos y en términos de si conducen o no a la descolonización del saber y del ser; pues en tanto se propongan como modernidades alternativas (teo- y ego-política) seguirán siendo como dice Caamaño, “como la lengua para Antonio Nebrija: compañeras del imperio, toda vez que el mismo principio de conocimiento es promulgado y celebrado en diferentes lugares por tomar definitivamente el tren de la historia” (*op. cit.*). Las alternativas pedagógicas, vistas en cambio desde la perspectiva de la colonialidad/decolonialidad y sustentadas por un pensamiento basado en la geo y corpopolítica, contribuyen a modificar el principio cartesiano moderno del *pienso luego existo* por el *soy donde pienso: se es y se siente donde se piensa* (Lagos Caamaño, *op. cit.*). Alternativa de las alternativas, al decir de Sousa Santos.

Lo cierto, y lo que queremos consolidar, es la idea de que los sistemas e instituciones educativas, aún con sus defectos y limitaciones, representan uno de los territorios estratégicos donde dar la batalla que se plantea. Los educadores docentes o no, también son, más que nunca, sujetos estratégicos de ese cambio. Se trata solo de destacar la potencia transformadora del rol de esos sujetos para, especialmente desde la EA, trabajar en ello.

La educación institucionalizada, por ser el lugar donde se modela la idiosincrasia subordinada, ese pensamiento o paradigma de la simplicidad como lo ha llamado Morin, es uno de esos ámbitos decisivos en los que la capacidad de instituir es la soberanía, como la salud o la comunicación, al decir de Rivas, esos espacios

(...) fueron [en recientes épocas pasadas] dejados en manos del Estado, de los exitosos, de la secta, de la iglesia, del partido... [y] un objetivo de la nueva educación para la participación ciudadana sería apropiarnos de las organizaciones, apropiarnos de las instituciones, crear los marcos normativos y jurídicos mediante la capacidad de instituir en colectivo y mediante la capacidad de estabilizar a nivel personal sistemas de vida alternativos.⁷

Esta proposición, en todo coherente con los planteamientos anteriores, conecta con la (¿vieja?) idea gramsciana de la escuela y el aula como bloque histórico, es decir como espacios interculturales posibles donde el desafío consiste en construir un mismo clima cultural entre docente y alumnos, entre escuela y ambiente, construir una orientación, una dirección cultural compartida. En este proceso, al tiempo que educa al ambiente y los alumnos, el docente es educado por ellos. Un filósofo democrático, un docente democrático es aquel que “(...) se halla en relación social activa de modificación del ambiente cultural” (Hileret, 2011: 5).

Retomando la idea del *educador-docente intelectual crítico* (Giroux y Aro-nowitz, 1987) junto a la necesidad de generar imaginarios sociales compartidos basados en nociones y acuerdos éticos mínimos que nos conduzcan a escenarios de vida sostenibles y sustentables, no excluyentes de todo lo que pueda contribuir a ello, esta idea de construir un *clima cultural* parece muy apropiada para describir la tarea que hay, que tiene la EA por delante.

Nos referimos a generar, crear, establecer en esos espacios y en todos los *ámbitos decisivos* estados dislocadores, sembradíos de incerteza, condiciones deliberativas. ¿De qué otro modo podría trascenderse la condición subordinada impuesta por la lógica hegemónica? ¿Y qué otro sujeto es visible como agente posible y situado, para generar y operar este clima?

La experiencia de trabajar en forma permanente durante años en esos ámbitos, dentro y fuera de las instituciones, con jóvenes, cerca de los Movimientos Sociales y especialmente con docentes permite sostener que ellos, su rol, atraviesan un momento histórico de vaciamiento de sentido, lo que debe ser visto y aprovechado como una oportunidad para ese cambio cultural que reintroduzca la dimensión de lo político y la ética al campo de la educación instituida. La recuperación del pensamiento crítico y de la identidad del educador, perdidos en el abismo de todos los vaciamientos neoliberales, viene con ellas porque, como apunta Galano

7 Esta es una de las nueve claves pedagógicas para la educación ciudadana para construir mundos ecoviables. Se trata de un texto de Rivas (2009) valorable por su certero posicionamiento y su amable claridad.

(...) la pedagogía de la certeza instaurada en nuestros sistemas educativos (...) no ha sido capaz de instalar un pensamiento crítico a pesar de la declaración de la concepción crítica que se hace en toda la teoría pedagógica y que ritualmente figura en todos los planes de estudios y proyectos institucionales como un objetivo prioritario. En realidad la hiperespecialización de la pedagogía, en sintonía con la especialización de la ciencia clásica, se ha convertido en un repertorio esotérico sin vinculación con la realidad compleja. De ahí que otro de los objetivos cacareados sea de imposible realización. No se puede hablar de democratización del conocimiento si, previamente no se reforma el pensamiento autoritario de la ciencia clásica, pero debemos tener en cuenta que no se reformará el saber escolarizado si no se reforma la institución educativa. (Galano, s/f)

La reorientación en el enfoque de la estructura educativa y de las ciencias de la educación desde la perspectiva de la Complejidad implica la refundación de la Pedagogía, significa salir del tiempo de los crujidos y comenzar a transitar los itinerarios donde la multiplicidad de sonidos podrán articularse en la identidad plural de un modelo educativo signado por las cartografías sistémicas, ecosistémicas, dialógicas y hologramáticas. (Galano, *op. cit.*)

¿Y quién sino sus propios actores y artífices están mejor ubicados, como ciudadanos, para transformar la visión pedagógica del conocimiento escolarizado, escolastizado, “que es un proceso de repetición de relaciones preestablecidas”, en una revolución del pensamiento y el compromiso político de los procesos educativos institucionales con la deconstrucción de un mundo y la construcción de otros tan posibles como inéditos?

El problema es evitar la consolidación de la naturalización de una forma bárbara de habitar; la reestructuración ecológica del mundo con base mercantil proveniente del pensamiento hegemónico no hará más que agravar la crisis. Necesitamos una forma civilizada de salir del capitalismo; tal como supo decir Gorz:

La mención de la amenaza de la catástrofe climática conduce generalmente a considerar la necesidad de un “cambio de mentalidad”, pero la naturaleza de ese cambio, sus condiciones de posibilidad y sus obstáculos para superar parecen desafiar la imaginación. Vislumbrar otra economía, otras relaciones sociales, otros modos y medios de producción y modos de vida pasa por “irrealista”, como si la sociedad de la mercancía, del salario y del dinero fuera insuperable. En realidad, una gran cantidad de indicios convergentes sugiere que esa superación ya ha comenzado y que las posibilidades de una salida civilizada dependen, ante todo, de nuestra capacidad para distinguir las tendencias y las prácticas que anuncian esa posibilidad. (2011: 25)

El desafío: un indicio del destino y la identidad del educador ambientalista o mejor del educador a secas.

Gestión para la sustentabilidad, praxis y transformación educativa

La eficacia de los procesos educativos ambientales en mucho depende (dialécticamente) de los procesos de gestión; no es posible, es absurdo, pretender que desde la educación surja la solución a todos los problemas. Toda vez que lo que la educación ambiental propone y promueve se ve contradicho, ignorado, bastardeado o banalizado en la gestión ambiental, perdemos una oportunidad de motivar confianza y conciencia, generando incluso momentos de fracaso pedagógico. Algo análogo ocurre cuando desde la educación se proponen objetivos inalcanzables, carentes de contextualización y de sentido de realidad. Con la salvedad de que la gestión es la concreción fáctica de transformaciones, mientras que la educación puede –y debe– permitirse planteos utópicos.

Las estructuras gubernamentales en el mundo, y especialmente en América Latina, no distinguen gestión ambiental de gestión para la sustentabilidad en ningún ámbito, cuando en verdad son enteramente distintas;⁸ tanto la gestión ambiental como la educación, requieren cambios no solo de las políticas y prácticas, sino fundamentalmente del modo en que se entiende al mundo (Allen, 1998) de cara a un nuevo paradigma, y tanto las modalidades de gestión ambiental, como la EDS, aunque esta con moderado ojo crítico, tienden, como hemos dicho, a reforzar las nociones fundamentales de un sentido común y un currículo que responden a las concepciones epistémicas que sostienen el paradigma del desarrollo, la tecnociencia, el progreso continuo, la mayor utilidad y la libertad individual.

En la tarea educativa, resulta pues confuso, escasamente convincente y carente de compromiso efectivo hablar frente a una clase ya sea de alumnos, ya de docentes, ya de ciudadanos, de los cambios necesarios que requiere la humanidad, la producción, la economía etc., criticar el viejo paradigma, anunciar la llegada inminente (aunque siempre sin plazos) de uno nuevo, manteniendo inmodificada la dinámica educativa, la didáctica, la jerarquía de los saberes, la irrelevancia de las dudas, la disposición de los cuerpos y los poderes dentro del aula, utilizar acríticamente las fuentes bibliográficas, omitir la contrastación crítica de enfoques entre contenidos de fuentes diversas incluyendo los propios, y omitir contrastarlos con la realidad y con otras voces.

⁸ “La gestión ambiental puede constituir un proceso de manejo remedial de las disfuncionalidades ambientales de (desde) una racionalidad instrumental de la naturaleza o bien constituir un proceso proactivo en la promoción (y en el camino) de un desarrollo sustentable, siendo procesos y marcando posiciones y horizontes, bien diferentes.” Allen (1998).

No funciona la educación prescriptiva si sus proposiciones no pueden verificarse en la vida cotidiana, menos aun si son desmentidas en ella por la propia realidad o por otros sujetos e instituciones. La toma de conciencia no garantiza automáticamente el cambio de hábito, ni este el cambio social. Es el problema de basar la educación únicamente en las certezas, las teorías y las promesas y en un pensamiento simple y lineal que ve el mundo como panóptico desde un único centro y que asume el conocimiento como un *dominus* (Zaffaroni, 2012), en el entendimiento simple de que *saber es poder*, donde la relación del sujeto que conoce con el objeto de ese conocimiento se plantea siempre en términos de dominación. Cuando el humano “civilizado”, racionalista, interroga, hace preguntas, lo hace en forma guerrera, recortando su inquisitoria a la medida de su voluntad de dominio, fraccionando la realidad y acotando dramáticamente su capacidad y disponibilidad a la escucha, legitimando en un círculo vicioso su falso lugar externo y eludiendo la confrontación con su verdadera condición de integrante en igualdad de derechos, de una comunidad de vida.

Esta reconceptualización del lugar de la especie, de la esencia del proceso evolutivo, del objeto del conocer y de la amplitud del derecho a ser sujeto de derechos es la que viene de la mano de las transformaciones constitucionales recientes de Bolivia y Ecuador que, independientemente de las dificultades que enfrenten sus concreciones fácticas, como apunta Zaffaroni (*op. cit.*) no representan un romanticismo idealizante de culturas ancestrales,

(...) nadie puede pretender negar la técnica, el uso de instrumentos, el beneficio de usar prudentemente la naturaleza. No se trata de un sueño regresivo a la vida primitiva, sino de actuar con nuestra tecnología pero conforme a las pautas éticas originarias en su relación con todos los entes. Si nuestra condición humana nos dota de una mayor capacidad para idear instrumentos y herramientas cabe pensar que no lo hace para que nos destruyamos mejor entre nosotros y hagamos lo mismo con los otros entes hasta aniquilar las condiciones de nuestra habitabilidad en el planeta. (*op. cit.*: 128)

Desde esta perspectiva el saber de *dominus* no sería más que un desvío de los humanos, un accidente civilizatorio o cultural del que debemos recuperarnos para seguir viviendo. (*op. cit.*: 128)

La crisis ambiental ha de asumirse, pues, de una vez por todas como un problema cultural (Ángel-Maya) y el sistema educativo debe ser repensado en su función cognitiva; enseñar a repensar el pensamiento y des-saber lo sabido (Galano) para construir algo nuevo a partir de preguntas primigenias con el saber adquirido y la confluencia de los “otros”: qué y cómo enseñar, para qué formar, cuál es el objetivo de generar nuevos conocimientos, cuáles enseñar de los que la vida no puede prescindir, cuáles garantizan el bien común, cuáles la

sustentabilidad de los recursos vitales, cuáles la posibilidad del despliegue pleno del ludismo compartido y la expresividad.

Entre la mayoría de los educadores prevalece la confusión como consecuencia del uso erróneo, generalizado y el abuso del concepto sustentable y la escasa problematización de la crisis ambiental en la sociedad, en los medios de comunicación, de la intencionada evasión de la noción de “crisis ambiental”, para nombrar lo que representa una problemática contemporánea y educativa contemporánea y, como dice Sorhuet, de la divergencia entre el mensaje ambiental y la percepción de la gente de que el problema que se plantea tiene efectos en términos de costo beneficio sobre sus vidas (Sorhuet Gelós, 2001). Los ciudadanos aún no perciben, no entienden en profundidad la cuestión ambiental como una problemática directamente relacionada con la calidad de su presente –que acostumbran relacionar más con lo que pueden adquirir que con lo que van perdiendo– y la posibilidad de su futuro. Un presente eterno borra el tiempo: es el propósito hegemónico y la ilusión de la modernidad. Y los educadores en tanto ciudadanos no se diferencian del resto, “no logran hacer distinguir a sus alumnos entre progreso científico y felicidad humana, porque ellos no están formados, entrenados en desidentificar estos conceptos unidos en el mito del eterno progreso” (Sorhuet, 2001: 16-31).

La práctica disociativa enraizada en nuestras vidas y en las estrategias fragmentadas de mirar el mundo y enseñar impide ver lo complejo y relacionar lo que se enseña con lo que se vive, lo que permitiría visualizar las profundas contradicciones subyacentes.

Tampoco es indistinto, claro está, proponerse llevar a cabo una praxis subversiva en soledad en vez de en colaboración. Y este es un punto importante, pues el trabajo y el compromiso colectivo potencian la voluntad y la creatividad, amplían los horizontes y cultivan la alegría indispensable; las revoluciones nunca han sido resultado de la suma simple de voluntades individuales, sino de la asociatividad organizada sobre la base de valores compartidos. Pero es lo menos habitual entre nuestros docentes, cruelmente acostumbrados a trabajar en forma individual, casi solitaria, desamparados de referencias, de renovadas motivaciones que reúnan la educación con su originario e intrínseco sentido liberador.

La tarea –de la educación ambiental– consiste en fundar una nueva ética, la agenda educativa alternativa, que incluye además tres requerimientos adicionales para dar forma a un enfoque y a un método, herramientas fundamentales para viabilizar la transformación, sustentarla teóricamente y hacerla practicable, fácticamente posible: un esfuerzo de contextualización en el sentido que lo plantea Morin, donde el conocimiento se organice, se reeúna y en lugar de

hacerse más abstracto vaya hacia su contextualización, condición de eficacia del funcionamiento cognitivo, lo que para Morin constituye no una reforma programática sino paradigmática. El parcelamiento cognitivo y su desvinculación de los procesos de la vida real son condiciones que favorecen la inmodificación de las relaciones de poder. He aquí el sentido político de su superación.

Por otra parte, está el esfuerzo por concretar la transversalidad en su fase de trabajo colaborativo, consulta horizontal, debate permanente, sinergia, complementación programática, interdisciplinaria e intersectorial, y esto en el nivel personal, organizacional y de gestión. Se trata de estrategias que tenemos que poner en práctica como educadores (ambientales) para orientar nuestro propósito en el sentido transformador que el presente de crisis requiere, ese que nos garantice salir, corrernos del lugar que nos condena a ser y hacer únicamente lo que está establecido por las múltiples prescripciones que gobiernan las facetas de nuestra vida, nuestro trabajo, nuestra profesión, nuestros deseos.

El diálogo de saberes es indispensable para abrir y vincular los fragmentos del conocimiento socialmente legitimado, pero también habremos de vincular los procesos educativos institucionalizados con procesos educativos y saberes provenientes de otros ámbitos, otras experiencias, otras culturas; aquí la cuestión consiste en admitir que hay muchos “otros” que no solo merecen ser considerados, sino que son indispensables en la construcción educativa alternativa que estamos planteando.

Finalmente, la ética, la ética de la vida, para la vida como ha quedado planteada en la “Carta de la Tierra” o, mejor, en el “Manifiesto por la Vida”, es la clave de la construcción de valores compartidos y de la dimensión colectiva de la acción. La misma ética cuya recuperación debemos promover en todos los otros ámbitos de la vida.

Y una vez más, quienes trabajamos con el conocimiento, quienes tenemos a nuestro cargo la formación de ciudadanos, al menos durante una etapa, pero clave, estamos estratégicamente posicionados para trabajar en estos bordes, límites, de la lógica civilizatoria.

Recuperar la dimensión política

No es lo mismo enseñar desde un lugar político, que intentar hacerlo desde una pretendida neutralidad. Aún pervive entre muchos docentes y educadores, los más actualizados, ese imaginario aséptico demasiado enfatizado por un constructivismo apolítico y esto es lo más frecuente en educación y también en educación ambiental. En realidad es imposible eludir la connotación que en el plano de lo político (no solo la política) tiene la acción educativa, incluso

aquella que intenta ser realizada desde lugares no comprometidos: improbables asépticas perspectivas, con probables estériles resultados.

Los docentes son formados como técnicos y operadores (Cardelli y Duhalde, 2011), transmisores de conocimientos legitimados por otros, e incluso en otros ámbitos, no como sujetos sociales viabilizadores de transformaciones y enriquecedores de modelos y formas de pensar y crear conocimiento. Esto último solo puede hacerse desde un lugar políticamente posicionado, es decir uno activo, explícito y comprometido con una visión del mundo y del conocimiento. Jamás desde uno pasivo, neutral, únicamente dispuesto a la administración de un menú de saberes siempre prescrito.

Del mismo modo que se produce y reproduce una disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico, se intenta producir una disociación entre docente y ciudadano, entre la responsabilidad educadora y el compromiso social, sin percibir que tal separación es ficticia, y que promoverla solo contribuye a degradar el rol del educador y crear sujetos confundidos, reducidos en su propósito, y útiles solo para reproducir lo dado. Correrse de ese lugar es una tarea política del educador-docente. Un requisito para el educador ambiental.

La escuela debería ser ese lugar donde se recrean constantemente significantes compartidos a partir de una diversidad de saberes y sensibilidades, y no el lugar que finalmente fue y es, donde únicamente se lleva a cabo la internalización del mandato hegemónico. Seguramente nunca fuera prudente desescolarizar, como pedía Illich, y menos ahora, toda vez que la función y la importancia alfabetizadoras y democratizadoras de la escuela, fuertemente amenazadas y cuestionadas por la tecnología, no pueden ser satisfactoriamente sustituidas, pero el presente y el futuro de los jóvenes pide a gritos una institución educativa primero al servicio de sí misma, que recupere objetivos humana y socialmente trascendentes, que ofrezca el conocimiento como un conjunto de saberes y prácticas colectivas para poner cada subjetividad al servicio de “otros” valores, sustentables, que en modo alguno coinciden con los de la sociedad del industrialismo, el consumo y la dominación.

Hay una nueva alfabetización que espera producirse. Una que reconecte a la humanidad con esos valores. Una que resucite el sentimiento de pertenencia a la naturaleza, a un mundo que es mucho, pero mucho más que solo la humanidad y su inteligencia. Una alfabetización que conecte esa inteligencia extraordinaria y única con objetivos más espirituales, estéticos, inmateriales, pacíficos, buenos afanes de abonar la reproducción ampliada de la vida, en lugar de promover la idea de que la vida es una guerra por lo material, motivo de competencia y lucha por la sobrevivencia. Hay que desandar ese destino tergiversadamente darwinista para concebir nuevos órdenes cooperativos, nuevas horizontalidades.

Así ha sido entendida esa nueva alfabetización como alfabetización ambiental, desde la perspectiva del pensamiento ambiental latinoamericano; así la entendemos desde este artículo, y hay aquí un núcleo de coincidencias que compartimos muchos educadores latinoamericanos, pero no todos.

En este sentido, las motivaciones profundas que sostienen la lucha ambientalista en la región, que es también la lucha de los pueblos originarios, pueden ser la clave de ese significativo compartido, esa construcción simbólica que renueve el *ethos* y el sentido político de la educación del presente, especialmente en América Latina. En ese contexto, la educación ambiental, en tanto campo emergido de la crisis, no debería admitir para nosotros, educadores latinoamericanos, la convalidación de prácticas y conceptualizaciones cristalizadas propias de la concepción del mundo, la sociedad y la educación que dieron origen a la crisis. De lo cual surge la relevancia del rol fuertemente comprometido que requiere de todos aquellos –educadores– que deseen asumirse como sus agentes.

Porque, como han propuesto hace mucho ya Esteva y Reyes (1996) la EA “debe propiciar la formación colectiva de sujetos autónomos que analicen críticamente la naturalidad de su realidad y puedan poner en tela de juicio la normatividad instituida (...) crear una institucionalidad cuya interiorización no limite sino amplíe la capacidad de esos sujetos de cuestionar esa misma institucionalidad”. Solo un educador que interiorice este rol constitutivamente interpelador estará en condición de responder al verdadero desafío de la EA.

Los docentes enfatizan especialmente, aunque no de manera única, que deben ser ellos los medios para lograrlo; son de hecho, los intermediarios más habituales entre el currículum –la receta educativa hegemónica (oficializada)– y los sujetos más proclives para el cambio, sus alumnos, y ellos mismos, sus pares. No es cierto, por otra parte, que los caminos estén cerrados, como solemos escuchar con frecuencia como excusa. Los caminos hay que hacerlos. Ya lo hemos dicho, la crisis es incertidumbre, pero también es oportunidad.

El currículum hegemónico ofrece numerosas brechas para ir trabajando otras lógicas y la rutina educativa vive una escisión tan grande entre normas y prácticas efectivas que allí también es posible enriquecer y crear otros itinerarios formativos, otras dinámicas, otras miradas, otras alianzas.⁹

Es este un cometido en cierto modo contracultural, es una invitación a la rebelión, pero lo instituyente siempre es inherentemente subversivo y si el anhelo es el de poner de cabeza nuestra manera de pensar, porque de eso se trata efectivamente, perderíamos el tiempo confiando solo en un cambio progresivo en lo instituido o esperando transformaciones estructurales que creen

⁹ Sobre este aspecto también puede verse el texto de Corbetta y Sessano (2014).

el marco o las condiciones propicias para iniciar la transformación. Reformular la idea misma de desarrollo, resignificar las nociones de riqueza, bienestar, re-humanizar la concepción de necesidad, recuperar el valor y la potencia creativa de las personas, recuperar la noción de comunidad o simplemente asumir cabalmente los valores de la libertad, la igualdad y la fraternidad, que supuestamente fundan nuestra sociedad moderna, supone entrenarnos en el ejercicio militante de la neutralización del intento permanente de reclutamiento de consumidores masivos, irreflexivos autómatas que identifican tristemente su felicidad con su capacidad de consumo (Reyes, 2009). Hoy, si un educador (ambiental) no tiene este objetivo por delante debería dedicarse a otra cosa.

El compromiso supera claramente las medianeras de la profesión de educador (docente) y amplía el oficio de educar hacia territorios éticos donde lo que tenemos por delante es reenseñar la condición humana, repensarla, tal vez recrearla. No podemos permitirnos olvidar, por eso, el poder de recomposición que tiene el modelo hegemónico vigente, pese a que atraviesa la crisis más profunda de su historia. Y hay que repetir que el umbral de biocapacidad del planeta para ofrecer recursos y para procesar desechos y el holocausto humano que la misma humanidad se infringe en aras del progreso y desarrollo, han alcanzado un límite físico y ético. Es imperioso formar ciudadanos que revaloricen la vida y la humanidad urgentemente. Si acaso hubiese un nuevo sujeto pedagógico que emergiera con la EA, no puede responder al mismo paradigma, ni entender la relación sociedad naturaleza del mismo modo, ni asumir la educación como proceso ineludiblemente funcional al modelo que ha generado los desastres.

Pero reconocer todo esto requiere una toma de conciencia. El educador ambiental debe asumirse como un luchador social, reconocer su campo de trabajo como espacio político de construcción alternativa y no solo en relación al ambiente o a la educación, sino a toda la complejidad que convocan ambos términos tejidos juntos. La educación ambiental es acción político-pedagógica y abre un campo de debate político que atraviesa la lucha social y la institución educativa; es, o debería ser, la herramienta política de un ideario socioambiental del todo diferente. Por eso sostenemos que el sujeto educador/docente-ambientalista, en tanto sujeto cruzado por los componentes de las dos identidades, está mejor posicionado para ser artífice de este proceso de transición.¹⁰

10 Pese a que “ambientalismo” es un término algo elusivo, difícil de definir como discurso y de precisar como espacio de acción, consideramos que remite, mejor que otros, al espacio de lo político, derivando en los sujetos un compromiso concreto con una causa amplia relacionada a la crisis ambiental. Mucho menos clara es la idea, algo *naïff*, de ambientalización que podría invocarse como intención propia de educadores concientizados, o el calificativo ecologista tan cargado de sentidos densos, especialmente cuando se trata de caracterizar la posición o la clase de compromiso que adquieren o deben adquirir los individuos y sujetos sociales en el marco de la crisis y del campo de la EA. Un territorio de acción indudablemente político, que va exigiendo cada vez más claros posicionamientos.

Insistimos en la ilusión que implica pensar que por los canales y mecanismos instituidos, sin modificar sustancialmente las construcciones teóricas y los métodos que conforman el diseño pedagógico (moderno) de la escuela, incluidos desde luego muchos de sus contenidos disciplinares, y de la formación docente, y solo con la información que provee el *establishment*, se podrá arribar a un nuevo escenario educativo y ciudadano. Este debe ser construido sobre las ruinas, ya visibles, del anterior, lo que supone la tarea de deconstruirlo para comprenderlo y terminar de destruirlo y reconstruirlo simultáneamente, sobre “otras” bases. A eso se refiere la idea de *revolución copernicana*, tan usada por Galano para referirse a la transformación necesaria de las pautas y patrones que guían secularmente nuestra mirada del mundo, nuestro modo de educar, y refiere a la necesaria ruptura de saberes y prejuicios y certezas cristalizadas, para abrir puertas no abiertas al conocimiento, hacia “nuevos mundos ecoviables” (Rivas).

El educador que no sepa o no pueda reconocer este obstáculo no podrá visualizar el camino de la transformación, al menos aquel educador formado bajo el paradigma hegemónico.

Es oportuno recordar un episodio. Durante 2014, se sucedieron en algunas redes de educadores ambientales preguntas y sensaciones de desconcierto por la baja influencia y eficacia de la EA en el mundo y especialmente en la región latinoamericana, ya que se decía que las múltiples y diversas experiencias que entre todos llevamos a cabo en el continente, poco han contribuido a cambiar la concepción, la mentalidad y los hábitos de la gente. Parece esta una preocupación algo ingenua, crédula, una frustración resultante de la idealización de lo que podría lograrse a través de la simple comunicación y divulgación de principios y de la práctica focalizada y localizada de experiencias educativas homogéneas y uniformizantes en cuanto a la conceptualización de los conflictos y sin proyección nacional y regional. En nuestra opinión esto responde a una insuficiente politización del campo de la EA, es decir a una pobre reflexión sobre las inscripciones, los componentes y las implicancias político-pedagógicas e ideológicas de las acciones de EA y no a los pensadores del campo, que no son muchos –entre los actantes sí somos muchos– aunque entre los primeros, hay que decirlo, la problematización del componente político no ha sido tan frecuente.

La reflexión acerca de la importancia política y la relevancia político-pedagógica de la EA en los procesos de luchas socioambientales, tanto como en los ámbitos institucionales de la educación, apenas es registrable. Contrariamente a lo que algunos autores suelen divulgar como un hecho en las prácticas educativo-ambientales de la región, al menos en la Argentina una racionalidad

instrumental subyace a la mayoría de ellas, toda vez que, según Leff, sus objetivos suelen centrarse mucho más en la resolución de problemas ambientales que en la deconstrucción de la racionalidad dominante y en la reconstrucción de una racionalidad diferente, ambiental. De esto resulta también la imprecisa distinción entre las finalidades de la educación y las de la gestión, sus frágiles e incoherentes conexiones y la indiferenciación de sus respectivos campos de acción, así como la opacada transferencia de responsabilidad por los conflictos de los sectores más comprometidos con el desastre y la continuidad hacia el conjunto indiferenciado de la sociedad. Consecuentemente débil es la calidad de los procesos educativo-ambientales en cuanto a la profundidad y complejidad de la reflexión, tanto en los ámbitos institucionalizados como en los no gubernamentales (ONGs, sindicatos, empresas) o en los colectivos ciudadanos ambientalistas.

En este sentido podría decirse que la pretendida apoliticidad y desideologización promovida desde estamentos públicos y privados y por la EDS ha rendido sus frutos.

Son los déficits y es una duda que campea el territorio de la EA latinoamericana, prueba de lo cual fue el desconcierto manifestado en la mencionada red de educadores ambientales.

Rivas es claro cuando afirma:

Desde la perspectiva ambiental la educación ha dejado de ser educativa. Sin responsabilizar en forma simplista al sistema educativo actual, reconocemos que el *homo economicus*, principal causante de la crisis, actúa insustentablemente porque así lo decide, y en parte lo decide de ese modo porque es un sujeto que así ha sido educado. Por tanto la actual educación no ha de catalogarse como una de las medicinas para la crisis recurrente que debemos resolver de manera creativa, sino también entre los factores causales que debemos transformar. Si queremos incidir en la creación de mundos eco-viables tenemos que “mutar”, transformarnos en otra cosa, reconfigurar nuestras culturas e instituciones y también nuestras personalidades. No pienso tanto en un nuevo contrato social revolucionario como en una coincidencia evolutiva. No miro hacia el estado futuro como hacia el proceso local, comunitario y personal. Y en este marco me pregunto ¿cuáles serían las fuentes del poder del pueblo para crear una vida alternativa; y cómo podríamos desde la educación facilitar el encuentro del pueblo con tales fuentes? (2009: 4)

En este escenario planteado, es central la necesidad de reconsiderar la idea del desarrollo desde sus mismos fundamentos y su problematización está ausente en toda la construcción curricular. El tópico ha sido materia de preocupación de

numerosos autores fuera y dentro mismo del campo de la EA. Rivas, coincide con la visión decolonial, la tradición de Quijano/Dussel recogida por Mignolo y otros y confluyente en varios aspectos con la tradición ancestral emergente en algunos países andinos (ver Zaffaroni, *op. cit.*), que plantea la necesidad de renombrar nuestro mundo con “otras” categorías; propone en la educación, empezar por cambiar la imagen de nosotros mismos, asumiéndonos no como países en desarrollo, lo cual respondería a un modelo impuesto sino mejor, como *comunidades desarrollándose hacia otros mundos posibles*, mediante la refundación de tradiciones “otras” del conocer, de inteligir, del aprehender el mundo que habitamos.

Después de todo, como bien dice González Gaudio, el subdesarrollo nació con la idea misma del desarrollo. Y el Desarrollo Sustentable no ha dejado de ser un proyecto inacabado que no tiene aún correlato real en ningún lugar.

Y precisamente se trata de evitar que cristalice y se configure bajo la perspectiva hegemónica. ¿Y cuál es la naturaleza de esta tarea sino política?

La noción de EDS, tal y como está siendo promovida, conspira contra esta tarea porque pretende ser esencialmente apolítica; siendo que la efectiva transformación supone proponer otros modelos pedagógicos y de gestión educativa (y correlativamente de gestión ambiental y del territorio), admitir y practicar otras construcciones teóricas, otros ordenamientos de ideas, usar información alternativa y hasta utilizar las aulas y posicionar los cuerpos de otra manera. Otra institucionalidad en definitiva, sostenida en una praxis educativa y ciudadana realmente liberadora, políticamente comprometida con una sociedad mejor, diferente, sostenida en otros valores, una masa crítica de saberes que no solo contempla, como siempre, la alfabetización y la universalización de la educación común, incluidas ahora las nuevas tecnologías, para poder acceder sólidamente pertrechados al presente, sino que requiere también agregar a esa lista la alfabetización ambiental.

Hay que enseñar a leer los procesos naturales, su complejidad, su valor intrínseco y cambiar el sentido del antropocentrismo en un mundo que hay que cuidar, antes que transformar, pues de ello dependen la supervivencia y la justicia presentes y futuras. Hacer visible la conexión sistémica, equivalencial, entre el objeto cultural-educativo, la creatividad, la espiritualidad humanas y la transmisión intergeneracional, la herencia y el imperativo ético de proyectar indefinidamente la vida digna para todos los humanos, la diversidad natural y cultural y la igualdad. El imperativo ambiental, así entendido, debería ser el norte (o el sur tal vez) de todo proceso educativo. Es menester que los que se educan comprendan la complejidad de la vida antes de creer comprender cómo transformarla.

Consecuentemente el educador ambiental, especialmente en América Latina no es, no puede ser un educador convencional, apolítico, sino uno que

se proponga, mediante sus ideas y su práctica, subvertir ese orden establecido, el de la topografía geopolítica, el del mapa, el de las prioridades, el orden del conocimiento, el orden de la práctica institucional, el orden de los vínculos y las jerarquías, el orden de los deseos incluso.

Y claro, no habrá de pedir permiso para esto.

Bibliografía

- Agudo X. (2001). “Tiempo, espacio y poder: las claves metadiscursivas del desarrollo sustentable”, en *Revista Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 3, n° 8. México.
- Allen A. (1998). “Ecología política y teoría de la sustentabilidad urbana”. Material de posgrado especialización en Gestión Ambiental Metropolitana, Buenos Aires, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UBA, (mimeo).
- Ángel-Maya, A. (2003). *La Diosa Némesis: Desarrollo Sostenible o Cambio Cultural*. Cali, Corporación Universitaria Autónoma de Occidente.
- Borremán, V. e Illich, I. (1978 [1971]). Apéndice a “Némesis Médica”: La necesidad de un techo común [el control social de la tecnología]. Cuernavaca, setiembre.
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2011). “Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica”, en *Escuela hacia nuevos rumbos*. Disponible en: www.ecolechargendecap.net/spip.php?rubrique53&lang=es
- Corbetta, S. y Sessano, P. (2014). “La educación ambiental (EA) como ‘saber maldito’. Apuntes para la reflexión y el debate”, en *Revista Iberoamericana Universitaria en Ambiente, Sociedad y Sustentabilidad (AMBIENS)*. Publicación científica semestral y virtual de la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA), vol. 1, n° 1, julio/diciembre. Artículo aprobado. En prensa.
- De Alba A. (1993). “El imperativo ambiental”, en *Revista Perspectivas Docentes*. México.
- Esteva, J. y Reyes, J. (1996). “La perspectiva ambiental de la Educación de personas adultas”, en *La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política-CEAAL*, n° 12-13.
- Galano, C. (1999). “Educación para el Desarrollo Sustentable. Pedagogía de la Complejidad”, en *Papeles de trabajo. Posgrado de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable*, Cuadernillo bibliográfico Módulo II. Universidad Nacional del Comahue/Marina Vilte/CTERA. Buenos Aires (mimeo).
- . (s/f.) *Educación para el Desarrollo Sustentable Pedagogía de la Complejidad* (mimeo). Disponible en: tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-1/contrapunto.pdf
- Giroux, H. y Aronowitz, S. (1987). “La enseñanza y el rol del intelectual transformador”. en Alliad, A. y Duschtzky, L., *Maestros, formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gonzalez Gaudiano, E. (2007). *Educación Ambiental: Trayectorias, rasgos y escenarios*. México, Plaza y Valdez.

- González Rodríguez-Arnaíz, G. (1974). *El Imperativo Tecnológico una Alternativa desde el Humanismo*. Madrid, Departamento de Filosofía Moral y Política, Universidad Complutense de Madrid/Barral.
- Gorz, A. (2011). *Ecológica*. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Hileret F.M. (2011). “Gramsci para educadores”, en *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* 43. Buenos Aires, Noveduc.
- Lagos Caamaño, J. (2012). “Reseña sobre texto de Mignolo. Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad”, en *Alpha. Revista de Artes, Letras y Filosofía*, n° 35. Osorno, Universidad de Tarapacá Facultad de Educación y Humanidades Departamento de Español,
- Illich, I. (1974). *La convivencialidad*. Barcelona, Barral.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- Peters M. (2001). “Educación Ambiental, neoliberalismo y Globalización: el experimento de Nueva Zelanda”, en *Tópicos de Educación Ambiental*, vol. 3, n° 8, p. 75. México
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículum*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. y Balduzzi, J. (1988). *Hacia una Pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto.
- Quijano A. (2010 [1989]). “Colonialidad y modernidad/racionalidad”, en Mignolo, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- Reyes, J. (2009). “Bosquejar futuros a pesar de las inciertas coordenadas: ética ambiental y consumo”, en Reyes Ruiz, F. J. y Castro Rosales, E. (comps.). *Urgencia y Utopía frente a la crisis de civilización*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Rivas, J. (2009). “Educando para poder crear mundos ecoviables-Nueve claves”. Pátzcuaro (México), CREFAL.
- (s./f.). “Hacia la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Ocho inolvidables y once tesis” (mimeo).
- Sorhuet Gelos, H. (2003). “El mediador social de este siglo”, en *Tópico en Educación Ambiental*, vol. 3, n° 9, septiembre.
- Zaffaroni, E. (2012). *La Pachamama y el Humano*. Buenos Aires, Colihue.



SEGUNDA PARTE

Reflexiones sobre políticas públicas y experiencias de gestión educativo-ambiental

La institucionalización del campo de la EA en la Argentina: un análisis posible de su construcción

Aldana Telias

Introducción¹

La educación ambiental en nuestro país es un campo educativo emergente, en proceso de conformación y de estructuración incipiente (Telias, 2010). Se trata de un campo constituido por distintas concepciones, tanto desde lo educativo como desde lo ambiental, las cuales, articuladas configuran discursos pedagógicos diferentes y de variados posicionamientos ético-políticos.

Alicia De Alba (2007), siguiendo a Bourdieu, sostiene que un campo tiene mayor fuerza y consolidación en la medida en que cuenta con:

- Un alto grado de capital simbólico acumulado.
- Una fuerte y sedimentada estructuralidad, que implica contar con reglas claras y estrictas de ingreso, permanencia y circulación de producción simbólica, un juego de lenguaje propio.
- Fuerte autonomía y reconocimiento social.
- Un mercado restringido y otro amplio para el consumo de sus bienes simbólicos.
- La capacidad para establecer sus propios criterios de producción y evaluación.

Podemos decir que estas características deberían materializarse en proyectos políticos, sociales, culturales, educativos, producción teórica, investigación, que tengan a la educación ambiental como objeto común. Si nos atenemos estrictamente a estas condiciones que De Alba establece para considerar la existencia de un campo, este no existiría en la Argentina; sin embargo, a partir del trabajo de campo realizado es visible observar un espacio de praxis en el cual confluyen actores de muy distinta índole, lo que nos permite sostener que la educación ambiental en la Argentina es un campo educativo con una consolidación débil, marcado por prácticas heterogéneas y organizado al menos en torno a dos elementos. Por un lado, los procesos educativos institucionalizados que responden, en mayor o en menor medida, a la perspectiva y agenda

¹ Este artículo responde en su totalidad a los avances correspondientes al trabajo de Aldana Telias de tesis doctoral "La Educación Ambiental en la Argentina: genealogía, rasgos y conformación del campo", Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

internacional hegemónica de la educación ambiental. Por el otro, los procesos educativos que –si bien no constituyen un grupo homogéneo– se gestan en el marco de los conflictos ambientales de nuestro país, posibilitando experiencias formativas y pedagogías emancipatorias ligadas a la lucha social y a la defensa del territorio. En síntesis, siguiendo a Fuentes Amaya,

(...) la educación ambiental constituye un ámbito social de amplia heterogeneidad, tanto en términos de pluralidad de discursos que lo constituyen, como en función de las modalidades específicas que adopta según los contextos históricos y geopolíticos particulares; asimismo, presenta un amplia diversidad de los sujetos-actores que participan en este. (2008: 80)

En este artículo proponemos una reconstrucción del proceso de institucionalización de la EA en la Argentina; fue un trabajo complejo debido a la inexistencia de archivos, documentos, materiales o testimonios que documentaran los diferentes recorridos realizados por los distintos ámbitos del Estado. A partir de la realización de entrevistas, del análisis de las fuentes recabadas y de algunos trabajos publicados con anterioridad que sistematizan algunas líneas de reflexión sobre el tema, se inició un trabajo de reconstrucción y conceptualización del proceso de institucionalización de la EA en nuestro país. Este artículo presenta una síntesis del recorrido iniciado.

El trabajo descriptivo realizado nos permitió generar preguntas e hitos de indagación que orientaron la tarea de la investigación. La descripción analítica, como método de indagación, promueve procesos de problematización. “Este tipo de exposiciones o descripciones son necesarias en términos político educativos, porque muestran visiones o panorámicas que permiten comprender problemas sociales como los educativos, por un lado; por otro, favorecen, orientan o apoyan la toma de decisiones sobre las prácticas socioeducativas” (Orozco Fuente, 2009: 2).

La EA, en tanto ámbito de la política pública, es un espacio social relativamente novedoso si pensamos que surge como campo en la década de los años setenta. Además, si lo evaluamos desde las respuestas a los acuerdos establecidos internacionalmente o desde las necesidades locales, la influencia de la política pública en EA en la Argentina es muy reciente. La presencia en la agenda gubernamental sigue siendo insuficiente y débil. Si bien surgen algunos debates públicos, algunas iniciativas de programas de EA a nivel local o municipal que tienden a la institucionalización en el sistema de la EA no logran posicionarse como tema prioritario en la agenda de las políticas educativas. Por las características que adquiere este proceso podemos afirmar que la EA como política pública encuentra dificultades para instituirse en nuestro país como “un terreno de acciones gubernamentales consistentes y dotadas de continuidad” (Fuentes Amaya, 2008: 155).

Pasos fundantes

Tomamos como hito fundante de la historia de la política ambiental en la Argentina el “Mensaje Ambiental a los Pueblos y Gobiernos del Mundo”, escrito por Juan D. Perón, en 1972 para la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Humano, realizada en Estocolmo (Suecia); en esa conferencia surgió la EA en el discurso público oficial a nivel internacional. El mensaje cuestionaba la sociedad de consumo y la sobreestimación de la tecnología y alertaba sobre la sobreexplotación y el despilfarro de los recursos naturales.

Lo peor es que, debido a la existencia de poderosos intereses creados o por la falsa creencia generalizada de que los recursos naturales vitales para el hombre son inagotables, este estado de cosas tiende a agravarse, mientras un fantasma –el hambre– recorre el mundo devorando 55 millones de vidas humildes cada 20 meses, afectando hasta países que ayer fueron graneros del mundo y amenazando expandirse de modo fulmineo en las próximas décadas. (Perón, 1972)

Un año después, bajo el paradigma del conservacionismo, se creaba en el país la primera Secretaría de Recursos Naturales y Ambiente Humano, dependiente del Ministerio de Economía. Cabría preguntarse si la política ambiental, e incluso la educativa posterior, fue capaz de hacerse cargo del mandato fundacional que el mensaje imponía a las políticas públicas. Para comprender mejor la situación, citamos una entrevista realizada a la que fuera la primera Secretaría de Recursos Naturales y Ambiente Humano designada por Perón, Yolanda Ortiz, que tan claramente da cuenta de lo poco que duró esa impronta inicial:

–¿Cómo fue esa etapa de gestión?

–Muy corta, pero fascinante. Estuve un poco menos de dos años, hasta el ‘75. Lo primero que hice fue un convenio con el Ministerio de Educación, donde estaba [Jorge] Taiana padre, porque para mí era el componente de mayor valor estratégico para cambiar los hábitos y la visión de desarrollo. Por otra parte, las empresas hasta entonces decían que los desechos que producían eran externalidades, pero que no era un problema. Nosotros planteamos que no era posible que las empresas no considerasen el ambiente: si se llevaban las ganancias, no podían dejar arruinado el ambiente de donde sacaban las materias primas. Entonces, prohibimos dar la habilitación a una empresa si no decía qué hacía con sus desechos y sus efluentes. Ya la gente de Economía, de donde dependíamos nosotros, estaba muy enojada con Medioambiente porque decía que frenábamos el desarrollo. Desde el principio hubo problemas en reconocer la incorporación de lo ambiental en la administración del gobierno. Trabajamos con

una perspectiva interdisciplinaria, tomando la cuestión rural, lo urbano, la salud, la migración de las poblaciones a las grandes ciudades y los problemas de cada región. Y hoy diría que no hemos avanzado demasiado. Los temas ambientales son ante todo cuestiones económicas, no se puede lograr un desarrollo sustentable sin superar la pobreza e integrar a los trabajadores. Hay que llegar a lograr una armonía entre la producción y el medioambiente. (Entrevista publicada en *Página 12*, agosto de 2013)

En la década de los años ochenta muy articulada a la política de la Administración de Parques Nacionales, predominó en las prácticas educativo-ambientales la idea de interpretación y sensibilización ambiental. Se pueden analizar como iniciativas previas e incipientes que atendieron a la problemática ecológica desde una perspectiva de la concientización, de lo que se denominaría “educación ecológica”. Perspectiva nutrida desde las ciencias naturales subordinando o excluyendo las preocupaciones de orden social, político, económico y ético. “Tradicionalmente, en lo que se conoce como programas y proyectos de educación ambiental en áreas protegidas, subyace un fuerte componente ético y orientado hacia valores tales como la *preservación de la naturaleza* y el cuidado del ambiente. Los contenidos se han limitado a proporcionar información sobre la naturaleza y los impactos de la actividad humana sobre ella, así como a introducir conceptos como los de conservación y biodiversidad. Aquí se manifiesta una perspectiva instrumental en proyectos de corte informativo o lúdico ligados a la conservación de una especie en particular, con actividades dirigidas a sensibilizar al público” (Scoones, 2010). La autora, sostiene también que los planes de educación ambiental en parques y áreas protegidas han tenido el carácter de esporádicos, marginales e instrumentales, y que aparecen como proyectos y no logran cristalizarse en actividades concretas.

En 1991, se creó la Secretaría de Recursos Naturales y Ambiente Humano, dependiente de la Presidencia de la Nación. En 1996, se modificó su estructura y pasó a denominarse Secretaría de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable (SRNyDS), lo que quedó formalizado en el decreto N° 146/98.

La EA, como tal, comenzaba a ser nombrada e incluida en las políticas públicas en la Argentina, de diferente forma y con distinto énfasis, a partir de la Reforma Constitucional de 1994, en particular en las leyes y políticas que regulaban la gestión del ambiente, y no en el ámbito educativo propiamente dicho.

En 1994, el Gobierno Nacional y el BID acordaron la creación del Programa Desarrollo Institucional en la Argentina (PRODIA), con el objetivo de promover una “eficiente” gestión ambiental mediante el fortalecimiento de la base legal e institucional. En ese programa se institucionalizó el *Componente Educación Ambiental* y, de esa forma, se explicitó el marco político en el que se

iba a inscribir la política educativa ambiental del país, es decir, en la lógica de los Organismos Internacionales, en particular la Unesco y el PNUMA;² un discurso que tiende a poner el deterioro ecológico y la contaminación ambiental en el centro del debate, neutralizando el potencial transformador político-pedagógico de la EA.

Uno de los objetivos más importantes del PRODIA, en respuesta a las recomendaciones del Capítulo 36 de la Agenda 21 (plan de acción para el Desarrollo Sustentable acordado en la Cumbre Mundial de las Naciones Unidas, realizada en Río de Janeiro en junio de 1992), fue la elaboración de una *Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA)*. Esta estrategia se inició a principios de 1997 en el marco de un convenio con el BID que se plasmó en la Resolución 1.346 de la Secretaría de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable, en el “Documento Base de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental para la República Argentina”. Como se explicita en su presentación

(...) el proceso ha pasado por diferentes etapas y se ha empleado una metodología participativa, pues se ha puesto especial énfasis en la reflexión y discusión conjunta entre todos aquellos actores sociales que se han esforzado por la EA. Se ha caracterizado por un proceso de investigación, aprendizaje y acción permanente en el que ha habido logros y dificultades, momentos de desaliento y de esperanza, de aceptación y de indiferencia respecto a la viabilidad de la propuesta. (ENEA, 1999: 1)

Con la ENEA se intentó idear un plan de acción –con medidas a corto, mediano y largo plazo– que delimitara un campo de ejecución en el cual todos los actores y sectores vinculados a la EA desarrollaran sus actividades y potenciaran las articulaciones. Fue uno de los primeros intentos por consolidar un campo educativo con especificidad propia. El objetivo de esta estrategia a nivel nacional fue promover “la protección del medio ambiente –con sus componentes naturales y sociales–, modificando la actitud mental de los integrantes de la sociedad, revalorizando conceptos, y fomentando la adquisición de destrezas para manejar mejor los recursos naturales y con ello, lograr el desarrollo sustentable” (ENEA, 1999: 20).

El documento, en su capítulo 1, referenciando a las conferencias internacionales de EA, se posiciona conceptualmente respecto a qué se entiende por EA y sus objetivos y da cuenta de tres áreas de acción posibles: la EA formal, la no formal y la informal. En general, se apoya en modelos y definiciones convencionales y ya consensuadas por organismos internacionales sin una resignificación propia. Este modelo de presentación de grandes objetivos,

² Programa de la Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

y definiciones sobre EA se repetirá en los documentos que fueron dando marco a ciertas regulaciones normativas o curriculares.³

El primer capítulo también presenta un cuadro síntesis de las acciones de EA realizadas por diferentes organismos de la SRNyS durante el período 1998-1990 que, como diagnóstico, dio sustento al diseño de la estrategia. El mismo documento las presenta como “experiencias explícitas e implícitas vinculadas con la EA”, y el análisis del mismo da cuenta de una cantidad de acciones diversas, simples, discontinuas, algunas vinculadas a procesos educativos (talleres, capacitaciones, cursos) y otras asociadas a la promoción, comunicación y celebración de acuerdos de cooperación y convenios con el Ministerio de Cultura y Educación, organismos internacionales, sindicatos y cámaras de empresarios. Los temas y contenidos de las experiencias son variados y la gran mayoría responde a cuestiones de gestión ambiental.

La estrategia estuvo coordinada por organismos y funcionarios de la SRNyS, que intentaban articular con el Ministerio de Educación desde acciones muy diversas, como la promoción de concursos nacionales de proyectos educativos, encuentros nacionales y talleres regionales a los que se invitaba a los docentes para “reforzar el conocimiento general ambiental” (ENEA, 1999: 40). En los cuadros síntesis figuran los diferentes talleres llevados a cabo en las provincias cuyos destinatarios varían, se menciona a las universidades, docentes, periodistas, ONGs, guardaparques, entre otros. Llama la atención la cantidad de propuestas e iniciativas pero no hay registro ni sistematización de lo discutido, las actividades realizadas, la cantidad de participantes, ni el impacto real de estas acciones en las diferentes áreas de gestión y educación.

El diagnóstico sistematiza el intento por incorporar la dimensión ambiental al sistema educativo, donde se destacan tres puntos: en primer lugar, la incorporación de la cuestión ambiental en la Ley Federal de Educación; cuando se fijan los lineamientos para la política educativa se establece “La conservación del medio ambiente, teniendo en cuenta las necesidades de ser humano como integrante del mismo.” (Artículo 5 LFE). En segundo lugar, se sistematiza la incorporación de contenidos ambientales en los CBC (contenidos básicos comunes). Haciendo una lectura de los mismos, se visualizan contenidos más actualizados sobre algunos temas y aspectos del impacto ambiental de los procesos tecnológicos, más centrados en el aprovechamiento de los recursos naturales que en la defensa del patrimonio ambiental, y prevaleciendo una mirada todavía muy sesgada desde las ciencias naturales, con escasa participación de enfoques sociales. Sin embargo, en el diagnóstico se enuncia la necesidad de trabajar la temática desde las áreas de formación ética y ciudadana. El tercer

³ Podemos mencionar el “Documento marco sobre la Educación Ambiental Buenos Aires”, del Ministerio de Educación (2008-2009): así como Zenobi (2009).

punto que se destaca, es la incorporación de un Trayecto Profesional en Salud y Ambiente, pensando en un egresado capaz de trabajar en equipos interdisciplinarios de salud y salud ambiental, que pueda desempeñar actividades de investigación, de prevención y de control de factores de riesgo para la salud asociados con el ambiente.

La puesta en marcha del diagnóstico y la elaboración del plan de acción fue lo más rico de la estrategia; sin embargo, no pudo llevarse a cabo la ejecución de la misma. La continuidad de estas actividades fue interrumpida con la finalización del PRODIA. “Esta estrategia elaborada con aportes de todas las provincias no ha tenido las repercusiones anunciadas, y se ha limitado a programas o actividades aisladas por parte de algún organismo cuyos objetivos se relacionen con algún elemento o recurso natural” (Scoones, 2005). Sabemos que las acciones que están vinculadas con programas de financiamiento y lógicas típicas de un estado neoliberal tienen ese final anunciado.⁴

Sostenemos que esto responde a la falta de continuidad en las políticas y a la imposibilidad de convergencia en un campo de discusión que pueda trascender la escritura de un documento en un determinado momento y para un determinado fin. Esta situación permite reforzar nuestra tesis de concebirlo como un campo de estructuración débil (Telias, 2010).

Destacamos en la investigación el valor de esa fuente como intento de registro y sistematización de lo hecho, y la de documentación de las experiencias realizadas en el marco de esa acción. Las entrevistas efectuadas a referentes de la época dan cuenta de ese intento. Compartimos un relato:

En la estrategia se producía material, se hacían talleres, se trabajaba con las escuelas, se trabajaba con las universidades. Porque la estrategia tuvo distintas instancias, tuvo la universidad, tuvo Parques Nacionales, tuvo la Educación Media, tuvo las provincias, tuvo muchas instancias, tuvo educación, tuvo los gestores de gobierno, los gestores intermedios, tuvo los organismos de gobierno de cada provincia, sus distintas categorías: una dirección, otra secretaria, otro ministerio, nos conectamos con todos, con todos (...) Fue un poco más que sistematizar experiencias, fue bajar línea, fue unir, fue convocar, fue aunar, nosotros teníamos que seguir, si no lo lográbamos acá... fueron 3 años, 4. Pensábamos “si no lo logramos acá” pero... no pudimos distribuirla, hubo que terminarla así a las apuradas, todo mal, no pudimos tenerla... Nada, era para tomarlo y decir: “Ok, esto es lo que tenemos, vamos adelante” pero imagínate que yo **todo lo que te estoy contando nada quedó**. (Silvana Puglisi, noviembre 2009. Destacados nuestros)

⁴ Se recomienda la lectura en este mismo libro del artículo “Políticas educativas neoliberales de tercera generación y educación ambiental”.

La dispersión de experiencias, la falta de espacios de debate, los marcos legales difusos, la falta de sistemas de información y evaluación, la interrupción de políticas, la carencia de presupuesto, la inexistencia de una articulación intergubernamental y las contradicciones en las intenciones de algunas propuestas caracterizan el estado de la EA en la Argentina, y contradicen los objetivos propuestos en el “Documento base de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental para la República Argentina”, elaborado por el PRODIA en 1999.

Un intento más de institucionalización de la EA fue la creación en 2006 de la Unidad de Coordinación de Educación Ambiental (UCOEA), dependiente de la Unidad de Coordinación de Programas Ambientales de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. Si analizamos sus objetivos generales “se busca discutir el sentido de los procesos educativo ambientales emprendidos desde los diversos espacios provinciales y municipales, así como promover las prácticas educativo ambientales” (UCOEA-SAyDS), y se propone hacerlo en el marco de la Estrategia Nacional de EA. Podríamos decir que se intentó reanudar el objetivo de elaborar un Plan Estratégico Nacional de Educación Ambiental con acciones de corto, mediano y largo plazo, abarcando todas las regiones del país. Cabe rescatar como hito en este proceso, un taller realizado en 2007,⁵ organizado por la Unidad, donde por primera vez se reunieron autoridades de todas las provincias, tanto de los ministerios de educación como de ambiente. El documento elaborado es un buen diagnóstico del estado del campo, donde se asumieron acuerdos, se identificaron obstáculos y se intercambiaron experiencias.

Cabe destacar otras líneas de acción de la UCOEA, como el intento de coordinar una política de educación ambiental y la búsqueda de espacios de sistematización de experiencias que le den sustento.

IDEAAR-Iniciativa de Educación Ambiental en Argentina: es un portal web de comunicación para la difusión y el intercambio permanente de experiencias en educación ambiental desarrolladas en la Argentina. Es una propuesta, aún incompleta, de conformar una Memoria Colectiva de experiencias de educación ambiental ejecutadas en todo el país, y una presentación de Recursos Didácticos.

Infoteca Virtual de Educación Ambiental: es un espacio de difusión de publicaciones informatizadas que tiene por objetivo facilitar a educadores, comunicadores, estudiantes y comunidad en general, el acceso a material bibliográfico de referencia en educación ambiental. En un campo con mucha dispersión de los debates teóricos y material bibliográfico, este es un interesante lugar de encuentro de material de apoyo.

⁵ Informe del 1° Taller Nacional de Estrategia de Educación Ambiental Buenos Aires, 30 y 31/08/2007.

Diversas articulaciones: el Programa Latinoamericano y Caribeño de Educación Ambiental (PLACEA) depende de la Oficina Regional de América Latina y el Caribe (ORPALC) del Programa de Medio Ambiente de Naciones Unidas (PNUMA). Centro de Saberes y Cuidados Socioambientales de la Cuenca del Plata.

En el marco de estas articulaciones y líneas de trabajo se presentan algunas publicaciones específicas,⁶ producto de sistematizaciones de acciones y reflexiones llevadas a cabo en esos marcos, reflexiones político-pedagógicas que no se visualizan en acciones concretas. En este sentido, la organización y los resultados del VI Congreso Iberoamericano de EA realizado en la Argentina en 2009 fue un momento de encuentro, de debate, a nivel regional aunque demanda aún un análisis más profundo; sus principales planteos y experiencias fueron compiladas en el libro *Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva* (SADyS, 2009).

Lo descripto anteriormente ilustra el estado del campo. Se destacan la discontinuidad de las prácticas y la fragilidad de las articulaciones pero, sobre todo, la ausencia de debate continuado e intersectorial real sobre objetivos, finalidades, sujetos, necesidades y demandas acerca de la EA en los organismos correspondientes.

La Argentina parece estar en un constante curso de inicio, donde se sigue teniendo como objetivo “organizar este proceso de construcción de la Estrategia Nacional de EA”. No se logra poner en marcha ese desarrollo, y más allá de ciertos compromisos asumidos por algunos ministerios de Educación Provinciales, el Ministerio de Educación Nacional no asume un rol protagónico en esta iniciativa. Si estos procesos no se fomentan con partidas presupuestarias reales, con personal idóneo en las áreas correspondientes, con verdaderas instancias de articulación, con marcos legales y regulatorios, planes de acción a mediano y largo plazo y masa crítica respecto a la temática, son políticas que en realidad no tienen sustento y las demandas sociales y educativas no pueden ser canalizadas. Las políticas de EA se ubican de manera subordinada y periférica en la esfera de la política educativa.

En esta síntesis de acciones gubernamentales podemos mencionar un hecho que ilustra la idea anterior. En 2011 se elaboró, en coordinación con la UCOEA y el Ministerio de Educación, un material de excelente calidad y profundidad que tenía como objetivo acompañar a los docentes de todos los niveles, denominado: “Educación Ambiental Ideas y propuestas para docentes”. Se produjo uno por nivel. Citamos parte de la presentación:

⁶ Se destacan: *Centro de Saberes y Cuidados Socioambientales* (2010) y *Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la EA* (2009).

En el marco de estas convicciones y de estas políticas de Estado, acercamos a los docentes de los distintos niveles, con este material, notas conceptuales y herramientas de trabajo para que, a manera de punta de ovillo, motiven el inicio de nuevos y múltiples procesos y prácticas de educación ambiental en las escuelas y entre estas y la comunidad a la que pertenecen. (“Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes”, 2011: 7)

La iniciativa era fundante, en respuesta a los compromisos y obligaciones que emergen de las diferentes normativas; todas las escuelas del país tendrían en sus bibliotecas un manual que guiaría las prácticas; sin embargo, la propuesta fue interrumpida y la distribución de los manuales nunca se efectivizó. Estos incluían, además de cuestiones teóricas y metodológicas de EA, contenidos que servían para el abordaje áulico de ciertas problemáticas ambientales globales y nacionales, tales como: el cambio climático, la desertificación, los impactos de las actividades extractivas del subsuelo, la pérdida de biodiversidad, la transformación de la frontera agropecuaria y el crecimiento urbano, la contaminación de las cuencas, la falta de espacios verdes y la generación de residuos sólidos urbanos.

Este material generó resistencia de algunas corporaciones mineras y agro-productoras, en algunas jurisdicciones del país, lo que motivó que se suspendiera el trabajo planificado a nivel nacional y su difusión. En la actualidad se pueden encontrar en internet algunos sitios de comunicación alternativa donde circulan los manuales. Desde el Estado se han fragmentado las publicaciones y se han editado algunas partes.

Un recorrido por los marcos legales a nivel nacional

Si bien sostenemos que la mera prescripción de una norma no alcanza para que se logre una plena institucionalización de la temática en el campo educativo, es importante dar cuenta del marco legal que sustenta a la EA. “La legislación daría cuenta del posicionamiento hegemónico en un país, ya que al vincularse con las políticas públicas de un Estado sobre el tema, a la vez expresa posicionamientos de actores dominantes e implica un cierto consenso político y social” (Condanza y Cordero, 2013: 47).

La discusión que queremos plasmar con el recorrido por los marcos legales gira en torno a la posibilidad de tener *una ley propia que legitime la Educación Ambiental como campo específico y prioritario* y pueda dar significatividad al resto de las iniciativas (como sucedió en los últimos años con la Ley de Educación Sexual Integral N° 26150), o bien a la variante de su *incorporación en normas educativas vinculadas con la gestión del ambiente que la reconozcan como un área de intervención desde una perspectiva instrumentalista*.

En la Argentina, la EA comenzó a ser incorporada en la legislación de diferentes formas y con variado énfasis, a partir de la Reforma Constitucional de 1994. Rescatamos como hito el artículo 41 de la Constitución Nacional, que sanciona la importancia de garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a un ambiente sano, equilibrado y apto para el desarrollo humano, revalorizando la necesidad del cambio de valores y comportamientos individuales y colectivos y, en ese marco, se destaca la necesidad de promover la educación ambiental.

Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales. (...). (Art. 41 de la CN)

Seguramente lo importante en la sanción de este derecho fue el proceso de instalación del debate durante las discusiones de la Asamblea Constituyente. Siguiendo a Cuello (2003), podemos decir que este artículo provocó un efecto dominó en el ámbito legislativo y que la EA se incorporó en la leyes de educación, en casi todas las leyes nacionales de presupuesto mínimo ambientales y en las leyes complementarias dictadas por las provincias con posterioridad a la Reforma.

Estas normas solo establecen compromisos y obligaciones que las autoridades nacionales y jurisdiccionales deben asumir en materia de educación ambiental desde una perspectiva instrumentalista, es decir entendiendo la EA como instrumento de la política ambiental.

Sin embargo, el desafío radica en tener una norma nacional, una ley para todo el sistema educativo que se ocupe específicamente del tema, lo suficientemente amplia para abordar todas las problemáticas territoriales y donde se puedan adscribir las leyes jurisdiccionales. Una norma que le pueda dar un marco político pedagógico a las propuestas de enseñanza, que oriente propuestas curriculares, que le otorgue significación a toda propuesta político-educativa de EA. En este sentido, hubo un proyecto de Ley de Educación Ambiental nacional impulsada por CTERA que llegó a tener media sanción en la Cámara de Diputados pero que ya perdió estado parlamentario por no haber sido discutida en el Senado de la Nación.

En el campo de la legislación educativa propiamente dicha, cabe destacar que la Ley Federal de Educación, en sus principios generales, puntualiza el tema de la conservación y defensa del “medio”:

Título II – Principios Generales – Capítulo I – De la Política Educativa: (Art. 5, inciso 14). “la conservación del medio ambiente, teniendo en cuenta las necesidades del ser humano como integrante del mismo”; y en el Capítulo II

– Del Sistema Educativo Nacional: (Art. 6) “a través de un sistema educativo que se plantea formar sujetos ‘defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente’”.

Luzzi (2000) hace un análisis de las implicancias de la Ley Federal de Educación y sostiene que de lo que se trata es de una inserción dispersa, de una sumatoria de expresiones disgregadas. No propone que el ambiente (la ley habla de medio-ambiente) sea un eje convocante que articule y reinterpreté el resto de la norma, y “que dote de nuevo sentido los principios que coadyuvan a la organización del sistema educativo para promover el desarrollo sustentable” (2000: 36); sin embargo el autor invita a leer algunos contenidos de la Ley en clave ambiental y dice que en función del marco teórico que se tenga se puede hacer una u otra interpretación. Como mencionamos anteriormente, en los años noventa cuando se redefinieron los Contenidos Básicos Comunes, solo se introdujeron contenidos o temas ambientales, fraccionados y disgregados, sin problematizarlos desde una perspectiva de EA crítica.

La Ley Federal de Educación solo abrió espacios para la incorporación de contenidos más actualizados sobre algunos temas y aspectos del impacto ambiental de los procesos tecnológicos y alguna renovación conceptual de los enfoques científicos sobre el ambiente, más centrados en el aprovechamiento de los recursos naturales que en la defensa del patrimonio ambiental, prevaleciendo una mirada todavía muy sesgada desde las ciencias naturales, con escasa participación de enfoques sociales, avanzados a través de la geografía.

A nivel nacional, la Ley General del Ambiente N° 25675 concibe en su artículo 8 la EA como instrumento de la política y la gestión ambiental. “La educación ambiental constituye el instrumento básico para generar en los ciudadanos, valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado, propendan a la preservación de los recursos naturales y su utilización sostenible, y mejoren la calidad de vida de la población” (art 14). En su artículo 15, la Ley establece que la educación ambiental constituirá un proceso continuo y permanente, sometido a constante actualización que, como resultado de la orientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencias educativas, deberá facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental.

Las autoridades competentes deberán coordinar con los Consejos Federales de Medio Ambiente (COFEMA) y de Cultura y Educación la implementación de planes y programas en los sistemas de educación, formal y no formal. Las jurisdicciones, en función de los contenidos básicos determinados, instrumentarán los respectivos programas o currículos a través de las normas pertinentes (Art. 15).

Desde la legislación, se propone la realización de acciones educativas conjuntas entre ambos consejos, se prevé su concreción y su funcionamiento. Sin embargo, todo esto es de carácter no vinculante y no ha dado resultados significativos y eficaces en la elaboración de un plan de acción, de estrategias y de definiciones curriculares.

La Ley de Educación Nacional N° 26606, en su artículo 89, sostiene que el Consejo Federal de Educación dispondrá de medidas necesarias para proveer la EA en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Se definirán en dicho ámbito institucional políticas y estrategias destinadas a incluir la EA en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizajes prioritarios, así como se capacitará a los docentes, utilizando el mecanismo de coordinación que establece el art. 15 de la Ley General del Ambiente N° 25675. Sin embargo, la ley no propone enfoques y posicionamientos claros sobre cómo abordar la temática y, más allá de la formación docente y de los contenidos básicos comunes, los propósitos de la EA no son incorporados al diseño de la estructura del sistema educativo. No se proponen conceptos que ayuden a estructurar el campo de la EA en el marco de la educación nacional y tampoco se ubica la EA en espacios estratégicos de la estructura educativa de manera que pueda, desde allí, difundir una tendencia ambientalizadora, sobre los niveles y modalidades de la educación y ejercer influencia sobre los sistemas provinciales. Parece haber sido incluida solo como compromiso de actualidad, más que como resultado de la convicción real de su necesidad.

Ambas leyes intentan recuperar en sus prescripciones el mandato constitucional; sin embargo, ninguna de las dos es explícita en cuanto al modo de llevar a cabo la tarea, se las ha preferido mantener dentro de un esquema sintético, y general, lo cual las convierte en instrumentos poco útiles para orientar la gestión.

Si bien no profundizamos en este artículo, es importante destacar que las diferentes jurisdicciones, desde los niveles centrales, establecen documentos y/o marcos específicos para orientar desde una perspectiva político-pedagógica experiencias de EA en el sistema educativo que tienen mayor impacto en las prácticas. Podemos mencionar provincias que tienen ley propia de EA⁷ y jurisdicciones con documentos que ofrecen enfoques conceptuales y orientaciones didácticas que tienen diferentes modos de construcción, niveles de prescripción y destinatarios y se articulan –más o menos– con los marcos legales vigentes. Nos referimos a propuestas o materiales de desarrollo curricular específicos, documentos o cuadernillos de trabajo.⁸

7 Por ejemplo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ley N° 1687 de 2005, y la provincia de Misiones, Ley N° 4182/2005.

8 Se recomienda leer en este mismo libro el artículo “La experiencia de educación ambiental 2006/2007 en la provincia de Buenos Aires: un ejemplo de compromiso público ampliado con la gestión y concepción de la educación del presente” de Pablo Sessano.

Siguiendo a Ezpeleta (2010), reconocemos que todo cambio, innovación o reforma escolar recorre un camino de recontextualización inevitable desde que es formulado hasta que se pone en práctica. Es necesario tener presente que la “llegada” a la escuela de cualquier política educativa, en nuestro caso de educación ambiental, implica una transformación de orden cualitativo, pasando de una proyección teórica a otra práctica que tiene como contexto de implementación la institución escolar. Son los docentes quienes, poniendo en juego sus conocimientos, experiencias, recursos pedagógicos, intereses y creencias, podrán apropiarse (o no) de la propuesta en un contexto local y determinado de trabajo. Esto nos invita a dismantlar un supuesto: la relación lineal entre la formulación de la normativa y su ejecución, y considerar el carácter complejo, procesual, contextual e indeterminado de toda política educativa.

Conclusiones

En síntesis, la EA como política pública enfrenta dificultades importantes para instituirse como un terreno de acciones gubernamentales consistentes integradas y dotadas de continuidad. Estas dificultades se profundizan sin la constitución de instituciones públicas y programas de operación dedicados a la EA, proyectos donde se materialicen verdaderamente las posibilidades de conformación de la EA como campo emergente con cierta solidez y autonomía. Por otra parte, se requiere de un tipo de legislación que establezca responsabilidades coordinadas de los distintos niveles estatales, pero también de un aparato instrumental y de capacidad institucional para planificar, regular y controlar acciones estratégicas desde donde sostener políticas públicas coherentes (Roque Molina, 2009).

En los ámbitos de la gestión educativa es donde la EA se encuentra invisibilizada. Si bien, como explicamos, hay avances desde lo normativo, la EA no tiene presencia en las políticas educativas públicas nacionales de manera integral sino subordinada a estrategias de bajo impacto. Si se compara con otros temas transversales como la educación sexual integral (ESI) y las tecnologías (TICs), la diferencia en los últimos años es significativa; no se crean para la EA estructuras que tengan poder de decisión y posibilidades de fortalecer relaciones de coordinación y ejecución de planes, programas y estrategias.

Roque Molina (2009), en su informe de situación de las políticas públicas en EA en América Latina, plantea algunos obstáculos y limitaciones para la implementación de las mismas que coinciden con los que encontramos en la Argentina:

Carencia de un marco teórico político de referencia: si bien hay desde la UCEA intentos de construcción de un enfoque teórico y metodológico, sigue siendo emergente el campo de discusión para la consolidación de un enfoque consensuado desde los puntos de vista ético, político-ideológico, conceptual, metodológico y práctico. Hay mucha dispersión y heterogeneidad en las finalidades de la EA y, como vimos en los ejemplos, muchas veces predominan los intereses de corporaciones y la lógica del *marketing* empresarial.

La descontextualización de la realidad: en la misma línea que el punto anterior, es necesario poder inscribir el debate en una agenda político-educativa más regional y latinoamericana que en la impronta que las agencias internacionales le imponen a la EA. Según la autora, es necesario que la EA se aborde de manera directamente relacionada con los intensos procesos políticos y de gran contradicción ideológica que está viviendo América Latina. Los procesos educativos ambientales institucionalizados también deben inscribirse en la discusión por las luchas sociales, por la equidad, por las democracias participativas, por la defensa de los derechos ambientales y de los bienes comunes. La descontextualización, en este sentido, también se observa en una educación basada en las consecuencias sin profundizar en sus causas, y que incorpora contenidos ambientales fragmentados y simplistas, sin abordar la complejidad y conflictividad de las temáticas.

Insuficiente financiación: en la Argentina, como en el resto de los países de América Latina, la inversión en EA es insuficiente o nula, si pensamos en programas nacionales que se sostengan en el tiempo y programas de capacitación docente.

Como se sostiene en más de un artículo en este libro, la EA es un acto político y tiene como ideario la afirmación de una sociedad de derechos ambientalmente más justa; en ese sentido los procesos de institucionalización de la EA como políticas públicas debieran poder reflejar ese legado. Nos cabe a los educadores ambientales seguir propiciando que las políticas en EA estén marcadas por una mirada de planificación educativa proyectada hacia un futuro deseable,⁹ con una dimensión prospectiva que recupere recorridos iniciados, experiencias, voces de todos los actores, y reconozca rasgos identitarios propios de la historia regional del campo de la EA.

⁹ Se recomienda la lectura en este libro del artículo "La experiencia de educación ambiental 2006/2007 en la provincia de Buenos Aires: un ejemplo de compromiso público ampliado con la gestión y concepción de la educación del presente" de Pablo Sessano.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México, Conaculta.
- Condenanza, L. y Cordero, S. (2013). “Educación Ambiental y legislación educativa en Argentina. Hacia un estado de la cuestión”, en *Revista Praxis Educativa*, vol. XVII, nº 1. Facultad de Ciencias Humanas UNLPam.
- Cuello, J. (2013). *Pintemos de Verde la Educación, aportes para una política nacional de EA*. Buenos Aires, FUDEPA/FUBA IEIMA/Fundación Jorge Roulet.
- De Alba, A. (2007). “El campo de la investigación en EA en América Latina y Caribe. Doce tesis sobre su constitución”, en González Gaudiano, E. (coord.). *La Educación frente al desafío ambiental global. Una visión latinoamericana*. México, Plaza y Valdés.
- Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2009). “Documento marco sobre la Educación Ambiental Buenos Aires”.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, en *RMIE*, vol. 9, nº 21, pp. 403-424.
- Fuentes Amaya, S. (2008). *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Luzzi, D. (2000). “La EA formal en la educación general básica argentina”, en *Revista Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 2, nº 6, pp. 35-52. Guadalajara.
- Orozco Fuentes, B. “La descripción analítica: criterios metodológicos”. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at08/PRE1178902362.pdf>
- Roque Molina, M. (2009). “Un acercamiento a la situación de las Políticas Públicas en Educación Ambiental en América Latina”, en *Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva*. Buenos Aires, SAyDS- UCOEA.
- Scoones, A. (2005). “La Educación Ambiental como Política de Estado”, en Ecoportal- revista electrónica: www.ecoportal.net. Sección Artículos. Mayo. Consultado: 29/10/2014 http://www.ecoportal.net/Temas_Especiales/Educacion_Ambiental/La_Educacion_Ambiental_como_Politica_de_Estado
- . (2010). “La Educación Ambiental y sus perspectivas en Áreas Protegidas. Algunas reflexiones”, en *Revista Parques* nº 2.
- Sessano, P. (2004). “Educación ambiental en el sistema educativo de Buenos Aires”, en Eco-portal, revista electrónica. ¿Se incorpora la Educación Ambiental como una estrategia básica para la gestión? Consultado: 11/04.
- Telias, A. (2010). “Educación Ambiental, ética y calidad de vida”, en *Revista Solidaridad Global*. Villa María, Universidad Nacional de Villa María.
- . (2010a). “Reflexiones sobre el campo de la Educación Ambiental en la Argentina”, en *Diálogos y reflexiones en investigación contribuciones al campo educativo*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- . (2010). “Conformación del campo de la EA en la Argentina: aproximaciones. Ponencia presentada en el Congreso Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre

las disciplinas del conocimiento. Mirando hacia el futuro de América Latina y el Caribe”. 29 octubre-1 noviembre. Santiago-Chile

Unidad de Coordinación de Educación Ambiental (UCOEA), Unidad de Coordinación de Programas Ambientales, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. (2010). *Centro de Saberes y Cuidados Socioambientales*.

Unidad de Coordinación de Educación Ambiental (UCOEA), Unidad de Coordinación de Programas Ambientales, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. (2009). *Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la EA*.

Zenobi, V. (2009). “Aportes para el desarrollo curricular. Educación ambiental. De la conservación a la formación de ciudadanía”, en *Los Manuales de EA* elaborados por Ministerios de Educación y la UCOEA-SayDS. “Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva” (SADyS, 2009) - <http://es.calameo.com/read/0010188416408556eacc4>

Fuentes

Argentina. Ley de Educación Nacional. N° 26206/06 (artículo 89).

Argentina. Ley General del Ambiente N° 25675/02 (artículo 14 15) 1 y Medio Ambiente. Secretaría de Desarrollo Sustentable y Política Ambiental.

Argentina. Proyecto de Ley de Educación Ambiental, presentado por el ARI (aprobado en la Cámara de Diputados).

Documento Base de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental para la República Argentina. Programa Desarrollo Institucional Ambiental. Ministerio de Desarrollo Social. (1999).

Perón, Juan Domingo. “Mensaje ambiental a los pueblos y gobiernos del mundo”. Madrid, 21 de febrero de 1972. Ministerio de Salud y Ambiente, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

La experiencia de educación ambiental 2006/2007 en la provincia de Buenos Aires: un ejemplo de compromiso público ampliado con la gestión y concepción de la educación del presente¹

Pablo Sessano

Introducción

Pese a que en la última década el desarrollo de legislación que incluye la educación ambiental (EA) ha sido destacado en la Argentina por la creación de numerosos marcos normativos que la consideran como un componente necesario, en la gestión pública del país, y desde su aparición, la educación ambiental sigue siendo un componente frágil, y débilmente integrado a las áreas especializadas en la gestión ambiental, al servicio de sus propias lógicas, pobres y tecnocráticas. Y recién en los últimos años ha logrado trascender los límites de esas áreas y despertar el interés de quienes tienen como tarea diseñar la política pública educativa. Inusualmente, también aparece vinculada de manera secundaria a las áreas de salud, mientras el resto de la administración pública –tanto nacional como provincial– ignora este componente, limitándose a incluir, a veces, aspectos relacionados con la gestión ambiental dentro de sus competencias específicas.

En las áreas de gestión educativa, por su parte, cuando aparece la educación ambiental, no tiene tampoco un lugar claramente identificable y con relativa autonomía, dependiendo generalmente de otras áreas y bajo criterios tan imprecisos como caprichosos que a nadie le preocupa explicar, pudiendo asociarse al área de desarrollo curricular, al nivel de educación media, al área de planeamiento, o encontrarse fragmentada en cada uno de los niveles y casi siempre sin figurar en los organigramas. Lógicamente, este tipo de presencia no favorece coordinación alguna, ni fijación de criterios, ni desarrollo de políticas y estrategias coherentes, consensuadas, integradas, sostenidas y secuenciadas año a año. Sobra decir que en lugares tan secundarizados generalmente no cuenta con presupuesto alguno.

¹ Aunque esta crónica está escrita en primera persona porque en el comienzo tuve la responsabilidad de convocar un equipo que pudiera afrontar este desafío, el mismo, la tarea que implicó y el compromiso que exigió fueron asumidos por un grupo de catorce personas que acompañó la aventura durante dos intensos años de trabajo. Vaya en esta crónica el reconocimiento a todos y cada uno de ellos. Y si de reconocimientos se trata, no quiero olvidar el apoyo entusiasta que varios educadores ambientales y amigos nos ofrecieron desinteresadamente para que este proyecto saliera lo mejor posible, algunos de ellos fueron profesores de la carrera de especialización en EA de la Universidad Pedagógica. Imposible no dedicar una mención a Edgar González Gaudiano por su permanente aliento y colaboración.

Difícil es planificar la EA si esta no adquiere la jerarquía necesaria, derivada de la importancia política que no se le ha reconocido. Esta omisión, sin embargo, no es igual, ni responde exactamente a las mismas causas en una área de gestión que en otra. No obstante, hay dos cuestiones que son centrales: la insuficiente valoración política y pedagógica de la EA, como componente necesario de un debate referido al futuro que queremos como comunidad, al modo de aprovechar los recursos naturales y al tipo de educación necesaria para alcanzarlo, y por extensión sobre los procesos educativos institucionalizados y públicos y las políticas de gestión del ambiente.

No es objeto de este artículo analizar esta cuestión, sino destacar una experiencia que, reconociendo estos problemas, intentó y se propuso superar las limitaciones mencionadas desde la gestión pública educativa en la jurisdicción provincial más grande del país. Por este motivo y más allá de su destino ulterior, representa un hito como ensayo político y educativo y un buen ejemplo de que es posible realizarlo y de que siempre hay espacios que forzar, así como acompañamiento social para desarrollar políticas autónomas, regional y localmente referenciadas.

Legitimada, institucionalizada, claramente localizada en la estructura de gestión, coherentemente ubicada y sólidamente fundamentada, esta experiencia que, por su alcance transversal y su amplia visión bien podría caracterizarse como de ambientalización de la gestión pública educativa, operó con relativa autonomía de acción durante la gestión educativa 2006/2007 en la provincia de Buenos Aires. Una experiencia que debería servir de modelo para otras iniciativas de ambientalización de la gestión pública educativa, no para imitar, sino para confirmar que la posibilidad existe.

Documentamos a continuación este proceso de ambientalización de la gestión del sistema educativo en la provincia de Buenos Aires.

Lo primero a realizar será situar la experiencia de la educación ambiental en el marco de una transición de autoridades de la Dirección General de Escuelas de la Provincia, en la cual las personas que conducían el área, en particular Mario Oporto, se aprestaban a una contienda electoral y dejaron en manos de su entonces principal equipo de asesores, encabezado por Adriana Puiggrós, la conducción del sistema educativo. Puiggrós asumió formalmente esa cartera e inició un ciclo de transformaciones profundas en el sistema que incluyó desde el diseño curricular hasta la Ley de Educación Provincial, pasando por las estructuras y competencias de áreas tan estratégicas como la infraestructura escolar, los históricos consejos escolares, las modalidades de financiación externa, el área de políticas socioeducativas, entre otras, lo que incluyó la creación de un área específicamente dedicada a la EA.

Para no perder de vista el contexto en que esta gestión se animó a una transformación tan radical –que para algunos se truncó por excesivamente audaz y para otros no alcanzó a aprovechar el corto tiempo que le daba el sistema político, un poco perplejo ante tantos y tan profundos cambios que se proponían–, quizás dos datos sean reveladores. El gobernador de la provincia en ese momento era Miguel Ángel Solá, un político hábil e inteligente, de perfil progresista durante ese período que, sin embargo, se hizo célebre por ser quien, como Ministro de Agricultura del menemismo, abrió el camino a la soja transgénica en la Argentina. Él mismo empresario agrícola, nunca dejó de simpatizar con los intereses del poder agrario y con toda la lógica productiva y ambiental que vino asociada con ese cultivo, en las antípodas de las visiones ambientalistas que tenemos quienes protagonizamos aquella experiencia de EA. A lo largo de la gestión 2006/2007 se fueron revelando también tramas de corrupción e injusticias de todo tipo que iban desde violación a los DD.HH. y violencia de género, a negociados en las obras públicas o en el sistema alimentario escolar que preexistían dramáticamente en el sistema educativo provincial. El ataque frontal de la gestión 2006/2007 a esos nichos éticamente incompatibles con la competencia y la responsabilidad del área educativa fue, tal vez, un factor importante en la imposibilidad de su continuidad. Cabe mencionar que al terminar esta corta gestión, retomó la cartera quien la había ejercido con anterioridad.

En ese marco, por lo menos contradictorio, que revela que el Estado nunca es algo homogéneo en donde todos están de acuerdo y tiran para el mismo lado, sino más bien un gran espacio de poder donde pueden y suelen convivir visiones, experiencias, intenciones e intereses incluso del todo contrapuestos pero circunstancialmente armonizados, fue en el cual creció la experiencia de educación ambiental que, en sí misma, fue una apuesta fuerte hacia adentro y hacia afuera del sistema educativo provincial. Porque, consistentemente con este escenario descrito, la pelea por su sentido, su lógica, la amplitud de su ámbito de actuación, sus competencias, la autoridad y hasta la verosimilitud de su visión y opinión frente a distintos aspectos de la gestión, en fin todo hubo de ser peleado y justificado al interior del sistema y luego promovido y legitimado hacia afuera. Fueron dos años de intensa transformación y penetración de la EA en la estructura del sistema y de trabajo en las instituciones escolares en cada localidad. Así y todo no fue suficiente, el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires es territorialmente comparable al de San Pablo, al de todo Chile o al de México D. F., tiene 14.000 escuelas, millones de alumnos y centenas de miles de docentes.

El equipo profesional que asumió la conducción del sistema educativo en la provincia en 2006 abrió un amplio debate político y pedagógico sobre el

sentido presente y futuro de la educación pública y su relación con un proyecto nacional que favoreció transformaciones muy significativas en diferentes ámbitos y temáticas del sistema educativo provincial, y permitió crear, entre otras, un área específica para la educación ambiental, que después de un ciclo de cambios de nombre, dependencias y jerarquía terminó siendo la Dirección de Gestión Educativo Ambiental, dependiente de la Subsecretaría de Educación, en igualdad de condiciones con las otras áreas del sistema. Se buscó favorecer que se construyera con autonomía relativa una aguda visión y prospectiva y que, con base en una intensa acción, se lograra incorporar la EA a la legislación educativa, lo que finalmente ocurrió a través del Art. 45, de la Ley N° 13688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires. De este modo, se lograba llevar la EA al campo de la función y responsabilidad pública provinciales, transversalizando la “dimensión ambiental” de manera inédita en la concepción de la ley educativa, un hecho precursor en el país.

La mirada prospectiva en la planificación de la gestión educativa provincial

Si algo caracterizó al período de gestión de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires en el período 2006/2007 es su afán planificador y su mirada prospectiva. Por un lado, mediante el intento por resguardar al sistema educativo, al menos en algunos aspectos estratégicos, de los característicos vaivenes de la política argentina que desestructuran cíclicamente las buenas construcciones que se van consiguiendo. Y, por el otro, dotando al sistema y a la comunidad educativa de una voz propia, no subordinada a otros fines, sobre el futuro de la provincia y del país, jerarquizando la gestión de la educación como campo estratégico de la gobernabilidad y la prospección del bienestar, y habilitando sin perder autoridad, un altavoz a las múltiples voces de la comunidad provincial que tenían algo que decir sobre la educación.

Bajo estas premisas, en el marco descrito acotado y relativamente limitado por la función pública, la planeación prospectiva se pudo definir, en términos prácticos, como un proceso de toma anticipada de decisiones, que implicó que toda decisión se llevara a cabo considerando el futuro y que se efectuara en función de este, es decir, procurando dejar instalados cambios estratégicos en el área educativa; pero también supuso una necesaria cuota de pragmatismo para proveer los medios requeridos para alcanzarlo, con base en el trazado previo del mejor camino posible, lo cual requería administrar, como es habitual, escasos recursos y compensarlo. Todo organismo de gestión debería considerar prioritario, además de solucionar los problemas presentes, incorporar este tipo de planeación estratégica, teniendo en cuenta los problemas y aspectos más

conflictivos y contradictorios que su especificidad le presenta como desafíos en el mediano y largo plazo y hacer el mayor esfuerzo para evitar que la siempre urgente coyuntura haga perder de vista lo prospectivo que en educación es estratégico. Tratándose del sistema educativo y de su articulación en un proyecto nacional, aquel debía dar cuenta de temas tan centrales a un proyecto de desarrollo como la relación educación/trabajo, la formación de los jóvenes y también la educación ambiental, entre otros.

Queda para otro debate si la educación –y como parte de ella la educación ambiental– debe únicamente estar al servicio de una agenda político-económica y productiva o, en cambio, debe interpelar esas agendas. Nosotros, sin haber tomado positivamente una decisión en este sentido, llevamos a cabo una experiencia que se caracterizó, espontáneamente, por su alto grado interpelador de los mecanismos de gestión, la cristalización de sus competencias y la ausencia de intersectorialidad y transversalidad en la gestión educativa, especialmente en los aspectos relacionados con el ambiente educativo y la educación ambiental. Entendíamos que la EA no podía restringirse a ser un nicho más dentro de esa estructura sino que debía permear la estructura toda y sus mecanismos a través de la ambientalización, es decir la dotación de criterios educativo-ambientales a la gestión en su totalidad. Y, aunque lógicamente no sin conflictos, oposición y resistencias, tuvimos la oportunidad y el apoyo para hacerlo.

El proyecto de la gestión educativa 2006/2007 en la provincia de Buenos Aires, marcado por esta mirada de planificación educativa proyectada hacia el futuro y vinculada al conjunto de los procesos provinciales, se propuso generar un movimiento anticipatorio en educación para hacer más probable el futuro deseable que sus artífices tenían en mente. Dicho futuro consistía no solo en un movimiento meramente adaptativo a la dinámica de la época que tan rezagada ha dejado a la enseñanza escolar, sino en un movimiento permanente hacia un inédito viable en la educación pública, decisión que le confería ineludiblemente un carácter algo crítico dentro del perfil general de la administración en la que le tocó participar. Sin embargo, hay que aclarar que durante ese período, hubo otras áreas del Gobierno provincial que se propusieron transformaciones importantes siempre en línea con la política general del Gobierno provincial y/o nacional.

La prospectiva inmersa en lo político como postura filosófica requiere de sólidos posicionamientos ideológicos complementarios para ser coherente, es decir para orientarse a un fin claro y definido con posibilidades de alcanzarlo, pero la pragmática política, siempre urgente, tiende a opacar esos posicionamientos de fondo e incluso a desvirtuarlos. Sin embargo, estos solo encuentran expresión posible a través de la acción política, y cuando provienen de la función pública, la planeación estratégica como expresión metodológica de un

determinado pensamiento político-prospectivo es la herramienta para estudiar, concretar y garantizar transformaciones que no se limiten a la solución de problemas coyunturales o de corto plazo.

Son tres los componentes, herramientas necesarias para este tipo de planeación: la visión a largo plazo, la cobertura holística y la construcción de consensos.

La visión a largo plazo favorece poder definir una estrategia en el marco de la cual las acciones de corto plazo se vuelven también estratégicas porque lo que hay que saber, ante todo, es a dónde queremos ir. Es así cómo, en el marco de previsiones largas, se dan las mejores posibilidades de elección del camino para alcanzar el escenario definido como meta.

El segundo, estrechamente relacionado con el primero, supone *poder ver el todo por encima de las partes* y operar mejor la complejidad, e incluso imaginar mejores indicadores. Las reglas de juego cambian y lo que sirvió en el pasado ya no explica el presente y menos el futuro. Es el todo el que está presente en las partes. Frente a la velocidad de los cambios, solo una *visión holística* permite encontrar variables que hasta hoy no habían sido visualizadas y construir una visión totalizadora desde la cual también podamos ver y relacionar el fragmento que nos toca administrar.

El tercero, *la construcción de consensos*, es la única forma de pasar del conocimiento y diseño normativo y vertical a la construcción colectiva y horizontal y alcanzar mayores grados de acuerdo, apropiación y sostenibilidad de las estrategias de cambio. El diálogo de saberes es el componente clave de la construcción colectiva.

La planeación prospectiva, entonces, se orienta a obtener y a impedir a la vez un determinado estado de futuro, mediante la toma de decisiones que pueden definirse como estratégicas, en tanto marcarán transformaciones con alto grado de irreversibilidad e influencia sobre los actores sociales.

Bajo esta perspectiva, las leyes y normas educativas son asumidas y deben diseñarse como un instrumento estratégico de la gestión. Pero se requiere, adicionalmente, la decisión política y la iniciativa de hacer de esos instrumentos verdaderos vectores de transformaciones de largo plazo, promoviendo alrededor de ellos el respaldo de la construcción colectiva y el mayor consenso.

Con este ánimo, plasmado en la visión que acabamos de describir, y con esas herramienta, la gestión educativa 2006/2007 encaró su única oportunidad; sin ese ánimo difícilmente hubiese sido posible construir la experiencia de EA que a continuación pormenorizamos (DGCyE, 2007).

El área encargada de garantizar esta visión fue la Dirección Provincial de Planeamiento y Estadística (DPPE), agente clave de la gestión en ese bienio, pero no exclusivo de su ejecución. La DPPE aportó la información y los criterios que favorecieron la articulación de todas las áreas del sistema educativo a este proceso de planeación prospectiva. Fue precisamente en el marco de esta dirección, que se creó en diciembre de 2005 –con otra denominación– el área que luego sería la Dirección de Gestión Educativo-Ambiental (DGEA) como resultado del desarrollo de la llamada novena línea del Plan de Educación Provincial 2004-2007, que proponía transversalizar la dimensión ambiental en cada una de las áreas del sistema educativo.

La educación ambiental como tópico clave en la planificación estratégica educativa provincial

A pesar de contar con treinta años de historia y haber legitimado ampliamente su presencia en el campo educativo, como explicábamos antes, la educación ambiental no logra trascender del lugar marginal que ocupa en los sistemas educativos, así como también es ajena a otros procesos, sectores, momentos y lógicas de la gestión estatal, lo que se verifica claramente en la Argentina. Por eso uno de los propósitos de la experiencia referida fue hacer visibles los procesos de EA que ocurren en el territorio, cuyos agentes son los docentes y que permanecen invisibilizados en el sistema de la gestión pública. Y también generar experiencia centralizada, hacer gestión ambiental dentro del sistema educativo e, inversamente, promover la educación ambiental en todas sus áreas de gestión no educativa, porque el ambiente no encuentra una frontera en la puerta de la escuela, ni esta es ajena y solo víctima de los problemas socioambientales, sino que la crisis ambiental y la ausencia o ineficacia del manejo de las cuestiones ambientales constituyen un *continuum*, una complejidad que se manifiesta lógicamente en implicancias múltiples y que solo una gestión integral e integrada puede abordar.

En alguna medida, todos somos gestores del ambiente y la gestión ambiental debe ser asumida más como un proceso de transformación social y colectiva que de transformación técnica e instrumentación tecnológica.

Nunca creímos que se tratara de la simple adición a la administración educativa de un área técnica o una especialidad, sino de asumir a nivel de la gestión de la educación pública que el problema ambiental de la humanidad es una problemática educativa contemporánea y que no se reduce a los aspectos pedagógicos, sino que atraviesa la concepción del gobierno y la administración de lo público educativo y no educativo y, sobre todo, que constituye una “nueva” responsabilidad estatal, como también que tal situación atraviesa todo el sistema educativo argentino y provincial.

En la provincia de Buenos Aires, por su importancia relativa en la economía, su población, su territorio y su grado de deterioro ambiental en el país, la EA emerge como un tópico clave en la planificación estratégica del desarrollo provincial y un factor cada vez más relevante en las políticas públicas de equidad, reconocimiento de derechos y justicia social. Vale decir que se deben considerar el acceso a la tierra, a la biodiversidad, a la alimentación sana, a la vivienda digna, a ambientes educativos adecuados, a condiciones territoriales de habitabilidad humanas, al aire limpio, al agua pura, al trabajo, a la identidad y el arraigo, al reconocimiento y la aceptación de la diferencia y de la diversidad cultural, al futuro; en definitiva, a la calidad de vida y al ambiente sano. Dicho sea de paso, todos ellos son derechos consagrados constitucionalmente en la Argentina, aunque mal concebidos, desde el momento en que se pretende que puedan ser alcanzados solo mediante el crecimiento económico.

Desde esta perspectiva asumimos que, aunque formábamos parte de ella, el desafío incluía cuestionar las lógicas dominantes que guiaban la gestión pública educativa y quizás algunas otras, toda vez que la constatación inocultable del deterioro ambiental de la provincia y de los ambientes en que la educación se daba contradecía todo esfuerzo de inclusión y reforzaba la persistencia de la desigualdad; defender el derecho a un ambiente educativo sano en todo lo que ello implica y a cargar de contenidos críticos y reflexivos sobre la crisis ambiental todo el sistema educativo era lo mínimo que nos podíamos proponer, considerando las características de la oportunidad que se planteaba. Intervenir lógicas instrumentales que guían los procesos de gestión educativa, desmontar racionalidades que lastran la creatividad para proponer nuevas formas y nuevos contenidos.

Nos posicionábamos, de este modo, en el lugar de la interpelación de la agenda política educativa sin reparar cuán subversivamente visualizado iba a ser ese posicionamiento. Simplemente creíamos que la EA, aun siendo parte de un proyecto educativo provincial y nacional y/o su posibilidad, no podía apenas acompañar cándidamente un proyecto educativo que se planteaba radical. Debía ubicarse en el medio de las contradicciones, lugar que no es, por otra parte, otro que el de la interpelación de los modelos disciplinares de enseñanza y de gestión, los *monoblocks* de saberes científicos, las certezas construidas en la tradición educativa y curricular vigente, tanto como los modos de administrar la infraestructura escolar, las costumbres de no-interaccionar y de manejar lo público fragmentadamente. Ese debía ser el lugar de la EA y, si estábamos dispuestos a construirlo y defenderlo con argumentos y acción, valía la pena, aunque no duráramos mucho.

Si la metodología para abordar los nuevos problemas contemporáneos globales y ambientales no puede ser la misma que ayudó a crearlos, entonces la educación tampoco puede ser la misma. En este sentido, educación

y gestión confluyen en la necesidad de transformar y concebir otras herramientas. Ambas centran su interés en la comprensión de la interacción humana con el ambiente, comparten un campo de acción e integración del conocimiento y deben complementarse recíprocamente. Por eso, en la experiencia que testimoniamos, se asumió que educación y gestión ambientales constituían una complementariedad. La educación no tiene como objetivo primero la acción (o gestión) ambiental, pero el compromiso social es inherente al cometido educativo –al menos en nuestra opinión– y demanda hoy acción ambiental, pero entendida legítimamente como gestión en defensa del patrimonio ambiental que tenemos y como aporte a la construcción de una relación entre la sociedad y la naturaleza que sea sustentable, que conduzca a una efectiva calidad de vida para todos.

Para contribuir desde el sistema educativo a esta visión se requiere una EA que construya ciudadanía, y no una que promueva la instrumentalización de acciones y tecnologías sin proponerse conocer en profundidad la naturaleza de los procesos sociales y socioambientales que dan lugar a las manifestaciones de la crisis ambiental. Lo que implica no solo transformar los contenidos de la enseñanza sino la manera de gestionarla.

Ley Provincial, principal soporte y vector de transformaciones

La Ley Provincial de Educación (Nº 13688/07) es un instrumento estratégico de planeación prospectiva. Tal vez sea el más abarcador que se puede conseguir en el marco jurídico de derecho vigente. Pero requirió una decisión política para que adquiriese ese carácter. Pues ello no deriva en forma automática del instrumento legislado, sino que se necesitaba una estrategia deliberada y proyectada que viera en el instrumento un vector de transformaciones de largo plazo, un instrumento promovido con el mayor consenso posible, que pudiera trascender el empobrecido territorio de la lucha política sin debate.

A partir de su sanción, la EA quedó instituida en el sistema educativo provincial como *una modalidad*, entendiéndose por tal, según el Art. 22

(...) aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores de la Provincia.

Y definiéndose en el Art. 45 de la misma ley de la siguiente manera:

La Educación Ambiental es la modalidad de todos los Niveles educativos responsable de aportar propuestas curriculares específicas que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas acerca y en el ambiente, entendido como la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos, socioeconómicos y culturales, es decir el conjunto de procesos e interrelaciones de la relación entre la sociedad y la naturaleza, los conflictos y problemas socioambientales, solo resolubles mediante enfoques complejos y métodos de análisis multidisciplinarios, privilegiando el carácter transversal que el conocimiento debe construir.

A partir de esta sanción, la EA, en tanto *modalidad*, pasó administrativamente a depender de la Subsecretaría de Educación, a través de la cual articuló su perspectiva y accionar con todas las modalidades y niveles del sistema, manteniendo a la vez un fluido contacto a través de programas, proyectos y acciones con la Dirección Provincial de Planeamiento y Estadística, la Dirección Provincial de Infraestructura y la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas.

Lo que hay que destacar aquí, se refiere a la decisión de concebir la EA como una modalidad más del sistema educativo. Reconocerle ese lugar en el diseño político y administrativo de la educación provincial es asumir la EA y su objeto central, la crisis de la relación de la humanidad con la naturaleza, como una problemática y un tópico que competen a la educación contemporánea, nacional y provincial.

Y, adicionalmente, supone el reconocimiento de una responsabilidad estatal desde la educación pero que lateralmente compromete a otras áreas de gobierno y redimensiona las competencias que en el terreno educativo podrían llegar a tener las áreas de gestión del ambiente y otras como la de la salud.

La ley fue aprobada en junio de 2007, cuando la gestión y la experiencia misma promediaban su final, pero los debates previos sobre la integración de la dimensión ambiental atravesaron la gestión de la DGEA y esta fue, de alguna manera, la experimentación necesaria que abonó la seguridad con la cual la ley fue complementada con esta mirada.

Una Dirección, cuatro Programas

La Dirección de Gestión Educativo Ambiental (DGEA),² conformada por un equipo de trabajo multidisciplinario,³ fue la encargada de instrumentar la

2 En estos sitios todavía se puede consultar la página de aquella experiencia guardada en la memoria de internet: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/dgea/default.cfm>, <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/informelegislatura/anexos/reordenamiento/educacionambiental.pdf> Un organigrama de ese momento aquí: http://www.formadores.org/default_archivos/AutoridadesDGCyE.htm

3 El equipo se integraba con profesionales biólogos, ecólogos, antropólogos, ingenieros, nutricionistas, planificadores ambientales, filósofos, arquitectos, geógrafos, pedagogos y trabajadores sociales.

Modalidad, que incluye –como ya se explicó– dos aspectos complementarios: *la educación* y *la gestión*. Ambos se implican y demandan mutuamente, es decir, ambos desatan procesos de gestión del ambiente y procesos de educación ambiental.

Para tal fin, la DGEA organizó una estructura y un esquema de funcionamiento que le permitió abarcar ordenadamente el enorme espectro de actividades y articulaciones que se consideró serían de su competencia bajo la concepción propuesta. Un diseño para pensar y abordar la cuestión, que reconoce componentes clave que había que interconectar: la escuela, el territorio y la comunidad, los agentes educadores, la información y la comunicación.

La estructura se organizó y subdividió en cuatro programas, cada uno de los cuales intentaba comprender conceptual y operativamente ciertas articulaciones clave, sin perjuicio de la segura interrelación entre todos ellos en sentido horizontal y vertical:

- 1) Gestión y evaluación del ambiente escolar.
- 2) Educación ambiental y capacitación docente.
- 3) Educación y gestión ambiental territorial.
- 4) Comunicación y prensa.

Estos programas representaron grandes estrategias bajo las cuales se construyeron múltiples propuestas educativas en las escuelas, acciones centralizadas en la DGEA y gestionadas desde allí en forma completa y en articulación con otras áreas y acciones amparadas en convenios muy diversos, que podían realizarse con otras áreas internas o externas al sistema educativo, la provincia y la nación. En conjunto, se logró construir una mirada integral sobre la problemática presente del sistema educativo y sus comunidades desde el punto de vista ambiental.

El carácter de cada programa respondió, al mismo tiempo, a la necesidad de abordar las diferentes problemáticas que vive la comunidad educativa; abarcar las áreas y territorios donde ocurren los procesos educativos y ambientales juntos, aprovechando todos los espacios en los cuales puede construirse conocimiento.

Todos estos programas respondieron siempre a un esquema ordenador de la mirada que hacía foco y articulaba tres planos: *el institucional* (establecimiento educativo y comunidad escolar, gestión y responsabilidad ambiental), *el curricular* (crítica del conocimiento, transformaciones conceptuales y metodológicas e incorporación de contenidos) y *el comunitario* (relación y compromiso de la comunidad educativa con las realidades sociales y territoriales).

Cabe aclarar que este esquema no coincide ni se referencia en ninguna de las propuestas internacionalmente divulgadas y sugeridas para la gestión

ambiental en la escuela. Esto ocurre especialmente con la de la agenda escolar en todas sus modalidades, dado que se enfocan estos planos como territorios de construcción y transformación relativamente independientes, no articulados ni articulables *a priori* como parte de un modelo prearmado, que resulta más ideal que posible. Se asumió en cambio, que estos son planos de lo social, desde luego relacionados pero diferentes, y que la EA puede operar allí transformaciones imprevisibles o no lograr permear alguno de ellos. En todo caso, estos territorios (políticos) configuran una complejidad que desde la EA debía ser atravesada transversalmente, tratando de accionar en cada plano con objetivos definidos, dando cuenta de las interconexiones y trabajando las partes y/o la totalidad según fuese pertinente y sin olvidar que la acción estatal educativa era solo una entre muchas otras. El objetivo de hacer transformaciones fuertes nos obligaba a revelar las conexiones múltiples y generalmente no visualizadas entre estos territorios, pero no siempre era posible ni prudente intervenir en esas conexiones, porque por lo general es conflictivo y puede ser contraproducente, cuestionar lógicas, hábitos y vicios.

Las más de las veces tuvimos que conformarnos con pequeños logros en ámbitos acotados, aunque sí hubo interesantes e inéditas experiencias de intersectorialidad, que suelen resultar espacios algo inefables pero muy creativos. No hubo ningún hallazgo en ello, solo la voluntad sostenida de poner a pensar y trabajar juntos y en aspectos no visualizados a quienes habitualmente no lo hacían, y que quizás nunca imaginaron esa posibilidad, pero lógicamente debían hacerlo. Unas áreas curriculares con otras, unos niveles con otros, áreas ajenas a lo pedagógico con áreas pedagógicas y así, todos con todos, toda vez que viéramos en ese encuentro posible, tejido por el hilo educativo ambiental, una potencialidad para educar ambientalmente a cualquiera, a todos los actores del sistema educativo, y para mejorar el ambiente educativo provincial. Esa era nuestra filosofía y resultaba estimulante ver cómo el equipo de la DGEA no encontraba límites para imaginar posibilidades.

Los programas

1) **Programa Gestión y Evaluación del Ambiente Escolar:** se propuso realizar un registro de la situación ambiental interna y externa de la institución a través de una mirada sobre la infraestructura, los edificios, los procedimientos de manejo de los mismos y las prácticas y costumbres en la administración del agua, la energía, la basura; lo mismo se efectuó respecto al modo en que se administran y manipulan los alimentos y el estado sanitario del edificio y de salud de la comunidad escolar. En este sentido, se trató de registrar y hacer evidente la situación ambiental-territorial de las escuelas en sus respectivas regiones en la provincia mediante la construcción de indicadores y estadísticas y en articulación con la Dirección de Planeamiento y Estadística. También se procuró crear

y registrar conciencia acerca de las propias prácticas que la comunidad escolar realiza con el ambiente, lo que dio lugar a un *Manual de Buenas Prácticas*, que nunca llegó a publicarse y solo tuvo una breve distribución en formato digital.

La situación ambiental en que muchas escuelas de la provincia están inmersas es preocupante, por el estado crítico en que se encuentran los recursos como el agua, el aire y el suelo y por la configuración urbano-ambiental en que se ubican. Razones que responden a un deficiente control de la situación patrimonial de los edificios escolares, a una confusa división de uso del suelo y a un ineficaz control de los procesos industriales del entorno escolar; la insuficiente especificación normativa de las características del lugar donde puede o no puede instalarse una escuela colabora en la configuración de situaciones socioambientales de riesgo, que el sistema debería asumir como parte de su preocupación, ya que para el proceso educativo la calidad del ambiente donde se ubican las instituciones educativas no es irrelevante (no debería serlo) y en la actualidad el impacto ambiental es un factor permanente y presente en todas partes.

Se trató de desnaturalizar situaciones de degradación que se producen al habitar, jugar, educar, alimentarse, etc., configuradas lentamente durante años de despreocupación. Y representó uno de los rasgos del avance o ampliación de las responsabilidades y competencias de la autoridad educativa provincial.⁴

Algunas de las actividades más significativas realizadas y/o planificadas⁵ fueron:

- Curso de “Diseño bioclimático para el espacio físico educativo”. Capacitación y actualización de posgrado realizada para todos los diseñadores de edificios escolares de la DPI (Dirección Provincial de Infraestructura Escolar) y UEP (Unidad Ejecutora Provincial-descentralizada) en convenio con la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Tuvo tres cohortes que comenzaron en 2006 y se prolongaron hasta 2008, y fue un exitoso proceso de actualización de la mirada y los criterios del diseño y la construcción de edificios escolares creados y promovidos por la DGEA y llevados a cabo con dicha universidad.
- Realización del *Manual de Prácticas Sustentables* para los establecimientos educativos: una guía general, flexible y adaptable a cada institución para reorientar las propias prácticas en relación con algunos recursos: agua, energía, residuos, alimentos.

⁴ La desvinculación de la autoridad educativa de los procesos que afectan ambientalmente las instituciones de enseñanza es un rasgo muy primitivo de la concepción política y administrativa de lo que implica la complejidad del proceso educativo. Actualmente la situación persiste y hoy mientras escribo, la Red de Escuelas Fumigadas reclama ese compromiso.

⁵ Mencionamos aquí solo aquellas actividades que la DGEA tuvo efectivamente en cartera, concretó en parte o completó íntegramente.

- Elaboración de un Índice de Vulnerabilidad Socioambiental de las instituciones escolares: se trató de un indicador desagregado que permitía medir la vulnerabilidad de las instituciones escolares con relación a su localización territorial, la situación ambiental y las condiciones de accesibilidad y calidad de determinados servicios, en lectura combinada con el convencional índice de NBI (necesidades básicas insatisfechas) distrital.
- Destacada participación como impulsora en la construcción del Marco del Convenio del Programa Integral de Educación Ambiental para la Cuenca Matanza-Riachuelo (PIEACMR) firmado con la Nación y la CABA (SAyDS, 2006-2007).⁶
- Realización del Congreso “Educación, Escuela y Ambiente: del espacio escolar al ambiente educativo”, que constituyó un momento inédito de interacción de áreas y saberes diferentes jamás reunidos a pensar juntos sobre el objeto de gestión que compartían. El mismo apuntó a reconceptualizar colectivamente los espacios para la educación, ambientalizando la mirada y ampliando la perspectiva tanto de lo educativo-pedagógico hacia la consideración de los espacios como desde lo espacial hacia lo pedagógico, tratando de ver en esa interrelación una totalidad, bajo la consigna “Del Espacio Escolar al Ambiente Educativo”. Participaron quinientas personas de las áreas de infraestructura escolar, cuatro niveles del sistema educativo y algunas modalidades representadas en los inspectores regionales, distritales, delegados ponentes y un panel de experiencias local, nacional e internacional.⁷

2) **Programa de Educación Ambiental y Capacitación Docente:** se enfocó desde el comienzo a saldar una necesidad que desde hacía años venía conformándose como demanda. Efectivamente, como se mencionaba anteriormente, la EA ha sido largamente postergada en el sistema educativo argentino y sus sujetos principales, los docentes, no encontraban dónde ni cómo referenciar en teorías, políticas y estrategias educativas el conjunto de experiencias de educación ambiental que realizaban, generalmente con gran esfuerzo, en sus lugares de trabajo. Toda esta experiencia e interés por la EA requería comenzar a ordenarse y orientarse en una línea clara que pusiera en valor la problemática socioambiental como preocupación educativa y el rol del educador ambiental en ella.

6 PIEACMR: <http://www.ambiente.gov.ar/archivos/web/UCEA/File/cuenca/Plan%20Integral%20de%20EA%20para%20el%20Desarrollo%20Sustentable%20de%20la%20Cuenca%20Matanza%20Riachuelo.pdf>

7 Un testimonio de esta actividad se puede encontrar en <http://historiayeducacion08.blogspot.com.ar/2008/06/del-espacio-escolar-al-ambiente.html>

Este programa puso énfasis en la construcción de un marco político pedagógico para la EA en la provincia (DGEA, 2006-2007) que, junto con la Ley, contribuyera a guiar las expectativas, direccionar y enmarcar las experiencias presentes y futuras, proponiendo grandes lineamientos teóricos que, desde una perspectiva latinoamericana de la problemática del ambiente y la educación, sirvieran para encuadrar tanto la formación docente –dándole un nuevo sentido profesionalizante– como las experiencias mismas, en una dirección transformadora y de compromiso con la realidad local y nacional, favoreciendo mecanismos y procesos de horizontalización de la reflexión, la capacitación y el intercambio de saberes. Asimismo, se buscaba conformar un marco más orientador que prescriptivo para la educación ambiental provincial, a fin de que esta creciera con libertad de criterios pero ya no huérfana de horizonte, en la práctica y en las conciencias de los educadores de cada lugar.

A la vez, se propuso cerrar la entrada irrestricta, y sin evaluación hasta ese momento, de las propuestas de EA provenientes de diferentes sectores, organizaciones e instituciones de la sociedad que ven en el sistema educativo un mercado o un espacio para difundir sus actividades, asumiendo que las propuestas que llegan a las escuelas deben ser evaluadas previamente, con la finalidad de evitar la coexistencia de enfoques demasiado contradictorios y cargados de intereses particulares. Este afán de control, lejos de pretender homogeneizar la mirada de los docentes, intentaba defender la libre construcción de enfoques y el legítimo derecho público-estatal a decidir quién entra y propone y quién no lo hace en el sistema educativo formal, a la vez que a construir y promover un enfoque propio.

Las acciones más destacadas de este programa fueron:

- Marco político-pedagógico para la EA en el sistema educativo provincial (DGEA, 2006-2007).
- El proyecto “Audiencias Públicas de la Niñez”, realizado en conjunto con la Dirección de Educación Primaria, en el cual chicos de escuelas de la provincia ubicadas en la Cuenca Matanza-Riachuelo investigaron las problemáticas ambientales de sus localidades, seleccionaron las más relevantes y prepararon una presentación grupal para ser expuesta en la Legislatura provincial por un orador elegido. Todo realizado según una propuesta que integraba el trabajo de las áreas de lengua, ciencias naturales y ciencias sociales (DEPB y DGEA, 2006).
- V Encuentro de Educadores de Ciencia y Tecnología “Educación Ambiental para la construcción de una Agenda Escolar Regional” (600 participantes). Se trató de otro gran evento inédito al cual fueron convocados docentes y alumnos de escuelas medias y técnicas de la

provincia a discutir y construir una agenda para la EA provincial a partir de las problemáticas de sus localidades y escuelas.

- Resolución Marco que arbitra la competencia de evaluación de las propuestas de EA provenientes de fuera del sistema educativo, para la DGEA.
- II Jornada de Reflexión Institucional de todos los docentes sobre la EA. Las jornadas de reflexión son momentos de trabajo colectivo de todos los equipos docentes provinciales en cada escuela y con suspensión de clases, sobre temas preestablecidos y evaluados como prioritarios de la educación en la jurisdicción. Forman parte de la agenda educativa y se realizan habitualmente dos veces por año. La lista de temas posibles es enorme y la elección siempre supone un debate sobre las prioridades. En 2007, se logró incluir la EA en esas Jornadas.
- Aportes sobre lineamientos generales del enfoque de EA a las transformaciones curriculares de todos los niveles del sistema educativo (Marco General de Política Curricular, 2007).⁸
- Aporte al Diseño curricular de la Educación Secundaria, específicamente, en lo que se refiere a la incorporación del ámbito “Ambiente” en el programa de la materia “Construcción de Ciudadanía” (1° a 3° año).

8 Este Marco fue aprobado durante la gestión educativa que narramos, en 2007, pero publicado una vez que terminara, por ello las autoridades que allí figuran no coinciden. Lo mismo en este caso sobre la EA en el nivel primario (2010) Ver asimismo “Proyecto sujetos en relación”, coordinado por la Prof. Graciela De Vita un trabajo interesantísimo realizado desde la Dirección Provincial de Educación Primaria, inspirado en la propuesta de la DGEA, “Sujetos en relación en las instituciones educativas” que intenta señalar un rumbo común, a sabiendas de que como toda situación ideal es una utopía, una “reina roja” que, como en “Alicia en el país de las maravillas” estamos proponiendo “Corre, corre, que nunca la alcanzarás”. El ideal que se mueve siempre hacia delante no debe llenarnos de angustia sino movilizarlos a la acción. La convivencia y la calidad de vida pueden mejorar, aunque tomar la decisión orgánica de trabajar en ello no signifique que logremos alguna vez condiciones ideales de convivencia. El mejoramiento es la propuesta. El dónde estamos, lo dará cada situación individual, institucional, local, regional y, por lo tanto, las estrategias para dirigirnos hacia nuestra “reina roja” serán específicas de cada realidad. Se concretará a través de la lectura, del análisis colectivo de prácticas, del compartir experiencias con otros para ver formas de abordaje que no se nos habían ocurrido, pero también para aportar las propias. Es el campo de la intervención pedagógica del inspector en su distrito/área y de los equipos directivos en las escuelas. Será desde el avance y retroceso desde donde los docentes entendamos que en la búsqueda de caminos para que los que aprenden construyan otras miradas asimismo se ponen en juego las nuestras, que también reconstruiremos en la medida en que las conozcamos y que nos aceptemos como dueños de una verdad que no es “la verdad”. Otros desarrollos auspiciados por la DGEA son por ejemplo en la Escuela Secundaria el Itinerario Formativo de Educación Ambiental y entorno saludable para 3° año y el ámbito “Ambiente” el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía. Pueden verse también los diseños de inicial, superior y el Marco General de la Política Curricular de los Niveles del sistema educativo provincial que, en su totalidad, han sido impregnados con mayor o menor profundidad y adecuación con la visión que promovió la DGEA.

- Elaboración conjunta con la Dirección Provincial de Educación Superior del Programa de Educación e Investigación Ambiental para los Institutos Superiores de Formación Docente.
- Dos encuentros de capacitación para docentes de Educación Física en articulación con esa modalidad.
- Diseño y presentación de la carrera de Especialización en Educación Ambiental y Gestión del Ambiente Escolar, para docentes y profesores en el marco de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Esta Especialización fue el primer programa educativo de la especialidad, para docentes, formalmente incorporado a la formación superior universitaria.⁹

3) **Programa de Educación y Gestión Ambiental Territorial:** se ocupaba de la relación entre la comunidad educativa y el territorio a partir de la intervención en diferentes aspectos de ese vínculo, promoviendo agendas ambientales locales y regionales surgidas desde la escuela o desde instancias municipales, como sucedió en Chascomús. Esto se concretó llevando a cabo capacitación docente y comunitaria en forma integrada sobre temas específicos como el uso de energías alternativas, seguridad e higiene alimentaria, manejo del agua, gestión de residuos, entre otros. Fue relevante en este Programa el proyecto “Escuelas y Reservas”, una propuesta que vinculó las escuelas con las áreas naturales protegidas de la provincia a través de la capacitación a directores y guardaparques en un trabajo conjunto con la Administración de Parques Provinciales del Ministerio de Asuntos Agrarios. Este proyecto, que fue muy bien recepcionado por la comunidad educativa, generó varias líneas de trabajo adicionales y varios convenios interinstitucionales tales como:

- Firma del convenio Marco de Creación de la Mesa de Coordinación de Políticas de Educación Ambiental para la Cuenca Matanza-Riachuelo: implementación del Programa de Gestión Integral para la Cuenca, ya citado.
- Elaboración del Programa de Educación Ambiental en el marco de la Declaración de Reserva de Biosfera del Parque Pereyra Iraola.¹⁰

9 Al finalizar la gestión que creó la Universidad Pedagógica, esta fue intervenida, los profesores despedidos, la propuesta de seminarios abandonada y el programa fue desvirtuado, pues no se transformó como tal pero los contenidos reales cambiaron radicalmente, abandonando casi por completo lo relativo a la formación pedagógica en educación ambiental y la amplia mirada sobre los procesos ambientales relacionados con la gestión educativa, todo lo cual fue asimilado a los programas de formación técnica en gestión ambiental. Cuando la primera cohorte finalizó muy extemporáneamente la cursada, la carrera se cerró definitivamente.

10 Integrantes del equipo de la DGEA tuvieron una destacada participación institucional en el diseño de la propuesta educativa que sería componente del Proyecto de Declaración de la reserva citada. Puede verse más información en el curso “Viviendas rurales en el entorno de la Reserva de Biosfera Pereyra Iraola”, en el marco del Programa de Actualización en Hábitat y Pobreza en América Latina (2008).

- Proyecto de Capacitación para directores: “La Educación ambiental, un vínculo entre la escuela y las Reservas naturales provinciales”, en convenio con la Dirección de Administración de Áreas Protegidas de la provincia de Buenos Aires.¹¹
- Acciones educativas referidas a la protección ambiental en el marco de la participación de la DGCyE en el “Plan de Desarrollo para el Sudoeste bonaerense”, en convenio con la Dirección Provincial de Economía Rural del Ministerio de Asuntos Agrarios y el Área Educación Rural de la DGCyE.
- Trabajo conjunto con la Fundación “Vida Silvestre” en la capacitación docente sobre lineamientos de Agenda Ambiental Escolar para la región educativa N° 18, enmarcado en el área de “Humedal Costero Bahía San Borombón”. En este último trabajo interesa destacar el aporte que los agentes de la DGEA hicieron al promover un cambio en el enfoque adoptado por la Fundación “Vida Silvestre”, muy sesgado hacia la ecología, que mutó y se enriqueció con la incorporación de la problematización de los aspectos sociales del tema planteado.

4) **Programa de comunicación y prensa:** en la organización interna de la Dirección, la comunicación y la prensa aparecen como un área, pero la importancia estratégica y la relevancia funcional de estas actividades para las acciones de EA la convirtieron de hecho en un Programa de trabajo que, además de divulgar las tareas de gestión, brindó apoyo a los otros programas, constituyendo en sí misma una estrategia educativa y de gestión.

La EA, la gestión ambiental y más aún, la gestión para la sustentabilidad, tienen como uno de sus soportes fundamentales la gestión de la información pública. Y uno de los mayores compromisos asumidos fue divulgar ampliamente toda la información que fuese pertinente poner a disposición de la comunidad educativa.

En el marco de este programa se concretaron:

- Elaboración y actualización continua de la página web de la DGEA.¹²
- Difusión diaria de noticias ambientales y eventos de interés a través del sitio web.

11 Esta experiencia dio lugar a varios trabajos posteriores de quienes formaron parte de ese equipo y de otras personas que participaron de la experiencia. Ver por ejemplo los trabajos de Del Moral, Gianni, y Del Moral y Rossi (2012) y la propuesta de perfeccionamiento docente sobre Humedal Costero, Bahía de Samborombón, llevada a cabo por la DGCyE y FVSA (2006).

12 <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/dgea/default.cfm>

- Elaboración y publicación de boletines educativos electrónicos mensuales para la información, formación y divulgación de experiencias y recursos didácticos.¹³
- Participaciones en la Feria del Libro.
- Difusión de las actividades de la Dirección a través de la Radio Universidad y medios de prensa propios del sistema y otros. Por ejemplo, la revista *Portal Educativo*.¹⁴
- Edición del n° 8 de la histórica revista-libro *Anales de la Educación Común*, dedicado en su totalidad a la EA.
- Gestión de todas las actividades de comunicación entre la Dirección y el sistema educativo y sus escuelas.

Fueron muchas las acciones y muchas más las ideas que pasaron por la imaginación y el deseo de ese equipo de trabajo, solo resta mencionar dos más que estaban avanzadas y no pudieron concretarse pero que, por su importancia, no quiero omitir. Se trata del proyecto de transformación del SAE-Sistema Alimentario Escolar que en la Provincia es gestionado, aún, desde el área de Políticas Socioeducativas, pero que depende en realidad del Ministerio de Desarrollo Social, que le imprime un sentido asistencial y estigmatizante y cuya implementación carece de toda lógica e integración pedagógica. Se trata de un programa que provee comida (no alimenta exactamente) a miles de niños y jóvenes de la provincia y mueve mucho dinero e intereses. Desde la DGEA consideramos que era un sector de la gestión educativa de gran relevancia y potencial educativo, que podía mejorarse si se gestionaba con una mirada de EA y criterios que recogieran las mejores tradiciones y experiencias de alimentación escolar, que se referencian en lo pedagógico, hoy con un componente ecológico, además de normas de Higiene y Seguridad Alimentaria. Dimos un debate que nos dio la razón, pero eso sucedió a destiempo y diversas razones políticas y logísticas nos impidieron intervenir en ese área, para lo cual se había realizado un diagnóstico sobre la modalidad del SAE.

Y la otra, que también propició el estudio y la investigación de parte del equipo, fue la generación de una propuesta concreta para desarrollar la primera versión de indicadores de calidad ambiental de los ambientes escolares. Los mismos servirían no solo de referencia sobre la calidad del ambiente interior y exterior de la institución para cada comunidad escolar, sino también serían útiles

13 Muchas de las actividades que se fueron haciendo quedaron registradas en estos *Boletines Informativos* que aún pueden consultarse en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/dgea/default.cfm>

14 *Portal Educativo* fue el órgano de difusión gratuito de la DGEA que desapareció y nunca fue digitalizado.

para la intervención de los agentes de Infraestructura Escolar y la toma de decisiones de cualquier ente o autoridad gubernamental que fuese a intervenir en el entorno escolar o su interior, instalar una escuela, transformarla o modificar con obras o instalaciones su entorno —por ejemplo las áreas de gestión ambiental, urbanística e industrial—.

Este conjunto de indicadores iría acompañado de un protocolo de actuación público, que debería conocer toda la comunidad educativa para poder garantizar la calidad ambiental de las instituciones y sus lugares de localización. Esta tarea suponía un trabajo de consenso y negociación de criterios con otras áreas de la administración, toda vez que implicaba un avance del área educativa sobre sus competencias, aunque lo que se planteaba era un abordaje intersectorial que pudiera ver la complejidad involucrada en los espacios escolares concebidos como ambientes educativos.

De este modo, la educación ambiental intentó transversalizar todos los planos de la vida institucional y de la dinámica del proceso educativo, en cada escuela, en cada comunidad y a través de las diferentes áreas de la gestión del sistema educativo provincial. Esta perspectiva de educación y de gestión articuladas permitió que nos ocupáramos de, y vinculáramos temas tan distantes y desconectados en la administración tradicional de la gestión educativa como la arquitectura escolar, el diseño curricular, el impacto ambiental en las escuelas, la capacitación docente y del personal administrativo y el compromiso institucional con la movida ambiental local, entre otros.

Reflexiones finales

En síntesis, las grandes líneas directrices de la visión y acción de la Dirección de Gestión Educativo Ambiental, respondieron a la imperiosa necesidad de incorporar la EA a la concepción de los diseños curriculares, a la gestión del ambiente educativo en todas sus dimensiones, a la calidad de vida de la comunidad educativa y, en definitiva, de reformular la idea restringida de calidad educativa ampliando la función y responsabilidad pública por la educación hacia el conjunto de procesos que la determinan hacia adentro y hacia afuera, en lo infraestructural y en lo humano y en cada localidad de la provincia de Buenos Aires y desde esta experiencia proyectar ese compromiso al resto de los sistemas educativos del país aportando a la construcción de una tendencia nacional.

Nos propusimos que, sobre la base de una ampliación de la responsabilidad pública del sistema educativo sobre la gestión del ambiente, se generen espacios concretos de construcción de políticas pedagógicas que favorezcan el reconocimiento de la crisis, de la especificidad de la EA y de la importante relación que las instituciones tienen con sus territorios. La educación ambiental es en sí misma

un desafío territorial y, por tanto, es necesario trabajar para el reconocimiento y el empoderamiento de las escuelas como sujetos activos en la promoción de procesos de participación y construcción social y defensa de su ambiente y de procesos educativos ambientales en un marco que propicie una sustentabilidad emancipadora.

Epílogo para una experiencia

¿O habría que decir tal vez, crónica de una desarticulación anunciada?

Creemos que la responsabilidad pública en la actualidad y con vistas a una sustentabilidad posible, pasa tanto por el empoderamiento de las comunidades como por la transformación en la concepción del Estado y sus prácticas de gestión.

Ni una ni otra son transformaciones sencillas. La receta no la conocemos pero con seguridad siempre requerirá una fuerte decisión, un importante grado de audacia, una dosis de insubordinación y mucha imaginación, además de la acción colectiva y el diálogo de saberes. El interior del Estado es también un campo donde dar una batalla por las lógicas, las agendas y las transformaciones necesarias. Lo cierto es que, para bien o para mal, aún la política condiciona las normas y no al revés. Y como hemos dicho, los vaivenes en la política y el cortoplacismo de gestionar solo para la coyuntura, tan típicos en nuestro país, desestructuran, desarticulan y niegan cíclicamente casi toda construcción que exceda e interpele de alguna manera las estructuras, las dinámicas y, en definitiva, las lógicas tradicionales e históricas que caracterizan un funcionamiento del Estado al servicio del mantenimiento del *statu quo* más que la transformación.

Lógicas que también comparten sectores gremiales, entre otros, y responden a la reproducción simple del poder, los roles establecidos y los derechos adquiridos y el privilegio de ocupar espacios de liderazgo en la construcción política del momento.¹⁵ Se trata de lógicas propias del permanecer sin transformar, sin prospectiva, sin proyección, sin futuro. Estrategias que prefieren el privilegio de lo malo conocido que el riesgo de lo bueno por conocer, alejadas y ajenas, en última instancia, de todo afán verdadero de transformación social.

Por eso, aún cuando, a fines de 2007, en pleno conflicto por las papeleras con el Uruguay, los discursos políticos nacionales y provinciales anunciaban con cierta hipocresía la prioridad de la cuestión ambiental, manifestando “su profunda” preocupación por esta crisis, la política de EA en la educación

¹⁵ Cuando se hizo evidente que el equipo de la DGEA no tendría continuidad ni en la UPPBA ni en la gestión educativa, desde la DGEA invitamos a SUTEBA, el gremio mayoritario de docentes de la provincia, a que se hiciese cargo del Área, reclamándola para sí y dándole continuidad. Lamentablemente tampoco para ellos, que como parte de CTERA, el gremio nacional, habían cobijado esa significativa e inédita experiencia que fue la carrera de Especialización en Educación Ambiental para Sustentabilidad, les pareció que fuese prioritario este espacio.

provincial fue desactivada, la DGEA disuelta y solo mantenida durante un tiempo y como un área totalmente secundaria de la Dirección de Alternativas Pedagógicas (¿?) en el marco de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas, con un equipo reducido a cuatro personas y una competencia limitada.

Como estrategia política y educativa autónoma, e incluso como modalidad educativa, ha desaparecido pese a que la Ley 13688 es clara respecto de su existencia, su categoría, su lugar en la estructura, su rol y sus contenidos generales y pese a que la experiencia ya no requería sostén y podía haber sido continuada aún con otro perfil pero manteniendo las transformaciones más esenciales. Desde que la gestión de Mario Oporto, que sucedió y antecedió a la que auspició esta experiencia, retomó la conducción de la gestión educativa, se ha restituido la tradicional estructura con base en programas sueltos que dependen de diferentes áreas, especialmente de Políticas Socioeducativas, estructuras débiles, provisorias, proclives a lo clientelar, carentes de apoyo y prioridad y con escasa capacidad para promover las transformaciones duraderas.

La siguiente administración que sucedió en la DGCyE de la provincia, a cargo de Silvina Gvirtz, tampoco eligió modificar esta situación y no se avino ni siquiera a cumplir con la ley en lo que a la Modalidad EA se refiere. De la actual gestión, a octubre de 2014, mucho menos se puede esperar.

Lejos ha quedado la expectativa de ampliar la responsabilidad pública hacia lo ambiental en el ámbito educativo provincial o aspirar a proyectar nacionalmente este modelo. Es nula la conciencia ambiental de los políticos que pudieron tomar otras decisiones, así como remoto el reconocimiento de la relevancia de la crisis y la correlativa importancia de la educación ambiental. Sin embargo, ha quedado la Ley y allí está la comunidad educativa, especialmente los docentes cuya memoria es la clave para recuperar o recrear una nueva experiencia con base en ese marco normativo. Fueron dos años intensos pero insuficientes para consolidar una experiencia cuya lógica se interponía en la historia de la educación provincial.

Recuperando la concepción de prospectiva que planteamos y enfatizando la necesidad estratégica de imaginar otros escenarios posibles y mejores para la educación provincial y nacional, así como asumiendo que las transformaciones de fondo deben ser primordialmente apropiadas por los actores, la EA en el sistema educativo provincial espera ser defendida y reclamada en su integralidad por todos los integrantes de la comunidad educativa, a través de sus experiencias e iniciativas, su compromiso político-pedagógico en el aula, la escuela y la comunidad, mediante la referencia a esa corta pero significativa experiencia y la demanda por el cumplimiento cabal del marco normativo legal vigente.

Bibliografía

- Del Moral, A. "Educación ambiental, un vínculo entre la escuela y las reservas naturales de la provincia de Buenos Aires". Disponible en: <http://opac.uncoma.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=38607>
- Del Moral, A. y Rossi, E. (2012). *Ambientalizar el Currículo escolar*. Buenos Aires, La Crujía.
- Gianni, A. "Educación ambiental, un vínculo entre la escuela y las reservas naturales de la provincia de Buenos Aires". Disponible en: <http://opac.uncoma.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=38606>
- González Gaudio, E. (2007). *Educación Ambiental: trayectorias rasgos y escenarios*. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UANL/Plaza y Valdés.
- Puiggrós, A. (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Galerna.
- Sessano, P. (2006). "La educación ambiental: un modo de aprender", en *Revista Anales de la Educación Común*. Tercer siglo. año 2, n° 3. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- . (2004). "Pedagogía de la Alimentación". Publicación en portal de internet Eco-Portal.net, disponible en (noviembre 2014): http://www.ecoport.net/Temas_Especiales/Educacion-Ambiental/Pedagogia_de_la_alimentacion

Fuentes

- Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año (2007). Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria Básica. Subdirección Planes, Programas y Proyectos. (s/f). "Sujetos en relación, en las instituciones educativas. Instalando la cuestión en la agenda". Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/documentos/gestioninstitucional/sujetosenrelacionenlasinstitucioneseducativasdepb.pdf> (noviembre 2014)
- Dirección de Educación Primaria Básica y Dirección de Gestión Educativo Ambiental (DEPB y DGEA, 2006). Proyecto Audiencias Públicas de la Niñez: Cuencas Hídricas de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://www.google.com.ar/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.abc.gov.ar%2Flainstitucion%2Fsistemaeducativo%2Feducprimaria%2Fproyectos%2Faudiencia_publica_de_la_ninez_depb.doc&ei=IfJQVI2SD8ehNqWAhPgM&usq=AFQjCNFMiTpSstZyKnj5__7rDTJdVfEhYA&bvm=bv.78597519,d.eXY (noviembre 2014)
- Dirección de Gestión Educativo Ambiental (DGEA, 2006-2007). Planificación de la Educación Ambiental en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires. Lineamientos Político-Pedagógicos Generales. Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/dgea/documentos/generales/marcopoliticopedagogico.pdf> (noviembre 2014)

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (período 2006-2007). Informe Educación Ambiental. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/informelegislatura/anexos/reordenamiento/educacionambiental.pdf> (noviembre 2014)
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). Informe Síntesis de gestión 2006/2007. Material elaborado por la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://www.adepra.com.ar/documentos/doc_provincia/S%F4%80%83%ADntesis%20de%20gesti%F4%80%83%B3n%202006-2007.pdf (noviembre 2014)
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria. Educación Ambiental. Documento de trabajo. Material para el docente (2010). Disponible en: http://www.abc.gov.ar/recursos-educativos/sites/default/files/educacion_ambiental_primaria_0.pdf (noviembre 2014)
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Secundaria. Itinerario formativo. Educación Ambiental y entorno saludable (2007). Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/itinerariosformativos/modulos/salud/3_proyectos_institucionales_en_educacion_ambiental.pdf (noviembre 2014)
- Dirección General de Cultura y Educación y Fundación Vida Silvestre Argentina (2006). Humedal Costero. Bahía Samborombón. Componente Programa de Escuelas Hermanas de las Aves Playeras Migratorias. Disponible en: http://awsassets.wvfar.panda.org/downloads/capacitacion_docente_en_b_samborombon.pdf (noviembre 2014)
- Ley de Educación Provincial de Buenos Aires N° 13688/07.
- Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo (2007). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Programa curricular de la Especialización en Educación Ambiental y Gestión del Ambiente Escolar (2007) de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://variosuppba.blogspot.com.ar/2009/04/especializacion-en-educacion-ambiental.html> (noviembre 2014)
- Programa de Actualización en Hábitat y Pobreza en América Latina (2008). Viviendas rurales en el entorno de la Reserva de Biosfera Pereyra Iraola. FADU-UBA. Disponible en: http://www.vivienda.mosp.gba.gov.ar/capacitacion/viviendas_rurales.pdf (noviembre 2008)
- Revista Anales de la Educación Común* (2007). "Educación y ambiente". Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo, año 3, n° 8. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?IdP=16> (noviembre 2014)
- Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación (nov.2006-febrero 2007). Plan Integral de Educación Ambiental para la Cuenca Matanza Riachuelo. Componente Educación. Disponible en: <http://www.ambiente.gov.ar/archivos/web/UCEA/File/cuenca/Plan%20Integral%20de%20EA%20para%20el%20Desarrollo%20Sustentable%20de%20la%20Cuenca%20Matanza%20Riachuelo.pdf> (noviembre 2014)

Educación ambiental, currículum y formación docente

María Laura Canciani
Aldana Telias

*No es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos,
necesitamos un nuevo modo de producción del conocimiento.*

De Sousa Santos, 2006: 16

Currículum y educación ambiental: límites y potencialidades

Hablar de currículum, como señala Alicia De Alba (2007), es ampliar los horizontes, alargar la mirada y preguntarnos por la transmisión cultural de los saberes de una sociedad en un lugar y en un momento histórico dados. Implica hacer un esfuerzo por repensar el vínculo entre el currículum como propuesta educativa y las demandas legítimas de nuestra sociedad, en el marco de un mundo globalizado en constante cambio y transformación. Requiere, a la vez, de una mirada prospectiva que logre identificar, a partir de un análisis crítico de nuestra realidad, las problemáticas y desafíos para las próximas generaciones. Esto demanda no solo una reconceptualización de la noción de currículum sino también un análisis complejo de las tensiones actuales que estamos atravesando como sociedad en una región periférica pero estratégica en términos geopolíticos y ambientales.

Este posicionamiento tiene un profundo sentido político-pedagógico porque asume la necesidad de revisar reflexiva y críticamente qué estamos dispuestos a transmitir como herencia a las jóvenes generaciones, aun cuando este legado ponga en evidencia más incertidumbres que certezas. La cuestión no es sencilla y consiste fundamentalmente en reconocer que estamos atravesando una crisis estructural y generalizada que supera la mera coyuntura (De Alba, 2007). Una crisis que involucra los sistemas sociales, políticos, económicos y culturales que dieron sustento al pensamiento de la modernidad y que pone en tensión los fundamentos sobre los cuales hemos construido nuestra sociedad. En este escenario, la crisis ambiental se manifiesta como expresión ineludible de nuestro tiempo y nos interpela y demanda, en tanto educadores y ciudadanos, otras maneras de pensar y pensarnos, otros modos de producir y transmitir conocimiento. En definitiva, otras formas de construir comunidad.

Las preguntas que nos surgen son: la institución escolar, en tanto construcción hegemónica en la transmisión del conocimiento intergeneracional, ¿qué compromisos y responsabilidades asume frente a esta crisis?, ¿qué elementos tiene para abordarla?, ¿qué limitaciones –históricas– reconocemos?,

¿qué prácticas institucionales nos permiten superarlas y construir otras/nuevas propuestas pedagógicas que aporten a la construcción de una nueva racionalidad?

El propósito de este artículo es invitarlos a pensar la crisis ambiental como un escenario de oportunidades, como un momento creativo de gran potencialidad para pensar otras formas de construcción y transmisión de conocimientos, en particular, en los sistemas educativos. La educación ambiental (EA), como campo transversal, multiparadigmático e interdisciplinar nos desafía a repensar las formas que estructuran la experiencia escolar (Rockwell, 1995). Es decir, las *formas escolares* que han estructurado históricamente la escuela de la Modernidad y han sido centrales para la constitución subjetiva del sujeto social moderno (Tyack y Cuban, 2001). ¿Cómo interpela la incorporación de la EA a la organización de los tiempos y los espacios escolares, la distribución y el agrupamiento de los sujetos, las posiciones de saber o no saber, la formación docente?

La educación ambiental es un campo educativo emergente que surge en los años sesenta en respuesta a la crisis ambiental de mediados del siglo XX. Desde sus orígenes, este campo se configuró en nuestra región desde distintos ámbitos de prácticas no escolares, más allá de la gramática escolar positivista del sistema educativo y en los márgenes del discurso pedagógico hegemónico. Sus premisas vinculadas con la lucha social y sus reivindicaciones de orden político pedagógico resultaron constitutivas para su conformación. Por ello, la EA ha estado históricamente arraigada en las sociedades latinoamericanas en su complejidad, diversidad, conflictividad, desigualdad y riqueza intelectual, cultural y espiritual (De Alba, 2007) y, por ende, la construcción del pensamiento ambiental latinoamericano ha valorizado, por sobre otros conocimientos, el saber popular y ancestral de nuestras comunidades y las luchas políticas que estas tuvieron que llevar a cabo.

La relación que hemos construido con la naturaleza ha sido tan destructiva que hoy ya no se trata solo de “cuidar”, “conservar”, “proteger” los recursos naturales sino, además, y sobre todo, de buscar, recrear, inventar “viejas nuevas” formas de sociedad, comenzando por cuestionarnos los fundamentos a partir de los cuales el mundo sustentó su desarrollo. Es tarea del currículum, entendido como propuesta política educativa que sintetiza elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), producto de una negociación en un determinado momento histórico (De Alba, 1991), hacerse cargo de ello y asumir que es hoy el momento de repensar qué valores y saberes ambientales queremos transmitir.

En este sentido, el debate sobre la incorporación de la EA al sistema educativo puede ubicarse en lo que Ávila llama “la tensión entre las regularidades

instituidas y las pluralidades instituyentes de los diversos *modos de ser escuela*” (2007: 137). Es decir, entre las formas tradicionales de pensar el currículum y los espacios curriculares o los desafíos que implica transitar caminos de búsqueda de nuevas formas de organización y transmisión del conocimiento.

En la actualidad, y considerando la historia del campo, la educación ambiental pone en cuestión la lógica tradicional del currículum, no solo en su estilo clásico de escritura (de secuencias lógicas, explícitas y centradas en la instrumentalidad técnica) sino también en su concepción y en su relación con la sociedad. La lógica tradicional del currículum, positivista, fragmentada, e incluso desterritorializada, se ha fundado en diversas certezas esencialistas y prescripciones en las que se anclan las diferentes disciplinas, donde primó la pedagogía de la respuesta y no la de la pregunta (González Gaudiano, 2006).

En dicha lógica, la incertidumbre –característica del escenario de la crisis ambiental actual– resulta una amenaza pedagógica más que una oportunidad para el abordaje y profundización de los temas y conflictos ambientales en la construcción de sujetos sociales críticos. Por ejemplo, en la Argentina, los desastres sociales y ambientales que está provocando el actual modelo productivo extractivista difícilmente podrán abordarse de manera compleja frente a la rigidez y fragmentación disciplinar que ha caracterizado históricamente al conocimiento escolar.

La EA, como dimensión transversal, se enfrenta con un currículum convencional e impotente y, por tanto, disfuncional a los problemas actuales que exigen otros modos más complejos de abordar la temática.¹ Nos encontramos, por ejemplo, con docentes que no han advertido todavía la necesidad de abordar estas problemáticas desde las diferentes áreas de conocimiento reduciendo la cuestión ambiental a contenidos de ciencias naturales, sin poder dar cuenta de la dimensión social de la crisis. Las problemáticas ambientales son consecuencia del modo en que la sociedad moderna construyó la idea de progreso y desarrollo por lo que sería necesario de-construir estas lógicas binarias y fragmentadas y establecer diálogos interdisciplinarios que aporten a la construcción compleja del conocimiento.

Por ello, algo de crucial importancia en este tema es comprender que la idea de currículum complejo (De Alba, 2007) trasciende la noción cuantitativa de complejidad. Es decir, no proponemos simplemente llenar el currículum con más contenidos específicos vinculados a lo ambiental. La cuestión no radica en más cantidad de temas ambientales sino que necesitamos pensar otras maneras

¹ Para profundizar un modo de abordaje para la EA sugerimos leer el capítulo “Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político pedagógica” en este mismo libro.

de construir el conocimiento en torno a ello. Como dice De Sousa Santos (2006: 16) “no es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos, necesitamos un nuevo modo de producción del conocimiento”. Un conocimiento que nos permita una relación dialéctica entre naturaleza y cultura, entre lo micro y lo macro, entre lo singular y lo universal, entre la escala local y la global, entre lo temporal y lo estructural y que nos posiciona de manera activa y comprometida frente a la sociedad en tanto ciudadanos.

Por cierto, como sostiene González Gaudiano (2007), esta es una discusión de orden paradigmático, que nos remite a un problema de primer orden y que da cuenta de un conflicto en la propia concepción y apropiación del conocimiento. Este no es un reflejo fiel de objetos o fenómenos externos al sujeto que conoce, sino un producto resultante de su interpretación, y estas comprensiones son múltiples y dependen de los enfoques, preconcepciones, valores, costumbres, ideologías y experiencias, entre otros.

Ahora bien, ¿cuál es la especificidad del conocimiento que se produce en la escuela? El conocimiento que se genera en los diferentes ámbitos sociales (científicos, artísticos, filosóficos, de la vida cotidiana, del trabajo, etc.) se reelabora creativamente tanto en la generación de diseños curriculares como en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, transformándose en conocimiento escolar. No debiera resultar una simplificación sino más bien un producto cultural nuevo con finalidades, funciones y utilidades específicas, además de promover lógicas y circuitos propios de producción, desarrollo y difusión. Este conocimiento se construye en diálogo entre docentes y alumnos y la comunidad educativa en general. Es situado y permite la problematización y la interrogación de los objetos de conocimiento para su reconstrucción; y en ello radica su especificidad. Dependiendo de cómo se lleve a cabo esa construcción, el conocimiento escolar será o no significativo para entender la complejidad del mundo actual aportando elementos que tensionen las formas convencionales de conocer la naturaleza, la sociedad y sus relaciones.

¿Cómo incorporar la EA en el currículum?

La discusión sobre la forma de incorporar la educación ambiental al currículum ha llevado a múltiples discusiones a lo largo de la historia. Esto se ha dado desde posturas que sostienen la necesidad de reforzar ciertos contenidos en las actuales asignaturas hasta otras que defienden, en cambio, la incorporación al currículum de una materia específica y hasta posiciones más innovadoras que apuestan a la transversalidad e interdisciplinariedad de la EA en tensión a la estructura disciplinar tradicional.²

² Un *racconto* sintético de estas estrategias puede consultarse en González Muñoz (1996).

Entendemos que esta última postura implica despegarnos necesariamente de las concepciones tradicionalistas de transversalidad e interdisciplinariedad, que no lograron dislocar la lógica curricular del sistema educativo al concebirlas, por un lado, como meros contenidos transversales (que en la práctica finalmente no son abordados) y, por otro, como una sumatoria de disciplinas. En este sentido, es necesario concebir las nociones de transversalidad e interdisciplinariedad desde la lógica de la complejidad o, dicho de otra forma, desde la noción de currículum complejo.

La transversalidad que propone la educación ambiental está vinculada con las mismas temáticas y problemáticas que la atraviesan: el trabajo, la ciudadanía, los derechos humanos, la salud y la alimentación, los procesos ecológicos, la sustentabilidad, el uso y la distribución de los recursos naturales, entre otros. Estas son dimensiones a tener en cuenta al abordar temáticas ambientales en ámbitos escolares y no escolares. ¿Por qué no podemos pensar que hacer educación ambiental es también hablar de los derechos humanos, de la sociedad de consumo y de la globalización, de la desigualdad e injusticia sociales, de la salud comunitaria y la alimentación, de las formas de explotación laboral o de la tensión entre soberanía alimentaria y monoproducción? ¿Por qué reducirla a ciertas materias como ciencias naturales o biología o a temáticas convencionales como la generación y separación de residuos domiciliarios y no pensar que hacer educación ambiental es también considerar los recursos naturales como parte constitutiva de nuestra propia historia social, política, económica y cultural?

Este tipo de abordaje pedagógico habilita un pensamiento complejo en torno a los contenidos ya existentes en el currículum, que pueden verse tensionados y redefinidos desde esta perspectiva de EA. Se trata de acciones que pueden inscribirse en las pluralidades instituyentes de las que hablábamos al comienzo. Construir alternativas cognoscitivas implica jugar y animarnos a romper ciertas formas escolares impuestas históricamente y proponer de manera creativa otros dispositivos de enseñanza.

Lo incierto es constitutivo del propio conocimiento y debería también poder ser enseñado y aprendido en la escuela. Desde una perspectiva político-pedagógica, este principio de incertidumbre favorece la construcción de propuestas curriculares alternativas que implican proyectos educativos capaces de dar lugar a otras voces, a otros actores sociales comprometidos con su territorio. En este sentido, los diseños y propuestas curriculares deberían constituir una apuesta a futuro, anunciar mundos posibles, promover en el presente conocimientos que permitan a las nuevas generaciones participar dentro de diez, veinte o treinta años en las esferas económica, social, política, cultural y comunitaria; y, fundamentalmente, que les posibiliten intervenir en la construcción de la sociedad en la que viven y vivirán (Marco Político Curricular 2007-DG-CyE-provincia de Buenos Aires).

La dimensión prospectiva del currículum plantea el reto de analizar y elaborar posibles escenarios futuros. Estos saberes se transmiten en la escuela en escenas reales y actuales de inclusión democrática que habilitan a los sujetos para experimentar crecientes grados de autonomía y de conciencia social para generar proyectos personales y sociales desde el presente.

La enseñanza, como práctica social de transmisión cultural, favorece en este sentido la inserción creativa de los sujetos en las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes e implica generar situaciones de aprendizaje para la construcción y reconstrucción del saber. En este proceso no solo se producen saberes sino modos de vincularse con el conocimiento, aspectos que solo se aprenden en relación con otros. La apropiación y reconstrucción cultural genera nuevos sentidos y proyectos de vida; por ello, el sujeto que aprende también se transforma y construye subjetividad.

Conviene advertir que suele asociarse el énfasis en la enseñanza y la revalorización de la transmisión con la transferencia lineal de contenidos en desmedro de la posición activa y constructiva del sujeto. Sin embargo, la libertad que requiere la construcción subjetiva solo es posible en marcos culturales específicos. La conquista de la subjetividad y del lazo social se produce, entonces, en el diálogo entre alumnos/as y docentes en torno de lenguajes, convenciones, símbolos e instrumentos de las culturas.

En este sentido, la mediación que los docentes hacen al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas –producidos por terceros en otros contextos y que son patrimonio y legado común– para recrearlos y transmitirlos, los ubica como profesionales críticos capaces de dar sentido a su diario accionar. El docente en diálogo con sus alumnos es productor de conocimiento, un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos.

Al entender al docente como agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares, creemos que es necesario reflexionar sobre la formación docente y la educación ambiental. Una reflexión incipiente que propone concebir la EA como nudo problemático de la formación docente.

La crisis ambiental, desafíos y problemáticas de la formación docente

La crisis ambiental ha permeado las aulas y el sistema educativo en general por lo que resulta necesario poner en evidencia la importancia creciente de esta temática para la formación docente.

No caben dudas de que el deterioro ambiental amenaza profundamente la vida del planeta y, por tanto, se ha convertido en uno de los tópicos que pone en el centro del debate el modelo de desarrollo económico, social, cultural y educativo. La crisis energética, del petróleo, los conflictos por el agua, los efectos del calentamiento global y sus impactos en la configuración económica, política y social mundial y local, son algunos ejemplos de ello.

Ya hace años, De Alba planteó que la crisis ambiental había dado origen a un imperativo ambiental, haciendo referencia al imperativo categórico kantiano, aquello que una sociedad debe asumir sin condicionamientos y limitaciones: “El imperativo ambiental es la exigencia categorial e incondicional que impone la crisis ambiental a la humanidad para su propia supervivencia, la de otras especies y la del planeta en general, a través de pensar y buscar nuevas alternativas, contribuyendo a la construcción de un nuevo campo paradigmático, en los planos ético, económico, cultural, político, y social [epistemológico y por lo tanto educativo] y en sus interrelaciones” (De Alba, 1993: 9).

Nos interesa recuperar esta reflexión asumiendo la urgencia y la necesidad de pensar la dimensión ambiental como imperativo en el campo curricular y la formación docente. Vale advertir que en la Argentina, salvo algunas excepciones en diferentes jurisdicciones, no es un tema central ni prioritario de debate en las políticas educativas nacionales vinculadas a la formación docente. Reconocemos como experiencias de formación docente en el área las propuestas ofrecidas por el sindicato docente en el marco de la Escuela Marina Vilte de CTERA: una carrera de especialización en educación ambiental para el Desarrollo Sustentable y dos postítulos. Estas iniciativas generaron un espacio de formación en educación ambiental valioso para los docentes pero que no han logrado instalarse en el campo como propuesta permanente de capacitación.

Sin embargo, la falta de un debate serio y comprometido con la problemática desde distintos sectores de la educación genera la apertura de espacios de formación contradictorios y controversiales en relación a sus temáticas, estrategias, metodologías e intereses; no solo desde la propuesta didáctica sino desde los enfoques y prácticas que se promueven. Los procesos de formación ambiental no pueden circunscribirse a cuestiones meramente técnicas sino que requieren integrar, complejizar y articular lo ambiental como dimensión constitutiva de lo social.

Según Davini (1995), los debates y las propuestas en torno a la formación docente tienden a emerger con fuerza en los momentos más críticos de la escuela o del contexto político social, que además ponen en tensión las tradiciones construidas históricamente en la formación docente. La experiencia de gestión en la provincia de Buenos Aires nos demostró que la formación en educación ambiental es una de las demandas más sentidas y requeridas por los

docentes. En los últimos años hemos advertido una oferta creciente de capacitaciones que apelan a la cuestión ambiental y resulta llamativo cómo “bajan” a la escuela paquetes o documentos instruccionales preparados por distintos especialistas, ONGs o empresas multinacionales que apuntan a modificar hábitos individuales para “salvar el planeta” sin problematizar la realidad social y las causas profundas que generan la crisis ambiental. Estas son lógicas propias de las políticas de perfeccionamiento docente de los años noventa y de las tradiciones eficientistas de la formación docente.

En este marco, resulta un problema admitir acríticamente cualquier propuesta educativa relacionada con el ambiente, pues contribuye a crear confusión y suponer que cualquier mensaje es útil y conducente para “resolver” las distintas problemáticas ambientales.

Si bien en la Argentina las tendencias alternativas se dieron al margen del aparato formal (Davini, 1995), creemos que en la actualidad el debate por la incorporación de la dimensión ambiental –y no solo de contenidos ambientales– en la formación docente es prioritario y demanda reinventar miradas y caminos alternativos dentro del propio sistema.

La educación ambiental no solo viene a poner en tensión la significatividad de los contenidos en la enseñanza, como demandaría un enfoque crítico-social de la formación docente, sino también centra su proclama en las relaciones de poder en la escuela, en la revisión de la organización institucional, en el trabajo en el aula, en los rituales y, como ya dijimos, en las formas escolares tradicionales. Se acercaría al enfoque conocido como la pedagogía hermenéutico-participativa (Davini, 1995) que propone revisar críticamente las relaciones de poder en la práctica escolar y, en este sentido, demanda nuevos dispositivos de formación.

Los desafíos más interesantes que la educación ambiental le propone a la formación docente son, por un lado, tensionar las visiones fragmentadas del conocimiento disciplinar y la unilinealidad del abordaje didáctico de las problemáticas ambientales. Por el otro, instalar debates conceptuales profundos sobre temas como el desarrollo, el modelo productivo, la sustentabilidad, la calidad de vida, los conflictos socioambientales, la ciudadanía y los derechos humanos en general y ambientales en particular, entre otros temas.

Algunas de las dificultades que encuentra la educación ambiental para interpelar la formación docente se relacionan con la falta de investigación en el campo, la escasez e inaccesibilidad de información ambiental y la desarticulación, dispersión y falta de sistematización de experiencias de educación y formación ambiental que se generan en los sistemas educativos.

Desde esta perspectiva, formar al profesorado implica partir de una conceptualización superadora de la relación sociedad-naturaleza. Una racionalidad educativa diferente para una racionalidad productiva diferente, que habilite procesos educativos coherentes con la importancia y urgencia de la crisis social, ambiental y del pensamiento, y que favorezcan la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir, al servicio de las necesidades de la humanidad, antes que de las del capital o el mercado.

La cuestión ambiental genera una compleja dialéctica entre realidad social y conocimiento. El saber ambiental (Leff, 1994) es llamado a cuestionar las teorías sociales que han legitimado e instrumentado la racionalidad social imperante; y plantea su agotamiento, su incoherencia, su fracaso al menos en lo que se refiere al bienestar humano, la igualdad, la justicia, la diversidad biológica y cultural y el derecho de las generaciones venideras, y plantea la necesidad de elaborar nuevos paradigmas del conocimiento. Estos son los tipos de debate que la incorporación de la educación ambiental debería introducir en el campo de la formación docente, para luego plasmarse en los diseños curriculares y en programas de formación. Es en este sentido que caracterizamos la EA como un campo de intervención político-pedagógica, como acto político e ideológico, por su potencialidad de introducir debates de fondo en otros campos educativos.

La profesionalización del campo de la EA

¿Qué implica hoy en nuestro país pensar la formación de los educadores ambientales?

El campo de la educación ambiental está conformado por una multiplicidad de actores sociales que lo hace heterogéneo y diverso. Se trata de un campo constituido por distintas concepciones, tanto de lo educativo como de lo ambiental que, articuladas, configuran enfoques pedagógicos diferentes y de variados posicionamientos ético-políticos, que pueden llegar, incluso, a ser antagónicos en algunos casos.

En la tradición latinoamericana, existe una línea que vincula o entiende la acción pedagógica ambientalista desde un enfoque que recupera los fundamentos de la educación popular, conocida como Educación Popular Ambiental y reconocida como un discurso alternativo que conforma, entre muchos otros, el campo de la educación ambiental latinoamericana. Pero lo cierto es que aquellos que lo integran, en su conjunto, provienen de muy diversos trayectos de formación y han adquirido experiencia en muy distintos espacios. Esta amalgama que caracteriza al campo, la desarticulación de sus prácticas y la falta de una referencia clara que las oriente constituyen “fisuras”

(González Gaudiano, 1998) que, si bien son productivas, dificultan la conformación de espacios donde podamos encontrarnos, debatir, formarnos de manera integrada, teniendo en cuenta sobre todo la estructura fragmentada y la escasa relevancia que adquiere la temática en el sistema educativo de nuestro país. Así nos hemos aproximado al campo a partir de una pobre formación profesional o específica –casi autodidacta– y una práctica desarrollada a través de ensayo y error. De hecho, muchos ciudadanos que llevan adelante acciones de EA, indudablemente muy interesantes porque muchas de ellas se vinculan con una práctica colectiva de lucha social, no poseen formación profesional específica en el área.

Lo cierto es que recién en los últimos quince años en la Argentina se ha iniciado un proceso de conformación del campo donde han empezado a surgir algunos espacios de formación, si bien incipientes y poco reconocidos aún.

Aclaremos que entendemos lo educativo desde una concepción amplia que no se restringe a lo escolar; de manera que pensar la formación, capacitación o bien profesionalización de los educadores ambientales implica tener en cuenta la variedad, heterogeneidad y diversidad que caracteriza al campo de la educación ambiental en América Latina. Es decir, que revalorizamos no solo la escuela y los ámbitos educativos institucionalizados sino también todos los otros espacios que, sin estar oficializados, igualmente constituyen espacios clave para el ejercicio de esta práctica.

Partimos de entender el concepto de profesionalización (González Gaudiano, 1998) no desde una perspectiva de formación universitaria centrada en lo formal, ya que esta no se restringe al reconocimiento expreso y oficial que una institución académica puede otorgar para el ejercicio de una práctica profesional específica. No se trata de entender la profesionalización como aquello que permita incluir o excluir a quienes integramos el campo sino un criterio de reconocimiento que nos permita articular nuestras prácticas y, fundamentalmente, enriquecerlas y complejizarlas. También es una vía para impulsar procesos de investigación en el campo de la educación ambiental, ausentes prácticamente en las universidades e institutos de formación docente de nuestro país.

Un proyecto de profesionalización de la educación ambiental implica posicionarse desde un imaginario pedagógico específico que nos posibilite desarrollar una acción de intervención-acción; que nos permita entender que la lucha por la defensa de un ambiente sano y diverso es un derecho humano y, por ende, que su formación implica necesariamente un posicionamiento crítico frente a las desigualdades sociales y el modelo productivo vigente. Entender que la relación entre sociedad y naturaleza es histórica y cultural y, en consecuencia política, es

la base para la formación y la acción de todo educador comprometido con su territorio, su comunidad y su ambiente.

Esta profesionalización del campo de la educación ambiental conlleva necesariamente profundas transformaciones curriculares en todos los niveles educativos. El desarrollo del currículum en este campo no es una cuestión menor y puede ser motivo de otro tipo de reflexión. Sin embargo, es importante mencionar la imperiosa necesidad de profundizar estos temas, así como la complejidad que implica poner en práctica proyectos de EA interdisciplinarios y transversales con las características de nuestros sistemas educativos. De hecho, la instrumentalización de proyectos de este tipo se ve fuertemente limitada por las fragmentadas y rígidas estructuras académico-administrativas de todos los niveles educativos.

Por todo lo dicho, entendemos y conceptualizamos la EA y los debates que la atraviesan como nudos problemáticos de la formación docente. Considerando la conceptualización desarrollada por Zemelman (1992), un nudo problemático refiere a un recorte cultural de la realidad, complejo, significativo, históricamente contextualizado y socialmente construido, alrededor del cual se debaten el aprender y el enseñar.

La formación docente en la Dirección de Gestión Educativo Ambiental

En este apartado nos interesa presentar una propuesta de formación docente impulsada desde la Dirección de Gestión Educativo Ambiental en la provincia de Buenos Aires durante la gestión educativa 2006-2007. Se trata de la carrera de “Especialización en Educación Ambiental y Gestión del Ambiente Escolar”, creada en el marco de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires y de cuya planificación, diseño y puesta en práctica participamos junto con otros colegas.³

Esta Dirección privilegió el eje de la formación docente por considerar que la formación del profesorado era fundamental para la consolidación del campo de la EA en la Argentina.

El programa de “Educación Ambiental y Capacitación Docente” de la DGEA puso énfasis en la construcción de un Marco Político Pedagógico que,

³ Esta carrera fue una de las primeras que ofreció la universidad cuando aún no estaba completamente institucionalizada. Se trató de una de las tres especializaciones que motivaron y empujaron la concreción de la Universidad durante su proceso de fundación. La Ley de creación -Nº 13511- fue promulgada mediante el decreto 1968 del 9 de agosto de 2006 y publicada en el Boletín Oficial Nº 25.476. Luego de su institucionalización definitiva bajo el nombre de UNIPE-Universidad Pedagógica, la especialización en EA fue disuelta por no considerárselo un tema prioritario en la formación docente. Se logró recibir solo una cohorte.

junto con el establecimiento de la modalidad de EA en la Ley Provincial de Educación (Art. 45, cap. XIV), proponía orientar las experiencias y propuestas de capacitación y formación docente en educación ambiental que se originaran en el sistema y fuera de este. Así, este marco sirvió de articulación con otras áreas del sistema, en particular con la Dirección Provincial de Educación Superior. Los lineamientos teóricos en los cuales se inscribió esta propuesta fueron contruidos recuperando los aportes de la perspectiva latinoamericana de EA (González Gaudiano, 2007). Esta perspectiva retoma los fundamentos político-pedagógicos de la educación popular, siendo central el compromiso con la realidad local y ambiental de las comunidades, el reconocimiento de saberes y prácticas culturales en estrecha relación con sus territorios y una acción educativa transformadora que tenga como horizonte la construcción de sociedades más justas y sustentables.

Para dicho proceso de construcción delineamos cuatro ejes lo suficientemente precisos y abarcadores como para que den lugar a un diseño de formación que contemple los aspectos epistemológicos, pedagógicos, sociohistóricos y naturales que involucra la cuestión ambiental pero que, a la vez, sean lo suficientemente flexibles como para poder construir una oferta diversa que responda a la heterogeneidad de situaciones socioambientales de la provincia. Los cuatro ejes a los que nos referimos son:⁴

- *Eje epistemológico teórico-eje de la sustentación*: este eje pretende desarrollar la capacidad de construir explicaciones propias de la realidad a partir del estudio de escuelas de pensamiento y de sus lógicas de construcción de conocimiento y categorías teóricas. La formación teórica, en este esquema, no significa “enseñar teoría” sino desarrollar en el educador ambiental una capacidad para encontrar sus propias explicaciones. Refiere a la construcción de un pensamiento complejo.

- *Eje de formación crítico-social-eje de la problematización*: propicia la comprensión de la complejidad de los problemas ambientales a partir de marcos histórico-sociales, económicos, políticos y culturales específicos que conforman la realidad local, regional y global de los sujetos. Vincula cuestiones tales como los derechos a la educación, la ciudadanía plena, el trabajo, el debate por la democracia, la paz, el desarrollo sustentable, el derecho de otras generaciones, la diversidad cultural, etc.

- *Eje de formación ecológico-ambiental-eje de la contextualización*: discute las bases y principios generales para la comprensión de las dinámicas de los procesos

⁴ Para la elaboración de esta propuesta se tuvieron en cuenta los ejes del esquema planteado por González Gaudiano (1998) para estructurar un modelo de formación tendiente a la profesionalización de los educadores ambientales.

naturales, para dimensionarlos en la perspectiva de los procesos vitales. Entendemos por tales aquellos procesos estrechamente vinculados a la reproducción de la vida en general, a la calidad de vida y a los derechos humanos fundamentales como la alimentación y la salud, así como al derecho a la vida de las otras especies, la protección de los ambientes naturales y la sustentabilidad de los procesos naturales.

- *Eje de formación pedagógica-eje de la intervención pedagógica*: pretende auspiciar la construcción de un nuevo lenguaje de la educación ambiental tanto para aprehenderla teóricamente como para analizarla e intervenir críticamente en los procesos educativos. Se trata de internalizar la educación ambiental como componente inherente de la educación del presente, asumiendo con ello la apertura de un campo de debate en torno al rol de los procesos educativos, las fronteras institucionales y la labor pedagógica.

Por tanto, esta estructura de gestión para la formación docente en educación ambiental nos dio la posibilidad de combinar modalidades, recursos didácticos y contenidos, como así también, convocar a distintos especialistas en el área, a fin de atender a la diversidad regional, ecológica y socioambiental de la provincia.

Especialización en Educación Ambiental y Gestión del Ambiente Escolar

El diseño de esta especialización y sus seminarios pretendió abordar de forma integrada los aspectos epistemológicos, pedagógicos, sociohistóricos y naturales que involucra la cuestión ambiental, combinando modalidades, recursos didácticos y contenidos. Este esquema respondió a una lógica de construcción que tuvo en cuenta la sustentación, la problematización, la contextualización y la intervención pedagógica como aspectos estructurantes en la construcción de un nuevo tipo de saber requerido por el momento histórico, un saber por definición complejo.

La especialización surgió con el propósito de brindar a la comunidad educativa una primera opción integral y sistémica organizada desde el propio sistema; propició un espacio académico de formación abierto a todos los trabajadores de la educación (docentes y no docentes, profesores, directivos, educadores sociales, administradores públicos, de instituciones educativas públicas y privadas, etc.). Aspiró a una construcción colectiva del conocimiento sobre lo ambiental y lo educativo a través de un posicionamiento crítico respecto del modelo social, cultural, educativo y productivo vigente. Dicha formación fue pensada sobre una conceptualización amplia del gestor social y educador ambiental entendiéndolos como roles complementarios

que reconocen la necesaria relación entre educación y acción territorial y, a su vez, entienden el compromiso y responsabilidad de los educadores de gestionar el ambiente desde los diferentes ámbitos de trabajo, tal como lo propone el enfoque de educación ambiental que presentamos.

Los principales objetivos de esta propuesta fueron motivados por la necesidad de reconocer la cuestión ambiental como prioridad pedagógica.

La fundamentación político-pedagógica de la propuesta curricular, sus contenidos y seminarios, se enmarcaron en el documento “Planificación de la educación ambiental en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires. Lineamientos Político-Pedagógicos Generales de la DGCyE” y se estructuraron en torno a los cuatro ejes mencionados anteriormente. La carrera se organizó a partir de cuatro seminarios troncales, dos seminarios optativos y un seminario de diseño y tutoría de tesina de carácter obligatorio. Los cuatro seminarios troncales fueron pensados a partir de los siguientes nudos problemáticos:

- 1) Problemáticas socioambientales en la provincia de Buenos Aires. Modo en que se manifiesta la crisis socioambiental e impacta en el sistema educativo provincial.
- 2) Historia y problematización del campo de la educación ambiental. Enfoques y tendencias.
- 3) Políticas públicas y gestión ambiental: la incorporación del enfoque ambiental en las políticas públicas.
- 4) Temas ambientales de relevancia escolar:
 - Salud, alimentación y ambiente.
 - La crisis del agua como una crisis de la gobernabilidad.
 - Infraestructura escolar y ambiente.

Asimismo, cabe destacar que estos cuatro seminarios conformados por instancias teóricas y talleres incluyeron las llamadas Conferencias Magistrales: encuentros teóricos dictados por distintos especialistas invitados y abiertos a toda la comunidad, que fueron impulsados desde la carrera como una propuesta de extensión universitaria, pública y gratuita. En estos encuentros se contó con invitados de alto nivel académico, referentes del campo de la educación ambiental latinoamericano.

Vale mencionar la cantidad de educadores que respondió a esta propuesta de formación. Más de cien alumnos inscriptos, con distintas trayectorias

profesionales y experiencias formativas: docentes de nivel inicial y primaria, profesores de ciencias naturales, ciencias sociales, lengua y literatura, educación física, ingenieros, historiadores, no docentes, entre otros. Esta diversidad de trayectorias también fue una de las características del equipo docente, un grupo integrado por profesionales de diferente formación académica que, desde sus especialidades, aportaron a la construcción interdisciplinar de la carrera.

Diversas trayectorias formativas y profesionales, diferentes formas de concebir la ciencia y la tarea educativa, distintos enfoques y opiniones que enriquecieron los debates y discusiones que surgían en el aula, dando cuenta de lo controvertido, heterogéneo, incierto y comprometido del campo de la educación ambiental.

Reflexiones finales

En esta presentación intentamos poner de manifiesto debates y reflexiones que se nos presentaron al momento de pensar la relación entre la educación ambiental, el currículum y la formación docente en una experiencia de gestión pública provincial. Si bien pudimos advertir que los docentes reconocen lo ambiental como una de las problemáticas educativas contemporáneas más cruciales, demostrando una fuerte preocupación y participación, creemos que el mayor problema reside en el no reconocimiento por parte de las políticas públicas educativas de la crisis ambiental actual y de su impacto social y, por otro lado, en las resistencias a incorporar esta dimensión como eje prioritario en el sistema educativo.

Bibliografía

- Ávila, O. (2007). "Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades", en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- De Alba, A. (1993). "El imperativo Ambiental", en *Perspectivas Docentes* n° 11, julio-septiembre. Universidad de Juárez Autónoma.
- . (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Plaza y Valdés Educadores.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, CLACSO.
- Esteva Peralta, J. y Reyes Ruiz, J. (1997). "La perspectiva ambiental de la educación ambiental en las personas adultas", en Centro de Estudios de Sociales y Ecológicos,

- Contribuciones educativas para la sociedad sustentable*. Disponible en: http://www.dimensioneducativa.org.co/aa/img_upload/e9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77/LA_PERSPECTIVA_AMBIENTAL_DE_LA_EDUCACION_ENTRE_PERSONAS_ADULTAS.doc Consultado: marzo de 2009.
- González Gaudiano, E. (1997). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México, Plaza y Valdés.
- . (1998). *Centro y periferia de la educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*. México, Mundi Prensa.
- González Muñoz, M. C. (1996). “Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar”, en *Revista OEI*, n° 16.
- Leff, E. (comp.) (1994). *Ciencias Sociales y formación Ambiental*. México, Gedisa.
- Olga, S. (2007). “Reinvenciones de lo escolar tensiones, límites y posibilidades”, en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante.
- Rockwell, E. (comp.) (1995). “De huellas, barbas y veredas”, en *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Tyack D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da. ed. en español. México, Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Tomo II: Historia y necesidad de utopía. México, Universidad de la Naciones Unidas/Anthropos.

Fuentes

- Planificación de la Educación Ambiental en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, Lineamientos Político Pedagógicos Generales. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/Planeamiento/direccionggestionambiental/documentos.cfm>, consultado en 2007.
- Marco General de Política Curricular – DGCyE Provincia de Buenos Aires. La construcción de una educación ambiental desde el Nivel Inicial – Documento de Apoyo N° 3. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial-Dirección de Gestión Curricular (versión preliminar).



TERCERA PARTE

Reflexiones sobre la EA desde
distintas áreas de conocimiento

La escuela, sujeto territorial en el manejo integral de las cuencas hídricas metropolitanas

Sandra Andrea Alvino

Introducción

La mayoría de las cuencas hídricas que atraviesa la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) presenta un alto nivel de criticidad ambiental, el cual refleja la falta de un ordenamiento y una planificación territorial sustentable lo que, a su vez, impacta directamente en el bienestar de la población de los sectores sociales más vulnerables.

Elas siguen arrastrando una historia ambiental no contada, donde la degradación y el deterioro del recurso hídrico, a través de la implementación de políticas públicas sectorizadas y parciales, plasmaron una gestión fragmentada del territorio, dejando de lado su valor como bien común social y cultural, y agudizando aún más las problemáticas ambientales existentes en la región.

En el marco de esta realidad de crisis ambiental, la escuela, además de trascender y ampliar su rol de transmisora de conocimientos en valores, tiene primeramente un importante papel que desempeñar: *reeducar la mirada hacia una visión más compleja y superadora de la relación sociedad-naturaleza*, que permita una comprensión global de las problemáticas ambientales y su transposición a ámbitos más cotidianos de la vida local. Además debe promover una *conciencia ciudadana participativa y activa* sobre la base primordial del derecho a la información, así como entender y valorar el impacto y la importancia de estos problemas y actuar en la construcción de una condición humana más justa a partir de un vínculo diferente con la naturaleza.

Para profundizar este enfoque, es necesario involucrar a la educación ambiental (EA), entendida como un tópico clave en la planificación local y un factor cada vez más relevante en las políticas públicas de equidad, reconocimiento de derechos y justicia social. O sea, adentrarse en la búsqueda de un ambiente de vida sustentable y, por consiguiente, estrechamente vinculado a la planificación del territorio local. Por consiguiente, la EA será la encargada de conectar la planificación ambiental del territorio con las propias necesidades de la población local, en este caso, enmarcada bajo la concepción del *manejo integral de cuencas hídricas*.

Partiendo de esta regionalización y utilizando como marco de referencia el Programa de Agenda XXI¹ –considerado como un instrumento de carácter

¹ Ver el sitio web: <http://www2.medioambiente.gov.ar/acuerdos/convenciones/rio92/agenda21/ageindi.htm>

integral e interdisciplinario—, se pretende su incorporación en el ámbito escolar donde, a través del aprendizaje de los distintos saberes —y entre ellos el ambiental— los docentes, junto a sus estudiantes y a la comunidad local, podrán diseñar y elaborar sus propias Agendas Ambientales Escolares. Consideramos que estas agendas son una herramienta útil de acción colectiva, que la escuela puede brindar a la hora de participar en la gestión y planificación, para un manejo integral y sustentable de sus cuencas metropolitanas.

El objetivo de este artículo es analizar, por un lado, el posicionamiento que debe tener la institución escolar frente a la actual crisis ambiental y, por otro, potenciar su rol como un sujeto social, capaz de integrarse a la actuación territorial en el manejo integral de las cuencas hídricas metropolitanas, por medio del ejercicio y la proacción de una ciudadanía ambiental responsable. Esto debe plasmarse en la elaboración de Agendas Ambientales Escolares, como herramientas para el ordenamiento y planificación local.

La escuela, inmersa en la crisis ambiental contemporánea

La problemática ambiental, surge como síntoma de una crisis de civilización. Pone una mirada crítica y cuestiona las bases mismas del capitalismo “salvaje” que, desde sus inicios, a expensa del crecimiento económico, mercantilizó a la naturaleza, provocando una degradación ambiental sin precedentes (Leff, 1994).

La cuestión ambiental problematiza las bases mismas de la producción; apunta hacia la deconstrucción del paradigma económico de la modernidad y a la construcción de una nueva racionalidad productiva, fundada en los límites de las leyes de la naturaleza, así como en los potenciales ecológicos y la creatividad humana. Vino a trastocar el sentido de la humanidad, así como a denunciar la falacia de esa creencia asentada en nuestra lógica del crecimiento sin límites (Leff, 1994).

La crisis ambiental (...) no es una crisis ecológica, sino social. (...) Es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida. (Manifiesto por la vida, 2002)

En este sentido, la crisis ambiental, fundada durante mucho tiempo en la lógica del paradigma del lucro y el consumo, está íntimamente relacionada con el vivir y el transitar de cada persona. Pero, a su vez, se encuentra muy alejada de los procesos naturales que implican vivir en un ambiente sano, digno y diverso, y que nos ayudarían a superar la actual crisis ambiental.

En este marco de incertidumbre y crisis ambiental, es donde la educación y la escuela tendrán que asumir la tarea de educar *en valores*, “a contracorriente

del carburante económico de la sociedad, del consumo individual, de la pulsión inmediata y de la satisfacción de todos nuestros deseos” (Meirieu, 2006: 3). Para ello, se precisa otra mentalidad, otro modo de ver, de ser y de hacer la tarea educativa. Es el comienzo de una nueva aventura educativa.

Esta consiste en construir un proyecto humano en y para este mundo, descubrir un “sentido de vida” que señale un horizonte ético hacia el cual dirigirse y desde el cual se encuentre el contexto donde se sitúe la existencia (Carr, 2005). También en intentar hacer otra educación exige pensar a la escuela desde una formación ética y humanística en conjunto, que facilite el aprendizaje de la alteridad, a través del diálogo de saberes.

La cuenca, unidad de análisis para la planificación y gestión territorial de la Región Metropolitana de Buenos Aires

La situación ambiental en que muchas escuelas se encuentran inmersas en las cuencas metropolitanas de Buenos Aires es preocupante, por el estado crítico de recursos como el agua, el aire y el suelo. Ello es consecuencia, en gran medida, de la ausencia de un ordenamiento y de una planificación sustentable del territorio.

Considerando los diferentes matices y complejidades que presenta la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) se decidió abordar la dimensión territorial y ambiental, a través de la limitación de las cuencas hídricas que conforman el territorio provincial.

El concepto de manejo de una cuenca es multidimensional, ya que trata de definir procesos complejos que se producen en el contexto de la misma a través del tiempo. La cuenca, entendida como una unidad territorial, es relevante para analizar los procesos ambientales generados como consecuencia de las decisiones en materia de uso y manejo de los recursos: agua, suelo y vegetación. En efecto, las posibilidades de diferenciación espacial y de integración conceptual de procesos ambientales que brinda esta unidad hacen de ella un marco geográfico propicio para entender los impactos ambientales de las actividades humanas. Es también un marco adecuado para la planificación de las medidas destinadas a corregir impactos ambientales, producto del uso y manejo de los recursos.

En síntesis, se define la cuenca como la unidad territorial de análisis más apropiada, ya que es un área donde se puede lograr mayor integración entre la gestión y el aprovechamiento del agua y la acción de manejo, explotación y control de los otros recursos que tienen referencia en el sistema hídrico. Además, facilita la acción de distintos actores sociales unidos en torno a un bien común, para lo cual la participación de todos los sectores involucrados, y entre

ellos la escuela, se torna fundamental en la toma de decisiones durante todo el proceso del plan de acción (Alvino, 2012b).

Se trata de establecer y ejecutar planes de gestión integral de cuencas sustentables y participativos, en la escala aproximada de las jurisdicciones territoriales de los municipios, con el fin de que las propias organizaciones e instituciones locales diagnostiquen, formulen, ejecuten y evalúen en sus planes los alcances del propio municipio. Teniendo como base las prioridades identificadas por la población y con el apoyo técnico-educativo de las instituciones locales, los planes de desarrollo local² deben ser la base para la formulación del plan de gestión integral y participativo de la cuenca hidrográfica principal de cada jurisdicción municipal.

Cuando una cuenca atraviesa más de un municipio, es necesario establecer alguna instancia mayor de organización que pueda gestionar y accionar de forma equitativa en toda el área. En el caso de la provincia de Buenos Aires, el organismo competente para dicha gestión –según el Código de Aguas–³ es el Comité de Cuenca; y su vez la Autoridad del Agua es la que debe llevar a cabo la ejecución de la programación y el desarrollo, junto con la cooperación de los municipios correspondientes que, por su parte, deben enmarcar dichas acciones dentro de sus propios planes de desarrollo local (Alvino, 2012b).

Si bien los gobiernos locales son fundamentales en la gestión, para lograr un manejo participativo e integral de las cuencas hídricas y, por ende, establecer un ordenamiento territorial sustentable, la *escuela* no puede ser ajena a este proceso.

En el marco de esta situación, la escuela deberá asumir un compromiso ético, político y pedagógico, que trascienda el orden de lo curricular y se responsabilice como sujeto partícipe de las decisiones de su propio territorio.

A la vez, deberá registrar la situación local, poniendo en tensión y en debate el conflicto ambiental imperante y haciendo tomar conciencia activa de las propias prácticas que la comunidad escolar realizará, orientadas a la búsqueda de *un ambiente de vida sustentable* y, por consiguiente, estrechamente relacionado con la planificación del territorio.

La educación ambiental y la gestión territorial en las escuelas

Frente al deterioro y la degradación ambiental que presentan las principales cuencas hídricas de la RMBA,⁴ la institución escolar, no puede ignorar esta realidad tan crítica donde habita y educa a la comunidad local en su conjunto.

2 En la provincia de Buenos Aires están avalados por la Ley N° 13251 de “Promoción de Pequeñas Localidades Bonaerenses”/Decreto de Promulgación y Veto Parcial N° 2629/2004.

3 Ley provincial N° 12.257/99.

4 Consideramos que las cuencas principales son las de los ríos Luján, Reconquista, y Matanza-Riachuelo.

En la provincia de Buenos Aires, se optó por una Ley de Educación, la 13688/07,⁵ –que establece líneas de acción para propiciar espacios concretos de construcción de estrategias pedagógicas y gestión educativa y favorecer el reconocimiento que las instituciones tienen con sus territorios–, pero es necesario desarrollar la vinculación de la educación con la construcción sustentable de los territorios y el reconocimiento de la escuela como sujeto político-territorial-pedagógico, en la promoción de los procesos de participación y de construcción social y ambiental de sus propios territorios.

Es a partir de ello que surge la necesidad de establecer acciones tendientes a promover el ejercicio de la construcción de *una ciudadanía ambiental*. Por consiguiente, es fundamental *reeducar la mirada de la comunidad educativa*. Una mirada hacia la complejidad, enraizada en la pedagogía ambiental para “construir los inéditos posibles, aprender a repensar el pensamiento y a des-saber lo sabido como estrategia fundante para reconocer el ser en la otredad y construir lo diferente desde el ser colectivo” (Galano, 2007: 6).

La educación ambiental es en sí misma un desafío territorial y es necesario visualizar su estrecha relación con la gestión ambiental del territorio, sus implicancias mutuas y la complementariedad posible entre una y otra. Por ende, las problemáticas ambientales demandarán necesariamente un abordaje territorial que guíe y ordene las iniciativas educativas orientadas a las instituciones escolares y comunitarias desde diferentes grupos ciudadanos e instituciones, y que permita un aprovechamiento pedagógicamente coherente y no contradictorio del mensaje y la experiencia que se propone. Debe ser pensado como un mecanismo abierto, participativo y colectivo, donde la educación ambiental sea un instrumento fundamental a la hora de pensar en la gestión territorial-comunitaria.

En la provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación tomó un posicionamiento claro y definitivo respecto de la EA,⁶ su necesidad y el modo en que debe integrarse a la concepción educativa provincial y nacional. Frente a esta lectura que reconoce la crisis ambiental como crisis de sustentabilidad, y el atraso que llevaba la EA en el país, el sistema educativo provincial vio la necesidad de cambiar el enfoque y la mirada de docentes y estudiantes, haciendo hincapié en la sustentabilidad.⁷ A partir de su sanción, la EA se conforma

5 Para mayor detalle ver <http://www.gob.gba.gov.ar/intranet/digesto/PDF/113688.pdf>

6 Capítulo XIV: “Educación Ambiental”. Art. N° 45. Ver: <http://www.gob.gba.gov.ar/intranet/digesto/PDF/113688.pdf>

7 “Concepto de sustentabilidad: ambientalmente sustentable en el acceso y uso de los recursos naturales y en la preservación de la biodiversidad; socialmente sustentable en la superación de la pobreza y de las desigualdades sociales y que promueva la justicia social; culturalmente sustentable en la conservación y respeto de valores y prácticas que identifiquen a comunidades y pueblos y en la promoción de la tolerancia y la multiculturalidad como condiciones de una sociedad sin discriminaciones; políticamente

como una “modalidad de todos los niveles educativos responsables de aportar propuestas curriculares específicas que articulen con la Educación común (...)” (Art. 45).

Cabe aclarar, que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que es parte de la RMBA y que pertenece a una de las cuencas hídricas más críticas de la región, la cuenca Matanza-Riachuelo, tiene su propia Ley de Educación Ambiental, la 1687/05,⁸ cuyo objetivo ha sido la incorporación de la educación ambiental en los sistemas educativos formal y no formal, garantizando la promoción de ella, a diferencia de la provincia, como una modalidad en todos los niveles (Art. 1).

La EA es uno de los aspectos centrales que organizan la concepción educativa que instituye la nueva Ley provincial, que se instrumentó a través de la Dirección de Gestión Educativo-Ambiental⁹ y que dio lugar a numerosos diálogos y formas de articulación con otras áreas, modalidades y niveles del sistema educativo y con otras organizaciones sociales y gubernamentales, en el esfuerzo por construir un *enfoque transversal* a todos los actores del sistema educativo y abrir, a la vez, el campo de la educación ambiental a un debate ético, político y pedagógico. Esta visión se completa con el aporte de conceptos estructurantes para el campo educativo y para la interacción con él, redefiniendo el concepto de ambiente y el de educación ambiental desde un enfoque crítico, a partir de entender *lo ambiental* como *una construcción social*. Es decir, el ambiente se considera la relación entre las sociedades y la naturaleza, con el privilegio de la EA como proceso educativo de construcción de conocimiento puesto en valores y como la preocupación por acercar la educación a los procesos vitales y a la realidad cotidiana, la construcción de miradas locales y globales, la revaloración del territorio vivido y el diálogo de saberes.

La EA presenta una estructura y una dinámica flexibles que promueven la participación de la comunidad en el proceso educativo. Su vinculación con la escuela constituye una condición indispensable para situar al sujeto social que aprende en contacto con el ambiente y posibilitar así una interacción permanente entre ambos. Teniendo en cuenta la transversalidad del componente ambiental, la educación es un instrumento esencial, ya que permite confrontar problemas y conflictos ambientales que resultan complejos y que no son fáciles de resolver por métodos de análisis unidisciplinarios, sino que eso se lo logra a través de una perspectiva multidisciplinaria, para mejorar la calidad de las decisiones sobre el ambiente en sus propios territorios.

sustentable al profundizar la democracia y garantizar la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones” (Guimaraes, 2002).

8 Para mayor detalle consultar en <http://www.ambiente.gov.ar/infotecaca/descargas/Leycaba.pdf>

9 Creada en diciembre de 2005, inspirada en el desarrollo de la novena línea del Plan de Educación Provincial 2004-2007, que transversalizaba la dimensión ambiental en cada una de las áreas existentes y que dejó de funcionar en 2008, por el cambio de gestión.

En el marco de este nuevo enfoque, la escuela se inserta en un proceso de *alfabetización ambiental*, que se produce por medio de las relaciones de distintos sujetos con el ambiente, desarrollando prácticas sociales, tradiciones y juegos de lenguajes (Gaudiano, 2002). De allí que, para trabajar problemas o conflictos ambientales, será necesario partir del análisis de la problemática del contacto cultural a escala local.

En este contexto, será indispensable vincular a la institución educativa con su cuenca, estudiar su historia y comprender sus transformaciones desde diferentes perspectivas y así no solo entender la *complejidad ambiental*¹⁰ de la propia cuenca, sino además, actuar como agente promotor fundamental de la gestión territorial del ambiente que se ocupa y que, a su vez, lo influye y lo impacta. Se contemplan y se brindan actividades educativas que, desde el interés y motivación de los estudiantes, favorezcan el pensamiento que construye la realidad local en un nuevo orden social global. Es decir, dan lugar a que los jóvenes participen activa y colectivamente “de un pensamiento utópico correlacionado con una mayor participación y compromiso ejercitando y vivenciando una transformación” (Rivarosa, 2005: 12).

La escuela y su compromiso con la participación ciudadana local

La participación tiene que ver con el involucramiento de la sociedad en la construcción, diseño e implantación de políticas públicas estatales o comunitarias, así como también con su implementación y evaluación. Teniendo en cuenta la transversalidad del componente ambiental, la educación es un instrumento esencial ya que permite confrontar problemas y conflictos ambientales complejos que no se pueden resolver mediante una sola disciplina, sino a través de una perspectiva multidisciplinaria que mejore la calidad de las decisiones referidas a la construcción de un ambiente sano y diverso.

En los proyectos orientados a la resolución de problemas, el ciudadano participa tanto en la identificación de los mismos como en la investigación y puesta en marcha de las conclusiones, las que serán analizadas, debatidas y evaluadas técnica y éticamente. Finalmente, se extraen las ideas centrales que permitan tomar decisiones para la acción y que, a la vez, sean compatibles con la preservación del ambiente y los intereses de la comunidad local. Las propuestas así construidas no solo alcanzan un nivel de enunciación relevante, sino que también tienen posibilidades reales de ser llevadas a la práctica de un modo tal que cada uno de los actores involucrados pueda sentir las como propias y, por lo tanto, implicarse en su ejecución.

¹⁰ “La complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple” (Morin, 1989).

El proceso de socialización se produce en un entorno concreto, donde tienen lugar las relaciones cotidianas de familia, vecindad, trabajo, ocio y escuela. Ander-Egg (2004) plantea que es importante asumir la realidad inmediata como base y punto de partida de la indagación; su conocimiento será la manifestación de cómo los distintos sujetos sociales construyen las condiciones dadas y las circunstancias vividas, para dar respuesta crítica, creativa y dialéctica a la relación sociedad-naturaleza, que es de donde derivan las construcciones resultantes de la acción transformadora del territorio. Por tanto, será significativo que las instituciones educativas adquieran conocimientos ambientales, para aplicar estrategias educativas y reestructurar los saberes individuales, en la comprensión de una nueva manera de *leer* la realidad local (Rivera, 2008).

La importancia de aprovechar el potencial educativo del entorno comunitario —o de transformar la comunidad en un medio educador—, radica en su altísima eficacia y en el hecho de que convierte a cada sujeto en agente multiplicador, a la vez destinatario y promotor de actitudes proambientales en la interacción social cotidiana. Aparte de esa dimensión educativa individual que puede desarrollar cada uno, existe una dimensión colectiva, en la medida en que se produce una participación en la vida de la comunidad a través de asociaciones o grupos de interés. Su capacidad de influencia convierte a estos colectivos en interesantes mediadores y multiplicadores potenciales de la acción educativa propia.

La escuela puede asumirse como un grupo de interés, donde se desarrollen estas acciones, orientadas a la conformación de ciudadanos activos comprometidos con la defensa ambiental del lugar, desde una perspectiva de prácticas basadas-en-el-lugar. Es decir, una conciencia ambiental-basada-en-el-lugar, que les permita “negociar” durante todo el proceso de la gestión territorial (Escobar, 2002).

Así, la constitución de un lugar en el territorio conocido de una persona supone tomar contacto directo con él, por estar en el lugar, sentirlo, pensarlo, hablar sobre y acerca del lugar, y como no podía omitirse, actuar en el lugar, lo que siempre implica dejar alguna huella o continuar el proceso siempre inconcluso de modelar el territorio. (Lindón, 2011: 17)

Estamos en la búsqueda de la construcción de sujetos-intérpretes, situación en la cual

(...) el educador sería un intérprete de las percepciones —que también son, a su vez, interpretaciones— sociales e históricas movilizadoras de los diversos intereses e intervenciones humanas en el medio ambiente. (Carvalho, 2000: 9)

Sin embargo, cabe señalar, que la vida en las regiones metropolitanas presenta fuertes procesos de aceleración, por un lado, y desanclajes múltiples por el otro, lo que dificulta desarrollar esas experiencias espaciales con el territorio local. Aquí se instala el gran desafío de la educación ambiental, como una práctica de resistencia ante los desanclajes de los sujetos, educando las percepciones y sensibilidades sobre el ambiente del lugar, la memoria espacial y la valoración y acción colectivas, en la búsqueda de mejorar el bienestar social y ambiental de la comunidad local.

La educación ambiental, que presenta una estructura y dinámica flexibles, supera las fronteras establecidas entre la educación formal y la no-formal. En este sentido, promueve la participación de la comunidad en el proceso educativo, pues su vinculación con la escuela constituye una condición indispensable para poner al sujeto que aprende en contacto con su entorno cotidiano, posibilitando una interacción permanente entre ambos.

Se la concibe como la formación educativa que la sociedad recibe para convivir y construir su territorio en forma sustentable. Además, debe ser coherente con el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, aportando fundamentos teóricos y metodológicos que expliquen pedagógicamente la complejidad ambiental y, a su vez, que desarrollen acciones en pos de ejercitar habilidades y destrezas para hacer actuar-pensar a los jóvenes, en forma abierta, colectiva y participativa (Rivera, 2008).

Se la concibe como la formación educativa que la sociedad recibe para convivir y construir su territorio en forma sustentable. Además, debe ser coherente con el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, aportando fundamentos teóricos y metodológicos que expliquen pedagógicamente la complejidad ambiental y, a su vez, que desarrollen acciones en pos de ejercitar habilidades y destrezas para hacer actuar-pensar a los jóvenes, en forma abierta, colectiva y participativa (Rivera, 2008).

Estos *proyectos educativos ambientales* no pueden construirse por fuera de un proceso formativo, el cual trasciende la escuela y alcanza a la familia y a todos aquellos que, de una u otra manera, forman parte de la comunidad local. Por tal razón, es primordial que la escuela construya alianzas y redes con otros sujetos sociales locales –tanto dentro como fuera de ella–, para contribuir a la construcción del proceso de gestión territorial, en función de un manejo integral de las cuencas hídricas metropolitanas.

La agenda ambiental escolar: herramienta para el manejo y gestión integral de las cuencas hídricas metropolitanas

El marco de referencia para la elaboración de estas agendas ambientales escolares es el Programa de AGENDA21LOCAL. Las mismas deben ser impulsadas por los propios municipios.

El capítulo 28 de la Agenda 21 establece:

Muchos de los problemas y soluciones establecidos por la Agenda 21 tienen sus raíces en las actividades locales, la participación y cooperación de las autoridades locales serán un factor determinante para lograr sus objetivos. (...) Como los gobiernos se acercan a la gente, ellos juegan un rol vital en la educación, movilización y respondiendo a lo público a través de la promoción del Desarrollo Sustentable.

En el caso de la RMBA, esta iniciativa desarrollada por los gobiernos locales es muy escasa. Pero esto no invalida la acción que pueda iniciar la escuela con la creación de sus propias agendas.

Una de las premisas básicas de las que se parte para fortalecer a la escuela como agente promotor territorial es relacionarla –en forma integral– con su propia realidad local, a partir de la construcción de sus *Agendas Ambientales Escolares*. Para ello, es fundamental capacitar en forma conjunta a docentes, directivos, estudiantes y a toda la comunidad local.

Primero, trabajar en el análisis y reconocimiento de la *complejidad ambiental* territorial de las cuencas a las cuales pertenecen, indagando las tensiones e intereses que se generan en torno a este bien tan deseado, que es el agua; para luego, estudiar esas cuestiones en torno a la noción de conflicto.

La estrategia didáctica pedagógica consiste en partir del conflicto ambiental concreto, promoviendo propuestas que posibiliten entender la disputa de apropiación de bienes naturales entre los actores sociales involucrados y la posición de quienes reclaman, pensando en términos no de suma de problemas individuales, sino de interrelaciones que los vinculan.

Entendemos por *conflicto ambiental* aquel que involucra a grupos sociales, con distintos modos de apropiación, uso y significado del territorio, cuando se da una confrontación entre ellos. En este ámbito, se involucran diversas percepciones respecto de una misma problemática y, por ello, es importante trabajarlas desde una visión que las considere como un campo de fuerzas y de luchas simbólicas donde están en disputa significados y representaciones que se configuran como formas culturales de apropiación del mundo material y simbólico (Malalán *et al.*, 2006).

En este sentido, analizar y comprender *los conflictos ambientales locales* significa avanzar en procesos más democráticos del ordenamiento y gestión del territorio y hacer visible el debate, en este caso, sobre la gestión integral del agua, para los diversos actores sociales que resisten los procesos de monopolización de los recursos ambientales en manos de los grandes grupos económicos de poder (Sabatini, 1997).

La concepción de Agendas Ambientales en la escuela deberá basarse en la identificación de las problemáticas y los conflictos ambientales de la cuenca, como temas de preocupación de la comunidad educativa y, a la vez, objetos de interés pedagógico. Mediante esta herramienta se habilitan:

- Espacios abiertos de comunicación, participación, creación, reflexión e interacción que tiene la comunidad educativa con su ambiente, para llevar adelante el aprendizaje de los saberes ambientales a través de la intervención y la búsqueda de “algún tipo de resolución” de los conflictos ambientales locales que presenta la cuenca hídrica en cuestión, que esté al alcance de la escuela.
- Proyectos educativos colectivos que pretenden contribuir a la construcción de una sociedad sustentable y justa, a través de prácticas democráticas y formas de organización coherentes con estos fines.
- Caminos para instaurar un cambio cultural desde la escuela, donde todas y todos deberán tener derecho y capacidad para tomar decisiones en el desarrollo de un proyecto institucional, asociado a los problemas y/o conflictos ambientales en el marco de su propia cuenca hídrica.

Agendar es dedicar atención, reservar un espacio, un momento, ocuparse, asignarle valor, prioridad, importancia a una problemática de alcance local.

La agenda ambiental escolar local, presenta tres componentes básicos que están interrelacionados durante todo el proceso:

- **Gestión sustentable de la escuela:** contribuye a tratar de buscar y detectar algún grado de resolución –solo aquel que le compete a la escuela– a los problemas que afectan al ambiente de la comunidad educativa local. (Por ejemplo: mejoramiento en el sistema sanitario en cuanto al acceso de agua potable y red cloacal, reducción de los basurales a cielo abierto, prevención de las enfermedades asociadas a la contaminación hídrica y atmosférica, condición habitacional de los asentamientos humanos, aspectos paisajísticos, etc.)
- **Contenidos y estrategias de enseñanza:** consiste en incorporar y vincular los contenidos curriculares con el proyecto institucional y los contenidos referentes a la problemática en cuestión, con una visión interdisciplinaria a través de la coordinación del trabajo en equipo y bajo una dinámica participativa. Mediante esta se pretende convocar a docentes de diferentes áreas del conocimiento a

trabajar con sus estudiantes temáticas, problemáticas y contenidos concluyentes referidos a la cuenca hídrica a intervenir.

- **Participación comunitaria:** se trata de involucrar a todos aquellos sectores sociales locales interesados en participar del proyecto y que contribuyan concertadamente a la resolución conjunta de los problemas establecidos y al enriquecimiento del proceso educativo en el marco de lograr, conjuntamente, una gestión integrada de la cuenca hídrica en cuestión.

Lineamientos generales para la elaboración de la Agenda Ambiental Escolar

Cuando se piensa en elaborar una Agenda Ambiental Escolar (AAE), se propone desarrollar las siguientes etapas de acción en torno a la participación ciudadana, tomando a la escuela como el escenario principal de ejecución de las tareas, en conjunto con la comunidad local:

Será pertinente considerar las siguientes etapas:

* Etapa de sensibilización comunitaria:

- Realizar un taller abierto a la comunidad sobre la identificación de los distintos problemas y conflictos ambientales que presenta la cuenca hídrica, discutir los intereses y su impacto en la comunidad local.
- Redactar una carta de compromiso con el municipio para llevar adelante el proyecto educativo ambiental, enmarcado en los principios de la Agenda21 local.

* Etapa de diagnóstico ambiental: las actividades que deben realizarse en las escuelas participantes son:

- Identificación y relevamiento de las problemáticas y conflictos ambientales de la zona, llevados a cabo por los estudiantes (elaboración de una planilla de problemas, caracterización, localización del problema y conflictos a trabajar, actores sociales involucrados, distintas visiones, etc.).
- Diseño de una encuesta dirigida a la comunidad local involucrada en la cuenca.
- Armado de entrevistas a informantes clave (empresas, municipio, población de riesgo).
- Búsqueda de material documentado sobre la cuenca hídrica en cuestión.

E. Sistematización de la información y armado del diagnóstico ambiental participativo.

F. Difusión de los resultados a través de los medios de comunicación local.

Se recomienda, en lo posible, que estas actividades se articulen en forma integral con los diseños curriculares existentes, bajo la forma de proyectos ambientales escolares.

* Etapa del plan de acción: esta instancia está protagonizada por representantes de la comunidad educativa, padres, funcionarios locales, organizaciones sociales, etc., y se enmarca en el proyecto ambiental pertinente a la cuenca hídrica.

En esta etapa, será importante enfatizar la participación como la articuladora de los diversos sectores para su posterior acción. Además, será importante que los docentes puedan establecer un proceso horizontal de producción de conocimiento e intercambio de saberes entre todos, a través del debate, la discusión y la toma de decisiones, para el logro de un aprendizaje colectivo.

A. Formular los objetivos.

B. Identificar las posibles propuestas de acción.

C. Analizar y valorar cada una de las propuestas.

D. Seleccionar las acciones más adecuadas a través del consenso.

* Etapa de seguimiento y evaluación: consiste en el establecimiento de instrumentos para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación de las acciones con el propósito de ajustarlas en función de los objetivos: elaboración de las agendas ambientales escolares, creación de monitoreos ambientales locales, pertenecientes a la cuenca estudiada.

* Etapa de presentación de los AAE locales: en esta instancia, se propone crear un *Foro Regional Escolar* donde se podrán mostrar los resultados obtenidos de cada proyecto local e integrarlos a un proyecto más general que abarque cada tramo de la cuenca enmarcado en el diseño. Asimismo, se prevé la elaboración conjunta de los planes de desarrollo local, presentes en cada municipio y que, a su vez, sean avalados por la autoridad de cuenca en la instancia regional a través del Comité de cuencas.

Consideraciones finales

En este contexto de crisis ambiental, la escuela tiene un interesante y a la vez desafiante camino para seguir transitando. El hecho de involucrarse en el

proceso de toma de decisiones en su territorio la posiciona y la potencia como un sujeto político-territorial, que educa en y para la acción, creando nuevos espacios educativos y pedagógicos para el reencuentro con *el sentir ético ambiental*, desarrollando conocimientos que contribuyen a un pensamiento integrador e inclusivo –basado en valores políticos emancipadores– y, a la vez, transgresor de una nueva manera *de mirar y leer* la realidad ambiental.

En la Región Metropolitana, donde las realidades educativas son tan diversas y heterogéneas, al no haber en la esfera de lo político público, por un lado, un seguimiento y registro de algunas de estas experiencias educativo-ambientales y, por el otro, un fortalecimiento en una pedagogía crítica, esta *nueva mirada de lo ambiental* se diluye en general en “pequeños-grandes” esfuerzos personalizados y con poco acompañamiento institucional.

Para concluir, creemos que la escuela tiene un gran y provocador desafío. Consideramos que la elaboración de la Agenda Ambiental Escolar es una herramienta muy útil para iniciar este camino y concretarlo en una acción colectiva educativa. Este transitar en prácticas educativo-ambientales, problematizando la realidad cotidiana, nos invita a reflexionar e intervenir en los aspectos filosóficos, sociales, culturales, técnicos y metodológicos que implican el proceso de participación, la práctica en la gestión ambiental de las cuencas hídricas y las experiencias de proyección desde la escuela, dándole un *sentido ambiental* a las necesidades de la comunidad local.

Ambientalizar la vida erradicará el sentimiento de baldío que impera en la cultura del malestar permanente. Permitirá sopesar las señales difusas, muchas veces meros indicios, que se abren frente a nosotros para estar al acecho. Ambientalizar la Formación Ambiental en ámbitos urbanos implica desbordarse hacia una construcción social. Significa, asimismo, imbricar en las propias prácticas los mestizajes sociales y culturales. Significa, en suma, reterritorializar la Pedagogía y la Política en los campos umbríos del Paradigma Ambiental (Galano, 2007: 9).

Bibliografía

- AA. VV. (2002). “El manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad”, en Simposio sobre ética y desarrollo sustentable, Bogotá, mayo.
- Agenda21. (1992). Documento de las Naciones Unidas.
- Agenda 21 en Barcelona. Pag.web. www.bcn.es/agenda21.
- Alvino S. (2006). “Programa Provincial de Educación Ambiental del río Matanza-Riachuelo”. La Plata, Dirección de Gestión Educativo-ambiental, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
- . (2008). “La educación ambiental para el desarrollo sustentable’: hacia la elaboración de la agenda ambiental escolar local”. La Plata, Dirección de Gestión

- Educativa Ambiental, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de Buenos Aires, octubre.
- . (2012a). "La Argentina y su compromiso con la gestión del agua. El estado de la discusión en torno a la Región Metropolitana de Buenos Aires". (Segunda parte: Aspectos formativos), en di Pace, M. y Barsky, A. (dirs.). *Agua y territorio. Fragmentación y complejidad en la gestión del recurso hídrico en la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Buenos Aires, Ciccus.
- . (2012b). "La gestión y el manejo de las cuencas hídricas en la Región Metropolitana de Buenos Aires. (Segunda parte: Aspectos formativos), en di Pace, M. y Barsky, A. (dirs.). *Agua y territorio. Fragmentación y complejidad en la gestión del recurso hídrico en la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Buenos Aires, Ciccus.
- Alvino, S. y Sessano, P. (2008). "La educación ambiental como herramienta para el ordenamiento territorial: una experiencia de política pública", en X Coloquio Internacional de Neocrítica, Barcelona, 26-30 de mayo. Barcelona, Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/116.htm>.
- Alvino, S.; Canciani, L.; Sessano, P. y Telias, A. (2007). "La ciudadanía y el derecho al ambiente: reflexiones en torno a una articulación", en *Revista Anales de la Educación Común*, Tercer siglo, año 1, n° 8, "Educación y medioambiente". La Plata, DGCE, provincia de Buenos Aires.
- Ander-Egg, E. (2004). *Métodos y técnicas de investigación social*, vol. 1, 2da. reimpr. Buenos Aires, Grupo Editorial Lumen.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona, Graó.
- Carvalho, I. (2000). "Los sentidos de lo 'ambiental': la contribución de la hermenéutica a la pedagogía de la complejidad", en Leff, H. (coord.). *La complejidad ambiental*, pp. 85-105. México, Siglo XXI.
- . (2002). "El sujeto ecológico y la acción ambiental en la esfera pública: una política en transición y las transiciones en la política", en *Tópicos en Educación Ambiental* 4 (10), pp. 37-49.
- Escobar, A. (2002). "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?", en Alimonda, H. (comp.), *Ecología política, naturaleza, sociedad y utopía*. Buenos Aires Clacso/Asdi/Faperj.
- Galano, C. (2007). "Formación Ambiental, sustentabilidad y problemáticas urbanas", en *Revista Malabia, arte cultura y sociedad*, año 4, n° 35. Disponible en: <http://www.dataexpertise.com.ar/malabia/upLoad/Notas/61/35nota11.pdf>
- Galano, C; Curri, M. et al. (2002). El "manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad", en Simposio sobre ética y desarrollo sustentable. Bogotá, PD.
- Gasteiz V. (2006). "Eslolako21Agenda". Disponible en: <http://www.vitoria-gasteiz.org/cea/documentos/1052es.pdf>. Consultado: 12/12/2006.
- Gaudiano, E. (2002). "La alfabetización ambiental frente a los retos de Johannesburgo", en Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América

- Latina y el Caribe-CREFAL. Disponible en: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d3/edgar_gg.htm
- . (2007). *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México, PYY-UANL-iinSo.
- Guimarães, R. (2001). *Aterrizando un cometa*. La Plata, Faximil-Dirección Provincial de Escuela de Gobierno.
- . (2002). “La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas de desarrollo”, en *Ecología Política, naturaleza y utopía*. Buenos Aires, Clacso.
- Gudynas, E. (2009). “Ciudadanía ambiental y meta-ciudadanías ecológicas. Revisión y alternativas en América Latina”, en *Urgencia y utopía frente a la crisis de civilización*. Disponible en: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/made/article/viewFile/13954/10885>
- Leff, E. (1994). *Globalización, Racionalidad Ambiental y Desarrollo Sustentable*. México, Siglo XXI.
- . (2004). “Educación Ambiental: perspectivas desde el Conocimiento, la Ciencia, la Ética, la Cultura, la Sociedad y la Sustentabilidad”, en I Congreso Nacional de Educación Ambiental para el desarrollo sustentable de la Argentina, CTERA, Córdoba, mayo.
- Lévinas, E. (2001). “Entre nosotros”, en *Informe 8*. Murcia, Foro Ignacio Ellacuría “Solidaridad y Cristianismo”. Valencia, Pre-textos.
- Lindón, A. (2011). “La educación geográfica: del transitar los espacios de proximidad a la socialización espacial”, en *Revista Anekumene Virtual. Geografía, Cultura y Educación* nº 1.
- Malalán, T.; García, D.; Brittos, H. y Blanco y Nebbia, D. (2006). *Construcción de mapas de conflicto ambiental*. Buenos Aires, Fundación Ecosur/Programa Argentina Sustentable-PAS.
- Meirieu, P. (2006). “El significado de educar en un mundo sin referencia”. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf.
- Morin, E. (2001 [1989]). “Siete saberes para la educación del futuro”. UNESCO. 7 place de Fontenoy-75352 París 07 SP. Disponible en: <http://www.edgarmorin.org/descarga-libro-los-7-saberes.html>
- Rivarosa, A. (2005). “Lecturas y diálogos acerca de los educadores y sus proyectos ambientales”. Disponible en: <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/ca/descargas/rivarosa01.pdf>
- . “Los proyectos escolares en Educación Ambiental: su potencial educativo y transformador”. Disponible en: <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/ca/descargas/rivarosa02.pdf>
- Rivera, S. (2008). “La enseñanza de la geografía y la educación ambiental desde la perspectiva de los docentes”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº

- 13, enero-diciembre, pp. 147-169, Universidad de Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719008>
- Rogers, P. (2002). "Water Governance". Draft for presentation at the Inter American Development Bank's Annual Meeting. Fortaleza.
- Sabatini, F. (1997). "Conflictos ambientales y el desarrollo sostenible de las regiones urbanas", en *Prisma* n° 24. Disponible en http://www.prisma.org.sv/uploads/media/bol24_conflictos_ambientales_y_desarrollo_sostenible_de_las_regiones_urbanas.pdf
- Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable (2006). "Programa de Educación Ambiental para municipios y escuelas", en *Agenda 1° Escolar en Municipios*. Disponible en: www.medioambiente.gov.ar
- (2008 [2006]). "Problemas ambientales y educación ambiental". Módulo 6, en Programa de estrategia nacional de educación ambiental. Unidad de Coordinación de Educación Ambiental. Capacitación a Distancia. Disponible en: <http://www.ambiente.gov.ar/cursoea/descargas/m6.pdf>
- Vallejos R. (2009). "La tarea ética de Educar en la escuela". Universidad de Murcia. Disponible en: <http://www.unioviado.es/site09/Addendas/Minguez%20Miguel%20.pdf>
- Vargas, J. y Piñeyro, L. (2005). "El hidrocospio". Serie *Manuales de Educación y Capacitación Ambiental* n° 9. Disponible en: <http://www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/vargas01.pdf>

Problematizando el campo de la educación ambiental desde la antropología de la educación: reflexiones acerca de los procesos de construcción de conocimientos ambientales asociados a la agricultura familiar en el sudoeste misionero¹

Ana Padawer
María Laura Canciani

Presentación

Es casi obligado hacer referencia a la Declaración de Estocolmo (1972) para dar cuenta de los orígenes de la educación ambiental (EA) en el discurso público oficial internacional. La institucionalización del campo parece confluir en un conjunto de reuniones cumbre intergubernamentales que ha forjado una historia oficial de la educación ambiental que responde más a una historia sin sujetos y sin fisuras que a un conjunto de complejos y contradictorios procesos y prácticas a partir de los cuales los sujetos sociales construyen su relación con la naturaleza (González Gaudiano, 1999; Eschenhagen Durán, 2009).

Resulta un desafío para quienes problematizamos el campo de la educación ambiental visibilizar los modos en que estos procesos y prácticas se construyen y desarrollan en situación, en función de contextos disímiles y problemáticas ambientales regionales específicas. Asimismo, consideramos fundamental dar cuenta del carácter abierto, heterogéneo, parcial, relacional y cambiante del conocimiento que se produce en relación al ambiente, considerando ámbitos no escolares de prácticas donde los sujetos sociales en interacción participan de manera diferenciada de su construcción, en función de sus experiencias formativas, trayectorias de vida y contextos de actuación.

Es por ello que en este artículo nos interesa abordar las experiencias formativas vinculadas a la reproducción social en contextos rurales del sudoeste misionero (en adelante SO, Departamento de San Ignacio) con el propósito de reflexionar sobre la complejidad y heterogeneidad de los procesos y prácticas que aportan a la conformación del campo de la educación ambiental en nuestro país. Trabajando desde 2008 con comunidades myba guaraní y población rural heredera del proceso de colonización agrícola de principios de siglo, problematizamos la relación entre naturaleza y cultura en el marco de las transformaciones

¹ Este artículo está basado en la ponencia “Conocimientos sobre el ambiente y reproducción social: experiencias formativas de colonos e indígenas en el sudoeste misionero”, presentada en el XI Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS, 2014).

agrarias y ambientales propias de nuestro tiempo. Específicamente, en esta oportunidad, indagamos cómo colonos que viven actualmente en la zona producen conocimientos en relación al ambiente cuando el acceso al territorio y los recursos productivos –que son mediadores necesarios de dichas experiencias– se ven modificados en el curso de sus trayectorias de vida.

Para dar cuenta de este problema, en una primera parte abordaremos algunas discusiones conceptuales que nos permiten fundamentar un enfoque de las actividades de reproducción social como experiencias formativas en relación al ambiente que se producen en comunidades de práctica. En una segunda parte, presentaremos material de campo proveniente de las visitas efectuadas a una chacra donde las actividades de reproducción social presentan cierta particularidad en función del acceso limitado a los recursos naturales y productivos, así como por la trayectoria de vida de quien tiene la responsabilidad principal en la producción. Estas primeras consideraciones nos permiten presentar algunos rasgos de los procesos de construcción de conocimientos ambientales en las actividades prediales, mostrando de qué forma se han ido conformando ciertas comunidades de práctica en las trayectorias de nuestros interlocutores.

Presentaremos en primer lugar a Julián, un joven extensionista del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) que nos acompañó en las visitas a las que haremos referencia, él mismo hijo de colonos y productor rural y, por tanto, parte de la trama de comunidades de práctica. Luego introduciremos a Lisandro, actualmente colono con limitados recursos de tierra y maquinaria que se dedica a la producción de cítricos en una chacra diversificada del municipio de Gobernador Roca; es voluntario del Programa PROHUERTA del INTA; y ha tenido una juventud que transcurrió en obrajes y en contacto con el monte.

Pretendemos mostrar que las traducciones de la naturaleza reconocidas como conocimiento válido por los colonos se fundamentan no tanto en la vigencia de un modo de hacer tradicional (o una cosmología alterna, tal como los aportes del perspectivismo sugieren para el caso de los indígenas) sino en las posibilidades –diferenciales y variables a lo largo del tiempo– de interaccionar con organismos técnicos estatales. Esta interacción, que asume su complejidad en un contexto creciente de políticas de desarrollo rural y gestión del territorio destinadas a familias rurales y pequeños productores agropecuarios de la provincia, pone de manifiesto relaciones históricas –y en transformación– entre sociedad, Estado y naturaleza (Nardi, 2010), en las cuales los conocimientos ambientales son producidos y validados científicamente a partir de cierta legalidad y legitimidad, a la vez que se asocian a recursos productivos y técnicos provistos por el propio Estado.

De este modo, y retomando los debates característicos de las etno-ciencias, es posible plantear que los colonos no enfrentan cotidianamente opciones entre entendimientos mutuamente excluyentes. En cambio, en la resolución de problemas cotidianos en las actividades agrarias, las formas de hacer transmitidas de una generación a otra reproducen una subordinación ya establecida con el saber-hacer técnico. Así, las comunidades de práctica constituyen ámbitos donde los colonos participan de modos de hacer heterogéneos, donde lo técnico-científico y lo práctico-tradicional se articulan en la experiencia.

La zona de estudio, que se ubica en una región situada al SO de Misiones, fue colonizada tempranamente y, por ende, las tierras fiscales se agotaron antes que en otras áreas. Si bien en el Departamento de San Ignacio más del 60% de la población es urbana, sus ocho municipios son heterogéneos en cuanto a poblamiento y distribución de sus habitantes: mientras un porcentaje similar al departamental se verifica en la mitad de los municipios, tres de ellos son netamente rurales y Gobernador Roca se destaca porque, si bien es el tercero en cantidad de habitantes, tiene un 60% de población rural. Esta heterogeneidad es un dato importante dado que el productor sobre el que trabajamos aquí vive en el tercer grupo de municipios, donde la población rural es más significativa.

Por otra parte, con la información proporcionada por el Censo Nacional Agropecuario efectuado en 2002, es posible analizar la concentración en el acceso a la tierra en el Departamento de San Ignacio: solo un 5% de las explotaciones cuenta con más de 200 ha pero las mismas corresponden al 51,5% de la superficie censada. En el otro extremo, casi el 60% de las explotaciones son de 25 ha o menos, si bien representan solo el 14,85% del área relevada (Gobierno de Misiones, 2008: 340-341).

A partir de datos censales, catastrales y del trabajo de campo, pudimos reconstruir que en esta zona los colonos que lograron capitalizarse, y especialmente los latifundistas, han ido adquiriendo sucesivamente predios que habían sido demarcados originalmente bajo el padrón de colonización de 25-50 ha, conformando extensiones mayores. Ni los colonos capitalizados ni los grandes propietarios viven actualmente en las zonas rurales de San Ignacio, que en cambio pasaron a constituir la residencia de familias rurales autoidentificadas como colonas o que son ocupantes. Allí desarrollan pequeñas huertas y plantaciones anuales (generalmente de mandioca, maíz y caña de azúcar), crían animales de granja, y algunos pobladores reciben planes asistenciales del Estado. En la zona hay también varias plantas de procesamiento de yerba mate y mandioca, viveros e importantes plantaciones de pinos.

Debates conceptuales sobre experiencias formativas y ambiente

Abordar los procesos de construcción de conocimientos ambientales en términos de experiencias formativas implica considerar, por un lado, la emergencia de la cuestión ambiental como asunto socialmente problematizado a partir de los cambios en el patrón de acumulación capitalista, basados en la sobreexplotación de los recursos naturales y la creciente mercantilización de la naturaleza a nivel global (Harvey, 2003; Merlinsky, 2013). Por el otro, implica la necesidad de analizar desde una mirada educativa las diferentes corrientes que surgen en este nuevo escenario como parte de un fenómeno social y político reciente conocido como ambientalismo (González Gaudiano, 2007).

Atendiendo a estas consideraciones, procuramos apartarnos de aquellos enfoques centrados en la conservación o en la agricultura ecológica más extendidos en el sentido común, en tanto suponen una visión armónica y romántica de la relación hombre-naturaleza, que remite a la necesidad de un “regreso a la naturaleza” sin dar cuenta, en algunos casos, de que este retorno está fuertemente mediado por el mercado (Castro, 2011). Así, agricultores familiares, indígenas y campesinos aparecen como portadores de saberes prácticos acerca de la naturaleza, fijos y relativamente homogéneos, construidos tras generaciones de experimentación armónica con su entorno, los que hoy se encuentran en peligro (Alonso, 2000). En ocasiones, inadvertidamente por provenir de otros campos disciplinarios (como la biología o la agronomía), estas posiciones continúan la tradición antropológica del rescate cultural, en la cual los saberes definidos como tradicionales son valorizados bajo un paradigma relativista del conocimiento. Esto implica la delimitación de cierto corpus de saberes más o menos objetivado, cuya transmisión de generación en generación debe ser preservada *per se* de la amenaza representada por una intervención externa, paradigmáticamente la relación colonial bajo el dominio capitalista industrial.

En estudios recientes, algunos autores han reformulado la idea que supone una inconmensurabilidad de corpus de conocimientos, afirmando que en las elecciones cotidianas de los campesinos existe un acoplamiento entre los saberes técnico-científicos y los tradicionales. En este sentido, proponen recuperar el papel crítico del sentido común y dan cuenta de la posibilidad de innovación y creatividad en la producción de conocimientos (Barbetta, 2012: 73).

Por otra parte, desde el pensamiento ambiental latinoamericano, se presenta el desafío de construcción de una racionalidad ambiental en la cual el potencial ecológico, la productividad tecnológica y la creatividad cultural se amalgaman en nuevas estrategias productivas, en un diálogo de saberes y en un proceso de reapropiación cultural, técnica y social de la naturaleza (Leff, 2009).

Estas reformulaciones constituyen un punto de partida para avanzar, ya que al reconocer relaciones de subordinación o disputa entre saberes, de alguna manera se mantiene la suposición de la existencia de dos conjuntos de objetivaciones. En este sentido, la antropología contemporánea discute la posibilidad de identificar unidades sociales que corresponden de manera clara a “una cultura”; en las formaciones sociales es posible reconocer elementos culturales de larga duración, pero estos son diversos y producto de encuentros múltiples. Es así como la mayoría de los habitantes del mundo tiene experiencias interculturales de vida, ya que la interpretación y uso recíproco de elementos culturales es la condición normal de la humanidad (Rockwell, 1997: 11). En tal sentido, los conocimientos culturales no se interiorizan y transmiten sino que son apropiados: se reconoce una relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente inmediato. El análisis de la apropiación parte de la actividad del sujeto, pero no es necesariamente voluntaria o intencional. Ocurre en la vida cotidiana, en la que el sujeto se enfrenta con tareas nuevas y para ello se apropia de aquellos aspectos de la cultura efectivamente objetivados en el ambiente inmediato, que nunca representan la totalidad de la cultura acumulada por una sociedad. Por eso el concepto de apropiación vincula la cultura con la reproducción del sujeto y la reproducción social, dando margen a la selección, reelaboración y producción colectiva de recursos culturales (Rockwell, 1997: 13).

Si bien la retórica ambientalista es relativamente reciente, durante el siglo XX los conocimientos sobre la naturaleza definidos como tradicionales entraron en relación con las proposiciones de la ciencia (particularmente la biología). Este rescate cultural de conocimientos sobre la naturaleza, que podríamos llamar protoambientalista, suponía generalmente un contraste con el conocimiento científico. El saber local se reconstruía con una finalidad implícita de validación, es decir que se buscaban los fundamentos científicos de los conocimientos indígenas o populares. El campo de las etnociencias produjo una amplia reconstrucción del repertorio de conocimientos indígenas bajo estos parámetros. No obstante, este enfoque comenzó a ser revisado recientemente, subrayándose no solo el saber técnico implícito en conocimientos locales tradicionales, sino también el carácter local del conocimiento científico (Ellen, 2004; Alves *et al.*, 2010).

Un aporte fundamental a estos debates proviene de los estudios de la antropología de la ciencia, que permitieron mostrar la construcción social e histórica de los hechos de la naturaleza (Latour, 1992). Asimismo, resultan relevantes las discusiones epistemológicas de las ciencias sociales que cuestionaron la adopción del modelo de las ciencias naturales que estableció la equivalencia entre progreso y ciencia, como paradigma de la racionalidad científica (Souza

Santos, 2003; Agamben, 2007). El modelo naturalista planteó dos distinciones básicas: entre el conocimiento científico y el del sentido común, y entre la naturaleza y la persona humana (Souza Santos, 2003). Sin embargo, la primera distinción fue discutida por la tradición epistemológica comprensivista desde el surgimiento de las ciencias sociales.

De modo más reciente, la postulación de una teoría social informada hermenéuticamente ha permitido cuestionar el consenso ortodoxo en sus vinculaciones entre filosofía positivista, funcionalismo e ideas políticas liberales sobre el progreso de la sociedad moderna industrial (Giddens, 1982). La postulación de una doble hermenéutica de las ciencias sociales propuso una ligazón lógica entre el lenguaje ordinario de los actores y la terminología lógica inventada por los científicos sociales, la que no estaría dada por la adecuación de los términos técnicos en ciencias sociales y las construcciones típicas del sentido común, pero sí por la comprensión del investigador sobre los conceptos que orientan la acción de los sujetos (Giddens, 1982).² Siguiendo a Gadamer, la hermenéutica crítica contemporánea propuso las relaciones dialógicas entre ciencia social y vida social; sin embargo, en ese mismo acto renovó la vigencia de la segunda distinción del modelo naturalista, entre mundo social y mundo natural (Souza Santos, 2003): dado que esta oposición ontológica fue el fundamento de la epistemología comprensivista, la separación entre humanos y naturaleza empieza a ser discutida en las ciencias sociales recién en las últimas décadas.

El debate sobre esta segunda oposición se desarrolló más bien desde los estudios antropológicos que, en los últimos treinta años, plantearon propuestas monistas de la relación naturaleza-cultura como una reacción al dualismo implícito en las posiciones anteriores. El naturalismo como base de la ciencia moderna, en vez de constituir el marco de referencia para juzgar las percepciones ambientales de culturas distantes en el tiempo y el espacio, se volvió así una de las expresiones posibles entre los esquemas que rigen la objetivación del mundo y de los otros (Descola, 2005: 19).

Retomando estudios etnográficos de numerosos pueblos, las aproximaciones de raigambre estructuralista francesa señalaron la relevancia epistémica que implica la indiferencia ontológica entre humanos, plantas y animales en términos de atribución de conciencia reflexiva e intencionalidad, capacidad de experimentar emociones y de relacionarse. Así, el saber técnico indígena resultó indisoluble de la capacidad de crear un medio intersubjetivo para desplegar

² De lo anterior se deriva que la epistemología comprensivista de las ciencias sociales se apoyó en una distinción ontológica para oponerse a las ciencias de la naturaleza de raigambre positivista. Giddens (1982) propuso que el lenguaje técnico y las proposiciones teóricas de las ciencias naturales están aislados del mundo al cual se refieren, que no puede replicarles; en cambio la teoría social no puede ser aislada de su mundo-objeto, porque es un mundo-sujeto.

relaciones reguladas entre seres, sean estos cazadores, animales o espíritus. Esta sociabilidad, en que los seres divergen en apariencia, supuso que la relación con la naturaleza no es de apropiación de un objeto, sino de tipo social con otros sujetos (Descola, 2005: 30-31).

Esta ontología sostuvo que el mundo no está compuesto de esencias sino de múltiples perspectivas o puntos de vista: todos los existentes son centros de intencionalidad, que aprehenden a los otros existentes según sus respectivas características y capacidades (Viveiros de Castro, 2010: 35). Si el dualismo moderno propuso una naturaleza inmutable como fondo de las diferencias culturales, el pensamiento amerindio fue reconstruido como un régimen cultural unificado –cuyo referente no es el hombre en cuanto especie sino la humanidad como condición–, diversificado en formas heterogéneas de aprehensión.

Aún sin abreviar explícitamente en estos debates, algunos autores enrolados en la etnobiología han realizado cambios conceptuales que nos proporcionaron un punto de partida para abordar las experiencias formativas en relación al ambiente en contextos interculturales: la subdisciplina pasó a definirse como el estudio de cómo la gente, desde tradiciones culturales heterogéneas, interpreta, conceptualiza y utiliza su conocimiento de aquellos dominios de la experiencia ambiental que se acompañan con organismos vivos y no vivos, y a cuyo estudio científico se dedican la botánica, la zoología y la ecología (Ellen, 2006).

Estas aproximaciones nos han permitido pensar en los conocimientos humanos sobre la naturaleza como práctica de traducción fundada en habilidades, entre las que se ubican las producciones e intervenciones científico-técnicas. Estas las consideramos como aquellas que, con una mayor legitimidad social respecto del sentido común o el conocimiento práctico, se articulan con procesos y conceptos propios del saber local experiencial. Si en las producciones científico-técnicas el conocimiento se expresa privilegiadamente en categorías específicas de uso, en la academia global, estas también están presentes en el conocimiento práctico (Padawer, 2014).

El uso de conceptos científico-tecnológicos en la vida cotidiana se produce mediante su articulación con el lenguaje ordinario y generalmente actúa como validación de los conocimientos implicados. A partir de los debates ya presentados acerca de la distinción entre el conocimiento tradicional (local o de sentido común) y el conocimiento moderno (universal o científico) en términos de validez, entendemos que el lenguaje técnico-científico permite realizar asunciones y correspondencias provisionales que permiten dialogar más allá de lo local (Ellen, 2006), aunque en este diálogo son ineludibles las diferencias de poder en relación al saber (Mignolo, 1997; Quijano, 2003).

Con estos aportes, nos proponemos reconstruir las experiencias que los sujetos despliegan en relación al ambiente como procesos sociales que implican el establecimiento de relaciones con otros seres vivientes y factores físicos fuertemente interrelacionados, necesarios de comprender e interpretar para el desarrollo de las actividades productivas y de la vida misma. Por lo tanto, cuando nos referimos a conocimientos ambientales estamos problematizando no solo un modo específico de conocer sino también aquello que conocemos: el ambiente, como la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y sistemas socioeconómicos, de carácter complejo y constitutivo de toda experiencia humana (Brailovsky y Foguelman, 1991).

En esas interrelaciones, la superación de los límites en la comunicación de la experiencia interna acerca del mundo se da a través de la interpretación de las expresiones, es decir del entendimiento de actuaciones, textos u otras objetivaciones sociales. Si entre la realidad, la experiencia y las expresiones hay brechas inevitables, podemos abordarlas desde la antropología considerando cómo los sujetos construimos nuestro propio mundo, hasta en las actividades más ordinarias, teniendo en cuenta que toda experiencia está inscrita en tradiciones: interactuamos en un mundo donde siempre hay textos previos y convenciones expresivas (Bruner, 1986).

Las convenciones preexistentes no tienen que ver con una socialización temprana que constriñe nuestras acciones y entendimiento del mundo durante toda la vida (Rockwell, 1997). Por el contrario, el aprendizaje está presente de manera permanente en las actividades cotidianas, aunque con frecuencia no se reconozca como tal. Pero la asunción de que toda tarea ordinaria implica procesos de producción de conocimiento a partir de la propia acción no implica –como contracara de las posiciones anteriores– que el mundo esté compuesto por un conjunto de recién llegados que se incorporan solos a espacios problemáticos deshabitados. Las personas, a través de sus actividades ordinarias, coparticipan conflictivamente en la producción de un mundo cambiante (Lave y Wenger, 2007: 17-18).

Si la participación en la vida cotidiana involucra la comprensión práctica del mundo, la noción de experiencias formativas permite circunscribir analíticamente los procesos de aprendizaje que allí se desarrollan (Padawer, 2014). Este carácter situado del conocer implica ser y transformar el mundo, volverse participante histórico-cultural pleno: de esta forma el aprendizaje no está meramente situado en la práctica sino que es parte integral de la misma y, por lo tanto, es generativa del mundo en que se vive. En contraste con el aprendizaje como internalización, el aprendizaje como participación creciente en comunidades de práctica concierne a la persona actuando en el mundo: cómo las actividades constituyen una serie continuamente renovada de producción de

relaciones sociales y entendimiento del mundo en que se vive (Lave y Wenger, 2007).

Por otra parte, el conocimiento práctico está indisolublemente ligado al lenguaje. Algunos trabajos antropológicos recientes han aportado la idea de la articulación de aproximaciones biológicas y cognitivas sobre la mente con conceptos de la teoría sociocultural que describen la acción humana como agencia, con intencionalidad e imaginación. Recuperando la noción de *habitus* de Bourdieu, Ingold propuso el concepto de habilidad para referirse al conocimiento corporizado de un sujeto como experto práctico y persona en el mundo. Las habilidades no son capacidades universales que asumen formas particulares transmitidas culturalmente de generación en generación: las mismas son redescubiertas e incorporadas por los humanos a través del entrenamiento y la experiencia de actividades particulares, donde la información verbalizada permite producir conocimiento cuando es puesta en el contexto de habilidades ganadas a través de la experiencia (2002: 169).

El estudio de las habilidades demanda ubicar al practicante en el contexto de un involucramiento activo con lo que constituye su ambiente. Ingold denomina esta idea “perspectiva del habitar”, lo que implica que los humanos devenimos existentes como personas-organismos en un mundo vivido por seres humanos y no-humanos; por eso las relaciones entre los humanos, que llamamos sociales, son una parte de las relaciones ecológicas (2002: 5).

Consideramos que esta perspectiva, fructífera para pensar los modos heterogéneos de relación de los colectivos humanos con los seres vivientes y no vivientes con los que habita, debe complementarse con las visiones críticas sobre la construcción social e histórica del ambiente en América Latina, donde ciertas relaciones diferentes con el entorno son pensadas en términos de alternativas a un modelo global capitalista moderno, vinculando la política, el conocimiento y la identidad (Alimonda, 2009). Si el conocimiento local no es puro ni libre de dominación, si los lugares o espacios sociales donde se produce son atravesados por un devenir histórico, los conocimientos locales tienen interés en tanto parte de una intención política y epistemológica antiesencialista de la diferencia (Escobar, 2000).

A partir de lo presentado, nos interesa discutir cómo los pobladores rurales del SO misionero no deben verse como agentes que pierden sus conocimientos ancestrales, ni tampoco como representantes de mentalidades o modos de pensar la naturaleza alternativos. Más bien, estos habitantes del campo participan de modo subordinado del sistema de pensamiento científico hegemónico, cimentando sus experiencias en relación al ambiente en tradiciones heterogéneas de conocimiento, como parte de sus actividades de reproducción

social. Como señalamos en párrafos anteriores, el lenguaje de la academia global constituye el fundamento que legitima los saberes locales mediante expresiones sobre el conocimiento ambiental con las cuales se articula.

Por otra parte, ante la situación de desigualdad en el acceso, la disponibilidad, la apropiación, la distribución y la gestión del territorio y los recursos naturales que son constitutivos de la estructura social agraria misionera, es inevitable incorporar al análisis las posibilidades diferenciales de aproximarse al conocimiento ambiental en las actividades de reproducción social de los colonos. Reconociendo, a la vez, la capacidad de los sujetos sociales de preguntarse acerca de sus experiencias cotidianas en relación al ambiente y la formulación de conocimiento respecto del mismo, el artículo indaga sobre cuáles son las traducciones de la naturaleza que logran algún reconocimiento social y su por qué, a fin de reflexionar sobre la complejidad y heterogeneidad de los procesos que conforman el campo de la educación ambiental.

Julián, de la chacra a la extensión rural

Julián es un joven técnico del INTA que se desempeña en una oficina de extensión rural (en adelante AER) en el sudoeste misionero. La delegación comenzó su intervención en esa localidad porque allí tiene asiento una importante cooperativa de producción de yerba mate, si bien una de las tareas principales de los técnicos de la AER en la actualidad es, además, el fomento de la horticultura bajo cubierta, dado que es la actividad a la que se dedican en su mayoría los colonos de la zona por su proximidad a la ciudad capital provincial. En menor medida la AER propone también otras actividades, entre las cuales se destaca la producción porcina, no tanto en este caso por su desarrollo comercial, sino porque se trata de una labor que numerosos colonos desarrollan para autoconsumo y venta directa en las chacras. Julián encarna el progreso social que la escuela secundaria rural ha prometido históricamente a las familias de los colonos misioneros. Si la segmentación educativa hace que la alta tecnología agrícola sea de acceso casi exclusivo para los herederos de las familias urbanas acomodadas, trayectorias como las de este extensionista muestran cómo unos pocos descendientes de colonos lograron completar también estudios de nivel superior:

J.: en la chacra [de mi familia] hay de todo un poco. Animales, caña de azúcar y mandioca, más que nada pasturas para criar animales, vacas. Estoy cambiando razas, un trabajo interesante ahí. Mi papá y mi mamá viven ahí. [Yo ya no, pero] estoy tratando de hacer algunas cosas.

E.: ¿y cuánto tiene la chacra?

J.: Tenemos 28 hectáreas, normal.

E.: ¿y tu familia es de allá?

J.: Mi papá nació en la chacra, se crió y todavía vive ahí, el otro día cumplió 70 años. Toda la vida vivió ahí, así que... Mi mamá era [de otra localidad]. También de la chacra. [Cuenta que sus abuelos habían nacido en Checoslovaquia y Alemania, fueron primero a Brasil y luego a la Argentina.]

E.: ¿y dónde estudiaste?

J.: Yo salí de la EFA [Escuela de la Familia Agrícola] y después hice un profesorado de cuatro años en ciencias agrarias. [Cuando terminé] estudié Ingeniería en Costa Rica, en Centroamérica. (Entrevista con Julián en la AER, julio de 2011, destacados nuestros.)

Si bien Julián ya tenía un título terciario, a través de una docente obtuvo una beca de una universidad privada centroamericana creada con apoyo de entidades de ayuda internacional y orientada a carreras de ecología y producción agrícola sustentable. Su formación universitaria contribuyó para que él accediera a un trabajo de tiempo parcial en el INTA, y para desempeñarse, a la vez, como consultor de una empresa forestal y como docente de una tecnicatura superior en producciones agropecuarias.

En términos de conocimientos prácticos y teóricos en interlocución, Julián ha podido transitar el camino ideal propuesto por el sistema educativo formal, atravesando exitosamente todos los niveles educativos pero sin perder el vínculo con las actividades formativas en la chacra de sus padres. Como resultado de ese recorrido, Julián participa actualmente de diversas comunidades de práctica con colegas de organismos técnicos, con colonos y también en la producción de la chacra familiar. Este último es un espacio donde puede realizar ensayos en la cría de animales, que compra y vende a la par de los productores que se destacan en esta tarea bajo su supervisión en el INTA. Pero esa trayectoria de vida exitosa ligada al conocimiento de la actividad rural no es habitual para la mayoría de los hijos de colonos de la zona, por eso Julián problematiza el éxodo rural:

J.: se critica mucho el éxodo de los chicos del campo. Eso sale en nuestras reuniones del INTA, pero no es culpa de los chicos ni tampoco de los padres. Si vos ves que tus padres estuvieron toda la vida en la misma, se mataron toda la vida trabajando en la chacra y no tienen nada, porque por ahí la chacra no es productiva, no tiene posibilidades, y... ¿es seguro que el chico no se va a quedar allá! Se va a ir a la ciudad donde al menos tiene los servicios básicos, internet. (...) Si vos tenés una chacra de 25 hectáreas, como son las de acá, tenés que trabajarla muy bien para que rinda. Al norte de la provincia las chacras son más productivas, las tierras son mejores, las chacras son más grandes, y por ahí lo que ves es que el productor no vive en la chacra porque, como le va bien, se va al pueblo a vivir y va a la

chacra a trabajar. Las chacras... buenas digamos, están en manos de gente que no vive en las chacras. Entonces por ahí el hijo ya ni conoce la chacra, porque nació en la ciudad, no va para nada, ya está pensando en estudiar, entonces [sabe] cero de la chacra. O están en manos de grandes empresas como Papel Misionero, Alto Paraná, que compran grandes cantidades de tierra, el productor por ahí le vende y pasa a engrosar la parte periférica de la ciudad (...). Ahí mejora [sus condiciones de vida] por el servicio, ¡pero de trabajo y calidad de vida es peor! Porque en la chacra por ahí no hay servicios –que al productor por ahí tampoco le interesa, tener internet y demás–, pero la calidad de los alimentos es mucho mejor, en la ciudad es todo caro y si no tenés ingresos... (Entrevista con Julián en la AER, julio de 2011, destacados nuestros.)

En el testimonio se advierte la brecha generacional en la producción de conocimiento que se genera inevitablemente con el éxodo rural. En aquellas familias de colonos que han logrado los recursos productivos necesarios, la búsqueda del bienestar urbano distancia a los herederos de las experiencias que permiten aprender participando de las actividades productivas (“el hijo ya ni conoce la chacra”), y consecuentemente los proyectos de futuro también serán mayoritariamente ciudadanos. Para quienes no cuentan con estos recursos, la permanencia en el campo se ve jaqueada por la falta de conocimientos técnicos con los que podrían afrontar las desventajas (“si vos tenés una chacra de 25 ha, como son las de acá, tenés que trabajarla muy bien para que rinda”).

Julián incorpora así una idea que parece atravesar su relación con los colonos: aunque el INTA es un organismo que articula la producción de conocimientos locales con su difusión, la división formal institucional parece derivar en que los extensionistas se muevan en un campo de conocimientos donde predominan las certezas (con cierto espacio para los interrogantes, como veremos luego). Por eso, al procurar que los colonos trabajen bien, establece una mirada evaluativa sobre su quehacer donde el saber técnico-científico es parámetro implícito de comparación: es lo que posibilita superar las condiciones desfavorables (“por ahí la chacra no es productiva”) a lo que, de otro modo, se responde desde un hacer rutinario e infructuoso (“estuvieron toda la vida en la misma, se mataron toda la vida trabajando en la chacra y no tienen nada”).

La intervención de la AER en la que trabaja Julián es reciente, y su historia permite vislumbrar cómo los pobladores rurales de la zona han demandado la presencia del Estado para poder sostener sus actividades de reproducción social desde hace por lo menos cuarenta años. Según relatan los protagonistas, la AER inició sus actividades en 1971 en un local cedido por la municipalidad, hasta que en 1974 un productor donó un terreno, sobre el que se inauguró un edificio propio en 1980. Durante veinte años la AER estuvo a cargo de un mismo ingeniero

agronomo, quedando luego sin personal técnico durante los siguientes quince años: en ese lapso contó solamente con una secretaria y un agente del proyecto PROHUERTA –y desde 1994 con un ingeniero contratado por la cooperativa yerbatera–, hasta que en 2005 el INTA contrató a un agrónomo para llevar adelante el proyecto PROFEDER (Programa Federal de Apoyo al Desarrollo Rural Sustentable), al que se incorporó Julián.

En esta AER, el PROFEDER del INTA ha tenido intervención principalmente a través del Programa PROHUERTA, una iniciativa desarrollada en colaboración con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación que propone incentivar la agricultura orgánica, la capacitación y el acompañamiento técnico de los productores con la intervención de promotores voluntarios y organizaciones de la sociedad civil.³ En el relato sobre su intervención Julián presenta una distinción entre la producción de autoconsumo y aquella orientada a la producción de excedentes. Si bien la agricultura orgánica es uno de los ejes del trabajo técnico del PROHUERTA, la segunda es el principal objeto de conocimientos técnicos precisos:

J.: acá se trabaja siempre para mejorar la genética, les damos ayuda para que el productor prepare su alimento, un alimento balanceado tratando de que sea al menor costo posible, pero que sea un alimento que te sirva, que te genere carne en el animal, que vaya aumentando de peso. (...) Se muele maíz, *expeller* de soja, harina de carne y alguna otra vitamina...

E.: ¿mandioca?

J.: no, mandioca no porque la mandioca es más que nada carbohidrato, y el carbohidrato al chanco no le sirve mucho. [Le comento que algunas familias que visité alimentan a los cerdos con mandioca.] Es que si es para autoconsumo es diferente, porque no estás apurado para que el chanco alcance el peso x, digamos. Cuando el productor tiene chancos para vender [es diferente] tratamos de... no es nada raro, pero a los tantos días hay que destetarlo, y a los tantos días hay que matarlo o venderlo, sino se torna antieconómico, tener ahí el chanco que come y come, y no crece. Entonces se trabaja técnicamente, con un porcentaje de proteínas para esa edad del animal, lo que recomiendan, está todo estudiado, no es nada raro... lo que se trata es de asesorar al productor, que haga una ficha de las madres, cuando paren, cuando entran en celo, los gastos, las ventas,

3 Asimismo la AER ha venido desarrollando el Programa Federal de Reconversión Productiva para la Pequeña y Mediana Empresa Agropecuaria (conocido como CAMBIO RURAL), que fuera creado por la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca integrando a grupos de productores, asesores técnicos privados y profesionales del INTA en proyectos productivos. Finalmente, la AER ha estado organizando su intervención a través de un programa provincial denominado PROALIMENTOS, por medio del cual el organismo avala técnicamente proyectos para que los colonos puedan postularse a créditos destinados a alguna actividad generadora de productos para subsistencia y venta minorista.

para que vea si le cierran los números. **Organizar un poco la actividad del productor (...) la gente piensa que vos le das al chanco una jarra de maíz por día y tiene que comer, engordar y generar y vos ganar plata, y no es así la cosa.** Nosotros trabajamos bien la dieta, como tiene que ser, si el chanco come el porcentaje de proteínas de acuerdo a su tamaño, a su edad, a su ciclo productivo, todo bien organizado, es difícil pero se logra. (Entrevista con Julián en la AER, julio de 2011, destacados nuestros.)

Los colonos que trabajan bien son aquellos que pueden seguir una serie precisa de procedimientos técnicos para garantizar la rentabilidad. El contraste entre las prácticas habituales de aquellos que crían cerdos para el autoconsumo (“la gente piensa que vos le das al chanco una jarra de maíz por día y tiene que comer, engordar y generar y vos ganar plata, y no es así la cosa”) y las de quienes producen excedentes (“a los tantos días hay que destetarlo, y a los tantos días hay que matarlo o venderlo, sino se torna antieconómico”) se evidencia en la advertencia de Julián sobre la extravagancia que podría traslucirse de las segundas afirmaciones: la precisión temporal del ciclo de cría, la proporción de cada componente en la alimentación son hechos comprobados técnicamente pero, a la vez, distantes de lo que reconocen los extensionistas como habitual entre sus productores. Lo mismo sucede incluso cuando se trata de actividades tradicionales en la zona, como la producción de yerba mate:

J.: ahora este año empezamos con un programa de Cambio Rural, con productores de yerba mate que tienen yerba degradada. Es un proyecto del INYM, el Instituto de la Yerba, lo que vamos a hacer es reconvertir esos yerbales, cambiar tres hectáreas de ese yerbal malo para otra actividad productiva, y hacer una hectárea de yerba bien hecha, que vos en una hectárea tengas lo que te están rindiendo las tres hectáreas. La idea es sacar entre 12 y 15.000 kilos por hectárea. (...) De una plantación buena se saca tranquilamente eso. O sea la gente tiene los yerbales que nunca hicieron nada, hicieron mal los cortes, manejaron mal el suelo, un yerbal que te da 2.000 kilos, que no te da nada. Entonces es complicado. (...) La idea es que los productores mejoren su producción en esa hectárea y en las otras hectáreas la idea es que ellos foresten, hagan potrero, otra actividad productiva para diversificar un poco la chacra, porque son chacras chicas, de hasta diez hectáreas. Yo voy a acompañar a los productores. (Entrevista con Julián en la AER, marzo de 2012, destacados nuestros.)

La diversificación resulta así una propuesta técnica con un diseño preestablecido y preciso orientado a la generación de excedentes que, si bien reconoce continuidad con las estrategias de subsistencia de los colonos, parece diferir sustantivamente del modo de hacer local (“la gente tiene los yerbales

que nunca hicieron nada, hicieron mal los cortes, manejaron mal el suelo”). El consenso de técnicos y colonos acerca de la conveniencia de la diversificación productiva incluye, por lo tanto, ciertas divergencias en los modos de hacer. Para comprenderlas, a continuación nos detendremos en la complejidad de las tareas ordinarias que realiza un productor como conocedor práctico, tanto por su heterogeneidad ligada a la diversificación como por los cambios de actividad que realiza a lo largo de su trayectoria de vida.

Don Lisandro: de la tarefa y el monte a la chacra

Don Lisandro tiene más de setenta años y vive con su mujer y la menor de sus hijas en una chacra, ya que el resto de sus descendientes se ha trasladado a la ciudad. A los quince años se quedó solo, porque su padre (de origen suizo y con quien convivía) formó una nueva pareja y se trasladó a Paraguay. Como surge de los testimonios, los conocimientos que don Lisandro adquirió en su infancia y juventud no están asociados solamente a la chacra, sino al monte y al obraje:

L.: me fui quedando acá, trabajando en la tarefa, en secaderos de yerba, en obrajes. A mí me gustaba el obraje porque me gustaba cazar. Ahora ya no se caza casi...

J.: no hay más nada...

L.: hay, sí. Pero no hay tiempo. Porque si uno quiere hacer algo en la casa no se va a ir a cazar, pero si quiere siempre hay, ¡hasta tigre hay! Pero no vale la pena, ya hasta más ecologista soy ahora [risas]. Pero hay que decir la verdad, nadie cuida ahora. Porque siempre fui cazador, y mi papá me decía: hay que cazar lo que vas a comer, ¿para qué vas a matar dos jabalís si con uno es suficiente? ¡Demasiado mucho es! Pero el ser humano tiene algo en sí que él nomás quiere vivir, ahí va nomás y mata. Y después tenemos todos los desastres que tenemos, matamos todo el monte, todos los bichos, arruinamos todo el agua. (Entrevista a don Lisandro, realizada por Julián, el extensionista, en la chacra del primero, marzo de 2012. Destacados nuestros.)

En el comentario irónico (“ya hasta más ecologista soy ahora”) parece haber un trasfondo de conocimiento de que la caza es una actividad ligada a la depredación; don Lisandro participa de la retórica ambientalista vigente en el sentido común, aunque de un modo distanciado. La brecha que establece es doble: sobre los conocimientos acerca del estado actual del ambiente en el monte (ya que corrige a Julián respecto de la supuesta falta de animales salvajes), pero también sobre cómo entiende la relación de los humanos con los seres vivos en ese medio (aunque “nadie cuida ahora”, también se ríe al referirse a sí mismo como una persona conservacionista).

En la relación del hombre con el entorno natural don Lisandro establece un contraste entre las tareas en el monte y las de la chacra, lo cual es expresado en términos espaciales y temporales (“si uno quiere hacer algo en la casa no se va a ir a cazar”). Esto es significativo ya que en su trayectoria se asume actualmente como colono y, por ende, privilegia el tiempo de trabajo en la chacra. No obstante, su pasado en los obrajes y en el monte le proporciona un conocimiento transmitido de una generación a otra y producido en comunidades de práctica que continúa vigente: recibió de su padre y transmitió a sus hijos la enseñanza de la cacería selectiva, aprendizaje fundamental porque, a su juicio, en la naturaleza humana eso no está dado (“el ser humano... ahí va nomás y mata”).

Este contraste entre el monte y la chacra es ampliado a continuación en una reflexión en la cual tanto el hombre como el animal de compañía se desempeñan de modo distinto de acuerdo con el contexto de actividad. Si bien tanto el ambiente del monte como el de la chacra suponen conocimientos sobre el comportamiento del resto de los animales, el primero refiere a encuentros conflictivos con seres poco frecuentados, mientras que en el segundo los animales domésticos se relacionan de manera que el conflicto sea evitado cuidadosamente en la interacción cotidiana:

L.: ese perro me trajo mi hijo del pueblo, a mí no me sirve de nada en la chacra, es chiquito. Y se crió en la casa, en la chacra tiene que ser un perro activo (...) Nadie tiene más coraje que el perro, a lo que haya, al tigre o lo que sea le pelea. El perro común es muy malo, esa perra que está ahí le falta un ojo, el oso hormiguero le sacó.

J.: ¿fue a atacar a un oso hormiguero y le sacó la uña?

L.: sí, y tiene cortado todo el labio, que le atacó un coatí.

J.: es que si le agarra en la garganta, lo mata.

L.: no, una puñalada nomás y listo.

J.: cortan como una navaja las uñas del coatí.

L.: viene mi hijo y le lleva al perro por el monte. Acá hay mucho coatí. (...) Si usted quiere cazar un venado, lo tiene atado así al perro y si calcula que hay un venado por ahí le larga y espera. Y el perro le busca día entero en la calle, en el arroyo...

J.: la corrida le hace y vos tenés que saber dónde va a pasar.

L.: a dónde cruza.

J.: toda una ciencia [risas].

L.: a mí me gusta caminar por el monte, con el perro. Y ahí traes de todo, coatí, tatú, pecarí. Es el chancho del monte, más chico que el jabalí. Acá hay dos clases de jabalí en Misiones. Y le caza con la escopeta, pero el perro primero le torea... el pecarí es algo que si están todos juntos así, el

perro le toca y ellos se desparraman todos. Ahí le entra a correr a uno el perro, le sigue atrás de piedras, troncos caídos, cuevas, le toca y ahí va usted y lo mata. En cambio el jabalí ya no, el perro le ladra y se agrupa todo. Es malísimo.

J.: ¡y te sale a correr!

L.: y es rápido, que usted ni le ve. El jabalí es peligroso. Pero uno ya le saca en la práctica. (Entrevista a don Lisandro realizada por Julián, el extensionista, en la chacra del primero, marzo de 2012. Destacados nuestros.)

Así es como mediante el comentario irónico don Lisandro reconocía y a la vez se distanciaba de la retórica ambientalista de protección de los animales de monte. Julián utiliza la ironía para reconocer un paralelismo y, a la vez, una subordinación de saberes acerca del comportamiento animal correspondientes al cazador y al científico (“vos tenés que saber dónde va a pasar... toda una ciencia”). En estos diálogos cotidianos donde la ironía es recurso indexical común de sociabilidad, el colono parece reclamar al joven extensionista que acepte el conocimiento práctico que tiene sobre el monte y el comportamiento animal, pero este, por su lado, estaría requiriendo que se le reconozca un saber técnico-científico. Como hemos anticipado, las experiencias formativas juveniles de don Lisandro en la producción rural están vinculadas centralmente a la cosecha de yerba mate y, en menor medida, a la industria forestal. Es ahí donde más claramente observa el cambio tecnológico en la intervención sobre la naturaleza (“Todo se modernizó. Y como le aliviana al hombre ahora”), así como en las mejoras logradas a lo largo del tiempo en las condiciones de trabajo (“usted tenía que ver qué lindo cómo una persona levantaba así nomás los cien kilos”).

En el testimonio que sigue es interesante observar la diferencia en la posición de ambos interlocutores: Julián, que no ha vivido estas experiencias de cerca, destaca las legislaciones actuales que protegen las condiciones de trabajo de los tareferos; don Lisandro, con su mirada retrospectiva, expresa ciertas ambigüedades ya que la explotación laboral que naturalizaba en su juventud y ahora ve críticamente, no le impide sin embargo asociar el esfuerzo físico con ciertas habilidades adquiridas en el uso del cuerpo, así como el aprendizaje de cualidades morales (“el misionero es guapo”, “la gente tenía coraje”) que considera vigentes:

L.: cuando yo era joven y tarefeaba, era todo una fiesta eso porque cuando empezaba la tarea la gente estaba contenta porque había plata, entonces uno que tenía mucha familia estaba contento porque llevaba a toda la familia (...) Ahora el hombre solo corta, y ellos arman el raído. Solo no sirve (...) Y en la tarea tiene una cosa que... uno siempre cree que gana, porque el tema es

por destajo, es un trabajo muy sucio, muy feo. Hay que poner las ponchadas en la tierra colorada, y eso a la mañana cuando hay rocío, cuando hela, ¡está todo duro! y hay que ir y darle palo cuando clarea el día porque si no no comés. (...) Y usted tenía que ver qué lindo cómo una persona levantaba así nomás los cien kilos como toro, eso se llamaba torear. Y para levantar, entre tres o cuatro tenías en la punta de los dedos ahí esos cien kilos.

J.: ahora implementaron los guinchos, ya se carga todo a granel, no se carga en ponchadas. Y ahora se está trabajando para que solamente se corte la yerba en el campo, y quebrar los gajos, todo eso en el secadero.

L.: igual que el pino, acá. Todo se modernizó. Y como le aliviana al hombre ahora... Porque sí que hay que decir que el misionero es gente guapo. Uno mira, habla con la gente joven hoy y ni piensa en trabajar. (...) ¡Yo cuando tenía catorce años aserraba a mano! Y me animo todavía a aserrar. Y pensando bien, ahora con todas las leyes que hay, si tenés una maderita por ahí no podés sacar porque tenés que sacar guías. (...) Me acuerdo una vez que dos hombres aserraron un timbó solitos, de trescientos cm cúbicos, ¿sabés lo que es? Pesaba cuarenta toneladas ese árbol. Inmenso, imponente cuando vos te ponés al lado y mirás esa cosa. (...) Y quiero ver si alguien de los nuevos ahora se anima. ¡Son trabajos que la gente tenía un coraje! Pero no había otra cosa que hacer, viste que el ser humano, cuando se ve mal, hace nomás.

J.: antes era así, o tenías que laburar o pasar hambre.

L.: uno mira lo que han sufrido esas familias grandes, de diez, doce, quince hijos. Sin salarios, sin nada y todos se crecieron. Y todos quedaron gente guapa también porque aprendieron de chicos a trabajar. Y ahora no, el que va y sale de cinco años y le decís que vaya a tarefear te dice: ¡no! Te dice yo no voy a cortar yerba, ni voy a carpir ni nada. (Entrevista a don Lisandro realizada por Julián, el extensionista, en la chacra del primero, marzo de 2012. Destacados nuestros.)

Como se puede ver en el siguiente testimonio, pese a que sus experiencias juveniles fueron en obrajes, montes y tarefa, llegada la adultez don Lisandro se presenta a sí mismo como un colono que pareciera haber vivido siempre en la chacra, recuperando en ese sentido algunas experiencias de su infancia como hijo de un trabajador citrícola (“a la edad de siete años yo miraba cómo papá hacía, y yo me iba y también hacía. Y despacito uno va mirando lo que el otro hace y así aprende”). En este conocimiento práctico, los técnicos del INTA aparecen como interlocutores privilegiados en una comunidad de práctica discontinua ligada a la horticultura, ya que con ellos se puede discutir sobre cómo se hacen las cosas.

En el contexto de esa comunidad de práctica con el extensionista del PROHUERTA, don Lisandro esboza un debate sobre la agricultura orgánica

en la producción de autoconsumo y la horticultura bajo cubierta, tensionadas entre la rentabilidad y la protección de la salud pública (“el agroquímico de a poquito te va matando. (...) Pero lo orgánico, cuando vas a producir poquito así puede andar, si vas a hacer para venta ya no va”). Estas afirmaciones forman parte de una intervención con la cual explícitamente se ubica en una posición alternada de maestro-aprendiz de sus pares (“no digo que yo sea un maestro ni nada porque puede haber muchos otros que saben mejor que yo”) y de los técnicos (“a lo mejor uno cree que sabe sembrar verdura y no sabe, yo con el INTA aprendí muchas cosas”), asumiendo una posición periférica relativa en la legitimidad de sus saberes acerca de la actividad.

L.: yo anduve mucho por las escuelas cuando mis hijos estudiaban, estuve en comisión de cooperadora veintisiete años... Y el problema de la huerta así en la escuela es el riego, nosotros peleamos mucho con eso, y al último se vio que eso no andaba. Nosotros estuvimos con Paco [extensionista del INTA], que era un hombre muy interesado en eso. Y el medio que exigía eso... ¡algunos le miraban de lado! [risas] (...) y hablamos con Paco y yo le dije: mirá esto va a funcionar poco por el tema del riego. Y hay que cuidar de las hormigas también, porque como eso es orgánico... El agroquímico de a poquito te va matando. Porque todo lo que compramos, que viene del invernáculo, está lleno de químicos. Desde el día que se le siembra. Pero lo orgánico, cuando vas a producir poquito así puede andar, si vas a hacer para venta ya no va. Porque te ocupa un tiempo demasiado largo (...) muchas veces de acá salíamos con el ingeniero a hacer una enseñanza de hacer injertos, (...) no digo que yo sea un maestro ni nada porque puede haber muchos otros que saben mejor que yo... (...) Yo le cuento como yo injerto, a la edad de siete años yo miraba como papá hacía, y yo me iba y también hacía. Y despacito uno va mirando lo que el otro hace y así aprende. Y haciendo las reuniones del INTA como nosotros hacíamos, ahí se aprenden muchas cosas. Y a lo mejor uno cree que sabe sembrar verdura y no sabe, yo con el INTA aprendí muchas cosas. (...) Pero falta una continuidad en una enseñanza, en un aprendizaje con la gente. Porque todos me preguntan: ¿vos hacés injertos? Yo a mucha gente le enseñé, me encanta que la gente sepa. En la chacra se pueden hacer muchas cosas, a veces a uno le falta un esfuerquito, tener un elemento, y como no alcanzás, te quedás ahí. [Se necesita una ayuda] para hacer una buena aguada, aparte tener un invernadero, una media sombra, para regar todo bien, se [necesita] ayuda. Mirá que acá nosotros empezamos pobres, pero con esa fruta nosotros nos defendimos. (Entrevista a don Lisandro realizada por Julián, el extensionista, en la chacra del primero, marzo de 2012. Destacados nuestros.)

Como se aprecia, el conocimiento práctico vinculado a la citricultura y a la horticultura incluye certezas y dudas, lo que contrasta con sus reflexiones sobre los conocimientos sobre el monte y la tarea, en las cuales se verifican menos matices respecto de los modos de hacer, probablemente porque se trata de una práctica que ya no es cotidiana para él. El trabajo en la horticultura para autoconsumo está presente generalmente en todas las chacras y permite a los colonos tener una alimentación más completa que la de la mayoría de los pobladores urbanos, dado que la huerta familiar se complementa con una heterogeneidad de actividades tales como la cría de aves de corral y unos pocos cerdos, vacunos para leche y cebúes para tiro, la plantación de cultivos anuales destinados a la alimentación de animales y personas (caña de azúcar, mandioca, maíz), piscicultura y apicultura, yerbales e, incluso, forestación. Esta multiplicidad de tareas generalmente implica que algunas adquieran mayor intensidad, y en ellas el conocimiento práctico transmitido de una generación a otra presenta cierta especialización, variable en el tiempo.

En ese sentido, la chacra de don Lisandro es diversificada y presenta cierta especialización en citricultura que, aunque incluyó la interacción con el INTA para la tecnología de injertos, está basada centralmente en los conocimientos prácticos adquiridos a partir del trabajo con su padre y en su propia chacra (“con esa fruta nosotros nos defendimos”). De esta forma, el colono distingue esa diversificación y especialización relativamente autónomas, pero a la vez precarias, de aquellas en que la intervención técnica orienta para la producción de excedentes de manera central y proporciona ciertas seguridades: con la referencia a la producción hortícola bajo cubierta don Lisandro habla de una actividad con recursos técnicos externos para su despliegue, que anticipa buenos resultados (“para hacer una buena aguada, aparte tener un invernadero, una media sombra, para regar todo bien, se [necesita] ayuda”). Esta diversificación técnicamente orientada a la producción de excedentes, ya sea mediante la horticultura bajo cubierta, la cría de vacunos, la piscicultura y la apicultura, la forestación o la yerba, es la que se ve en trayectorias como la de productores destacados de la zona que analizaremos en próximos trabajos.

Conclusiones

En esta ponencia nos propusimos trabajar las experiencias formativas vinculadas a la agricultura familiar en contextos rurales del sudoeste misionero, problematizando cómo se producen conocimientos en relación al ambiente cuando el acceso al territorio y a los recursos productivos –que son mediadores necesarios de dichas experiencias– se ve modificado en el curso de las trayectorias de vida de los pobladores rurales. Procuramos aportar elementos para analizar los procesos formativos que conforman el campo de la educación ambiental en un espacio social específico como es el territorio rural, dando

cuenta de su complejidad y heterogeneidad y alejándonos de visiones esencialistas tanto de los sujetos que participan en interacción como de los saberes y las prácticas que desarrollan.

Presentamos en primer lugar a un joven extensionista del INTA, hijo de colonos y productor rural, quien representa el cumplimiento de la promesa de progreso social que la escuela formal ha hecho históricamente a las familias de colonos. No solo ha podido completar estudios universitarios y desempeñarse como profesional del área, sino que continúa participando de las actividades de la chacra de su familia, integrando comunidades de práctica vinculadas a la ganadería con algunos productores con los que interviene desde el INTA. Para el extensionista, la escasez de recursos productivos se suple con conocimientos que implican un modo específico de hacer: hay un “hacer bien” fundamentado en ciertas certezas del saber científico-técnico, aunque se permite interrogarse cuando los resultados no son los esperados. Su intervención está centrada en la diversificación para la producción de excedentes, dejando mayor autonomía para que los colonos recurran a otras formas de hacer en la huerta o cría de animales destinada al autoconsumo.

Los acuerdos acerca de cómo se hacen las cosas del campo son complejos ya que, sea para autoconsumo o para excedentes, en las chacras diversificadas se despliega una heterogeneidad de tareas ordinarias, las que además varían a lo largo de las trayectorias de vida de los productores, quienes alternan la chacra con la vida de ciudad o el empleo rural asalariado. Mientras los extensionistas intervienen en una serie de labores específicas procurando una mayor integración en pos de la rentabilidad, en las decisiones cotidianas de los colonos se integra un margen más amplio de actividades, algunas de las cuales comenzaron a desarrollarse en generaciones anteriores y ellos pueden continuar sin cambios, o transformar como resultado de su participación en comunidades de práctica en las que confrontan modos de hacer.

Es así como en la chacra de don Lisandro, con limitados recursos de tierra y maquinaria, los cambios se vinculan sobre todo con su especialización en cítricos, tras una formación con su padre y comunidades de práctica coyunturales con los técnicos del Programa PROHUERTA del INTA. En estos espacios de aprendizaje alterna posiciones de experto y aprendiz, asumiendo una posición periférica relativa a la legitimidad de saberes sobre la actividad hortícola y cítrica, en una diversificación y especialización que es relativamente autónoma pero a la vez precaria. En esta chacra diversificada para el autoconsumo, la continuidad en la transmisión dintergeneracional de los quehaceres está centrada en el producto en el que el colono se pudo especializar por el empleo de su padre, ya que su juventud transcurrió en obrajes y en contacto con el monte, donde también reconoce experiencias formativas: la cacería selectiva y el acecho, así

como los cambios tecnológicos en la industria yerbatera y forestal. El espacio del monte contrasta con la chacra en las relaciones entre los humanos y los animales, ya que el primero es un espacio de encuentros conflictivos mientras que en el segundo la domesticación implica cierta armonía, que oculta más bien el control y mercantilización de unos seres vivos sobre otros.

Recuperando el debate sobre los conocimientos ambientales y su relación con la reproducción social, don Lisandro está lejos de representar a un sujeto rural que pierde sus conocimientos ancestrales o de encarnar mentalidades o modos de pensar la naturaleza alternativos. Este poblador rural participa de modo subordinado del sistema de pensamiento científico hegemónico que las agencias técnicas de desarrollo rural ponen en acto en sus intervenciones, cimentando en tradiciones heterogéneas de conocimiento sus experiencias en relación al ambiente. Cabe preguntarse, en tal sentido, cómo estos sujetos en relación activa y dinámica con el conocimiento a través de comunidades de práctica heterogéneas, podrán sostener largamente en el tiempo prácticas productivas relativamente autónomas y sustentables, atendiendo a un contexto político y económico desfavorable que promueve la agricultura industrial y la producción de materias primas para la exportación a nivel nacional y, a su vez, limita el acceso a la tierra a los pequeños productores y agricultores familiares de la región. En este contexto, cabe preguntarse qué alianzas educativo ambientales podrán construirse para acompañar y fortalecer a este sector social que, presentado desde los discursos estatales y organizaciones de base como estratégico por su potencial productivo en la producción de alimentos de calidad y cuidado ambiental, encarna la desigualdad histórica y estructural en el acceso, apropiación, distribución y gestión de los recursos naturales.

Bibliografía

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Alimonda, H. (2009). "Una introducción a la Ecología Política latinoamericana", en *Ecología política en el capitalismo contemporáneo*. Buenos Aires, Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación.
- Alonso, A. M. (2000). "El conocimiento tradicional aplicado al manejo de las huertas en Andalucía", en Guzmán González de Molina, M. y Sevilla, E. (eds.), *Introducción a la agroecología como desarrollo sostenible*. Madrid, Mundi.
- Alves, A. G.; Pires, D. y Ribeiro, M. (2010). "Conhecimento local e produção animal: uma perspectiva baseada na etnozootecnia", en *Revista Arquivos de Zootecnia*, vol. 59, pp. 45-56.
- Barbetta, P. (2012). *Ecologías de los saberes campesinos: más allá del epistemicidio de la ciencia moderna. Reflexiones a partir del caso del Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina*. CLACSO.

- Brailovsky, A. y Foguelman, D. (1991). *Memoria verde. Historia Ecológica de la Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Bruner, E. (1986). "Experience and its expressions", en Bruner, E. y Turner, T., *The anthropology of experience*. University of Illinois Press.
- Castro, H. (2011). "Naturaleza y ambiente. Significados en contexto", en Gurevich, R., *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires, Paidós.
- Descola, P. (2005). *Más allá de naturaleza y cultura*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ellen, R. (2004). "From ethno-science to science, or 'What the indigenous knowledge debate tells us about how scientists define their project'", en *Journal of Cognition and Culture* (4) 3, pp. 409-450.
- (2006). "Ethnobiology and anthropology", en *Journal of the Royal Anthropological Institute*, pp. 1-22.
- Eschenhagen Durán, M. L. (2009). *Educación Ambiental Superior en América Latina. Retos epistemológicos y curriculares*. Bogotá, Ecoe.
- Escobar, A. (2000). "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o postdesarrollo?", en Lander, E., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Gobierno de Misiones. (2008). *Anuario Estadístico*. Posadas, Instituto Provincial de Estadísticas y Censos.
- Giddens, A. (1982). "Hermenéutica y teoría social", en Giddens, A., *Profiles and Critiques in social Theory*. García, J. F. (trad.). University of California Press.
- González Gaudiano, E. (1999). "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe", en *Tópicos en Educación Ambiental* 1 (1), pp. 9-26.
- (2007). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México, Instituto de Investigaciones Sociales-UANL/Plaza y Valdés.
- Harvey, D. (2003). *El nuevo imperialismo*. Madrid, Akal.
- Ingold, T. (2002). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. Londres, Routledge.
- Latour, B. (1992). *Ciencia en acción. Como seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona, Labor.
- Lave, J. y Wenger, E. (2007). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Leff, E. (2009). "Pensamiento Ambiental Latinoamericano", en Melillo F. y García, D., *Enriqueciendo las propuestas educativo ambientales para la acción colectiva*. Buenos Aires, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.
- Merlinsky, G. (2013). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. Buenos Aires, Fundación Ciccus.
- Mignolo, W. (1997). "Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos", en *Dissens* 3, Bogotá.
- Nardi, M. A. (2010). "Dinámicas territoriales en torno al desarrollo rural en Misiones", en Manzanal, M. y Villarreal, F., *El desarrollo y sus lógicas en disputa en territorios del*

- norte argentino*. Buenos Aires, Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad-Ciccus.
- Padawer, A. (2014). "When the soil is just right –it has to feel like this". Peasant Youth of Northeastern Argentina: Experiences and Understanding, en Poyntz, S. y Kennelly, J., *Phenomenology of Youth Cultures and Globalization: Lifeworlds and Surplus Meanings in Changing Times*. Nueva York, Routledge.
- Quijano, A. (2003). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina", en Lander, E. (comp.). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Rockwell, E. (1997). "La dinámica cultural en la escuela", en Álvarez, A. (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Infancia y aprendizaje*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Souza Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao, Descleé de Brower.
- Viveiros de Castro, E. (2010). *Metafísicas caníbales*. Buenos Aires, Katz.

CV de los autores

Adriana Puiggrós

Especialista en historia y política educativas argentina y latinoamericana, ha desarrollado una intervención comprometida en el campo académico de la educación y en la gestión política educativa. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y Profesora Consulta Titular de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), en la cual se desempeñó como profesora titular regular de la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Fue Investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y es asesora general del programa “Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina” (APPEAL) en México y la Argentina. Es relevante para este libro su dirección en los proyectos de investigación “Emergencia del campo de la EA en la Argentina: historia de sus ideas fundantes” y “Experiencias educativas en la conformación del campo de la educación ambiental: conflictos ambientales y territorialidad”, financiados por la UBA (2008-2011 y 2011-2014). Decana de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) (1974). Diputada Convencional en la Convención Nacional Constituyente en 1994 y Diputada Nacional (1997-2001) desempeñándose como Presidenta de la Comisión de Ciencia y Técnica de la HCDN. Secretaria de Estado para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2001). Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (diciembre de 2005-diciembre de 2007). Reelecta como diputada nacional en 2007 y nuevamente para el período 2011-2015, desempeñó el cargo de Presidenta de la comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación (HCDN) desde 2008 hasta 2013. En la actualidad es Presidenta de la Asamblea Nacional del Frente Grande (FG), partido político que integra el Frente para la Victoria (FpV). Ha publicado 20 libros de su autoría y 41 en coautoría.

Aldana Telias

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y docente de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Se desempeña en diferentes ámbitos de gestión pública, investigación y docencia en actividades vinculadas con la educación ambiental. Fue investigadora tesista de los Proyectos UBACyT “Emergencia del campo de la EA en la Argentina: historia de sus ideas fundantes” y “Experiencias educativas en la conformación del campo de la educación ambiental: conflictos ambientales y territorialidad” dirigidos por la Dra. Adriana Puiggrós. Fue formadora de formadores del Centro Pedagogías de Anticipación (CEPA) del GCBA en la temática y, actualmente, capacitadora en el Programa de Educación Ambiental del Área de Políticas Socioeducativas del ME-CABA.

María Laura Canciani

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y, actualmente, becaria doctoral CONICET en el área de Educación. Se desempeña en diferentes ámbitos de gestión pública, investigación y docencia.

en actividades vinculadas con la educación ambiental. Fue investigadora tesista de los Proyectos UBACyT “Emergencia del campo de la EA en la Argentina: historia de sus ideas fundantes” y “Experiencias educativas en la conformación del campo de la educación ambiental: conflictos ambientales y territorialidad” dirigidos por la Dra. Adriana Puiggrós. Docente de Educación Ambiental en la Tecnicatura en Gestión Ambiental del Instituto de Formación Técnica Superior N°22 y capacitadora en el Programa de Educación Ambiental del Área de Políticas Socioeducativas del ME-CABA.

Pablo Sessano

Especialista en Planificación del Medio Ambiente (IIE-UICIN), en Gestión y Análisis de Políticas Ambientales (INAP-México) y en Gestión Ambiental Metropolitana (FADU-UBA). Diplomado en Transformación Educativa (Multiversidad Real, Edgar Morin-México). Consultor en gestión ambiental urbana. Coordinador del Programa de Educación Ambiental del Área de Políticas Socioeducativas del ME-CABA. Tuvo a cargo la Dirección de Gestión Educativo Ambiental de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006/2007). Investigador en el Instituto Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) en este mismo tema y formador de formadores del Centro Pedagogías de Anticipación (CEPA) del GCBA. Coordinador del Área Educación Ambiental del Programa Escuelas de Innovación - Conectar Igualdad - Anses. Asesora a la Comisión de Cambio Climático en la Legislatura de la CABA. Cuenta con numerosas publicaciones en revistas especializadas, congresos y sitios web, relacionadas con la temática ambiental y la educación ambiental.

Sandra Andrea Alvino

Profesora en Geografía (FFyL-UBA) y especialista en Planificación Urbana y Regional (FADU-UBA). Desde 2000, se desempeña en la gestión pública, como asesora técnica y en lo académico, como investigadora y docente, en ambos casos en temas vinculados a la educación ambiental y al ordenamiento y planificación territorial. Investigadora docente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Dirige un proyecto de investigación sobre “Educación Ambiental y Ordenamiento Territorial: Experiencias educativo-ambientales en torno a las Cuencas Metropolitanas de Buenos Aires”. Capacitadora en el Programa de Educación Ambiental del Área de Políticas Socioeducativas del ME-CABA.

Ana Padawer

Doctora en Antropología (UBA-2007). Investigadora Adjunta de CONICET. Codirige proyectos de investigación sobre procesos de identificación y experiencias formativas de indígenas y migrantes con financiamiento UBA-CONICET. Investigadora del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras desde 1991. Ha realizado investigaciones para el Ministerio de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires y para organizaciones no gubernamentales vinculadas a la educación y los derechos humanos. Profesora Adjunta Regular de la cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo en la carrera de Ciencias Antropológicas (UBA). Ha dictado cursos de Posgrado en Educación y en Antropología en esa institución y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, así como cursos de formación en sindicatos docentes. Es autora de varios libros en el campo de la antropología de la educación, y su producción reciente está disponible también en revistas de antropología del país y la región.

Índice

Presentación	7
Prólogo	
Edgar González J. Gaudiano	11
PRIMERA PARTE	
Reflexiones político-pedagógicas y conceptuales sobre el campo de la EA	
Políticas educativas neoliberales de tercera generación y educación ambiental	
Adriana Puiggrós y Pablo Sessano.....	17
Educación ambiental, ética y calidad de vida	
Aldana Telias	41
Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica	
María Laura Canciani y Aldana Telias	51
Construcción ciudadana y alfabetización ambiental: las prácticas ciudadanas sustentables como prácticas educativas	
Aldana Telias, María Laura Canciani, Pablo Sessano y Sandra Alvino	75
Praxis educativa, espacio político y alfabetización ambiental: el desafío de los educadores ambientales frente al imperativo, en clave colonialidad/decolonialidad	
Pablo Sessano	89
SEGUNDA PARTE	
Reflexiones sobre políticas públicas y experiencias de gestión educativo-ambiental	
La institucionalización del campo de la EA en la Argentina: un análisis posible de su construcción	
Aldana Telias	115

La experiencia de educación ambiental 2006/2007 en la provincia de Buenos Aires: un ejemplo de compromiso público ampliado con la gestión y concepción de la educación del presente Pablo Sessano	133
Educación ambiental, currículum y formación docente Aldana Telias y María Laura Canciani	157
TERCERA PARTE	
Reflexiones sobre la EA desde distintas áreas de conocimiento	
La escuela, sujeto territorial en el manejo integral de las cuencas hídricas metropolitanas Sandra Andrea Alvino	175
Problematizando el campo de la educación ambiental desde la antropología de la educación: reflexiones acerca de los procesos de construcción de conocimientos ambientales asociados a la agricultura familiar en el sudoeste misionero Ana Padawer y María Laura Canciani	193
CV de los autores	217