

ESTRELLA, Melisa y ZENOBI, Viviana (2022). La Ley de Educación Ambiental Integral y la formación docente en Geografía. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 9(1), 147-160.

LA LEY DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN GEOGRAFÍA

Melisa Estrella y Viviana Zenobi

Universidad Nacional de Luján

Departamento de Ciencias Sociales

mestrella@unlu.edu.ar - vivianazenobi@gmail.com

RESUMEN

La reciente sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral 27.621 (en adelante Ley EAI) en el Congreso de la Nación Argentina ha venido a fortalecer los debates en torno a la Educación Ambiental (en adelante EA), sus propósitos y formas de inserción. Entendida como proceso permanente, la Ley hace evidente la necesidad de incluir la cuestión ambiental en el marco de propuestas orientadas a la formación de una ciudadanía crítica. Y para que esto pueda ser posible, al menos en aproximaciones valiosas, es central reflexionar en torno a la formación docente en EA.

Con dicha finalidad, este artículo propone poner en valor la experiencia de la asignatura Educación Ambiental del Profesorado de Geografía en la Universidad Nacional de Luján (en adelante UNLu), especialmente a partir de la inclusión de nuevos aportes de la perspectiva teórica y de las prácticas de formación que hoy se ven avaladas por la Ley EAI.

Palabras clave: Ley de Educación Ambiental Integral - Formación Docente - Geografía.

ENVIRONMENTAL EDUCATION LAW AND GEOGRAPHY TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The Comprehensive Environmental Education Law 27,621 that has just passed in the Congress of the Argentine Nation has strengthened the debates around Environmental Education, its purposes and forms of insertion. Understood as a permanent process, the Law makes clear the need to include the environmental issue in the framework of proposals aimed at the formation of a critical citizenry.

To this end, this article proposes to value the experience of the Environmental Education course of the Geography teachers career at Universidad Nacional de Luján. especially considering new contributions regarding the theoretical perspective and training practices that today are endorsed by the Law.

Key words: Comprehensive Environmental Education Law - Teacher Training - Geography.

UN BREVE RECORRIDO POR LA TRAYECTORIA DE LA EA

Para una comprensión de la EA sin soslayar las tensiones y disputas que atraviesan este campo, es importante leer su trayectoria desde varios ángulos. Se puede comenzar por distinguir que la EA se ha propuesto como una herramienta necesaria para abordar las problemáticas ambientales en la I Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo en 1972. El posterior I Seminario Internacional sobre Educación Ambiental, organizado por el PNUMA y la UNESCO en Belgrado en 1975 y la I Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de Tbilisi en 1977, continuaron este camino que Gonzalez Gaudiano (1999) identifica como la “Historia oficial” de la EA. De estas reuniones surgieron importantes mojones como por ejemplo, la consideración de la EA como un proceso permanente orientado a la construcción de saberes que permiten a las personas definir y actuar frente a las problemáticas. Hay que remarcar que la concepción de EA estuvo embebida por concepciones conservacionistas y centradas en la toma de conciencia individual.

Más tarde, y con el signo de los importantes cambios geopolíticos de finales de la década de 1980 y principios de 1990, en la Segunda Cumbre de la Tierra, conocida como ECO 92, desarrollada en Río de Janeiro, la propuesta oficial introdujo la denominación de “Educación para el Desarrollo Sustentable”, en consonancia con el concepto de desarrollo sustentable que desde entonces ocupa un rol central en el discurso oficial de organismos, instituciones y Estados.

La continuidad de Educación Ambiental como la nominación principal de este campo educativo, responde a un segundo ángulo de análisis que refiere al recorrido de la cuestión

ambiental en América Latina. Siguiendo a González Gaudiano (1999) y Tréllez Solís (2006), en nuestra región, la EA se nutrió desde fines de la década de 1960 de las experiencias y aprendizajes vinculados a la Educación Popular, en las que la dimensión ambiental y las problemáticas reconocidas se constituyen en el entramado de relaciones sociedades-cultura-naturaleza. De esta manera, el campo adquirió rasgos propios y sus temáticas comenzaron a fortalecerse con demandas de colectivos ciudadanos que surgieron y se desarrollaron durante estas décadas.

De la cumbre de Río surgió el documento conocido como Agenda 21 que contiene numerosas acciones que los Estados deberían implementar para lograr un desarrollo sostenible. Además, la agenda introduce herramientas y procedimientos para la gestión de conflictos ambientales y dedica un capítulo a la EA, denominado “Fomento de la Educación, la Capacitación y la Toma de Conciencia”. A partir de esta instancia, la EA entra en una nueva fase al proponer un enfoque más global basado en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Esta propuesta es analizada por Sauve (1999, p.14) quien afirma que la EDS no implica un cambio en las bases epistemológicas y éticas, sino que la propuesta representa una forma “progresista de modernidad que propone la preservación de valores y prácticas y privilegia la racionalidad instrumental mediante el saber científico y tecnológico”. De forma sintética, los conceptos *desarrollo* y *sustentable* contienen por sí solos una vaguedad conceptual que ha servido como estrategia para continuar sosteniendo las prioridades económicas de los sectores hegemónicos por sobre las necesidades ambientales, y construir al mismo tiempo una imagen de “cuidado” o “respeto” por el ambiente, que muchas veces van acompañadas por campañas de EA de corte conservacionista.

En América Latina durante la década de los 90 se amplió la difusión de la EA, en buena medida impulsada por la movilización vinculada a la ECO Río 92. En estos años se fortalecieron y concretaron las iniciativas para incorporar la EA en los currículum, surgieron instancias de capacitación y formación de especialistas en EA en el nivel de pregrado y postgrado, y se constituyeron redes de organizaciones de educadores ambientales que comenzaron a debatir a partir de la circulación de trabajos y la realización de reuniones regionales.

Las características particulares del campo de la EA en la región, de perfil más crítico y participativo y de fuerte vinculación con la realidad sociocultural local, propició durante estos años el sostenimiento de controversias frente a la UNESCO (como una de las autoridades designadas para coordinar la implementación de la EDS en el marco de la agenda XXI) y a los discursos provenientes de Estados Unidos y Europa, mucho más permeables a la idea de EDS. (González Gaudiano, 1999).

Desde una perspectiva crítica, Tréllez (2006) agrega que, pese a los avances, los 90 fueron también años de frustración en América Latina al evaluar el escaso impacto de las acciones educativas y las propuestas en educación formal y el grado de superficialidad de muchos programas de EA. Por otro lado, el Tratado sobre Educación Ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global - aprobado como documento final del foro paralelo a Río- respaldó la idea presente desde los inicios de la EA latinoamericana: es una práctica que debe estar orientada al cambio y a la transformación social.

Desde un ángulo centrado en la normativa, la cumbre de Río fue central en la incorporación del Derecho al ambiente sano, consagrado en el Artículo 41 de la Constitución Nacional. Este es un punto de partida para comenzar a analizar los lineamientos curriculares de la EA a partir de la legislación en torno al binomio ambiente / educación.

LA EA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En la década del 1990 se plasmó la inclusión de la EA en la Ley Federal de Educación (Ley 24.195). La inserción de la EA tuvo dos planos: por un lado, como tema transversal y por otro lado, a través de contenidos básicos comunes en tres áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Formación ética y ciudadana. Ambos planos de inserción de la EA han presentado limitaciones, ya que no logró concretarse la transversalidad y hay escasa o nula articulación entre los enfoques de la EA y los contenidos de cada asignatura que confirman dichas áreas. Como analiza Luzzi (2000, p. 47) sobre la EA en la Educación General Básica (EGB) "...la EA se caracteriza por un enfoque sumativo, entendido como una incorporación de ítems a las estructuras disciplinarias constituidas, con continuas fracturas entre los objetivos y metas propuestas, así como en los elementos dispuestos para concretarlas". Sin embargo, cabe destacar que el enfoque que se propuso para los contenidos de Geografía, en la Educación General Básica y en el Nivel Polimodal, significó un avance ya que se los propone abordar desde una perspectiva de Geografía entendida como una ciencia social, ampliando el eje biologicista predominante hasta ese momento.

No obstante, el artículo 41 de la CN incluye un mandato al Poder Legislativo nacional para sancionar las leyes de presupuestos mínimos para la protección ambiental. En esta dirección en 2002 fue sancionada la Ley General del Ambiente (LGA) n° 25.675 que establece los principios y herramientas que atraviesan la política ambiental en todo el territorio nacional.

La Educación Ambiental es incorporada en la LGA como uno de los instrumentos para la política y la gestión ambiental (Artículo 8°) y es entendida como un instrumento para generar conocimientos y valores en función de la preservación y la mejora de la calidad de vida de la población (Artículo 14°).

Las definiciones de la LGA en torno a la Educación Ambiental permearon entonces en las discusiones sobre la Ley de Educación Nacional, 20.206, sancionada en 2006. En esta norma se mandata al Consejo Federal de Educación para disponer de las medidas necesarias para garantizar la EA en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (Artículo 89°).

En la provincia de Buenos Aires, se sancionó en 2007, la Ley de Educación Provincial en función de los lineamientos establecidos a nivel nacional. En el marco de esta transformación curricular, el campo de la EA formal cobró mayor relevancia al ser considerado una:

(...) 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 entre la sociedad y la naturaleza, los conflictos y problemas socioambientales, sólo resolubles mediante enfoques complejos y métodos de análisis multidisciplinarios, privilegiando el carácter transversal que el conocimiento debe construir (Ley de Educación Provincial, Capítulo XIV, Artículo 45°).

Con este propósito la Dirección de Gestión de Educación Ambiental colaboró en la elaboración de los nuevos Diseños Curriculares, apuntalando la articulación e integración de los contenidos para superar las dificultades heredadas de la Ley Federal.

En el nivel secundario, la EA tiene inserción en tres espacios curriculares: Construcción de la Ciudadanía, con uno de los ejes específicos denominado “Ciudadanía y Ambiente”, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Tal como se describe en la Dirección de Gestión Educativa Ambiental de la provincia de Buenos Aires (2007, p. 164):

Desde las ciencias sociales la inserción es múltiple, e incorpora, por ejemplo, el análisis de la relación entre cultura y naturaleza, permitiendo diversificar las interpretaciones del papel de la tecnología en el desarrollo y en el desarrollo sustentable y promoviendo un examen crítico de los estilos de vida, los consumos actuales, los modos de distribución de los recursos y de producción.

Desde esta perspectiva, los Diseños Curriculares de Geografía para la Escuela Secundaria incorporan temáticas ambientales a diferentes escalas como contenido prescriptivo en todos los años y con una profundización en la perspectiva socio política que comenzaba a esbozarse en los Contenidos Básicos Comunes de la Ley Federal de los noventa.

Luego de varios años de derrotero en las cámaras del Poder Legislativo, en el año 2021 se sancionó la Ley 27.621 para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. En su texto, la EA es definida como

un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso.

Se trata de una definición amplia que retoma las características centrales de la definición de Tbilisi pero que se enrola en la formación ciudadana y en un enfoque de derechos. Asimismo, es importante atender a los principios de la EAI presentados en el Capítulo III. Aquí se hace hincapié en las problemáticas ambientales como problemáticas sociohistóricas y multidimensionales, a la vez que se puntualiza que la EA debe favorecer la construcción del pensamiento crítico que permita cuestionar los modelos vigentes y pensar nuevas alternativas.

En el contexto inaugurado por la nueva Ley es indiscutido que la EA llegó para quedarse y es esperable que comience a tener mayor visibilidad en los distintos niveles y modalidades. No obstante, se abren interrogantes sobre la forma en que se dirimirán las tensiones en torno a enfoques, actores y temáticas, al mismo tiempo que se sostiene la necesidad de avanzar en la formación docente en EA.

UNA EXPERIENCIA EN FORMACIÓN DOCENTE: EA EN EL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA DE LA UNLU

Dentro del Sistema Público Nacional, actualmente el Profesorado en Geografía se dicta en 19 universidades. De ellas, solamente la UNLU cuenta con la asignatura Educación Ambiental, incluso como seminario desde la creación de la carrera a fines de la década de 1980, mientras que la Universidad Nacional de Cuyo ofrece una materia con ese nombre como asignatura optativa. Este dato, que solo mira una parte del universo de instituciones que forman docentes de Geografía, da cuenta de la escasa presencia de este campo en la formación docente inicial.

Para pensar la formación docente en EA también se retoma el dilema en torno a la forma de inserción: si se debe tratar de una asignatura específica o en cambio, se debe considerar un espacio transversal a los distintos espacios curriculares. Es una discusión que se funda en reconocer el carácter multidimensional, interdisciplinario y complejo de la cuestión ambiental.

En la provincia de Buenos Aires, en los niveles educativos obligatorios, la EA ha sido incorporada de manera transversal; consideramos que es una perspectiva acertada ya que la cuestión ambiental impregna y atraviesa las múltiples áreas de conocimiento las cuales, a su vez, aportan a la lectura y la explicación de las temáticas ambientales.

Sin embargo, para la formación docente, la inserción de la EA a partir de un espacio curricular propio resulta, desde nuestro punto de vista, más adecuado y provechoso. En primer lugar, se trata de un campo específico, con trayectoria, temáticas, contenidos y objetivos propios, aún con las discusiones y disputas que lo caracterizan. A diferencia de lo que sucede en otros niveles, esta trayectoria posee un interés formativo para los futuros docentes, particularmente en la fundamentación y contextualización de sus prácticas.

En segundo lugar, sostenemos que el espacio de EA en la formación inicial permitiría fortalecer el giro ambiental que se pretende dar a los contenidos de la asignatura, construyendo las herramientas para pensar la EA desde su disciplina y en diálogo con otras áreas.

En la UNLu, la carrera de profesorado en Geografía fue creada en 1989, luego de la reapertura de la universidad. Inicialmente contó con un plan de estudios organizado en 26 asignaturas distribuidas en cuatro años donde se incluyó el seminario de EA. En el proceso de construcción de la carrera ha sido decisiva la mirada innovadora de la Dra. Elena Chiozza al proponer la inclusión de la EA dentro del Plan de Estudios, aun cuando se trataba de un campo con apenas una década de discusión. De manera más reciente, con la reforma del plan de estudios, la EA se incluyó como una asignatura y mantuvo el lugar en el último cuatrimestre de la carrera.

La perspectiva actual de la asignatura: una EA sociocrítica

Como anticipamos, la EA es un campo atravesado por múltiples tensiones que se vinculan con los dilemas éticos y políticos que sustentan las principales caracterizaciones acerca de la cuestión ambiental en la actualidad. Tal como propone González Gaudiano (2014) la EA y la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) son dos proyectos político-pedagógicos distintos que están en disputa por hegemonizar este campo educativo. La EA no es un campo homogéneo, pero entendemos que recoge los cuestionamientos genuinos al modelo de desarrollo y a las responsabilidades públicas y privadas en desigual distribución de los costos y beneficios de esta forma de producir y consumir. La EDS, por su parte, ha formado parte del discurso de los organismos internacionales desde la Eco de Río 92 hasta el presente, y sus principios y propuestas plasmados en los documentos oficiales suelen comprender las mismas ambigüedades que el concepto de desarrollo sustentable (González Gaudiano, 2006). En este sentido, la EDS es proclive a sostener el velo que cubre las causas profundas de las problemáticas y conflictos ambientales que se desarrollan en todo el mundo y avanzar en la búsqueda de “soluciones” a partir de iniciativas individuales.

Frente a estas dos grandes corrientes, que tienen matices e hibridaciones, desde la asignatura nos enrolamos en una perspectiva de EA que reconoce la necesidad de formar ciudadanos críticos para contribuir al cambio social, cultural y económico. En esta línea, la trayectoria de la asignatura ha perseguido la preocupación de asumir la EA como práctica política, como una instancia de formación para los futuros docentes que pudiera funcionar como una arena de criticismo frente a los discursos hegemónicos sobre las cuestiones ambientales, y que, por las tradiciones de la Geografía, también alcanzan discusiones centrales de la disciplina.

Una de las primeras definiciones de EA sostiene que se trata de un proceso permanente orientado a la adopción de conocimientos, saberes, valores y también prácticas para actuar en conjunto con otros (Brailovsky, 2014). Partir de esta definición permite clarificar tres aspectos centrales desde la mirada de una EA de rasgo sociocrítico.

1. La EA aborda problemáticas ambientales cuyas causas y consecuencias son de carácter social. Por ende, no se trata de pensar “problemas ecológicos” sino situaciones que emergen de las formas de apropiación de la naturaleza por parte de las sociedades en contextos históricos y socioculturales específicos. De esta manera, es posible comprender por qué no todas las personas tenemos el mismo grado de responsabilidad frente a las problemáticas ni tampoco somos afectadas de la misma manera.

Existe una perspectiva hegemónica de la EA que ha surgido como una respuesta sistémica a los riesgos que podría generar un campo de enseñanza dedicado a desnaturalizar las dinámicas sociales y políticas que sostienen las situaciones de injusticia ambiental y social. Se trata de una educación globalizante (Gonzalez Gaudiano, 2014) muchas veces denominada EDS que propone solo “pensar en verde”, y cuyas propuestas y materiales colocan lo global por sobre lo local, lo individual por sobre lo colectivo y la Humanidad o el Hombre por sobre los grupos sociales o actores concretos.

Como propone Brailovsky (2014), aunque estas propuestas puedan parecer *naif*, la confusión en torno al bajo impacto que pueden tener las iniciativas centradas en la conducta individual y los “granitos de arena” suele ser intencionada. Justamente, apunta a concebir las consecuencias de las problemáticas ambientales como desviaciones no deseadas y no como parte constitutiva de una lógica de producción al mismo tiempo que diluye las responsabilidades en la humanidad en su conjunto, en una cruzada por “salvar al planeta”.

2. Desde la EA sociocrítica las dimensiones sociales, económicas, culturales son ineludibles. Los conocimientos y saberes que forman parte de los procesos de EA no solamente atañen a conocimientos técnicos propios de las dinámicas y procesos naturales, sino que constituyen una trama con los fenómenos sociales, económicos y culturales. Las problemáticas y conflictos ambientales siempre son situados y por lo tanto también debe serlo la EA. Retomando el punto anterior, sin el contexto social e histórico no resulta

posible entender el surgimiento de las problemáticas o conflictos, los modelos de desarrollo en los que se insertan, las diversas significaciones que se construyen en torno a la identificación (o no) de las problemáticas y los discursos y acciones que legitiman o resisten la actividad que origina la disputa.

Desde los discursos de la EA globalizante el discurso técnico y la escala global dominan la escena. Rescatemos por caso, algunas propuestas o materiales que aborden el Cambio Climático: predominan imágenes de la naturaleza, sin personas, y las explicaciones en términos de kilos de emisiones y grados promedio de aumento de temperatura. Se trata de una forma de sostener un nivel de abstracción suficiente que permita no afrontar las contradicciones inherentes a la realidad ambiental, en la que hay empresas o agentes que se benefician haciendo determinada acción que afecta a personas concretas, con historias y sueños.

3. La EA sociocrítica es una educación para la transformación. Caride y Meira (2001) identifican distintas corrientes de EA que han surgido en distintos momentos históricos durante las últimas décadas del siglo XX y que evidencian distintas finalidades, es decir, diferentes formas de plantear el “para qué” de la EA. En el recorrido que plantean estos autores, durante la década de 1970 predominaba la *EA para la conservación*, un tipo de iniciativa centrada principalmente en la contaminación como problemática y en la creación de áreas de protección como la forma de resguardar algunos ambientes de los avatares del progreso.

Durante la década de 1980 tomó forma otro tipo de EA que Caride y Meira (2001) denominan *EA para concientizar*; aquí se distingue el esfuerzo por generar conciencia y favorecer un cambio en las conductas individuales. Se trata de un abordaje tecnocrático que no plantea las causas de las problemáticas, sino que las concibe como desviaciones que podrán ser superadas a partir de la innovación tecnológica. Probablemente el ejemplo más ilustrativo de esta perspectiva sean las campañas de ahorro de agua del tipo: “cerrar la canilla al lavarse los dientes”.

Por último, Caride y Meira (2001) presentan un tipo de EA que comienza a tomar cuerpo en la década de 1990, que es la *EA para la transformación*, que pretende construir conocimientos poniendo el eje también en las dinámicas sociales, que son las que permiten desnaturalizar procesos y desentrañar sus lógicas.

Desde Latinoamérica sabemos que este tipo de EA tiene raíces muy profundas, que se sumergen en la pedagogía crítica y en la educación popular de Paulo Freire, la resistencia de los pueblos originarios a lo largo y ancho del continente, la lucha de Chico Mendes y los seringueiros en defensa de la selva, como tantas otras que expresan que desde hace rato las comunidades saben que el ambiente no es una preocupación que aparece cuando las

condiciones materiales están resueltas, sino que por el contrario se trata de una dimensión constitutiva de la vida digna.

Es por ello que la EA sociocrítica tiene como finalidad pensar escenarios de transformación hacia sociedades justas, en la que vivir dignamente no sea un privilegio. Conservar la diversidad de la vida, asumir conductas de cuidado en la vida cotidiana son pilares importantes, pero no alcanzan si no se busca la construcción de horizontes colectivos que involucren una participación activa de las personas en la significación de los procesos que las afectan y la definición de las herramientas para la acción.

Dos tareas centrales de la asignatura: la ambientalización del currículum y el trabajo de campo

Reseñamos aquí dos actividades que a través del tiempo se han constituido como instancias potentes en la formación de los futuros profesores de Geografía de la UNLu: la *ambientalización del currículum y el trabajo de campo*. Cabe aclarar que, dado el perfil de graduadas y graduados, la asignatura está orientada a las prácticas de EA formal, en el ámbito de su desarrollo profesional inmediato.

En párrafos anteriores, sostuvimos que la inclusión de la EA en la Educación Secundaria requiere de un giro ambiental que permita una nueva lectura de los Diseños Curriculares de la jurisdicción. En Geografía, este ejercicio es central porque permite iluminar la correlación que existe entre la perspectiva sobre los contenidos de la disciplina en los documentos jurisdiccionales, nacionales y provinciales, y la perspectiva de EA que se propone energizar.

Los Diseños Curriculares de Geografía han sido elaborados desde una perspectiva social, crítica y cultural de la disciplina y permite identificar contenidos de Geografía escolar asociados claramente a la cuestión ambiental. No obstante, considerar la yuxtaposición entre la perspectiva de la Geografía sostenida en los Diseños y la propuesta político pedagógica de la EA sociocrítica no implica de forma automática que los Diseños Curriculares de Geografía para la Escuela Secundaria favorezcan prácticas de EA.

La ambientalización de los contenidos de Geografía en la Escuela Secundaria no se realiza de forma automática a partir de la inclusión efectiva de temáticas que favorezcan la complejización de la cuestión ambiental y el trabajo sobre problemas y conflictos actuales, sino que requiere necesariamente de la mirada docente que reconoce que al discutir diferentes temáticas que son geográficas por definición disciplinar, también se está debatiendo la cuestión ambiental desde una perspectiva sociocrítica. Sobre este punto, incluimos la Figura 1 que incorpora algunos puntos de las dimensiones involucradas en los NAPs vigentes a nivel nacional que evidencian la oportunidad de trabajar en la enseñanza de la Geografía desde una práctica ambientalizada.

Figura 1

Algunos ejemplos de contenidos ambientalizados en los NAPs de Geografía para Escuela Secundaria

<p>Dimensión ambiental de los territorios: La interpretación de los problemas ambientales como expresión de las tensiones entre componentes económicos, físico-naturales, sociales, políticos y culturales, profundizando en los dilemas políticos y éticos en la búsqueda de prácticas y consensos que hagan efectivo el derecho al ambiente como un bien social.</p>	<p>Dimensión política de los territorios: El reconocimiento de las relaciones internacionales, las organizaciones supranacionales, los nuevos actores y movimientos sociales, considerando conflictos y consensos en la conformación de sociedades plurales, democráticas y participativas.</p>
<p>Dimensión económica de los territorios: El conocimiento de la organización territorial de la producción en el marco de la economía globalizada, considerando la transnacionalización del capital, la desregulación de los sistemas financieros, la localización de los trabajadores, de las materias primas y de las fuentes de energía.</p>	<p>Dimensión cultural de los territorios: La identificación y la valoración de las representaciones e imaginarios, los sentidos de pertenencia e identidad, reconociendo símbolos, bienes patrimoniales y lugares de memoria en distintos espacios urbanos y rurales</p>

Fuente: NAPs.

Sin embargo, acordamos con Corbetta y Sessano (2015) cuando consideran que la ambientalización del currículum invita necesariamente a revisar la práctica y el rol docente. Y sobre la formación docente inicial y el rol docente, nos parece central considerar que una práctica educativa ambiental crítica no se resuelve solamente con la inclusión de contenidos ambientales en los Diseños Curriculares de la asignatura, sino que requiere de una formación que focalice en la reflexión teórica de los contenidos, pero a la vez, promueva la discusión y la reflexión sobre los aspectos éticos, políticos, pedagógicos y didácticos de las prácticas de una EA sociocrítica.

En esta dirección nos interesa también socializar la segunda tarea organizada desde la asignatura que es el *trabajo de campo*. Partimos de ciertas representaciones e ideas en torno a la Geografía, los viajes y las salidas a terreno como parte constitutiva de sus tradiciones. Pero también, a lo largo de los años en que hemos dictado EA, observamos que para las y los estudiantes las experiencias de trabajo de campo se convirtieron en instancias de formación que dejaron huellas.

En formación superior, el trabajo de campo es un dispositivo que tiene un valor intrínseco vinculado a la posibilidad de propiciar el desarrollo de tareas de investigación con fuentes

directas y promover la interpretación y la reflexión colectiva sobre los datos obtenidos. No obstante, en la formación de docentes el trabajo de campo tiene a la vez un valor instrumental, de manera que permite que las y los estudiantes experimenten con un dispositivo de formación que esperamos forme parte de sus futuras prácticas docentes.

Tradicionalmente, el trabajo de campo en la escuela ha estado centrado en las actividades de observación, registro y descripción de paisajes. Coincide con uno de los momentos que, según Zusman (2011), implicaba la búsqueda de un quehacer disciplinar distintivo. Entonces, las salidas de campo o viajes de estudio en la Escuela Secundaria han estado centrados en la observación, en el relevamiento de lo visible, sin poner atención a la posibilidad de construir datos e información a partir de una acción investigativa.

Concebido como una estrategia potente para la EA, el trabajo de campo lo estructuramos a partir de una problemática o conflicto ambiental concreto, seleccionado con el objetivo de favorecer los aprendizajes de los contenidos de la asignatura¹. Las finalidades de esta estrategia han sido que les futuros docentes conozcan en profundidad una situación que clarifique los conceptos y dilemas desarrollados en la propuesta teórica, pero a la vez, experimenten las etapas de planificación, desarrollo y procesamiento de la información recabada. Por otra parte, estas finalidades se enriquecen con otras ligadas con el quehacer docente, con la posibilidad de experimentar en su formación de grado una estrategia didáctica que luego puedan trasladar y adecuar en sus clases de Geografía.

La realización de tareas de investigación en el trabajo de campo permite recolectar y sistematizar información a través de fuentes directas. Estas tareas, tales como la observación, la toma de encuestas y/o entrevistas, proponen ubicar a los futuros docentes en un doble rol: como investigador/a a través de las decisiones y acciones para ir al terreno, y como docente, en la medida que luego del procesamiento de la información obtenida, ésta debe ser decodificada con fines didácticos y utilizada como fuentes en una planificación educativa.

Como mencionamos en el apartado anterior, desde la perspectiva sociocrítica de la EA, resulta central que los futuros docentes de Geografía sean capaces de formular propuestas

¹ Algunos de las experiencias de trabajo de campo han sido en torno a: el desastre por inundación en Santa Fe en 2003, el riesgo tecnológico en cercanías de la central atómica Atucha (Buenos Aires) en 2004, el conflicto ambiental en Gualeguaychú (Entre Ríos) por la instalación de pasteras a orillas del río Uruguay en 2005 y 2006, las problemáticas en torno a la explotación minera en Tandil (Buenos Aires) en 2007, las problemáticas en torno a la apropiación del agua en los Esteros del Iberá (Corrientes) en 2008 y 2009, el desastre por inundación en San Antonio de Areco (Buenos Aires) en 2010, problemáticas y conflictos por el funcionamiento y cierre de la empresa Curtarsa, en Jáuregui (Buenos Aires) en 2013, problemáticas y conflictos por la degradación ambiental en la cuenca matanza-riachuelo en Isla Maciel (Buenos Aires) en 2014, la continuidad del conflicto en Gualeguaychú y nuevas problemáticas locales (Entre Ríos) 2015, el desastre por inundaciones en la ciudad de La Plata (Buenos Aires) en 2016 y el conflicto ambiental por la instalación de una termoeléctrica en Pilar (Buenos Aires).

orientadas a la formación ciudadana, que resultan potentes toda vez que permiten identificar actores sociales, sus acciones e intereses, historizar una problemática o conflicto, identificar cambios a través del tiempo, acceder a las representaciones sociales de las personas involucradas de forma directa con el caso, conocer los marcos normativos aplicables al problema, saber quiénes son los actores responsables en la resolución del problema y cuáles son sus posiciones al respecto, entre otras aristas. Estas formas del saber enseñar necesariamente deben formar parte de la formación inicial de los docentes, y el trabajo de campo puede ser una experiencia potente para ello.

PALABRAS DE CIERRE

Durante el último tiempo, la Ley EAI ha sido interpretada con frecuencia como una legislación que salda una deuda y que consecuentemente es el momento en que se configuren los andamiajes para que se haga efectiva a lo largo y ancho del país.

Entendemos que la formación docente es uno de esos andamiajes y que ocupa un lugar clave para que la EA sea un espacio de politicidad en la escuela que permita problematizar, cuestionar, debatir y proyectar nuevos presentes y futuros.

En este contexto, nos parece importante poner en valor la experiencia de la asignatura EA en el Profesorado de Geografía de la UNLu que ha tenido como principal finalidad aportar a la formación de docentes con un posicionamiento ético y político frente a la crisis ambiental, y a la vez, brindar herramientas para que, en el marco de sus prácticas de enseñanza de Geografía, elaboren propuestas de EA orientadas a la formación ciudadana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORBETTA, Silvina y SESSANO, Pablo (2015). La Educación Ambiental como saber maldito. Apuntes para la reflexión y el debate. *Revista Ambiens*, 1(1), 158-178.
- BRAILOVSKY, Antonio Elio (2014). Lo ambiental: cruce entre la naturaleza y sociedad. Estimulación del pensamiento crítico. *Novedades Educativas*, 282, Buenos Aires.
- CARIDE, J. y MEIRA, P. (2001). Educación ambiental y desarrollo humano. Barcelona: Ariel.
- DIRECCIÓN DE GESTIÓN EDUCATIVA AMBIENTAL (2007). Las Educación Ambiental en el marco de las transformaciones curriculares. *DGCyE Anales de la Educación Común*, Buenos Aires.
- GONZALEZ GAUDIANO, Edgar (1999). Otra lectura a la historia de la Educación Ambiental en América Latina y el Caribe. *Revista Tópicos de la Educación Ambiental*, 1(1), 9-26, México.
- GONZALEZ GAUDIANO, Edgar (2006) Configuración y significado. Educación para el desarrollo sustentable. *Trayectorias, Año VIII*, 20-21, 100-109, México.
- GONZALEZ GAUDIANO, Edgar (2014). Prólogo. En VV.AA, *La Educación Ambiental en Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*, Buenos Aires: La Bicicleta Ediciones.

ESTRELLA, Melisa y ZENOBI, Viviana (2022). La Ley de Educación Ambiental Integral y la formación docente en Geografía. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 9(1), 147-160.

LUZZI, Daniel (2000). La EA formal en la educación general básica argentina. *Revista Tópicos en Educación Ambiental*, 2(6), México.

SAUVE, Lucie (1999). La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(2), 7-25, México.

TRELLEZ SOLIS, Eloisa (2006). Algunos elementos del proceso de construcción de la Educación Ambiental en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 69-81.

ZUSMAN, Perla (2011). La tradición del trabajo de campo en Geografía. *Geograficando*, 7(7), 15-32.