



Mónica Noemí Tissone* y Sandra Andrea Alvino**

Diálogos de saberes en perspectiva del currículum complejo

Las prácticas educativo-ambientales en ámbitos formales

RESUMEN

Este artículo pretende incorporar la reflexión teórica desde el campo de la educación ambiental (EA) desde la perspectiva del currículum complejo, dado que se requiere de un análisis situado que incentive la deconstrucción y reconstrucción de conceptualizaciones que colaboren en la re-significación de los saberes ambientales y esencialmente construir visiones renovadas en la relación cultura-naturaleza, integrando la visión holística del ambiente. La epistemología de la EA nos permite resignificar el currículum, interpelando su construcción, junto a los saberes y contenidos que se definieron en un momento dado, así como dar cuenta de las luchas y las tensiones que resultaron de los debates sobre qué, para qué y a qué sujetos va dirigida la enseñanza. El planteo se centra en la necesidad de poner en evidencia la importancia creciente de esta temática en la formación docente inicial y permanente desde la perspectiva de la política curricular y el diálogo de saberes en el marco de la actual crisis ambiental global.

* Profesora de Historia, especialista en Educación Ambiental (UNCo) y Comunicación Ambiental (U. Pompeu Fabra), magistranda en Ambiente y Desarrollo Sustentable (UNQ). Directora del ISFD N° 186 La Costa, Buenos Aires. Argentina. Desde el 2001 desarrolla actividades de educativo-ambientales en ámbitos formales y no formales, investigadora en prácticas educativas en formación docente y en temáticas socioambientales. Integra el equipo de investigación sobre EA y formación docente (UNTREF). Correo electrónico: espmonicatissone@gmail.com

** Geógrafa (Fylo-UBA), especialista en Planificación Urbana y Regional (Fadu-UBA). Doctoranda en Estudios Urbanos (DEU/UNGS) con más de 20 años de desempeño en la gestión pública como asesora técnica. Docente e investigadora del Centro de Investigaciones Geográficas y Geotecnológicas (CIGG), Universidad Nacional de Tres de Febrero. Actualmente dirige una investigación sobre educación ambiental y formación docente en la Provincia de Buenos Aires. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7111-7327> Correo electrónico: salvino@untref.edu.ar



PALABRAS CLAVE

Currículum ▪ crisis ambiental ▪ educación ambiental ▪ prácticas educativo-ambientales

ABSTRACT

This article aims to incorporate the theoretical reflection from the field of Environmental Education (EA) from the perspective of the complex curriculum, since an analysis is required that encourages the deconstruction and reconstruction of conceptualizations that collaborate in the re-significance of environmental knowledge and essentially build renewed visions in the culture-nature relationship, integrating the holistic vision of the environment. The EA epistemology allows us to ask: What subjects are teaching. The approach focuses on the need to highlight the increasing importance of this subject in the initial and permanent teacher training from the perspective of curricular policy and the dialogue of knowledge within the framework of the current global environmental crisis.

KEYWORDS

Curriculum ▪ environmental crisis ▪ environmental education ▪ environmental educational-practices

INTRODUCCIÓN

Incorporar la reflexión teórica desde el campo de la educación ambiental (EA) en la perspectiva del currículum requiere de un análisis situado que incentive la deconstrucción y reconstrucción de conceptualizaciones para que colaboren en la resignificación de los saberes ambientales y esencialmente construir dialécticamente visiones renovadas en la relación cultura-naturaleza.¹

Se proyecta esta discusión teórica a partir de detectar la necesidad y urgencia de considerar la dimensión ambiental como imperativa en la formación y actualización académica docente, dados los desafíos planteados ante la implementación de la actual Ley Nacional de Educación Ambiental Integral (EAI, 2021), que traccionará al Campo del Currículum por la necesidad de integrar aquellos saberes ambientales que aún no se han legitimado desde las políticas educativas y que exigirán una revisión desde las perspectivas de la pedagogía ambiental y el currículum complejo.

Es posible relevar en cada nivel educativo diversas experiencias de EA, ya que muchos/as educadores/as diseñan e implementan en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires, al seleccionar problemáticas con la intención de

1. Esta reflexión surge a partir del proyecto de investigación PI-UNTREF 2021-2022: "Análisis de la inserción de la Educación Ambiental en la formación docente en profesores del nivel secundario en escuelas vulnerables del área del Reconquista en el Partido de 3 de Febrero. 2007-2021".



contextualizar su práctica pedagógica orientada hacia los aprendizajes socio-ambientales significativos. Esta tarea la realiza desde su propio conocimiento y campo disciplinar, sin alcanzar a dimensionar la complejidad que presenta esta realidad en sus propios territorios, al mantener una visión fragmentada y aislada, propia del mecanicismo tecnocrático (Leff, 1998).

Las preguntas movilizadoras para poner de manifiesto algunas ideas en torno a los saberes ambientales y su integración en el campo del currículum se vinculan a las siguientes cuestiones:

- ¿Los saberes ambientales tienen lugar en el currículum? ¿Cómo circulan los conocimientos ambientales provenientes del campo de la EA?
- ¿El currículum vigente permite poner en discusión o en debate los problemas y conflictos ambientales que caracterizan nuestra época?
- ¿Desde qué conocimientos interpretamos nuestra realidad, sabemos de dónde provienen, quién o dónde se han construido?
- ¿Aceptamos para organizar la tarea didáctica que los contenidos prescriptos en los diseños curriculares nos dan lugar a poner en circulación otros conocimientos y saberes? ¿Qué aportamos las/os educadoras/es para colaborar en las construcciones y representaciones sociales de los sujetos que aprenden para incorporar la criticidad ambiental?

Algunas de estas preguntas constituyen la base para el desarrollo conceptual de esta publicación, invitando a desandar los procesos que dieron forma a las lógicas dominantes que trascienden en el currículum prescripto de la educación pública obligatoria, para orientarnos hacia nuevos escenarios que puedan colaborar en la construcción de pensamientos críticos situados y contextualizados con intencionalidad de transformación socio-ambiental. Construir identidades locales con pertenencia necesita de sujetos responsables con capacidad de defender y de preservar sus ambientes con sentipensares (Escobar, 2014) contextualizados en sus territorios y comunidades.

El planteo se centra en la necesidad de poner en evidencia la importancia creciente de esta temática en la formación docente inicial y permanente, entramando la perspectiva curricular compleja y el diálogo de saberes en el marco de la crisis ambiental global y los nuevos encuadres educativos ambientales legales a nivel nacional y jurisdiccional.

MARCO DE REFERENCIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA AMBIENTAL EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Entre los antecedentes a la nueva Ley N° 27.621/21 de Educación Ambiental Integral,² es de destacar la Ley N° 13.688/07 de Educación Provincial en la que,

2. Ley N° 27.621/21 de Educación Ambiental Integral. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>



además de avalar a la EA como una modalidad de carácter transversal para todos los niveles educativos, propone desarrollar estrategias de EA para la formación y capacitación docente (Art. 45), complementando este marco legal, la política curricular establecida en el Marco General de la Provincia de Buenos Aires (2007), de alcance para todos los niveles educativos y modalidades, dedica especial atención a la cuestión ambiental,³ refiriéndose a la crisis socio-ambiental desde la conceptualización de la degradación ambiental-ecológica, que a su vez impacta en la degradación social, afectando la construcción del tejido social y “cosificando a la naturaleza como objeto de estudio sin reparar en la intervención de la acción humana sobre ella” (p. 24).

Este Marco General presenta un posicionamiento con amplitud conceptual sostenido en las discusiones académicas y teóricas de grandes pensadores latinoamericanos, críticos de la modernidad que modela la forma de mirar, ser y estar del mundo desde una perspectiva freiriana y expresa:

En contraposición a la visión del ambiente como “escenario natural” en el que las personas desarrollan su existencia, es decir, como algo ajeno y externo a lo social, el currículum de la provincia adopta una concepción que lo entiende como el resultado de interacciones entre sistemas ecológicos, socioeconómicos y culturales. Para pensar en un nuevo y posible desarrollo desde esta posición surge el concepto de sustentabilidad que parte de la idea de una nueva relación entre sociedad, economía, cultura y ambiente natural. Se trata de un vínculo en el que la ciencia y la tecnología puedan ser utilizadas con un sentido ético sustentable, abarcando cuatro dimensiones: ambiental, social, cultural y política” (p. 24).

Este documento avanza sobre la definición de EA orientada hacia la formación de sujetos críticos, sensibles ante la crisis global y activos en la creación de prácticas sustentables, capaces de superar visiones fragmentadas en el marco de una pedagogía basada en el diálogo de saberes socialmente significativos “que aporten nuevas relaciones al entramado entre la sociedad y la naturaleza” (p. 25).

Si nos remontamos a la reforma curricular del año 1995, la dimensión ambiental se fue instalando de diversos modos en el sistema educativo bonaerense; la EA aún permanecía sin una clara identidad y autonomía propia. Fue a partir del cambio en la gestión educativa, ocurrida en diciembre 2005, que la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) decidió incorporar la EA como un tópico clave en la planificación estratégica para el desarrollo de la política educativa en el territorio provincial, asumiendo que la educación y la gestión ambientales constituyen una complementariedad. Bajo este marco, la DGCyE, en el período 2006-2007, se caracterizó por su mirada planificadora y prospectiva, que promovió grandes reformas tanto a nivel administrativo como educativo y que luego fueron plasmadas en el marco de Ley N° 13.688/07 de Educación Provincial. Esta

3. Marco General de la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 2007, p. 23.



visión ha posibilitado, entre otras cosas, la creación, en diciembre de 2005, de la Dirección de Gestión Educativo Ambiental (DGEA),⁴ que intentó transversalizar la dimensión ambiental en cada una de las áreas existentes. De este modo, fue posible que desde esta política pública se interviniera en la vida institucional y en las dinámicas del proceso educativo en cada escuela, en cada comunidad, relevando y promoviendo la presentación de proyectos educativo-ambientales de carácter local, convirtiéndose en una experiencia inédita de ambientalización de la gestión pública en el sistema educativo bonaerense (Alvino y Sessano, 2009).

Mientras los discursos políticos nacionales y provinciales anunciaban como prioridad la cuestión ambiental, con el cambio de gestión en el sistema educativo provincial del año 2008, la DGEA, como política y estrategia educativa pública, dejó de funcionar y hasta el momento no se ha planteado su reactivación (Alvino, 2019).

En este estado de situación deja de ser prioritario el tratamiento de temáticas ambientales. En el año 2017 se presenta el Marco Curricular referencial, centrado en el desarrollo articulado y transversal de los temas de la formación en ciudadanía, educación inclusiva, educación sexual integral y tecnología educativa. Lo referente a EA solo aparece en el área de formación ciudadana y plantea como eje formativo prescriptivo el cuidado del ambiente: preservación de recursos y del paisaje natural. Cuidados. Problemas ambientales (2017, p. 15).⁵

En relación a las prácticas educativas en EA, se releva que las escuelas cuentan con diversas experiencias educativo-ambientales ancladas en el territorio bonaerense; sin embargo, el mayor problema radica en el desconocimiento por parte de las políticas educativas de la crisis ambiental y de su impacto social y, por ende, en no considerarlo como eje central para la formación docente, para acompañar a las/os educadores en el diseño e implementación de proyectos áulicos e institucionales, siendo una necesidad planteada desde las niñeces y juventudes que entienden a la problemática ambiental como una cuestión de su tiempo, en su presente no lo ven como un tema del futuro (Sauvé, 2021) y esto podemos inferir que se asocia a los movimientos juveniles internacionales y nacionales y a la circulación de la información por las redes sociales que comparten.

En definitiva, es importante analizar y traer a la reflexión esta realidad, para que luego se puedan plasmar en los diseños curriculares y en los programas de formación docente (Alvino, 2019) y crear una política educativa de educación superior, donde la EA atraviese los contenidos disciplinares y se habiliten espacios para investigaciones educativas en formación ambiental, que permita enriquecer el desarrollo de los saberes y capacidades docentes en este campo y alcanzar la meta de ambientalizar las currículas escolares.

4. Dependiente de la Dirección Provincial de Planeamiento y Estadística (DPPE), inspirada en el desarrollo de la novena línea del Plan de Educación Provincial 2004-2007.

5. Marco Curricular Referencial. https://abc2.abc.gob.ar/consejo_general/sites/default/files/documentos/rsc-4358-2018-anexo_-_if-2018-25523903-gdeba-cgcyed-gcy-e-marco_referencial_curricular.pdf



Reflexionar sobre estas cuestiones curriculares ante la Ley Nacional de EAI, se hace imperioso para construir un marco ético-político-filosófico e ideológico que encuadre a las posibles estrategias y proyectos educativo-ambientales que las/os educadores tienen posibilidad de llevar adelante en sus aulas, considerando la multiplicidad de problemáticas y conflictos socio-ambientales locales/regionales con referencia global, que en esta segunda década del siglo XXI se expresan amenazando con el colapso de los territorios de vida.

CRISIS AMBIENTAL EN CONTEXTOS DE EMERGENCIA SANITARIA Y COLAPSO ECOLÓGICO PLANETARIO

A dos años de la emergencia sanitaria derivada del Covid-19, se pone cada vez más en evidencia la irracionalidad económica del capital (Leff, 2002) que somete a la naturaleza en todas sus formas, llegando a alterar el metabolismo de la vida (Leff, 2020), cuyas expresiones vemos en las noticias cada día, en las que se visualizan tragedias ambientales, desde incendios forestales e inundaciones, pérdida de la biodiversidad y agudización de las condiciones de vida humana asociadas a la desigualdad y la imposibilidad de acceso por la degradación de los bienes comunes.

En este sentido, la pandemia ha venido a entrelazar la crisis ambiental y la crisis epidemiológica con la crisis del capital (Leff, 2002). No es solo una crisis histórica que se profundiza, sino que devela nuevos mecanismos de apropiación de los Bienes Comunes manifestados en el neo extractivismo y en la exclusión de mayores sectores de la población.

Entendemos la crisis ambiental como crisis del modelo de civilización, como sostienen Leff (1998) y Galano (2007), que se ha forjado desde la racionalidad económica que pone foco en la mercantilización de la naturaleza y trastoca el sentido de la vida y la existencia de los seres vivientes.

De acuerdo a las reflexiones de Leff (1998, 2020), la crisis vino a cuestionar el paradigma en el que se sustenta el actual modelo productivo, distributivo y de consumo dominante, que impulsó y legitimó el crecimiento económico, negando a la naturaleza su condición de sujeto de derecho. Este modelo hegemónico se sostiene en la sobreexplotación de las personas y de los Bienes Comunes, propiciando las condiciones ideológicas que le pone precio a estos bienes condicionados por el mercado, reduciéndose solo a un signo monetario y despojando el sentido de la vida. Un modelo de acumulación que produce desposesión (Harvey, 2005) y transforma a los territorios y sus comunidades en zonas de sacrificio, excluyendo a la mayoría de la ciudadanía al acceso de los derechos más básicos y sometiendo al sufrimiento ambiental de las mayorías desposeídas (Auyero, 2008), invisibilizando los sentires, resultando inmoral e insustentable. La lógica mercantilista obtura los saberes ambientales y las prácticas socioculturales de los pueblos y los invisibiliza provocando una estrategia de silencio (Leff, 1998), un vaciamiento de conocimientos locales y ancestrales que también anula voces, con la intención de provocar la incapacidad de respuesta frente a



la violencia del mercado y reducir las luchas y las resistencias para construir alternativas de vida posibles.

Entonces, la crisis ambiental es una crisis sistémica. Para Leff (2020) es “una conjunción sinérgica de todas las crisis: económica y financiera; ecológica, ambiental, climática y epidemiológica; ontológica, moral y existencial. (...) La crisis civilizatoria de la humanidad expresa de manera virulenta su olvido de la vida” (p. 2).

Repensar y reflexionar sobre estos procesos de degradación, deterioro y colapso socio-ambiental, nos exige construir otros caminos de pensamiento que nos facilite interpretar la realidad construyendo una nueva racionalidad: la ambiental (Leff, 2002). Esta racionalidad retoma sobre la base del paradigma de la complejidad ambiental los saberes construidos en los territorios, entrelaza dichos saberes para crear un nuevo modelo productivo que redefina los soportes físico-biológicos y reconozca los límites de la naturaleza. Es decir, alcanzar como fin último la reapropiación social de la naturaleza, reconociéndola desde su multidimensionalidad.

Desde la perspectiva cultural, asistiremos a la producción de sentidos emergentes, construidos a partir del diálogo de saberes y de la recuperación de nuestra vinculación en y con la naturaleza. Un posicionamiento ético y político renovado que resignifique las identidades individuales y colectivas, que visibilice las luchas territoriales en defensa de los derechos ambientales, que desnaturalice la emergencia climática y epidemiológica, que evidencie las causas y los factores que provocaron los daños al ambiente social y natural, con el objetivo de desmontar la lógica hegemónica que las inscribe como desastres “naturales” (Wilches Chaux, 1993).

Las problemáticas y conflictos socio-ambientales, a escala global como local, exigen ser abordados desde el paradigma de la complejidad ambiental (Leff, 2002). Nos habilita a revisar críticamente tanto el conocimiento producido y distribuido hasta el momento, como el que necesitamos co-construir para comprender los problemas socio-ambientales y ampliar las políticas públicas que colaboren en la construcción participativa de una sociedad justa, solidaria e igualitaria, de alcance intergeneracional, guiada por principios de democracia, sustentabilidad ecológica, diversidad biocultural y equidad social, tal como se expresa en la actual Ley de EAI (2021).

El diálogo de saberes habilita la comunicación democrática para facilitar la circulación de la palabra y la experiencia sensitiva de los cuerpos que den cuenta de la manera de Estar-Sentir-Habitar y Ser en el mundo anclado en la conflictividad ambiental.

El interrogante que queda pendiente, es si en este contexto de crisis pandémica y pospandémica, las/os educadores han logrado tensionar las lógicas hegemónicas que se expresan a través del currículum oficial y, de ser así, si están desarrollando circuitos socioculturales contrahegemónicos. En este sentido, la tensión se expresará institucionalmente si se habilitan estas construcciones o si se obturan epistemológica y metodológicamente por solo reconocer como válidos y legítimos los contenidos prescriptos curricularmente.



LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CAMPO DEL CURRÍCULUM

La pregunta que orienta en este sentido a EA y currículum es si las cuestiones planteadas anteriormente traspasan las paredes de las escuelas y si interpelan al propio sistema educativo, a las comunidades y sus educadoras/es, desde la perspectiva de la ciudadanía ambientalmente responsable.

El campo curricular es el ámbito de debate donde trascienden las tensiones de los diversos grupos y sectores que intervienen en su construcción. Es el espacio donde se visualizan las disputas y las capacidades de negociación para determinar qué contenidos se integrarán al currículum prescripto. Es decir, cuáles serán legitimados y cuáles serán excluidos de la posibilidad de ser distribuidos democráticamente y, por lo tanto, serán negados en el acceso a la cultura y no formarán parte de la construcción del pensamiento crítico, cuya importancia reside en profundizar la complejidad de los análisis ante la crisis ambiental, en el marco de la emergencia climática y sanitaria.

Observar y analizar el currículum escolar se hace necesario para poder replantear qué y para qué se enseña en las escuelas, sin desestimar las demás preguntas clásicas de la pedagogía: quiénes, a quiénes, por qué, cómo y con qué se enseña.

El currículum es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 1998, p. 57).

Desde esta perspectiva, el campo de la EA crítica incorpora a los debates nuevas direcciones y sentidos, los que consideramos determinantes en la conformación de dicho currículum. Es la herramienta conceptual y de orientación de las prácticas que puede (y debe de manera urgente) orientarnos hacia la identificación y análisis de:

- los conflictos socio-ambientales
- las problemáticas socio-ambientales
- la interculturalidad, perspectiva de género y la interseccionalidad
- la diversidad biológica y cultural
- la participación democrática y formación ciudadana en valores
- el devenir de los procesos socio-históricos a escala local, regional y global
- las prácticas socio-ambientales situadas y contextualizadas para un ambiente sano, justo y diverso
- la preservación del patrimonio natural y cultural
- la afectividad y el sufrimiento socio-ambiental
- la incorporación de los principios éticos para la sustentabilidad y justicia ambiental



El entrelazado y recursividad de estos aspectos (como otros que pueden incorporarse), le otorgarán a los debates la densidad necesaria para orientar la ambientalización curricular, independientemente de lo que se promueva desde las teorías procesuales durante la elaboración de dicho currículo. En tal virtud, el pensamiento crítico debe forjarse hacia lo imperativo de la gravedad del daño ambiental y su efecto en las sociedades, problemática que se agudiza por los proyectos de dominación de las clases privilegiadas a través de su visión consumista y neoliberal, que ejerce presión en países del Sur Global, agudizando la crisis ambiental o, como lo plantea De Alba (2007), una crisis societal.

Bravo (2021) complejiza el contexto del campo de la educación ambiental al plantear que la ruptura de la lógica mecanicista ha dado lugar al surgimiento de una nueva racionalidad social y epistemológica, con la intencionalidad de construir escenarios deseables o futuribles: futuros inéditos y posibles, tal como lo expresara Freire (2012).

Leff (1998) fundamenta que en el contexto de crisis ecológica, el ambiente surge como un saber reintegrador capaz de movilizar el potencial ecotecnológico, la creatividad cultural y la participación social, orientando la gestión participativa de la ciudadanía.

La EA debe trascender a la visión instrumental para avanzar hacia el desarrollo curricular que permite la conexión de saberes, la educación participativa, contextual y orientada a la transformación de las realidades socioeducativas desde un enfoque prospectivo (Tréllez, 2002).

El campo de la EA emerge en la década de 1970 y enmarca al Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL), cuya pretensión para Leff (2009) es la de ser creadores de un pensamiento propio con denominación de origen: latinoamericano. Así, la epistemología ambiental es una epistemología del Sur porque da lugar a la emergencia de otros saberes; Leff nos remite a otros modos de comprensión del ser y del mundo que nos invita a encontrarlos en los imaginarios sociales (Leff, 2010, 2014, 2021).

Tréllez (2006) considera que la EA debe construir espacios y promover acciones que integren el campo de lo político, como parte del ejercicio de la ciudadanía, asumiendo el compromiso de aportar a procesos emancipatorios de transformación hacia un futuro sustentable, equitativo, justo y diverso. Para esta investigadora, la EA es comunitaria, porque requiere especiales esfuerzos para contribuir a la construcción de ese nuevo saber ambiental, para lo cual se precisan alternativas metodológicas y acercamientos facilitadores en la formación para la acción y el pensamiento creativo, la renovación de las ideas y la imaginación, la orientación de los cambios, la toma de conciencia activa y la profundización acerca de las características dinámicas de los contextos en los cuales transcurre la cotidianidad de la población.

Adriana Puiggrós, en *Carta a los educadores del siglo XXI* (2007), se refiere al trabajo del diseño curricular como una delicada tarea de construcción cultural, que interpela e impacta a la organización institucional y pedagógica compleja, que para ser viable requiere de la construcción de consensos.



El campo de la EA nos permite resignificar el currículum, interpelando su construcción, junto a los saberes y contenidos que se definieron en un momento dado, así como dar cuenta de las luchas y las tensiones que resultaron de los debates sobre qué, para qué y a qué tipo de sujeto enseñar.

La pregunta que nos acompaña en esta reflexión es cómo permean estas cuestiones en los ámbitos educativos formales, para construir un currículum complejo, pero a la vez flexible, diverso y heterogéneo, con identidad latinoamericana y bonaerense.

SUJETOS QUE ENSEÑAN Y APRENDEN: EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVO-AMBIENTALES

En el actual contexto de post pandemia se hace imperante explorar cómo subjetivan las/os educadores al saber ambiental (Leff, 2002) a la luz de lo vivido en la pandemia y cómo estas subjetividades inciden en sus prácticas educativas cotidianas situadas y contextualizadas.

El Covid-19 ha puesto en evidencia que nuestro planeta y la humanidad demandan una eco-ciudadanía planetaria (Gutiérrez, 2000; Sauvé, 2021) orientada a una relación con y para la naturaleza más responsable y respetuosa, que promueva una ciudadanía ambiental activa, crítica y comprometida con la defensa de la habitabilidad del mundo (Castells, 2021), que significa en su sentido más amplio la defensa de la vida sintiente en todas sus formas.

La EA estimula la construcción de una ciudadanía participativa y comprometida en acciones ambientales colectivas, entendiendo a los sujetos desde su dimensión ecosocial. Esta noción de sujetos se inscribe así en el contexto de comunidad, deconstruyendo las bases individualistas e individuales instaladas por la posmodernidad y su racionalidad tecno-economicista (Leff, 2002).

En este sentido, la EA y su presencia en el currículum formal y vivido (Furlán, 1997) se asocia a proyectos socioeducativos con direccionalidad ética y política. Ocupa un papel central para la construcción de las subjetividades de los/as educadores en torno al saber ambiental (Leff, 2002), incidiendo en sus prácticas educativas, las que debieron reconfigurarse por la pandemia e incorporar el sentido crítico que les permite acercarse a las multidimensionalidades de la EA, aunque sea por las informaciones iniciales de una supuesta recuperación de hábitats, que solo fue una pequeña esperanza fallida, ya que las reducciones de gases de efecto invernadero no impactaron por el cese de la actividad durante el contexto aislamiento obligatorio a nivel global y volvimos a escenarios previos a la pandemia pero con mayores impactos socio-ambientales.

Analizar las implicancias que presentó la situación educativa en pandemia, vinculada la posibilidad del desarrollo de procesos y prácticas curriculares, según la dinámica en el *dado-dándose* que propone Zemelman (2010), requiere una lectura de esta realidad en movimiento, articulando la historicidad compleja en el marco de las fronteras disciplinares, en las que se configuran currículos



particulares. Asumiendo la realidad como una articulación entre lo dado y lo potencial (Zemelman, 2010), se comprende el presente como una secuencia de coyunturas en las que se insertan prácticas pedagógicas y proyectos curriculares.

La situación de pandemia manifestó como particularidad que dentro de su encuadre, se construyeron subjetividades en tanto los sujetos realizan prácticas sociales. Asumimos entonces que hay algunos interrogantes que habilitan para tratar estas cuestiones: ¿cómo la pandemia ha reconfigurado y resignificado la manera en la que los/as educadores se miran en tanto sujetos del currículum y comprenden su tarea educativa en el campo de la EA?

Siguiendo a Zemelman (2010), la realidad sociohistórica, en tanto construcción, descansa en la necesidad de dar cuenta de las opciones de viabilidad para los distintos sujetos que son partícipes de las prácticas sociales. Se plantea como opciones de viabilidad para pensar el currículum, la perspectiva ambiental que permita reconsiderar la noción de sujeto desde una construcción abierta a los cambios y a los actuales contextos de incertidumbre y orientado a un sujeto que interpreta las necesidades colectivas de defensa y lucha de sus derechos a vivir en un ambiente sano y digno. Esto legitima las categorías enunciadas, que buscan acercarse a la realidad e interrogarla acerca de cómo se están produciendo en los escenarios educativos los procesos curriculares que permitan interpelar a las emergencias, a la crisis ambiental y a los cambios recurrentes que agudizan las tragedias de la vida.

La pandemia ha dejado en evidencia la crisis estructural, tal como lo describe De Alba (2021). Se tensionan fuertemente en la práctica concreta de lo curricular la mirada instrumental con una perspectiva del currículum complejo, que invita a deconstruir las nociones heredadas y repensar las prácticas desde la integración del saber ambiental, “que se va construyendo en un diálogo de saberes y un intercambio interdisciplinario de conocimientos (...), que problematiza los paradigmas establecidos para construir una nueva racionalidad social” (Leff, 2002, p. 12).

Estamos asistiendo a grandes desafíos epocales que enriquecen al campo de EA, pero que a su vez, nos problematiza como sujetos críticos y reflexivos capaces de sentir-pensar convocados a la co-construcción de futuros posibles y vivibles.

EL LUGAR DE LOS SABERES AMBIENTALES EN EL CURRÍCULUM COMPLEJO

La pandemia podría haber funcionado como un posible catalizador que acelere el lento proceso de ambientalización curricular que plantean especialistas del campo de la EA desde fines del siglo pasado.

Frente a la crisis civilizatoria que se desnuda en todas sus dimensiones ante la profunda tragedia ambiental que atraviesa la humanidad, nos enfrentamos en el campo curricular a desafíos y retos para integrar saberes ambientales que históricamente se han mantenido como externalidades (tal como el sistema económico externaliza sus costos). Es necesario que se visualicen en las tensiones y negociaciones de la determinación curricular la deconstrucción conceptual y se habilite



la integración de contenidos y prácticas cuyo carácter disruptivo sea a la vez constructor de una mirada ética para la sustentabilidad centradas en la defensa y el cuidado amoroso de la vida.

Leff (1998, 2006) se centra en la conceptualización del saber ambiental, como cambio significativo de perspectiva hacia el conocimiento. Incluye el encuentro de identidades que integran la otredad y potencia su incidencia en la transformación de “las condiciones del ser en el mundo, en la relación que establece el ser con el pensar y el saber, con el conocer y el actuar en el mundo”, concluyendo que la “epistemología ambiental es una política para acariciar la vida, motivada por un deseo de vida, por la pulsión epistemofílica que erotiza al saber en la existencia humana” (Leff, 2006, p. 5). Así, el saber ambiental según Leff, “indaga la relación entre el ser y el saber, la constitución de nuevas identidades que permiten la emergencia de nuevos actores sociales en los actuales procesos de reapropiación de la naturaleza y recreación de las culturas” (p. 6).

Promover la reconstrucción de conocimientos desde una perspectiva ambiental, nos permitirá preparar ciudadanos autopercebidos como sujetos sociales conscientes y responsables de la realidad ambiental engendrada en sus propios territorios locales (Bello Benavides, Meira Cartea y González Gaudiano, 2017).

Al revalorizar las experiencias territoriales que facilitan la recuperación de saberes ambientales locales desde sus multidimensionalidades (histórica, social, ética, cultural, económica, política, geográfica y ecológica), la meta es que se instrumenten las herramientas curriculares para que se integren como conocimientos socialmente significativos en el currículum prescripto. Esto implicaría generar nuevos espacios y tiempos para que la enseñanza y el aprendizaje encuentren formas de articulación de dichos saberes a través de la actividad didáctica.

Para Tréllez (2004), este espacio es el aula-naturaleza, ámbito en el que las/os estudiantes integran diversos saberes y tipos de conocimientos y las/os educadores articulan la teoría con la práctica, entendida como praxis educativa (Freire, 2009), centrada en la reflexividad crítica de su propia actividad didáctica. El saber pedagógico, entonces, se encuentra con el saber ambiental.

Si estos planteos los enfocamos en la formación docente, podemos vislumbrar la posibilidad de proyectarse hacia la ambientalización como nueva gesta formadora, desde la reconstrucción del rol del/la educador/a como trabajadores/as colectivos para pensarse más allá de los contenidos disciplinares a enseñar. Superar los cercos disciplinares significa orientarse hacia la transversalidad de los saberes, habilitando espacios de diálogo y reflexión entre diversas disciplinas incorporando metodologías como los *enfoques de la interseccionalidad* (Collins y Bilge, 2019) y la *afectividad ambiental* (Giraldo y Toro, 2020) que nutren a la EA enmarcada en el Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

La escuela es interpelada por la crisis ambiental y la EA no debería interpretarse como una nueva carga para los/as docentes, sino un valor añadido a la enseñanza que permite dar más sentido al acto pedagógico y a los aprendizajes. Porque como sostiene Sauv e (2021), las/os educadores juegan un papel de primera línea para alcanzar la transformación ecosocial.



Así, las iniciativas institucionales en el marco de la EA permiten focalizar en las siguientes cuestiones que conmueven el pensar sobre lo socio-educativo:

1. La ambientalización curricular implica la deconstrucción de los sujetos y sus subjetividades en función de la crisis ambiental que atravesamos –desde las dimensiones epistemológicas, ético-políticas, filosóficas, ideológicas, ecológicas, culturales–, con el fin de orientar las prácticas educativo-ambientales, considerando perspectivas como la descolonización del conocimiento, la reinención del saber, el reencantamiento de la vida en todos sus modos y formas.
2. A partir de los cambios en los escenarios y entornos educativos por la pandemia, surgen en el dado-dándose, dos cuestiones inéditas: por un lado, estamos conceptualizando la presencialidad en la educación –algo que se daba por obvio y natural–, y hoy se desnaturaliza poco a poco, y comenzamos a conceptualizar al sujeto de la educación desde un lugar diferente, que trasciende al entorno de la virtualidad con nuevos enfoques en el aprendizaje. La EA propone la formación de sujetos responsables del cuidado de la vida en todas sus formas, en la construcción de una ecociudadanía sensible y comprometida con su realidad, con conciencia socio-ambiental, ético-política y crítica orientada hacia la transformación. Es ir de una educación alienada a una educación emancipadora.

Como sostiene Sauvé (2017), las propuestas EA no siempre encuentran escenarios institucionales para impulsar su despliegue y continúa siendo una obra colectiva permanente, aún a contracorriente.

¿Cómo proponer un currículum contrahegemónico cuando las luchas hacia el interior del campo curricular siguen siendo una puja del poder hegemónico? ¿Saliendo del campo curricular? Y, de ser así, ¿cómo respondemos los/as educadores a las tareas educativas ordinarias frente a la construcción de una ciudadanía comprometida con la realidad crítica ambiental, que pueda dar respuesta a los emergentes provocados por la crisis civilizatoria multidimensional y sistémica?

García et al. (2009) refieren a Ángel Meira para diferenciar “dos modos distintos de hacer EA: una que trabaja por el cambio social y otra que no cuestiona al sistema” (p. 138). Para evitar caer en la visión positivista de la EA, García et al. (2009) sostienen que la EA es un campo de intervención político-pedagógica que impulsa procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad ambiental y a promover la sustentabilidad como proyecto social, expresiones recogidas por la Ley de EAI y la Ley Yolanda,⁶ ambas de carácter nacional con adhesión provincial, que incorporan los principios de justicia social, distribución

6. Ley N° 27.592/02 “Yolanda”. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27592-345172/texto>



de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad biocultural.

A partir de los enfoques planteados en este artículo, desde el campo curricular al campo de la EA, el sistema educativo nacional y los sistemas jurisdiccionales, tendrán un largo y desafiante camino para recorrer, integrando las propuestas presentadas en las nuevas normas educativo ambientales en los procesos de construcción curricular que, a su vez, sean concretados en las acciones locales y en las prácticas educativo-territoriales, que promuevan eco-ciudadanías planetarias, diversas, plurales e identitarias, y que estos enfoques impacten en la formación docente inicial y permanente.

En este nuevo contexto, la EA emerge fuertemente refundada en el Pensamiento Ambiental Latinoamericano, en la agenda política nacional e incluso avallada por los sindicatos docentes, por lo que los/las trabajadores/as de la educación debemos asumir con responsabilidad esta oportunidad que significa plantear una sincera descolonización del conocimiento, que en la EA queda atrapado por denominaciones provenientes del Norte Global como, por ejemplo, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), cuando en el Sur Global el desafío se centra en desarrollar una ética de la sustentabilidad, una ética del cuidado de la vida (Leff, 2020).

A modo de cierre: una invitación a continuar reflexionando

Desde la perspectiva del currículum, los saberes ambientales exceden las propuestas de ambientalización curricular que, hasta el momento, en su dimensión epistemológica se han puesto a debate.

Desde la dimensión pedagógica, en las prácticas áulicas se conocen experiencias⁷ en las que las/os educadoras/res han diseñado e implementado actividades didácticas a partir de hacer lugar a las preocupaciones que manifiestan las/os estudiantes en su búsqueda por comprender las problemáticas socio-ambientales locales y los conflictos globales. Porque como expresa Freire (2009, p. 98), “no es solo estar en el mundo sino con él”.

En la misma línea, Sauvé (2021) moviliza desde su ponencia en el “X Seminario Internacional e Interinstitucional de Educación Ambiental y Sustentabilidad”, al sostener que niños y jóvenes viven realidades complejas e inquietantes; y desde su criterio, el deseo de participar en la construcción de su mundo no es tanto en la perspectiva de futuro, sino del mundo de hoy, que es el único mundo que tienen.

Estas reflexiones críticas nos impulsan a continuar indagando en los campos de la EA y las políticas curriculares, analizando sus interconexiones, posibilidades de interacciones e interrelaciones para que acompa nen los procesos educativos ambientales transformadores en defensa de la sustentabilidad de la vida.

7. Son reconocidas por presentaciones de proyectos institucionales y áulicos en jornadas y congresos, pero es necesario su sistematización y publicación para socialización tal como lo plantea la Ley EAI.



En este camino, ¿estamos en condiciones de profundizar el debate hacia el interior del sistema educativo en la esfera del currículum y el desarrollo curricular desde el enfoque de la EA emancipadora, crítica, situada y diversa? ¿Podemos repensar a la escuela como un espacio privilegiado para llevar adelante acciones que, partiendo de realidades socio-ambientales complejas y vinculadas directamente con los modos de ser y habitar de la vida local/comunitaria, tengan como horizonte un desarrollo económicamente viable, socialmente justo y ecológicamente equilibrado? ¿Cómo se incorporará el espíritu de la Ley de EAI al currículum vivido en las escuelas? ¿Y en la formación docente inicial y permanente?

Estos interrogantes quedan abiertos y las/os invitamos seguir refundando y tejiendo diálogos de saberes entre educadores, incluyendo en este proceso a estudiantes y educadores en formación, que serán las/os que continuarán en el proceso de trabajo educativo, el principio de transformación ecosocial desde la visión holística e integral del ambiente, orientándose a la defensa y protección de la vida de todos los seres sintientes con los que compartimos la casa común: nuestro planeta Tierra.

BIBLIOGRAFÍA

- Auyero, J. y Swistun, D. (2008). *Inflamable. Estudio del sufrimiento ambiental*. Buenos Aires: Paidós.
- Alvino, S. y Sessano, P. (2009). *La Experiencia de Educación Ambiental 2006/07 en la provincia de Bs. As: Un ejemplo de ampliación del compromiso público con la gestión y concepción de la educación del presente*. III Congreso Internacional de Educación. Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias, Santa Fe.
- Alvino, S. (2014). “La escuela, sujeto territorial en el manejo integral de las cuencas hídricas metropolitanas” en *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. Buenos Aires: La bicicleta ediciones. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf>
- Alvino, S. (2019). “La educación ambiental en la provincia de Buenos Aires. Experiencias en escuelas públicas en la cuenca del Reconquista”. *Revista NIFEDE: Estudios de Política y Administración de la Educación IV*. Inclusión, conocimiento e instituciones. Norberto Lamarra (org.), (5).
- Bravo, M. (2021). Ambientalización curricular. El Covid-19, nuevos énfasis para la educación. *Praxis & Saber*, 12(28). <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11468>
- Collins, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. España: Ediciones Morata.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAUULA).
- Castells, M. (2021). Pandemias, mega urbes, poder exacerbado y redes sociales son los retos de nuestra era. “Los grandes desafíos de nuestra historia inmediata”. Salón Virtual de FIL 2021. <https://www.udg.mx/es/noticia/manuel-castells-pandemias-mega-urbes-poder-exacerbado-y-redes-sociales-son-los-retos-de>



- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (2007). *Currículum - sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: UNAM-IISUE. https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/UNLPP_4bd28a3f28e1679c3ea09d645cd4498c
- De Alba, A. (2021). “Entre la esperanza de la vacuna para la superación de la crisis pandémica y la pedagogía de la esperanza de Freire”. *Perfiles Educativos*, 43(172). https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60463/52912
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furlán, A. (1997). *La ideología del discurso curricular*. México: UAS-UNAM.
- Galano C. (2007). “Formación Ambiental, sustentabilidad y problemáticas urbanas”. *Revista Malabia: arte cultura y sociedad*, 4(35).
- García, D. et al. (2009). *Educación Ambiental: Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental*. Buenos Aires: Jefatura de Gabinetes de Ministros. Presidencia de la Nación-Desarrollo Sustentable.
- Giraldo, O. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Chetumal, Quintana Roo, México: El Colegio de la Frontera Sur-Universidad Veracruzana. https://www.researchgate.net/publication/345262452_Afectividad_Ambiental_Sensibilidad_empatia_esteticas_del_habitar/citation/download
- González, Gaudiano E. (2020). La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. Semejanzas de familia. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400021
- González Reyes, L. (coord.). (2018). *Educar para la transformación ecosocial: orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. Madrid: Fuhem ecosocial. https://tiempodeactuar.es/wp-content/uploads/sites/235/Educar-Transformacion-Ecosocial_WEB.pdf
- Gutiérrez F. et al. (2000). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Harvey, D. (2005). “El ‘nuevo’ imperialismo: acumulación por desposesión”. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI-PNUMA.
- Leff, E. (2009). “Pensamiento Ambiental Latinoamericano: Patrimonio de un saber para la Sustentabilidad”. *ISEE Publicación Ocasional*, (6), Sección Filosofía Ambiental Sudamericana. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-pedagogica-nacional-argentina/educacion-ambiental/clase-01-leff-enrique-educacion-ambiental/31457236>
- Leff, E. (2010). “Imaginario Sociales y Sustentabilidad”. *Cultura y representaciones sociales*, 5(9), 42-121. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102010000200002&lng=es&tlng=es
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en territorios ambientales del sur*. México: Siglo XXI Editores.



- Leff, E. (2017). “Las relaciones de poder del conocimiento en el campo de la ecología política”. *Ambiente & Sociedade*, XX(3), 229-262. <https://www.scielo.br/j/asoc/a/gM3FdfbDRwmGBTrPzmspKrQ/?format=pdf&lang=es>
- Leff, E. (28 de junio de 2020). “Enrique Leff y el clima viral: reflexiones para repensar el lugar de la humanidad en el planeta”. *Observatorio plurinacional del agua*. <https://medioambiente.nexos.com.mx/clima-viral-reflexiones-para-repensar-el-lugar-de-la-humanidad-en-el-planeta/>
- Leff, E. (2021). “Racionalidad y justicia ambiental: la elusiva injusticia de la vida”. *Historia ambiental latinoamericana y caribeña (HALAC)*. *Revista de la Solcha*, 11(3), 19-38. <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2021v11i3.p19-38>
- Puiggrós, A. (2007). *Carta a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.
- Sauvé, L. (2017). “Educación ambiental y ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político”. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande*, edición especial XVI. Encontro Paranaense de Educação Ambiental, pp. 261-278. https://www.researchgate.net/publication/324021110_Educacion_Ambiental_y_Ecociudadania_un_proyecto_ontogenico_y_politico
- Sauvé, L. (2021). *Ponencia Formación docente en Educación Ambiental en el X Seminario Interinstitucional e Internacional de Educación Ambiental y Sustentabilidad*. [Universidad Pedagógica Nacional (UPNAjusco)] <https://www.youtube.com/watch?v=GBey8ogkWik>
- Trellez, E. (2002). “La educación ambiental comunitaria y la retrospectiva: una alianza de futuro”. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4, 7-21. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/7.Trellez_Solis.pdf
- Trellez, E. (2004). “Manual para Educadores. Educación Ambiental y Conservación de la Biodiversidad en los procesos educativos”. Proyecto CHI/01/G36 “Conservación de la Biodiversidad y Manejo Sustentable del Salar del Huasco”. <http://www.bio-nica.info/Biblioteca/Trellez2004.pdf>
- Tréllez, E. (2006). “Algunos elementos del proceso de construcción de la EA en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (41), 69-81. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie41a02.pdf>
- Wilches Chau, G. (1993). “La vulnerabilidad global” en *Los desastres no son naturales. La Red*, capítulo 2. Colombia: ITDG.
- Zemelman, H. (2010). “Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible”. *Polis. Revista Latinoamericana*. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf?bcsi-ac-B194DA7BADE34C82=26A-598oFo0000003HT7RQJVn3ShkMq7i15Xn5OMI4oW2AwAAAwAAABEtOAA-QDgAABQAAAKIIAQA=>

DOCUMENTOS OFICIALES

- Marco General de la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires. (2007). <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>



Marco Curricular Referencial. (2017). https://abc2.abc.gob.ar/consejo_general/sites/default/files/documentos/rsc-4358-2018-anexo_-_if-2018-25523903-gdeba-cgc-yedgcy-marco_referencial_curricular.pdf

Ley N° 13.688/07 de Educación Provincial. <https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>

Ley N° 27.592/02 “Yolanda”. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27592-345172/texto>

Ley Nacional N° 27.621/21 de Educación Ambiental Integral. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>

Recepción: 17/08/2022

Aceptación: 11/10/2022