María Laura Canciani* y Aldana Telias**

Educación Ambiental Integral: reflexiones teóricas para la construcción de un currículum complejo

RESUMEN

En el marco de la implementación de la Ley de Educación Ambiental Integral, el artículo propone una aproximación a perspectivas y desarrollos teóricos que nos permiten reflexionar sobre las implicancias de la inclusión de la educación ambiental en el currículum, en tanto perspectiva emergente que pugna por ingresar en los diseños curriculares como parte de la agenda de discusión política, disputando los sentidos de la educación ambiental. El artículo presenta la noción de currículum complejo recuperando la categoría de horizonte ontológico semiótico propuesta por de Alba (2018) y reflexiona sobre los desafíos pedagógicos y curriculares que supone la actual crisis civilizatoria. Por último, compartimos algunas reflexiones finales en torno a la nueva ley y nos preguntamos si su implementación podrá generar políticas de educación ambiental integral con enfoque crítico y situado que apuesten a modos de vida más solidarios y pongan en el centro el cuidado y la sustentabilidad de la vida.

* Licenciada y profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA). Diplomada en Bases y Herramientas para la Gestión Integral del Cambio Climático (UNQ/UNJu/MAyDS). Docente de la Universidad Nacional de Moreno, Universidad Pedagógica Nacional y CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales)

** Licenciada y profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA). Docente de la Universidad Nacional de Luján y CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Formadora de la Dirección de Formación Docente Permanente (DGCyE). Equipo Técnico del INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente)..

Revista Argentina de Investigación Educativa
vol. II • nro. 4 • diciembre de 2022 • pp. 135-149
RAIE

PALABRAS CLAVE
Educación ambiental integral ▪ Ambiente ▪ Crisis ambiental ▪ Currículum ▪ Transversalidad

ABSTRACT
In the framework of the implementation of the Integral Environmental Education Law, the article proposes an approach to perspectives and theoretical developments that allow us to reflect on the implications of the inclusion of environmental education in the curriculum, as an emerging perspective that struggles to enter curricular designs as part of the political discussion agenda, disputing the meanings of environmental education. The article presents the notion of complex curriculum recovering the category of semiotic ontological horizon proposed by de Alba (2018) and reflects on the pedagogical and curricular challenges posed by the current crisis of civilization. Finally, we share some final thoughts about the new law and we wonder if its implementation will be able to generate integral environmental education policies with a critical and situated approach that bet on more supportive ways of life and put the care and sustainability of life.

KEYWORDS
Integral environmental education ▪ Environment ▪ Environmental crisis ▪ Curriculum ▪ Transversality

INTRODUCCIÓN

El 3 de junio de 2021 se promulgó la Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral (EAI) en la República Argentina. Un hito relevante en el proceso de institucionalización de la EAI en nuestro país. Un hecho que no pasó desapercibido para quienes nos dedicamos a este amplio, heterogéneo y disputado campo de la educación ambiental pero que ha tomado por sorpresa a muchas y muchos referentes de la pedagogía. Celebramos y acompañamos esta nueva ley entendiendo que el desafío es demostrar que la EAI forma parte de un proyecto de promoción, ampliación y protección de derechos. Apostamos a que su implementación haga visible y legitime cantidad de prácticas pedagógicas, escolares y no escolares, que se vienen realizando a lo largo y ancho del país, y promueva más y mejores experiencias de educación ambiental crítica que aporten a la construcción de abordajes integrales, complejos y situados en torno a la problemática ambiental y la formación de nuevas ciudadanías.

La apuesta es ambiciosa, sí, en un mundo complejo en el que la incertidumbre y la desesperanza juegan a la par con la reinvención de los sueños y las utopías. Se requerirá, entonces, una praxis ambiental cargada de imaginación pedagógica y, sobre todo, de convicción política de que todas y todos nos merecemos

vivir en un mundo más justo, más democrático, más igualitario, más diverso. Un mundo en el que no sea privilegio sino un derecho el cuidado y la sustentabilidad de la vida.

La Ley Nº 27.621 define a la educación ambiental como un proceso educativo permanente, con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito la formación de una conciencia ambiental, impulsando procesos educativos integrales y articulando distintos saberes, valores y prácticas en pos de la construcción de la ciudadanía y el ejercicio del derecho a un ambiente sano y diverso. Vincula estos procesos con la noción de sustentabilidad como proyecto social y considera los ámbitos formales y no formales de la educación como también las tecnologías de la información y los medios de comunicación. Los desafíos que propone esta nueva ley son múltiples y requieren poner en diálogo a diferentes actores sociales, educativos e institucionales, abriendo un debate que disloca los cimientos de la institución escolar moderna, en particular, aquellos referidos a los modos de producir, transmitir y legitimar los saberes en la escuela. En este sentido, esperamos que esta nueva ley impulse la posibilidad de generar experiencias escolares *otras*, logremos reposicionarnos como docentes en tanto sujetos políticos comprometido con la cuestión ambiental y podamos habitar la escuela reinventando, junto a otros y otras, las formas de inscripción y proyección en el mundo.

Reconociendo los desafíos enunciados, nos interesa plantear un debate en términos curriculares y sistematizar algunas de las lecturas que venimos realizando en diferentes espacios de formación docente en el nivel superior, desarrollados en 2021 y 2022. En particular, nos basamos en el trabajo realizado en el seminario virtual "Educación ambiental: un abordaje desde la pedagogía del conflicto ambiental", de la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), co-coordinado con el doctor Edgar González Gaudiano, y en la asignatura "Ciencias sociales y pedagogías de los conflictos ambientales" de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Secundaria de la Universidad Pedagógica Nacional.

El propósito de este artículo es aproximarnos a aquellas perspectivas y desarrollos teóricos que nos permiten reflexionar sobre las implicancias de la inclusión de la educación ambiental en el currículum, en tanto perspectiva emergente que pugnan por ingresar en los diseños curriculares como parte de la agenda de discusión política de un momento histórico determinado, disputando los sentidos de la educación ambiental; discusión, por cierto, no exenta de conflictos y contradicciones. El artículo está organizado en cuatro apartados. El primero presenta la crisis ambiental civilizatoria como imperativo educativo, ofrece algunas definiciones básicas como la de ambiente y educación ambiental, y plantea ciertas tensiones presentes en este campo. El segundo apartado propone una aproximación a la noción de currículum en clave ambiental; y el tercero, en diálogo con el apartado anterior, presenta la noción de currículum complejo recuperando la categoría de horizonte ontológico semiótico propuesta por de Alba (2018) para pensar los desafíos curriculares de la educación ambiental integral. Finalmente,

en el cuarto y último apartado compartimos a modo de cierre, preguntas provisorias que nos convocan y una reflexión síntesis para seguir pensando. A partir de estas contribuciones teóricas, esperamos nutrir las discusiones del campo educativo, en general, y de la educación ambiental, en particular, con la convicción de la responsabilidad que implica este momento histórico en términos de cuidado y sustentabilidad de la vida, asumiendo que es hoy el tiempo de repensar qué valores y qué saberes queremos enseñar en la escuela.

LA CRISIS AMBIENTAL CIVILIZATORIA COMO IMPERATIVO EDUCATIVO

La educación ambiental surge en respuesta a la aceleración y profundización de la crisis ambiental civilizatoria que se hizo visible en la esfera pública a mediados del siglo XX, cuando se dieron a conocer un conjunto de investigaciones científicas, informes técnicos y demandas sociales que pusieron en evidencia los límites del crecimiento económico hasta el momento no cuestionado. Cuando esta crisis cobra visibilidad, la cuestión ambiental se resignifica como asunto socialmente problematizado y la noción de ambiente adquiere complejidad (Sauvé, 1999; Leff, 2006; Merlinsky, 2013). Hoy, podemos definir al ambiente como un sistema dinámico y complejo "resultante de interacciones entre los sistemas ecológicos y socioeconómicos, susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivientes y las actividades humanas" (Brailovsky y Foguelman, 2009, p. 17). Estas interacciones y sus efectos se expresan en un espacio y tiempo determinado configurando, así, situaciones socio-ambientales específicas en cada territorio.

El *Manifiesto por la Vida. Por una ética para la sustentabilidad* (Galano, Leff y otros, 2002), documento constitutivo del Pensamiento Ambiental Latinoamericano, afirma que la actual crisis ambiental es una crisis de civilización,

> Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización (p. 1).

Alicia de Alba, ya en 1993, anunciaba que la crisis ambiental por la magnitud que había alcanzado daba origen a un "imperativo ambiental para la educación", que se vincula no solo con la convivencia humana sino, y de manera fundamental, con la supervivencia de la especie humana, otras especies y el planeta en general. El escenario es paradójico, afirmaba la autora: por un lado, se observa un gran avance tecnológico en muchos aspectos y, por el otro, en estrecha relación con esto, un gran deterioro ambiental que también ha crecido exponencialmente en especial en las últimas décadas.

Pasados ya 30 años de este artículo, podemos afirmar que esa relación paradójica se ha profundizado. Por ejemplo, en la actualidad, en nombre de la transición energética, el capitalismo verde avanza sobre una propuesta falaz de modernización tecnológica que lo único que redefine son los modos de acumulación del capital y la relación desigual entre el Norte Global y el Sur Global (Svampa y Viale, 2020; Brand y Wissen, 2021). Lejos de apuntar a las causas estructurales que han provocado esta situación de crisis múltiple, algunos discursos ambientales funcionan hoy como un maquillaje verde que ingresan a la escuela, y al currículum, de la mano de propuestas pedagógicas enlatadas que promueven ficciones ambientales ensalzando las voluntades individuales sin aportar a la construcción de un pensamiento ambiental crítico y a una reflexión profunda sobre el rumbo que queremos darle a nuestras propias condiciones de vidas.

En este marco, es preciso comprender a la educación ambiental como un campo en disputa, dinámico, heterogéneo y en permanente construcción, que pugna el sentido de lo educativo y lo ambiental y, por tanto, no se encuentra ajena a las luchas políticas por la hegemonía (González Gaudiano, 2014). La educación ambiental emerge, entonces, en un tiempo de múltiples reconfiguraciones y se impone ante el deterioro inminente de nuestras condiciones de vida apostando a un cambio sociocultural, aun cuando el modo de vida imperial avanza de manera brutal a nivel global y regional (Brand y Wissen, 2021).

Recuperando lo dicho y aproximándonos a una definición, proponemos pensar la educación ambiental como un campo de intervención política pedagógica que tiene como horizonte la construcción de una sociedad de derechos, social y ambientalmente más justa (Carvalho, 1999). Un campo que es “terreno movedizo” en tanto está surcado por diferentes actores sociales, intereses y prácticas que, como dijimos, configuran una disputa de sentidos en torno a la educación ambiental.

En América Latina, los discursos influyentes para pensar la educación ambiental fueron diversos, sobre todo por el protagonismo de variados actores sociales y la convergencia de perspectivas y enfoques teóricos, políticos, filosóficos y pedagógicos de la más “variada filiación intelectual” (González Gaudiano, 2001, p. 3). Las preocupaciones ambientales estuvieron relacionadas con problemas sociales tales como el empobrecimiento de la población, la desigualdad, la desnutrición, la compleja causalidad de la problemática ambiental, el acceso inequitativo a los bienes naturales, entre otros (Tréllez Solís, 2006). En la región, la articulación de las dimensiones social, política, cultural y económica de los problemas ambientales cobró más visibilidad que lo meramente ecológico, lo cual influyó en el sentido ético-político de la educación ambiental latinoamericana, que originó vínculos con la educación popular y con la educación ciudadana.

No obstante, la educación ambiental en América Latina ha sido protagonista de múltiples tensiones en las últimas décadas. González Gaudiano en diferentes producciones (2001, 2007, 2019) da cuenta cómo el campo de la educación ambiental ha estado tensionado no solo por la creciente complejidad de los desafíos ambientales que como humanidad encaramos, sino por el intento institucional,

en particular de organismos internacionales como la UNESCO, de implantar discursos ambientales persuasivos vinculados a la Educación para el Desarrollo Sostenible. La era neoliberal es clave para comprender estas disputas y tensiones. La educación ambiental desde el neoliberalismo es vista desde una perspectiva de racionalidad instrumental, una herramienta de gestión ambiental, más que como un derecho de la ciudadanía que se justifica por sí mismo (2019).

En sintonía con lo que plantea este autor, sabemos que la problemática socio-ambiental no va a corregirse *solo* con educación ambiental, por buena y efectiva que esta fuere, pero sí sabemos que es necesario apostar, más aún en este contexto, a la dimensión sociocultural y sociopolítica de esta práctica. Es imperioso construir la integralidad de la educación ambiental a partir de dichas dimensiones siendo capaces, como educadoras y educadores, de construir "narrativas culturales significativas" que convoquen y conmuevan a diversos sectores, colectivos y grupos sociales "para entablar el debate y construir colectivamente formas de subjetivación alternativa con resistencia al poder concentrado, para poder mirar lo que sucede de otra manera, una menos ingenua políticamente" (p. 12). En este camino de construcción de narrativas culturales significativas, gestadas desde la escuela y los territorios, apostamos a una pedagogía que ponga en valor los conflictos ambientales como oportunidades de enseñanza y aprendizajes, reconociendo allí las bases para crear y recrear saberes alternativos y, sobre todo, propuestas curriculares más justas, a fin de comprender la complejidad social y ambiental de nuestro presente (Canciani, Telias y Sessano, 2017).

En esta misma línea, González Gaudiano (2014) nos invita a pensar cómo una práctica crítica de educación ambiental puede constituir en los hechos una actividad que subvierte el orden instituido y legalizado, para inscribirse en la construcción de estrategias de cambio social, de fractura de viejos y nuevos colonialismos, de reconstrucción de compromisos, de creación de imaginarios éticos y políticos que permitan robustecer el sentido de convivir entre nosotros y habitar el mundo. Esa práctica crítica de educación ambiental hay que construirla, dice el autor, tanto dentro como fuera de las instituciones escolares. Nos preguntamos, entonces, cómo contribuir a la construcción de una práctica crítica de educación ambiental desde la escuela. Nos interesa, en los próximos apartados, retomar este interrogante y, sin intención de ofrecer una respuesta cerrada, aproximarnos a aquellas perspectivas y desarrollos teóricos que nos parece que contribuyen a esta construcción. En particular, nos basamos en los aportes teóricos de Alicia de Alba, pedagoga mexicana especialista en currículum, quien ofrece un conjunto de reflexiones que dialogan con la perspectiva ambiental y nos desafía a pensar la educación ambiental integral en clave curricular.

APROXIMACIONES A LA NOCIÓN DE CURRÍCULUM

La inclusión de la educación ambiental integral en el currículum 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, y en una región periférica pero estratégica en términos geopolíticos y ambientales (de Alba, 2007). Como adelantamos en los apartados anteriores, la crisis ambiental civilizatoria desafía a la institución escolar y esto requiere no solo una reconceptualización de la noción de currículum sino también un análisis complejo acerca de cuáles son las tensiones actuales que estamos atravesando como sociedad.

Hablar de currículum, como señala de Alba (2007), es ampliar los horizontes, alargar la mirada, preguntarnos por la transmisión cultural de los saberes de una sociedad en un lugar y en un momento histórico dado. 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.

En palabras de de Alba (1998):

> Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman un 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. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de las currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (p. 57).

A partir de esta definición, es fundamental pensar el currículum en clave ambiental, preguntarnos, por ejemplo, cómo se ha construido esta propuesta político-educativa en nuestro país, qué grupos y sectores sociales han participado, qué demandas o intereses aparecen, cuáles son los conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos que han sido plasmados y cuáles no, qué significaciones se ponen en juego. En definitiva, nos preguntamos cuál ha sido el devenir curricular en términos ambientales en nuestro país. Más allá de estos interrogantes, frente a la crisis ambiental, climática y sanitaria que estamos viviendo, es momento de hacernos cargo como docentes de la responsabilidad que implica este momento histórico en términos de cuidado de la vida, asumiendo que es hoy el tiempo de repensar qué valores y qué saberes queremos enseñar.

La educación ambiental, al igual que la educación sexual integral (ESI), surge de la necesidad de construir nuevos modos de leer la realidad para dar respuesta a las demandas de amplios sectores de la sociedad, o bien, para traccionar cambios a futuro. Si la ESI cuestiona los fundamentos del patriarcado, la educación ambiental crítica cuestiona los fundamentos del extractivismo. En este sentido, la inclusión de la educación ambiental en los diseños curriculares

es también una apuesta por la formación de nuevas generaciones dispuestas a comprometerse con la cuestión ambiental, a entenderla en términos de disputa y a pensar la ciudadanía activa como una instancia de transformación de la realidad.

REFLEXIONES EN TORNO A LA NOCIÓN DE CURRÍCULUM COMPLEJO: DEBATES PEDAGÓGICOS EN CLAVE AMBIENTAL

Antes de avanzar con la noción de currículum complejo, presentamos una breve sistematización que dio origen a los interrogantes enunciados y sitúa el debate en torno a la relación entre la educación ambiental y el currículum (Telias y Canciani, 2014). Desde sus orígenes, el campo de la educación ambiental 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. Según González Gaudiano (2001),

> propuestas diferentes, construidas en los márgenes, no solo de una educación ambiental dominante, sino de una pedagogía institucional cerrada en sí misma que no dejó lugar a la valoración de la relación sociedad-ambiente, por lo que excluyó el carácter constitutivo de la contingencia, es decir, de aquellos elementos externos no considerados cuya irrupción inexorablemente transforma los significados, las prácticas y a los propios sujetos implicados en los procesos educativos (p. 16).

Una contingencia vinculada con la lucha social y sus reivindicaciones de orden político pedagógico resultaron constitutivas para su conformación. Por ello, la educación ambiental 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 valorado, por sobre otros conocimientos, el saber popular y ancestral de nuestras comunidades y las luchas políticas que estas tuvieron que llevar a cabo (Leff, 2012). Sin embargo, las características a las que alude de Alba (2007) no siempre fueron plasmadas en el currículum escolar y en la actualidad podemos reconocer ciertas tensiones que trastocan el formato disciplinar tradicional. En tal sentido, considerando la historia del campo de la educación ambiental, podemos afirmar que la educación ambiental por su carácter integral, transversal, interdisciplinar y situado 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, 2007).

Así, el debate pedagógico sobre la incorporación de la educación ambiental al currículum puede ubicarse en lo que Ávila llama "la tensión entre las regularidades instituidas y las pluralidades instituyentes de los diversos modos de ser escuela" (Ávila, 2007, p. 137). Es decir, entre las formas tradicionales de pensar el currículum y los espacios curriculares, las articulaciones o los desafíos que implica transitar caminos de búsqueda de nuevas formas de organización y transmisión del conocimiento.

Por ello, algo de crucial importancia en este tema es comprender que la idea de currículum complejo trasciende la noción cuantitativa de complejidad (de Alba, 2007). Es decir, no se propone simplemente llenar el currículum con más contenidos específicos vinculados a lo ambiental. Según González Gaudiano (2019), el principal problema de la educación ambiental ha sido creer que agregar temas sobre ambiente a los planes y programas educativos y/o realizando actividades en ciertas efemérides es suficiente para lograr cambios y transformaciones, premisa sustentada en el déficit informativo, que, según el autor, "está ahora permeando algunas propuestas relacionadas con la educación para el cambio climático, como si la mera alfabetización climática posibilitara el cambio de patrones de consumo" (p. 5). La cuestión, entonces, no radica en más cantidad de temas ambientales o información ambiental, sino que necesitamos pensar otras maneras de construir el conocimiento en torno a ello. Como dice de Sousa Santos (2006, p. 16) "no es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos, necesitamos un nuevo modo de producción del conocimiento". Un currículum complejo, entonces, es aquel que promueve un conocimiento basado en una relación dialéctica entre naturaleza y cultura, entre lo micro y lo macro, entre lo singular y lo universal, entre lo local y lo global, entre lo temporal y lo estructural, y que nos posiciona de manera activa y comprometida, en tanto ciudadanas y ciudadanos, en el ejercicio del derecho a un ambiente sano y diverso.

La discusión sobre las formas 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 educación ambiental en tensión a la estructura disciplinar tradicional (González Muñoz, 1996). Es preciso dar cuenta que, más allá de estas posturas, la transversalidad que propone la educación ambiental está vinculada con las mismas temáticas y problemáticas que la atraviesan: la formación de la ciudadanía, los derechos humanos y no humanos, la salud y la alimentación, el trabajo y las alternativas de desarrollo, la diversidad biológica y la diversidad cultural, la sustentabilidad en su multidimensionalidad, la extracción, el uso, la distribución y la apropiación de los bienes naturales, la construcción por lo común, la justicia social y ambiental, entre otros. La educación ambiental propone una visión integral del ambiente, considerándolo

en sus relaciones múltiples y complejas aspectos sociales, culturales, ecológicos, tecnológicos, históricos, políticos, económicos, éticos, etc., con un encuadre que no sea limitado, sesgado, incluso negacionista de la dimensión política-ética de la cuestión ambiental, que reconozca diversos saberes, voces, experiencias y que analice los procesos de interacción socio-ambiental que se dan en la construcción de esos conocimientos.

Para complejizar la noción de currículum, recuperamos los aportes de Connel (1997), quien se pregunta por los principios de un currículum que conduzca a la justicia social y propone pensar en términos de justicia curricular. Según el autor, el concepto de justicia curricular hace referencia a "la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo" (p. 4). Propone tres principios que, si bien no profundizaremos en este artículo, resultan importantes mencionar ya que nos parecen potentes para pensar el currículum complejo no solo en términos de justicia social sino también, y en relación con esta, de justicia ambiental: el principio de los intereses de los menos favorecidos, de participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad. A partir de este planteo, nos preguntamos sobre cuán injusto puede ser el currículum, por ejemplo, si desautoriza las perspectivas de las personas más afectadas por los problemas y conflictos ambientales, o no reconoce los saberes de los grupos menos favorecidos, o niega la participación activa y la toma de decisiones de un grupo frente a un problema ambiental que impactan en su vida cotidiana y en los territorios que habitan.

Además, algunas de las reflexiones que suelen surgir al pensar en la relación entre educación ambiental y el currículum complejo –podríamos agregar, en palabras de Connell, justo y diverso–, es la distancia existente entre la realidad socio-ambiental y las demandas de la ciudadanía, y los contenidos y abordajes en las aulas. En este sentido, compartimos algunas preguntas que propone de Alba (2018): ¿por qué son tan limitadas las medidas tomadas respecto al campo del currículum desde la educación cuando la información y el conocimiento sobre la crisis ambiental y el cambio climático es tan amplia? ¿Por qué si lo ambiental es estructurante de la realidad social no se refleja en el currículum de todos los niveles y modalidades?

Recuperando estos interrogantes, de Alba nos invita a reflexionar sobre los horizontes de posibilidad que tenemos por delante como sociedad, aún en contextos de crisis ambiental civilizatoria; horizontes que emergen de la tensión globalización y crisis estructural generalizada.[1] En su artículo "Horizonte ontológico

1. La crisis estructural generalizada, en palabras de Alicia de Alba (2007), 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 le 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.

semiótico, ambiente y educación" (2018), la autora presenta la categoría horizonte ontológico semiótico (HOS) para interpelar la complejidad educativo ambiental, noción que resulta central para comprender su propuesta teórica. En palabras de la autora, un HOS se caracteriza como un lugar imaginario, simbólico, ontológico, semiótico, epistémico, ético, estético, histórico desde el cual se construye, se comprende y se considera un problema o una cuestión; allí se configura el sistema de sentidos y significaciones para posicionar las condiciones de posibilidad de la mirada. Se sitúa en el esfuerzo por conceptualizar el espacio de inscripción y desarrollo de los seres humanos.

Este "lugar" desde el cual construimos y comprendemos el mundo no puede entenderse sin el devenir de nuestra propia historia como sujetos en relación a la naturaleza. La autora nos invita a pensar y pensarnos a partir de los siguientes interrogantes: ¿cómo nos inscribimos en la naturaleza? ¿Cómo fuimos sembradas y sembrados en el mundo? ¿Fuimos sembrada/os como recurso, como espacio de esparcimiento, como parte de...? ¿Qué implicancias tiene para la construcción de sentidos esta inscripción? ¿Qué corazas son necesarias romper para inscribir lo ambiental en el currículum? Para adentrarnos en esta categoría y en la pregunta acerca de "nuestra inscripción en el mundo", es necesario identificar aquellos elementos que constituyen a un horizonte ontológico semiótico.

Estos elementos pueden sintetizarse en siete puntos:

1. *la forma de inteligibilidad:* es necesario asumir que existen diversos modos de acercarse y comprender la realidad social y construir conocimiento acerca del mundo.
2. *las formas de percepción:* es necesario asumir que conocemos el mundo a partir de un conjunto de percepciones que van más allá de la racionalidad instrumental, percibimos y conocemos a través de sonidos, olores, colores, sabores, formas, texturas, etc.
3. *las formas de expresión y el manejo de la sensibilidad:* es necesario asumir que conocemos el mundo a partir de distintas experiencias sensibles y subjetivas (bonito, feo, cercano, lejano, frío, calor, etc.) y de expresiones artísticas (música, teatro, pintura, etc.).
4. *la expresión y el manejo de la emotividad:* es necesario asumir que conocer el mundo supone una emotividad, conocemos desde las emociones y el mundo, a su vez, (nos) genera emotividad.
5. *la forma en la que se establece la relación con la naturaleza:* es necesario asumir que conocemos el mundo desde "un" lugar, en función de la inscripción que tuvimos y tenemos como sujetos en el mundo y en la naturaleza, cómo fuimos sembradas y sembrados en el mundo condicionará nuestra relación con él.
6. *la forma de construcción de subjetividad y de la identidad:* es necesario asumir que el conocimiento del mundo supone construir también un sentido de pertenencia de carácter no solo subjetivo sino también identitario vinculada a la tierra-territorio.

7. *las formas y los estilos de construcción de los roles, de los espacios, de los lugares en la comunicación, organización y desarrollo de actividades* en pos de un horizonte ontológico semiótico común que privilegie el contacto cultural en detrimento del avance colonizador que avanza sobre la naturaleza, las culturas y las desigualdades sociales.

En función de estos elementos, se advierte una polémica. Es necesario asumir, sostiene de Alba (2018), que existen, en términos generales, dos horizontes ontológicos semióticos en disputa: el de las culturas occidentales, colonizadoras y neocolonizadoras, en cuyo destructivo abuso de los bienes naturales avanza sobre el ambiente, perpetúa la desigualdad social y la destrucción ambiental; y el HOS generado en el contacto cultural en el que las culturas originarias y campesinas han tenido un papel nodal en su relación con el vínculo que establecen con el ambiente y el territorio, donde las actividades humanas se desarrollan conservando su capacidad de autorregulación y reproducción. Esto es, en definitiva, la controversia entre la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible signada por distintos horizontes ontológicos semióticos que actualmente libran una disputa no solo pedagógica sino también política por el futuro derrotero del mundo.

A partir de estos aportes teóricos, nos resulta fundamental volver a mirar el currículum y analizar cómo se hace visible lo ambiental en las propuestas curriculares, a qué horizontes responden, qué contribuciones son posibles de realizar y cómo estas contribuciones abonan a un horizonte ontológico semiótico que integra formas, expresiones y experiencias *otras* y contribuye a reinventar nuestra inscripción y proyección en el mundo, en la naturaleza y en los territorios de manera más sensible, más plural, más diversa, más igualitaria, más justa. Nos parece que este es uno de los grandes desafíos al momento de pensar, en clave curricular, la educación ambiental integral.

A MODO DE CIERRE: CURRÍCULUM, HEGEMONÍA Y HORIZONTES DE CONQUISTA

Podemos decir que el currículum se constituye por las diferentes voces que disputan, a partir de procesos de discusión, articulación, negociación e, incluso, de imposición, para construir un proyecto político pedagógico: una propuesta que contiene la promesa acerca de cómo y para qué formar. En este sentido, el currículum es complejo y controversial ya que contiene en su conformación un proceso de hegemonía.

En el marco de la crisis ambiental civilizatoria, la educación ambiental integral, crítica y situada cobra una importancia nodal y destacada, más aún, en

relación con una pandemia que nos arrasó como sociedad. En tal sentido, compartimos algunas preguntas que nos convocan para la construcción de un currículum complejo, justo y diverso: ¿de qué modos en este contexto la educación ambiental integral articulará con aquellas voces, experiencias y saberes no hegemónicos, en particular, aquellos que forman parte de las luchas contra el extractivismo? ¿Cómo su propuesta se vinculará con la perspectiva de derechos humanos y no humanos, la perspectiva de género, la justicia social, ambiental y curricular, la interculturalidad, entre otras? ¿Cómo se integrará la perspectiva ambiental en la organización curricular de los distintos niveles educativos, con quiénes lo construirá? ¿Cuáles serán las potencialidades y las tensiones de esta nueva organización?

Por último, nos parece importante remarcar, recuperando a Alicia de Alba y Edgar González Gaudiano, que las distintas posturas y polémicas en torno a la educación ambiental obedecen a las diversas formas de inscripción y relación con la naturaleza. La educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible contienen esta controversia y está signada por diferentes horizontes ontológicos semióticos que actualmente libran una desigual lucha política por el futuro del mundo. Nos preguntamos si la implementación de la ley de EAI podrá posicionarse de manera crítica ante este escenario y generar políticas educativas en pos de impulsar prácticas de educación ambiental integrales y situadas, que apuesten a modos de vida más solidarios y pongan en el centro el cuidado y la sustentabilidad de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Ávila, O. (2007). “Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades”, en R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

Brailovsky, E. y Foguelman, D. (2009). *Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina*, 7ª ed. Buenos Aires: Debolsillo.

Brand, U. y Wissen, M. (2021). *Modo de vida imperial. Vida cotidiana y crisis ecológica del capitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Canciani, M. L., Telias, A. y Sessano, P. (2017) *Problemas y desafíos de la Educación Ambiental. Un abordaje en 12 lecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Carvalho, I. (1999). “La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social”. *Revista Tópicos en Educación Ambiental*, *1*(1). Academia Nacional de Educación Ambiental (ANEA).

Connell, R. (2009). “La Justicia Curricular”. *Referencias*, *6*(27). Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

de Alba, A. (1993). "El imperativo ambiental". *Perspectivas Docentes,* (11), julio-septiembre. Universidad de Juárez Autónoma.

——— (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

——— (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 Educadore.

——— (2018). "Horizonte Ontológico Semiótico, ambiente y educación" en F. Reyes Escutia (coord.), *Construir un NosOtros con la tierra. Voces latinoamericanas por la descolonización del pensamiento y la acción ambiental.* México: Editorial Itaca.

De Sousa Santos, B. (2006). "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes" en B. de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires).* Buenos Aires: CLACSO.

Galano, C. et al. (2002). "Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad". *Tangencial. Ambiente & Sociedade, V*(10).

González Gaudiano, E. (2001). "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe". *Desenvolvimento e Meio ambiente*, (3), 141-158. Editora da UFPR.

——— (2007). *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México: Plaza y Valdez.

——— (2014). "Prólogo" en A. Telias, M. L. Canciani y P. Sessano, *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. San Fernando: La Bicicleta.

——— (18-22 de noviembre de 2019). *La educación ambiental en la era neoliberal: Luces y sombras de una práctica pedagógica en condiciones de cambio climático* [Conferencia magistral]. XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, AAcapulco, México.

González Muñoz, M. C. (1996). "Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar". *Revista OEI*, (16).

Merlinsky, G. (comp.). (2013). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. Buenos Aires: Fundación CICCUS.

Leff, E. (1998). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y humanidades (UNAM) y Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA.

——— (2006). "La ecología política en América Latina. Un campo en construcción" en H. Alimanda, *Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.

——— (2012). "Pensamiento Ambiental Latinoamericano: patrimonio de un saber para la sustentabilidad". *Enviromental Ethics Journal.* Texas: Centro de Filosofía Ambiental de la Universidad del Norte de Texas.

Sauvé, L. (1999). "La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco educativo de referencia integrador". *Tópicos, 1*(2), 7-27.

Svampa, M. y Viale, E. (2020). *El colapso ecológico ya llegó.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Telias, A., Canciani, M. L. y Sessano, P. (2014). *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas,* 1a ed. San Fernando: La Bicicleta, 2014.

Telias, A. y Canciani, M. L. (2014). "Educación ambiental, currículum y formación docente" en A. Telias, M. L. Canciani, P. Sessano, S. Alvino y A. Padawer. *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas,* San Fernando: La bicicleta.

Tréllez Solís, E. (2006). "Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina". *OEI. Revista Iberoamericana de Educación,* (41).

Recepción: 19/08/2022
Aceptación: 11/10/2022