

Daniela García*

La educación ambiental como política pública

Reflexiones desde una pedagogía ambiental crítica

RESUMEN

El presente artículo busca reflexionar, en el contexto de la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral y la Ley Yolanda, sobre diversos tópicos que hacen a su implementación desde una pedagogía ambiental decolonial. Para ello se caracterizan los posicionamientos político ideológicos que conllevan las prácticas educativas ambientales en el marco de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenido en contraposición a la Educación Ambiental Latinoamericana y se presentan algunas miradas que como educadores ambientales tenemos que desnaturalizar en el contexto de una praxis transformadora.

PALABRAS CLAVE

Ley de Educación Ambiental ▪ Ley Yolanda ▪ Educación Ambiental Latinoamericana ▪ Pedagogía decolonial

ABSTRACT

This article seeks to reflect, in the context of the sanction of the Comprehensive Environmental Education Law and the Yolanda Law, on various topics that make their implementation from a decolonial environmental pedagogy. For this, the political-ideological positions that entail environmental educational practices within the framework of the EESD (Environmental

* Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Educación Ambiental por la Universidad Nacional del Comahue-CTERA. Doctora en Estudios Urbanos por la Universidad Nacional General Sarmiento. Docente investigadora de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Coordinadora de Implementación de la Ley Yolanda, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación. Correo electrónico: danigjustina@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8246-695X>



Education for Sustainable Development) as opposed to the LAEE (Latin American Environmental Education) are characterized. Some perspectives are presented that as environmental educators we have to denaturalize in the context of a transformative praxis.

KEYWORDS

Environmental Education Law ▪ Yolanda Law ▪ Latin American Environmental Education ▪ Decolonial pedagogy

Nuestra presencia en el mundo, que implica elección y decisión, no es una presencia neutra (...) Si mi presencia en la historia no es neutra, debo asumir de la manera más crítica posible, su carácter político. Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sin chistar, sino más bien para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin proponer algún sueño o proyecto, debo usar todas las posibilidades a mi alcance, no solo para hablar de mi utopía, sino para participar en prácticas coherentes con ella.
(Freire, 2012, p. 39).

LA TRAMA Y LA URDIMBRE

Hace 30 años iniciaba mi recorrido en el mundo de la educación ambiental (EA). Fue en 1992 mientras se estaba realizando la Segunda Cumbre de la Tierra en Brasil, la llamada ECO '92 y cuando el sociólogo peruano Aníbal Quijano escribía acerca de las vinculaciones de la modernidad –y su racionalidad– con la colonialidad, iniciando la construcción de un pensamiento decolonial. En ese contexto comencé a entretenerme en los hilos multicolores de la EA y a preguntarme por el sentido de las prácticas educativo-ambientales y su despliegue territorial –dentro o fuera de las aulas– así como por el rol de la EA en la reproducción o no, del modelo hegemónico de desarrollo. Cual si fuera el diseño de un tapiz de telar, descubrí que no es lo mismo la trama que la urdimbre pero que ambos son necesarios en su configuración final.

Hoy, en un escenario de crisis ambiental, calentamiento global, injusticia social y deudas financieras ilegítimas en el Sur Global, Argentina ha sancionado la Ley de Educación Ambiental Integral (Nº 27.621) y la Ley Yolanda (Nº 27.592). La Ley de Educación Ambiental Integral (LEAI) establece a la EA como política pública nacional y garantiza su enseñanza en todas las edades, grupos y sectores sociales, implementada a través del sistema educativo formal (desde el nivel inicial hasta el universitario), los espacios socioeducativos y los medios de comunicación. La denominada Ley Yolanda (LY), garantiza que todos/as los trabajadores y funcionarias/os de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación se capaciten en temas ambientales a fin de transversalizar una perspectiva ambiental en el diseño y gestión de las políticas públicas.

Parafraseando a Oszlak y O'Donnell (1984), estas políticas son el conjunto de las tomas de posición, sean acciones u omisiones, que manifiestan una



determinada modalidad de intervención del Estado frente a una cuestión socialmente problematizada o que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil. Interesa esta conceptualización porque la LEAI y la LY nacen como políticas públicas en el entramado de luchas de las organizaciones de la sociedad civil, los sindicatos docentes y empleados/as estatales nacionales y provinciales que durante más de una década, y de manera continua, promovieron la sanción de una legislación específica para la EA.

Desde una concepción decolonial en EA, ambas leyes conllevan la oportunidad histórica de impulsar procesos tendientes a problematizar la crítica situación socioambiental que a nivel mundial se expresa en los territorios locales, para profundizar el debate sobre las causas estructurales de las múltiples crisis que estamos atravesando (ambiental, social, política), y que diversos autores refieren ya en términos de *crisis civilizatoria occidental* (Lander, 2000). En este sentido, asumimos que la EA busca *visibilizar* y *desnaturalizar* los condicionantes sociohistóricos de nuestras condiciones de existencia y su origen en el modelo de desarrollo hegemónico, y el sistema de valores que lo sustenta, anclado en la lógica de expansión del capital. Desde esta concepción, tanto la LEAI como la LY presentan el mismo desafío: construir las narrativas que orienten la reflexión y la acción hacia una praxis transformadora.

La definición de EA adoptada en la ley de LEAI¹ como un “proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, la preservación de la naturaleza, la igualdad de género, la protección de la salud, la democracia participativa y el respeto por la diversidad cultural”, permite las primeras hilvanadas para cuestionarnos si estos enunciados por sí solos alcanzan para orientar la construcción de caminos que posibiliten pensarnos desde nosotros/as mismos/as, desde nuestra identidad regional y latinoamericana, en clave de soberanía territorial, política y económica. Nos preguntamos cuál es la trama y cuál la urdimbre de una educación ambiental que se exprese como política de Estado, en el marco de una pedagogía decolonial.

Nos proponemos en este trabajo transitar algunos tópicos que permiten comprender que la EA es una práctica política, para preguntarnos cuándo los procesos educativo-ambientales forman parte de un proyecto social transformador.

EL AMBIENTE COMO CAMPO DE INTERVENCIÓN POLÍTICA

El ambiente, como campo de intervención política, cobra relevancia en la gestión y en la educación durante las décadas de 1960 y 1970, cuando comienzan a evidenciarse en las escalas regionales y mundiales hechos como la contaminación del aire y el agua, pero fundamentalmente cuando aparece la preocupación de algunos sectores

1. Ley N° 27.621, artículo 2.

económicos por el potencial impacto que traería el agotamiento de los recursos naturales en los procesos productivos. Nace en un escenario internacional donde la disputa política, económica e ideológica entre países centrales (industrializados) y periféricos (exportadores de materias primas) se dirimía en el debate geopolítico sobre las causas del desarrollo de los primeros y el subdesarrollo de los últimos.²

Estas tensiones encontrarán su reflejo en los debates iniciales sobre política ambiental que se dieron en 1972 cuando se reunieron por vez primera gobiernos del mundo para discutir sobre el estado del ambiente en la denominada I Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano (CNUMAH), realizada en Estocolmo. Allí quedaría clara la posición de los países industrializados, para quienes los principales problemas ambientales a resolver eran los generados por la industrialización y cómo sostener el patrón de desarrollo cuidando los recursos naturales que alimentaban la producción –y por ende la economía– en contraposición a aquellos otros países que desde el tercer mundo planteaban las desigualdades Norte-Sur y la pobreza social como principal desafío ambiental a superar.

La *Proclama* que se encuentra en el punto I de la Declaración final de esta Conferencia –conocida como la Carta de Estocolmo– da cuenta de ello y de cómo el *discurso del desarrollo* se incorpora en el naciente campo de lo ambiental.³ Pueden encontrarse en cada uno de sus 7 postulados, puntos contradictorios entre sí y frases donde se indica la necesidad de “llevar a todos los pueblos los beneficios del desarrollo y ofrecerles la oportunidad de ennoblecer su existencia” (punto 3) tal como lo había expresado Truman en su famoso discurso de 1949, a partir del cual los países del mundo pasaron a ser tipificados en desarrollados o subdesarrollados según su nivel de producción; u otras indicando que “en los países en desarrollo, la mayoría de los problemas ambientales están motivados por el subdesarrollo” (punto 4), culpabilizando de manera soslayada a los pobres por las catástrofes ecológicas que pudieran ocurrir, sin cuestionar cómo esos pobres del mundo llegaron a esa situación, víctimas de decisiones político-económicas estructurales y de procesos históricos de exclusión económica y social. Esto mismo se refleja en el Principio 19 de dicho documento, que muchas veces se toma como precepto fundacional de la institucionalización de la EA como tal, donde en un claro-oscuro expresa que es indispensable:

2. Proyecto que nace con el discurso inaugural de Harry Truman como presidente de Estados Unidos el 20 de enero de 1949 y encuentra su máxima expresión en la obra de Rostow (1956), con su Teoría de la Modernización como único camino de desarrollo a seguir, por la cual se instaba a los países caracterizados como sociedades tradicionales a cambiar su forma de vida, su economía, sus valores para convertirse en sociedades modernas en la búsqueda de imitar a los países desarrollados. Este modelo fue cuestionado desde Latinoamérica por numerosos investigadores como Raúl Prebisch, Theotonio Dos Santos, Andre Gunder Frank, Celso Furtado, entre otros, que pusieron en evidencia que los países que emprendían este proceso modernizador perdían parte de su cultura, dejaban de ser autosuficientes económicamente, se empobrecían, quedaban ubicados como países periféricos a los centrales y subordinados comercialmente a estos últimos como exportadores de materias primas, demostrando como su subdesarrollo estaba directamente ligado a la expansión de los países industrializados.
3. Para un análisis más detallado, ver García y Fernandez Marchessi (2017) y García (2021).



una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana.

sin distinguir los niveles de responsabilidad de cada uno de estos sectores sobre el estado del ambiente.

¿Por qué esta introducción desde lo histórico? Porque a partir de esta primera CNUMAH se formalizó a la EA como un instrumento de la política ambiental mundial (se la menciona en la Declaración de Principios y dentro del Plan de Acción propuesto en la recomendación N° 96). Y porque nacerán en este contexto dos horizontes distintos para la EA. Uno de tinte global, conservador y eurocéntrico, que sigue los lineamientos de los organismos internacionales anclado en la ideología del desarrollo; el otro, con una mirada crítica que enfatiza en los problemas de redistribución y desigualdad y desde donde se asume que las luchas ambientales no pueden separarse de las luchas sociales por la reducción de la pobreza, señalando la necesidad de un cambio en el modelo de vida dominante.

Es relevante poner a la EA en este contexto de surgimiento porque nos permite entender cómo las controversias respecto a la cuestión del desarrollo y lo ambiental van a marcar dos tendencias distintas en la construcción del campo educativo ambiental que hoy siguen vigentes. La de organizaciones internacionales como PNUMA, UNESCO, ONU Ambiente que sitúan las directrices de la EA en el marco del capitalismo global y reproducen la lógica de las políticas internacionales en materia ambiental, resultante de reuniones cumbres, acuerdos ambientales y protocolos multilaterales; actualmente denominada Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenido (EADS). Frente a ella, la nacida en los procesos libertarios latinoamericanos de la década de 1970, orientada a repensar desde procesos endógenos las necesidades territoriales de Latinoamérica que, unida a movimientos emancipadores, se conjuga y continúa actualmente en el marco de las denominadas epistemologías del sur: la Educación Ambiental Latinoamericana (EAL).

Estos posicionamientos permean las múltiples prácticas que desde diversos espacios educativo-ambientales se impulsan en nuestro continente, conviven, proponen modos contrapuestos y contradictorios de pensar el desarrollo, la sustentabilidad y los modos de habitar el territorio.

Dentro de la primera, muchas veces el abordaje de lo ambiental queda reducido a proyectos de investigación o estrategias de gestión que entienden el cuidado de la naturaleza en un sentido restringido tan solo a la conservación de ecosistemas, la protección de alguna especie de flora o fauna en peligro o la evaluación de niveles mínimos de contaminación o extracción de recursos. Esta visión responde a metas inscriptas en los marcos clásicos del desarrollo desde los cuales se



pretende la conservación de los llamados *recursos naturales* para no agotarlos, concibiéndolos como la base material necesaria para el crecimiento y el progreso social: progreso que ha quedado en evidencia que no es para todos, no mide los impactos de contaminación o sobreexplotación de la naturaleza, ni el consecuente deterioro de los ecosistemas y de las condiciones de vida para las comunidades afectadas. Este posicionamiento frente a lo ambiental configura un modelo de interpretación y acción sobre la realidad fuertemente difundido, globalizante y colonizador que, además, muchas veces es el reproducido por los medios dominantes de comunicación. En el marco de la educación ambiental, conlleva el trabajo sobre el cuidado de la flora y la fauna, por ejemplo, pero desde una concepción despolitizada de lo que significa conservar la biodiversidad; prácticas de separación de residuos, donde no se cuestiona el sobreconsumo de algunos sectores por sobre la vida en los basurales de otros; el cuidado de los recursos naturales como base de los procesos productivos por sobre la lógica del cuidado de los *bienes comunes*; o se publicita el uso de transgénicos y agrotóxicos como respuesta a la producción de alimentos que se requieren para paliar el hambre mundial.

En paralelo, y de manera divergente, se ha ido construyendo y consolidando una vertiente de EA que abreva en el Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL), que reconoce y asume que la crisis ambiental no se reduce al deterioro de ecosistemas, ni a los problemas de extinción de especies, contaminación o cambio climático. Estos son solo algunos síntomas emergentes de una crisis más profunda y civilizatoria que encuentra sus causas estructurales en el modelo de desarrollo hegemónico –el modelo de producción, consumo y distribución dominante– que se basa en una lógica mercantilista y economicista del mundo, de la naturaleza, de los hombres y mujeres; que aleja al ser humano de la naturaleza; y que provoca una creciente inequidad e injusticia social y ambiental. En esta línea de pensamiento entonces, la crisis ambiental es una crisis social. En el marco de la EA, asumir este posicionamiento permite incorporar la discusión política en las prácticas y finalidades de la enseñanza, en el sentido freireano de una pedagogía política que permita leer críticamente el mundo, tal como escribió en su último libro, “para intervenir en la reinención de la sociedad” (Freire, 2012, p. 50).

Esto nos interpela ya que nos encontramos ante el desafío de discutir las perspectivas desde las cuales se impulsarán las capacitaciones que se promuevan en los diversos espacios de formación, tanto en el contexto de la LEAI como de la LY, con objeto de aportar a construir y co-construir las narrativas que entendemos debieran orientar las mismas en el marco de una EA emancipatoria.

LA METÁFORA DE LA URDIMBRE

En la confección de un tapiz de telar, la urdimbre es la parte fija, mientras la trama es la móvil. La metáfora de la urdimbre refiere a la superestructura, a los condicionantes sociales que definen nuestras condiciones de existencia y que, como



tales, están invisibilizados mediante múltiples dispositivos⁴ de poder-saber que coexisten en lo público, lo privado y en sus alianzas y co-intereses, con objeto de naturalizar y reproducir el modelo hegemónico de vida.

Dentro de los dispositivos del Estado interesa preguntarnos por el sistema educativo. Son numerosos los autores que han investigado sobre las formas de control y poder político, institucional y burocrático que ejerce el sistema educativo –en el interjuego saber/poder– sobre el conocimiento, las/os estudiantes y las/os docentes. Entre ellos, el ya mencionado pedagogo de la educación popular latinoamericana Pablo Freire (1967, 1968, 1970, 1988, 1995) y desde el campo de la Teoría Crítica en Educación autores como Habermas (1987), Giroux (1983, 1996), Apple (1997, 1990 y 1995), Kemmis (2010), McLaren (2005), Gentili (1994, 2011).

En esta línea, Peter McLaren y Henry Giroux, ponen en evidencia como las escuelas intervienen en la reproducción de aquellos aspectos de la cultura dominante que sirven para perpetuar una sociedad injusta y desigual. Pero, al mismo tiempo, nos muestran cómo también es posible desde las aulas la transformación, cuando estas se constituyen en territorios de lucha y de intervención política. Cuestiona McLaren (2005) desde un lugar de elección moral:

¿Queremos que nuestras escuelas creen una ciudadanía pasiva y apática o una ciudadanía politizada, capaz de luchar por las diferentes formas de vida pública y comprometida con la igualdad y la justicia social? ¿Queremos adaptar a los estudiantes a la división capitalista del trabajo haciendo que sean meramente funcionales dentro de él, o queremos hacer que los estudiantes se sientan incómodos en una sociedad que explota a los trabajadores, que sataniza a la gente de color, que abusa de la mujer, que privilegia a los ricos, que comete actos de agresión imperialista contra otros países, que coloniza el espíritu y que arranca totalmente el alma nacional de la conciencia social colectiva? ¿O tal vez queremos crear esferas de libertad en nuestras aulas e invitar a los estudiantes a convertirse en agentes de transformación y esperanza? (p. 254).

Frente a estas preguntas, ¿alcanza con consignar qué saberes desplegar en educación ambiental? La respuesta es no. Si bien se necesita la pregunta por el conocimiento, es necesario pensar los contenidos en relación al para quién y a la definición de por qué ese conocimiento y no otro; qué aporta, qué sentido tienen esos conocimientos en nuestro país y en el contexto latinoamericano. Preguntas que inexorablemente remiten a la reflexión respecto de para qué tipo de sociedad estamos formando.

En este sentido, dentro del campo de la educación ambiental se viene sosteniendo un amplio debate sobre las bases epistemológicas, conceptuales y

4. Cabe señalar que utilizamos aquí la noción de dispositivo, retomando el concepto introducido por Foucault (1977), el cual remite a una red en la cual se entretienen discursos, instituciones, procedimientos, arquitecturas, decisiones legislativas, enunciados científicos que incluyen tanto lo dicho como lo no dicho. Siguiendo al autor, entendemos que el dispositivo es el entramado mismo que se establece entre estos elementos.



metodológicas de una praxis que se pretenda liberadora, emancipadora y transformadora: Carlos Galano en nuestro país, y en nuestra Latinoamérica, Enrique Leff y Rosa María Romero Cuevas desde México, Eloísa Tréllez Solís en Perú, Marcos Sorrentino en Brasil, Antonio Elizalde en Chile, solo por mencionar algunos nombres.⁵

Para estos autores/as, la educación ambiental promueve una pedagogía que no puede pensarse por fuera de una reflexión política dirigida a emancipar de toda forma de dominación y de disputa de sentidos, tanto de los significados que nos son impuestos y resultan en la reproducción de las relaciones sociales de poder, como de aquellos que nos son negados tal como las desigualdades, las tensiones, los conflictos y contradicciones del sistema.

Distinguir esto será uno de los principales desafíos de la implementación de la LEAI en Argentina ya que, a nivel curricular, los Núcleos de Acción Prioritaria (NAP) incluyen contenidos ambientales en todos los niveles del sistema educativo. La Ley Yolanda también menciona la información mínima⁶ que deberán contener las capacitaciones, refiriendo específicamente a cambio climático, protección de la biodiversidad y los ecosistemas, eficiencia energética y energías renovables, economía circular y al desarrollo sostenible, contemplando también la normativa ambiental vigente, pero no menciona desde dónde dimensionar esa información. La clave estará en reconocer los marcos conceptuales desde los cuales trabajar.

Podemos mencionar entonces algunos tópicos, que sin pretender ser los únicos, debieran considerarse al orientar los itinerarios formativos de una educación ambiental que se pretenda crítica, tanto en el marco de la LEAI o de la LY. Estos tópicos se configuran como los hilos base del telar, la urdimbre del tapiz, y son los tensores básicos orientados a visibilizar y desnaturalizar miradas en una praxis transformadora:

MIRAR TRAS LO CONSABIDO

La EA no aborda la dimensión ecológica en sí misma (la extinción de especies, el agotamiento de recursos naturales o la contaminación del aire) sino que indaga en las causas antrópicas de dichos problemas, lo que necesariamente nos lleva a su dimensión social, económica, política.

Nos resulta muchas veces difícil, sobre todo en las aulas, abordar la enseñanza del ambiente desde una perspectiva social, porque la comprensión del mundo y de los fenómenos que en él se conjugan han sido cosificados, objetivados y fragmentados disciplinarmente.

5. Algunos consensos fueron sintetizados en el documento titulado “Manifiesto por la Vida. Por una Ética para la Sustentabilidad”, realizado en el contexto del Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, Bogotá, Colombia, 2002. Publicado en PNUMA, 2002. <http://www.pnuma.org/educamb/mantexto.php>.

6. Ley N° 27.592, artículo 5.



Tal como señala el filósofo Edgar Morin (1999, p. 16), “la inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensiona lo multidimensional”. Desde la EAL entendemos que el ambiente constituye un sistema complejo y como tal no puede fraccionarse para su estudio y comprensión. El ambiente como emergente en la interacción sociedad-naturaleza, con sus raíces en una trama de procesos culturales, políticos, ecológicos y económicos, viene a constituirse en un punto de convergencia entre las fragmentadas orientaciones disciplinares. Desde esta conceptualización, ya no puede abordarse desde cada disciplina, pues ninguna es capaz por sí misma de explicar la trama que lo constituye.

Por ello, una EA transformadora, requiere abordar las múltiples e interdependientes interacciones que en él se conjugan y que se expresan más allá de las divisiones cartesianas y binarias que escinden sociedad y naturaleza. Desde el paradigma de la complejidad, cobra sentido el debate por los condicionantes del estado del ambiente, la salud de los ecosistemas, los modelos productivos y el extractivismo, al mismo tiempo que la multiplicidad de causas y consecuencias que se articulan en ello como la pobreza, el poder, la marginación, la ocupación del territorio, la desigual distribución del conocimiento o de los costos sociales y ambientales del desarrollo. A su vez, lo hace con una perspectiva histórica y geopolítica, que permite no olvidar que los problemas ambientales actuales son un emergente del capitalismo global.

Desde la EAL la mirada ambiental asume el territorio como espacio social y dinámico, comprendido como un signifiante que involucra relaciones de poder y económicas; de cooperación y de conflicto; de identidad; de pluralidad de cosmologías, mundos espirituales y ancestrales; disputas por el uso de los recursos y las condiciones de existencia.

REPENSAR LAS NARRATIVAS

El lenguaje opera como constructor de realidades, nombrando o silenciando y naturalizando ciertas concepciones, percepciones y valoraciones en detrimento de otras. Tal como ha señalado el lingüista Teun A. van Dijk (1996), “el discurso y el lenguaje tienen un amplio rango de posibilidades para acentuar y desdibujar la información... tales estructuras no son solamente expresivas o relativas a posiciones ideológicas, sino que también pueden jugar cierto papel en la dimensión recepción-persuasión de la comunicación” (p. 27).

El lenguaje es el instrumento con el que construimos el pensamiento, por ello las palabras no son neutrales y el uso de determinados términos y no de otros, constituye una expresión ideológica. De un lado, un sistema de ideas que promueve y legitima intereses político-económicos, por el otro, una expresión de denuncia, que busca visibilizar y desnaturalizar.

En el marco de una EA crítica no será lo mismo mencionar recursos naturales o bienes naturales comunes; cambio climático o calentamiento global;



problema ambiental o conflicto ambiental; fitosanitario o agrotóxico; solo por citar algunos ejemplos.

Un *recurso natural* es algo que ya está pensado en términos instrumentales como fuente y suministro que produce algún beneficio. Referirnos al agua, a los minerales, a los bosques como un recurso natural es la primera forma de apropiación desde el lenguaje en pos de su privatización, extracción y comercialización y/o una de las primeras formas de invisibilizarlos como un bien común. Los *bienes naturales comunes* corresponden a las comunidades, a los pueblos, a todas y todos para el uso colectivo, sostenible y justo.

Denominar a los químicos de síntesis como *agroquímico*, y no como *agrotóxico*, lo naturaliza como algo no peligroso o riesgoso. Lo mismo ocurre con su referencia como *fitosanitario*. Esta forma de nombrar constituye un riesgo en sí misma ya que enmascara el carácter biocida de los agrotóxicos, al tiempo que los invisibiliza como un determinante social de la salud.

De la misma manera, las menciones al *calentamiento global* buscan explicitar frente a los discursos que indican que el cambio climático es un fenómeno natural, que las causas son antrópicas para comprenderlas en el marco de la acumulación del capital y evidenciar la desigual manera en que sus consecuencias afectan a las poblaciones. Desde esta perspectiva, el cambio climático dejó de ser un tema de la ciencia, está marcando nuevas relaciones políticas, nuevas relaciones de poder, nuevas preguntas que emergen en la asimetría entre países, nuevos planteos éticos de redistribución y de justicia social.

Finalmente, la expresión *conflicto ambiental* –frente a la mención de problema ambiental o ecológico– permite referenciar las tensiones que se dan en los territorios de vida frente a la disputa por los bienes naturales comunes y la calidad de vida de las comunidades –sea por situaciones de extractivismo o contaminación– destacando las relaciones de poder que en los problemas ambientales se conjugan, los diversos intereses y las tramas sociopolítico-económicas que se despliegan en torno a ellos.

Desde la EAL entendemos que es central trabajar con los aspectos simbólicos del lenguaje, para deconstruir algunos conceptos y comenzar a habitar nuevas expresiones que dan cuenta de su dimensión político-ideológica.

RECONOCER LAS CAUSAS ESTRUCTURALES DE LOS PROBLEMAS Y CONFLICTOS AMBIENTALES

La EA crítica, busca poner en evidencia cómo las causas de los problemas y conflictos ambientales globales, regionales o locales, no pueden escindirse del capitalismo global, las dimensiones imperialistas de su despliegue y la lógica de la economía neoliberal que convierte todo en mercancía: el agua, la tierra, las semillas, la diversidad cultural.

Este modelo civilizatorio que instauró la Modernidad construido sobre una visión de totalidad y universalidad, conlleva la destrucción de las condiciones que



hacen posible la vida en el planeta y se basa en relaciones de trabajo injustas, por lo que es constituyente para la EA trabajar sobre este aspecto invisibilizado que reproduce modelos de producción, consumo y distribución depredadores de los bienes comunes y de nuestras vidas para desnaturalizar el discurso dominante que, tal como expresa Samir Amin, hace de la mundialización una *obligación absoluta*, una *ley incuestionable* contra la que no se puede hacer nada. Aún más, la mundialización solo tendría un aspecto, la que se nos propone en su nombre, siendo todas las demás forzosamente utopías.

Frente a ello, la EA genera las condiciones que permiten repensar el modo en que estamos viviendo con miras a su necesaria transformación en el entendimiento de que “como ser humano no debo ni puedo abdicar de la posibilidad de entender el mundo que veo constituirse, social e históricamente (...) La comprensión del mundo, tanto aprehendida como producida, y la comunicabilidad de lo aprendido son tareas del sujeto, en cuyo proceso debe volverse cada vez más crítico” (Freire, 2012, p. 37).

Inscripta en este marco, la educación ambiental llama a la reflexión respecto de los mecanismos mediante los cuales se consolidó este modelo de desarrollo. Entre ellos podemos mencionar el modelo de conocimiento, también instaurado en la Modernidad, como instrumento que acompaña desde entonces la lógica productivista. El modelo de conocimiento hegemónico fragmentó el mundo al tiempo que desconoció las ricas formas multiculturales de conocer, validando al conocimiento científico y eurocéntrico como el único posible, con sus pretensiones de rigurosidad y objetividad, provocando un epistemicidio sobre los conocimientos alternativos y legitimando lo que De Souza Santos (2006) denomina una *monocultura del saber* y Lander (2000) *colonialidad del saber*, donde incorpora la dimensión de la geopolítica del conocimiento.

De aquí que podemos decir que la crisis ambiental emerge en la alianza histórica entre poder y saber. Es también resultante de una visión mecanicista del mundo, de este pensamiento único a través de la cual se naturalizaron ciertas miradas y formas de entender, ser y estar en los territorios.

Desde la EA esto es un llamado a desandar esas miradas, construidas sobre una visión de totalidad, universalidad y objetividad, tanto en la producción de conocimiento como en el sistema educativo. Pone así de manifiesto la necesidad de comprender que el ambiente es irreducible a disciplinas de conocimiento y de repensar el pensamiento en el que hemos sido formados (universal, unidimensional y fragmentado) desnaturalizando la mirada con que la ciencia positivista ha abordado la cuestión ambiental.

DISCUTIR SOBRE LOS LÍMITES Y CONTRADICCIONES DEL MODELO DE DESARROLLO HEGEMÓNICO

Retomando las palabras de Samir Amin (1997), “la mundialización de los tiempos modernos asociada al capitalismo, es por naturaleza polarizante”. Esta

polarización se expresa de manera contradictoria y asimétrica tanto en lo económico como en lo ambiental y en lo social, configurando escenarios que se juxtaponen entre sí.

Según publicaciones de la ONU,⁷ hoy el mundo es más rico pero más desigual. ¿Qué significa esto? Que pese a que la producción económica mundial se ha triplicado desde 1990, la mitad más pobre de la humanidad apenas ha cambiado en ese período su porción de ingresos. En la misma línea, son numerosos los informes que indican que el 10% más rico de la población mundial gana hasta el 40% del ingreso total y, entre ellos, el 1% de la población concentra el 80% de la riqueza mundial.

Los procesos de extractivismo o contaminación ambiental muestran, además, que no solo se trata de distribución de la riqueza sino, al mismo tiempo de distribución de los costos sociales, resultantes como externalidades de la generación de esa riqueza. Así, la sobreexplotación de los bienes naturales comunes en el marco del modelo extractivista o neoextractivista que asume la naturaleza como un *commoditie*, se da en el marco del despojo de comunidades enteras que pierden sus familias, sus modos de vida y terminan empobrecidos, muchas veces aumentando los cordones de las periferias urbanas. En tanto, el calentamiento global está causando gran impacto sobre la población humana. Según datos de ACNUR, la agencia de Naciones Unidas para los Refugiados,⁸ cada año, más de 20 millones de personas deben abandonar sus lugares de origen y trasladarse a otros puntos de su país debido a los peligros que causan la creciente intensidad y frecuencia de eventos climáticos extremos (lluvias inusualmente fuertes, inundaciones, sequías prolongadas, desertificación, ciclones o aumento del nivel del mar) que les impidieron ejercer sus vidas con normalidad, sobre todo de las zonas pobres rurales y urbanas, convirtiéndose en refugiados ambientales.

Esto nos interpela acerca de los costos sociales y ecológicos del desarrollo, entendido como sinónimo de crecimiento económico y basado en decisiones político-económicas que no consideran la dimensión ambiental.

Desde la EAL asumimos que la desigualdad social extrema y los problemas ambientales son producidos por la riqueza concentrada y que “sin equidad no será posible construir sociedades ecológicamente sostenibles y socialmente justas” (Manifiesto por la Vida, 2002). Por ello, desde los procesos educativo-ambientales es necesario desnaturalizar y poner en evidencia que la propia lógica de la expansión mundial del capitalismo produce una desigualdad

7. Organización de Naciones Unidas. (2018). Desigualdad: cómo subsanar las diferencias. <https://www.un.org/es/un75/inequality-bridging-divide>; El mundo de hoy es más rico, pero también más desigual que nunca. <https://news.un.org/es/story/2018/12/1447091>

8. Agencia de la Organización de Naciones Unidas para los refugiados. Cambio climático y desplazamiento por desastres. <https://www.acnur.org/cambio-climatico-y-desplazamiento-por-desastres.html>



creciente entre quienes participan del sistema: la apropiación desigual de los bienes comunes y la desigual distribución de los costos económicos del crecimiento, donde unos concentran la riqueza y otros son víctimas de las externalidades ambientales que produce la generación de esa riqueza, a nivel social, ecológico y económico.

JUSTICIA AMBIENTAL

La problemática ambiental no puede comprenderse sin analizar la forma en que nuestros países y la región, en general, se inscriben en el contexto internacional a nivel político, de mercado y de producción de conocimiento.

Las viejas formas del colonialismo, que se expresan hoy mediante un colonialismo extractivista que deja pobreza y contaminación en vastas regiones, nos desafían a abordarlas desde una pedagogía ambiental crítica, en el marco de procesos educativos que busquen reflexionar y poner en discusión el devenir socio-histórico del modelo hegemónico de desarrollo, de producción y de vida. Esto refiere a los condicionantes geopolíticos que inciden sobre el uso y sobreexplotación de nuestros bienes comunes y conlleva discutir y distinguir las responsabilidades históricas, así como los niveles de responsabilidad, sea entre países, entre clases sociales o entre sectores con diferentes posibilidades para la toma de decisiones. La educación ambiental parte del principio de responsabilidades comunes pero diferenciadas. Tal como expresa Martínez Alier (2008):

existe un comercio ecológicamente desigual. La misma desigualdad observamos en las emisiones de dióxido de carbono, causa principal del cambio climático. Un ciudadano de EEUU emite 15 veces más en promedio que uno de la India. Nos preguntamos: ¿quién tiene títulos sobre los sumideros de carbono que son los océanos, la nueva vegetación y los suelos? ¿Quién es dueño de la atmósfera para depositar el dióxido de carbono que sobra? El protocolo de Kyoto es mejor que la política de Bush, pero no soluciona ese enorme conflicto ecológico distributivo. De ahí los reclamos de la deuda ecológica que el Norte tiene con el Sur, por el comercio ecológicamente desigual, por el cambio climático, también por la biopiratería y por la exportación de residuos tóxicos. La deuda ecológica se puede expresar en dinero pero tiene también aspectos morales no recogidos en una valoración monetaria (p. 25).

La EA busca movilizar ante estas situaciones de injusticia global y para ello toma del campo de la ecología política, los conceptos de deuda ecológica y justicia ambiental para trabajar sobre las causas de la apropiación desigual de los bienes naturales comunes, las desigualdades en el consumo y en la contaminación –por ejemplo, en emisiones de gases de efecto invernadero– entre los países del Norte y del Sur Global, y en torno a ello promover la reflexión respecto del traslado de los costos ambientales del Norte al Sur.



LA TRAMA

Pensar una educación ambiental transformadora implica cuestionar no solo el modelo de desarrollo hegemónico y su devenir sociohistórico, sino también los enfoques teórico-metodológicos con los que se ha pretendido conocer y explicar la realidad. Requiere de una fuerte redefinición epistemológica que implica, entre otros aspectos, desandar algunos pedagogismos encubiertos en currículos ambientalizados o devenidos en el discurso del desarrollo sostenible, que reproducen las relaciones de poder, producción, distribución y consumo del capitalismo global.

El gran desafío de la educación ambiental contemporánea, dimensionada como práctica política, crítica y emancipadora, es promover procesos tendientes a la construcción de una nueva *racionalidad social* (Leff, 2002) desde perspectivas epistemológicas que arraiguen en el pensamiento de la complejidad; la interculturalidad y el diálogo de saberes; la problematización del lugar del conocimiento, de la racionalidad, del saber y de la ética, en diálogo con prácticas situadas desde lo local y regional. A su vez, urge trabajar con perspectiva de género en el entendimiento de que no hay justicia ambiental sin justicia de género.

Como dice el dicho popular, no se trata de *dibujar otra cosa, sino de otro modo de dibujar* y los tópicos que a continuación se presentan y que hacen a la trama de la EA van en ese camino enriqueciendo las posibilidades de romper con nociones hegemónicas y globalizadoras.

PARA EL QUE MIRA SIN VER, LA TIERRA ES TIERRA NOMÁS

Este fragmento del cantautor Atahualpa Yupanqui nos recuerda que la implementación de la LEAI y la LY es una oportunidad para marcar el sentido formativo de las propuestas educativas desde una epistemología del Sur, en el reencuentro con nosotros/as mismos/as, desde nuestras identidades, con memoria histórica y en toda la riqueza que expresa la diversidad biológica y cultural de nuestro país y de Latinoamérica.

En el apartado anterior quedó claro que los diversos problemas ambientales como la pérdida de biodiversidad, el calentamiento global, la pérdida del patrimonio natural y cultural de los pueblos, la desertificación, la contaminación del agua, el suelo y el aire, no surgen de manera aislada sino que se articulan como emergentes de los modos de producción, consumo y distribución hegemónico, tanto como del sistema de valores que lo sustenta, anclado en la expansión del mercado como ideología.

Asumir esto desde la EA requiere trabajar con otros marcos epistemológicos. En este sentido, el saber ambiental abre hacia una nueva perspectiva que problematiza los paradigmas de la ciencia positivista. La pregunta es: ¿está el sistema educativo preparado para indagar estas nuevas perspectivas epistemológicas? ¿Podremos salirnos de las amarras conceptuales, anquilosadas y fragmentadas en las que hemos sido formados? Las respuestas se construyen en el propio transitar



y algunos caminos que pueden contribuir en este proceso requieren escuchar a otros/as. Otros saberes, otros sentires, otros conocimientos, otras formas de pensar el mundo, otras formas de verlo, conocerlo, sentirlo, vivirlo. Abrir el sistema educativo a los múltiples sentidos existenciales y experienciales. Conjuguar los saberes técnico-científicos entre sí, y estos con los populares y con los originarios étnicamente diversos.

Los pueblos altoandinos tienen una expresión que ha sido generalizada como *Vivir Bien*. El *Suma Qamaña* aymara, que se traduce como vida en plenitud, Vivir bien, Saber vivir y Saber convivir en equilibrio y armonía; el *Sumak Kawsay* quechua que se traduce como el proceso de la vida en plenitud, en equilibrio material y espiritual; o el *Vivir Bien* desde el pueblo kolla de nuestro país, que comparte los principios de vida en armonía y comunidad, crecer con la naturaleza y no en contra de ella, y para quienes *el ser humano es tierra que anda*. Estas concepciones nos invitan a repensar-nos, y a un repensar con Otros. En clave de educación ambiental, esto nos convoca a la diversidad de formas de comprender y sentirpensar la vida y a nosotros mismos como parte de esa trama.

Las prácticas educativo-ambientales se constituyen como tales, a través de la construcción conjunta de conocimientos que trascendiendo los saberes académicos permitan escuchar las voces de los sectores populares, los pueblos originarios, las comunidades campesinas en un legítimo diálogo de saberes. En este diálogo de saberes, la tierra ya no será *tierra nomás*.

LA EDUCACIÓN ES LA LLAVE. ¿ES LA LLAVE?

Esta consigna pintada en un mural de la Facultad de Trabajo Social en La Plata, claramente remite a que la educación puede ser un dispositivo de poder para reproducir el sistema hegemónico o puede ser la llave que abre puertas para identificar, visibilizar y construir alternativas transformadoras.

Reconocer la crisis ambiental como una crisis que se plantea a nivel civilizatorio y no solo en la dimensión ecológica, en términos de degradación ambiental; que despliega un modelo de vida que destruye la naturaleza y los vínculos sociales, a través de una racionalidad economicista y un paradigma de conocimiento instrumental y mecanicista, implica, al mismo tiempo, cuestionar los dispositivos educativos –sean estos metodológicos o conceptuales– que uniforman y colonizan el pensamiento mediante los cuales se legitiman y naturalizan determinadas concepciones sobre la vida, los territorios de vida y la manera en que somos y estamos en ellos.

Desde las prácticas educativo-ambientales, implica trabajar en el marco de una pedagogía decolonial que contribuya a promover una *nueva racionalidad social*. Ante esto, la pregunta es ¿cómo enseñamos? ¿Qué decisiones tomamos para orientar la enseñanza? ¿Qué estrategias didácticas utilizamos?

Los modos de conocer fragmentados, a-históricos, descontextualizados así como lo incluido o excluido de los contenidos de enseñanza, constituyen estrategias

de invisibilización, de uniformidad y colonización del pensamiento. Tal como señala Tadeu da Silva (1999), seleccionar contenidos educativos, privilegiar un tipo de conocimiento, destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal, son operaciones de poder.

La pedagogía ambiental en el marco del PAL es un proceso eminentemente libertario. Esto requiere poner atención a los temas/problemas, pero también al tratamiento didáctico de los mismos para impulsar procesos educativos que permitan descolonizar el pensamiento y construir una postura política –individual y colectiva– para la intervención social activa y consciente. Esto no será posible en el marco de lo que Paulo Freire denominó “educación bancaria”. Requiere una didáctica crítica que facilite el diálogo, la reflexión conjunta, la revalorización de los saberes locales, la producción colectiva de conocimiento, la creatividad, la solidaridad, la cooperación. Espacios de reflexión-acción donde se recupere el valor de lo local ante lo global.

Una EA transformadora requiere otorgar un lugar central a la participación, entendida como proceso pedagógico y una didáctica que privilegie las dinámicas grupales, ya que formar para la participación social requiere de un aprendizaje que se fortalece en la práctica, donde se concretan las posibilidades de lo colectivo, reinventando nuevas formas de leer la realidad y de actuar en ella, atento a las posibilidades que brinda pensar con otros desde la diversidad, recuperando las memorias colectivas.

QUE ENSEÑE A PENSAR, NO A OBEDECER

Queremos una educación que nos enseñe a pensar y no a obedecer, es la proclama con la cual se expresa un joven en medio de la multitudinaria Marcha de los Pueblos, movilización ambiental realizada durante la última Conferencia Mundial sobre Desarrollo Sostenible Rio+20.

Este cartel se configura así en una invitación a pensar si podemos hablar de ambiente sin hablar de pobreza, poder, marginación, condiciones de trabajo, de salud, de enseñanza. ¿Podemos hablar de ambiente y educación sin cuestionarnos qué tipo de educación, para qué, para quiénes? Es decir, ¿podemos hablar de educación ambiental sin cuestionar e indagar respecto de su sentido social y político?

La EA busca deconstruir la idea del progreso y el desarrollo económico como meta en nuestras vidas y el ideario del mercado global como ley suprema de la economía mundial. Asimismo, visibiliza cómo los procesos de acumulación por desposesión que se expresan tanto en los extractivismos locales y regionales como en las decisiones del mercado actúan a través de operatorias para colonizar el pensamiento cosificando a las personas, a las relaciones humanas y convirtiendo a la naturaleza en un recurso natural. Al mismo tiempo, la EAL “Es la enseñanza de la disconformidad ante las injusticias, la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar el mundo, de mejorarlo; la enseñanza de que los poderosos no lo pueden todo; de que, en la lucha por su liberación, los frágiles



pueden hacer de su debilidad una fuerza que les permita vencer la fuerza de los fuertes” (Freire, 2012, p. 93).

Ello requiere problematizar el sentido de nuestras prácticas trabajando desde una perspectiva geopolítica donde se integra la discusión por los procesos históricos, ideológicos, económicos, en una dialéctica entre las escalas globales, regionales y locales.

La EA trabaja develando no solo los impactos ambientales del extractivismo, sino además las múltiples formas de exclusión que genera en las comunidades locales, sea en la fisionomía del paisaje como en el despojo de su tierra y los bienes naturales comunes, la contaminación del agua, o el impacto sobre la articulación de sus redes sociales y dinámicas culturales.

Particularmente, en la escala local/regional, trabajar lo ambiental desde el conflicto social, entendido este como aquel que “coloca en calidad de problema una relación de desigualdad, subordinación, injusticia u omisión que cause perjuicio, malestar o merme la calidad de vida y oportunidades de las personas” (Agüero, 2010, p. 48), permite recuperar las representaciones sociales para reconocer en ellas significados múltiples y develar las contradicciones entre valores, intereses, poder y racionalidad.

Finalmente, como ya se adelantó, la EA cuestiona las lógicas hegemónicas y globalizadoras del conocimiento, la colonialidad del pensamiento. Abrir hacia nuevas perspectivas de indagación que permitan comprender cómo el conjugar diversos saberes, como el conocimiento popular o el de los pueblos originarios con los conocimientos técnico-científicos, nos aporta elementos desde otras formas de pensar el mundo y la trama de la vida. La EA se entreteje en las pedagogías de la re-existencia: “Pedagogías entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado “re-existencia”; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con (Walsh, 2013, p. 19).

QUIEN NO TENGA SUEÑOS, QUE SE DISPONGA A TENER DUEÑOS

La EA busca construir los inéditos posibles. Entiende la sustentabilidad como estrategia para construir alternativas de vida y para generar oportunidades en un mundo más sano, más justo, con justicia ambiental, inclusivo, menos conflictivo, reconociendo la pluralidad de cosmovisiones y de formas de habitar los diversos territorios.

Asumir la responsabilidad de romper con la homogeneidad y hegemonía del capital sobre nuestras vidas, controladas a través del mercado, requiere promover procesos educativos que permitan repensar lo ambiental en el contexto latinoamericano desde nuestras identidades, entendiendo la sustentabilidad no solo como conservación de la biodiversidad sino también como justicia social y ambiental; respeto, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural; fortalecimiento de

las economías locales y regionales. Desde una EA crítica, implica recuperar el valor de lo local, de nuestras identidades, de nuestras diversidades y de la producción en función de las economías locales y de nuestras propias necesidades, no de aquellas generadas artificialmente a través de los dispositivos del mercado.

Superar la racionalidad económica e instrumental en la que hemos sido formados, para abrirnos a una racionalidad más social, conlleva dimensionar la construcción de solidaridad, organización, participación democrática, pluralidad y soberanía como procesos que parten de desnaturalizar las miradas y son constitutivos de las bases que buscan un cambio en los paradigmas de vida y en el orden social impuesto para repensar la relación sociedad-naturaleza y de los seres humanos entre sí.

En un mundo que se nos presenta de manera única, unidireccional, arrebatador de libertades para elegir y para ser, la EA abre caminos desde enfoques integrados, desde los procesos de la vida, en la conciencia de que todo es interdependiente. La EAL buscar construir alternativas de vida, impulsando procesos de cambio desde lo colectivo, la creatividad, los deseos, la pasión. Y aborda los problemas cotidianos, en el marco de los complejos procesos que los constituyen sin caer en la desesperanza.

EL TAPIZ

Juntos, trama y urdimbre, forman el tapiz.

Nos preguntamos en el inicio de este escrito, cuándo los procesos educativo-ambientales forman parte de un proyecto social transformador. Podemos decir que, en síntesis, cuando el entretejido de la trama sobre la urdimbre permite una lectura no hegemónica del mundo. Cuando se explicitan, discuten y cuestionan las contradicciones del modelo de desarrollo actual, los valores sociales en que este se funda y las relaciones sociales que instituye. Cuando permite visibilizar cómo el extractivismo, la injusticia ambiental, la destrucción de bienes comunes, la inequidad y exclusión social, el fomento del consumismo, la cultura del individualismo, se articulan en los modos de producción, consumo y distribución hegemónico. Cuando en el diseño del tapiz se conjugan otras formas de pensar, ser y sentir en el mundo.

Asumimos que las políticas educativo-ambientales en nuestro país requieren abreviar en estos principios epistemológicos y político-ideológicos del Pensamiento Ambiental Latinoamericano. De otra manera, corren el riesgo de reproducir la mirada de la Modernidad, su falta de territorialización, y de caer en lo que Arturo Escobar (2011) denomina la *colonización de la realidad por el discurso del desarrollo*. Claro ejemplo de ello lo constituyen los anuncios y acciones gubernamentales que se solapan sobre la LEAI y la LY, generando amplios disensos sociales y conflictos como la aprobación del trigo HB4, el avance sobre el derecho de uso propio de semillas o la concesión sobre el río Paraná, mal llamado comercialmente Hidrovía Paraná-Paraguay.



De ahí que las propuestas de enseñanza no pueden pensarse por fuera de una reflexión política, en el marco de los procesos libertarios latinoamericanos y a la luz de una pedagogía ambiental crítica que posibilite modelar alternativas de resistencia y diseñar inéditos futuros posibles.

En este sentido, tanto la LEAI como la LY constituyen, en sí mismas, dispositivos de poder como políticas públicas impulsadas por el Estado nacional. Me permito retomar aquí los conceptos sobre política estatal de Oszlak y O'Donnell, quienes refieren a que se trata de un conjunto de iniciativas (manifiestas o implícitas) que, observadas en un momento histórico y en un contexto dado, permiten inferir una posición estatal predominante. Constituyen una toma de posición que por lo general involucra simultáneamente decisiones de una o más instituciones estatales, con diferentes perspectivas e intereses, razón por la cual no son homogéneas, ni unívocas, ni permanentes. Destaco esto ya que en el cuerpo mismo de estas leyes, y en los primeros pasos de su implementación, pueden reconocerse y describirse numerosos elementos que ponen en evidencia tensiones y contradicciones, permitiendo advertir la pluralidad de actores, intereses y marcos conceptuales de quienes intervienen. Pero, al mismo tiempo, dejan entrever respuestas contrahegemónicas que disputan los sentidos sociales en las primeras líneas de acción.

Es decir, si bien destaca en cada Ley una impronta propia, los horizontes de sentido están siendo soñados y diseñados conforme un pensamiento regional y colectivo, en el entretejido de la Educación Ambiental Latinoamericana. Podemos mencionar algunos hechos que dan cuenta de ello y que quedan expresados en los documentos publicados y en las acciones de trabajo desarrolladas durante 2021 y en lo que va del 2022, desde los ministerios de Educación y Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación.

En este sentido, y en el entendimiento de que el conocimiento en EA, es conocimiento en la acción, los documentos generales para la implementación de ambas leyes –sus principios epistemológicos, fundamentos y objetivos– se han co-construido de manera participativa, intersectorial y federal. En cuanto a la Ley Yolanda, a través de una convocatoria abierta donde participaron 113 instituciones científico académicas y 131 organizaciones de la sociedad civil con representatividad de las 24 jurisdicciones nacionales, la Comisión Asesora de EA del Consejo Federal de Medio Ambiente (COFEMA), las autoridades del COFEMA y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Respecto de la LEAI, mediante encuentros regionales y provinciales con los equipos técnicos mixtos entre Ambiente y Educación –con los representantes de la Comisión Asesora de EA del COFEMA y del Consejo Federal de Educación (CFE)– para iniciar la planificación de las Estrategias Jurisdiccionales de EA junto a organizaciones de la sociedad civil, áreas naturales protegidas, universidades, otros organismos públicos, brigadistas, recicladoras/es, docentes y equipos directivos y pueblos originarios, entre otros sectores.

Asimismo, todas las acciones que se están realizando en el marco de ambas leyes, se inscriben en el PAL. Esto queda claro en los principios epistemológicos



de los Lineamientos Generales⁹ que orientan la Capacitación en Ambiente para funcionarios/as y empleados/as de la Administración Pública Nacional; en los numerosos conversatorios virtuales organizados en torno a la LEAI; y, en las presentaciones realizadas desde las coordinaciones de implementación de ambas leyes.

Finalmente, muchos de los módulos que componen la Capacitación en Ambiente que se realiza en el marco de la Ley Yolanda, fueron desarrollados por profesionales formados/as dentro del PAL lo que imprime esta particular perspectiva a este espacio¹⁰ que ya han transitado más de 10.000 funcionarios/as y empleados del Estado nacional. Esta capacitación parte de reconocer, explícitamente en su primer módulo, que tras la crisis ambiental actual está el modelo de vida patriarcal, eurocéntrico, racista y universalista que desde la Modernidad a nuestros días legitimó y naturalizó una racionalidad economicista y un paradigma de conocimiento instrumental y mecanicista.

Para cerrar, entendemos que estos primeros pasos en la implementación de las políticas educativo-ambientales nacionales constituyen una *evidencia de posibilidad*. Posibilidad de construcción de políticas públicas creativas y emancipadoras contra el saber centralizador del aparato técnico-científico puesto a disposición de los co-intereses público-privados. Paulo Freire alguna vez escribió que “la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que son las que van a cambiar el mundo”. En el contexto paradójico que transita nuestro país en torno a las políticas ambientales, estas leyes se constituyen en un camino de acción esperanzadora. Buscan interpelar nuestras prácticas cotidianas y laborales, conforme los distintos grados de responsabilidad que tenemos en la toma de decisiones y, trazadas desde una perspectiva de derechos, son un aporte a la construcción de una nueva racionalidad social, con todas las tensiones y contradicciones que ello implica. Invitan a interpelar las formas de construcción de las políticas públicas, a repensar el mundo en clave de salud ambiental –en el entendimiento de que la salud de las personas y de los ecosistemas constituyen una sola salud– y tienden puentes hacia una deconstrucción epistemológica orientada a poder decidir sobre nuestras condiciones de existencia.

BIBLIOGRAFÍA

Amin, S. (s.f). Globalización: transnacionalización de la economía. El reto de la mundialización. Third World Forum, Dakar. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090702.pdf>

9. Lineamientos generales para la capacitación en ambiente. <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/ley-yolanda/lineamientos>

10. Compuesta por 8 módulos temáticos distribuidos en un curso de 20 horas. <https://capacitacion.inap.gob.ar/actividad/capacitacion-en-ambiente-ley-yolanda-ley-27-592/>



- _____. (2008). Capitalismo, imperialismo, mundialización. IADE. Realidad Económica. <https://www.iade.org.ar/noticias/capitalismo-imperialismo-mundializacion-samir-amin>
- Apple, M. (1990). Ideology and curriculum. Nueva York: Routledge.
- _____. (1995). Education and power. Nueva York: Routledge.
- _____. (1997). Official knowledge. Democratic Education in a Conservative Age. Londres: Routledge.
- Agüero Rodríguez, José Cruz. (2010). “Entre las demandas reivindicativas y ambientales Conflictos por el agua en la zona metropolitana Córdoba-Orizaba, Veracruz, 1990-2006”. *Biblioteca digital*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/conflicto-agua-cordoba-orizaba-veracruz.pdf>
- De Souza Santos, B. (2006). “La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.
- Escobar, A. (2011). “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar”. E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CICCUS, CLACSO.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, D. (2021). “La Educación Ambiental como política de Estado en la Argentina. Desafíos en clave latinoamericana”. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (17), pp. 129-153.
- García, D. y Fernandez Marchessi, N. (2017). *Genealogía de la institucionalización de la EA en la Argentina. Inclusión en la Formación en Educación Ambiental en la Educación Superior*. Buenos Aires: La Bicicleta Ediciones.
- Gentilli, Pablo. (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores CLACSO.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: pedagogy for the opposition*. Londres: Heinemann.
- _____. (1996). “Race and the Debate on Public Intellectuals”. *International Journal of Educational Reform*, 5(3), 345-350.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid: Taurus.
- Kemmis, S. (2010). “Investigación para la praxis: saber hacer”. *Pedagogía, Cultura y Sociedad*, 18(1), 9-27. DOI:10.1080/14681360903556756
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Leff, E. (2002). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI.
- Ley N° 27.621 de Educación Ambiental Integral. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/350000-354999/350594/norma.htm>



- Ley N° 27.952 Yolanda. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=345172>
- Manifiesto por la Vida. (2002). “Por una Ética para la Sustentabilidad”. Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable. Bogotá, Colombia. PNUMA. <https://www.scielo.br/j/asoc/a/chFvNSQNTGRPq7xy7NTLLGS/?lang=es>
- Martínez Alier, J. (2008). “Conflictos ecológicos y justicia ambiental”. *Papeles*, (103).
- Morin, E. (1999). “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Naciones Unidas (ONU). (1972). “Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano”. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano. <https://www.un.org/es/conferences/environment/stockholm1972>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1984). “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”. Flores (comp.), *Administración pública. Perspectivas críticas*. Buenos Aires: ICAP.
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Van Dijk, T. A. (1996). *Análisis del discurso ideológico*. México: Universidad Autónoma de México. <http://segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomtext/Anlisisideologico.pdf>
- Walsh, Catherine (ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t I, Serie Pensamiento decolonial. Quito: Ediciones AbyaYala. <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Recepción: 18/8/2022

Aceptación: 30/8/2022