

Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino

Silvina Andrea Corbetta¹ , Pablo Sessano 

Universidad Nacional de Santiago del Estero / Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, Argentina

Resumen

En Argentina, al igual que en el resto de América Latina, no cesa el conflicto creciente en torno a la disputa por los bienes comunes, mientras que la degradación ambiental global resulta imposible de ocultar ante las evidencias científicas. El artículo se enfoca en la falta de coherencia entre los efectos devastadores de nuestro sistema de vida y la ausencia de un correlato pedagógico en el sistema educativo argentino. El propósito es integrar fundamentos teóricos destinados a una propuesta de lineamientos políticos y conceptuales, en clave de una educación ambiental crítica. Tales fundamentos se conforman a partir de una recopilación bibliográfica proveniente del pensamiento ambiental y pedagógico crítico de Latinoamérica. El texto está compuesto por una introducción y tres apartados: (1) el estado de la cuestión en materia de políticas; (2) la posición de los autores en torno a qué educación ambiental se propone; y (3) algunas gramáticas urgentes para permear el sistema educativo. Se cierra con los retos emergentes frente al contexto actual.

Palabras clave: educación ambiental, política educativa, crisis de la civilización, pensamiento crítico, América Latina

Autor de correspondencia:

¹silvina_corbetta@yahoo.com.ar

Recibido: 07 de agosto de 2020

Revisado: 13 septiembre de 2020

Aprobado: 04 de diciembre de 2020

Publicado: 02 de enero de 2021



Para citar este artículo: Corbetta, S., & Sessano, P. (2021). Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino. *Praxis & Saber*, 12(28), e11560. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11560>

Political and conceptual foundations to design environmental education policies in the Argentinean educational system

Abstract

In Argentina, as in the rest of Latin America, the growing conflict around the dispute for common property does not cease, while global environmental degradation is impossible to hide in the face of scientific evidence. The article focuses on the lack of coherence between the devastating effects of our system of life and the absence of a pedagogical counterpart in the Argentinean educational system. The purpose is to integrate theoretical foundations for a proposal of political and conceptual guidelines, in terms of critical environmental education. Such foundations are formed from a bibliographic compilation based on the environmental and pedagogical critical thinking of Latin America. The text consists of an introduction and three sections: (1) the state of the art in terms of policy; (2) the authors' position on what environmental education is proposed; and (3) some urgent grammars to pervade the education system. It closes with the emerging challenges in the current context

Keywords: environmental education, educational policy, crisis of civilization, critical thinking, Latin America

Fundamentos políticos e conceituais para a formulação de políticas de educação ambiental no sistema educativo argentino

Resumo

Na Argentina, como no resto da América Latina, o conflito crescente sobre a disputa pelos bens comuns não cessa, enquanto é impossível esconder a degradação ambiental global diante das evidências científicas. O artigo enfoca a falta de correspondência entre os efeitos devastadores do nosso sistema de vida e a ausência de um correlato pedagógico no sistema educacional argentino. A finalidade da integração dos fundamentos teóricos é fazer uma proposta de diretrizes políticas e conceituais, em termos de uma educação ambiental crítica. Tais fundamentos são formados a partir de uma compilação bibliográfica do pensamento crítico ambiental e pedagógico da América Latina. O texto consiste de uma introdução e três seções: (1) o estado da arte em matéria de política; (2) a posição dos autores sobre as propostas de educação ambiental; e (3) algumas gramáticas urgentes para permear o sistema educativo. Termina com os desafios emergentes no contexto actual.

Palavras-chave: educação ambiental, política educacional, crise da civilização, pensamento crítico, América Latina

Las evidencias científicas sobre la *degradación ambiental*, resultante del *modo de habitar* y del *hacer uso* de los ecosistemas por parte de la humanidad, han sido reafirmadas por los últimos informes internacionales sobre el estado de la biodiversidad, los ciclos biogeoquímicos, la biósfera y los procesos esenciales para la vida. Los datos del informe de la Plataforma Intergubernamental en Biodiversidad y Servicios Ecosistémicos [IPBES] (2019) señalan que casi un millón de especies animales y vegetales están en peligro de extinción, es decir, estamos perdiendo una octava parte de la biodiversidad.

Por su parte, el Panel Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático [IPCC] (2018), en su informe especial sobre calentamiento global, advirtió sobre la necesidad de una drástica reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero para detener el calentamiento global y no superar los 1,5° C. Este mismo organismo, en su último informe alertó que solo será posible parar el calentamiento global en niveles muy por debajo de 2° C “si aplicamos transiciones sin precedentes en todos los aspectos de la sociedad, los ámbitos de la energía, la tierra y los ecosistemas, las zonas urbanas y las infraestructuras, y la industria” (IPCC, 2019, p. 5).

Simultáneamente, en Argentina —y también en la región— no cesa la creciente conflictividad en torno a la disputa por los bienes comunes. El también creciente corpus de investigaciones en torno al tema muestra el interés y la preocupación del ámbito científico por el avance de la conflictividad (Merlinsky, 2013, 2016; Muñoz, 2016). Los conflictos ambientales se expresan en Argentina en torno a la minería a cielo abierto, al *fracking*, al desmonte, a la disposición de los residuos, a la afectación por agrotóxicos, así como también hay movilizaciones y debates en torno a normativas sobre la regulación del agua, a la protección de los bosques nativos, a los glaciares y a los humedales.

En un material recientemente publicado bajo el título *Atlas del agronegocio transgénico en el Cono Sur* (Aranda, 2020) se muestran las dramáticas consecuencias en la salud de las poblaciones próximas a los territorios colonizados por el monocultivo de la soja y el maíz transgénico. El monocultivo industrial conlleva consecuencias en diferentes aspectos: acaparamiento de tierras, desplazamiento y criminalización de campesinos y pueblos indígenas, degradación de ecosistemas y destrucción de las economías regionales, el control del mercado por parte de corporaciones y, finalmente, el impacto del agronegocio sobre los cuerpos, especialmente de las mujeres. Pueblos y escuelas rurales son expuestos a las fumigaciones con agrotóxicos. Hoy existe evidencia probada sobre los efectos en la salud de personas y ecosistemas (Ávila et al. 2017; Bernardi et al., 2015; Díaz, 2017; Klier et al., 2017; Verzeñassi, 2016). Con la presencia creciente de estudios científicos, se van configurando observatorios de conflictos ambientales, redes y encuentros de afectados¹.

La irrefutable situación que atravesamos hace innecesario dar mayores explicaciones

¹ En materia de observatorios en el caso de Argentina, véase, por ejemplo, el de la Universidad Nacional de Río Cuarto (<https://www.unrc.edu.ar/unrc/unisyoc/obspocamb.php>); o el Observatorio Autónomo de Conflictos Socio-Ambientales de Argentina (<https://www.facebook.com/Observanza/>). Entre las redes que se han ido constituyendo, puede mencionarse el caso de la Red Universitaria de Ambiente y Salud - Médicos de Pueblos Fumigados (https://www.facebook.com/reduniversitariadeambienteysalud/?epa=SEARCH_BOX) y movimientos surgidos de los propios sindicatos de docentes afectados por las fumigaciones. Tal es el caso de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos —AGMER— (<https://www.facebook.com/Paren-de-fumigar-las-escuelas-1656691517974809/>). Finalmente, en materia de eventos, resultan relevantes los encuentros de pueblos fumigados. Por ejemplo, en 2019 ya iban en el Décimo Encuentro Provincial de Pueblos Fumigados (https://www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/eventos/primer_encuentro_regional_de_pueblos_y_ciudades_fumigadas_0.pdf)

acerca de *por qué la educación ambiental representa en este momento una prioridad*. Una educación que omite —u oculta— estos efectos devastadores del desarrollo parece, más bien, educar de espaldas a la responsabilidad ética que le compete. Si la educación es un hecho político-pedagógico, entonces, asumimos aquí que nuestro sistema educativo ya ha tomado un determinado posicionamiento, porque, indudablemente, siempre se parte de “pensar la educación desde cierta opción: educación para qué, educación en favor de quién, educación contra qué” (Freire, en [Marín, 1978, p. 3](#)).

Este artículo surge de la integración de los fundamentos teóricos sobre los que se apoyó una propuesta de lineamientos políticos y conceptuales producidos por los autores para la nueva gestión gubernamental asumida en diciembre de 2019, en Argentina. Tales fundamentos teóricos se conforman a partir de una recopilación bibliográfica proveniente del pensamiento ambiental y pedagógico crítico de América Latina. Se han priorizado las obras que aportan a la relación entre educación y ambiente, y desde allí se plantea la postura propuesta, de cara a repensar la arquitectura de un sistema educativo en clave ambiental crítica.

El texto se organiza en tres apartados: en el primero se presenta un estado de la cuestión en materia de políticas educativas en el país; en el segundo, se desarrolla la posición de los autores en torno a *qué educación ambiental* se propone; y, en el tercero, se plantean las gramáticas urgentes que deberían permear el sistema educativo. Se finaliza con una síntesis del posicionamiento político y pedagógico y, tangencialmente, se mencionan los retos frente al contexto de pandemia.

La educación ambiental en el sistema educativo argentino: entre lo omitido, lo censurado y lo irresuelto

En términos de la degradación de nuestro sistema de vida —entendida como una profunda crisis civilizatoria ([PNUMA, 2003](#))—, es indiscutible que el sistema educativo argentino carece del correspondiente correlato en materia de políticas educativas y de las instancias que la materializan: los núcleos de aprendizaje prioritarios [NAP]², los diseños curriculares jurisdiccionales, los contenidos de la enseñanza en los programas escolares de las instituciones en cada una de las jurisdicciones y los libros de textos producidos por las editoriales. La incorporación efectiva de la educación ambiental en el proyecto educativo nacional —a diferencia de otros temas, como la educación sexual integral, los Derechos Humanos o la educación intercultural bilingüe—³ ha sido largamente pospuesta, por la falta de formación de los decisores, pero fundamentalmente por su resistencia a reconocer en la

2 En Argentina se definen como NAP los contenidos comunes del sistema educativo de ese país. A instancias de la *Ley de Educación Nacional N°26.206/06* ([Argentina, 2006](#)), el Ministerio de Educación Nacional junto al Consejo Federal de Educación definen los NAP para todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. La ley establece que las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires formularán un Diseño Curricular que constituya una propuesta político-pedagógica que exprese las particularidades regionales y provinciales, a la vez que haga eco de las que han sido acordadas como orientaciones comunes.

Así, “cada provincia cuenta con Diseños Curriculares que definen las particularidades de cada plan de formación en la Jurisdicción”. Finalmente, “cada institución y cada docente imprimen a estos acuerdos —nacionales, provinciales— un sesgo particular, atendiendo a los intereses, necesidades y preocupaciones de cada grupo de alumnos y cada comunidad”. Véase: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/innovacionycalidadeducativa/coordinacionpedagogica/preguntasfrecuentes>

3 La EIB es la educación que los pueblos indígenas quieren para sí. En Argentina, desde la sanción de la *Ley de Educación Nacional N°26.206/06*, la EIB pasó ser una de las ocho modalidades del sistema educativo. No obstante, podría ser definida como una modalidad periférica, dada la situación que atraviesa. Aun así, posee el estatus de modalidad, lo cual le asignaría un lugar específico, situación que la diferencia de la educación ambiental.

crisis ambiental, la crisis misma del modelo epistémico que sostiene la “arquitectura global de la educación” (Breidlid, 2016, p. 14). Esta situación convierte a la educación ambiental en un problema político y pedagógico irresuelto, que interpela la propia concepción del sistema.

En Argentina, ha sido el propio sistema educativo nacional el más reacio a incorporarla (Sessano & Corbetta, 2016). Con tímidos avances en la normativa noventista —*Ley Federal de Educación N° 24.195/92* (Argentina, 1993) y la *Resolución N° 37/94* del Consejo Federal de Cultura y Educación (1994)—, la educación ambiental apareció asociada a las *propuestas de contenidos transversales*. Es a través de la *Ley General del Ambiente N° 25.675/02* (Argentina, 2002) que por primera vez se la enuncia concretamente. Años más tarde, es la *Ley Nacional de Educación N° 26.206/06* (Argentina, 2006) la que la adopta y se compromete a proveerla en todos los niveles y modalidades. La cartera educativa se dispone a definir, con base en la citada *Ley General de Ambiente N.° 25.675/02*, un mecanismo de coordinación de las políticas y estrategias para incluir la educación ambiental “en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario, así como [la capacitación] a los/as docentes en esta temática” (Art. 89).

A la fecha, sin embargo, ha sido el Ministerio de Ambiente el que ha liderado la apuesta. El Ministerio de Educación concurre más bien como ente periférico, con algunas acciones aisladas de *extensión* y de *formación docente*. Las primeras se sucedieron en el marco *Programa Nacional de Extensión Educativa Centro de Actividades Juveniles*, donde los jóvenes desarrollaban actividades educativas vinculadas al cuidado del ambiente y al disfrute de la naturaleza. Las segundas fueron impulsadas en puntuales ocasiones por el espacio sindical docente argentino, en el marco de los acuerdos paritarios⁴. Cabe destacar una acción —coordinada por la cartera ambiental, como siempre— que quedó tristemente trunca: los *Manuales de Educación Ambiental*, producidos para todos los niveles educativos del sistema obligatorio. Este material de relevancia y de alta calidad académica fue censurado en un contexto de fuertes presiones por parte de gobiernos provinciales, las corporaciones mineras y el agronegocio (Sessano, citado por Lavaca, 2015).

Otro intento, se produce entre 2010 y 2015, cuando el Ministerio de Educación vuelve a ocupar un lugar periférico. En ese caso, el *Programa Conectar Igualdad*⁵ desarrolla una línea de formación docente a través del *Plan Escuelas de Innovación Educativa*. Entre las áreas de formación transversal se ubicó a la educación ambiental, lo cual permitió relacionar ese campo con las TIC. A finales de 2015, con la asunción de un nuevo gobierno de clara tendencia neoliberal, el programa fue desactivado y el personal en su gran mayoría despedido.

Así, bien sea por la baja densidad de acciones en materia de política pública, o por su

4 Acuerdos entre los trabajadores de la educación y el poder ejecutivo nacional y/o provinciales. Como materia de acuerdo, se suele incluir, además del aspecto salarial, una dimensión de formación docente.

5 El *Programa Conectar Igualdad* (Argentina, 2010) se implementó en conjunto por varios entes dependientes de Presidencia de la Nación: la Administración Nacional de Seguridad Social —ANSES—, el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. La iniciativa buscó reducir las brechas digitales, educativas y sociales del país, a partir de llegar a todos los estudiantes y docentes del nivel secundario de las escuelas de gestión pública estatal. Se sumaban a ellos estudiantes y docentes de los institutos superiores de formación docentes, del mismo tipo de gestión. Al 2015 el programa había entregado unos 5 000 000 de netbooks y había capacitado docentes en varias jurisdicciones del país, a través del *Plan de Escuelas para la Innovación Educativa*.

concreta omisión, el sistema educativo nacional ha ignorado por lo menos dos cuestiones: (1) que la educación ambiental, desde hace ya mucho tiempo, es una marcada demanda que la sociedad, sin distinción de clases y sectores, le plantea a la educación institucionalizada; y (2) que los contextos concretos en los cuales los sujetos habitan, desarrollan sus vidas y se educan están atravesados por graves conflictos ambientales, que ponen en riesgo la vida humana y no humana (Canciani *et al.*, 2017; Telias *et al.*, 2014). Extraña, por cierto, la miopía de no reconocer en la crítica realidad socioambiental⁶ contenidos “significativos” para la enseñanza; todo esto pese a que el constructivismo en la pedagogía ha tenido gran influencia desde las últimas décadas del siglo XX (Ortiz, 2015).

¿Qué educación ambiental se propone?

La educación ambiental se concibe, en este trabajo, como un enfoque educativo transversal capaz de interpelar los modelos modernos/coloniales de conocer, producir y consumir. Es una educación que identifica, desde una perspectiva crítica, los efectos devastadores de un modo de habitar, mientras se propone aprender sobre *otros* modos de pensar y conocer el mundo. Es una educación preocupada por “el desperdicio de la experiencia” (Souza, 2006, p. 22) y por la equívoca forma en que hacemos uso del conocimiento desarrollado por la ciencia.

La educación ambiental es una educación que cree en su propia potencialidad transformadora. Se piensa desde Latinoamérica y desde la diversidad ecosistémica y cultural. Busca comprender, pero también aprehender de las múltiples *bioculturalidades* (Nemogá, 2016) —entendidas como la posibilidad de reconocer la complejidad de la vida, en todas sus formas y existencias, así como la pluralidad de culturas desde donde ese mundo complejo se interpreta y se habita—. Estas bioculturalidades, al no verse contempladas en las lógicas y en las construcciones disciplinares —como conocimientos fragmentados y constreñidos por un único paradigma—, las desbordan y las desestabilizan. Así, la educación ambiental debe partir de reconocer el *desfase* entre:

1. una *perspectiva epistémica moderno-capitalista*, que dio forma a un pensamiento científico de enorme utilidad y efectividad —pero, a su vez, pensamiento instrumental y parcelado que ha servido como herramienta de sometimiento de la vida—, sostenido en una pedagogía de las certezas de la cultura dominante —occidental— y epistemológicamente excluyente; y
2. una *perspectiva biocultural y pluricultural* que recupera otras visiones posibles, otros métodos, otros conocimientos y saberes, y se propone subsanar esa brecha para comprender y proteger los ecosistemas y las culturas (Ángel, 1996), al promover la transversalidad, la interdisciplina y la pedagogía de la duda con base en una ética de la vida.

⁶ Si bien se asume —en este documento— que la noción *socioambiental* es una redundancia —bajo el entendimiento de que lo ambiental es el resultado del modo en que la sociedad se relaciona con la naturaleza, o que las culturas se relacionan con los ecosistemas que habitan—, se ha decidido sostenerla, para *acentuar* la dimensión social que hace parte de lo ambiental. En este sentido, debe observarse que bajo la noción de *(socio)ambiental* se contempla la preocupación por la desigual distribución de la riqueza en los distintos países y las asimetrías propias que el “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico moderno/colonial” genera, desde el siglo XVI, tal como lo plantea Grosfoguel (2013, p. 39). Como estrategia se plantea el uso de *socioambiental*, para reforzar esta idea. Sin embargo, en algunas ocasiones, también se recurre al concepto de *ambiental* a secas, al entender que lo social —en los términos antes señalados— está incorporado, sin excepción.

En concordancia con lo anterior, la educación ambiental no puede ser condescendiente con los modelos productivistas de desarrollo, toda vez que han sido la causa del drama socioambiental actual. Vivimos y educamos en escenarios de crisis socioambientales —globales y locales— inéditos: la transformación tecnológica; la evidencia de una colonialidad que ha subyugado desde las formas de producir y alimentarse hasta las de gozar, pensar y educar; la ampliación de las fronteras de la destrucción capitalista sobre la naturaleza; la desigualdad persistente; la profunda crisis de la democracia; en fin, el inocultable fracaso de un modelo de vida. Lo anterior exige repensarlo casi todo —incluso el pensar mismo—, por ello la educación ambiental que se propone está ubicada desde una pedagogía crítica. Suárez *et al.* (2016) sostienen que tal pedagogía crítica debe dar “cuenta de la diversidad epistemológica y de la pluralidad político-pedagógica del campo” (p. 9); mientras, por otra parte, debe reconocer “en los educadores-educandos las cualidades de ser productores de conocimiento, formadores de sujetos protagonistas con potencialidad política y emancipatoria” (p. 11). Esta propuesta entiende

el discurso público de la pedagogía como una intervención de política [...] como una práctica de deconstrucción de nuestras formas de hacer, pensar, decir, escribir, experimentar la pedagogía, la formación, la enseñanza escolar; como un ejercicio de producción discursiva afirmativa, propositiva, desde el Sur, en torno de las formas de ser, existir y luchar. [...] [Se trata] de disputar sentidos en torno de las experiencias y los procesos educativos que vivimos, diseñamos y criticamos en América Latina. (p. 17)

Por otra parte, es una educación que busca, en sus propias raíces, concretar ese tan esquivo *buen vivir*, en tanto paradigma crítico de la modernidad eurocéntrica y como proyecto político intercultural (Vanhulst, 2015). En un sentido estricto, la noción del *buen vivir* se arraiga en la visión de los pueblos andinos —el *sumak kawsay* en kichwua de Ecuador y Bolivia; o el *sumak qamaña*, en aymara, también de Bolivia—. Según Vanhulst (2015), en un sentido amplio, la idea del *buen vivir* podría sintetizarse como la posibilidad y el derecho de todas las personas a acceder igualmente a una vida digna, entendida como un transcurrir saludable, creativo, pacífico, autónomo y convivencial; un existir sin sometimientos intra-humanos de ningún tipo: ni laborales, ni religiosos, ni étnicos, ni de género; tampoco interespecíficos, con acceso a satisfactores limitados pero suficientes —alimentos sanos, educación, trabajo, refugio/vivienda, ocio, afecto, cuidado, amistad, contacto con la naturaleza, posibilidad de despliegue de la inteligencia con límites éticos—.

Un brevísimo repaso histórico nos permitirá visibilizar *un modo situado de pensar la educación (ambiental)* que ya tiene un itinerario recorrido desde el *pensamiento ambiental latinoamericano* (Corbetta, 2019; Leff, 2009)⁷. Una vez instalada la cuestión ambiental en la agenda internacional —a través de la Conferencia de Estocolmo de 1972— y pese a la hegemonía de los países desarrollados ejercida desde los organismos internacionales y en perspectiva globalizante, América Latina fue capaz de producir a lo largo del tiempo, posiciones y concepciones críticas, que en gran medida permanecen desconocidas para nuestros sistemas educativos, lo cual revela la subordinación que estos han sufrido y sufren,

7 En este documento se entiende el pensamiento ambiental latinoamericano como un enfoque regional de perspectiva crítica, con foco en al menos dos componentes clave: el cuestionamiento al modelo hegemónico de desarrollo y la concepción de una educación interpeladora de ese desarrollo y fortalecedora de otros modos de conocer y de habitar. Hacemos referencia a un movimiento de intelectuales y activistas que construyen respuestas y propuestas críticas desde el Sur, a partir de distanciarse de la perspectiva de los países desarrollados.

respecto de las formas hegemónicas de educar. El eje de ese posicionamiento alterno ha sido construir marcos políticos y conceptuales, desde donde la región se piense y piense su particularidad en sus propias claves. Las respuestas más tempranas al pensamiento del Norte han sido el *Modelo Mundial Latinoamericano* (Herrera *et al.*, 1974) como alternativa a *Los Límites del Crecimiento* (Meadows *et al.*, 1972) y el *Seminario de Cocoyoc* —México, 1974—. En ambas instancias queda claro que el despilfarro del Norte y los Nortes del Sur⁸ eran/son los responsables directos de desafiar los límites ecosistémicos, pero, sobre todo, de la injusta distribución de la riqueza y el desigual acceso a los bienes comunes.

Estos esfuerzos de pensamiento autónomo —solo por mencionar los más tempranos— han desencadenado respuestas tanto al modelo de desarrollo —en sus versiones *de* alternativas de desarrollo y alternativas *al* desarrollo (Rojas-Mora & Eschenhagen, 2014)— como al modelo educativo que lo sostiene y lo reproduce. Sin embargo, las relaciones de poder existentes y una episteme colonializada (Grosfoguel, 2011) han mantenido esos esfuerzos en la marginalidad. Por ende, aun cuando la tradición educativa popular y pública en la región es rica en experiencias alternativas, ha prevalecido, más bien, un modelo educativo instruccional y emulador de modelos exógenos. No es casual, pues, que hasta ahora la educación ambiental en nuestra región —especialmente bajo el enfoque de educación para el desarrollo sustentable— también tienda a omitir los relatos de resistencia y de contrapropuestas.

El problema de la aceptación y la falta de compromiso de la educación para convertir en hecho pedagógico la crisis ambiental no es, sin embargo, solo de los latinoamericanos. Más bien, refleja —de diferentes formas y en todo el mundo— la incapacidad de la racionalidad dominante para reconocer que su manera de abordar el mundo y de concebir la vida son las causas mismas de la crisis. Por eso, aportar a su solución les implica cuestionarse —profundamente— en sus propios fundamentos históricos y epistemológicos. A eso se refería Morin (1999) cuando decía que “en lo sucesivo el destino planetario del género humano, podría ser otra realidad fundamental ignorada por la educación” (p. 2). El destino planetario y el de nuestra región, en particular, no puede ya regirse según las lógicas que lo han conducido al borde del exterminio.

Las gramáticas urgentes para nuestros sistemas educativos

Urge recuperar, visibilizar y recrear los saberes negados, para aprenderlos y fertilizar con ellos una nueva epistemología y una renovada pedagogía ambiental. No obstante, también persiste la deuda con los conocimientos que las propias ciencias han generado: las ciencias del clima y las ciencias de la tierra. También hay una deuda con las *disciplinas híbridas*, entendidas como todas aquellas que han logrado dialogar con la ecología: la economía —economía ecológica—, la ciencia política —ecología política—, la antropología —antropología ecológica—, entre otras (Toledo *et al.*, 2002). A estas se les debe sumar la *ciencia posnormal*, que piensa en una comunidad de pares extendida e integra criterios éticos al pensamiento científico (Funtowicz & Ravetz, 2000), o las *miradas feministas*, de género y las *interculturales* (Walsh, 2013). Correlativamente, urge reconocer aquellos conocimientos

⁸ Los *Nortes del Sur* es una expresión que se refiere a la desigual distribución de ingreso al interior de los países del tercer mundo. Explícitamente configura un enunciado de fuerte sentido y posicionamiento crítico para dar cuenta de la acumulación y el despilfarro de los sectores ricos en los países pobres, a expensas del hambre y la miseria de los sectores pobres y excluidos.

otros omitidos: “la poética, el mito, la literatura [...] para que el universo de la ciencia vuelva a ser habitado por un saber que replantee las cuestiones del Poder y del Poder del Saber” (Galano, citado por CTERA & EMV, 2004, pp. 9-10).

En lo que sigue, se han identificado *tres corpus de documentos*, que, en claves distintas —y situados en forma diferente en el contexto mundial—, confluyen como bases para repensar las gramáticas de la educación. El *primer corpus* lo conforman la *Carta de la Tierra* (*The Earth Charter International*, 2000)⁹, el *Manifiesto por la vida, por una ética para la sustentabilidad* (PNUMA, 2003)¹⁰, la *Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra* (*Rights of Mother Earth*, 2010)¹¹ y la *Encíclica Laudato Si* (Papa Francisco, 2015)¹². Este grupo constituye los fundamentos éticos y el giro epistémico con capacidad de resituar a la educación en pos de *la sustentabilidad de la vida*. A la luz de al menos estos cuatro documentos deben releerse los NAP para interpelar desde la dimensión ética y epistémica al sistema educativo en su totalidad. La educación ambiental puede y debe hacer una contribución fundamental en ello. Dice *Laudato Si*, en su punto 210:

La educación ambiental ha ido ampliando sus objetivos. Si al comienzo estaba muy centrada en la información científica y la concientización y prevención de riesgos ambientales, ahora tiende a incluir una crítica de los “mitos” de la modernidad basados en la razón instrumental (individualismo, progreso indefinido, competencia, consumismo, mercado sin reglas) y también a recuperar los distintos niveles del equilibrio (sic) ecológico: el interno con uno mismo, el solidario con los demás, el natural con todos los seres vivos, el espiritual [...] La educación ambiental debería disponernos a dar ese salto hacia el misterio, desde donde una ética ecológica adquiere su sentido más hondo. (Papa Francisco, 2015, pp. 1159)

Se trata de anteponer la vida a cualquier otro valor y educar para ello. La *Carta de la Tierra*, en su preámbulo, enfatiza sobre el crítico momento de la historia de la Tierra y la urgente necesidad de que la humanidad elija su futuro: “es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras” (*The Earth Charter International*,

9 *La Carta de la Tierra* es una declaración internacional de principios éticos fundamentales para la construcción de una sociedad global justa, sostenible y pacífica en el siglo XXI. Busca inspirar un nuevo sentido de responsabilidad compartida y la transición hacia estilos de vida sostenibles e integridad ecológica. Es el producto de un diálogo intercultural mundial. La versión final fue aprobada por la Comisión de la Carta de la Tierra en la UNESCO, París, en marzo de 2000.

10 *Manifiesto por la Vida, por una ética para la sustentabilidad* es un pronunciamiento de intelectuales y referentes de movimientos sociales provenientes del pensamiento ambiental latinoamericano, que, sobre la base de una crítica al desarrollo y el reconocimiento de la condición latinoamericana, propone una nueva ética para la sustentabilidad de la vida. Fue elaborado a instancias del Simposio sobre ética y Desarrollo Sustentable, celebrado en Bogotá, Colombia, entre el 2 y el 4 de mayo de 2002.

11 La *Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra* nació como proyecto desde la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra el 22 de abril de 2010, en Cochabamba, Bolivia. En su preámbulo, se considera que “todos somos parte de la Madre Tierra, una comunidad indivisible vital de seres interdependientes e interrelacionados con un destino común”. En su artículo 1, se define a La Madre Tierra como un ser vivo; en su artículo 2, se tipifican sus derechos; en el artículo 3, se definen las obligaciones de los seres humanos. Reiteradamente, hasta que el presidente Evo Morales fue derrocado de su presidencia en el Estado Plurinacional de Bolivia, se reclamó a la ONU su aprobación.

12 *Laudato Si* es la encíclica ecológica del Papa Francisco. Consiste en un enfático llamado ecuménico dirigido a realizar una profunda revisión de nuestro proceder individual y colectivo para el cuidado de la tierra, nuestra “casa común”. Posee un enfoque integral que re-vincula la sociedad humana con la naturaleza y realiza una fuerte crítica al modelo de desarrollo dominante.

2000, p. 1). Se trata, pues, de construir una profunda transformación del vínculo que la humanidad tiene con la *Madre Tierra*: “comunidad única, indivisible y auto-regulada, de seres interrelacionados” (Rights of Mother Earth, 2010, p. 1).

Asumir *nuestra responsabilidad* hacia la comunidad de la vida implica reformular los contenidos del conocimiento en función de una *transición epistémica* que desplace progresivamente las finalidades del conocimiento y de la educación, centradas en valoraciones y subjetividades mercantilizadas; orientadas a fomentar una razón productivista y competitiva. Si aceptamos que el *crecimiento ilimitado* no es una posibilidad, ya no deberíamos educar en ese imaginario. La lógica del acaparamiento de los llamados *recursos naturales* —privatista, desigual, excluyente— ha sido la herramienta por excelencia para someter la bioculturalidad. Ecosistemas, cuerpos y culturas han sido colonizados y colonializados. *Ecocidio, etnocidio y epistemicidio* son la tríada resultante. Así, trabajar pedagógicamente este *primer corpus* implica una crítica al extravío de la civilización, mientras se hace la transición hacia otras valoraciones que generen subjetividades asociadas a la reproducción ampliada de la vida, a la cooperación y a la acción colectiva.

Un *segundo corpus* es conformado por los *diagnósticos* del IPCC¹³ y del IPBES¹⁴. Los diagnósticos en sus últimas actualizaciones deben convertirse en referencias obligadas para todos los educadores y estudiantes en el ejercicio de conocer el estado de nuestro mundo, de cara a reorientar la intencionalidad educativa en el sentido enunciado.

Finalmente, existe un *tercer corpus de materiales*, que provienen desde los territorios en conflicto, con base en la construcción de conocimientos propiciados *por y desde* las luchas, con participación de diferentes colectivos docentes, ecologistas, indígenas, campesinos, que tienen o pueden adquirir valor pedagógico. Solo por mencionar algún ejemplo, el *cajón de herramientas* recopilado por la Cátedra Libre de la Soberanía Alimentaria de la Universidad Nacional de La Plata¹⁵ es un repositorio de gran importancia educativa. Entre los materiales allí disponibles, pueden mencionarse una batería de audiovisuales denominados *Alimentos soberanos para los niños latinoamericanos*¹⁶. Este tipo de producciones es lo que las políticas públicas de educación deben potenciar pedagógicamente, en el marco de un país y un continente impactados por la injusticia social y ecológica, pero también por la *resistencia social* y la *re-emergencia cultural*. Esto es parte del ejercicio que le compete a una educación ambiental puesta al servicio de lo que Porto (2001) ha denominado *re-existencia*¹⁷.

Residen aquí visiones alternas sobre la naturaleza y visiones divergentes sobre qué hacer hacia el futuro. Son otras formas del saber resultantes de prácticas de vida y de la experimentación expresa y deliberada de sujetos individuales y colectivos, capaces de hacer

13 <https://www.ipcc.ch/languages-2/spanish/>

14 <https://ipbes.net/>. Una síntesis en castellano del último informe en <https://forotransiciones.org/2019/05/10/informe-de-la-plataforma-intergubernamental-sobre-la-biodiversidad-y-los-servicios-ecosistemicos-ipbes/>

15 <http://cajondeherramientas.com.ar/index.php/2015/06/02/cartillas-y-materiales-sobre-soberania-alimentaria/>

16 El material citado fue producido por la Asociación Pro Patagonia. <http://cajondeherramientas.com.ar/index.php/2017/07/13/audiovisuales-para-la-soberania-alimentaria/>

17 Porto llama movimientos de *re-existencias* a aquellos procesos culturales que son resultantes de las identidades y proyectos que se han configurado a través de las luchas de resistencia, de afirmación y reconstrucción identitaria. Estas luchas se expresan frente a procesos de apropiación y transformación de la naturaleza inducidos por la globalización económica.

ensayo-error en sus propios contextos territoriales. Este tipo de materiales, por otra parte, podrían coadyuvar a territorializar los sistemas educativos en las jurisdicciones que, en gran parte, no terminan nunca de adecuar sus diseños curriculares a la propia realidad local.

De lo que no concluye

Para finalizar este texto, nos enfocaremos en dos ítems. El primero es una síntesis del enfoque sobre el que hemos operacionalizado la reflexión. El segundo plantea un *reto emergente*, resultado de la *pura emergencia humanitaria* en la que el covid-19 nos ha instalado.

En el primer caso, debe señalarse que la educación ambiental que demanda el presente enfoque educativo, político, crítico y latinoamericano requiere a su vez de pedagogías y didácticas propias, autónomas, sin constricciones de los enfoques disciplinares, aunque en diálogo con ellos. No se trata de una educación ambiental que intervenga las formas en que las disciplinas van incorporando a su manera las preocupaciones ambientales, pero sí debe hacer lugar a su interpelación desde una perspectiva pedagógica autónoma, para habilitar territorios de duda sobre el conocimiento y sus formas, su sentido y su utilidad. Se trata de abrir nuevas posibilidades y horizontes educativos y cognitivos con base en los saberes negados, porque allí están las *re-existencias*.

En el segundo caso, debe advertirse que, cuando los insumos para este artículo ya estaban escritos, la pandemia del covid-19 azotaba al resto del mundo y comenzaba su incursión en la región latinoamericana. La importancia de lo sostenido aquí, en cuanto a la urgencia de construir una política pública en educación ambiental adquiere, por cierto, una relevancia aún mayor. A las *gramáticas urgentes* descritas en el apartado anterior, les adicionamos la *emergencia* de otra expresión tan desesperada como propositiva de autoría colectiva: el *Pacto Ecosocial del Sur* (2020). Este pacto es un llamado ineludible para hacer la transición hacia una nueva versión de mundo, con base en medidas concretas frente a la crisis del covid-19.

La violencia del covid-19 *emerge* asociada a la violencia con que hemos destruido las ligas con el resto de la naturaleza: la devastación de los ecosistemas, con la consecuente desigual distribución de los bienes naturales. El virus se ha manifestado en un contexto donde el modelo agroalimentario productor de enfermedades zoonóticas construye ecocidios cotidianos que refuerzan la ya persistente crueldad sobre los sectores históricamente condenados.

Ojalá la crisis nos sirva para reflexionar sobre *qué tan dispuestos* estamos a interrumpir los sistemas de desmantelamiento de las tramas de la vida y *qué tan dispuestos* estamos a pensar e instalar una educación que sea ambiental. De lo contrario, habremos optado por seguir reproduciendo modelos educativos antropocéntricos forjadores de pensamientos de destrucción masiva.

Referencias

- Ángel, A. (1996). *El reto de la vida. Ecosistemas y cultura. Una introducción al estudio del medio ambiente*. Ecofondo.
- Aranda, D. (Comp). (2020). *Atlas del agronegocio transgénico en el Cono Sur. Monocultivos*,

- resistencias y propuestas de los pueblos*. Acción por la Biodiversidad. <http://www.biodiversidadla.org/Atlas>
- Argentina. (5 de mayo, 1993). *Ley N° 24.195/92. Ley Federal de Educación*. Boletín Oficial Número: 27632.
- Argentina. (28 de noviembre, 2002). *Ley N.° 25.675/02. Ley General de Ambiente*. Boletín Oficial Número: 30036.
- Argentina. (28 de diciembre, 2006). *Ley N° 26.206/06. Ley Nacional de Educación*. Boletín Oficial Número: 31062.
- Argentina. (6 de abril, 2010). *Decreto 459/2010. Créase el Programa “Conectar Igualdad. Com. Ar” de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes*.
- Ávila, M., Maturano, E., Etchegoyen, M., Difilippo, F., & Maclean, B. (2017). Association between Cancer and Environmental Exposure to Glyphosate; Scientific Research Publishing. *International Journal of Clinical Medicine*, 8(2), 73-85. <http://dx.doi.org/10.4236/ijcm.2017.82007>
- Bernardi, N., Mañas, F., Méndez, A., Gorla, N., & Aiassa, D. (2015). Assessment of the Level of Damage to the Genetic Material of Children Exposed to Pesticides in the Province of Córdoba. *Archivos Argentinos de Pediatría*, (113), 126-132. <http://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2015/v113n2a06e.pdf>
- Breidlid, A. (2016). *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible*. CLACSO. <https://goo.gl/uYL2Hb>
- Canciani, L., Telías, A., & Sessano, P. (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental. Un abordaje de 12 lecciones*. Noveduc.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (5 de julio, 1994). *Resolución N° 37/94*.
- Corbetta, S. (2019). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Educación*, 43(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29143>
- CTERA, & EMV. (2004). *Manifiesto por la Vida. Por una ética para la Sustentabilidad*. Imprenta del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Díaz, P. (Coord.). (2017). *Valoración de la exposición a plaguicidas en cultivos extensivos de la Argentina y su potencial impacto sobre la salud. Informe final*. Comisión Nacional de Salud Investiga. Ministerio de Salud de la Nación. <https://www.lavaca.org/notas/agrotoxicos-vs-salud-capitulo-1/>
- Funtowicz, S., & Ravetz, J. (2000). *Ciencia Posnormal. Ciencia con la Gente*. Icaria. <https://economiaecologicaunam.files.wordpress.com/2015/09/2000-funtowicz-y-ravetz-la-ciencia-posnormal.pdf>
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos.

- En A. Vianello, & B. Mañé (Coords.), *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). CIDOB Edicions.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58. <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>
- Herrera, A., Scolnick, H., Chichilnisky, G., Gallopin, G., Hardoy, J., Mosovich, D., Oteiza, E., & Talavera, L. (1976). *Modelo Mundial Latinoamericano*. Fundación Bariloche.
- IPBES. (2019). *Evaluación Global sobre la Biodiversidad y los Servicios de los Ecosistemas*. <https://moveproject.eu/es/noticias/informe-ipbes-2019-sobre-la-evaluacion-global-de-la-biodiversidad-y-los-servicios-ecosistemicos/>
- IPCC. (2018). *Los gobiernos aprueban el Resumen para responsables de políticas del Informe especial del IPCC sobre el calentamiento global de 1,5 °C* [Comunicado de prensa]. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/11/pr_181008_P48_spm_es.pdf
- IPCC. (2019). *Refinement to the 2006 IPCC Guidelines for National Greenhouse Gas Inventories*. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/08/2f.-Chapter-5_FINAL.pdf
- Klier, G., Busan, T., Pasquod, F., Blois, P., Francese, C., & Folguera, G. (2017). Natural sciences and environmental issues: a contribution from the philosophy of environmental sciences. *International Journal of Environment and Health*, 8(4), 255-271. <https://doi.org/10.1504/IJENVH.2017>.
- Lavaca. (15 de mayo, 2015). *Mal educados: los manuales censurados de educación ambiental*. <https://www.lavaca.org/mu88/mal-educados/>
- Leff, E. (2009). *Pensamiento Ambiental Latinoamericano*. VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. San Clemente del Tuyú, Argentina. <https://goo.gl/Fg46wm>
- Marín, K. (18 de mayo 1978). Entrevista a Paulo Freire: “La educación es siempre un quehacer político”. *El País*. https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. (1972). *Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. Universe Books.
- Merlinsky, G. (2013). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. Fundación CICCUS.
- Merlinsky, G. (Comp.). (2016). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina 2*. Fundación CICCUS. <https://goo.gl/qKhQ7y>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, Nueva Visión.
- Muñoz, T. (2016). *Un Valle que cultiva resistencia: La defensa del agua y la vida contra Pascua Lama. Estudio de caso*. Publicaciones del OLCA. <https://goo.gl/bi6GhD>
- Nemogá, G. (2016). Diversidad biocultural: innovando en investigación para la conservación. *Acta Biológica Colombiana*, 21(1), 311-319. <http://dx.doi.org/10.15446/abc.v21n1sup.50920>

- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza Sophia. *Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Pacto Ecosocial del Sur: Pacto Social, Ecológico, Económico e Intercultural para América Latina y Pacto Ecosocial y Económico para Argentina. (2020). <https://www.clacso.org/pacto-ecosocial-del-sur/>
- Papa Francisco. (25 de mayo, 2015). *Laudato SI: Carta encíclica del Sumo Pontífice Francisco: a los obispos, a los presbíteros y a los diáconos, a las personas consagradas y a todos los fieles laicos sobre el cuidado de la casa común*. http://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_sp.pdf
- PNUMA. (2003). *Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad*. <https://goo.gl/BJ9go4>
- Porto, C. (2001). *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. Siglo XXI.
- Rights of Mother Earth. (2010). *Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra*. World People's Conference on Climate Change and the Rights of Mother Earth, Cochabamba, Bolivia, 22 April. <https://gaiacr.org/wp-content/uploads/2016/03/Declaratio%CC%81n-Universal-de-Derechos-de-la-Madre-Tierra-sp.pdf>
- Rojas-Mora, S., & Eschenhagen, M. (2014). Aproximaciones al concepto de alternativas. Provocaciones para pensar desde lo simple, lo complejo. En M. Eschenhagen, & C. Maldonado (Coords.), *Viaje por las alternativas al desarrollo. Perspectivas y propuestas teóricas* (pp. 45-54). Editorial Universidad del Rosario.
- Sessano, P., & Corbetta, S. (2016). *Educación ambiental y TIC: orientaciones para la enseñanza*. Presidencia de la Nación. ANSES.
- Sousa, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (pp. 13-41). CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Suárez, D., Hilleret, F., Ouviaña, H., & Rigal, L. (2016). *Pedagogías críticas en América Latina*. Noveduc.
- Telias, A., Canciani, M., & Sessano, P. (2014). *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. La Bicicleta.
- The Earth Charter International. (2010). *Carta de la Tierra*. <https://earthcharter.org/read-the-earth-charter/>
- Toledo, V., Alarcón, P., & Barón, L. (2002). Revisualizar lo rural: un enfoque socioecológico. *Gaceta Ecológica*, (62), 7-20. <https://goo.gl/SudejP>
- Vanhulst, J. (2015). El laberinto de los discursos del Buen vivir: entre Sumak Kawsay y Socialismo del siglo XXI. *Polis*, 14(40), 233-261. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000100012>

- Verzeñassi, D. (2016). *Informe Final estudio de investigación perfil de morbilidad de San Salvador, Entre Ríos*. Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario y Municipalidad de San Salvador. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/09/Informe-Socio-sanitario-en-San-Salvador-unr.pdf>
- Walsh, C. (2013). *Lo pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo caminos. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento.