

Aportes desde la historia reciente para reconstruir el campo de la Educación Ambiental en Argentina (1984-1993)

Lucía María Condenanza¹

Universidad Nacional de La Plata

luciacondenanza@yahoo.com.ar

Resumen

Desde una perspectiva de historia reciente de la educación, este artículo se propone identificar cuál de las diferentes posturas presentes en el campo de la Educación Ambiental resultó hegemónica en Argentina. Para ello se realizó un análisis de la Ley Federal de Educación (1993) y su antecedente inmediato, el II Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988). También se analizaron la Ley 1420 y la Constitución Nacional de 1949 a fin de iniciar una reconstrucción de la historia de la educación nacional con este enfoque. Se utilizaron las técnicas de análisis de contenido sintetizadas por Bardin (1977) a partir de las categorías “medio”, “ambiente”, “ecología”, “naturaleza” y “natural”, teniendo en cuenta la historia del campo de la Educación Ambiental, en relación con la historia del movimiento ambientalista.

El análisis de los documentos del período seleccionado ('80-'90) revela una preeminencia del conservacionismo ligado a una concepción de naturaleza como “canasta de recursos” tanto materiales como espirituales, en la perspectiva de la tradición ilustrada. En tanto, los documentos de períodos anteriores (fines del S. XIX y mediados del XX) expresan otras concepciones de la cuestión ambiental.

PALABRAS CLAVE: educación ambiental – ambiente - legislación educativa - hegemonía

¹Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la misma universidad. Integrante del Grupo de Didáctica de las Ciencias del Instituto de Física de Líquidos y Sistemas Biológicos (UNLP-CONITE). Becaria de la UNLP con lugar de trabajo en el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Integrante del Centro de Estudios para el Cambio Social (CECSO).

Ambiente, ambientalismo y educación ambiental

El campo de la Educación Ambiental (en adelante, EA) integra temáticas e intereses de diversos agentes (ONG, movimientos sociales, gobiernos, intelectuales, activistas, etc.) y genera efectos en distintas esferas de la vida social. Aunque en Argentina ha tenido un desarrollo disperso y discontinuo en comparación con otros países de la región y del mundo, es innegable el avance en la institucionalización de la EA. Esto puede verse en las reconfiguraciones de la burocracia estatal (creación de secretarías, programas específicos, etc.) y en la inclusión del tema en las políticas educativas (legislación, *currículum*, etc.).

La diversidad de conceptualizaciones sobre el término ambiente y la heterogeneidad del movimiento ambientalista han favorecido una compleja estructuración del campo de la EA. Este movimiento social es reciente, de variado espectro ideológico y político, dando lugar a un “ambientalismo” como “significante vacío” en tanto asume significados diferentes de acuerdo con el conjunto significativo desde donde se enuncian “proclamas y demandas” (González Gaudiano, 2007: 85). Si bien algunos autores lo diferencian del ecologismo (relacionándolo con la ecología como disciplina científica) (Dobson, 1997:22), aquí se hará una lectura más general del tema, por lo que se engloban ambos en la categoría ambiental.

Numerosos investigadores han dado cuenta de la existencia de variadas posturas en el ambientalismo (Gudynas, 1992; Martínez Alier, 2004) y en la EA a nivel internacional, regional y nacional (Eschenhagen, 2003; Sauvé, 2004; González Gaudiano, 2007; Bachmann, 2008). Desde la noción de campo (Bourdieu, 1990), pueden relacionarse estas posturas con los intereses en pugna de una serie de agentes integrados en torno a la disputa por un capital simbólico específico, la cual le da sentido al campo. En este trabajo se entiende que el capital en disputa en el campo de la EA remite a bienes simbólicos relacionados con la posibilidad de imponer (a través de la teoría y la acción educativa) diversos proyectos político-culturales reflejados en las finalidades de la EA. A decir de Carvalho, el campo ambiental es un “*terreno movedizo y muy complejo, [en el cual] el/la educador/a inscribirá el sentido de su acción, posicionándose como educador/a y como ciudadano/a. De ahí el carácter no sólo estrictamente pedagógico sino político de su intervención*” (1999: 30).

Si bien los debates propios del campo ambiental no tienen un correlato lineal con aquellos propiamente educativos, pueden encontrarse importantes correspondencias. Asimismo, el campo educativo no fue el único en ser permeado por el ambientalismo,

también en el político, el de las ciencias sociales, entre otros, resulta evidente esta influencia (Da Costa Ferreira, L., 2006; Carvalho, I. C., 1999; González Gaudiano, E., 2007; Leff, E., 1998).

Las diferentes posturas en el campo de la EA involucran concepciones antropológicas, epistemológicas, políticas y económicas que Martínez-Alier (2004) agrupa en tres corrientes en su análisis del movimiento ambientalista: el *culto de la vida silvestre*, el *credo ecoeficientista* y el *ecologismo de los pobres*. Estas posturas se diferencian en función de la ciencia en la que se sustentan y su vinculación con distintos movimientos sociales, intereses empresariales y el poder estatal, y el autor las define y ejemplifica a través del estudio de conflictos ambientales en distintos países. Si bien se pueden identificar menos o más corrientes, o conceptualizar de modo diferente las posturas existentes, en este trabajo se toman estas tres como referencia para el análisis de las fuentes¹, por la rigurosa definición de la orientación política de cada una, lo cual se relaciona con las finalidades de la EA. Es preciso aclarar que se considera especialmente este conjunto de categorías propias del campo ambiental, dado que los documentos analizados (Debates del II Congreso Pedagógico Nacional y Ley Federal de Educación) refieren no a la noción de Educación Ambiental sino a las de “medio ambiente”, naturaleza y ecología² (categorías propias del ambientalismo). Asimismo, el marco analítico incluye también una historización del campo de la EA y referencias a autores que historizan el concepto “naturaleza”. Si bien algunos autores diferencian la naturaleza del ambiente, asignándole a este último el carácter social y construido, en este trabajo se consideran términos sinónimos, al igual que medio y entorno, coincidiendo con Gudynas (1999) en que también la naturaleza es parte de las construcciones sociales de los seres humanos.

Martínez Alier define a la corriente del culto de la vida silvestre como primera en términos cronológicos, la identifica como de autoconciencia y de organización, y la caracteriza por su “(...) *defensa de la naturaleza inmaculada, el amor a los bosques primarios y los ríos prístinos*” (2004: 16). Surge del amor a los paisajes bellos, antes que de intereses materiales. Es indiferente u opuesta al crecimiento económico y lleva adelante una acción más bien de retaguardia para preservar o mantener lo que queda de los espacios naturales (inmaculados, primarios, prístinos). La base científica de esta corriente es la biología de la conservación. Además comprende argumentos religiosos, estéticos y utilitarios para preservar la naturaleza, y argumentos vinculados a un supuesto instinto de *biofilia* humana.

La corriente del credo eco-eficientista o del evangelio de la eco-eficiencia se liga a las ideas de *desarrollo sustentable* y *uso responsable de los recursos*. Se sustenta principalmente en la ecología (considerada como ciencia indicada para remediar la degradación ambiental) y dirige su atención a los impactos ambientales y los riesgos para la salud de las actividades industriales, la urbanización y también la agricultura moderna. Se preocupa por la economía en su totalidad: *“muchas veces defiende el crecimiento económico aunque no a cualquier coste”* (Martínez Alier, 2004: 20). Le interesa especialmente el manejo sostenible de los recursos naturales.

La corriente de justicia ambiental o el ecologismo de los pobres enfatiza en los conflictos ambientales producto del capitalismo global, la nueva división internacional y territorial del trabajo y la desigualdad social, que generan intervenciones vinculadas a problemas ambientales por parte de actores con motivaciones no específicamente ecologistas. Respecto de las ciencias de las que recibe apoyo señala la Agroecología, la Etnoecología, la Ecología Política y *“(...) en alguna medida la Ecología Urbana y la Economía Ecológica. También ha sido apoyada por algunos sociólogos ambientales”* (Martínez Alier, 2004: 28).

Desde este marco, el presente trabajo analiza el contenido de las conclusiones del II Congreso Pedagógico Nacional (en adelante, CPN) y el articulado de la Ley Federal de Educación (en adelante LFE) deteniéndose especialmente en los términos “medio”, “ambiente”, “natural”, “naturaleza” y “ecología”, categorías que utilizamos en la primera fase (pre-análisis) de la metodología de Análisis de Contenido, de acuerdo con lo sugerido por Bardin (1977). En función de este pre-análisis, y de la codificación, descomposición y enumeración de los conceptos que aparecen en el articulado (segunda fase), se desarrolló la interpretación de los resultados (tercera fase), a partir de la lectura de los mismos desde el marco teórico de referencia.

Principales debates del ambientalismo y repercusiones en la Educación Ambiental

La literatura específica relevada coincide en referenciar el pronunciamiento de las Naciones Unidas sobre el ambiente en la Conferencia de Estocolmo de 1972 como puntapié inicial. Este evento tuvo lugar en un contexto histórico en el que cobró carácter público toda una serie de prácticas, denuncias y luchas contra lo instituido hegemónicamente en el ámbito de las ciencias, de las sexualidades, de la política, en la religión, lo educativo, etc.

Surgieron propuestas contra-hegemónicas que recuperaban aspectos de diversas tradiciones intelectuales y militantes. En América Latina en particular, se destacó el surgimiento de la “*pedagogía del oprimido*”, la “*teología de la liberación*” y la “*teoría de la dependencia*”, y a nivel mundial, los movimientos pacifistas, feministas, estudiantiles y revolucionarios que, junto con los ecologistas, instauraron la necesidad de cambiar el mundo. El documento que resultó de la conferencia mencionada incluía el principio 19 que resaltaba la necesidad de la labor educativa para revertir los daños causados por la contaminación.

En las décadas siguientes, se expandió y fortaleció el movimiento ambientalista, que si bien contuvo (y contiene) distintas tendencias -que pueden entenderse como intereses en pugna, logró posicionarse con análisis generales y reclamos unificados en el panorama político internacional. Tales análisis y reclamos constituyen los *intereses comunes fundamentales* (Bourdieu, 1990) que aglutinan a una serie de agentes en un campo. Los informes producidos desde el campo académico reflejan algunos debates, siendo referencias centrales el publicado por el Club de Roma³ en 1972, “Los límites del crecimiento”, y el “Modelo Mundial Latinoamericano” (1977) elaborado por la Fundación Bariloche en respuesta al anterior. El primero postuló que las dinámicas de crecimiento exponencial (población y producto per cápita) alcanzaría los límites absolutos del planeta en un plazo de 100 años, refiriendo a los recursos naturales “no renovables”, la tierra cultivable finita y la capacidad del ecosistema para absorber la contaminación, entre otros factores, y propuso como solución detener el crecimiento exponencial de la economía y la población para que los recursos naturales pudieran perdurar más en el tiempo. El segundo enfatizó el carácter político, histórico-social y cultural del supuesto agotamiento de recursos que estaría limitando el crecimiento, marcando las desigualdades entre países y clases sociales, en función de un estudio sobre recursos y contaminación, y de la elaboración de un modelo matemático para dar cuenta de la factibilidad material de un nuevo tipo de sociedad basado en la satisfacción de necesidades sociales básicas de todos sus miembros. Asimismo remarcó la historicidad y constructividad de los denominados “recursos naturales”, depositando su confianza en el desarrollo científico y tecnológico para buscar alternativas⁴.

Otra respuesta a la investigación del Club de Roma, con mayor repercusión, se dio a conocer en 1987 a partir del Informe Brundtland (Asamblea General de la ONU, 1987), el cual postuló que el crecimiento económico es el medio para combatir la pobreza pero sin comprometer las generaciones futuras a través de un “*desarrollo sustentable*”. De este

modo, logró conciliar dos posturas antagónicas (conservación del ambiente vs. Desarrollo/ crecimiento económico), y –si bien no tuvo mayores definiciones sobre Educación que la Declaración de Estocolmo-, en el campo de la EA, inauguró un debate que involucró nuevas voces y posicionamientos, afectando tanto la preeminencia conservacionista ingenua como la crítica más radicalizada del sistema económico y político hegemónico a nivel internacional.

En los '90, la EA se vigorizó a nivel regional por la Cumbre de Río de Janeiro y el Foro Global Ciudadano de Junio de 1992, que sí hace referencia a la educación (la Declaración de la Cumbre no), y por el I Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental⁵ realizado en Guadalajara (México) en Noviembre del mismo año. Dichos eventos abrieron las compuertas regionales para fortalecer la dimensión ambiental en los *curriculum* de los sistemas educativos latinoamericanos. También en 1992 se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación y Comunicación sobre Ambiente y Desarrollo (ECO-ED, 1992) en Toronto (Canadá), en la cual, según Sauvé (1997, citada en González Gaudiano, 2007), la UNESCO introdujo la idea de *Educación para el Desarrollo Sustentable*. En 1994, a partir del Seminario-taller Regional sobre Educación e Información en Medio Ambiente, Población y Desarrollo Humano Sustentable organizado en Santiago de Chile por la UNESCO, este organismo empezó a propagar en la región el Proyecto Ambiente, Población y Desarrollo y, de acuerdo con González Gaudiano (2007), inició el reemplazamiento del término Educación Ambiental por el de Educación para el Desarrollo Sustentable. En los años siguientes también hubo encuentros regionales promovidos por organismos intergubernamentales en los que se mantuvo la línea descripta anteriormente. Lo que cambi  fuertemente fue la direccionalidad de las políticas educativas que, bajo las disposiciones del Banco Mundial, implicó un desfinanciamiento de la educación pública como consecuencia de una evaluación que aducía baja calidad, ineficiencia y falta de actualización y compromiso docente con la exigencia de "innovación". A pesar de ello, hubo avances y posicionamientos más explícitos en cuanto a la política y la legislación en EA.

Al respecto, Roque Molina (2009) analizó la legislación de EA existente en la región, dando cuenta de las distintas leyes sancionadas en cada país, en el período 1974-1990: México, Venezuela, Ecuador, Colombia, Brasil, Cuba y Guatemala. Mientras que en el período 1990-2009, la Cumbre de Río'92 acrecentó la tendencia de institucionalización a través de la elaboración de agendas nacionales (Capítulo 36, sobre educación) y la aprobación de leyes generales marco de ambiente. Así, Bolivia (1992), Colombia y

Honduras (1993), Chile (1994, modificada en 2007), Costa Rica (1995), Nicaragua (1997), Cuba, Panamá y El Salvador (1998), República Dominicana, México y Uruguay (2000), Argentina (2002), Venezuela, Ecuador, Paraguay y Haití (en 2006), fueron dando lugar a la legislación ambiental, incorporando obligaciones sobre EA con distintos grados de prioridad pero creando condiciones jurídicas para el establecimiento de políticas de EA.

El ambiente en la historia de la educación argentina

El ambiente puede definirse como “*la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos*” (Brailovsky y Foguelman, 1991: 18). El concepto se relaciona con el término naturaleza en tanto hace foco en las relaciones de la sociedad con la naturaleza, dando cuenta de una construcción mutua y de su dependencia ontológica. En esta línea, algunos autores problematizan el carácter dual o dicotómico de esa relación, identificando naturaleza y ambiente. La conceptualización referida a las interacciones es relativamente nueva y coexiste con diversas acepciones. Hortensia Castro (2011) identifica tres ideas acerca de la naturaleza: la tradición judeo-cristiana, donde la naturaleza es el resultado de un designio divino; la idea “ilustrada” con fuerte implicancia en el proyecto moderno de sociedad, donde la naturaleza es considerada como recurso para mejorar condiciones materiales y espirituales de la humanidad (es decir: como recurso para el progreso); la visión “romántica” que cuestiona la idea de progreso, concibe una naturaleza sublime y auténtica, con valor en sí misma, y promueve una actitud contemplativa. Hacia mediados del siglo XX, dice la autora, se evidencia una focalización hacia “el ambiente” que tuvo que ver con la preocupación por la degradación de la naturaleza. El ambiente se define como medio o entorno donde se desarrolla la vida, y se relaciona con la superación de la idea de “dominio de la naturaleza”, a través de la noción de mediaciones entre naturaleza y cultura, y con la visualización de las posibilidades de escasez más que de abundancia.

Esta diversidad de acepciones puede verse en la historia de la educación argentina. Dado el interés de este artículo de identificar las posiciones hegemónicas, se centra la atención en documentos normativos de alcance nacional. Los documentos que se abordan constituyen una selección que probablemente pueda ser cuestionada y un estudio más exhaustivo del tema requerirá incluir otros. En este caso, se reparó en la Ley 1420 de Educación Común, y en la Constitución Nacional de 1949.

La historia política argentina está signada por una institucionalidad discontinua, incluyendo numerosos golpes de estado a cargo de las fuerzas militares. Esto complejiza el

análisis de posiciones hegemónicas, si se entiende la hegemonía en un sentido gramsciano, como “(...) *capacidad de unificar a través de la ideología*” (Gruppi, 1978: 17), ya que los gobiernos militares se caracterizaron por una forma de dominación más coercitiva, aunque siempre hubo sectores de la sociedad que los apoyaron. En un contexto democrático y de normal funcionamiento parlamentario, la legislación puede expresar el resultado de debates sociales que llegan al ámbito político, dando cuenta de las posiciones hegemónicas y consensos sociales en determinado momento histórico respecto de un tema. Luego de la denominada década peronista ('45-'55) tuvieron lugar gobiernos dictatoriales alternados con gobiernos electos aunque con partidos proscriptos hasta 1983. En este sentido, la ley 1420 abarca un período que va desde 1884 hasta la década del '40 (cuando fue suspendida) y la constitución del '49 da cuenta de las reformas principales del peronismo. Luego se toma el II CPN de la década del '80 y la LFE (1993).

En el proceso de organización nacional, el sistema educativo tuvo un rol importante vinculado a la construcción de una identidad nacional que le diera sustento al nuevo Estado. La Ley 1420 de Educación Común, expresó como objetivo de la escuela primaria “*favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad*” (art. 1º). Comprendía un “mínimum de instrucción obligatoria” que incluía nociones de ciencias naturales, geografía universal, y sólo para los varones, nociones de agricultura y ganadería (art. 6º). Así, puede verse que la escuela debía formar individuos, ciudadanos/as, en el marco de la construcción del Estado liberal e independiente, educando el cuerpo, la moral y la mente. En relación con lo ambiental, este período se caracterizó por una profundización del *patrón colonial* (Gurevich, 2011), el cual descansaba en la “*apropiación de las riquezas mineras*” principalmente, siguiéndole “*la agricultura extractiva, de alta expoliación ecológica, dependiente de la mano de obra esclava, y luego la ganadería extensiva*” (Gudynas, 1999: 102), fundado en la idea de progreso. En este contexto no llama la atención la ausencia del término ambiente en el documento, ni que la naturaleza aparezca en referencia a su estudio (Ciencias Naturales). En efecto, resulta coherente con la intención, propia de la época, de dominio y control de la naturaleza a través de su estudio, en línea con la expectativa puesta en la ciencia y la técnica en relación con el logro del progreso proclamado.

Esta ley tuvo vigencia hasta la década del '40, en la que se consolidó el peronismo en el poder. Las reformas educativas de este período se orientaron a la inclusión de la enseñanza religiosa (católica) -suprimida un año antes de su derrocamiento-; a la

intervención estatal en las universidades nacionales; y al fortalecimiento y expansión de la educación técnica. La constitución del 1949 -aprobada por integrantes del parlamento nacional-, condensó el programa de gobierno, contuvo un largo capítulo dedicado al derecho a la educación, y a diferencia de la Constitución de 1853, incluyó dos artículos referidos al “paisaje natural” y a los recursos naturales. El art. 37, el capítulo sobre derecho a la educación y la cultura, el inc. 7 indicaba que *“Las riquezas artísticas e históricas, así como el paisaje natural cualquiera que sea su propietario, forman parte del patrimonio cultural de la Nación y estarán bajo la tutela del Estado (...)”*. Por otra parte, aunque no refería explícitamente a los recursos, el art. 40 postulaba que *“Los minerales, las caídas de agua, los yacimientos de petróleo, de carbón y de gas, y las demás fuentes naturales de energía, con excepción de los vegetales, son propiedad imprescriptibles e inalienables de la Nación (...)”*. De este modo, el documento coincide con la concepción de naturaleza de la tradición ilustrada (Castro, 2011), en el art. 37 en su acepción espiritual, y en el 40, material. Los lineamientos educativos, por otra parte, durante el peronismo recibieron influencias del espiritualismo pedagógico y la crítica al enciclopedismo escolar, orientado a la promoción de una educación “más práctica” (Puiggrós, 2012).

En 1972, antes de la Conferencia de Estocolmo, el líder del Partido Justicialista (mayoritario aunque proscrito en el país) dirigió un mensaje al país desde Madrid, en el que se posicionó sobre la problemática ambiental, instando *“(...) a la lucha contra la contaminación del ambiente y de la biósfera, contra el despilfarro de los recursos naturales, el ruido y el hacinamiento en las ciudades; [lucha que] debe iniciarse ya a nivel municipal, nacional e internacional”* (Perón, 1972 citado García y Priotto, 2009: 100). En su regreso al país, durante su presidencia comenzaron a figurarse los primeros antecedentes de adecuación de la estructura estatal con una perspectiva ambiental, aunque casi sin incidencia en el sistema educativo (García y Priotto, 2009). En 1974 se creó la Secretaría de Estado de Recursos Naturales y Ambiente Humano (SERNAH), desde donde se diseñó un Programa de Educación, Capacitación y Difusión Ambiental *“(...) con acciones de educación formal, no formal y comunitaria y de capacitación para profesionales y técnicos de la gestión pública (...)”* (ibídem: 104). La última dictadura militar suspendió dicha Secretaría aunque sostuvo una política orientada fundamentalmente a la preservación o conservación de los recursos naturales no a través de la educación sino de la gestión administrativa (Díaz, 2006).

Patrimonio y Recurso: el ambiente en el II Congreso Pedagógico Nacional

Entre 1984 y 1988 tuvo lugar el Segundo Congreso Pedagógico Nacional, evento que abrió la discusión a diversos actores sociales sobre el sistema educativo, luego de la dictadura más “silenciadora” y sangrienta de la historia de Argentina. En el Congreso se puso de manifiesto un acuerdo generalizado acerca de la necesidad de sancionar una nueva ley general para ordenar el desarrollo de la educación básica, así los debates y conclusiones del Congreso sirvieron de base para la elaboración de la LFE. En efecto, algunos autores sostienen que constituyó “*la cobertura ideológica de la reforma educativa menemista*” (De Luca, 2004) o bien, la base de consenso necesaria para la reforma de los ‘90 que contó con el acuerdo de quienes luego fueron opositores (p. e. los gremios docentes) (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

Su estructura contó con una Apertura, Debate en comisiones (cada una de las cuales sistematizó sus conclusiones) y una Clausura. Las conclusiones de las comisiones en general tuvieron tres dictámenes: uno de consenso general y dos en los que se expresaron consensos no generales (disensos). Las siete comisiones que tuvieron lugar fueron: Comisión 1: Objetivos y funciones de la educación concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana; Comisión 2: Objetivos y funciones de la educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista; Comisión 3: Los Niveles Regulares Actuales del Sistema Educativo Formal; Comisión 4: La distribución de los servicios educacionales y su rendimiento; Comisión 5: Los aspectos pedagógicos; Comisión 6: La administración de la educación; Comisión 7: Gobierno y financiamiento de la educación; todas con dictamen de consenso y de disenso. El Congreso no contó con Conclusiones generales o síntesis de los dictámenes de las comisiones, y no tuvo un carácter vinculante con la política educativa. Sin embargo, el evento fue significativo por la apertura al debate y la participación en el contexto de restauración democrática.

De las siete comisiones mencionadas, se analizaron los dictámenes de dos de ellas por su pertinencia: Comisión 1 (Objetivos y funciones de la educación concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana) y Comisión 5 (Aspectos Pedagógicos). Siguiendo las técnicas de análisis de contenido de Bardin (1977), se plantearon indicadores o categorías para la indagación que surgieron del pre-análisis: *ecología, medio, ambiente y naturaleza*.

En la Comisión 1, en el punto 1, “Acrecentamiento de la identidad nacional”, en uno de los dictámenes de disenso se postula *“formar un hombre digno que en el desarrollo de sus dimensiones se realice libre, racional (porque su inteligencia le permitirá establecer una relación armónica con la naturaleza) (...)”*. En el punto 4 sobre la integración social y regional de la nación, el dictamen de disenso sostiene que un proyecto educativo integrador que fortalezca la identidad nacional, debería asegurar, entre otras cosas, *“la diversificación de la educación en función del ‘medio ambiente’, y perseguir la autenticidad en relación a cada medio particular y a los valores culturales propios de cada grupo”*. Asimismo, en el otro dictamen se plantea como necesario *“fortalecer los valores que afirman el respeto a la vida humana, la ecología, el acervo cultural de la nación y el respeto y supervivencia de las culturas aborígenes”*. Por otro lado, en el punto 5 (“El Desarrollo Social, Cultural, Científico y Tecnológico, y el Crecimiento Económico), el dictamen de consenso unánime señala que *“La educación debe salvaguardar el patrimonio ecológico, y concientizar el respeto (sic), tendiendo al aprovechamiento racional de los recursos”*. El punto 7, titulado “La Equidad en Educación a través de la Distribución a toda la Población de Servicios Educativos de la mejor Calidad posible y el logro de Resultados Equivalentes en Cantidad y Calidad a Partir de la Heterogeneidad de la Población” refiere en su dictamen de consenso a los contenidos que deberá impartir la educación, los cuales deberán permitir *“respetar la ecología y su equilibrio como forma de respetar el ámbito, a sus semejantes, y a fin de lograr una mejor calidad de vida”*. Por último, entre las observaciones (n° 3, sobre marco teórico), se define la cultura como la parte del ambiente hecha por el hombre.

En la comisión 5, en el punto 1 se enuncia entre los objetivos del “Nivel Intermedio (Pubertad)”, como consenso unánime el de *“incentivar el conocimiento del ámbito natural y su defensa; la preservación del equilibrio ecológico a fin de defender su salud, la de sus semejantes y la de las generaciones venideras, creando conciencia de que el poder de transformación en manos del hombre puede llevar a su destrucción”*. En el punto 2, sobre áreas rurales, se plantea fomentar *“el conocimiento del medio ambiente”* y que *“el alumno descubra las potencialidades económicas y culturales de su zona y tienda a su preservación y aprovechamiento adecuado”*. Sobresale en este punto la referencia específica al ambiente en relación con el medio rural, donde efectivamente hay mayor presencia de “elementos naturales”. Es posible que ambiente y naturaleza en este caso tengan un significado similar.

En los debates del II Congreso Pedagógico, los términos ecología, recursos naturales, medio ambiente, patrimonio ecológico, equilibrio ecológico se vinculan con

acciones como *respetar, preservar, defender*, así como *destruir, aprovechar, conocer*. Y se relacionan con la formación de la identidad nacional, el desarrollo social y científico y el crecimiento económico. Lo ambiental se concibe como una cuestión cultural tanto en la definición de *cultura* como en la afirmación en el mismo postulado de la necesidad de preservación y respeto del patrimonio ecológico y del acervo cultural, así como de las culturas aborígenes. Así, puede decirse que las concepciones predominantes en el Congreso, si bien la idea de conservar aparece reiteradamente, se encuadran principalmente en la corriente del eco-eficientismo. De acuerdo con Martínez Alier (2004), esta corriente y la del conservacionismo “*a veces duermen juntas*” porque “*al afirmar que el cambio tecnológico hará compatible la producción de bienes con la sustentabilidad ecológica [como lo hace el eco-eficientismo], enfatizan la preservación de aquella parte de la naturaleza que todavía queda fuera de la economía*” (2004: 26). Los debates del congreso coinciden con la cronología construida por dicho autor, expresan en parte la concepción de naturaleza de la tradición ilustrada y también el viraje hacia la preocupación por la cuestión ambiental (Castro, 2011), a través de la referencia al término ambiente y la imbricación con la cultura. Es decir, se trata de un documento que presenta posturas contradictorias.

El documento no refiere a la EA, sin embargo aparece una educación preocupada por la cuestión ambiental, es decir que el ambiente hizo su entrada en el sistema educativo, ya no sólo como objeto de estudio sino como valor, meta educativa y parte de la cultura en la que se propone incluir a los/las educandos; y como variable decisiva en la calidad de vida, aproximándose a la noción de ambiente como interacciones.

Ambiente y Naturaleza en la Ley Federal de Educación

La sanción de la LFE (24.195) se dio en un marco de reformas estructurales en los estados de toda América Latina, ligadas a cambios en el modelo de acumulación capitalista a nivel internacional y a lo que se denominó crisis de la Modernidad (García Canclini, 1999). Entre estas reformas, resulta significativa la descentralización en la medida en que el Estado nacional transfirió a las provincias los “servicios educativos” (ley nacional 24.049, sancionada en 1991, promulgada por decreto en Abril de 1992) y también la explotación de los “recursos naturales” (“[...] *Corresponde a las provincias el dominio originario de los recursos naturales existentes en su territorio*”, art. 124 de la Constitución Nacional, reformada en 1994).

La reforma constitucional de 1994 incluyó también un artículo que versa:

Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo (...) Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales (...) (Art. 41).

Resaltan la concepción del ambiente como derecho humano, la idea de satisfacer las necesidades presentes sin comprometer a las generaciones futuras, la utilización racional de recursos, el deber de la preservación y la EA. Así, la corriente de la eco-eficiencia enmarca en buena medida este artículo, y también la concepción de la naturaleza como “canasta de recursos” (Gudynas, 1999), coincidente más con la tradición ilustrada sobre naturaleza que con el viraje al concepto de ambiente (Castro, 2011). La EA, sin mayores definiciones, se puede inscribir en estas concepciones.

Sancionada dos años antes, LFE se erigió como una especie de programa de acción educativa, cuya hegemonía resultó cuestionable en un comienzo dada la oposición de los gremios docentes al momento de su sanción, aunque finalmente se impuso con una vigencia de 13 años. Esta norma, si bien no refería explícitamente a la EA como la Constitución, incluyó diversas ideas y nociones del campo ambiental.

Luzzi (2000) estudió la inclusión de la EA en marco normativo general vigente al año 2000: la LFE, los Acuerdos firmados en el Consejo Federal de Educación (1996), los documentos rectores elaborados por los equipos técnicos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998) y los Contenidos Básicos Comunes (1995). Su análisis sobre la LFE concluye que se trata de una *“inserción dispersa (...) producto de la convergencia sectorial que ha participado en su construcción, que no se organiza en torno de un eje convocante que signifique a los diversos principios y objetivos como parte de un todo (...)”* (Luzzi, 2000: 35). No obstante, también sostiene que la EA en esta ley desborda los artículos e incisos que la mencionan explícitamente. Respecto del Documento Rector del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, elaborado en 1998 por la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, infiere que *“la EA se caracteriza por un enfoque sumativo, entendido como una incorporación de ítems a las estructuras disciplinarias constituidas, con continuas fracturas entre los objetivos y metas propuestas (...)”* (Luzzi, 2000: 47).

Como ya se dijo, la LFE no se refirió a la Educación Ambiental, pero el documento menciona el ambiente o el medio social y natural en los artículos 5, 6, 13 y 16.

En el título II, sobre los principios generales de la ley, el art. 5 establece que “*El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios (...)*”, entre los que enuncia en el inciso m) “*La conservación del medio ambiente, teniendo en cuenta las necesidades del ser humano como integrante del mismo*”. En el mismo artículo plantea “*el desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país*” (inc. d).

La conservación del medio ambiente con la aclaración respecto de las necesidades del ser humano como principio podría denotar una preocupación por los fuertes cuestionamientos del movimiento ambientalista en su vertiente conservacionista a ciertas actividades humanas. Sin embargo, es probable que el discurso científico ligado a la Biología de la Conservación (campo disciplinar que apoyó el ambientalismo según Martínez Alier), haya marcado una huella difícil de desandar principalmente –desde una lectura *bourdiana*- por el poder simbólico acumulado⁶ por la ciencia como institución. La conjunción de conservación de la naturaleza y necesidades humanas comprende una concepción utilitarista que supone que la naturaleza es importante porque es útil para fines sociales, económicos culturales. Es decir, se marca fuertemente una dicotomía entre naturaleza y cultura, entendiendo la naturaleza como “canasta de recursos” (Gudynas, 1999).

Por otro lado, llama la atención la mención al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y al crecimiento económico del país sin alusión a la sustentabilidad. Incluso, en ningún artículo de la ley se consideraba este concepto en el mismo contexto en que la idea de educación para el desarrollo sustentable desembarcaba con solidez en el campo de la EA a nivel internacional (González Gaudiano, 2007).

El art. 6 de la ley indica que el sistema educativo posibilitará a los/as ciudadanos/as:

(...) que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. (...) Defensores de las Instituciones Democráticas y del medio ambiente.

Se destaca en estas líneas el valor de la vida y la paz. La presencia de estos valores podría vincularse con el planteo de Martínez-Alier (2004) respecto del ambientalismo occidental, en tanto creció ligado a preocupaciones alrededor de la creciente contaminación

y los riesgos o incertidumbres nucleares; o con Worster y su idea de irrupción social de la ecología con “*la misión*” de “*distensión, desarme, no más guerra*” (2008: 11). No obstante, el contexto inmediato al golpe de estado de 1976, una de las dictaduras más sangrientas de América Latina, y los reclamos sociales en torno al esclarecimiento, verdad, justicia, y la promoción y protección de los derechos humanos, explican mejor la preeminencia de dichos valores. Del mismo modo, la mención explícita y de modo equiparable a la formación de *defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente* puede interpretarse como la apelación a dos cuestiones “sensibles” que requieren de la protección de los/as ciudadanos/as. La primera, como ya se dijo, por la historia de inestabilidad institucional que aquejó al país desde 1930. Con el gobierno de Alfonsín (1983-1989) se inauguró un período de más de veinticinco años de gobiernos electos hasta el día de hoy que, en 1993, al momento de sanción de la LFE, no llegaba a los diez años. En tanto, el ambiente se venía planteando desde los años '70 como objeto de protección, defensa y conservación por parte de los seres humanos, tanto desde las corrientes más vinculadas a intereses económicos como desde aquellas con sentimientos estéticos, de amor y admiración. Esta idea ya había quedado expresada en el CPN de 1984 (preservación, defensa), ligada a la capacidad de destrucción del hombre.

A nivel internacional, a principios de los '90, se empezaba a instalar un debate vinculado más fuertemente al interés por la competitividad mundial y el crecimiento económico. En el campo de la EA este debate se tradujo en el concepto de “Educación para el Desarrollo Sustentable” o “Educación para la sostenibilidad”. Sin embargo, es probable que en el texto de la ley haya prevalecido la concepción conservacionista frente a la del eco-desarrollo, como puede inferirse con esta idea de “defensa”, tanto por el antecedente político-educativo inmediato (el Congreso de 1984) como por la incipiente trayectoria de la cuestión ambiental en el país. Según Martínez Alier (2004), la idea de defensa tiene que ver con una acción más bien de retaguardia frente al avance de la industrialización y la ideología del progreso (Gudynas, 1999).

En el Título III “Estructura del sistema educativo nacional”, el capítulo II sobre Educación Inicial indica en su art. 13 los objetivos de la educación, y menciona explícitamente en el inciso c): “*Estimular hábitos de integración social de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente*”. Resulta interesante esta alusión explícita en un nivel educativo al que la ley le asigna también el objetivo de “*favorecer el proceso de maduración del niño/a en (...) los valores éticos*” (inc. b). Aparece

ligado a valores como el de solidaridad, cooperación, convivencia grupal. La presencia de la idea de conservación mantiene la línea conservacionista, pero se diferencia de los anteriores artículos por su contexto, con lo que denota también una concepción espiritualista. Es decir, el ambiente constituye un valor que puede “elear el espíritu”.

Los capítulos subsiguientes de la ley refieren a los demás niveles del sistema educativo, y se destaca la ausencia en los objetivos de la Educación General Básica de términos alusivos como “ambiental”, “naturaleza”, “medio”, “ecología”. En cambio, se enfatiza en la búsqueda de la verdad, el compromiso con la comunidad y la cuestión de la formación en y para el trabajo.

En cuanto a los objetivos del ciclo polimodal⁷ (art. 16), el inc. b) postula “*afianzar la conciencia del deber de constituirse en agente de cambio positivo en su medio social y natural*”. La idea de “deber” como cuestión moral y ética se inscribe en la línea de lo expresado en los objetivos del nivel inicial, con una inclinación “espiritualista”, que define a la tradición ilustrada (Castro, 2011) por la intención de formar un agente de cambio en el medio social y natural. Asimismo, remite explícitamente a la acción a través de los conceptos de *agencia* y *cambio positivo*, lo que refleja el reconocimiento del ser humano como parte del medio y que puede no ser destructivo. La educación polimodal se mantendría en la corriente conservacionista, sobre todo considerando el énfasis puesto en “*el acceso a los sectores de producción y del trabajo*” (inc. d), sin ocuparse de la relación trabajo, producción y naturaleza o ambiente, ni mencionar la sustentabilidad.

Para finalizar, hay que remarcar que los demás artículos no hacen mención a la cuestión ambiental, y para contextualizar lo planteado en los párrafos anteriores, resalta especialmente su ausencia en la educación superior, la formación docente, y en el título VIII, sobre derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa.

Conclusiones y reflexiones finales

Se han descrito y analizado las concepciones de ambiente y EA en distintos documentos trascendentales para la historia de la educación argentina. Se reparó en la Ley 1420 de 1884, en la constitución nacional de 1949, y especialmente en el CPN (1984-1988) y la LFE (1993). Para ello se recurrió a las técnicas de análisis de contenido (Bardin, 1977), con las categorías “medio”, “ambiente”, “natural”, “naturaleza” y “ecología”, tomando como

referencia las conceptualizaciones de naturaleza y ambiente sintetizadas por Hortensia Castro (2011) y del ambientalismo, elaboradas por Martínez Alier (2004), así como la historia del campo de la EA.

El análisis revela cierta congruencia con la historia de dicho campo, en tanto fue después de la década del '70 cuando comenzó a desarrollarse el tema en el sistema educativo nacional. En todos los documentos examinados prevaleció una concepción ilustrada de la naturaleza, tanto en el sentido material (interés en los recursos como fuentes de energía o rentabilidad) como en el espiritual (el valor moral e interés en la naturaleza como recurso por el potencial de elevación espiritual). Sin embargo, aparecieron también las dos dimensiones centrales de lo que Castro (2011) explicó como transformación hacia la focalización ambiental: identificar mediaciones antes que dicotomías entre naturaleza y cultura, y enfatizar la preocupación por la escasez de los recursos, antes que pregonar la explotación de la abundancia de la naturaleza.

De la falta de consideración sobre la cuestión ambiental en la educación de principios de S. XX, se pasó a una constitución nacional alerta con “el paisaje natural”, y luego a un Congreso Pedagógico con reiteradas menciones al medio ambiente y la naturaleza. En los debates del CPN (1984-1988) se hizo notar la ausencia del término “sustentabilidad”, que es entendible en tanto todavía no había sido publicado el informe Brundtland, al cual se le atribuye haber impulsado este concepto. Las ideas centrales que engloba esta palabra, no obstante, sí están presentes en algunos dictámenes. Pudo verse, por un lado, la prospectiva y la capacidad de pensar en las generaciones futuras, y por otro lado, la idea de aprovechamiento de recursos (adecuado y/o racional). En relación a la concepción de ambiente, si bien puede leerse una lectura dicotómica entre naturaleza y cultura en un sentido moral y espiritual, y también económico., mayoritariamente se enfatizan las interacciones. Resalta que en dos oportunidades, se utilizó el término “ecología”, que remite más bien a una disciplina científica, como sinónimo de ambiente o naturaleza.

La masividad del congreso pudo haber incidido en la diversidad de posiciones encontradas, aunque hubo un consenso indiscutido que si bien no está explícito en el documento, se hace tangible: si la educación hace a la calidad de vida, ésta no puede desconsiderar entre sus objetivos y contenidos la dimensión ambiental, sea entendida como naturaleza o como interacción entre naturaleza y cultura. Las contradicciones relacionadas con las concepciones sobre el ambiente pueden tener que ver con diferencias ideológicas o

de proyectos político-pedagógicos. Sin embargo, es probable que en ese momento histórico tuvieran que ver con la falta de debate sobre el tema en el ámbito educativo. Por último, en de las corrientes del ambientalismo mencionadas en el primer apartado, los dictámenes del CPN pueden identificarse con el conservacionismo por las reiteradas referencias al “equilibrio ecológico”, a una “relación armónica”, a “salvaguardar el patrimonio ecológico”, etc. El “aprovechamiento racional” de los recursos que se menciona en dos dictámenes mantiene una impronta conservacionista, aunque refiera a una explotación económica, en la medida en que aparece ligado a “salvaguardar” el patrimonio. Es en referencia a la educación rural donde sí se hace visible una inclinación más económica y eco-eficientista, dado que se postula conocer el medio para “descubrir las potencialidades económicas y culturales de su zona y tienda a su preservación y aprovechamiento adecuado”.

La LFE mantuvo algunos preceptos del CPN y también las contradicciones. El eco-eficientismo aparece ligado a la concepción utilitarista de la naturaleza (Gudynas, 1999) en el art. 5, en el cual la idea de conservar el ambiente se plantea en función de las necesidades humanas, junto con el concepto de desarrollo y crecimiento económico. Cabe aclarar que tampoco se menciona la sustentabilidad. Sin embargo, en los artículos restantes en los que se hace referencia al ambiente –como se describió en el apartado anterior-, se refuerza la impronta conservacionista identificada en el CPN.

¿Cuál de las diversas posturas presentes en el campo de la EA pueden haber hegemonizado en las décadas del '80 y '90 en Argentina? ¿Qué concepción de naturaleza resulta hegemónica en el ámbito educativo nacional? Estas preguntas orientaron el artículo, entendiendo que las leyes resultan especialmente interesantes por lo que dicen de su tiempo, y porque expresan en buena medida la posición de los actores dominantes en determinado momento histórico. Esto es así porque en el diseño y la implementación de políticas y normativas, intervienen condicionantes muy poderosos como las corporaciones y los intereses del sector privado, la presión ejercida por movimientos sociales y por organismos internacionales. Sin embargo, la LFE no refleja los posicionamientos de estos actores en relación con la EA. La UNESCO en 1992 introducía el concepto de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable (González Gaudiano, 2007) y dos años más tarde desembarcaba en la región con un Congreso en Chile con ese título. Esto no quiere decir que la UNESCO no tuvo capacidad de incidencia en la política educativa nacional, pero es posible que por el escaso y disperso desarrollo de la EA en el país, no hubo capacidad para atender las iniciativas de algunos actores (entre ellos, los organismos internacionales) sobre

la temática. Asimismo, no obstante, es posible encontrar los sentidos de la idea de sustentabilidad en el articulado de la ley, con lo cual el debate de los años '80 sobre el antagonismo desarrollo-conservación ya se había empezado a saldar en el país, como lo expresa el art. 41 de la Constitución de 1994 y el art. 5 de la LFE.

Volviendo a las preguntas formuladas, y sintetizando el análisis presentado, como ya se dijo, en el período analizado, prevalece el conservacionismo ligado a una concepción de naturaleza como “canasta de recursos” (Gudynas, 1999) en la perspectiva de la tradición ilustrada (Castro, 2011). Siguiendo a Martínez Alier (2004), hay una congruencia cronológica que abre los interrogantes sobre la profundización del eco-eficientismo en el país en las décadas siguientes, y las posibilidades de desarrollo de la corriente de la justicia ambiental, propia del “tercer mundo” o de las economías periféricas, en Argentina.

A pesar de las limitaciones del artículo, que pueden vincularse con el marco teórico, la selección de fuentes, los períodos elegidos y/o la metodología de trabajo, el análisis desarrollado constituye un aporte al campo de la EA, ya que los estudios sistemáticos sobre el tema son escasos en nuestro país. Esto puede tener que ver con la ausencia de la temática en los currículum de las universidades nacionales (Telias, 2009).

Los desafíos que la EA aporta al campo educativo se vinculan con la invitación a realizar una lectura compleja de la realidad, en tanto atiende a factores políticos, económicos, científicos, éticos, culturales y pedagógicos implicados en las prácticas cotidianas; y en tanto puede ser una invitación permanente a la acción. La memoria en EA consiste en recuperar los debates del campo en un sentido prospectivo que aporte los elementos necesarios para dar lugar, como propone Isabel Carvalho, a una EA “*sensible a las luchas socio-ambientales y pautada por la conquista de la ciudadanía, [lo cual] representaría un espacio promisorio en busca de una sociedad justa y ambientalmente sustentable, integrando las fuerzas emancipatorias*” (Carvalho, 1999: 32).

Recibido el 1 de julio de 2013.

Aceptado el 10 de octubre de 2013.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachmann, L. (2008): “La Educación Ambiental en Argentina, hoy”. Documento marco sobre Educación Ambiental. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Áreas Curriculares. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en http://www.crytic.mcy.gov.ar/curriform/publica/marco_ed_ambiental.pdf
- Barbero, J. M. (1991): “Dinámicas Urbanas de la Cultura”, *Revista Gaceta de Colcultura N° 12*, Diciembre de 1991, editada por el Instituto Colombiano de Cultura.
- Bardin, L. (1977): *El análisis de contenido*. Madrid, Akal Ediciones, 2002 (3° edición).
- Bourdieu, P. (1976): “Algunas propiedades de los campos”, Conferencia dirigida a un grupo de filólogos e historiadores de la literatura en la Ecole Normale Supérieure, Noviembre de 1976. Publicado en Bourdieu, P. (1990): *Sociología y Cultura*, México, Conaculta.
- Brailovsky, E. (2006): *Historia Ecológica de Iberoamérica. De los mayas al Quijote*. Ediciones Kaicron; Capital Intelectual S. A. Bs. As.
- Brailovsky, J. y Foguelman, D. (1991): *Memoria verde*, Sudamericana. Bs. As.
- Carvalho, I. C. (1999): “La cuestión Ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social” en *Tópicos en Educación Ambiental 1* (1), 27-33, Guadalajara, México, 1999.
- Castro, Hortensia (2011): “Naturaleza y el ambiente: significados en contexto” en Gurevich, R. (comp.) *Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro*. Paidós, Bs. As.
- Da Costa Ferreira, L. (2006): *Idéias para uma sociologia da questão ambiental no Brasil*. Annablume, San Pablo, Brasil.
- De Luca, R. (2004): “La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984”, en *Razón y Revolución*, nro. 13, invierno de 2004, reedición electrónica.
- Díaz, M. D. V. (2006): “La política ambiental argentina: su errático desarrollo” en *Kairos. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (18), 2006.
- Dobson, Andrew (1997): *Pensamiento político verde. Una nueva ideología para el siglo XXI*. Paidós Ibérica, Barcelona, España.

- Eschenhagen Durán, M. L. (2003): "El estado del arte de la educación ambiental y problemas a los que se está enfrentando". *Memorias del II Encuentro Metropolitano de Educación Ambiental*, Toluca, México
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011): "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"", en *Revista Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 115, abril-junio, 2011, pp. 339-356, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Gajardo, M. (1999): *Reformas Educativas em América Latina. Balance de una década*. Doc. nº15, PREAL.
- García Canclini, N. (1999): "El consumo cultural: una propuesta teórica". En *El Consumo Cultural en América Latina: Construcción Teórica y Líneas de Investigación*. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Granada.
- García, D. S. y Priotto, G. (2009): *Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Buenos Aires, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación, 2009.
- González Gaudiano, E. (2007): *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos, escenarios*. Editorial Plaza y Valdés, México, 2007.
- González Gaudiano, E. y Arias Ortega, M. A. (2009): "La educación Ambiental Institucionalizada: Actos fallidos y horizontes de posibilidad", en *Perfiles Educativos*, número 124, abril – junio de 2009, México.
- Gudynas, E. (1992): Los múltiples verdes del ambientalismo latinoamericano, en *Nueva Sociedad* N° 122 Noviembre- Diciembre 1992 , págs. 104-115.
- Gudynas, E. (1999): "Concepciones de la naturaleza y desarrollo en América Latina." En *Revista Persona y Sociedad*, 13 (1), 101-125.
- Leff, E., 1998
- Luzzi, D. (2000): La Educación Ambiental formal en la educación general básica argentina, *Revista Tópicos en Educación Ambiental* 2 (6), 35-52, Guadalajara, México, 2000.
- Martínez-Alier, J. (2004): *El Ecologismo de los Pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valores*. Icaria – Antrazyt, Barcelona.

ONU (1987): Cap. 2 “Towards sustainable development”. Informe de 4 de Agosto 1987 de la Comisión Mundial por el Medio Ambiente y el Desarrollo (o Informe Brundtland), presentado ante la Asamblea General de Naciones Unidas. Disponible en el sitio de Naciones Unidas, en Documentación.

-PNUMA (2002): “Educación para todos, educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible: debatiendo las vertientes de la década de educación para el desarrollo sostenible”. Documento de la OREALC, ONU.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162179s.pdf>

-Puiggrós, A. (2012): *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna, Bs As.

-Roque Molina, M. G. (2009): “Un acercamiento a la situación de las Políticas Públicas de Educación Ambiental en América Latina” en García, D. (comp.): *Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva*. Publicación del VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Edición de la Jefatura de Gabinete de Ministros, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, Argentina.

-Sauvé, L. (2004): “Una cartografía de corrientes en educación ambiental” en Sato, M. Carvalho, I. (orgs.) (2004): *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre, Artmed.

-Sauvé, L. (2010): “Educación científica y Educación Ambiental: un cruce fecundo”, en Revista *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), pág. 005–018, España, 2010.

-Schmidt, B. (2002): “Teorías culturales posmodernas de Latinoamérica” en *Revista INDIANA* 19/20 (2002/2003), 13-35.

-Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2001): “La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades”. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID. Asistencia Técnica No Reemborsable N° ATN/SF6250-RG. IPEE-UNESCO-Buenos Aires. Borrador para discusión, disponible en: <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf>

-Telias, A. (2009): “La investigación en Educación Ambiental en la universidad Argentina: debates y reflexiones en torno a un área de vacancia” en *Actas del VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, San Clemente del Tuyú, Argentina, 2009.

-Tiramonti, G. (2001): *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* FLACSO-Temas Grupo Editorial, Bs. As., Argentina.

-Tiramonti, G. (2005): "La educación argentina en el contexto de transformaciones de los años 90" en *Revista Pro-posições*, V. 16, n. 3 (48) – Brasil, set-dez, 2005.

UNESCO (1972): "Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural", disponible en <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>.

-Worster, D. (2008): *Transformaciones de la Tierra*. Coscoroba Ediciones-Biblioteca Latinoamérica en Ecología Política. Montevideo, 2008.

Fuentes documentales

- Ley Federal de Educación, 1993. Ley 24.195.
 - II Congreso Pedagógico, Informe final de la asamblea nacional. Embalse, Argentina, 1988, 243 p.
 - Ley de Educación Común, 1884. Ley 1420.
 - Constitución Nacional de 1949.
 - Constitución Nacional de 1994.
-

¹ Carvalho (1999) refiere a la “orientación anti-utópica o realista” del mundo ambiental, versus el ecologismo emancipatorio. En el campo de la EA, Sauvé (2004) identificó quince corrientes, mientras que González Gaudiano (2007), sin esquematizar, identifica una diversidad de discursos en torno a la educación para la conservación, para la biodiversidad, para el desarrollo sustentable (reconociendo una variedad de vertientes en esta última).

² En documentos normativos posteriores al año 2003 sí se remite a la idea de Educación Ambiental, dando cuenta de un mayor desarrollo de este campo en Argentina.

³ En 1968 se reunió en Roma un grupo de científicos, políticos e investigadores, que provenían de treinta países distintos, para hablar de los cambios que se estaban produciendo en el planeta como consecuencia de las acciones humanas. Dos años más tarde ese grupo se constituyó como Club bajo legislación suiza, y en 1972 publicaron un informe determinante para la historia del ecologismo “Los Límites del crecimiento”, el cual fue elaborado por el MIT (Massachusetts Institute of Technology), por encargo del Club de Roma. Es dable mencionar que hubo otras obras significativas, como el libro de Rachel Carson “Primavera Silenciosa” sobre la contaminación por agroquímicos, publicado en 1962, aunque fue catalogado como obra militante y no científica.

⁴ Este informe fue uno de los tantos que criticaron el informe del MIT. Se destaca por su visión tercermundista y su origen latinoamericano. También fue objeto de numerosas críticas: Gudynas (1999) sintetiza los principales cuestionamientos que recibió: “*reduce a un mínimo toda problemática ecológica, minimizándola, apostando exageradamente a la tecnología y a los contextos políticos (...). [Fue] una expresión más de las posturas desarrollistas tradicionales*” (Gudynas, 1993: 111).

⁵ En 2009 se realizó en Argentina la VI edición de este evento.

⁶ Bourdieu define el poder simbólico como el *poder-hacer* de los grupos, y se funda en dos condiciones: la posesión de un capital simbólico (vinculado al prestigio, a la autoridad social adquirida en las luchas anteriores que confiere el poder de imponer una visión de las divisiones sociales); y por otra parte, se trata de un poder de hacer cosas con palabras que se correspondan con la realidad: la *eficacia simbólica* depende del grado en el que la visión propuesta está fundada en las afinidades objetivas entre las personas que se trata de juntar (Bourdieu, 1988).

⁷ Con esta ley, la secundaria (ahora de tres años), se mantuvo opcional y adoptó un formato polimodal según el cual cada institución definía la modalidad y orientaciones curriculares dentro de los lineamientos jurisdiccionales.