



EDUCACIÓN AMBIENTAL (EA) Y PEDAGOGÍAS EMANCIPADORAS

Sessano Pablo¹

Mg. en Planificación y Política Públicas Ambientales; Investigador del Proyecto UBACyT F135 “Emergencia del campo de la educación ambiental en Argentina”. IICE- APPEAL – (Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación- FFyL- UBA, Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina). Miembro de CopEAA A.C. (Colectivo por la Educación Ambiental Argentina).

refractario@yahoo.com

RESUMEN

La presente ponencia, es un avance de la investigación-Proyecto UBACYT F135 “Emergencia del campo de la educación ambiental en Argentina”, de la FFyL- UBA. En ella nos proponemos reflexionar en forma preliminar y presentar solamente, forzando algo nuestras propias hipótesis, tres aspectos que consideramos relevantes, que juegan y cómo juegan, en el presente de la configuración del campo de la EA en Argentina. El primero refiere a la manera en que el campo educativo, la educación misma, es interpelada por la crisis ambiental en sus propósitos y su prospectiva. El segundo a la relación entre la EA y las luchas socioambientales, en la cual destaca el solapamiento entre el sujeto educativo y el militante ambientalista. El tercero a la vigencia y pertinencia del debate, al menos en Argentina, en el que se diferencian la EA y la Educación para el Desarrollo Sustentable, como visiones representativas, una de las luchas y los proyectos que asocian educación con pedagogías emancipatorias, la otra con las llamadas políticas educativas neoliberales de tercera generación.

RESUMO

O presente artigo, é um avanço da investigação – Projeto UBACYT F135 “Emergência do campo da educação ambiental na Argentina” da FFyL – UBA. Nela nos propomos refletir em forma preliminar e apresentar forçando algumas de nossas próprias hipóteses, três aspectos que consideramos relevantes, que jogam e como jogam, no presente da configuração do campo da EA na Argentina. O primeiro refere a maneira em que o campo educativo, a educação mesma, é interpretada pela crise ambiental em seus propósitos e sua prospectiva. Em segundo a relação entre EA e as lutas sócio-ambientais, na qual destaca a sobreposição entre o sujeito educativo e o militante ambientalista. O terceiro a vigência e pertinência do debate pelo menos na Argentina, em que se diferencia a EA e a Educação para o desenvolvimento sustentável, como visões representativas, uma das lutas e os projetos que associam educação com pedagogias emancipatórias, a outra com as chamadas políticas educativas neoliberais de terceira geração.



Educación Ambiental (EA) y pedagogías emancipadoras.

Dado que solo es posible realizar una síntesis del diversificado trabajo que venimos cosechando en una de las poquísimas investigaciones universitarias en EA en Argentina, especialmente en el área de las ciencias sociales, tomaremos como base tres artículos no publicados aún, elaborados con anterioridad en el marco de la misma (Proyecto UBACIT-f-135), cuyas claves nos servirán para estructurar la presente ponencia que constituye nuestra propia perspectiva de investigación y que puede ser vista como un mapa teórico del trabajo.

Las investigaciones que llevamos a cabo no son trabajos de profundización y desarrollo de teoría. Para ello hay colegas educadores ambientales mucho más entrenados y dedicados a indagar en el pensamiento y las ideas y la filosofía de la educación ambiental, en tanto es una expresión del momento histórico de cambio de paradigmas.

Nosotros hemos elegido bucear en las manifestaciones empíricas de esos cambios en los procesos educativos y ambientales, es decir en los procesos que combinan ambas escenas contemporáneas. Emprender un camino hacia la comprensión, la elucidación, del modo en que los procesos educativo-ambientales, que consideramos una especificidad relativa dentro del campo de la educación que en diferentes ámbitos la sociedad se procura, se inscriben socialmente, es decir se articulan (o no) en un contexto determinado. Como y cuanto influyen estos procesos en la transformación y posible (deseable) subversión de la educación hacia un cambio de paradigma y como participan de la vigorización y afianzamiento de un campo de la EA en Argentina.

El primer artículo al que recurrimos se llama “Las políticas neoliberales de tercera generación y la educación ambiental”, un trabajo realizado en conjunto con Aldana Telias sobre la base de la ponencia presentada por Adriana Puiggros al 5° Congreso Mundial de EA (Canadá 2009). Donde se propone concebir propuestas tales como la EDS como parte de lo que Puiggros viene llamando políticas educativas neoliberales de tercera generación y a partir de un posicionamiento que rescata al Estado como sujeto social necesario pero en una perspectiva de renovación/transformación, como lo plantea De Sousa Santos. A continuación se ejemplifica mediante la crónica de la experiencia institucional de educación ambiental 2006/7 en la Provincia de Bs.As., la posibilidad concreta de transitar procesos educativo-ambientales autónomos, subversivos dentro del estado, enraizados en la propia realidad, que reconocen su prospectiva en la posibilidad de revisar ante todo la historia ambiental o socioambiental y educativa latinoamericana y la peculiar conformación del Estado y los movimientos sociales en la región y que encuentran en esta triple reflexión sustanciales razones para no suscribir y sí criticar, las propuestas de EA globalizantes y no subsumir la experiencia propia a esas generalizaciones.

En esta misma línea de investigación, el segundo artículo convocado fue una ponencia presentada al Encuentro Evaluación del decenio con miras a la Educación para el desarrollo Sostenible 2005/2014 región latinoamericana y del caribe (México 2009) cuyo título es “Educación Ambiental y Educación Ambiental no formal en Argentina, entre el marketing, la ausencia pública y las organizaciones sociales.”¹ De este trabajo se rescatan las elaboraciones que giran en torno a la

¹ Este análisis fue elaborado para el presente congreso y representa un avance de la Investigación UBACyT sobre la génesis y estado actual del campo de la EA en Argentina, radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Algunos aspectos del diagnóstico que hacemos esperan ser corroborados mediante una metodología específica de relevamiento de las representaciones que sobre muchos de los puntos aquí mencionados tienen los actores del campo. No sabemos si tal tarea será posible en los límites de esta investigación, ni ello redundaría necesariamente en mayor



posibilidad, verosímil a nuestro juicio, de visualizar el espacio de la EA en Argentina organizado en tres sub continentes por decirlo así, el que vincula los intereses privados (empresas) y públicos (estatales) con la propuesta de la EDS; en el extremo opuesto el que vincula las acciones ciudadanas ambientalistas con experiencias mas cercanas a la tradición de Educación Ambiental y entre ambas un espacio menos nítido en la propuesta, en el que se mueven diferentes ONG que pendulan sus posiciones según numerosos factores. Las experiencias resultantes de cada uno serian suficientemente diferentes como para admitir una tendencia al cierre de cada uno de estos espacios sobre sí mismos y que el futuro “campo” de la EA quede inicialmente configurado sobre este esquema. También en este trabajo se esboza ya una proposición que será central en adelante y objetivo de la indagación de un nuevo proyecto, según la cual las experiencias de EA asociadas a las luchas ambientalistas son las mas ricas en generación de conciencia ambiental, y aunque son las menos sistemáticas y pedagogizadas resultan mas efectivas en términos de formación ambiental ciudadana, contrastando con las experiencias que se desarrollan sin contacto directo con el conflicto.

Finalmente, la presentación del nuevo Proyecto de Investigación que será continuidad del antes mencionado, denominado “Experiencias educativas en la conformación del campo de la EA en Argentina: conflictos ambientales y territorialidad” constituye en sí mismo un avance hacia proposiciones teóricas explicativas que intentan dar cuenta de la configuración general actual de un “proto-campo” de la EA por un lado y por otro, plantea hipótesis respecto al modo o los modos en que los procesos educativo-ambientales emergen y ocurren en particular en el espacio de vinculación de la EA y las acciones ciudadanas, en estrecha relación con las territorialidades que se van configurando en cada espacio de lucha. En este contexto se propone “leer” estas experiencias desde la perspectiva de las alternativas pedagógicas, es decir desde las crisis de las pedagogías hegemónicas, que Adriana Puiggrós junto al equipo de APPEAL han desarrollado desde una perspectiva de la historia de la educación en la que se consideran a las luchas sociales como trama constitutiva de lo pedagógico.

Y en Argentina, precisamente lo que viene ocurriendo, según creemos poder demostrar, es que las mejores experiencias educativas se dan en contextos de lucha. Contextos y luchas que no excluyen a las instituciones educativas tradicionales –la escuela o la universidad–, a veces las incluyen de forma específicas o las interpelan de tal manera que, ineludiblemente las incorporan, forzando un compromiso y una profundización de la reflexión sobre los temas de la EA, abriendo desde esta experiencias pedagógicas alternativas escenas educativas emancipatorias.

Este compromiso, sin embargo, no es asumido desde lo publico institucional, no es el sistema educativo el que respalda esa clase de compromisos, al contrario es mas frecuente que los reproche arguyendo una necesaria neutralidad; sino que se da a través de los sujetos individuales

objetividad. Las afirmaciones que aquí se realizan deben considerarse hipótesis propias basadas en los avances de la investigación y en registros sistemáticos que realizamos en el trabajo de campo y en contacto permanente con todos los actores mencionados, como parte de nuestra labor cotidiana desde hace años y de nuestra inserción -política- en el campo de la EA. Hemos creído interesante para el propósito del congreso ofrecer una visión del estado de la cuestión, que intenta provocar una reflexión recontextualizada, válida para Argentina, a partir del análisis de la presencia, la apropiación y el uso de nociones conceptuales por parte de los sujetos que interactúan en el campo de la EA o en su periferia, que sirvieron en otro momento y sirven aún para evaluar el grado de internalización que la EA ha alcanzado, o no, en los espacios educativos y sociales argentinos. No se trata de un análisis del discurso, sino apenas de la presencia/ausencia, uso/ apropiación de nociones que revelen un posible grado de *conciencia* alcanzado, en un doble sentido, por lo menos el que se dio a este concepto en el congreso de Moscú (1987) más la sensibilización inherente a tal avance. Sugerimos ver González Gaudiano. E. “EA: trayectorias, rasgos y escenarios” (2007: 157).



que se colectivizan dentro de las instituciones llegando a transferir el compromiso a la comunidad educativa toda, y no pocas veces el impulso proviene de afuera hacia adentro. Los docentes como ciudadanos junto con otros integrantes de la comunidad impulsan la toma de compromiso de las instituciones con problemáticas ambientales que afectan a las localidades, sean estas urbanas o no.

Por otro lado en el seno de los grupos que elegimos llamar colectivos ciudadanos - para evitar internarnos más de lo necesario en las distinciones acerca del carácter y la naturaleza de los movimientos sociales²-, ocurren también procesos educativos-ambientales, es decir procesos educativos que giran alrededor de un conflicto ambiental devenido relevante en la vida de la comunidad. Estos procesos, que nos aprestamos a investigar mas profundamente ahora, constituyen creemos, eventos de enorme significancia en la generación de conciencia ambiental³, en los cuales las colectividades forjan conciencia colectiva de su medio y adquieren los conocimientos, competencias, la experiencia y la voluntad capaces de hacerlos actuar, individual y colectivamente y asumir la necesidad y el compromiso de participar y de educar en esquemas apropiados a los escenarios socioculturales y socioambientales a los que nos encaminamos, para influir en su transformación y para evitar que el futuro se les imponga como un sino, re-asumiendo así mismo la autonomía para decidir en el marco de la democracia, lo que equivale a un proceso de construcción de ciudadanía.

Este evento de construcción de conciencia ciudadana y ambiental se da de esta manera por el impacto y la sensibilización que produce la vivencia cercana y directa del conflicto ambiental.

Correlativamente, en la escuela urbana de las grandes ciudades, la lejanía real, imaginaria o simulada de sus poblaciones respecto de los problemas ambientales, la ajenidad resultante del ilusionismo urbano, inhibe la ocurrencia de este tipo de procesos, y para explicar y comprender el conflicto se recurre a abstracciones y modelizaciones o piruetas pedagógicas que intentan explicarlos como casos (graves o no) de situaciones abstractas mas o menos normales resultantes del proceso de desarrollo y el avance de la tecnología, en lugar de abrir el debate sobre la faceta política, las implicancias sociales y la génesis histórica de las causas de estos problemas, para

² No es ese un debate ajeno a nuestra reflexión, al contrario la naturaleza de las acciones colectivas como las ha llamado Melucci, es central a la hora de entender las motivaciones y los métodos de la educación ambiental, sobre todo cuando hemos considerado que la lucha social es constitutiva en estos procesos educativos. Pero es un asunto que en este escrito solo cabe mencionar sucintamente. En nuestra perspectiva el concepto de *acciones colectivas* se aplica y explica adecuadamente las formas de lucha ciudadana especialmente las motivadas por conflictos ambientales. También cabe aclarar aquí de una vez que para nosotros los problemas ambientales son desajustes entre procesos antrópicos y naturales que pueden o no tener una solución técnica. Pero toda vez que conlleva la afectación de intereses sociales que entran en conflicto por tal desajuste, se convierten en conflictos socio-ambientales o conflictos ecológico-distributivos como los ha llamado Martínez Allier, en tanto expresan diferencialidades en el derecho de acceso y valoración a los recursos naturales o recursos para la vida, que pueden conllevar distintos grados de injusticia.

³ Respecto a este término suscribimos las dudas planteadas por E.G. Gaudiano (2007) en el sentido de la oscuridad que prevalece alrededor de los que se pretende decir al usarlo. Suscribimos no obstante también, la referencia que a ella se hizo en la conferencia de Moscú en 1978 citada por Gaudiano en la cual es concebida como un “proceso permanente en el cual los individuos y la colectividad cobran conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, valores, competencias, la experiencia y la voluntad capaces de hacerlos actuar, individual y colectivamente...” pero no “para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente” sino para asumir la necesidad y el compromiso de educar en esquemas apropiados a los escenarios socioculturales y socioambientales a los que nos encaminamos. (Colom Sureda 1989 en ob.cit.).



poder ubicarse dentro y no fuera de los mismos y sumergirse en las transversalidades que emergen de este enfoque.

Creemos que esta situación es relativamente saldada en los escenarios no escolarizados y particularmente en aquellos donde la lucha ambiental gravita fuertemente en la vida de la comunidad. Pero no como resultado de una transformación pedagógica dentro de las instituciones, ni siquiera porque los colectivos hayan asumido que la educación es un proceso estratégico en la lucha ambiental, pues eso no ha ocurrido, apenas es vista como un insumo necesario. Sino de hecho, porque el conflicto los implica, los complica y los impele a buscar nuevas estrategias.

En este punto es donde destaca el antes mencionado solapamiento del docente y el militante ambientalista. Una especie de actor social que germina precisamente de ese caldo de cultivo del que hablamos antes en el cual la institución educativa queda (y luego elige permanecer) involucrada en el conflicto. Pero también germina a partir de la confluencia de roles y compromisos de sujetos individuales que son educadores, ejercen como tales, y se identifican más o menos activamente con las luchas de colectivos ciudadanos, sinergizando esas consonancias y roles y formando puentes entre lo institucional y lo coyuntural, entre la realidad social y el interés educativo.

Tal vez pueda parecer poco relevante destacar esta confluencia; no lo es, sin embargo, pues se trata de un hecho emergente no generalizado, sino minoritario en el cual ambientalismo y docencia constituyen identidades circunstancialmente concluyentes. Tampoco lo es en cuanto que ese puente es bastante imperfecto cuando se lo ve desde una perspectiva pedagógica, a partir de la cual se abren interesantes caminos de reflexión acerca de la práctica educativa, y específicamente docente y el rol y la experiencia educadora de las acciones colectivas. Tanto como respecto a la condición presente y el futuro de la escuela, los sistemas educativos y la educación misma, frente y dentro de estos nuevos escenarios.

Y creemos que es interesante porque como apunta A. Melucci: [para los sujetos], “En el pasaje entre las diversas regiones de la experiencia es siempre difícil transferir aquello que vale en un ámbito de la vida a otros ámbitos...esa dificultad implica los lenguajes, los sistemas de reglas y las expectativas en las relaciones..., y obligan a redefinir el sentido de la acción en cada pasaje, para cada subsistema es necesario reconocer,.. reaprender...y esta situación produce un doble efecto sobre la identidad”.

Los sujetos son condicionados a redefinirse e impelidos a hacer uso de ese paradójico espacio interno autónomo abstraído de la socialización que la sociedad contemporánea habilita para, a partir de allí producir nuevos sentidos, necesariamente anteriores a los sentidos que da la política. Y redefinir también en la elección del convivir el espacio de la “polis”: la democracia. Destaca, pues, el sentido que cada uno, individuo o grupo, da a su acción, en el espacio común. (Melucci). Y destaca la relevancia de esos puentes que este sujeto hibridado educador-ambientalista, ciudadano-concientizado es capaz de crear, aún con significativas deficiencias y dificultades cognitivas y pedagógicas.



Porque si algo se ha abierto en la democracia argentina es la visibilidad de lo publico, la diversidad de espacios comunes y de actores, y muy especialmente cuando los conflictos convocan al ambiente y la calidad de vida.

Muchos proyectos del accionar colectivo constituyen una expresión concreta de la búsqueda de órdenes alternativos, de producción, consumo, vivienda, asentamientos humanos, ambientales y lógicamente educativos. Actores emergentes, prácticas e identidades configuran el proceso de la creación de mundos socioculturales y sicionaturales. “Y aunque las redes de la creación de mundos socioculturales y sicionaturales están más y más atadas a las redes de la economía y las tecnociencias (Castells 1996), los actores basados-en-el-lugar son cada día más capaces para negociar todo el proceso de la construcción del mundo”.

La educación no escapa a esta nueva configuración del poder en el territorio, al contrario creemos poder ver en ella y en la escuela incluso, un instrumento vigoroso de empoderamiento social, un dispositivo apto para -ser subvertido y- crear cambios de sentido. No hay que desescolarizar, hay que hacer de la escuela un instrumento contrahegemónico y para eso “la tarea de ambientalización de la educación exige una comprensión del entorno cultural y del entorno ecosistémico, donde los componentes de ambos son actores dentro de escenarios cambiantes en los que se desdibujan las figuras de sujeto y objeto de la modernidad.” (P.Noguera 2004)

Efectivamente estos contextos de crisis, representan contornos sociales a partir de los cuales reencontrar el fin último de la relación pedagógica: “el rompimiento de las relaciones de poder a través del aprendizaje y consecuentemente del descubrimiento, por parte de los sujetos, de las reglas de juego, las cuales definen los modos de relación en y con una determinada realidad social”. “Y si al tiempo es necesario reconocer que las relaciones pedagógicas se dan dentro de contextos culturales diferentes - y por tanto, el análisis del discurso de la pedagogía y de las imágenes y símbolos y formas culturales que se construyen en la relación pedagógica, no esta fuera de las formas diversas y dimensiones distintas de poder existente no solo al interior de una cultura sino al interior de los espacios interculturales de frontera (contornos sociales), en los cuales se mueve la contemporaneidad-la ambientalización [por vía de la estética], de los procesos pedagógicos debe antes que cualquier otra cosa mirar detrás del sujeto, es decir, mirar las condiciones que lo han generado”. (Pardo 1992 en Noguera 2004 Ob.Cit.).

Parece dable que allí donde el conflicto socioambiental demanda reconstruir los escenarios históricos que lo generaron la complejidad desvelada y evidente desplace la linealidad propia de la educación moderna y “la norma se base cada vez menos en la ley objetiva y cada vez más en los mínimos acuerdos realizados a través de relaciones comunicativas, donde una comunión de las sensibilidades hace parte fundamental de dichos acuerdos y los actores de los procesos educativos constituyen las tramas de la relación pedagógica (Noguera ob.cit.)

En el extremos opuesto a estos escenarios donde, forzosamente, se cocinan emancipaciones, el discurso de la sostenibilidad, del desarrollo sustentable y de la educación para el desarrollo sustentable, crece promovido desde el discurso oficial publico, la ley, el maquillaje empresario, con frecuencia complementarios y el pendulante mundo de las ONG. Pero sin saber como permear con efectividad, ni interesarse realmente por ello, la institución educativa⁴. Estos sujetos actúan y

⁴ En Argentina la EA es un derecho constitucional recogido y mencionado en forma expresa en la Ley General del Ambiente, la Ley Nacional de Educación y se discute ahora mismo un proyecto de Ley de EA. Las provincias han recogido también estos mandatos y desarrollado sus respectivas normas. Pero este marco legal apenas incide en las políticas públicas. Contentándose, el legislador y el



se mueven en un terreno angosto delimitado casi exclusivamente por sus propios intereses, con escasa visión y proyección educativa. Con todo, su galimatías sostenido por recursos, y apoyado de hecho por el discurso mediático igualmente confuso, salvo pocas excepciones, contribuye mas a la confusión que a la construcción, siquiera de una perspectiva funcional al sistema, que no sea la confusión misma. Un meta discurso de la sustentabilidad, relegitimador del desarrollo sin adjetivaciones, sin embargo, se va sustanciando detrás de estas iniciativas y creemos poder ver con bastante nitidez la respectiva asociación entre practicas y discursos educativo-ambientales, de tal manera que lejos de diluir el debate (político) entre estas visiones y sus sujetos, como pretendería desde esa postura, este debería intensificarse, y deberíamos contribuir a ello, sobre todo cuando de un lado (el de las experiencias emancipatorias) la especificidad educativa esta aún desdibujada, y del otro (el del discurso de la EDS) se va consolidando con mas claridad como políticas educativas de tercera generación.

Este es pues, el clima en el cual o a partir del cual la EA en Argentina se esta conformando todavía como un proto-campo, de conocimiento y de praxis.

Si para definir un "campo" nos atenemos a la caracterización que A. DeAlba propone según la cual " en el proceso de constitución genealógica de un campo de la EA [en América latina y con singulares diferencias entre países], se observa como una constante, la interrelación de los campos de las ciencias ambientales con las ciencias de la educación y la pedagogía en una estrecha vinculación en grado variable con complejos procesos tanto institucionales como en los movimientos populares. El campo es modelado por un sistema de elementos de distinta índole, espacios sociales e institucionales, sujetos y actores sociales y redes de interrelación, lucha, fuerza, poder, producción, legitimación e intercambio, en torno a un objeto asunto, en función de las demandas, que se expresan como la tensión entre el proyecto de la globalización y la crisis estructural generalizada; a través de proyectos políticos, sociales, culturales, educativos, científicos, etc. o de rasgos disruptivos provenientes de estructuras anteriores o elementos nuevos vinculados a contornos sociales de articulación, así como disputas, posicionamientos, producción de reglas y juegos de lenguaje que se producen en el proceso mismo de consolidación y sedimentación del campo.

Para Argentina. Vale decir que los necesarios bienes simbólicos que los sujetos deben producir en este devenir (capital simbólico) como materia de negociación, todavía no alcanzan a tener la fuerza necesaria para dar al "campo" una consolidación, mucho menos en el específico terreno de la investigación en educación ambiental⁵. Hacia adentro de los espacios institucionales la circulación de estos bienes es muy restringida y poco consumida y todavía poco interdisciplinaria. Las reglas de producción son difusas, la evaluación inexistente.

Existe un juego de lenguaje propio, sin embargo, que si bien se mantiene en este nivel de restricción, va dando cuenta de una cierta sedimentación, una cierta interioridad, que permitirá,

político, con la sola mención que actualiza la legislación y enmascara la ausencia de toda gestión. Al respecto puede verse Sessano, P. "¿Necesitamos o no una ley de EA en Argentina?". www.CopEAA.com.ar

⁵ Incluso si consideramos como investigación en EA al amplio espectro que Luchen Sauvé admite como tales. (Sauvé 2000, "para construir un patrimonio de investigación en EA", Tópicos en EA, México 2000.) Un buen indicador de esta situación es la proporción de trabajos presentados a este mismo Simposio geográficamente accesible para los argentinos. De un total de 35 trabajos argentina presento solo 3 (dos forman parte de la misma investigación y el mismo grupo de trabajo, aunque cabe destacar que los tres se enmarcan en la reflexión social y epistemológica), Brasil 25 trabajos, México 3, Chile 2, Venezuela 1, Colombia 1.



esperamos, que el debate comience en el mercado restringido de pares y especialistas, pues como tal, no ha comenzado.⁶

Y se evidencia claramente la condición compleja, conflictiva y cronotopica (DeAlba 2007, pp. 281,282, Ob.cit.) del proceso de constitución del proto-campo.

Hacia el afuera, naturalmente el espacio es menos teórico y el campo de la EA se estructura alrededor de la construcción discursiva de actores de determinadas prácticas.

Aquí, en este mercado mas amplio como lo llama De Alba, el de quienes se vinculan fundamentalmente a través de sus practicas con ese campo intelectual y simbólico (docentes, activistas sociales, ambientalistas ciudadanos), la exterioridad, aunque constitutiva del mismo, gravita más fuertemente, es decir el conjunto de demandas, presiones e intereses de los distintos discursos que contienden en el contexto social amplio en cuyo seno se modelan los contornos sociales. Y, como propusimos al comienzo es esta exterioridad la que atraviesa sensible y determinadamente la EA en argentina y consecuentemente la constitución de un “campo” de conocimiento.

Entre esta exterioridad fuerte y aquella interioridad débil, “existe una compleja relación, con bordes o limites borrosos, en la cual se constituye el campo como tal, por lo que una y otra son ambas constitutivas del mismo”.

Para concluir, acerca del método, palabras mas palabras menos responde Alberto Melucci a una pregunta sobre el método “para atrapar la acción social en movimiento”. Nos ocupamos en sustancia de opiniones-representaciones o de comportamientos que son aspectos objetivados de la acción separados del sentido, no obstante la tentativa sigue siendo captar la acción como unidad de comportamiento y sentido, dando cuenta de la acción como proceso que se constituye en las relaciones en las cuales los actores son implicados, incluyendo la relación con el observador, un actor mas del campo, si bien particular. Todas las situaciones de investigación son experimentos, aunque no se declaran como tales, crean artificialmente un contexto de observación diverso de aquel de la práctica y la experiencia normal de los sujetos. Son instrumentos que dislocan al actor de su propia particularidad y de su condición separada para reconstituir el campo y sus procesos de construcción. En el devenir de la investigación, ineludiblemente el análisis fenomenológico y el interpretativo son fases diferenciadas, el primero orientado a alimentar el proceso que producirá materiales que serán objeto en segunda instancia de una interpretación expost. Pero se trata de reintroducir continuamente en el campo aquello que el campo produce: una suerte de retroalimentación que alimenta la capacidad reflexiva del actor (Melucci) [que ya solo es sujeto].

Es nuestro propio devenir como actores actuantes del “campo”, una territorialidad en la que las comunidades escriben su forma de morar.

⁶ El VI Congreso Iberoamericano de EA fue una manifestación clara de esta ausencia o estado primario del debate de la EA en Argentina, pues ni antes, ni después y sorprendentemente tampoco durante el evento se sustentó un debate horizontal, que confrontara perspectivas y percepciones, interpretaciones teóricas y visiones críticas de la praxis, de la relación entre EA y movilización social. Sino que el dialogo, si así puede llamársele, se mantiene en el sentido vertical donde solo caben los soliloquios desde uno y otro lado, los estudiosos y los militantes de la EA, los docentes y los intelectuales, los agentes públicos y la sociedad civil. Pero sin alcanzar la humilde confrontación necesaria que dará lugar a la reproducción y cualificación de las experiencias y desarrollos del campo.



BIBLIOGRAFIA

De Alba Alicia. "El campo de la EA en América latina y el Caribe. tesis sobre su constitución". En Gaudiano Edgar, G. Comp. "La educación frente al desafío ambiental global, una visión latinoamericana". Crefal, Plaza y Valdez. México 2007.

De Sousa Santos. "Reinventar la democracia, reinventar el Estado". CLACSO, Buenos Aires 2005.

De Sousa Santos. "Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social". ED. CLACSO, Buenos Aires 2006.

González Gaudiano. E. "EA: trayectorias, rasgos y escenarios". Plaza y Valdez, México 2007.

Melucci Alberto. "ACCIÓN COLECTIVA, VIDA COTIDIANA Y DEMOCRACIA". ED. El colegio de México. 1999.

Noguera A. Patricia. "EL REENCANTAMIENTO DEL MUNDO". Ed. Univ. Nal. De Colombia-PNUMA. Manizales 2004.

Puiggrós. A, Sessano. P, Telias A, "Las políticas neoliberales de tercera generación y la educación ambiental". Ponencia presentada al V Congreso de Educación Ambiental Canadá 2009. Inédito.

Sauvé Lucie. "Para construir un patrimonio de investigación en Educación Ambiental", en Tópicos en EA, Vol. 2, Nro.5, agosto 2000.

Sessano.P, "Educación Ambiental y Educación Ambiental no formal en Argentina, entre el marketing, la ausencia pública y las organizaciones sociales". Ponencia presentada al Encuentro Evaluación del decenio de la Educación para el desarrollo Sostenible 2005-2014, Región Latinoamericana y el Caribe. Inédito.

Sessano. P, Praxis, espacio político y educación ambiental. En revista Abia Yala, nro 1, ED. CopEAA A.C, Buenos Aires-septiembre 2009.

Cuadernos de campo Proyecto UBACIT-F-135 "Emergencia del campo de la educación ambiental en Argentina". IICE-APEAL-UBA 2009-2011.

Presentación del Proyecto UBACIT "Experiencias educativas en la conformación del campo de la EA en Argentina: conflictos ambientales y territorialidad". IICE- APEAL, 2010.