



EDUCACIÓN AMBIENTAL SUPERIOR: DE CÓMO NOS FORMAN Y FORMAMOS EN NUESTRAS UNIVERSIDADES. REFLEXIONES EN TORNO A LAS PRODUCCIONES ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES EN EL MARCO DE UN SEMINARIO LATINOAMERICANO

HIGHER ENVIRONMENTAL EDUCATION: HOW WE FORM AND FORM OURSELVES IN OUR UNIVERSITIES. REFLECTIONS ON THE ACADEMIC PRODUCTIONS OF STUDENTS AND TEACHERS IN THE FRAMEWORK OF A LATIN AMERICAN SEMINAR

EDUCAÇÃO AMBIENTAL SUPERIOR: COMO NOS FORMAMOS E FORMAMOS NAS NOSSAS UNIVERSIDADES. REFLEXÕES SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÉMICAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES NO ÂMBITO DE UM SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO

María Luisa Eschenhagen Durán
E-mail: mariesche22@yahoo.com.mx

Silvina Andrea Corbetta
E-mail: silvina.corbetta@unahur.edu.ar

RESUMO

O objetivo deste artigo é socializar algumas das conclusões das produções acadêmicas de um seminário latino-americano sobre educação ambiental superior. O texto visa refletir criticamente sobre a forma como formamos e recebemos formação no campo da educação ambiental nas universidades da região. Como fontes para a análise utilizamos os resumos e textos recebidos e aprovados, cuja autoria pertence a professores, doutores, mestres, especialistas, licenciados, doutorandos, mestrandos e estudantes de graduação, bem como professores de investigação, que em muitos casos participaram em colaboração com os seus alunos e/ou estudantes de tese. Em termos de origem geográfica, a grande maioria dos autores provém de universidades da Colômbia, com uma participação significativa do Brasil e, em menor medida, de Cuba, México e Argentina. Entre outros dados, a informação foi sistematizada de acordo com a relevância para as mesas redondas temáticas, a coerência teórica, as metodologias utilizadas, a capacidade de reflexão nas conclusões e o tipo de bibliografia utilizada. Os resultados desta sistematização foram então organizados em três categorias analíticas: capacidade de escrita, compreensão da interdisciplinaridade, e capacidade de problematização e pensamento crítico no campo da educação ambiental. Os resultados revelam sérias dificuldades na formação acadêmica de professores e estudantes, com destaque para a escrita de textos; uma recorrência confusa da noção de interdisciplinaridade ou um "uso acrítico" da noção de pensamento crítico. Este resultado deve ser considerado como um contributo para futuras transformações curriculares no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Estado da Arte. Educação Ambiental. Práticas Sustentáveis.

ABSTRACT

This article aims to socialize some of the findings of the academic productions of a Latin American seminar on higher environmental education. The text is aimed at critically reflecting on how we train and are trained in environmental education in the region's universities. As sources for the analysis, we used the abstracts and texts received and approved, whose authorship belongs to teachers, doctors, masters, specialists, graduates, doctoral students, master's students, and undergraduate students, as well as research professors, who, in many cases participated in collaboration with their students and thesis students. Regarding geographical origin, the vast majority of authors came from universities in Colombia, with significant participation from Brazil and, to a lesser



extent, from Cuba, Mexico, and Argentina. Among other data, the information was systematized according to relevance to the thematic roundtables, theoretical coherence, the methodologies used, the capacity for reflection in the conclusions, and the type of bibliography used. The results of this systematization were then organized into three analytical categories: writing skills, understanding of interdisciplinarity, and the capacity for problematization and critical thinking in environmental education. The findings reveal severe difficulties in the academic training of teachers and students, focusing on the actual writing of texts, a confusing recurrence of the notion of interdisciplinarity, or an "uncritical use" of the idea of critical thinking. This result should be considered as input for future curricular transformations in higher education.

KEYWORDS: State of the Art. Environmental Education. Sustainable Practices.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo socializar algunos hallazgos en torno a las producciones académicas realizadas a partir de un seminario latinoamericano sobre educación ambiental superior. El texto está dirigido a reflexionar críticamente sobre cómo formamos y nos formamos en el campo de la educación ambiental en las universidades de la región. Como fuentes para el análisis se utilizaron los resúmenes y textos recibidos y aprobados, cuyas autorías pertenecen a docentes, doctores, masters, especialistas, licenciados, doctorandos, maestrandos y estudiantes de licenciatura, así como profesores investigadores, que en muchos casos participaron en colaboración con sus estudiantes y/o tesis. En cuanto a la procedencia geográfica, la gran mayoría de autores y autoras provino de universidades de Colombia, con importante participación de Brasil y en menor medida de Cuba, México y Argentina. Se sistematizaron, entre otros datos, la información según la pertinencia a las mesas temáticas, la coherencia teórica, las metodologías utilizadas, la capacidad de reflexión en las conclusiones y el tipo de bibliografía utilizada. Los resultados de esta sistematización se organizaron posteriormente en tres categorías analíticas: habilidades de escritura, comprensión de la interdisciplinariedad, así como capacidad de problematización y pensamiento crítico en el campo de la educación ambiental. Los hallazgos evidencian serias dificultades en la formación académica de docentes y estudiantes, con foco en la propia escritura de los textos; una confusa recurrencia de la noción de interdisciplina o un "uso acrítico" de la noción de pensamiento crítico. Este resultado debería ser considerado como insumos para futuras transformaciones curriculares de la formación superior.

PALABRAS-CLAVE: Estado del arte. Educación ambiental. Prácticas sustentables.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo socializar algunas reflexiones en torno a las producciones académicas realizadas en el marco del Seminario de *Educación Ambiental en las Universidades Latinoamericanas. Retos, perspectivas y apuestas* (Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia 2019). Entendemos que este tipo de producciones se convierten en indicios relevantes sobre la formación superior universitaria¹ en el campo de la educación ambiental. Debe señalarse que el evento al que hacemos mención se estructuró con base a cuatro ejes temáticos: i) Tensiones en el campo de la educación ambiental; ii) Retos de la investigación en educación ambiental; iii) Fundamentación teórica de la educación ambiental superior y iv) Ambientalización de la educación superior. Los citados temas, que son parte de las

¹ Definimos como tal aquella formación que permite a sus graduados a desempeñarse en el campo de su incumbencia, con los años universitarios requeridos, y una vez finalizado el trayecto que cada uno de nuestros países define.



preocupaciones de la Red Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe (EArte-ALyC), fueron definidos y presentados a través de las distintas circulares que se difundieron en pos del evento para incentivar la participación.

Así, el eje i) **Tensiones en el campo de la educación ambiental** se afirmó en la idea de una educación y/o formación ambiental como campo en disputa, en tensión y constante evolución. Desde el Colectivo se asumió que el campo de la EA está caracterizado por una muy particular heterogeneidad, que se expresa a través de: una diversidad de posturas pedagógicas, concepciones, discursos, teorías, epistemes y prácticas (CORBETTA Y SESSANO, 2021; SAUVÉ, 2004). Éstas, a su vez, se complejizan o se tensionan, más aún, por el lugar geopolítico de la enunciación, en una gradiente que va desde las versiones eurocentradas de la EA a las versiones latinoamericanistas de la misma (CORBETTA et al, 2015). Es decir, esto significa que la EA indefectiblemente se define por los proyectos de modernidad/colonialidad que la atraviesan o los horizontes de emancipación que la configuran, desde un posicionamiento político-pedagógico clave. Por otro lado, existe una tensión macro que consideramos contiene a las anteriores y que define al campo en términos de una disputa entre una *educación ambiental* (crítica, por definición) y la *educación para el desarrollo sostenible*, apegada a los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030. De ahí, que parte de los propósitos de la mesa temática fuera provocar la discusión en torno al tenor, el alcance o el estado de la cuestión, desde la perspectiva de los y las investigadores/as de nuestras universidades. Los ítems/tensiones que convocaron a las producciones en este eje fueron los siguientes: (i) La educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible o sustentable, además de otras denominaciones: educación para la sostenibilidad, educación para un futuro sustentable. (ii) La educación ambiental como disciplina, campo de conocimiento o transdisciplina. Discusión que tiene implicaciones de cómo investigar, enseñar, comprender la propia educación ambiental. (iii) La educación ambiental hegemónica o colonizada y la educación ambiental contra hegemónica, alternativa o decolonial. (v) La existencia de un objeto de estudio para la educación ambiental o un conjunto de problemas que aborda. (vi) Vinculación de la educación ambiental a las ciencias naturales o a las ciencias sociales, inter- o transdisciplinariamente. (vii) La posibilidad o no de la didáctica de la educación ambiental (viii) Educación ambiental, formación ambiental o educación ecológica

El eje ii) **Retos de la investigación en educación ambiental** se centró -tal como el título lo anuncia- en las investigaciones realizadas en el campo. La educación ambiental desde



los años 90 ha venido transitando hacia una consolidación de un propio campo de conocimiento, al demostrar que tiene preocupaciones particulares, junto al desarrollo de teorías y prácticas propias. Y, a la vez, ha generado una producción bibliográfica importante, e impulsado un sinnúmero de iniciativas y políticas, así como la promoción de muchos proyectos de investigación, tesis y artículos de toda índole. Trabajos muy diversos, con impactos disímiles, intenciones múltiples y efectos que tienen rangos entre muy asombrosos y efectivos como dudosos y hasta contraproducentes. De ahí que resulta fundamental investigar, reflexionar de manera crítica y constructiva sobre el propio quehacer, proceder y fundamentación de la educación ambiental. El objetivo por lo tanto ha sido generar un aporte que sea destinado a la sistematización y generación de conocimiento de modo de resolver los problemas propios de la educación ambiental, en materia de investigación. En este sentido, fueron preguntas en torno a la producción misma de conocimiento *sobre* la educación ambiental, las que guiaron la convocatoria: (i) ¿Por qué y para qué investigar en y sobre los procesos de educación ambiental? (ii) ¿Cuáles son las características de las investigaciones en educación ambiental? (iii) ¿Qué relación existe entre la investigación en educación ambiental y la investigación educativa? (iv) ¿Qué y cómo investigar en educación ambiental? (v) ¿Qué tipos y enfoques de investigación se privilegian en este campo? (vi) ¿Qué tipo de paradigmas, metodologías, visiones o concepciones, etc. prevalecen en las propuestas de educación ambiental? (vii) ¿Qué contenidos, metas, objetivos prevalecen o están ausentes en la educación ambiental?, entre otras. Estas preguntas provocan reflexiones significativas que pueden ofrecer directrices para el futuro del quehacer de la educación ambiental. El tipo de trabajos que se pidieron explícitamente fueron trabajos relacionados con estados del arte o estudios bibliométricos respecto a la investigación en educación ambiental, así como aquellos orientados a indagar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la educación ambiental - con especial énfasis en el ámbito universitario.

El eje iii) **Fundamentación teórica de la educación ambiental superior** tuvo como objetivo retomar o construir argumentaciones teóricas sobre conceptos básicos de la educación ambiental y la idea de “sustentabilidad”. Dos conceptos centrales, utilizados de manera recurrente, y a la vez difusa y ambigua que dan espacio para muchas interpretaciones y hasta malentendidos. Superar esta ambigüedad y la falta de claridad conceptual, sigue siendo uno de los retos mayores para fortalecer la ambientalización de las universidades, donde el mismo concepto de ambientalización aún está por concretarse. Se trata además de un contexto en el



cual no será posible negar las ideologías existentes y divergentes que subyacen a la sostenibilidad y sustentabilidad, ideologías que son necesarias de evidenciar y explicitar. Tales posicionamientos desembocan en diferentes vertientes que luego se expresan en sus respectivas comprensiones de “lo ambiental” (ESCHENHAGEN, 2016), con efectos contrapuestos, por ende, las denominaciones lejos están de ser intercambiables o iguales, sin desconocer que en muchos espacios esta discusión y diferenciación se consideran innecesarios. Sin embargo, es el espacio académico el que posee la tarea de demostrar y visibilizar estas diferencias y sus implicaciones. Los ítems guía para la convocatoria fueron: (i) Inter- transdisciplinariedad - ¿cómo debería entenderse, diferenciarse?; (ii) Complejidad - ¿E. Morín y ciencias de la complejidad son lo mismo?, ¿qué aportes pueden dar las ciencias de la complejidad a la educación ambiental? ¿cómo entender, fundamentar o aproximarse a la complejidad? (iii) Epistemología ambiental - ¿En qué consiste y qué retos tiene una epistemología ambiental? ¿Qué implicaría realizar estudios *sobre* el proceso de internacionalización de lo ambiental *dentro* de diferentes *paradigmas* científicos? ¿Qué implicaría analizar los *efectos* de la problemática ambiental *sobre* la producción de conocimientos? (iv) Pensamiento crítico en educación ambiental - ¿en qué consiste lo crítico o la crítica? ¿Qué se entiende por pensamiento crítico? ¿Por qué y para qué pensar críticamente en educación ambiental? ¿Qué implica el pensamiento crítico en educación ambiental desde la perspectiva latinoamericana? (v) Decolonialidad - ¿qué retos teóricos se plantean para la educación desde esta perspectiva?) ¿Qué aporta a la educación ambiental superior? (vi) ¿Cuál es particularidad de la educación ambiental desde el pensamiento ambiental latinoamericano? En su conjunto se trata de preguntas que invitan a una revisión del “hacer” y del “cómo hacer” de la educación ambiental, además de propiciar cambios teóricos y epistemológicos para superar prácticas pedagógicas y didácticas automatizadas e instrumentalistas, de modo de posibilitar cambios sustanciales en la educación ambiental universitaria.

Finalmente, el eje iv) **Ambientalización de la educación superior**. Uno de los principales retos en el ámbito universitario sigue siendo la inclusión de la educación ambiental. Por ende, preguntarse de qué modo se incluye a la EA, lleva a identificar diferentes *estrategias (sistematizadas)* como la *transversalización*, la *interdisciplinariedad*, los proyectos educativos o la *ambientalización*, entre otras. Para el caso de esta mesa temática, el interés estuvo centrado en la *ambientalización de la educación superior*, entendida como un proceso reflexivo y crítico frente al desafío de comprender la complejidad ambiental y a partir de ello dar cuenta de cómo



tal cometido permea ¿todos? los ámbitos del quehacer universitario, a través de sus tres ejes misionales: docencia, investigación y extensión. En este sentido se creyó focal indagar alrededor de la adopción (o no) de bases epistemológicas centradas en la vida. Los interrogantes que organizaron la convocatoria de la mesa fueron los siguientes: (i) ¿Qué se entiende por ambientalización de la educación superior? (ii) ¿Qué reflexiones teóricas y epistemológicas sustentan los procesos de ambientalización? (iii) ¿Qué implica la ambientalización de la educación superior para las universidades latinoamericanas? (vi) ¿Qué estrategias y procesos se pueden implementar para dicha ambientalización?

La respuesta a la convocatoria fue nutrida contando entre los y las autoras a docentes, doctores, masters, especialistas, licenciados, doctorandos, maestrandos y estudiantes de licenciatura, en su gran mayoría provenientes de universidades de Colombia, con una importante participación de Brasil, a los que se sumó Cuba, México y Argentina. Sobre un total de 53 resúmenes recibidos, se aceptaron a través de una revisión de pares externos y con un previo acuerdo de forjar criterios fuertemente inclusivos, un total de 44 resúmenes aprobados, que se convirtieron finalmente en textos completos enviados. La distribución fue la siguiente: once ponencias para el Eje 1, diez para el eje 2, seis para el eje 3 y ocho para el eje 4.

El criterio de fuerte inclusión se concertó entre los y las integrantes del comité académico, dado que la gran mayoría de los trabajos recibidos no lograron estrictamente retomar, ni insertarse dentro de las reflexiones y discusiones propuestas. Además, a partir de analizar los resultados de las evaluaciones realizadas por los pares investigadores, surgieron una serie de inquietudes que resultan transversales a las producciones, independientemente a los ejes que se atendieran:

(i) qué tipos de trabajos escriben “nuestros/as estudiantes”, o escribimos nosotros/as mismos/as; qué calidad de trabajo producen y producimos y qué cuestiones insatisfactorias se replican;

(ii) qué entendemos por interdisciplina y cuánto de esto estamos logrando en las investigaciones;

(iv) qué capacidad de problematizar y de generar reflexión crítica denotan nuestras producciones.

Son inquietudes indispensables, en dos direcciones. Por un lado, se trata de unos mínimos académicos necesarios para garantizar una buena calidad profesional, considerando que existe efectivamente una relación entre teoría y práctica (ÁLVAREZ, 2015). De ahí, que



el artículo aquí presentado invita a una metaevaluación (SESSANO Y CORBETTA, 2016) sobre las producciones, para generar una reflexión epistemológica que nos incentive y motive a una mejora en el campo de trabajo. Debe observarse, además que, en una gran proporción, los trabajos recibidos se vinculan a resultados de tesis o avances de (de pre/grado, maestría y doctorado). Esto nos deriva a una pregunta focal: *¿qué podemos aprender de la evaluación de nuestras producciones en materia de Educación Ambiental Superior?* La expectativa es la de aportar al conocimiento en materia de la EAS, con eje en otras preguntas que nos interpelaron durante esta experiencia: ¿cómo forman las universidades a los estudiantes, en el campo de la EA? ¿Qué enfoques teóricos epistemológicos son los que tienen mayor presencia en la formación? ¿Qué autores son de referencia para la formación y para las producciones? ¿Qué desafíos tenemos en materia de producción escrita? ¿Cuál es nuestra responsabilidad como formadores de los estudiantes más altamente calificados dentro del nivel educativo? ¿Cuáles son los principales problemas al que nos enfrentamos en la escritura, formulación de ideas, en la fundamentación y contextualización de los aportes recibidos, en las metodologías plasmadas, en los marcos teóricos que habitan y sostienen las producciones?

Y por otro lado, estas inquietudes, en su conjunto representan *habilidades* que se requieren en los futuros y futuras profesionales para que efectivamente reflexionen sobre sus propias prácticas y construyan fundamentos teóricos situados en pos de descolonizar tanto la educación, en todos los espacios y niveles, como el quehacer cotidiano. Fortalecer un pensamiento ambiental crítico, propositivo y anclado en el contexto latinoamericano son ejes centrales. Se asume aquí que descolonizar el pensamiento y el propio acto de enseñar y aprender supone *escrituras reflexivas* gravitadas territorialmente, es decir gramáticas situadas y significativas, que no confundan marcos teóricos y epistémicos y que expresen la capacidad de dialogar entre las disciplinas y los saberes no disciplinares que se suceden en los territorios. Descolonizar es construir *otras* versiones de mundo y/o recuperar las que fueron históricamente subalternizadas, en un contexto de injusticia sociambiental y opresión. En este caso, la pregunta focal parece más bien pasar, por interpelar en qué medida las producciones han apuntado a construir esas *otras versiones* o Sur-versiones (WAINSZTOK, 2018) desde posicionamientos políticos-pedagógicos que sean capaces de habitar las aulas, compartirse en las comunidades académicas y estar presentes en las investigaciones.

Consideramos que este conjunto de interrogantes, reunidos en las dos direcciones aquí señaladas, nos interpela significativamente, a todos; como docentes e investigadores en



proyectos de investigación y en la dirección de tesis de pre/grado y posgrado. Es decir, nos lleva a reflexionar críticamente sobre nuestra propia labor y sus resultados.

Finalmente, el trabajo se estructura en cuatro apartados y una conclusión. En el primero de ellos se presentan los resultados que surgen del análisis de la escritura académica. En el segundo se hace foco en la noción de interdisciplina y en el tercero sobre el alcance de la noción de pensamiento y reflexión crítica, con foco en la coherencia entre conceptos, enfoques y propuestas. Finalmente, se concluye identificando una serie de retos para la formación superior, a partir de los resultados de esta sistematización.

DEFINICIONES METODOLÓGICAS

La estrategia metodológica para la producción de este artículo se organizó en dos tiempos. En la primera etapa se analizó la totalidad de resúmenes que atendieron a la convocatoria y los textos completos finalmente recibidos. Esta información se sistematizó según la pertinencia a la mesa respectiva, la calidad del resumen presentado, las palabras clave seleccionadas, la coherencia teórica en términos de compatibilidad de autores citados, los conceptos utilizados, las metodologías utilizadas, la capacidad de reflexión en las conclusiones, el tipo de bibliografía utilizada, la calidad de la escritura y con ello, también la capacidad de seguir instrucciones a la hora de producir textos académicos. En la segunda etapa se partió de la sistematización resultante. Con base a las categorías señaladas se alistaron una serie de hallazgos que fueron utilizados como insumos para evaluar el modo en que se produce conocimiento en el campo de la educación ambiental. Parte de estos hallazgos nos llevó a identificar la presencia de ciertos núcleos problemáticos comunes a las cuatro mesas, en tanto emergentes transversales. Sobre esos núcleos problemáticos nos apoyaremos para presentar los resultados de esta metaevaluación:

I. *Habilidades de Escritura*. Las preguntas orientadoras fueron ¿Cuáles son los principales problemas al que nos enfrentamos en materia de escritura académica a la hora de la formulación de ideas, la fundamentación y contextualización de nuestros aportes, en las metodologías plasmadas, en los marcos teóricos que habitan y sostienen nuestras producciones? ¿Qué desafíos debemos atender para la mejora de las producciones?



II. *Comprensión de la Interdisciplinariedad.* En este caso las preguntas apuntaron a detectar ¿Cómo se define la interdisciplinariedad? ¿Qué definiciones prevalecen? ¿Desde qué marcos teóricos se fundamenta? ¿Qué limitaciones los autores explicitan para el hacer las interdisciplinas?

III. *Problematización y pensamiento crítico-reflexivo.* Las preguntas aquí estuvieron asociadas a identificar la capacidad de problematizar y de operacionalizar uno de los enunciados más frecuentemente mencionados en las producciones académicas del campo: el *pensamiento crítico*. En este sentido las preguntas que guiaron el análisis fueron las siguientes: ¿qué tipo de agrupamientos entre autores/as o qué variantes de producciones académicas pueden hallarse en materia de posicionamientos políticos-pedagógicos? ¿Qué reflexiones puede arrojar la ausencia o la presencia de problematizaciones y/o el uso y la operacionalización de la noción de pensamiento crítico en los trabajos producidos? ¿Qué tensiones en el campo de la EA los/as autores/as identifican? ¿Cómo se procesan las luchas al interior del campo? ¿Cuál es nuestra responsabilidad como formadores y forjadores de pensamiento crítico entre los estudiantes más altamente calificados dentro del nivel educativo?

LOS NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS COMUNES DE LAS PRODUCCIONES

Habilidades de escritura

Imaginarse un mundo sin texto, resulta en la actualidad imposible. Por lo tanto, de la misma manera escribir bien es indispensable en los diferentes espacios en los que nos toque intervenir, especialmente por parte profesionales formados en la educación superior. Sin embargo, encontrar textos bien escritos no es tan común y en las universidades se evidencian muchísimos problemas, dificultades y vacíos de los estudiantes, los cuales muchas veces no se logran solventar, por lo que luego siguen presentes en los espacios de inserción de los profesionales tanto en el ámbito laboral como en otros ámbitos. Aquí hay un claro llamado a la autorreflexión para nosotros/as los/as profesores, en torno a qué cuidado y dedicación realizamos en cuanto al apoyo y mejoramiento de la escritura de nuestros estudiantes².

² Aquí es de señalar claramente que entraría todo un argumento y una discusión muy importante respecto a los tiempos que las universidades dan para la docencia. Tiempos que en su gran mayoría solamente se contabiliza como hora-tablero, con suerte reconocen media hora de preparación. Pero en su gran mayoría nunca se consideran los tiempos de corrección. Un ejemplo breve: 25 estudiantes, cada uno entrega 10 páginas, son 250 páginas para leer, cada página bien leída, revisada y comentada requiere mínimamente de 5 minutos, dan 20 horas de lectura,



Un ejemplo de ello son los textos presentados para responder la convocatoria del Seminario. Las dificultades identificadas comienzan por problemas muy básicos que se expresan en la (im-)posibilidad de seguir instrucciones, ya sea en cuanto a asuntos formales, como por ejemplo señalar a qué mesa correspondía la entrega, o instrucciones sobre la extensión misma del texto o en cuanto a contenido y pertinencia, al no evidenciar la relación entre el contenido presentado con las preguntas planteadas por la mesa. Los problemas se continúan con dificultades en torno a legibilidad, claridad, estructura, lógica, es decir, termina en una falta de sentido.

Tampoco deja buena impresión, la presencia de errores de ortografía, el uso de tipografías diferentes, errores de precisión en el uso de las APA (que fue la gran mayoría), tanto en la presentación de la bibliografía como en la propia citación, la omisión de puntuación, etc. Aspectos muy formales, pero que son un indicador interesante respecto a la formación que poseen para la escritura académica, la dedicación que ésta requiere, la preocupación y cuidado con el texto, o la consideración hacia el lector/a. Todos estos ítems hacen al quehacer de los y las autoras a la hora de producir un texto.

En cuanto a la extensión del trabajo, se observó una enorme dificultad para producir un texto académico con un cierto número de palabras (se pidió un texto entre mínimamente 7000 y máximo 10.000 palabras, margen también muy usual para la gran mayoría de revistas científicas). Estas limitaciones, por algunos/as pueden ser interpretados como imposiciones, arbitrariedades o limitaciones creativas. Sin embargo, al ser un campo académico, científico, cada vez más concurrido, con más participación se ha llegado a una experiencia acumulada y un acuerdo (para mal o para bien), de que ese margen de palabras posibilita una buena presentación de un argumento. Estos acuerdos, esas limitaciones de palabras exigen efectivamente una capacidad de síntesis. Una síntesis para puntualizar, socializar y presentar claramente una línea argumentativa. *Saber hacer* una síntesis también hace a la formación de los y las estudiantes universitarios/as. Construir un texto que cumpla con los requerimientos es parte del quehacer.

Los resultados pusieron en evidencia que la gran mayoría de los trabajos (más del 80%) quedó por debajo de las 7000 palabras, y un 10% superó las 10.000 palabras. Es decir, que

y siendo que un trabajo no es suficiente para una nota de semestre, tienen que ser mínimamente 3 trabajos, dan 60 horas extra del profesor, sin reconocimiento, ni remuneración alguna. Por lo cual cada profesor cada vez reduce más los trabajos escritos que exige para dar notas. Efectos colaterales de la neoliberalización, mercantilización, de las universidades



apenas un 10% cumplió con las indicaciones. Este hallazgo también arroja mucho por reflexionar, porque efectivamente nos instalan ante preguntas como ¿Es posible presentar en menos de 7000 palabras los resultados de una investigación? ¿Cuáles son las razones para no escribir más? ¿Existe temor frente a la escritura?

Otra dificultad observada, considerando que se trataba de un texto académico que mínimamente exigía resumen, introducción, cuerpo central y conclusiones³, es que la función y los elementos que debe tener cada parte, muchas veces no son claras y existen bastantes confusiones e imprecisiones al respecto. Se trata de componentes que supuestamente deberían ayudar a estructurar un texto. Sin embargo, en muchos casos no se cumplieron.

En cuanto a la propia escritura, se observó muy menudo casos donde el desarrollo del texto se daba de modo *errático*. Es decir, se trata de una escritura que no demuestra ni refleja mayores esfuerzos para realizar entrelazamientos de ideas, ni para hacer entender el lugar de enunciación, ni tampoco es claro hacia quiénes se dirige. Un problema fundamental en este sentido es que los autores no se preocupan por situar al lector/a en lo que se quiere decir (ya sea temporalmente, espacialmente, teóricamente, etc.), ni tampoco explicitan la relación, la crítica, o el aporte que pretenden llevar a cabo. O, dicho de otra manera: los/as autores/as están inmersos/as dentro de unas reflexiones, seleccionan indiscriminadamente algunas sin mayores justificaciones ni explicaciones, dan por sentado que todo el mundo sabe de qué están hablando y además asumen que quienes les lean conocen las mismas referencias a las que se refieren y piensan desde los/as mismos/as referentes.

Otro aspecto que dificulta una escritura clara, reside en el problema de utilizar nociones que resultan clave en nuestra cartografía conceptual (crisis ambiental, modelo de desarrollo, paradigma, interdisciplina, pensamiento crítico, educación, rol del Estado, ambiente) y quedan subsumidas a fraseos incoherentes y generalizaciones, sin fundamentación teórica ni sustentación bibliográfica alguna. Todo esto en combinación con una tendencia al eclecticismo, juntando vertientes teóricas hasta incompatibles entre sí, donde todo se enuncia y apenas algo se dice, nuevamente sin marcos teóricos claros, lo cual conlleva a confusiones, contracciones, malos entendimientos y errores. Es decir, en muchos casos no hay cuidado alguno frente a las palabras, los conceptos y sus significados, reflejo de una confusión sobre la relación entre ideas

³ Ver por ejemplo las recomendaciones valiosas de Cassany (1996), (VILLAGRANT Y HARRIS, 2009).



y teorías, donde queda a la vez la pregunta de qué y cómo estamos enseñando a pensar, entender y escribir en las universidades.

En un sistema educativo, en el cual aún prevalece una enseñanza jerárquica, tecnocrática, más preocupada por las respuestas que, por las preguntas, más enfocada hacia los hechos que a la reflexión, más alienada a las directrices internacionales que a las necesidades y visiones propias, resulta difícil *formar para pensar, argumentar, escribir*. Y esto se refleja en los textos, en los cuales son muy pocos quienes logran posicionarse, contrastar posiciones, evidenciar, presentar y explicar tensiones, conflictos, a través de una línea argumentativa que resulte clara para el lector; tema sobre el cual se profundizará en el punto *III. Capacidad de problematización y pensamiento crítico-reflexivo*.

Comprensión de la interdisciplinariedad

Al ser el campo ambiental un campo de conocimiento sobre y desde la vida, resulta imposible comprenderlo desde una perspectiva disciplinaria que fragmenta, aísla o simplifica los fenómenos. Entender el problema ambiental, requiere entender las condiciones de la vida que se juegan en el entrelazamiento de lo termodinámico-ecológico-simbólico-cultural. De ahí que, desde la primera gran Cumbre ambiental en Estocolmo en 1972, todos los actores de una u otra manera estuvieron de acuerdo en la importancia y la necesidad de la interdisciplinariedad en el campo ambiental, al intuir y reconocer que la complejidad ambiental no es posible comprenderla disciplinariamente. Sin embargo, ha pasado ya casi medio siglo desde entonces, y sigue habiendo muchos problemas en las universidades para comprender el alcance del término, lo cual luego se traduce en su puesta en práctica. Una de las razones es que se trata de un concepto ampliamente reconocido como tal, pero poco explicitado ni profundizado, por lo cual resulta ser asumido y generalizado sin mayor claridad.

La educación ambiental se caracteriza por ser un campo diverso, con actores e investigadores provenientes de muchas disciplinas, lo cual, por un lado, enriquece sustancialmente, pero por el otro lado, puede correr el riesgo de caer en una banalización o superficialidades que no es beneficioso para nadie ni nada. Esto comienza por la propia idea de educación, y sigue con la concepción de interdisciplinariedad, que tanto se reivindica, pero poco se pone en práctica, desde una perspectiva teórica. De ahí la gran pregunta en torno a qué es, qué debería ser la interdisciplinariedad, y cómo concretar.



Debe subrayarse a estrictos fines de delimitar el trabajo, que este texto se centra explícitamente en la interdisciplinariedad, reconociendo, por un lado, que la multi- y pluridisciplinariedad son las versiones más encontradas en las producciones investigativas, sin que estas dos superen realmente la disciplinariedad. Por el otro lado, que la transdisciplinariedad resulta ser un reto aún mayor que la propia interdisciplinariedad, por lo cual tampoco entra en consideración en el presente trabajo. También es de aclarar que no será posible aquí profundizar y ampliar la discusión sobre la interdisciplinariedad (lo cual no es el objetivo de este texto), pero sí dar algunas puntadas de orientación a través de tres libros que se podrían denominarse como hitos en el camino de la reflexión sobre la interdisciplinariedad y ambiente.

El primer libro es el resultado del primer gran seminario internacional sobre *Interdisciplinariedad en las Universidades*, realizado en 1970 en Niza, Francia, y organizado por el *Centre for Educational Research and Innovation* y el Ministerio francés de Educación Nacional. La obra fue publicada primero en inglés en 1972 y luego traducido y publicado por la *Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior* de México en español en 1979, titulado *Interdisciplinariedad, problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades* (APOSTEL et al, 1979) y cuyo objetivo central fue discutir, “el problema del papel y la función de la universidad en el marco de la nueva sociedad [...] y el modo en que la interdisciplinariedad está ligada a las funciones de la universidad” (p. XXI), en términos de educación e investigación. El libro se puede entender como una base importante para la discusión y fundamentación teórica de la interdisciplinariedad, al discutir diferentes acercamientos a la interdisciplinariedad, sus herramientas, problemas, soluciones y perspectivas. A la vez, ofrece unas propuestas para lo que sería la pedagogía y formación de profesión de profesores, así como ejemplos concretos de experiencias realizadas en el Reino Unido, Estados Unidos y Turquía.

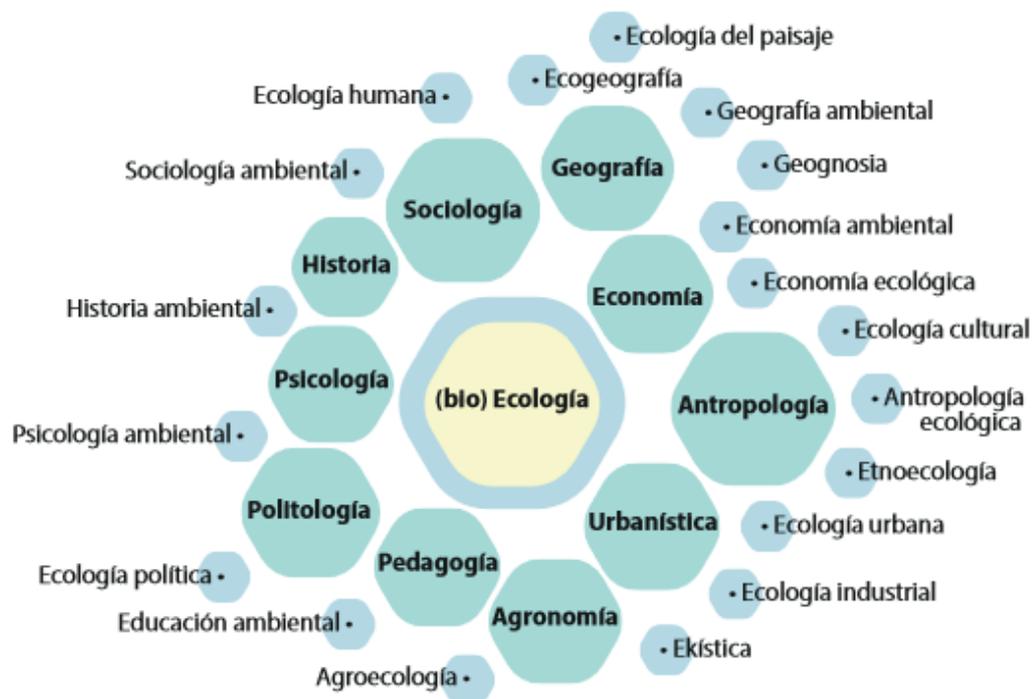
El segundo libro, son las memorias recogidas desde las conferencias del *Seminario Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe* (CAMPO PARRA LARA, 2001), el cual se dedicó explícitamente a reflexionar sobre la interdisciplinariedad y contó con los siguientes conferencistas centrales: Enrique Leff, Arturo Escobar, Augusto Ángel Maya, Héctor Sejenovich, Dimas Floriani y Guillermo Hoyos. Se trata de pensadores ambientales latinoamericanos muy reconocidos, quienes se pusieron en la tarea pensar y aportar conjuntamente sobre la teoría y la práctica de la interdisciplinariedad tanto en la investigación



como la enseñanza en el campo ambiental de las universidades. Y finalmente, el más reciente, sería el libro *Interdisciplinariedad: un desafío para transformar la universidad en el siglo XXI*, (HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ et al, 2017), igualmente resultado de un seminario realizado en Cali, en la Universidad Autónoma de Occidente.

Ahora, otra manera de aproximarse a la interdisciplinariedad, sería hablar en términos de hibridación, como lo propone Toledo, quien observa, más bien una la emergencia de disciplinas hibridadas a partir de la ecología⁴. Hibridación que claramente ha llevado a romper los límites y cánones disciplinarios al abrirse y dialogar con otros campos de conocimiento, como lo demuestra la Figura 1.

Figura 1- Disciplinas híbridas según V. Toledo



Fuente: (Toledo, 2015, p.38)

Es decir, al hablar de interdisciplinariedad existe ya una larga trayectoria de trabajos, propuestas y reflexiones que exigen ser conocidas – ya sea para seguir las, profundizarlas o refutarlas – para fortalecer las propuestas de educación ambiental. Por lo tanto, no es posible ignorar ni desperdiciar esta riqueza teórica y filosófica. Sin embargo, la revisión de los trabajos

⁴ Es de recordar y especificar aquí que la ecología es una *ciencia*. Una ciencia que estudia las *interrelaciones* entre los factores bióticos y abióticos. La gran revolución epistemológica de esta ciencia es haber abandonado al objeto como eje y foco de investigación y haber centrado su interés de investigación y comprensión en las *inter-relaciones*.



recibidos, evidencian aún grandes vacíos al respecto, con una tendencia a la erosión del significado por sobre el significante. Es decir, cuando se la menciona opera más bien como una fórmula vacía de contenido, con lo cual pierde todo su potencial y alcance.

Así, del conjunto de trabajos entregados en todas las mesas, existe un porcentaje muy bajo de aquellos que mencionan, o tocan de algún modo, la interdisciplinariedad, y a la vez al ser abordada, lo hacen de manera muy imprecisa. En un trabajo por ejemplo aparece apenas en las conclusiones, donde se le reivindica, pero nunca se le mencionó ni explicó previamente (M2-A03). En otro trabajo también se reivindica, pero tampoco tiene mayor claridad ni precisión respecto a qué entiende por interdisciplinariedad (M3-A01).

En otro más, aparece la interdisciplinariedad como una meta deseable, para lo cual la universidad debe aportar a su comprensión a través de la presentación de “contextos locales de las comunidades y que pueden ser intervenidas por profesionales de diferentes disciplinas que, de manera articulada, aporten en la comprensión interdisciplinaria de estas realidades” y más adelante parece comprender la interdisciplinariedad como la integración de “colectivos interdisciplinarios de docentes”. No existen más explicaciones ni referencias bibliográficas que aclaren y fundamenten estas afirmaciones (M1-A03). Parecería que la interdisciplinariedad se da a través de *intervenciones* de diferentes disciplinas, así como la *integración* de colectivos docentes. El trabajo epistemológico teórico queda descartado en la manera como es presentado. Esta omisión también se observa en otro trabajo donde se sostiene que su “investigación se centra en un trabajo interdisciplinar *entre* docentes” (M2-A04), ya que la interdisciplinariedad no se da entre personas sino sobre el mismo conocimiento.

A la vez, cuando se intenta realizar una aproximación teórica a la interdisciplinariedad, los resultados son más bien, imprecisos y/o erráticos. Ejemplo de ello son los siguientes tres fragmentos: “la conexión de saberes y conocimientos de las ciencias ambientales en la interdisciplinariedad es una condición necesaria para el desarrollo de la Educación Ambiental”. Más adelante el mismo autor señala, “la interdisciplinariedad como forma de control social y político es funcional a esta estructura que se deriva de los efectos de la globalización, mientras la interdisciplinariedad como una forma de reivindicación de los movimientos estudiantiles no son funcionales a esta dinámica”, para finalmente rematar escribiendo que “[entre] los retos y perspectivas para el siglo XXI, el reto mayor es aglutinar en el conocimiento interdisciplinario a los saberes y conocimientos técnicos con los de las ciencias biológicas, las ciencias sociales y de las humanidades” (M3-A05). Estas tres citas textuales de un mismo trabajo conllevan a



una serie de preguntas: ¿interdisciplinariedad es *conexión* de saberes y conocimientos de ciencias ambientales? ¿qué *diferencias* hay entre saberes y conocimientos? ¿y solo de ciencias ambientales? ¿y no se supone que las ciencias ambientales de por sí ya son interdisciplinarias? ¿la interdisciplinariedad es una forma de *control* social y político? ¿y cómo la interdisciplinariedad puede *reivindicar* movimientos estudiantiles? ¿*aglutinar* conocimiento interdisciplinario *a* saberes/conocimientos *con*...? Con esta afirmación definitivamente queda explicitada una esquiva claridad teórica en torno a la interdisciplinariedad. Por lo tanto, resta una última pregunta sobre tantas afirmaciones ¿en qué referentes teóricos se está apoyando el/la autor/a? Este conjunto de citas reunidas de un mismo trabajo es reflejo de una confusión teórica, así como una mixtura de niveles de comprensión (epistemológico, teórico, práctico).

Finalmente, en su conjunto, podemos observar, que estas citas nos desafían a realizar un ejercicio de metaaprendizaje⁵ (RUIZ Y SANTOS DE LEÓN, 2020) en torno a cómo aprendemos y de qué modo; cómo profesores, tutores y evaluadores de tesis, nos posicionamos frente al desarrollo y apoyo de ejercicios de este tipo. En qué medida cuestionamos y argumentamos tales cuestionamientos a expresiones y formulaciones que se caracterizan por ser imprecisas, o en el mejor de los casos generalizadoras. Por cierto, se trata de problemas estructurales de la propia formación – lectura, escritura, expresión – que no son potestad de uno u otro país, sino más bien resulta compartido en la región. Esto nos lleva a indagarnos sobre el tipo de educación que estamos impartiendo, en las propias universidades, así como también sobre la calidad de nuestras propias investigaciones. Nos cuestionamos también frente a la diversidad de lecturas y referencias que propiciamos en las aulas y en la investigación, considerando en este caso p.ej. la gran trayectoria y reflexión respecto a la interdisciplinariedad. Por lo tanto, emerge una interpelación fundamental, sobre el propio quehacer docente: ¿estamos formando bien a los futuros profesionales?

Capacidad de problematización y pensamiento crítico-reflexivo

Si bien todos los ejes temáticos de las mesas, estaban llamados a problematizar y reflexionar críticamente, pues es parte del propio quehacer investigativo hacerlo, hubo una de las mesas que se dirigió específicamente sobre la capacidad de problematización y el

⁵ Con base a los citados autores, entendemos aquí el meta-aprendizaje como un proceso de reflexión sobre cómo se aprende lo que se aprende. Es esto, por cierto, esencialmente un ejercicio metacognitivo que hace eje en el propio aprendizaje significativo



pensamiento crítico, dado que convocaba a identificar *tensiones* en el campo de la educación ambiental, sobre la base de entender la EA como un terreno de disputas, con existencia de enfoques, perspectivas y/o corrientes en pugna. Sin embargo, una revisión analítica de los aportes arroja como resultado una tendencia a omitir las tensiones y posiciones políticas pedagógicas (FREIRE, 2005. SUAREZ et al, 2016) al interior del campo, lo cual implicó un importante esfuerzo, por parte del lector/a, para dilucidar la tensión a la que se apuntaba. Podría considerarse esto, como un primer indicador de dificultad para identificar las confrontaciones teórico-epistemológicas en el campo de la EA. El problema, eje de la mesa, tendió a resolverse por parte de los/as autoras, más bien por evasión, generalizaciones o por invisibilización de conflictos entre posiciones. Por ende, la propuesta de indagar en las tensiones derivó -excepto en unos pocos casos- en respuestas a las que les costó identificar y retomar las preocupaciones entre posiciones en conflicto.

Así, los textos buscaron - mayoritariamente- ubicarse en *una* de las posiciones, por lo tanto, no entraron al tema de analizar las tensiones del campo, resistiendo el debate en sí mismo; objetivo explícito de la mesa. Una reflexión sobre esta dificultad apunta a interrogarnos sobre la manera en que los debates son vistos (o no) como posicionamientos políticos-pedagógicos en las aulas, en las comunidades académicas y en las investigaciones. Hacer efectivo, un pensamiento crítico en materia de educación ambiental, sólo será posible en la medida que se comprendan y argumenten esos posicionamientos, de modo de permitir interpelar(nos) desde una reflexividad epistemológica (VASILACHIS DE GIALDINO, 2006), capaz de aportar al campo, fortaleciéndolo.

El escaso ejercicio de la reflexión crítica con base a la coherencia de posicionamientos en nuestra formación académica, puede estar incidiendo (negativamente) en el proceso de construcción, pero también en la propia consolidación del campo, o en su defecto, en el debilitamiento del campo. Definir las tensiones como campo problemático requiere de: la historización de las posturas, de dimensionar conceptualmente la distancia/ proximidad entre las mismas, de observar sus matices, de categorizarlas, de reconocer las implicaciones y divergencias entre ellas. Serán esas divergencias las que exigen luego tomar posición como intelectuales con responsabilidad social y ética sobre el acontecer socioambiental en América Latina. Es decir, se trata de un campo de lucha epistemológica y geopolítica, en tanto pensamiento Sur (PENGUE, 2017).



La sistematización de los trabajos arrojó otro dato de interés. A menudo al *pensamiento crítico* se lo enuncia en los textos, pero no se fundamenta ni sustenta mayormente, no se lo operacionaliza en el marco de la producción, ni se lo aplica coherentemente a lo largo de la argumentación y el tema planteado. Esto tiene implicaciones, ya que el uso reiterado de la noción sin su aplicación efectiva a la hora de reproducir ideas o sin interpelación alguna, erosiona la potencia del término, lo cual terminará por convertirla en un recipiente vacío, un resultante de la moda, tal como terminó siéndolo la noción de desarrollo (Esteva, 1996). Pero no es de olvidar, que el pensamiento crítico es una corriente y un término que en materia pedagógica resulta clave para el campo.

El Pensamiento Ambiental Latinoamericano se ha nutrido a modo de palimpsesto (FRANCO, CORBETTA Y BLANCO, 2017) de diferentes corrientes latinoamericanistas que han estado atravesadas por la denuncia a la opresión a las clases populares, la colonialidad y el rol del modelo educativo hegemónico en la reproducción de un “sistema-mundo capitalista/patriarcal/occidentocéntrico/cristianocéntrico/moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2013, p. 39). En este sentido es clave cómo ese posicionamiento político-pedagógico crítico se configura como un lugar latinoamericanista de producción de conocimiento y búsqueda de transformación, que parte desde el legado de Simón Rodríguez, José Martí, Carlos Mariátegui, Gabriela Mistral pasando por Rodolfo Kusch, Paulo Freire, Elizardo Pérez y los actuales aportes del pensamiento pedagógico decolonial de Catherine Walsh, entre otros. Marco Raúl Mejía Jiménez desde la obra *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)* define gráficamente el alcance de ese pensamiento situado: “Lo fundamental es que estas corrientes educativas y pedagógicas surgen en diálogo con el contexto de injusticia y discriminación a los sectores populares, y ligadas a la construcción de poder” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2011, p. 8). Pero en nuestro campo académico de la educación ambiental ¿Cuán cerca y cuán lejos están las producciones de estas concepciones? ¿Qué tan ancladas están, en la construcción de *otro mundo posible*? ¿Cuánto de este pensamiento ambiental latinoamericano está inspirando los trabajos que se producen desde nuestras universidades?

La sistematización de los textos, arrojan también ejemplos que si bien son heterogéneos no dejan de coincidir mayoritariamente en la *desmarcación crítica* del “pensamiento crítico”. Para ilustrar esto, se han identificados al menos tres agrupamientos o variantes que operan en ese sentido dentro del primer universo. La primera de las variantes halladas es la citación de



autores como Patricia Noguera, Arturo Escobar, Félix Guatari o Enrique Leff, quienes son reconocidos/as como autores/as críticos/as del desarrollo sostenible, sin embargo, los textos a menudo, los colocan en combinación y sin reflexividad alguna con nociones como “enfoque sostenible” y/o hasta aliados a propuestas donde la educación ambiental es instrumento de tal “desarrollo” que critican. Es decir, no se encuentra explicación, mediación, ni revisión alguna sobre la decisión de reunir esos autores, enfoques y conceptos (M2-A01).

Una segunda variante apunta a trabajos que pretenden realizar un análisis de casos, pero su abordaje no escapa de un resultado estrictamente descriptivo, ausentes de reflexión y contextualización reflexiva. Entre los hallazgos dentro de este agrupamiento se encuentra una ponencia que se propone la búsqueda de intervenciones desde “una dimensión reflexiva en Educación Ambiental” en instituciones educativas, en el marco de los Proyectos Ambientales Escolares⁶ (Colombia). La contradicción está en que pretende analizar casos dirigidos a “la formación de ciudadanos críticos y reflexivos (...) capaces de problematizar su contexto”, pero recurre a bibliografía oficial y evita apoyarse en un marco teórico crítico que sostenga el cometido de la reflexión de la (M2-A06).

Una tercera variante la constituye un caso en el que las autoras reconocen las tensiones explícitas dentro del campo de la EA, pero a la vez las desestiman por considerarlas *infértiles* e *infértil* el ejercicio mismo de los debates conceptuales para el campo académico. Prueba de ello resulta la siguiente afirmación: “no se ha logrado salir de las teorías y los conflictos conceptuales (...) lo que dificulta aún más el establecimiento y la aplicación de un *verdadero*⁷ pensamiento ambiental que responda a las necesidades actuales y que sea diverso y contextualizado”. Paralelamente se esfuerzan en establecer una “relación entre los conceptos de Educación Ambiental (EA) y Desarrollo Sostenible (DS)” en busca de derrotar “la poca claridad conceptual” en el campo, ya que según los autores el problema radica en esa poca claridad: “[lo cual] dificulta[ría] la implementación de una *verdadera*⁸ EA que dé como resultado sujetos reflexivos y críticos frente a las acciones que afectan el ambiente”, para

⁶ Los Proyectos Ambientales Escolares en Colombia “son proyectos pedagógicos que promueven el análisis y la comprensión de los problemas y las potencialidades ambientales locales, regionales y nacionales, y generan espacios de participación para implementar soluciones acordes con las dinámicas naturales y socioculturales.”

⁷ La itálica es de las autoras.

⁸ La itálica es de las autoras.



subrayar, finalmente, “que la educación es un poderoso instrumento para alcanzar el DESARROLLO SOSTENIBLE⁹” (M1-A05).

Es decir, por un lado, reconocen la importancia de la *claridad conceptual*, así como el potencial y responsabilidad que tiene la propia educación, sin embargo, por el otro lado, no evidencian la *claridad conceptual* reclamada, al no reconocer, por ejemplo, la conflictualidad entre Educación Ambiental, Desarrollo Sostenible, ni mucho menos la larga trayectoria de reflexiones y críticas sistemáticas y fundamentadas que se han realizado al respecto en los últimos más de 30 años (CORBETTA, 2022). Además, pretender hablar de una “verdadera” Educación Ambiental y un “verdadero” pensamiento ambiental, implica invisibilizar que se trata de un campo de conocimiento con una diversidad de posiciones en pugnas. Por lo tanto, es posible decir que, este texto presentado es más bien el resultado de una enseñanza instrumentalizada, que se ha esforzado en simplificar e invisibilizar conflictos y con ello ha desvirtuado la relevancia de identificar posicionamientos políticos-pedagógicos. Una enseñanza que operó más bien en el sentido de la educación bancaria a la que Freire (1985) denunció. También es un ejemplo de cómo el discurso hegemónico neoliberal ha permeado la EA en su pretensión de diluir u omitir las diferencias y tensiones. Es así, como el modelo educativo vigente ha logrado desarrollar en las y los educandos/as la habilidad para recoger ecléctica y pragmáticamente los conceptos *receptionados*¹⁰ acriticamente en el contexto de una crisis ambiental, donde la manipulación de los significantes y los significados no hace otra cosa que demostrar que la crisis también es epistemológica, por lo cual, resulta indispensable recuperar las trayectorias histórico-políticas-pedagógicas de la construcción de conceptos y enfoques.

Si estas trayectorias estuvieran presentes en el texto presentado ¿sería posible plantear un EA crítica que contribuya al DS? ¿Qué sería una “verdadera” EA? ¿Existe un pensamiento “verdadero”, y por lo tanto único? Este trabajo sirve como ejemplo de cómo los enfoques en EA implican, y exigen, posicionamientos políticos-pedagógicos. Sin embargo, muchos de estos posicionamientos desconocen que son en sí mismos ya “posicionamientos” políticos-pedagógicos tomados. Las diferentes variantes aquí no son más que la expresión de enfoques

⁹ Las mayúsculas de las autoras.

¹⁰ La noción de *conceptos receptionados* alude aquí a la idea freireana de una educación bancaria que “transforma [a los estudiantes] en ‘vasijas’, en recipientes que deben ser ‘llenados’” por el educador Freire (1985, p.51).



en pugna, tensiones en torno al sentido y los objetivos de la EA, pero desmarcados de un pensamiento crítico efectivo, pese a que lo citan reiteradamente

Ahora bien, frente a los tres ejemplos de trabajos presentados, emergió una cuarta variante conformada por aquellos trabajos que se proponen y logran problematizar distintas situaciones que van desde la producción y/o consumo de alimentos hasta la sistematización de experiencias que se construyen en clave de las perspectivas críticas latinoamericanas. Por ejemplo, en el caso del texto que se propone problematizar la producción de carne artificial, postula que sólo una educación ambiental crítica, permitiría reflexionar sobre lo que se está consumiendo como alimento y cómo algunas de las “soluciones” terminan por producir más impactos aún. Desde esa postura “se destaca la necesidad de desarrollar la dimensión crítica y política de la EA”; “promover aprendizajes colectivos y en la acción” y “asumir posturas éticas en la práctica de la EA”. El trabajo plantea, de manera interesante y constructiva, una reflexión de la enseñanza de la educación ambiental desde un curso de didáctica en una Licenciatura de Química.

El segundo caso recoge la trayectoria de una cátedra ambiental de corte latinoamericanista a instancia de una universidad pública. La propia experiencia y el enfoque abordado es referido por la autora como “discursos de frontera, alternativos, desde el pensamiento crítico y la comprensión compleja del ambiente” (M1-A03). El texto demuestra una relación de co-labor entre academia y movimientos sociales que sigue vigente desde la concepción fundante del pensamiento ambiental latinoamericano. Las coordinadas se pueden resumir en dos preocupaciones: 1) la injusticia social y la injusticia ecosistémica como producto de mismo modelo de desarrollo; 2) la diferenciación entre problemas ambientales y conflictos ambientales. Este último tema resulta, desde una relectura a la obra de Enrique Leff (2014) la vía desde donde las ciencias sociales logran recuperar terreno frente a una demorada ambientalización (CORBETTA, 2019). Es decir, se trata de un trabajo que se ubica dentro de las producciones que llevan adelante un importante esfuerzo para convertir los conflictos ambientales y el rol de la academia y los movimientos sociales en actos pedagógicos, derrotando tendencialmente la demora inicial del campo social en ambientalizarse (CORBETTA, 2019, p.8).



A MODO DE REFLEXIÓN FINAL (PARA SEGUIR)

El fortalecimiento de un campo de conocimiento sólo será posible en la medida que exista una buena capacidad de autoreflexión y autocrítica. Esto significa que se requiere de un reconocimiento de las tensiones en pugna en el campo de la educación ambiental. Tal propósito implica la necesidad de conocer los debates y las trayectorias de las perspectivas y los conceptos a lo largo de la historia, para poder posicionarse política y pedagógicamente con argumentos sólidos en las discusiones. Sin estas trayectorias difícilmente se pueda comprender los alcances de las propuestas, derivando en el desperdicio de aportes valiosos (que son olvidados), en la repetición de errores y hasta en un desgaste del campo al repetir esfuerzos ya realizados.

Es de subrayar que todo campo de conocimiento requiere movilizar constantemente los debates, de allí que la apertura y disposición para la reflexión crítica, deba, por cierto, ser un insumo indispensable para su consolidación. Resultan imprescindibles, en estos términos, que existan comunidades académicas dispuestas a discutir y reconocer sus limitaciones y potencialidades. Así como ir más allá de la simple reproducción del conocimiento. América Latina requiere de un posicionamiento propio, a partir de un profundo ejercicio de deconstrucción de lo sabido, de retomar saberes subalternizados y reconstruirse en clave de sus propias geopolíticas del conocimiento; territorios aun poco explorados en la academia de *Nuestra América, en el decir de José Martí* (2005). Reconocer la colonialidad del saber dentro de la geopolítica del conocimiento del norte global, permitiría, por ejemplo, asumir críticamente las implicancias que el discurso del desarrollo sostenible nos impone, como un acto de dominación que persiste.

Una manera para incentivar el debate crítico en el campo de la educación ambiental en Latinoamérica es interpelarse sobre *cómo, qué y desde dónde* estamos construyendo (nuestro) conocimiento. En este sentido, la revisión y sistematización de las producciones académicas que hicieron parte del denominado *Seminario de Educación Ambiental de Educación Ambiental en las Universidades Latinoamericanas. Retos, perspectivas y apuestas* (Universidad del Tolima, 2019) representa un ejercicio muy enriquecedor, que escasamente se ha realizado, impidiendo la posibilidad de realizar una metareflexión sobre la producción de conocimiento, en nuestro quehacer. Los resultados nos alertan sobre los vacíos y debilidades que merecen ser atendidos en pos de fortalecer el campo, especialmente en lo que hace a al propio ejercicio de *escritura académica*, en tanto habilidad y modo de comunicar y en tanto gramáticas de



conocimientos que se plasman en significados y enfoques capaces de *escribir* una educación ambiental propia, desde un pensamiento Sur; la comprensión del alcance de nociones clave del campo, donde la *interdisciplinariedad* resulta una noción núcleo con la que el propio campo nació asociado o, finalmente, la misma envergadura de lo que implica la praxis de *construir problematizaciones y reflexiones desde un pensamiento crítico*, situado pedagógicamente y geopolíticamente en América Latina. Se trata de una alerta que nos involucra a todos como comunidad educativa *ambiental*, es decir como profesores, tutores, investigadores o estudiantes, donde cada uno/a, y a su manera y capacidad, deberá asumir su responsabilidad ética y social en el marco de la crisis civilizatoria que, ya devenida en catástrofe ecológica y humanitaria, nos interpela: ¿qué tan dispuestos estamos a asumir el compromiso con la sustentabilidad de la vida?

Si bien lo que hemos identificados como los tres *núcleos problemáticos comunes* en las producciones del evento académico en cuestión (*habilidades de escritura, comprensión de la interdisciplinariedad y problematización y pensamiento crítico-reflexivo*) que podrían no agotarse en los citados, nos permiten un ejercicio de metaevaluación con la posibilidad de seguir pensando la incidencia que éstos poseen en la propia construcción de una visión robusta, crítica y descolonizadora de la investigación en la Educación Ambiental, en nuestras universidades latinoamericanas.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, Carmen. Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. **Perfiles Educativos**, vol. 172, n.º 148, 2015. p. 172-190. Disponible en <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320> Acceso en: 19 jul. 2022.

APOSTEL, Leo; BERGER, Guy; BRIGGS, Asa; & MICHAUD, Guy. **Interdisciplinariedad, problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades**. ANUIES, 1979.

CAMPO PARRA LARA, Á. (Ed.). **Memorias Seminario Universidad y Medio Ambiente en América Latina y El Caribe**. Imprenta Departamental Del Valle del Cauca. 2001.

CARVALHO, I. **Educação ambiental - Pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CASSANY, Daniel. **La cocina de la escritura**. 3. ed.. Editorial Anagrama, 1996.

CORBETTA, Silvina. **Desarrollo sostenible. Antes y después del desarrollo sostenible. Revisiones conceptuales, tensiones y posiciones**. Módulo 2. Capacitación en Ambiente. Ley Yolanda (27.592) Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.



Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP). Jefatura de Gabinete de Ministros. Argentina, 2022.

CORBETTA, Silvina & SESSANO, Pablo. Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino. **Praxis & Saber**, 12(28), e11560, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11560> Acceso en: 19 jul. 2022

CORBETTA, Silvina. Educación y ambiente en la educación superior universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. **Revista Educación**, vol. 43, núm. 1, p. 1-16. Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 2019. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/29143/36588> Acceso en: 19 jul. 2022.

CORBETTA, Silvina; FRANCO, Daniela; BLANCO, Pablo; MARTÍNEZ, Ana y RUIZ, Francisco. Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL). Sistematización del corpus teórico-metodológico, reconstrucción histórica y perspectivas. En A. Carosio (Comp). **Tiempos para pensar I**, P. 317-324, 2015. Caracas, Venezuela: CLACSO. CELARG. Disponible en: http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/2-2-%20Corbetta%20y%20otros.pdf Acceso en: 19 jul. 2022.

ESCHENHAGEN, María Luisa. Conceptos, teorías y paradigmas: caminos para identificar vertientes del pensamiento ambiental. En Dimas, Floriani; Antonio Elizalde (Comp). **América Latina: sociedade e meio ambiente: teorias, retóricas e conflitos em desenvolvimento**. Curitiba: Editora da UFPR, 2016.

ESTEVA, Gustavo. **Desarrollo**. En SACHS, Wolfgang (editor), Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder, PRATEC, Perú, 1996 (primera edición en inglés en 1992), p. 399.

FRANCO, Daniela; CORBETTA, Silvina y BLANCO, Pablo. Habitar el Estado, más allá de sus instituciones. Militancia y Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL) en y desde la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Grupo de Educación Ambiental (EA) y Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL) (UNPSJB). En: N. Fernández (comp.) **Inclusión de la formación de la Educación Ambiental en la Educación Superior**. Un estado de la cuestión en la Argentina y Uruguay. Buenos Aires. Argentina: Editorial La Bicicleta, 2017.

FREIRE, Pablo. **Pedagogía del oprimido**. 2 ed. México, D.F: Siglo XXI Editores, 1985/2005.

GROSGOUEL, Ramón. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. **Tabula Rasa**, (19), P. 31-58, 2013. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf> Acceso en: 19 jul. 2022.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Carlos; LEFF, Enrique; VASCO, Carlos; LEONIR, Yves & URIBE, Hernando. **Interdisciplinarietà: Un desafío para transformar la universidad en el siglo XXI** (1st ed.). Universidad Autónoma de Occidente, 2017. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/342882439_Interdisciplinarietà_un_desafio_para_transformar_la_universidad_en_el_siglo_XXI Acceso en: 19 jul. 2022.



LEFF, E. **La apuesta por la vida, Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur.** México DF, Siglo XXI Editores, 2014.

MARTÍ, José. **Nuestra América. Tercera edición con correcciones y adiciones de nuevos textos.** Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190905100849/Nuestra_America_Jose_Marti.pdf
Acceso en: 19 jul. 2022.

PENGUE, Walter (Ed.). **El pensamiento ambiental del Sur.** Complejidad, recursos y ecología política latinoamericana. Ediciones UNGS. 2017.

RUIZ DÍAZ, Alexeis & SANTOS DE LEÓN, Sonia. Técnicas de meta-aprendizaje para el estudio independiente de los alumnos universitarios. **EduSol**, 20(71), 55-66. Epub 10 de junio de 2020. Recuperado en 24 de jun. de 2022, Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912020000200055&lng=es&tlng=es Acceso en: 19 jul. 2022.

SAUVÉ, Lucie. **Una cartografía de corrientes en educación ambiental.** En Michelle SATO & I. CARVALHO (Eds.), *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação.* Artmed, 2004.

SESSANO, Pablo y CORBETTA, Silvina. **Educación ambiental y TIC: orientaciones para la enseñanza.** 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ANSES, 2016.

SUÁREZ, Daniel; HILLERET. Flora; OUVIÑA, Hernán & RIGAL, Luis. **Pedagogías críticas en América Latina.** Buenos Aires, Noveduc, 2016.

TOLEDO, Víctor. ¿De qué hablamos cuando hablamos de sustentabilidad? Una propuesta ecológico política. **Interdisciplina**, 3(7), P. 35–55, 2015. Disponible en: https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/2020-20/Semana_1/S1_Toledo2015_De_que_hablamos_cuando_hablamos_de_sustentabilidad.pdf
Acceso en: 19 jul. 2022.

VILLAGRANT, Andrea y HARRIS, Paul. Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. **Revista Pediatría**, 80(1), P. 70–78, 2009. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v80n1/art10.pdf> Acceso en: 19 jul. 2022.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. **La investigación cualitativa.** En Irene Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa.* Barcelona, Gedisa, 2006.

WAINSZTOK, Carla. **Los géneros de las pedagogías.** En: XXIII Congreso Pedagógico de UTE-CTERA. Educación, Democracia y Resistencias. Luchas y soberanías pedagógicas. December 14 and 15. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2018.