Fronteiras
Revista Catarinense de História

Perspectivas Contemporáneas Curriculares: la Educación ambiental en foco: algunas experiencias en Misiones (Argentina)[1]

Contemporary Curricular Perspectives: Environmental Education in Focus: some experiences in Misiones (Argentina)

Gabriel Horacio Leal[2]

Resumen
El presente trabajo analiza el lugar de la educación ambiental en las tendencias curriculares contemporáneas y en el marco de las políticas públicas, con especial atención al caso argentino y, particularmente, a la provincia de Misiones. Se abordan los principales hitos internacionales y nacionales en materia de educación ambiental, desde la Carta de Belgrado (1975) hasta la Ley Nacional 27.621 de Educación Ambiental Integral (EAI). El trabajo sostiene que la educación ambiental se ha consolidado como una perspectiva transversal que interpela al curriculum y a la enseñanza, promoviendo nuevas formas de articulación entre ciudadanía, derechos y sustentabilidad, indispensables frente a la crisis socioambiental contemporánea.
Palabras clave: Educación Ambiental; Curriculum; Políticas educativas; Argentina; Misiones.

Abstract
This paper analyzes the place of environmental education in contemporary curricular trends and within the framework of public policies, with special attention to the Argentine case and, in particular, to the province of Misiones. The paper addresses the main international and national milestones in environmental education, from the Belgrade Charter (1975) to National Law 27.621 on Comprehensive Environmental Education (CEE). The paper argues that environmental education has established itself as a cross-cutting perspective that challenges the curriculum and teaching, promoting new forms of articulation between citizenship, rights, and sustainability, which are essential in the face of the contemporary socio-environmental crisis.
Keywords: Environmental Education; Curriculum; Educational policies; Argentina; Misiones.

[1] Este artículo es una ampliación y actualización del trabajo final presentado en el *Seminario de Posgrado: Perspectivas Contemporánea del Curriculum* en el marco de la Especialización en Gestión Curricular en el Sistema Educativo (FHyCS – UNaM).

[2] Profesor en Historia con Orientación en Ciencias Sociales (FHyCS – UNaM); Licenciado en Historia (FHyCS – UNaM) y estudiante de la Especialización en Gestión Curricular en el Sistema Educativo (FHyCS – UNaM) y de la Especialización en Docencia Universitaria (FHyCS – UNaM). Actualmente, es integrante del Programa INREFRO (Investigaciones Interdisciplinarias sobre Regiones de Frontera); socio de ALEF (Asociación Latinoamericana y Caribeña de Estudios Fronterizos); investigador del Centro de Estudios Históricos y Culturales de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM. Docente dentro del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Argentina. E-mail: ghleal@fhycs.unam.edu.ar | https://orcid.org/0009-0001-8582-9808

ISSN 2238-9717 | n. 47, p. 75-100, jan./2026 | DOI: https://doi.org/10.36661/2238-9717.2026n47.15286
https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/index

Fronteiras

Introducción

Desde hace varias décadas, la cuestión ambiental ocupa un lugar central en la agenda de los organismos internacionales, de los Estados Nacionales y de los gobiernos provinciales, estaduales, departamentales y/o municipales. La crisis climática se ha consolidado no solo como un problema ecológico, sino también social, cultural y económico, lejos de reducirse a un problema estrictamente ecológico, la crisis ambiental puede comprenderse como un conflicto vinculado a las formas hegemónicas de producción, que han priorizado las lógicas del mercado, la apropiación desigual de los recursos y la intensificación de la presión sobre los bienes comunes (Condenanza; Estrella; Mallia; Zenobi, 2022a). Esta preocupación y emergencia interpela tanto a los gobiernos como a la ciudadanía en general, exigiendo poner en juego nuevos saberes y la reestructuración de conocimientos establecidos sobre nuestra relación con el ambiente y las prácticas de consumo, ya que esta crisis ecológica pone en acción y en cuestionamiento el mundo y el ser, se trata de "abrir nuevas vías del saber en el sentido de la reconstrucción y la reapropiación del mundo" (Leff, 2000, p. 8 – 9).

En este marco, los sistemas escolares se hallan en un proceso de incorporación del enfoque curricular socioambiental en los dispositivos escolares pero, no solo a partir de una mirada *sobre* la crisis climática, sino que incluyen la perspectiva *para* el cambio; es decir, no alcanza con brindar una educación informativa-explicativa, que reduce la enseñanza orientada desde las ciencias naturales – sin vinculación con los fenómenos y efectos sobre lo social –, sino que implica "construir saberes, valores y prácticas que permitan abordar situaciones locales y preocupaciones de la vida cotidiana acompañado de opciones claras de acción" (Diminich, 2023c, p. 2).

A partir de la década de los 70, la educación ambiental fue incorporándose progresivamente a los debates educativos, cristalizándose en documentos y acuerdos internacionales que posteriormente se proyectaron y fueron reconfigurando lineamientos y agendas de los diferentes Estados Nacionales; adscribiendo a las iniciativas de la problemática y la crisis ecológica ya que este proceso trajo consigo un replanteamiento sobre el mismo concepto de ambiente. Este nuevo enfoque propone superar la visión puramente biológico/geográfica, para empezar a pensar al ambiente desde la complejidad (Leff, 2000), como un sistema de construcción social que integra y se compone de aspectos naturales, sociales, económicos y culturales.

Esta emergencia de la crisis climática en el ámbito de lo socioambiental plantea interrogantes ineludibles para los sistemas educativos, básicamente sobre ¿qué enseñar sobre la

relación entre sociedad y ambiente? y ¿qué tipo de sujetos/as buscamos formar en este nuevo contexto de crisis ecosocial? Estos cuestionamientos colocan al curriculum en el centro de las disputas sobre los fines, los contenidos y los saberes que entrarán en juego e interjuego en el conjunto de actores involucrados. Es decir que, el abordaje curricular de la Educación Ambiental supone interrogar las finalidades mismas del sistema educativo y repensar los modos en que el currículo traduce las preocupaciones sociales, a su vez, entran en juego dentro de las polémicas del campo curricular, puesto que, lejos de ser un mero anexo temático, la educación ambiental anclada en una mirada transversal e integral, tensiona la arquitectura curricular, al reclamar una relectura de los propósitos de los sistemas educativos, de los centros formativos, de las prácticas docentes y de los mecanismos de gobernanza educativa.

Este artículo forma parte del trabajo final de Seminario de Posgrado: Perspectivas Contemporánea del Curriculum, en el marco de la Especialización en Gestión del Diseño Curricular en el Sistema Educativo (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones), con el objetivo principal de poner en cuestión las nuevas perspectivas sobre el cambio curricular[3] (Pérez Buelvas; Sereviche Mendoza, 2023) y reflexionar sobre el enfoque ecológico. El artículo contiene un análisis bibliográfico y de recorrido por casos concretos para visualizar de forma concreta la implementación de la Educación Ambiental a nivel global/nacional y regional/local. Por lo tanto, se estructura en tres apartados, en primer lugar, refiere al enfoque ambiental según las nuevas tendencias curriculares en el campo del curriculum; en segundo término, se describe un breve recorrido temporal sobre los fundamentos respecto de la importancia de la mirada socioambiental en la educación y, finalmente, se analizan las leyes y los lineamientos orientadores en la implementação de esta nueva perspectiva en experiencias educacionales en Argentina, y particularmente en Misiones.

Fronteiras

La mirada socioambiental en los nuevos enfoques/tendencias contemporáneas de la educación

A fines del siglo pasado, el concepto de curriculum ha superado – aunque no acabado – la visión tecnicista y prescriptiva por una concepción crítica que lo considera como un campo de producción de sentidos donde confluyen saberes, valores, visión de época y relaciones de

[3] Entre los nuevos enfoques curriculares presentes en los diseños a nivel internacional se destacan: Flexibilidad curricular, el enfoque por competencias, enfoque por proyectos, la internacionalización del curriculum, la curricularización de las prácticas de extensión, y la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

poder. Tradicionalmente, el curriculum solo era un instrumento de planificación de contenidos y secuencias de enseñanza, con énfasis en lo que debía ser enseñado y aprendido circunscripto a la noción o analogía de "plan de estudio" o "norma escrita" (Gvirtz; Palamidessi, 2010). Las teorías críticas amplían y complejizan la idea del Curriculum, comprendido como espacio de producción de significados y como proyecto político-educativo del Estado, comunidad o institución, pertenecientes a una variedad de visiones del mundo y producto de decisiones políticas y culturales.

Así es que emergieron nuevos estudios que abordan el curriculum desde nuevas concepciones y posiciones más críticas que, al tensionar la mirada tradicional, lo definen como una

> síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativo pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (de Alba, 1998, p. 2).

De tal manera, los contextos políticos, sociales y culturales son definitorios en cuanto a la mirada curricular y a su proyección como producción educativa.

Fronteiras

En estos procesos de construcción curricular se ponen en juego tensiones que exceden lo meramente pedagógico, porque implican disputas simbólicas entre los diferentes grupos sociales y sus modos de representar el mundo. La selección de saberes, la organización de contenidos y las formas de representación de los actores, las sociedades, el ambiente, los territorios y las culturas no son ingenuas ni neutras, sino que responden a las relaciones de poder; entonces el curriculum puede entenderse como el resultado de estas luchas, donde se condensan las visiones de los sectores que logran imponer sus significados sobre los otros (de Alba, 1998). Es decir, esta "síntesis cultural" que se expresa o produce no refleja de manera equilibrada las voces presentes en la(s) sociedad(es), sino que tiende a reproducir la cultura de los grupos dominantes, relegando las perspectivas subalternas o locales.

Para sumar a este sentido de selección, "olvido" y silenciamiento, los aportes analíticos de Michael Pollak (2006), permiten profundizar la comprensión en las relaciones de poder que atraviesan los procesos de jerarquización de saberes. Desde su mirada, advierte que todo producto social – principalmente la memoria – es selectivo, impuesto y sostenido en un campo de disputa entre los sujetos dominados y dominantes, donde ciertas voces quedan relegadas, denominas "memorias subterráneas", pero, que no desaparecen, sino quedan latentes y un

estado de silencio – impuesto o voluntario – a la espera de su escucha, y frente a una memoria o discurso oficial nacional.

El silencio, en tanto proceso de ocultamiento, procesamiento y de opción política, lejos de ser ausencia, se constituye una estrategia social producida por las relaciones desiguales de poder, que define qué puede ser dicho, recordado y transmitido, o, en otros términos, se legitima como verdad cierto discurso en detrimento de otro, pero no mediante la coerción o imposición violenta, sino mediante mecanismo de adhesión (Pollak, 2006). Esta perspectiva del autor resulta interesante para pensar el curriculum como una síntesis atravesada por disputas simbólicas, en la que determinados saberes – territoriales, comunitarios, ambientales, locales – son sistemáticamente subordinados, subalternizados, impuestos al silencio e invisibilizados.

Siguiendo con la mirada teoría curricular, algunos autores/as amplían la mirada sobre el curriculum en tanto proceso cultural y político, es decir, es más que un mero diseño o instrumento técnico (Grundy, 1998; Sacristán, 2007). Gimeno Sacristán, en el prólogo al libro de Stenhouse (1987), entiende el curriculum como un "proyecto a experimentar en la práctica, lejos de marcos institucionales rígidos, de políticas educativas dirigistas que no abren espacio a la participación, de profesores a los que se les sustrae la competencia profesional […]" (1987, p. 11), sin embargo, este se sitúa y se concretiza en escenarios particulares, invitando a que todos los actores involucrados tengan alguna responsabilidad activa en su modelación y puesta en desarrollo.

Fronteiras

De esta forma, el curriculum o los curricula[4] se constituyen en un campo de disputas y de lucha, como espacio tensionante entre lo prescriptivo y lo vivido y puesto en práctica por los actores principales – los docentes. En este sentido, se convierte en el lugar donde se dirimen las nociones desde los productores y los agentes, donde las prácticas docentes, en particular las de enseñanza, reconfiguran y reinterpretan permanentemente, en los marcos meso – institucional – y micro – aula. Es así que las políticas curriculares no se agotan en el texto normativo, ya que cobran sentido en las experiencias concretas protagonizadas por los sujetos.

En las últimas décadas, la educación ha atravesado una serie de transformaciones y cuestionamientos en el plano curricular, en relación a las demandas que surgen en cuanto a los desafíos y las nuevas necesidades de las sociedades en materia educativa. Las tendencias curriculares contemporáneas emergen, hacia fines del siglo XX y prosiguen a lo largo del siglo

[4] Usamos la noción de "los curricula" teniendo en cuenta lo señalado por Flavia Terigi (1999), donde la palabra curriculum, "es una expresión formulada en singular, no lleva tilde, su plural es curricula y tampoco lleva tilde. Las expresiones correctas son en principio "el curriculum", "los curricula", mientras que expresiones como "la curricula" no son adecuadas" (p. 11 – 12).

XXI, como respuesta a dichas problemáticas y a las tensiones que atraviesan los sistemas educativos. Estos nuevos enfoques surgen en el devenir de los nuevos contextos sociales, económicos y culturales a escala global – entre ellos, el proceso de globalización – y redefinen los sentidos de la educación (Silva, 2015; Portillo Wilches, 2020; Pérez Buelvas; Sereviche Mendoza, 2023) e impactan, como se deja en visto en los análisis de la UNESCO, en los desafíos de la educación actual y las múltiples tensiones entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, la tradición y la modernidad; además de los nuevos interrogantes y dilemas surgidos en el contexto pospandemia (2020): presencialidad versus virtualización y plataformización; educación presencial vs enseñanza remota.

A este panorama se añade la Agenda 2030 presentada por la ONU en el año 2015, que propone una transformación del paradigma dominante y un cambio en las formas de vida a partir de tres pilares fundamentales: lo social, lo económico y lo ambiental; y la educación es un campo de aplicación. A esta iniciativa acompañan los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS), puntos interdependientes, para dar solución a los problemas de la pobreza, la igualdad de género, el mejoramiento de la infraestructura y la promoción de una educación de calidad para el sostenimiento de una vida más saludable e íntegra. Especialmente, el ODS 4 – Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos – ocupa un punto clave y central para la Educación 2030, porque no solo se promueve la gestión de políticas públicas desde los Estados Nacionales en cuanto a equidad, accesibilidad, inclusividad y gratuidad en materia educacional sino también el acceso y la promoción de una educación de calidad en relación a la búsqueda de formación de jóvenes para el trabajo – punto 4.4: “de aquí a 2030, aumentar[á] considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y emprendimiento” (UNESCO, 2016, p. 36).

En el marco de este panorama de cambios y tensiones, la nueva agenda educativa giró hacia nuevas perspectivas a modo de impactar en las decisiones de los sistemas estatales respecto de los diseños curriculares; una de las principales características que homologa a estas nuevas tendencias es la búsqueda de la calidad educativa que, en relación y en concordancia a lo planteado en los ODS, orienta el mejoramiento educativo. En ese sentido, la calidad – en términos de la complejidad – conlleva observar el rol docente en todo el sistema educativo (Portillo Wilches, 2020). Los nuevos desafíos implican núcleos problemáticos emergentes para la educación, en el contexto de las nuevas tendencias y parámetros de diseños curriculares

Fronteiras

asociados al contenido curricular. Según adelantamos al inicio de este trabajo, estas series de perspectivas contemporáneas tensionan y generan nuevas direccionalidades para la planeación curricular.

La mirada ambiental o el *Enfoque curricular ecológico* hace foco en que el "cambio climático [se aborde] de manera transversal como eje central de todas labores escolares y los aprendizajes y no como una asignatura aislada llena de contenidos estáticos" (Pérez Buelvas; Sereviche Mendoza, 2023, p. 119) y, además, involucra la educación ambiental como una puerta de entrada para repensar nuestras formas y modos de vida (Gurevich, 2011; Leff, 2000; González Gaudiano; Meira Cartea, 2020; Osorio Vargas, 2000); es decir que:

> El aprendizaje ambiental es un saber pedagógico en cuanto constituye una construcción analítica e interpretativa de los procesos de elaboración de sentidos comunes y conocimientos públicos acerca de la sustentabilidad ecológica, social, cultural y económica del planeta. [Asimismo] Es un "saber práctico" e interviniente, pues a partir de él, o desde él, se desarrollan estrategias y acciones de enseñanza y aprendizaje en ámbitos sociales distintos, dentro y fuera de las escuelas, con la mediación cultural de educadores y educadoras que sistematizan saberes en el contexto de las relaciones propias del aprendizaje y de las instituciones o agencias que lo promueven (Osorio Vargas, 2000, p. 106).

Fronteiras

Es que esta mirada ambiental pone en juego el cuestionamiento a los saberes y percepciones concebidos desde la racionalidad económica moderna y nuestras formas de transitar y comprender el mundo, impactado y revolucionado por un modelo económico extractivista; pero además es una perspectiva centrada en la pedagogía de la acción, al no encuadrarse solamente en la construcción conceptual sino, también, en conocimientos prácticos que propicien el accionar y la participación ciudadana (Diminich, 2023a).

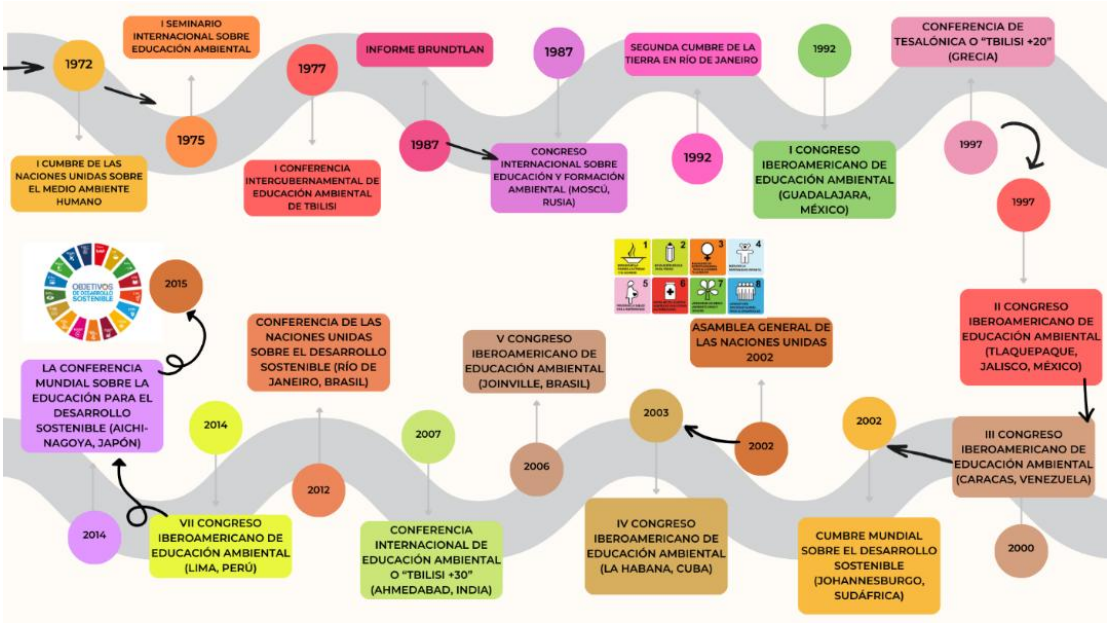
La Educación Ambiental (EA) en el devenir del tiempo

La problemática ambiental es una temática reciente, tanto en la agenda de los Estados y organizaciones internacionales como a nivel educativo; durante la posguerra, a pesar del avance y la reparación de algunos países, se evidenció que "el progreso no alcanzaba a todas las sociedades por igual y era acompañado por un importante deterioro ambiental" (Condenanza; Mallia; Zenobi, 2022a, p. 4). Aproximadamente en los años 60 surgieron los primeros tratados y declaratorias sobre la crisis ambiental mundial – *Primavera silenciosa* de Carson (1962); *Nuestro ambiente sintético* (1962) y *Los límites al crecimiento* (Meadows *et al.*, 1972; Canciani; Telias, 2014). Estas primeras manifestaciones denunciaban los efectos de la industrialización y el uso indiscriminado de los recursos naturales y, además, evidenciaban la necesidad de

planteamientos ético-sociales sobre los conocimientos científicos, ya que cuestionaban la idea del progreso ilimitado. De modo que la sociedad empezó a comprender los sistemas ambientales desde miradas más amplias, no solo circunscriptas a visiones geográficas y ecológicas y ello marcó, paulatinamente, la discusión sobre la crisis climática en los discursos, pero no de forma institucionalizada y/o plasmada en documentos curriculares.

En los años 70 (ver Figura 1) se desarrollaron Cumbres, Seminarios y Conferencias sobre "educación ambiental" dentro de las agendas educativas: *I Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano* (Estocolmo, Suecia, 1972); el *Seminario Internacional sobre Educación Ambiental* organizado por el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la UNESCO (Belgrado, 1975) y la *I Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental* (Tbilisi, 1977) (Condenanza; Estrella; Mallia; Zenobi, 2022a). De esta forma, lo ambiental – o mejor dicho, la problemática y la crisis climática mundial – pasó a componer parte del repertorio de la agenda pública, en el campo político-educativo como desde las experiencias colectivas sociales – nuevas demandas en torno al ambiente –, movimiento social que se conocería como ambientalismo a "diferentes escalas del sistema social asumiendo distintas características y sentidos según la historia ambiental, cultural, económica y política de la región donde se desarrollan" (Canciani; Telias, 2014, p. 56); bajo un reclamo interpelado por la resignificación en el que los sujetos y actores hacen sobre el territorio – replanteamiento en cuanto a las formas de expropiación y apropiación de los recursos naturales.

Figura 1: Cumbres, Seminarios y Conferencias sobre Educación Ambiental



Fuente: Elaboración propia (2024).

Es decir que la educación ambiental se instaló en el terreno de lo educativo, generándose espacios de debate y discusión y de materialización de documentos y programas, como la *Conferencia de Estocolmo* (1972) con la creación del United Nations Environment Programme (UNEP) – traducido como Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) – y, más adelante, el *Acuerdo para la puesta en marcha del Programa Internacional de Educación Ambiental* (PIEA, 1975). Este último se utilizó como plataforma de lanzamiento del *Congreso de Belgrado* (González Gaudino; Arias Ortega, 2009). La *Carta de Belgrado* (1975) definió a la EA como el espacio de interpelación sobre las problemáticas ambientales, como "conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseo necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo" (p. 3 *apud* Condenanza; Estrella; Mallia; Zenobi, 2022a, p. 5). Mientras que, en el documento de la *Conferencia de Tbilisi* (1980) el objeto de la educación ambiental es la comprensión compleja de la naturaleza y del ambiente, en tanto debería facilitar al "individuo y a las colectividades los medios de interpretar la interdependencia de esos diversos elementos en el espacio y en el tiempo, a fin de promover una utilización más reflexiva y prudente de los recursos del universo para la satisfacción de las necesidades de la humanidad" (p. 21 *apud* Condenanza; Estrella; Mallia; Zenobi, 2022a, p. 5).

Fronteiros

De esta manera, la EA se convertiría en un núcleo temático donde los sujetos de aprendizaje construyan saberes que les permitan actuar frente a los problemas climáticos. A nivel internacional, se sucedieron dos eventos más: la publicación del *Informe Brundtland*[5] (1987) y el *Congreso Internacional sobre educación y formación ambiental* (Moscú, Rusia, 1987). Estos procesos, de progresiva curricularización de los discursos ambientalistas desde los organismos internacionales, traducen las preocupaciones socio ecológicas en contenidos, competencias, lineamientos y prescripciones para los sistemas educativos y, a su vez, se recontextualizan en propuestas de los Estados Nacionales. A partir de entonces, el conocimiento ambiental pasa a considerarse un saber socialmente necesario y se incluye en los marcos curriculares.

En correlato con estos cambios a nivel internacional, a escala latinoamericana la integración a los debates sobre Educación Ambiental se dio en 1974, cuando en coordinación por la PNUMA y la UNESCO se desarrolló el *Seminario sobre "Modelos de Utilización de*

[5] En dicho documento se define el concepto de Desarrollo Sostenible.

Recursos Naturales, Medio Ambiente y Estrategias de Desarrollo" en Cocoyoc (México), donde se planteó que:

> La problemática ambiental es vista más como una problemática socioeconómica, cultural y política que como problemática ecológica […] Además, se criticó el modelo de desarrollo dominante y se avanzó en la búsqueda de modelos alternativos que combatieran las desigualdades sociales que induce dicho desarrollo […] También se cuestionó el consumismo de las naciones desarrolladas y la inequidad internacional, así como se insistió en la necesidad de considerar las características culturales y ecológicas de cada región (González, 2001, p. 145 *apud* Hernández, 2021, p. 6).

Este documento es primordial porque anticipa una lectura crítica y situada sobre la cuestión ambiental, que luego será retomada por las pedagogías críticas latinoamericanas contemporáneas, respecto de la educación como herramienta fundamental para el cambio. En el plano curricular, inauguró la idea de que la educación ambiental no puede desvincularse de los procesos sociales y económicos y, por tanto, se inscribe en un proyecto político-pedagógico emancipador.

No obstante, ante los cambios geopolíticos de los años 80 y 90, hubo un giro en la EA, ya que en la *Segunda Cumbre de la Tierra* (ECO 92, Río de Janeiro, 1992) el concepto de "Desarrollo Sustentable"[6] (Condenanza; Estrella; Mallia; Zenobi, 2022a) ocuparía un rol central en los objetivos asociados a políticas y lineamientos sobre lo ambiental; por un lado, se reconoció la necesidad de una mirada integrada a los problemas – a fin de equilibrar las necesidades que articule lo económico, social y ambiental y promuevan una vida justa y sostenible – y, por otro, una articulación con las "nuevas percepciones de la forma en que producimos y consumimos, la forma en que vivimos y trabajamos, y la forma en que tomamos decisiones" (UNESCO, 1992).

Desde esta mirada temprana[7] a los objetivos que se establecía para la EA, la ONU siguió en la búsqueda de hegemonizar este enfoque dentro de las políticas estatales. A diez años de 1992, se desarrolló la *Cumbre Mundial de Desarrollo Sustentable* (Johannesburgo, Sudáfrica, 2002) donde se estableció que el periodo 2005 - 2014 se denominaría "Década de la Educación

[6] En el Manifiesto por la Vida (2002) se concibe a la sustentabilidad como una nueva forma de organización y de relación entre la naturaleza y la cultura, poniendo foco en la necesidad de una nueva cultura basada en la sustentabilidad y la ética del cuidado en cuanto a las formas de vivir dentro de los territorios (Condenanza; Estrella; Mallia; Zenobi, 2022a).

[7] Cabe resaltar que durante finales del siglo XX y principios del siglo XXI tanto a nivel Internacional como Latinoamericano se llevaron a cabo diversos eventos, entre los que podemos destacar: los Congresos Iberoamericano de Educación Ambiental (México, 1992 y 1997; Caracas, 2000; Cuba, 2003; Brasil, 2006); la Conferencia Internacional "Medio Ambiente y Sociedad, Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad" (Grecia, 1997) y la Reunión internacional de expertos en educación ambiental en Xunta de Galicia UNESCO, España en 2000 (Hernández, 2021; Ayala; Nápoles, 2022).

para el Desarrollo Sostenible (EDS)" y propuso la integración de todos los "principios y las prácticas de desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación con la intención de favorecer cambios en los conocimientos, valores y actitudes hacia una sociedad más sostenible y justa" (Márquez Delgado; Hernández Santoyo; Márquez Delgado; Casas Vilardell, 2021, p. 306). Asimismo, y en paralelo, la ONU decretó los Objetivos del Milenio (ODM) para los años 2005 – 2015, a fin de fomentar la reducción de la pobreza y las desigualdades sociales y la mitigación de los cambios causados por la crisis climática. En esta década y en relación a los ODM, se concretaron diferentes acciones respecto del cambio climático y la educación sostenible[8].

En septiembre de 2015 se estableció la AGENDA 2030 con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, bajo una mirada ambiental, holística e integral y centrada en aspectos que repercuten en el ambiente y se desarrollan en él; por ende, la educación cobra un rol central en la búsqueda de sujetos comprometidos con el aprendizaje y el cuidado de los territorios. En ese sentido es que "La educación está llamada a responder ante esta problemática, debido a que desde su función social debe procurar lograr transformaciones de las realidades de la humanidad" (Pérez Buelvas; Sereviche Mendoza, 2023, p. 119), es decir que la educación ambiental juega un papel importante al "fomentar las acciones de cuidar, atender, dar y recibir cuidados como si fuesen valores para sensibilizar a los estudiantes a que tengan una relación cercana y comprometida con la protección del planeta, como si fuera otro ser vivo que siente y necesita de cuidado" (Pérez Buelvas; Sereviche Mendoza, 2023, p. 119) y enfatiza la necesidad de crear y reconocer nuevos saberes para la convivencia en la vida misma, donde el ambiente y su cuidado es parte sustancial (Gurevich, 2011).

Posteriormente a esta proclamación, la cuestión socioambiental empezó a ingresar con mayor ímpetu en los debates y acuerdos políticos, educativos, culturales y sociales, como lo fue el Acuerdo de París (2015) en el marco de la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático* (COP21), donde se estableció que el cambio climático es de carácter mundial y responsabilidad de las entidades gubernamentales. De esta firma se estableció como compromiso que "todos los países [deberán] reducir sus emisiones [de gases de efecto

[8] En el marco de estos años se desarrollaron el Cuarto Congreso Internacional sobre Educación Ambiental "Tbilisi +30" (Ahmedabad-India, 2007); la continuidad de los Congresos Iberoamericano de Educación Ambiental (Argentina, 2009 y Perú, 2014); el Congreso Mundial de Educación Ambiental (Canadá, 2009); la Conferencia Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (Bonn-Alemania, 2009); la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Río+20 (Brasil, 2012) y la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (Aichi-Nagoya, Japón, 2014).

invernadero] y colaborar juntos a fin de adaptarse a los impactos del cambio climático, así como llamamientos a estos países para que aumenten sus compromisos con el tiempo"[9]. Sumado a esto, se sumaron lineamientos y documentos desde la esfera de lo religioso católico con la encíclica del Papa Francisco "*Laudato si'*" (2015), donde denuncia la crisis climática, el calentamiento global y la cultura del desastre.

A su vez, se estuvieron generando nuevos encuentros internacionales y latinoamericanos, como la firma de nuevos tratados, entre ellos el "*Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe*", más conocido como *Acuerdo de Escazú,* en el año 2018 en Costa Rica; también, el *I Encuentro Mesoamérica en diálogo sobre educación ambiental "Miradas contemporáneas - Sustentabilidad para la vida"* en Colombia en 2019. En tiempos más recientes, en el año 2025 se realizó la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático* (COP30)[10], celebrada en Belém (Pará, Brasil), que marcó una agenda para los próximos años. En un contexto de auge de los cuestionamientos y discursos negacionistas, y de fragilidad del Acuerdo de París resulta necesario reafirmar el compromiso internacional y multilateral sobre esta problemática. Se avanzó en una agenda orientada a la implementación efectiva de políticas climáticas, con énfasis y desde una mirada de la justicia climática, la equidad entre países y centralidad en las personas y los territorios.

Fronteiras

Con esta mirada, la Educación Ambiental configuró un entramado de percepciones y nociones, cambios y permanencias, en torno a un nuevo dispositivo que concentró lo ecológico en forma amplia, dinámica y extendido a todos los aspectos de la vida humana, al concebir al ambiente como "conjunto que articula dos grandes sistemas de elementos y relaciones que configuran el hábitat de la humanidad: uno, el sistema natural, y el otro, el sistema social" (Gurevich, 2011, p. 18-19). A su vez, se reconoce la necesidad de una educación que trascienda la transmisión y se inscriba en procesos formativos orientados a la participación ciudadana, la responsabilidad colectiva y de los Estados, y la construcción de respuestas frente a las problemáticas globales.

[9] https://www.un.org/es/climatechange/paris-agreement.

[10] https://cop30.br/pt-br/noticias-da-cop30/cop30-negociacoes-apresentam-resultados-emblematicos-em-meio-a-tensoes-geopoliticas-sem-precedentes.

Figura 2: Los Objetivos del Milenio (ODM) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)



Fuente: https://educacionysostenibilidad.com/blog/que-son-los-odm-y-los-ods/.

De esa forma, observamos que la Educación Ambiental se constituyó en una rama del campo pedagógico – sumado a su curricularización de modo progresivo – y según los tiempos en que los discursos internacionales fueron traducidos por los Estados Nacionales en programas, leyes, lineamientos y prescripciones. Esto no escapó a las disputas en el campo curricular y la producción ya que generaron tensiones entre las dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas de la EA, tanto en su desarrollo – diversidad de miradas y posturas, desde concepciones simplistas hasta críticas – como en su implementación (Iribarren;

Guerrero Tamayo; Ithuralde; Dumrauf; 2023), en el contexto de los intereses comerciales y productivos. Por lo tanto, el curriculum es producto y síntesis, terreno de luchas, contradicciones y disputas de sentidos (de Alba, 1998) y, en el marco de la Educación Ambiental, los curricula se entienden como procesos técnicos – de relación entre sociedad, naturaleza y conocimiento – y los modos en que se conciben. Entonces, al hablar de EA es imposible descartar esas dimensiones ya que:

> Cuando se habla de la incorporación de la educación ambiental en los currícula educativos y se señala que esta incorporación ha de ser estructural y no a través del añadido de materias, se está aludiendo de manera central, entre otras cuestiones, a la necesidad de transformar los currícula en sustentos epistemológicos. Esto es, se requiere una transformación no sólo en cuanto a los conocimientos (teorías) que conforman los currícula, sino en cuanto a la forma de concebir el problema del conocimiento, a la postura frente al conocimiento (de Alba, 1991 *apud* Iribarren; Guerrero Tamayo; Ithuralde; Dumrauf, 2023, p. 4).

A su vez, desde miradas más recientes, se ha vuelto imperante ambientalizar el curriculum desde enfoques más situados y transformadores, al entrecruzar con otros saberes, experiencias y formas de vivir (Iribarren; Guerrero Tamayo; Ithuralde; Dumrauf, 2023) y focalizar las disputas en lo "moderno", y la forma en qué, y desde dónde se concibe el saber, y la relación entre la sociedad/naturaleza (de Alba, 2018).

Fronteiras

La Educación Ambiental en Argentina y la Provincia de Misiones: un repertorio de experiencias y nuevos caminos

En la Argentina, la EA en el ámbito educativo fue, inicialmente, parte de los contenidos del área de las ciencias sociales – Geografía – y las ciencias naturales – propiamente dicha –, como problemáticas ecológicas en sí – desconectadas de otros aspectos –, es decir, el ambiente como algo puramente natural o el "entorno en el que viven los seres vivos" (Diminich, 2023a). No obstante, en la década de los 90 se incorporaron nuevos contenidos desde el programa de renovación de los Contenidos Básicos Comunes a nivel nacional (Diminich, 2023b).

Fueron dos leyes las que dieron pie, en términos de hitos y antecedentes (2002), a la institucionalización de la educación ambiental: a) la "Ley General del Ambiente" (Ley N° 25.675) que estableció que la educación es uno de los pilares fundamentales para el cuidado y la protección del "Medio Ambiente"[11] o prevención de la "alteración relevante que modifique

[11] Hay que aclarar que la palabra "Medio Ambiente" no es un concepto propiamente dicho, ya que como argumentan Diminich (2023a) y Condenanza, Estrella, Mallia y Zenobi (2022a) este término doble surge de un error de traducción de la Cumbre de Estocolmo (1972), donde al armar el glosario inglés-español se "tradujo

negativamente el ambiente, sus recursos, el equilibrio de los ecosistemas, o los bienes o valores colectivos" (Art. 27, Ley 25.675), y b) en la Ley General de Educación (Ley N° 26.206) se marcó que la educación ambiental se regirá en todos los niveles del sistema educativo nacional (Art. 86), con el fin de "promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población" (Condenanza; Estrella; Mallia; Zenobi, 2022b, p. 2).

Sumados a estas leyes, el Artículo 41 de la Constitución Nacional, entiende que:

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

Tales dispositivos son referentes para la elaboración de leyes en diferentes provincias: en Rio Negro la Ley Provincial N° 3247 (1998), en Entre Ríos la Ley Provincial N° 10.402 (2014) y en la Provincia de Misiones[12] la Ley XVI - Nº 80 (2005) que reemplazó a la Ley 4182 de Educación Ambiental, definida como "proceso educativo mediante el cual el educando adquiere la percepción global y pormenorizada de los componentes del ambiente, así como la construcción de valores, compromisos y comportamientos orientados a la defensa y sustentabilidad del mismo" (Art. 2, Ley XVI – N° 80). También estipula que ese tipo de contenido se:

> implementará como dimensión específica del sistema educativo, desde un lineamiento curricular transversal a todas las disciplinas y desde una perspectiva interdisciplinaria, relacionando el ambiente natural, social, económico y cultural, promoviendo la construcción de valores y conocimientos tendientes a proteger la naturaleza y sus recursos (Art. 5, Ley XVI – N° 80).

Desde los lineamientos de la ley, el ambiente se debe relacionar con los aspectos sociales, culturales, económicos y naturales para su protección y dicha educación contempla la mirada intercultural – reconocimiento de diversas cosmovisiones y diferentes identidades.

"environment" como "medio ambiente", en lugar de "medio, ambiente" (Diminich, 2023a, p. 2), donde de aclaró que medio como tal es sinónimo de ambiente.

[12] Otra ley que sumó Misiones como parte de un repertorio de políticas ambientales en entornos educativos fue la Ley VI - Nº 137 (Antes Ley 4477) "Ceremonia Compromiso con el Ambiente para la Protección del Patrimonio Natural y Cultural de la Provincia de Misiones" sancionada en el 2009, donde se realiza en las escuelas del sistema educativo cada 5 de junio, día del Medio Ambiente.

Por otra parte, esta ley provincial tiene implicancia en la educación formal, entendida como contenidos explícitos e incorporados dentro de los diseños curriculares para la promoción y la formación de sujetos informados en cuestiones ambientales. A su vez, se prevé su trabajo en los espacios educativos no formales e informales, que se distinguen en que la primera se relaciona con las acciones desarrolladas desde instituciones no educativas que fomentan la protección, y la segunda, como actividades dentro del sistema educativo, aunque sin estructura curricular ni programas, en tanto medios de comunicación e instrumento informativo. En relación a esto último, la ley estipula que se impulsará la participación de los medios de comunicación para la divulgación y la promoción de las actividades.

Si bien esta normativa, como las demás leyes provinciales, es acotada, sirven como bases y antecedentes para la instalación de la cuestión ambiental en el terreno educativo, aporta a su implementación y al "objetivo de contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, participativa y responsable y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso" (Diminich, 2023b, p. 3). Es por ello que, en el año 2021, se promulgó la Ley Nacional N° 27.621 de Educación Ambiental Integral (EAI), que reafirma los factores fundamentales en torno al entendimiento del ambiente como parte de los derechos humanos. Desde esa perspectiva, la educación ambiental integral:

> es un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el *equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica*, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común (Art. 2, Ley N° 27.621, la cursiva es nuestra).

Desde este enfoque, el ambiente se instituye desde una mirada integral y considera las diferentes dimensiones y actores en juego que en ella engloban y se relacionan, desde una perspectiva del cuidado y la pedagogía del derecho. En esta ley se integran diferentes principios que estructuran el sentido de la misma, un abordaje holístico e interpretativo que supone el

reconocimiento, respeto y cuidado de la diversidad para favorecer la igualdad[13], la inclusión y la justicia.

Adjunta a esta ley, se creó la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) como "instrumento clave de planificación estratégica a partir del cual diseñar una política de Educación Ambiental Integral (EAI)" (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p. 9). La ENEAI se establece como guía marco para las políticas educativas en relación a los diseños y acciones de las jurisdicciones, la promoción y la promulgación de dispositivos educativos, en conjunto con los diferentes Ministerios y Consejos de Educación. Posterior a la ley se creó el Documento Marco de la Educación Ambiental Integral, en la que se despliegan los ejes transversales para la orientación en cuanto a la implementación de estos contenidos dentro de las escuelas, a fin de "abonar la construcción de saberes orientados al cuidado y sustentabilidad de las vidas, desde una perspectiva de derechos" (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p. 16). Los 5 ejes principales son:

- Reconocer la complejidad del ambiente
- Analizar los problemas ambientales
- Ejercer nuestros derechos
- Generar un diálogo de saberes
- Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida

Fronteiras

De esta forma, se comenzó a trabajar de manera articulada en la implementación de la EAI en las diferentes jurisdicciones del territorio nacional. El Informe de Avance de la implementación de la Ley 27.621 a nivel nacional (2022) compiló las acciones implementadas por los organismos y ministerios desde la promulgación de la Ley y compartió los trabajos realizados en las diferentes regiones de la Argentina (NEA, NOA, Cuyo, Patagonia y Centro), como los materiales producidos en diferentes institutos provinciales. En el caso de Misiones, tuvieron presencia de manera conjunta la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), el Instituto de Ciencia Ambiental y Desarrollo Sostenible, el Grupo de Educadores Ambientales y los Municipios de Esperanza, San Vicente y Leandro N. Além – con auspicio de la Compañía Arauco –, mostrando los avances y progresos de la temática en el territorio.

[13] Las autoras Lucía Condenanza, Melisa Estrella, Fernando Mallia y Viviana Zenobi (2022b) establecen que, desde este punto, la mirada desde el enfoque de género, puntualmente desde el ecofeminismo, enriquecen y permiten analizar a mayor profundidad las desigualdades en cuanto a las condiciones de vida y las resistencias.

Figura 3: Tapa de las estrategias en la Provincia de Misiones



Fuente: Informe de Avance de la implementación de la Ley 27.621, 2022.

En Misiones la cuestión ambiental se convirtió en uno de los pilares de las leyes gubernamentales[14] debido a su ubicación y configuración geográfica y territorial, como de su composición ambiental; ya que la provincia está situada en el extremo nordeste de la Argentina incrustada entre los ríos Paraná, Uruguay e Iguazú, es decir enmarcada en una Región de Frontera (Oviedo; Arrellano, 2020)[15]. Se trata de una territorialidad transfronteriza, entendida como una configuración sustentada en relaciones y prácticas sociales cuyas dinámicas sobrepasan y transgreden los límites jurídicos-políticos nacionales; se explicita como una realidad "signada por interacciones multiescalares en cuanto a su extensión y alcance y, evanescentes/ocasionales, momentáneas/trascendentes y perdurables/tradicionales en cuanto a su duración" (Oviedo; Arellano, 2020, p. 518). Al interior, conserva el último remanente de la Selva Atlántica o Paranaense; un ecosistema de gran biodiversidad, atravesado por ríos,

[14] Para mayor información pueden referirse al Compendio ambiental y de cambio climático de la provincia de Misiones (2025), donde se sistematizan las normativas vigentes en la provincia en relación a las cuestiones climáticas y ambientales en los diferentes rubros y sectores: actividad acuícola, agropecuaria, agua potable y cloacas, apicultura, área natural protegida, bosques y tierras forestales, cambio climático, concientización social, convenios y acuerdo, energía, forestación, guardaparques, madera, minería, política ambiental, turismo, entre otros. https://digestomisiones.gob.ar/administracion/main_app/administrador/compendios/archivo/ambiental.pdf.

[15] El 90% de sus límites son compartidos con los Estados Nacionales de Paraguay y Brasil, y solo un 10% lo comparte con nuestro país, a través de la provincia de Corrientes.

cascadas y cerros, que son patrimonio de gran valor y lugar de preservación y resguardo de recursos naturales.

Mapa 1: Ubicación Geográfica de Misiones



Fuente: Elaboración propia (2025).

Fronteiras

Como se puede observar (ver Mapa 1) entre la provincia de Misiones y el sur de Brasil el contraste en la vegetación responde a trayectorias históricas y territoriales diferenciadas en el uso y apropiación del Bioma de la Selva Atlántica. En el caso del lado brasileño, particularmente en los Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina y Paraná, este ecosistema fue objeto de un proceso de explotación, colonización, expansión agroindustrial y políticas orientadas a la capitalización y aprovechamiento económico del bosque. Como señala Débora Nunes de Sá (2023)[16], esta pérdida de espacios verdes de bosques derivó en una fuerte fragmentación del paisaje y en la reducción de gran parte de la cobertura forestal original, situación que contrasta con los remanentes continuos que aún se conservan en el territorio misionero.

Estas características hacen que Misiones se consolide como un territorio de gran valor ambiental y espacio estratégico clave para la implementación de la educación ambiental, un laboratorio donde la EA confluya en la generación de contenidos y de prácticas; al fomentar conciencia sobre los ecosistemas y promover la preservación de sus recursos naturales y culturales. Desde esa lógica, en el ámbito provincial, además de la implementación de la EA –

[16] Para mayor profundización sobre esta problemática, se recomienda consultar: SÁ, Débora Nunes de. *Paisagens construídas*: a floresta com araucárias na fronteira entre Argentina e Brasil (1895–2000). Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponible en: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/251494.

materializada en leyes, dispositivos y documentos, Informe de Avance de la implementación de la Ley 27.621 –, se crearon instituciones y programas específicos orientados a la articulación de contenidos y acciones concretas en los territorios; uno de ellos es el Centro de Educación Ambiental (CEA), dependiente del Consejo General de Educación de Misiones (2019, Res. N° 7098), con el objetivo de promover y fortalecer capacidades en materia ambiental – en estudiantes de distintos niveles, orientaciones y modalidades del sistema educativo y la ciudadanía general.

Otros actores involucrados en la puesta en escena de la EA provienen de instituciones de educación superior, como ya mencionamos, la Universidad Nacional de Misiones, que participa activamente en estrategias de implementación de la Educación Ambiental en el sistema educativo. De modo que, en la universidad, se consolidaron grupos de trabajo y equipos de investigación para abordar la cuestión de gestión del patrimonio natural[17], con miras al resguardo, la concientización y la preservación, como cuestión que involucra la educación en vistas a nuevos logros.

Un ejemplo, es el equipo del Centro de Estudios Históricos y Culturales (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones) que durante los años 2020 – 2024 ejecutó el proyecto de investigación "Misiones y su historia prehispánica. puesta en valor y activación patrimonial del sitio arqueológico de Cueva 3 de Mayo[18] (Garuhapé, Misiones, Argentina) (Código 16H1181-IDP, FHyCS-UNaM)", bajo el objetivo de:

> Activar y gestionar el patrimonio local mediante la participación ciudadana a la que pertenece el recurso cultural, mediante -por ejemplo- el establecimiento de un circuito turístico- arqueológico -histórico y la instalación de la señalética necesaria; considerando a este bien colectivo como posibilidad de inserción laboral y la generación de recurso económico para el desarrollo social comunitario (Cod. 16/H1181-IDP, p. 3).

De forma que, la activación y gestión del patrimonio local involucró a la comunidad educativa y los habitantes del Pueblo, que participaron en charlas-talleres en torno a la preservación del bien colectivo y, además, los resultados fueron socializados mediante producciones en diversos formatos y medios (Cuadernillo Escolar, una Monografía de Grado,

[17] Cuando hacemos alusión al patrimonio natural nos referimos al conjunto de "monumentos y paisajes de la naturaleza con valor científico y estético. En la Provincia de Misiones, son ejemplos la Reserva de Biósfera Yabotí, el Parque Natural Municipal Gruta India, el Parque Nacional Iguazú" (Sacur Silvestre; Ocampo; Pérez, 2024, p. 23).

[18] En la Cueva 3 de Mayo, o como es conocida por sus pobladores, Gruta India, se realizaron hallazgos arqueológicos que datan de unos 3646 - 3982 años AP (antes del presente), registrando la ocupación humana más antigua en la región. Este complejo, fue incorporado al Sistema de Áreas Naturales Protegidas de la Provincia de Misiones, declarada como "Parque Natural Municipal "Gruta india" bajo la resolución N° 595 del Ministerio de ecología y recursos naturales renovables (Leal, 2022).

Artículos y ponencias científicas, una Serie Web, proyecto de señalética, planes de protección y protocolo de resguardo de bienes, etc.). En simultáneo, en el ámbito de la Universidad Nacional de Misiones se gestionan nuevas ofertas académicas – de formación continua y posgrado – para la curricularización de la mirada ambiental en la comunidad educativa del nivel superior y ello tiene su impacto en el sistema educativo y la sociedad en general. Entre tales acciones podemos mencionar las carreras de posgrado, Especialización y Maestría en Gestión del Desarrollo Socio Territorial (FHyCS – UNaM)[19], que tiene por propósito "formar profesionales reflexivos y comprometidos con la gestión socio territorial del desarrollo sustentable a nivel local, regional y global" (p. 26), con graduados de alto nivel académico con competencias para "elaborar currículas y acciones en los diferentes niveles educativos, integrando disciplinas conexas y sensibilizando acerca de la nueva actitud respecto del ambiente y la sociabilidad colaborativa" (Res. CS. UNaM N°031/19, p. 29).

También la Facultad de Ciencias Forestales (FCF) creó el Postítulo en Educación Ambiental Integral (Res. C.D. FCF N° 436/24), que fue avalado y reconocido por Res. MECyT N° 207/25) ya que considera importante:

> Capacitar a los docentes para la integración de la Educación Ambiental Integral (EAI) en los establecimientos educativos, promoviendo el análisis crítico de problemáticas ambientales, el diseño e implementación de estrategias pedagógicas efectivas y la curricularización de la EAI para fomentar una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y el derecho a un ambiente sano (p. 4).

Fronteiras

Figura 4: Flyers publicitarios de la Especialización y Maestría en Gestión del Desarrollo Socio Territorial y el Postítulo Docente en Educación Ambiental Integral



[19] Especialización aprobada por Acta N° 533, CONEAU. Resol. C.S. UNaM N° 38/2020; y la Maestría aprobada por Acta N° 533, CONEAU. Resol. C.S. UNaM N° 37/2020.

Fuente: https://www.instagram.com/p/C3AxZuTOygI/ y
https://www.fcf.unam.edu.ar/modules/uploads/2025/06/Resumen-Postitulo-Docente-EAI-FCF-2025.pdf.

En resumen, observamos que Misiones se está consolidando como un espacio específico en el que la Educación Ambiental tiene preeminencia. En torno a ese campo y desarrollo teórico se articulan las normativas e interactúan las instituciones y las comunidades socio – educativas. Este rastreo de experiencias situadas y resumidas de ciertos organismos provinciales y centros de formación – como la universidad – nos da la pauta acerca de los avances y alcances sobre la implementación de la EAI, en relación a los intereses puestos en juego y la necesidad de combinación de normativas, la formación y capacitación docente, la formulación de proyectos concretos y la generación y puesta en territorio de enfoques interdisciplinarios. De tal forma, se visualizan estrategias de implementación y contextualización de los lineamientos fundados desde el Estado Nacional y su impacto en territorialidades contextualizadas en la región y particularizadas en determinadas localidades y espacios de formación educativa.

A modo de conclusión

Fronteiras

Los cambios en los campos académicos y las transformaciones socioeconómicas acaecidas en las últimas décadas evidencian las particularidades y los variados grados de impacto que ha tenido la puesta en escena de nuevos enfoques y perspectivas en el sistema educativo, en relación con el desarrollo de contenidos y con las dimensiones del espacio curricular. Este proceso responde a la necesidad de articular las demandas sociales con las prácticas de los sujetos implicados en la vida cotidiana. Poner en el foco del análisis al enfoque de la Educación Ambiental, en términos de su desarrollo sincrónico y diacrónico, permite observar la emergencia de problemáticas que tensionan tanto los fundamentos como las prácticas del sistema educativo en el que estamos insertos, así como las exigencias y pretensiones sociales acordes a requerimientos significativos en cuanto al ajuste de escalas, las posibilidades y la consecución de resultados efectivos y coherentes, en clave política y cultural.

A partir de este recorrido, breve y conciso, reconocemos que el enfoque ecológico y de educación ambiental emergió en el marco del reconocimiento y la reconfiguración de la relación entre la sociedad y la naturaleza. El devenir de su puesta en escena como contenido o como dispositivo de trabajo, en tanto repertorios internacionales, nacionales y regionales/locales, da cuenta de un cambio de paradigma respecto de la crisis climática y de sus efectos sobre los sujetos que se encuentran inmersos en ella.

La educación ambiental se ha consolidado como una de las perspectivas curriculares contemporáneas más reveladoras y significativas en las décadas recientes, en función del contexto que transitamos como sociedad global y de las lecturas que se desprenden de posicionarnos en un mundo eclosionado por la crisis ambiental, climática y ecológica. Este trabajo permitió recorrer, visitar y revisar los marcos internacionales, las políticas de corte y alcance nacional y provincial, y la educación ambiental en la escena educativa, tanto desde los contenidos como desde los márgenes de la transformación del sentido epistemológico que fue modificando las prácticas y las acciones de los actores implicados en este proceso.

El recorrido internacional, que da cuenta de itinerarios y proyecciones abordadas en seminarios, congresos, normativas y producciones académicas y de divulgación – entre los que se encuentra la promulgación de los ODS por la Agenda 2030 (ONU) –, refleja los sentidos y las apropiaciones de herramientas orientadas a resituar lo ambiental en el pasaje de una mirada puramente geográfica y ecológica hacia una perspectiva crítica, centrada en el análisis de la complejidad y en la comprensión de la interacción entre lo social, lo cultural y lo económico como factores estructurantes en la relación humano-naturaleza. En la Argentina, la promulgación de la Ley N° 27.621 de Educación Ambiental Integral, en correlación con las normativas provinciales – muchas de ellas trabajadas a lo largo de este artículo – constituye un indicador de ese proceso constructivo-colaborativo. En el caso de Misiones, a través de la Ley XVI N° 80 (2005), se expresa el trabajo y esfuerzo orientados a la construcción de nuevos relatos en torno al derecho a la preservación del ambiente. No obstante, su concreción efectiva se encuentra condicionada por la articulación entre las normativas, las prácticas y la formación docente, cuyo desafío central radica en la ambientalización del curriculum y no únicamente en la prescripción del contenido. En este sentido, la educación ambiental avanza hacia la configuración de un campo específico dentro del conocimiento pedagógico, lo que exige la redefinición de los vínculos entre educación, sustentabilidad y justicia, entendidos como ideas e horizontes de sentidos que interpelan a las sociedades del siglo XXI.

Fronteiras

Referencias bibliográficas

CANCIANI, Maria Laura; TELIAS, Aldana. Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica. *In*: TELIAS, Aldana; CANCIANI María Laura; SESSANO, Pablo; ALVINO, Sandra; PADAWER, Ana (Ed.). *La educación ambiental en la Argentina*: actores, conflictos y políticas públicas. San Fernando. La bicicleta, 2014. p.51 – 76.

CONDENANZA, Lucía; ESTRELLA, Melisa; MALLIA, Ferando y ZENOBI, Viviana. Clase Nro.: 1: La Educación Ambiental: urgencias y desafíos. *Educación Ambiental Integral*: orientaciones para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022.

CONDENANZA, Lucía; ESTRELLA, Melisa; MALLIA, Ferando; ZENOBI, Viviana. Clase Nro.2: Educación Ambiental Integral: enfoque, principios y herramientas. *Educación Ambiental Integral*: orientaciones para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022b.

DE ALBA, Alicia. *Curriculum*. Crisis, Mitos y Perspectivas. Buenos Aires: Editorial Miño y Davila, 1998.

DE ALBA, Alicia. Horizonte Ontológico Semiótico, ambiente y educación. *In*: REYES ESCUTIA, Felipe (Coord.). *Construir un NosOtros con la tierra*: Voces latinoamericanas por la descolonización del pensamiento y la acción ambientales. México. Editorial Itaca, 2018. p. 213 – 235.

DÍMINICH, María Cecilia. Clase 1: Ambiente y cambio climático. *Curso 223*: Enseñar sobre el cambio climático desde la Educación Ambiental Integral. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. 2023a.

DÍMINICH, María Cecilia. Clase 3: Cambio climático: aproximaciones para su enseñanza. *Curso 223*: Enseñar sobre el cambio climático desde la Educación Ambiental Integral. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. 2023c.

DÍMINICH, María Cecilia. Clase Nro. 2: El cambio climático como problema complejo. *Curso 223*: Enseñar sobre el cambio climático desde la Educación Ambiental Integral. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. 2023b.

GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar J.; MEIRA CARTEA, Pablo Á. Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio?.*Perfiles Educativos*, [S. l.], v. 42, n. 168, p. 157–174, 2020. Disponible en https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59464. accedido en 22 ene. 2026.

GONZALEZ GAUDIANO, Edgar; ARIAS ORTEGA, Miguel Ángel. La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles educativos*, v. 31, n. 124, p. 58-68, 2009. Disponible em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000200005. Accedido en 12 oct. 2025.

GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. 3er ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

GUREVICH, Raquel. *Ambiente y Educación*: Una apuesta al futuro. Buenos Aires: Editorial Paídos, 2011.

GVIRTZ, Silvina; PALAMIDESSI, Mariano. *El ABC de la tarea docente*: Curriculum y Enseñanza. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2010.

HERNÁNDEZ, Paula Andrea. *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL*. Costa Rica: Universidad San Marcos, 2021.

IRIBARREN, Luciano; GUERRERO TAMAYO, Katherine; ITHURALDE, Raúl Esteban; DUMRAUF, Ana Gabriela; CORDERO, Silvina. Educación Ambiental y diseños curriculares

Fronteiros

de la Educación Secundaria Básica de la provincia de Buenos Aires: análisis crítico en el contexto de la nueva legislación nacional: un estudio en escuelas Secundarias en la Provincia de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 1–24, 2023. Disponible en: https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/7764. Accedido en 12 oct. 2025.

LEAL, Gabriel Horacio. Ciberespacio e Historia Local. Compartiendo Memorias del pueblo de Garuhapé (Misiones, Argentina). *In*: BRADFORD, Maia [et. al.]. *Actas Digitales del XL Encuentro de Geohistoria Regional*: IX Simposio: la producción científica en el NEA: debates y nuevos horizontes para pensar las ciencias sociales en la Región. Resistencia: Instituto de Investigaciones Geohistóricas, 2022. p. 586 – 595.

LEFF, Enrique. Pensar la Complejidad Ambiental. *In*: LEFF, Enrique (Comp.) *La complejidad ambiental*. México: Siglo Veintiuno ediciones, 2000. p. 7 – 53.

MANCEBO AYALA, Ricardo; OCHOA NÁPOLES, Yuleisis. La historia de la educación ambiental y su enfoque jurídico. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, v. 10, n. 2, p. 46 – 53, 2022. Disponible en https://doi.org/10.34070/rif.v10.i2.FEIZ2913. Accedido en 12 oct. 2025.

MÁRQUEZ DELGADO, Dora Lilia; HERNÁNDEZ SANTOYO, Alain; MÁRQUEZ DELGADO, Luis Humberto; CASAS VILARDELL, Mayra. La educación ambiental: evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. *Revista Universidad y Sociedad*, v. 13, n. 2, p. 301-310, 2021. Disponible en https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1968, accedido en 12 oct. 2025.

MEADOWS, Donella, H.; MEADOWS, Dennis, L.; RANDERS, Jorgen; BEHRENS, William W. *Los límites al crecimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.

OSORIO VARGAS, Jorge. Pedagogía crítica y aprendizaje ambiental. *In:* LEFF Enrique (Comp.) *La complejidad ambiental*. México: Siglo Veintiuno ediciones, 2000. p. 106 – 114.

OVIEDO, Norma; ARELLANO, Diana. Posadas (Misiones- Argentina) y Encarnación (Itapúa-Paraguay) en las relaciones de la región de frontera. Los sujetos y las experiencias en los márgenes. *In*: FERRARIA, Maristela *et al*. (Orgs.). *Fronteira, Território e Ambiente*: diálogos entre América Latina e Europa. Brasil, Cascavel: EdUNIOESTE, 2020. p. 515 – 545.

PÉREZ BUELVAS, Hernán Gabriel; SEVERICHE MENDOZA, Cristian Alfredo. Tendencias curriculares para afrontar los cambios de la sociedad actual. *Acción y Reflexión Educativa*, n. 48, p. 112 – 122, 2023. Disponible en https://doi.org/10.48204/j.are.n48.a3468. Accedido en 12 oct. 2025.

POLLAK, Michael. Memoria, Olvido, Silencio. *In*: *Memoria, Olvido, Silencio*: la producción social de identidades frente a situaciones límite. 1ra Edición. Buenos Aires: Ediciones Al Margen, 2006. p. 17 – 32.

PORTILLO WILCHES, Jorge Camilo. Educación de calidad y currículo: una mirada desde las tendencias contemporáneas y el papel docente. *ORATORES*, a. 7, n. 11, p. 50 – 62, 2020. Disponible em: https://doi.org/10.37594/oratores.n11.324. Accedido en 12 oct. 2025.

SÁ, Débora Nunes de. *Paisagens construídas*: a floresta com araucárias na fronteira entre Argentina e Brasil (1895–2000). Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponible en: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/251494, accedido en 06 ene. 2026.

Fronteiras

SACRISTAN, Gimeno. *El curriculum*: Una reflexión sobre la práctica. 9na ed. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

SACRISTAN, Gimeno. Prólogo a la edición española. *In*: STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y Desarrollo del curriculum*. 2da ed. Madrid: Ediciones Morata, 1987. p. 9 – 24.

SACUR SILVESTRE, Romina; OCAMPO, Eva Amanda; PÉREZ, Maricel. El Patrimonio Arqueológico de Garuhapé. *In*: LEAL, Gabriel Horacio; OVIEDO, Norma; ZORRILLA, Alejandra. *Historias, instituciones y protagonistas en Garuhapé, Cuadernillo escolar*. Posadas: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2024. p. 14 – 26. EN PRENSA.

TERIGI, Flavia. *Curriculum*: itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Editorial Santillana, 1999.

UNESCO. *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. 2016.

VERA SILVA, Alhim Adonaí. Tendencias Curriculares. *Nuevos Cuadernos de Pedagogía*, n-5, p. 66 – 70, 2015.

Documentos

Ley XVI – N°80, Ley de Educación Ambiental. Provincia de Misiones.

Ley Nacional N°27.621 de Educación Ambiental Integral (EAI).

Documento Marco de la Educación Ambiental Integral (EAI).

Informe de Avance de la implementación de la Ley 27.621.

Resolución n.º 207 de 2025, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones.

Fronteiras

Recebido em 15/10/2025.
Aceito em 04/01/2026.