Fronteiras
Revista Catarinense de História

Políticas públicas, historia ambiental y educación: genealogía de la educación ambiental en Argentina (1970-2024)

Public Policy, Environmental History and Education: Genealogy of Environmental Education in Argentina (1970–2024)

Adrian Gustavo Zarrilli[1]

Resumen
Este artículo analiza la trayectoria histórica de la educación ambiental en Argentina desde la década de 1970 hasta la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral (2021). A partir de un enfoque de historia ambiental y de políticas públicas, se reconstruyen los principales hitos normativos, institucionales y sociales que moldearon la educación ambiental en el país. Se identifican tres rasgos diferenciales: la fragmentación inicial y la ausencia de políticas estatales durante los primeros años, la heterogeneidad territorial derivada del federalismo, y el protagonismo de los conflictos socioambientales como catalizadores pedagógicos. La Ley 27.621 se examina como punto de llegada y de partida: cristaliza décadas de luchas sociales y experiencias educativas comunitarias, al tiempo que plantea nuevos desafíos de implementación. El artículo concluye que la particularidad argentina radica en haber configurado un modelo híbrido, resultado del diálogo conflictivo entre marcos globales, normas nacionales y prácticas sociales locales, que otorga a la educación ambiental un carácter crítico y profundamente político.
Palabras clave: Educación ambiental; Historia ambiental; Políticas públicas; Argentina; Ley 27.621.

Abstract
This article analyzes the historical trajectory of environmental education in Argentina from the 1970s to the enactment of the Comprehensive Environmental Education Law (2021). Drawing on an environmental history and public policy approach, it reconstructs the main normative, institutional, and social milestones that shaped environmental education in the country. Three distinctive features are identified: the initial fragmentation and absence of state policies during the early years, the territorial heterogeneity derived from federalism, and the central role of socio-environmental conflicts as pedagogical catalysts. Law 27.621 is examined as both a point of arrival and departure: it crystallizes decades of social struggles and community-based educational experiences, while also raising new challenges for implementation. The article concludes that Argentina's peculiarity lies in having configured a hybrid model, resulting from the conflictive dialogue between global frameworks, national norms, and local social practices, which gives environmental education a critical and profoundly political character.
Keywords: Environmental education; Environmental history; Public policies; Argentina; Law 27.621.

[1] Doctor en Historia. Profesor Titular Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). Investigador Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). E-mail: azarrilli@unq.edu.ar | https://orcid.org/0000-0002-5830-1303

ISSN 2238-9717 | n. 47, p. 56-74, jan./2026 | DOI: https://doi.org/10.36661/2238-9717.2026n47.15304
https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/index

Introducción

La articulación entre ambiente, educación y políticas públicas se volvió un eje estructurante de los debates contemporáneos ante la crisis socioecológica. La degradación acelerada de ecosistemas, la expansión de fronteras extractivas y el agravamiento del cambio climático reubicaron a la educación ambiental como herramienta estratégica de formación ciudadana y de disputa por sentidos sobre el desarrollo. En América Latina —y en Argentina en particular— resulta especialmente productivo observar cómo marcos internacionales, reformas estatales y conflictos territoriales se tradujeron (de manera desigual y conflictiva) en políticas educativas y prácticas pedagógicas.

Más allá de los consensos internacionales que desde la década de 1970 impulsaron la incorporación de la dimensión ambiental en los sistemas educativos, la educación ambiental ha sido atravesada por disputas conceptuales y políticas en torno a sus objetivos, alcances y enfoques pedagógicos. En particular, persisten tensiones entre perspectivas orientadas a la gestión técnica de los problemas ambientales y aquellas que conciben la educación ambiental como una herramienta crítica para la transformación social.

Segundo, la construcción de normas y programas estatales en niveles nacional y provincial, con avances discontinuos desde iniciativas fragmentarias (años setenta y ochenta) hasta procesos de institucionalización más definidos desde la Ley General del Ambiente (2002) y la Ley de Educación Ambiental Integral (2021). Tercero, el papel de movimientos sociales, ONGs y comunidades locales, que produjeron experiencias educativas situadas y presionaron por el reconocimiento público de los conflictos socioambientales como problema educativo.

Si bien la historiografía local ha fortalecido el estudio de la historia ambiental y de las políticas asociadas a recursos naturales y conflictos socioambientales (Franca; Miraglia, 2020; Rojas; Wagner, 2017; Garnero, 2018; Wagner, 2024; Zarrilli, 2016; Moretto; Dutra, 2023), persisten vacíos en la reconstrucción histórica de la educación ambiental como política pública y como práctica pedagógica. La laguna se evidencia al contrastar el peso que el tema adquirió en la agenda internacional desde la década de 1970, con hitos como la Declaración de Tbilisi (1977). En consecuencia, se vuelve pertinente proponer una genealogía de la educación ambiental en Argentina que atienda tanto a sus avances como a sus discontinuidades y tensiones entre discursos oficiales, intereses económicos y demandas sociales.

La hipótesis que guía este artículo sostiene que la consolidación de la educación ambiental en Argentina es el resultado de un entramado histórico donde confluyen políticas públicas, influencias internacionales y disputas sociales. Su condición híbrida expresa, por un

lado, logros de institucionalización y legitimación; por otro, limitaciones asociadas a la fragmentación de iniciativas, la desigualdad territorial y la persistencia de abordajes más adaptativos que transformadores.

Con este propósito, el trabajo articula historia ambiental, historia de la educación y análisis de políticas públicas para ofrecer un panorama de hitos, actores y tensiones entre 1970 y 2024. El objetivo es doble: (a) describir la trayectoria de institucionalización de la educación ambiental y (b) discutir qué aporta la perspectiva histórica para enriquecer una educación ambiental contemporánea orientada a la justicia socioambiental. Preguntas sobre si la educación ambiental opera como formación integral o como dispositivo instrumental de "gestión" atraviesan el texto, junto con el examen de la incorporación de enfoques de justicia ambiental, interculturalidad y género en currículos y prácticas.

En suma, más que un ejercicio retrospectivo, la genealogía propuesta busca clarificar cómo se construyeron los repertorios discursivos y las prácticas que hoy definen el campo, y cuáles son los desafíos para que la educación ambiental funcione como política pública estratégica en un contexto de crisis climática y ecológica.

Fronteiras

Marco conceptual y debates historiográficos

La educación ambiental se consolidó como un campo interdisciplinario situado entre pedagogía, política pública y ciencias ambientales. En el plano internacional, documentos como Estocolmo (1972), la Carta de Belgrado (1975) y la Declaración de Tbilisi (1977) propusieron que la educación debía contribuir a enfrentar la crisis ambiental mediante enfoques integrales que combinaran conocimientos, valores y prácticas (UNESCO-PNUMA, 1977). Sin embargo, desde sus orígenes el campo quedó atravesado por una tensión persistente: entender la educación ambiental como capacitación técnica para la "gestión" de recursos o como pedagogía crítica capaz de interpelar los modelos de desarrollo dominantes.

En América Latina, esa tensión dialogó con tradiciones críticas de educación popular. Freire (1970) insistió en que educar no es transferir contenidos, sino promover procesos de concientización orientados a la transformación social. En el terreno ambiental, estos enfoques impulsaron lecturas que vinculan degradación ecológica, desigualdad y poder, y que desplazan visiones exclusivamente conservacionistas. En esa clave, la ecología política latinoamericana subrayó que la crisis ambiental está imbricada con la crisis civilizatoria del capitalismo, por lo

que la educación ambiental se vuelve necesariamente una práctica política (Leff, 2006; Alimonda, 2011).

Desde la historia ambiental, estos debates adquieren especificidad: el interés se desplaza hacia cómo sociedades y ecosistemas coevolucionan, y cómo las disputas por el territorio y los recursos reconfiguran instituciones, saberes y políticas. En la tradición anglosajona, aportes como Worster (1988) y Crosby (1986) abrieron agendas sobre cambios ecológicos de larga duración y sus mediaciones sociales. En América Latina, desde la década de 1990 se consolidó un perfil propio que combina historia del paisaje, extractivismos y conflictos socioambientales (Castro, 2000; Pádua, 2010; Zarrilli, 2016; Leal; Soluri; Pádua, 2019; Gallini, 2020; Dutra e Silva; Miraglia, 2024; Picado, 2023).

En esa línea, la historia ambiental latinoamericana también enfatizó la dimensión de justicia: quiénes cargan con costos ambientales, quiénes capturan beneficios y cómo se distribuyen riesgos y vulnerabilidades. Armiero y Sörlin (2011) sintetizan esta sensibilidad al proponer una historia ambiental atenta a la justicia.

Este enfoque resulta fértil para estudiar educación ambiental, porque permite historicizar su institucionalización: los contenidos ambientales en la escuela no son neutros ni "naturales", sino productos de coyunturas, disputas y traducciones entre escalas. En Argentina, por ejemplo, la expansión curricular de temas ambientales desde los años noventa se vincula con la Cumbre de Río (1992), la difusión de Agenda 21 y la influencia de organismos internacionales, pero también con conflictos socioambientales locales —soja transgénica, megaminería, luchas por el agua y humedales— que reorientaron agendas pedagógicas y ciudadanas (Svampa, 2008; Merlinsky, 2013).

Conceptualmente, el artículo articula tres nociones: (1) historia ambiental como perspectiva que aporta historicidad y politicidad a lo "ambiental" en educación; (2) educación ambiental como política pública atravesada por disputas entre enfoques adaptativos (gestión, sostenibilidad débil) y enfoques críticos (transformación social, justicia ambiental); y (3) políticas públicas ambientales como arenas de mediación entre marcos internacionales, agendas estatales y demandas sociales, donde la educación puede operar tanto como legitimación como espacio de controversia.

En consecuencia, la genealogía de la educación ambiental en Argentina se lee aquí como un proceso multiescalar: marcos globales, normativas nacionales/provinciales y prácticas sociales situadas se entrelazan y se tensionan. Atender a esa trama exige, como sugiere Worster (1988), colocar al ambiente en el centro del análisis histórico; y, al mismo tiempo, asumir —

siguiendo a Alimonda (2011) y Leff (2006)— que las disputas ambientales están indisolublemente ligadas a poder, desigualdad y colonialidad.

Los orígenes de la educación ambiental en Argentina (1970–1989)

El desarrollo inicial de la educación ambiental en Argentina debe entenderse como parte de un proceso más amplio de internacionalización de las preocupaciones ecológicas. La Conferencia de Estocolmo de 1972 marcó un punto de inflexión al situar los problemas ambientales en el centro de las agendas estatales y de organismos multilaterales, estableciendo que la educación era un eje fundamental para enfrentar la crisis del medio humano. Las ya mencionadas Carta de Belgrado y la Declaración de Tbilisi, profundizaron esta perspectiva, proponiendo un enfoque interdisciplinario y formativo que trascendiera la mera transmisión de conocimientos técnicos, para integrar valores, actitudes y prácticas sociales orientadas a la transformación cultural (UNESCO-PNUMA, 1977).

En Argentina, la recepción de estas iniciativas se produjo en un escenario político contradictorio. Durante la última dictadura militar (1976–1983), las preocupaciones ambientales no ocuparon un lugar prioritario dentro del Estado, cuyo proyecto se centraba en la modernización productiva y la apertura económica. El modelo de desarrollo impulsado por el régimen tendió a privilegiar la expansión agropecuaria, los megaproyectos hidroeléctricos y la industrialización bajo criterios de eficiencia económica, sin incorporar la dimensión ecológica más que en términos marginales o instrumentales (Wahren, 2016). No obstante, aun en este contexto autoritario comenzaron a delinearse experiencias fragmentarias en ámbitos académicos, universidades y organizaciones sociales, que constituyeron antecedentes significativos para la etapa democrática posterior.

Las primeras iniciativas estuvieron vinculadas, principalmente, al mundo universitario y a organizaciones de la sociedad civil. En la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad de Buenos Aires, desde mediados de los años setenta se dictaron seminarios en biología, ecología y manejo de recursos naturales que, si bien no utilizaban todavía el concepto de “educación ambiental” en sentido estricto, anticipaban la incorporación de estas problemáticas al campo pedagógico. De manera paralela, surgieron campañas y materiales educativos elaborados por ONGs pioneras, como la Fundación Vida Silvestre Argentina (creada en 1977), que buscaba concientizar a docentes y estudiantes sobre la importancia de la

conservación de la fauna y los ecosistemas. Este tipo de acciones, aunque parciales, resultaron clave para instalar un vocabulario ambiental en la esfera pública (Sessano, 2021).

Con el retorno de la democracia en 1983 se abrió un espacio más propicio para el desarrollo de políticas educativas sensibles a la cuestión ambiental. El gobierno de Raúl Alfonsín introdujo la problemática en algunos discursos oficiales, especialmente en relación con la contaminación industrial y la necesidad de modernizar la gestión de recursos hídricos y forestales. Hacia fines de la década, el Consejo Federal de Cultura y Educación promovió una reforma de contenidos escolares que incluyó, de manera todavía incipiente, referencias a la educación ambiental. Aunque estos lineamientos no llegaron a consolidarse en programas nacionales sistemáticos, marcaron un cambio de enfoque respecto de la etapa anterior (Di Chiro, 1987).

Al mismo tiempo, el período democrático favoreció la expansión del ambientalismo como movimiento social y su progresiva profesionalización. La llegada de organizaciones internacionales como Greenpeace a fines de los años ochenta, junto con la multiplicación de asociaciones vecinales y ONGs, generó un terreno fértil para vincular educación ambiental y acción comunitaria. En universidades, comenzaron a consolidarse centros interdisciplinarios de estudios ambientales, en sintonía con las corrientes de ecología política latinoamericana (Leff, 2006). Estas experiencias revelan un desplazamiento desde un enfoque meramente conservacionista hacia una perspectiva crítica, influida por las pedagogías de Paulo Freire, donde la educación ambiental se entendía como una práctica orientada a la concientización y a la transformación social. La apertura democrática de los años ochenta, que permitió un incipiente reconocimiento oficial del tema y el surgimiento de iniciativas sociales más articuladas. Este entramado de influencias internacionales, contextos políticos nacionales y actores sociales sentó las bases para la siguiente etapa, marcada por la expansión y relativa institucionalización de la educación ambiental durante la década de 1990, bajo el influjo de la Cumbre de Río y la Agenda 21.

Fronteiras

Institucionalización y expansión en los años noventa

La década de 1990 representó un punto de inflexión para la educación ambiental en Argentina. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Río de Janeiro, 1992) y la Agenda 21 marcaron un antes y un después en la manera en que los Estados latinoamericanos incorporaron la cuestión ambiental a sus políticas públicas. En particular, el

Capítulo 36 de la Agenda 21 enfatizó el papel estratégico de la educación, la formación y la sensibilización social para la construcción de un modelo de desarrollo sostenible (UNCED, 1992). Estas directrices fueron rápidamente apropiadas por los gobiernos nacionales, los organismos internacionales de crédito y cooperación, y las ONGs, generando un escenario de expansión institucional y discursiva sin precedentes.

En Argentina, este proceso coincidió con un contexto de reformas estructurales neoliberales impulsadas por el gobierno de Carlos Menem, caracterizadas por la apertura económica, las privatizaciones y la reconfiguración del rol del Estado. Dentro de ese marco, el ambiente comenzó a ocupar un lugar más visible en las agendas oficiales, aunque fuertemente atravesado por la mencionada lógica neoliberal. En 1991 se creó la Secretaría de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable, dependiente de Presidencia, lo que representó el primer intento serio de institucionalizar la cuestión ambiental en el Estado nacional (Azuela; Mussetta, 2009). Desde allí se promovieron programas y convenios orientados a la educación ambiental, en buena medida vinculados al cumplimiento de compromisos internacionales.

Un hito relevante fue la Ley Federal de Educación (1993), que estableció la incorporación de contenidos ambientales de manera transversal en todos los niveles del sistema educativo. Si bien la implementación fue heterogénea y dependió de las capacidades de cada provincia, se avanzó en la producción de materiales didácticos y en la capacitación docente. Manuales escolares de ciencias sociales y naturales comenzaron a incluir apartados específicos sobre ambiente, cambio climático, biodiversidad y desarrollo sostenible, evidenciando un proceso de normalización curricular.

No obstante, este proceso de institucionalización no estuvo exento de tensiones. Por un lado, el discurso oficial promovía una educación ambiental “adaptativa”, centrada en la gestión eficiente de recursos y la internalización de buenas prácticas, en sintonía con el paradigma del desarrollo sostenible formulado por el Informe Brundtland (1987) y asociado a la idea de un capitalismo “amigable” con el ambiente. Por otro, sectores académicos, ONGs y movimientos sociales presionaban por un enfoque más crítico, que situara las problemáticas ambientales en relación con la desigualdad social, la concentración económica y la pérdida de soberanía sobre los bienes naturales. Como señalan Gudynas (2004) y Leff (2006), la década de 1990 en América Latina estuvo marcada por esta tensión entre un ambientalismo institucional, promovido por organismos multilaterales, y un ambientalismo crítico, de raíz social y comunitaria.

En el plano de la acción social, los años noventa vieron la consolidación de ONGs como Greenpeace Argentina y la expansión de la Fundación Vida Silvestre, que no solo desarrollaron campañas de incidencia política, sino que también elaboraron programas de educación ambiental en escuelas, municipios y universidades. Estos programas solían centrarse en la conservación de especies emblemáticas, la gestión de áreas protegidas y la promoción del reciclaje, al tiempo que introducían nociones de ciudadanía ambiental y participación comunitaria.

La educación ambiental también ganó espacio en la universidad. Se crearon cátedras, diplomaturas y posgrados en varias instituciones, con fuerte impronta interdisciplinaria. En la Universidad Nacional de Quilmes, por ejemplo, comenzaron a dictarse en la segunda mitad de la década seminarios optativos sobre historia ambiental y gestión de recursos, mientras que en la Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad Nacional de General Sarmiento se implementaron programas de educación ambiental vinculados a la extensión universitaria. Estos espacios articularon investigación académica, formación docente y trabajo comunitario, anticipando desarrollos que se profundizarían en las décadas siguientes.

Fronteiras

En síntesis, la década de 1990 puede caracterizarse como la etapa de institucionalización incipiente y expansión discursiva de la educación ambiental en Argentina. Sus principales rasgos fueron:

- La influencia decisiva de Río 92 y la Agenda 21, que otorgaron legitimidad y obligaron al Estado a generar marcos normativos y programas.
- La creación de organismos estatales especializados, como la Secretaría de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable, que institucionalizaron la problemática.
- La incorporación de contenidos ambientales en la Ley Federal de Educación (1993), que impulsó una transversalización curricular sin precedentes.
- El protagonismo creciente de ONGs y universidades, que expandieron la educación ambiental en ámbitos formales y no formales.
- La tensión entre enfoques adaptativos y críticos, reflejo de los debates más amplios sobre el modelo de desarrollo en América Latina.

De este modo, los años noventa constituyen la transición de un período fundacional —caracterizado por experiencias dispersas— a una etapa de mayor visibilidad institucional, aunque aún limitada por la fragmentación, las desigualdades territoriales y la hegemonía del paradigma neoliberal.

Nuevas agendas socioambientales y educativas (2000–2010)

La primera década del siglo XXI supuso un viraje decisivo en la configuración de la educación ambiental en Argentina. A diferencia de la etapa de los noventa, marcada por la influencia de marcos internacionales y por la institucionalización "desde arriba" a través de la Ley Federal de Educación y los organismos estatales, los años 2000 estuvieron atravesados por la irrupción de conflictos socioambientales que reconfiguraron las agendas públicas y educativas. Estos conflictos, que en muchos casos alcanzaron repercusión nacional e internacional, obligaron a replantear la manera en que se concebía la educación ambiental, tanto en el sistema escolar como en la formación ciudadana no formal, asi los conflictos socioambientales funcionaron como catalizadores educativos

El auge del modelo extractivo-exportador basado en la soja transgénica (introducida en 1996) y en la megamineria a cielo abierto dio lugar a nuevas disputas ambientales. La expansión de la frontera agrícola, con un uso intensivo de agroquímicos, generó denuncias por contaminación y afectación a la salud de comunidades rurales (Pengue, 2005). Paralelamente, las protestas contra los proyectos mineros en provincias como Catamarca, La Rioja y San Juan —particularmente el caso de Bajo La Alumbrera— pusieron en primer plano el debate sobre la sustentabilidad, los derechos territoriales y la participación ciudadana (Machado Aráoz, 2009).

Estas luchas no solo redefinieron la agenda ambiental, sino que tuvieron un fuerte impacto pedagógico: escuelas rurales comenzaron a trabajar temas de contaminación, universidades organizaron jornadas interdisciplinarias y asambleas ciudadanas desarrollaron materiales didácticos y talleres comunitarios. La Asamblea de Gualeguaychú contra la pastera asentada en la República Oriental del Uruguay (2003–2010), representó uno de los movimientos ambientales más emblemáticos del período, y elaboró recursos educativos para sensibilizar a la población sobre la contaminación del río Uruguay. A diferencia de otros países latinoamericanos donde la educación ambiental siguió principalmente líneas estatales (por ejemplo, los programas centralizados en Brasil a través del Ministerio de Educación), en Argentina los movimientos sociales desempeñaron un rol determinante en la producción de contenidos y en la formación ciudadana.

En este punto se evidencian diferencias significativas con otros países de la región. En Brasil, por ejemplo, la educación ambiental se consolidó a partir de la Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que otorgó un marco legal y programático de gran alcance (Carvalho, 2004). En México, los lineamientos de educación ambiental fueron impulsados de manera más clara por la Secretaría de Medio Ambiente y

Recursos Naturales (SEMARNAT) y se articularon con la reforma educativa de los años noventa. En cambio, en Argentina, si bien existían marcos legales parciales (como la Ley General del Ambiente de 2002), la práctica concreta de la educación ambiental se desarrolló principalmente desde experiencias locales, comunitarias y provinciales, muchas veces en tensión con la ausencia de una política nacional clara (Merlinsky, 2013).

Este carácter descentralizado y conflictivo de la educación ambiental argentina constituye una de sus particularidades más notorias. Las asambleas socioambientales, los foros de vecinos autoconvocados y las universidades públicas se convirtieron en actores centrales, en un proceso que contrasta con la tendencia a la institucionalización vertical observada en otros países. Como señala Svampa (2008), el ciclo de movilización socioambiental de los 2000 no solo disputó el modelo productivo, sino que también abrió nuevos espacios pedagógicos de concientización y formación ciudadana.

En paralelo, el Estado avanzó en la construcción de un marco legal. La Ley General del Ambiente (Ley N.º 25.675, 2002) incorporó un mandato explícito en su artículo 14, al establecer que la educación ambiental debe ser "obligatoria y transversal en todos los niveles educativos". No obstante, su traducción en políticas sostenidas fue desigual y quedó condicionada por el federalismo educativo y las capacidades provinciales. A su vez, la Ley de Educación Nacional (Ley N.º 26.206, 2006, art. 14) reafirmó la necesidad de incorporar contenidos ambientales en los planes de estudio, pero su implementación volvió a depender de la capacidad técnica y presupuestaria de cada jurisdicción (Feldman, 2009).

Fronteiros

A pesar de estas limitaciones, en esta etapa se consolidó una presencia más visible de la temática ambiental en manuales escolares, capacitaciones docentes y programas de extensión universitaria. La Universidad Nacional de Córdoba, por ejemplo, impulsó talleres de educación ambiental en barrios periféricos, mientras que la Universidad Nacional del Litoral desarrolló programas de sensibilización sobre humedales y recursos hídricos. Estos proyectos reflejan cómo la universidad pública argentina actuó como puente entre investigación, docencia y educación comunitaria.

En definitiva, entre 2000 y 2010 la educación ambiental en Argentina se caracterizó por:

- El protagonismo de los conflictos socioambientales como catalizadores de prácticas educativas críticas.
- La centralidad de actores sociales y comunitarios, frente a la debilidad de una política nacional unificada.

- La sanción de marcos legales clave (Ley General del Ambiente, Ley de Educación Nacional) que reconocieron la educación ambiental como derecho, aunque con dificultades de implementación.
- La particularidad argentina de articular movimientos sociales, universidades públicas y gobiernos locales, en contraste con experiencias más centralizadas de Brasil o México.

Este rasgo híbrido —a la vez legalmente reconocido pero impulsado desde abajo— distingue a la experiencia argentina y explica por qué, hacia 2010, existía una multiplicidad de prácticas de educación ambiental, muchas de ellas vinculadas a conflictos territoriales concretos, que dotaban al campo de un dinamismo único en la región.

De la Ley General del Ambiente (2002) a la Ley de Educación Ambiental Integral (2021)

La sanción de la Ley General del Ambiente (Ley N.º 25.675) en noviembre de 2002 constituyó un hito para la institucionalización de la política ambiental en Argentina. Aprobada en un contexto de crisis económica y social, la norma definió principios rectores —como prevención, equidad intergeneracional y acceso a la información— y, en materia educativa, dispuso en su artículo 14 que la educación ambiental debe ser "obligatoria y transversal en todos los niveles educativos", fijando un mandato para el sistema educativo nacional (República Argentina, 2002).

Fronteiras

En paralelo, se configuraron antecedentes decisivos: el PRODIA (Programa de Desarrollo Institucional Ambiental, 1999) y su Componente Educación Ambiental promovieron la primera Estrategia Nacional de Educación Ambiental, de carácter participativo, que reunió a gremios, ONGs, universidades y gobiernos provinciales (Ortiz; Ayuso, 2022). Aunque interrumpido por falta de financiamiento, este programa anticipó el espíritu federal, multiactoral y participativo que la Ley 27.621 retomaría dos décadas después.

Durante los años 2000, el Programa de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable, dependiente de la Secretaría de Recursos Naturales, promovió una visión crítica vinculada a la Red de Formación Ambiental del PNUMA y a experiencias pedagógicas de la CTERA (Confederación Trabajadores de la Educacion República Argentina) y la Escuela Marina Vilte. Estos espacios consolidaron una pedagogía ambiental crítica latinoamericana, que entendía la educación ambiental no como mera transmisión de contenidos, sino como proceso emancipador frente a las desigualdades socioecológicas (García, 2021).

Sin embargo, durante casi dos décadas la implementación fue fragmentaria. El carácter federal del sistema educativo argentino implicó que la aplicación de los lineamientos dependiera de la voluntad y la capacidad de las provincias. Algunas jurisdicciones, como Neuquén, Córdoba o Santa Fe, avanzaron en programas de educación ambiental, mientras que otras apenas incorporaron contenidos mínimos en currículos de ciencias naturales. En este sentido, la Ley General del Ambiente funcionó más como principio orientador que como política efectivamente consolidada (Feldman, 2009).

La Ley de Educación Nacional (N.º 26.206) sancionada en 2006 retomó el mandato de la educación ambiental, señalando que debía incluirse en los diseños curriculares de manera transversal, junto a temas de ciudadanía, derechos humanos y perspectiva de género. Esto tuvo un doble efecto: permitió legitimar la presencia del tema en todo el sistema educativo, pero al mismo tiempo diluyó su aplicación práctica, ya que no existieron lineamientos claros de implementación ni instancias de seguimiento (Caride; Meira, 2013). Según Cáceres (2021), esa dispersión fue el reflejo de un campo ambiental "atomizado y errático", lo que derivó en bajos niveles de implementación de políticas sostenidas

La década de 2010 estuvo marcada por la intensificación y profundización de conflictos ambientales (megaproyectos mineros, expansión de la frontera sojera, urbanización sobre humedales, contaminación hídrica), que funcionaron como catalizadores de demandas educativas más robustas. Asambleas ciudadanas, colectivos docentes y universidades comenzaron a reclamar una política nacional que garantizara formación sistemática en ambiente y no dependiera exclusivamente de iniciativas provinciales o comunitarias. En este punto, la educación ambiental argentina mostró nuevamente su particularidad frente a otros países: lejos de ser una política exclusivamente vertical y ministerial, fue resultado de un diálogo conflictivo entre actores sociales y el Estado.

La Ley 27.621 conceptualiza la educación ambiental integral como un proceso continuo y transversal, con orientación a la sustentabilidad entendida como proyecto social, e incorpora explícitamente componentes de justicia social, preservación de la naturaleza, igualdad de género y reconocimiento de la diversidad cultural (Ley 27.621).

A diferencia de las normas anteriores, la ley incorpora explícitamente enfoques de justicia ambiental y de género, retomando aportes del ecofeminismo y de la educación popular. Como subraya Cáceres (2021), la inclusión de la perspectiva de género y del reconocimiento de la diversidad cultural constituye una novedad sustantiva del texto legal, que busca vincular la educación ambiental con derechos humanos y con la equidad social.

El texto legal creó además la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI), coordinada entre el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y el Ministerio de Educación, y establece la articulación con estrategias jurisdiccionales (EJEAIs) y universitarias (ENSUA). Este entramado federal tiene antecedentes en la Comisión Asesora de Educación Ambiental del COFEMA (2000), que fue fundamental en la redacción del proyecto de ley (Ortiz; Ayuso, 2022).

La ENEAI (2022) profundiza esa articulación, proponiendo un modelo "federal y situado" que combina formación docente, producción de materiales, acompañamiento técnico, alfabetización ambiental y diagnóstico participativo (Ministerio de Ambiente; Desarrollo Sostenible, 2022). En la presentación de la ENEAI se subrayó su carácter de política pública de largo plazo, con énfasis en una construcción de conciencia ambiental atenta a la diversidad territorial y cultural.

La sanción de la Ley, debe interpretarse entonces, como el resultado de un proceso de maduración institucional y social de más de cuatro décadas de debates, experiencias y luchas en torno a la educación ambiental en Argentina. Si la Ley General del Ambiente (2002) y la Ley de Educación Nacional (2006) habían establecido principios y obligaciones en torno a la transversalidad educativa, su aplicación fue fragmentaria y dependiente de las capacidades provinciales. La nueva norma, en cambio, ofrece por primera vez un régimen federal específico y autónomo para la educación ambiental, con un diseño que busca articular la tradición descentralizada argentina con lineamientos comunes a escala nacional.

Fronteiras

La transversalidad curricular: el artículo 3 dispone que la educación ambiental debe incorporarse de forma integral en todos los niveles (inicial, primario, secundario, terciario; universitario) y en todas las modalidades, con el objetivo de que no quede reducida a asignaturas específicas. Esta perspectiva rompe con la fragmentación previa y se acerca a la noción de currículo ecológico desarrollada en la literatura especializada (Caride; Meira, 2013).

A su vez la participación social juega un rol importante en el desarrollo de la norma. Uno de los aspectos más innovadores es la incorporación de ONGs, universidades, movimientos juveniles, pueblos originarios y organizaciones comunitarias en la elaboración de planes y programas. En este punto, la ley reconoce el protagonismo que la sociedad civil ha tenido en la construcción de la agenda ambiental argentina, a diferencia de otros países latinoamericanos donde la normativa ha sido más vertical y centralizada (Carvalho, 2004). A su vez la ley incorpora explícitamente nociones de justicia social, diversidad cultural y derechos ambientales, inscribiendo la educación ambiental en un marco de derechos humanos. Esta

formulación responde a la influencia de los conflictos socioambientales de las últimas dos décadas, donde comunidades locales y pueblos originarios han reclamado no solo protección ambiental, sino también equidad y reconocimiento cultural (Merlinsky, 2021; Svampa, 2019).

También la norma establece que la educación ambiental debe ser impulsada no solo por los ministerios de Ambiente y Educación, sino también por áreas como Ciencia, Cultura, Trabajo y Producción. Esta intersectorialidad busca superar la visión tradicional que confinaba la problemática ambiental a la conservación natural, e integrarla en un proyecto de desarrollo social y económico más amplio.

En perspectiva comparada, Argentina llegó más tarde que otros países a sancionar una ley específica de educación ambiental. Brasil, por ejemplo, promulgó la ya citada Política Nacional de Educação Ambiental en 1999, con un fuerte liderazgo del Ministerio de Educación, lo que permitió una rápida expansión de programas nacionales. México, por su parte, incorporó lineamientos de educación ambiental desde los años noventa en el marco de reformas educativas vinculadas al NAFTA y a la institucionalización de la SEMARNAT.

Sin embargo, la Ley argentina de 2021 se diferencia por su carácter integral y participativo. Mientras que en Brasil y México predominaron enfoques de arriba hacia abajo, en Argentina la norma recoge explícitamente las experiencias comunitarias y universitarias que surgieron en torno a conflictos ambientales (pasteras, minería, agrotóxicos, humedales). Esto le otorga una impronta híbrida: un marco legal nacional robusto, pero nutrido de la praxis social y pedagógica acumulada en las últimas décadas (Merlinsky, 2022).

Fronteiras

Desde su sanción, la implementación de la ley ha tenido resultados desiguales. Entre los avances más visibles se encuentran:

- Producción de materiales pedagógicos nacionales adaptados a distintos niveles educativos, distribuidos por el Ministerio de Educación.
- Constitución formal de la ENEAI (2022), con instancias de articulación entre Nación y provincias, y participación de ONGs y universidades.
- Incorporación de ejes ambientales en capacitaciones docentes y en programas de formación continua, tanto en instituciones públicas como privadas.
- Programas de extensión universitaria, que han vinculado la ley con proyectos comunitarios de reciclaje, agricultura familiar, educación intercultural y gestión de humedales.

No obstante, persisten desafíos estructurales que limitan el alcance de la norma:

- Desigualdad territorial: provincias con tradición en políticas ambientales —como Misiones, Córdoba o Mendoza— han desarrollado programas avanzados, mientras que otras muestran rezagos significativos por falta de financiamiento o capacidades técnicas.
- Riesgo de reduccionismo pedagógico: existe la tendencia a limitar la educación ambiental a prácticas individuales de "buen ciudadano verde" (reciclaje, consumo responsable), sin interpelar críticamente el modelo extractivo ni promover debates sobre alternativas al desarrollo.
- Articulación interministerial limitada: aunque prevista en la norma, la coordinación entre ministerios suele verse obstaculizada por lógicas burocráticas y por la falta de recursos estables.
- Escaso monitoreo y evaluación: aún no se han diseñado indicadores sistemáticos que permitan medir el impacto de la educación ambiental en aprendizajes y prácticas sociales, lo que dificulta el seguimiento de la ley.

Como advierte Sessano (2020), el principal reto radica en que la ley aún no se ha traducido plenamente en prácticas de aula. Si bien existe consenso sobre su valor político, los docentes enfrentan falta de materiales, formación insuficiente y ausencia de indicadores de impacto. El riesgo es que la educación ambiental quede reducida a campañas o efemérides sin incidencia estructural. De modo similar, García (2021) plantea que la educación ambiental argentina oscila entre dos proyectos: uno *moderado*, alineado con los ODS y el discurso del desarrollo sostenible, y otro *crítico y latinoamericano*, que busca transformar las bases mismas del modelo civilizatorio. En este sentido, la autora sostiene que la ley será transformadora solo si se orienta a una "pedagogía crítica que permita visibilizar las causas estructurales de la crisis socioambiental y repensar el sentido del conocimiento en clave latinoamericana". Como sintetiza García (2021), la verdadera innovación de la ley dependerá de su capacidad para "convertirse en praxis transformadora, capaz de cuestionar las estructuras que reproducen la desigualdad ambiental y social agenda contemporánea".

Conclusiones: balance crítico y particularidades argentinas

La trayectoria de la educación ambiental en Argentina entre 1970 y 2024 revela un proceso histórico marcado por avances progresivos, retrocesos coyunturales y una constante tensión entre enfoques adaptativos y críticos. A diferencia de otros países de América Latina, donde la institucionalización de la educación ambiental respondió en gran medida a iniciativas

estatales centralizadas, en Argentina el recorrido estuvo signado por un modelo híbrido, donde la sociedad civil, las universidades públicas y los movimientos socioambientales desempeñaron un papel tan decisivo como el propio Estado.

Este rasgo diferencial se explica por la convergencia de tres factores históricos. En primer lugar, la fragmentación inicial: durante las décadas de 1970 y 1980, la educación ambiental no fue una prioridad de política pública, por lo que su desarrollo dependió de ONGs pioneras, campañas de sensibilización y experiencias académicas aisladas. En segundo lugar, la heterogeneidad territorial: el federalismo argentino implicó que la implementación de programas estuviera sujeta a las capacidades provinciales, generando fuertes desigualdades en el acceso a la educación ambiental. En tercer lugar, la politización del ambiente a través de conflictos: desde la expansión de la soja transgénica hasta la resistencia a la megaminería o las luchas por el agua y los humedales, los movimientos sociales convirtieron la educación ambiental en una herramienta de concientización y movilización, dotándola de un carácter crítico y comunitario que en otros países quedó más subordinado a agendas estatales o internacionales.

La sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral (2021) cristaliza este recorrido. Su carácter integral —al articular transversalidad curricular, federalismo de concertación, participación social, interministerialidad y justicia ambiental— constituye un avance normativo significativo y la coloca como una de las legislaciones más ambiciosas de la región. No obstante, su aplicación evidencia tensiones persistentes: la falta de financiamiento estable, las desigualdades provinciales, el riesgo de reducir la educación ambiental a prácticas individuales sin cuestionar el modelo extractivo, y la dificultad de generar mecanismos de evaluación de impacto.

En perspectiva regional, la particularidad argentina reside en que la educación ambiental no se construyó exclusivamente desde el aparato estatal ni se limitó a traducir agendas internacionales, sino que se forjó como resultado de un diálogo conflictivo entre marcos globales, marcos legales nacionales y prácticas sociales situadas. Esta hibridación, lejos de ser un déficit, constituye su mayor fortaleza: otorga legitimidad social, enriquece los contenidos pedagógicos con experiencias comunitarias y amplía el horizonte hacia una educación ambiental entendida no solo como conservación, sino como proyecto político de justicia socioambiental.

De cara al futuro, el desafío consiste en consolidar la eficacia transformadora de la Ley de 2021, asegurando que la educación ambiental se traduzca en prácticas sostenidas de

formación ciudadana, capaces de interpelar el modelo de desarrollo vigente. Solo de este modo podrá pasar de ser un enunciado normativo a convertirse en una verdadera política pública estratégica, capaz de articular la memoria histórica de los conflictos socioambientales argentinos con las demandas actuales de la crisis climática y ecológica global.

Referencias bibliográficas

ALIMONDA, Héctor. *La colonialidad de la naturaleza*: una perspectiva latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

ARMIERO, Marco; SÖRLIN, Sverker (Org.). *Nature's end*: history and the environment. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

AZUELA, Antonio; MUSSETTA, Paula. *Los dilemas del ambientalismo en América Latina*. México: UNAM, 2009.

CÁCERES, Valeria L. La educación ambiental en la legislación de Argentina. *Revista de Derecho Ambiental*, Santiago de Chile: Universidad de Chile, v. 16, p. 143–162, 2021. Disponible en: https://doi.org/10.5354/0719-4633.2021.58687.

CARIDE, José Antonio; MEIRA, Pablo Ángel. *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel, 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental*: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, Guillermo. *Historia ambiental de América Latina*: una perspectiva de largo plazo. Caracas: UNESCO/IIESALC, 2000.

CROSBY, Alfred. *Ecological imperialism*: the biological expansion of Europe, 900–1900. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

DI CHIRO, Giovaba. Applying a Feminist Critique to Environmental Education. *Australian Journal of Environmental Education*, v. 3, 1987, p. 10-17.

DUTRA E SILVA, Sandro; MIRAGLIA, Marina. Historia, educación y protección de recursos naturales en América Latina. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC)*, v. 14, n. 2, p. 15–22, 2024.

DUTRA E SILVA, Sandro; MIRAGLIA, Marina; PICADO, Wilson. Balances de historia ambiental en América Latina. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC)*, v. 9, n. 2, 2019.

FELDMAN, Daniel. Educación ambiental en Argentina: avances, desafíos y perspectivas. *Revista de Educación y Ambiente*, v. 3, n. 2, p. 45–62, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1970.

GALLINI, Stefania. ¿Qué hay de histórico en la historiografía ambiental latinoamericana? Elementos para un debate. *Historia y Sociedad*, n. 39, p. 1–30, 2020.

GARCÍA, Daniela. La educación ambiental como política de Estado en la Argentina: desafíos en clave latinoamericana. *Revista Estado y Políticas Públicas*, v. 17, p. 129–153, 2021.

Fronteiros

GARNERO, Gabriel. La historia ambiental y las investigaciones sobre el ciclo hidrosocial: aportes para el abordaje de la historia de los ríos. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC)*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

GUDYNAS, Eduardo. Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible. *Revista de Ciencias Sociales*, v. 13, n. 2, p. 45–64, 2004.

LEAL, Claudia; SOLURI, John; PÁDUA, José Augusto (Org.). *Un pasado vivo*: dos siglos de historia ambiental latinoamericana. Bogotá: Universidad de los Andes, 2019.

LEFF, Enrique. *Racionalidad ambiental*: la reapropiación social de la naturaleza. México: Siglo XXI, 2006.

MACHADO ARÁOZ, Horacio. Minería transnacional, conflictos territoriales y nuevas dinámicas de acumulación en América Latina. *Revista Theomai*, n. 20, p. 1–21, 2009.

MERLINSKY, Gabriela. *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

MERLINSKY, Gariela. Conflictos ambientales y debate público en Argentina, *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, Maule, 2022, p. 124 – 138.

MINISTERIO DE AMBIENTE Y DESARROLLO SOSTENIBLE; MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación, 2022.

MORETTO, Samira Peruchi; DUTRA E SILVA, Sandro. Reseña. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 80, p. 366–369, 2023.

ORTIZ, María; AYUSO, Belén. Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. *Revista de Educación en Biología*, v. 25, n. 1, p. 3–8, 2022.

PÁDUA, José Augusto. *Um sopro de destruição*: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786–1888). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

PENGUE, Walter. *Transgénicos, agricultura y ambiente*: la soja transgénica en la Argentina. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2005.

REPÚBLICA ARGENTINA. *Ley General del Ambiente nº 25.675*. Buenos Aires: Boletín Oficial, 2002.

REPÚBLICA ARGENTINA. *Ley de Educación Nacional nº 26.206*. Buenos Aires: Boletín Oficial, 2006.

REPÚBLICA ARGENTINA. *Ley de Educación Ambiental Integral nº 27.621*. Buenos Aires: Boletín Oficial, 2021.

ROJAS Facundo; WAGNER, Lucrecia. Conflicto por la apropiación del río Atuel entre Mendoza y La Pampa (Argentina). *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña*, Paraná, Guarapuava, v. 6, 2017, p. 278 – 29.

SESSANO, Pablo. La educación ambiental integral. El desafío real comienza ahora. *El cohete a la luna*, 2021. https://www.elcohetealaluna.com/la-educacion- ambiental-integral/.

Fronteiras

SESSANO, Pablo. *Y la educación ambiental… ¿para cuándo?* 9 ago. 2020. Disponible en: https://www.nodal.am/2020/08/y-la-educacion-ambiental-para-cuando-por-pablo-sessano/. Acceso en: 21 ene. 2026.

SVAMPA, Maristella. *Los que ganaron*: la vida en los countries y barrios privados. Buenos Aires: Biblos, 2008.

SVAMPA, Maristella. *Neo-extractivismo y conflictos socioambientales en América Latina*. Buenos Aires: Katz, 2019.

UNCED. *Agenda 21*: programme of action for sustainable development. New York: United Nations, 1992.

UNESCO; PNUMA. *Tbilisi Declaration*: Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi: UNESCO/PNUMA, 1977.

WAGNER, Lucrecia. Apuntes sobre conflictos socioambientales y sus expresiones territoriales en Argentina. *In*: SOBREIRO FILHO, José *et al*. (Org.). *Movimientos socioespaciales y socioterritoriales*: estrategias y resistencias en América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2024.

WAHREN, Juan. La Naturaleza en disputa en América Latina: La encrucijada civilizatoria entre el "Desarrollo" y el "Buen Vivir" desde una mirada decolonial. *REVISTA DE GEOGRAFIA (RECIFE)*, Recife, v. 33, 2016, p. 6 – 28.

WORSTER, Donald. *The ends of the earth*: perspectives on modern environmental history. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

ZARRILLI, Adrián Gustavo. *Por una historia ambiental latinoamericana*. Buenos Aires: Teseo, 2016.

Fronteiras

Recebido em 31/10/2025.
Aceito em 09/01/2026.