



Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en la Argentina (EArte-Ar). Contexto de producción, posicionamiento político-pedagógico y coordenadas metodológicas-conceptuales

State of the Art of Higher Environmental Education in Argentina (EArte-Ar). Context of production, political-pedagogical positioning, and methodological-conceptual coordinates

CORBETTA, Silvina¹

Corbetta, S. (2025). Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en la Argentina (EArte-Ar). Contexto de producción, posicionamiento político-pedagógico y coordenadas metodológicas-conceptuales. *RELAPAE*, (22), pp. 17-35.

Resumen

Se presentan en este artículo los alcances del proyecto de investigación sobre el Estado del Arte de la Educación Ambiental en el Nivel Superior Universitario en la Argentina, lo que se ha denominado EArte-Ar; capítulo local del Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior para América Latina y el Caribe (EArte-ALyC). El presente texto tiene como objetivo introducirnos en las preocupaciones en torno a la relación entre procesos educativos, ambiente y Universidad y la necesidad de dar cuenta del estado del campo con base a los intereses específicos del equipo de investigación. El texto se desarrolla desde coordenadas teóricas críticas y latinoamericanas en un contexto de colapso ambiental resultado de un modo de ser, habitar y producir, que ha negado saberes y mercantilizado la vida. El artículo se estructura en tres apartados: una reflexión sobre el posicionamiento político pedagógico del movimiento del Pensamiento Ambiental Latinoamericano; la identificación de las temáticas que en materia de análisis del estado del arte de la Educación Ambiental Superior son eje de interés del EArte-Ar y los retos que en materia de investigación nos llevan a reflexionar e interpelar el estado del campo en nuestro país. El trabajo concluye con desafíos que refieren a los propios ajustes metodológicos que el EArte-Ar requiere y las condiciones de producción de la investigación en Argentina que, por otro lado, involucra la propia sostenibilidad del trabajo científico en el campo de conocimiento de la Educación Ambiental Superior (EAS).

Palabras Clave: Estado del Arte, Educación Ambiental Superior, Campo de conocimiento, Procedimientos conceptuales metodológicos, Argentina, Pensamiento Ambiental Latinoamericano, Crisis de financiamiento del Sistema Universitario - Crisis de financiamiento del Sistema de Ciencia y Técnica.

Abstract

This article presents the scope of the research project on the State of the Art of Environmental Education at the University Level in Argentina, referred to as EArte-Ar, as a local chapter of the State of the Art of Higher Environmental Education for Latin America and the Caribbean (EArte-ALyC). This text aims to introduce the concerns surrounding the relationship between educational processes, the environment, and the University, as well as the need to account for the state of the field based on the specific interests of the research team. The text is developed from critical and Latin American theoretical coordinates within a context of environmental collapse resulting from a way of being, inhabiting, and producing that has denied knowledge and commodified life. The article is structured into three sections: a reflection on the political-pedagogical positioning of the Latin American Environmental Thought movement; the identification of themes in the analysis of the state of the art of Higher Environmental Education that are central to EArte-Ar; and the

¹ Instituto de Biotecnología. Universidad Nacional de Hurlingham. Instituto de Estudios para el Desarrollo Social, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina / silvina.corbetta@unahur.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0001-7664-3780>

challenges in research that lead us to reflect on and question the state of the field in our country. The work concludes with challenges related to the methodological adjustments required by EArte-Ar and the conditions of research production in Argentina, which, on the other hand, involve the sustainability of scientific work in the field of Higher Environmental Education (HES).

Keywords: State of the Art, Higher Environmental Education, Field of Knowledge, Methodological-Conceptual Procedures, Argentina, Latin American Environmental Thought, Funding Crisis of the University System, Funding Crisis of the Science and Technology System.

INTRODUCCIÓN

¿En qué contexto nos toca hoy educar, producir y circular conocimiento desde nuestras universidades? Responder el interrogante lleva en una primera instancia a la necesidad de escribir sobre el clima de época. El avance de las extremas derechas a nivel mundial (Orozco *et al.*, 2023) indican que el caso argentino no es la excepción. Transitamos un capitalismo desenfrenado cuya economía-mundo nos está llevando al colapso ecológico (Svampa & Viale, 2020) en tanto “crisis ecológica absoluta”, o “desastre ecológico planetario” (Moore, 2013 a, p. 35). En la actualidad el capitalismo, según Jason W. Moore (2013b, p.12) tiene dos contradicciones básicas en juego: “una tendencia a la crisis ‘económica’ y otra a la crisis ‘ecológica’”. Si bien la crisis económica está dirigida por la tendencia hacia la sobreacumulación de capital, la crisis ecológica es impulsada por la tendencia a apropiarse sin límite de los ‘frutos gratuitos’ de la naturaleza”. Desde el concepto de capitaloceno, Fernando Estenssoro (2021, p. 672) subraya la idea mooreana de que “la crisis ecológica sería inherente a la lógica de acumulación interminable del capitalismo”.

En una segunda instancia alojaremos el interrogante en el clima político local. Debe subrayarse que hace apenas unos años, desde el campo de la Educación Ambiental en Argentina, se celebraba la sanción de la Ley Nacional Nro. 27.592/2020 (o Ley Yolanda) y un año más tarde la tan demorada Ley Nacional Nro. 27.621/21 de Educación Ambiental Integral (EAI). Aún con ciertas dudas, se pensó que los esfuerzos que se venían haciendo se verían, finalmente, fortalecidos por un corpus normativo específico, pudiendo leerse ese avance como la conversión de la Educación Ambiental (EA) en política de Estado en Argentina (García, 2021). Sin embargo, desde fines de 2023 se asiste con perplejidad al desmantelamiento de las políticas públicas que garantizan derechos en el país. En materia educativa y ambiental el balance resulta extremadamente crítico. El retroceso opera en distintos niveles y se efectiviza en la degradación de Ministerios, tal el caso del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, el desmembramiento del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable o incluso del mismo Ministerio de Educación. Cierre de áreas y agencias específicas, desarticulación de equipos por despidos o por renuncia de quienes con años de formación y experiencia deciden alejarse en discordancia con las decisiones oficiales. Por otra parte, el cierre del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación que llevó adelante políticas públicas destinadas a mujeres y LGBTI+ puso fin a otra política de Estado que articulaba con una de las formulaciones más originales de la Ley de EAI respecto a introducir la perspectiva de género en la EA. Así el Estado que había comenzado a pensar desde la EA las interrelaciones entre género y ambiente en el contexto de procesos educativos (Iribarren *et. al.*, 2022) retira por decisión del Ejecutivo acciones claves en materia de justicia de géneros.

En el caso del desfinanciamiento del Sistema Universitario y el de Ciencia y Técnica (Cerletti, 2017) el clima de época nos retrotrae a la ya experimentada década de los noventa con una diáspora de científicos y profesionales argentinos/as altamente capacitados. Además de un desmoronamiento de las condiciones de producción de conocimientos enmarcadas en políticas de promoción educativa y de ciencia y tecnología, se suceden *prohibiciones* de distinta índole, entre las que se identifican algunas con evidencia administrativa y otras que operan desde presiones directas o indirectas sin un correlato escrito. Componen la configuración de esas *prohibiciones* los violentos enunciados que circulan por los discursos presidenciales o por las conferencias de prensa de sus funcionarios/as.

Sin dudas, desde el pensamiento crítico latinoamericano en materia ambiental (Corbetta & Franco, 2024; Corbetta, 2023; Eschenhagen, 2016; Leff, 2016, 2009) se observa atónitamente el modo en que la Agenda 2030, eje de muchos de sus cuestionamientos², resulta en la actualidad ser el blanco del primer mandatario argentino. En su discurso ante la ONU (Milei, 2024) desacredita a la Agenda 2030 por promover “políticas colectivistas” o “un programa de gobierno supranacional de corte socialista”. Desde otras agencias del Estado, como es el caso del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) se les comunicó de modo informal e internamente a sus trabajadores que ya no podrían hablar de “cambio climático”, “sustentabilidad”, “agroecología”, “género”, “biodiversidad”, “huella de carbono” y “prohuerta” (Página/12, 15 de julio de 2024). Se pueden seguir enumerando situaciones de esta índole, independientemente de las diferencias conceptuales que desde una aproximación teórica se pueda hacer entre “negacionistas, climatoescépticos y contrarios climáticos” (Abellán López, 2021, p. 1).

Bajo las actuales condiciones de producción de conocimiento en Argentina, la apuesta por un irrenunciable locus político-pedagógico exige volver a subrayar aquellas palabras de Paulo Freire (Freire, en Marín, 1978, p. 3) cuando convocaba a asumir una posición a la hora de educar: “pensar la educación desde cierta opción” e, inmediatamente,

² Las críticas desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano son abundantes y centralmente denuncian una plataforma que sigue apostando por un modelo productivo desarrollista (ahora denominado desarrollo sostenible) que nos llevó al actual colapso ambiental.

definía las tres interpelaciones clave que la fundamentan: “educación para qué, educación en favor de quién, educación contra qué”. Re-pensar la educación hoy implica alojar en nuestras praxis proyectos pedagógicos *otros*, lo que para Catherine Walsh devienen de pensamientos decoloniales, es decir, proyectos pedagógicos que provienen de pensamientos insurgentes, que denuncian y anuncian, que resisten para re-existir y educar para mundos *otros*. Aquellos que gritan las opresiones múltiples “de, desde, con, por y para la vida, por y para el re-existir, re-vivir y con-vivir con justicia y dignidad” (2017, p. 80).

El propósito de este artículo es introducir y contextualizar el locus teórico-conceptual, las coordenadas metodológicas, los aspectos y los ejes temáticos-analíticos desde donde el Colectivo de Investigadores/as en Educación Ambiental Superior en Argentina (EArte-Ar) -capítulo local del Colectivo de Investigadores/as en Educación Ambiental Superior en América Latina (EArte-ALyC)- viene produciendo conocimiento. El texto se estructura del siguiente modo: en el primer apartado se plantea una reflexión sobre el posicionamiento político pedagógico del movimiento del Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL); en el segundo se describen la conformación del equipo, su estrategia metodológica y la identificación de las temáticas que en materia de análisis del estado del arte de la EA son eje de interés específico del EArte-Ar. Finalmente, se concluye sobre la preocupación que surge de la tensión entre la política de desfinanciamiento del sistema universitario y de la ciencia y de la tecnología en Argentina, con los crecientes desafíos de continuidad y consolidación del capítulo argentino del EArte-AlyC.

Una breve aproximación al locus teórico – político del Pensamiento Ambiental Latinoamericano

Una reconstrucción de la *relación entre educación y ambiente* en el ámbito universitario permite mostrar el itinerario histórico-político y pedagógico del Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL) y sus dos ejes clave en su posicionamiento crítico: “(i) el modelo de desarrollo dependiente y (ii) el rol de la educación superior en el modo de producir y reproducir conocimiento” en América Latina y el Caribe (Corbetta, 2019, p. 2). Desde el Colectivo EArte-ALyC (Eschenhagen, *et. al.*, 2024) se ha dedicado parte de una reciente obra a sistematizar dentro del PAL los fundamentos teóricos que animan “a una educación ambiental crítica y latinoamericana donde se mencionan un corpus de textos, categorías, conversaciones, autores, posicionamientos epistémicos y políticos” (Corbetta y Franco, 2024). A partir de las entrevistas realizadas a los y las referentes del PAL se detectaron al menos tres elementos discursivos que denotan los aportes del pensamiento decolonial³ en el pensamiento ambiental: “la crítica al paradigma eurocéntrico, las vinculaciones de la racionalidad moderna con el hecho colonial y la descolonización como salida (...). La evocación del primer episodio colonial (la Conquista) como aniquilador de formas *otras* de ser, estar, pensar, conocer, habitar, producir” y las praxis políticas pedagógicas que educan para construir mundos *otros* (Corbetta & Franco, 2024, p.55). La noción de *otro*, como aparece en este texto, se inspira en los aportes de Walsh (2006, p. 23):

[Lo] "otro" ayuda a señalar lo alternativo, diferente de este pensamiento; es lo que la modernidad no podía (y todavía no puede) imaginar. Es decir, aquello que ha sido construido desde las experiencias comunes históricas vivenciales del colonialismo y colonialidad; un pensamiento subversivo e insurgente con metas estratégicamente políticas.

Así el pensamiento decolonial y el pensamiento ambiental regional se aúnan a través de las pedagogías decoloniales y de la necesidad de educar desde una memoria de largo plazo (Walsh, 2013) que anuncie que un *mundo otro es posible* y *denuncie* las distintas experiencias de opresión que nos atraviesan históricamente, donde la clase social, la etnia/raza, el género, la geografía, el ciclo de vida, etc. se interceptan configurando una matriz de desigualdades que tornan persistente la exclusión (Corbetta, *et.al.*, 2018).

³ Simultáneamente, debe considerarse, que el pensamiento decolonial es un pensamiento *otro* que viene construyéndose. Se la podría definir como una teoría crítica que persigue la descolonización del poder, del conocimiento/saber, del ser (Mignolo, 2008; Walsh, 2006; Quijano, 2011), de los cuerpos (Korol, 2016), de la naturaleza (Alimonda, 2011). La gestación del pensamiento decolonial según Mignolo (2008) se sitúa en la génesis misma del mundo moderno/colonial y, por ende, del propio sistema capitalista. El citado autor lo señala como un “desprendimiento de la episteme política moderna articulada como derecha, centro e izquierda; es apertura hacia otra cosa, en marcha, buscándose en la diferencia” (p.255), pero también es “desprendimiento y apertura en los procesos de de-colonizar el saber y el ser (...) el pensamiento de-colonial surgió y continúa gestándose en diálogo conflictivo con la teoría política de Europa, para Europa y desde ahí para el mundo” (p. 257). Por ende, hay de-colonialidad en la búsqueda constante de desandar las escisiones modernas (sujeto-objeto; sociedad-naturaleza) desde un pensamiento *otro*.

Resulta indiscutible, entonces, que las injusticias y las desigualdades ambientales no quedan exentas de esas intersecciones. Sin embargo, varias experiencias de resistencia y prácticas pedagógicas feministas radicales y de educación popular en América Latina y el Caribe contribuyen a la denuncia del colonialismo patriarcal capitalista (Korol, 2016) sobre los *cuerpos* (y) *territorios* en disputa (Cruz Hernández, 2020); las ecofeministas, los feministas decoloniales, los movimientos indígenas, los afros, los feminismos autónomos, los feminismos populares y comunitarios, los movimientos radicales de la disidencia sexual, etc. (Espinosa, *et. al.*, 2013) vienen problematizado cómo el género se anuda con otras dimensiones de subalternización, exclusión y opresión (Crenshaw, 2012). Desde allí es que la interculturalidad crítica como proyecto ético-político (Tubino, 2005) debe partir por denunciar las asimetrías de poder, entre ellas a los múltiples dispositivos de sometimiento sobre las mujeres racializadas.

En este sentido, Enrique Leff (2004, p. 7) plantea que la aparición de una teoría crítica del ambientalismo latinoamericano resulta de “una estrategia conceptual de emancipación frente a los efectos de sujeción de las ideologías inscritas tanto en el discurso científico como en el discurso técnico, práctico y político del desarrollo sostenible”. En un trabajo posterior Leff (2016, p. 18) propone que la configuración del ambientalismo latinoamericano es fundamentalmente una historia política donde se intercepta “la reapropiación social de la naturaleza y la reinversión cultural de los territorios de vida de los pueblos”. El citado autor hace la definición, en este caso, a partir de las luchas que históricamente se llevan adelante desde los territorios, oponiéndose a los modelos de desarrollos que someten tanto a los ecosistemas como a las culturas que los habitan (desde la época de la colonia y la conquista, pasando por la construcción de los Estado-Nación y sus distintos regímenes políticos, lo cual llega hasta la actualidad). Inmediatamente a esta definición, Enrique Leff (2016) haciéndose eco de Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Walter Mignolo y Arturo Escobar, (y debería agregarse Catherine Walsh) señala que esas luchas están asociadas a una descolonización del saber y del poder.

La educación ambiental crítica y latinoamericana cuestiona, entonces, a un modelo educativo hegemónico que reproduce las matrices de dominación, explotación, colonización de la naturaleza y de los cuerpos que la habitan e instala la problematización -fundamentalmente- sobre la educación superior, porque es allí donde se forman los profesionales que inciden en las decisiones estatales y las privadas y donde se forman los docentes que formarán a los futuros profesionales. La Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe (RFA-ALC) del PNUMA en uno de los históricos documentos de la época, la *Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente* (PNUMA-UNESCO, 1985; González Gaudiano, 1989) deja impreso su posicionamiento crítico en el marco del Seminario Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe, reclamándole a las instituciones de formación superior latinoamericanas un rol inexcusable:

La dependencia económica y tecnológica de los países de Latinoamérica y del Caribe es al mismo tiempo una dependencia ideológica y cultural de sus pueblos. Esta problemática atañe directamente a las universidades, por ser los centros que participan en la reproducción de las formaciones ideológicas, en la generación de recursos técnicos y en la transformación del conocimiento. En este sentido las universidades desempeñan un papel estratégico en el desarrollo de nuestras sociedades.

Las condiciones de las crisis económicas y políticas de nuestros países plantean esta responsabilidad de las universidades en un contexto más complejo y en una perspectiva más conflictiva. Esta responsabilidad va más allá de la articulación funcional entre la formación de capacidades profesionales y el fortalecimiento de un aparato productivo deformado por la racionalidad económica y el estilo de desarrollo dominante, impuesto desde los centros colonizadores de nuestros pueblos y de sus recursos naturales (PNUMA-UNESCO, 1985, p. 1)

Cuarenta años nos separan de la *Carta de Bogotá sobre Universidad y Ambiente*. El desafío de las universidades sigue siendo ético y político frente al *ahora* colapso ecosocial ¿En qué medida este desafío es asumido en las agendas de los tesisistas? ¿Desde qué claves teóricas se lee este colapso en las producciones de tesis? ¿Qué tan lejos o qué tan cerca están sus marcos teóricos del posicionamiento del PAL? o ¿En qué medida se nutren de ese pensamiento crítico y sus aportes? Estas son algunas de las preguntas desde las cuales podemos abordar las investigaciones de tesis habida cuenta de la necesidad de conocer cuánto pesa la perspectiva crítica regional en las producciones de los y las profesionales más altamente formados en el país. Un análisis preliminar de Gonzalo Mardones (2019) -desde el EArte-Chile dejaba más preguntas que respuestas respecto de la presencia del PAL en las investigaciones de tesis de posgrado sobre EA. Entre esas preguntas estaban las siguientes:

¿Cuál es el motivo por el cual no se citan a los autores del pensamiento ambiental latinoamericano? ¿las bibliotecas? ¿la formación de los tutores? ¿Qué consecuencias tiene para la investigación en educación ambiental que el pensamiento ambiental latinoamericano no sea una referencia teórica? ¿Cómo será el desarrollo de las tesis de postgrado en la región (América Latina) respecto al nivel de citación de autores del pensamiento ambiental latinoamericano? (Mardones, 2019, p.13)

Los interrogantes resultan de enorme relevancia a la hora de realizar los estados del arte regionales en el campo de conocimiento de la EA en el nivel de posgrados. Por otro lado, se viene señalando que la relación ambiente y educación en el nivel superior aparece desbordada por complejizaciones gramaticales, que antes que fortalecer los fundamentos teóricos tienden a aportar confusión conceptual si no explicitan o cuestionan los alcances y los intereses que lo alimentan (Corbetta & Franco, 2024, p. 61)

Una de las cuestiones observadas en la literatura es que los desplazamientos discursivos atentan contra la raíz crítica con que la educación ambiental desde el pensamiento ambiental latinoamericano interpeló al modelo de desarrollo hegemónico y al rol de la educación a la hora de reproducir ese modelo de desarrollo. En este sentido, es clave observar cómo se combinan en los textos las nociones de educación, ambiente, sustentabilidad y modelos de desarrollo en la educación superior universitaria (Corbetta, 2019). Entre los cambios gramaticales existen varios ejemplos, uno de los más conocidos es el desplazamiento de educación ambiental, por educación para el desarrollo sostenible (Corbetta, 2015); otro ejemplo es el apego entre los términos *sustentabilidad* y *desarrollo sostenible*, esquivando las implicaciones políticas (González Gaudiano, et al., 2015) u omitiendo la pregunta sobre sustentabilidad de qué, para qué, para quién o para quiénes.

Finalmente, se presenta una reflexión sobre el modo en que -desde el pensamiento ambiental crítico- se ha venido definiendo el *campo general* de la EA en Argentina. Debe subrayarse que un campo se organiza (o tiende a estructurarse) como producto de su propia historia, es decir de “la historia de las posiciones constitutivas de ese campo y de las disposiciones que le favorecen” (Bourdieu, 1999, p. 120). En la Tabla 1 se muestran los resultados de una búsqueda de producciones en la Web que definen a la EA como campo. Las palabras clave para la búsqueda fueron *educación ambiental*campo*. Para conformar la muestra se procedió a eliminar definiciones provenientes de otros países y citas de citas, fundamentalmente de obras provenientes de organismos oficiales. Las obras se presentan a través de extractos textuales con su/s respectivos/as autor/a/s, ordenadas cronológicamente, e identificado en la columna “tipo de campo” el modo en que la EA aparece definida.

Tabla 1: Definiciones de la Educación Ambiental como campo según año y tipo de campo al que se la asocia

Año	Enunciados que refieren a la educación ambiental como campo	Tipo de campo
2009	“Como campo de intervención político pedagógico (Carvalho, 1999), la educación ambiental es una herramienta política que tiene como ideario la afirmación de una sociedad de derechos ambientalmente justa (...) Históricamente, la educación ambiental en América Latina -aunque no siempre reconocida como tal- estuvo ligada al alternativismo pedagógico y a la educación popular. Sus premisas vinculadas con la lucha social y sus reivindicaciones de orden político pedagógico resultaron constitutivas para su conformación (González Gaudiano, 2007, p. 6)” (Canciani, Cassanello & Telias, 2009, p. 6)	<i>Campo de intervención político pedagógica</i>
2009	“En Argentina la educación ambiental es un campo educativo emergente que aún no logró ocupar un lugar autónomo y legitimado desde las políticas públicas educativas . Por ello, destacamos especialmente los procesos educativos que al interior de las distintas organizaciones y movimientos sociales se están desarrollando ” (Canciani, Cassanello, & Telias, 2009, p.6-7)	<i>Campo educativo emergente</i>

2010	“La educación ambiental en nuestro país es un campo educativo emergente, en proceso de conformación y de estructuración incipiente” (Telias, 2010, citado en Telías, 2014. p.115)	<i>Campo educativo emergente, en proceso de conformación y de estructuración incipiente.</i>
2011	“(…) constituye un campo (Bourdieu, 1990) en el que se integran y disputan intereses, y en el que emergen temáticas, experiencias y trayectorias a partir de la acción de diversos agentes e instituciones” (Condenanza & Cordero, 2011, p. 47).	<i>Campo (a secas)</i>
2014	“un campo de intervención político-pedagógica, como acto político e ideológico, por su potencialidad de introducir debates de fondo en otros campos educativos” (Canciani & Telías, 2014, p.165).	<i>Campo de intervención político-pedagógico</i>
2014	“un campo constituido por distintas concepciones, tanto desde lo educativo como desde lo ambiental, las cuales, articuladas configuran discursos pedagógicos diferentes y de variados posicionamientos ético-políticos” (Telías, Canciani, Sessano & Pasawer, 2014, p. 115).	<i>Campo constituido por distintas concepciones; discursos pedagógicos diferentes y de variados posicionamientos ético-políticos</i>
2014	“(…) Si nos atenemos estrictamente a estas condiciones que De Alba establece para considerar la existencia de un campo, este no existiría en la Argentina; sin embargo, a partir del trabajo de campo realizado es visible observar un espacio de praxis en el cual confluyen actores de muy distinta índole, lo que nos permite sostener que la educación ambiental en la Argentina es un campo educativo con una consolidación débil, marcado por prácticas heterogéneas y organizado al menos en torno a dos elementos. Por un lado, los procesos educativos institucionalizados que responden, en mayor o en menor medida, a la perspectiva y agenda internacional (...). Por el otro, los procesos educativos que (...) se gestan en el marco de los conflictos ambientales de nuestro país, posibilitando experiencias formativas y pedagogías emancipatorias ligadas a la lucha social y a la defensa del territorio” (Telias, 2014, p.115)	<i>Campo educativo de consolidación débil; prácticas heterogéneas. 1) procesos educativos institucionalizados 2) procesos educativos diversos en el marco de los conflictos ambientales</i>
2014	“Resulta un desafío para quienes problematizamos el campo de la educación ambiental, visibilizar los modos en que estos procesos y prácticas se construyen y desarrollan en situación en función de contextos disímiles y problemáticas ambientales regionales específicas. Asimismo, dar cuenta del carácter abierto, heterogéneo, parcial, relacional y cambiante del conocimiento que se produce en relación al ambiente considerando ámbitos no escolares de prácticas donde los sujetos sociales en interacción participan de manera diferenciada de su construcción, en función de sus experiencias formativas, trayectorias de vida y contextos de actuación” (Padawer & Canciani, 2014, p.193)	La problematización del campo como desafío a la hora de visibilizar <i>procesos y prácticas</i> (de carácter abierto, heterogéneo, parcial, relacional y cambiante del conocimiento) en (...) contextos disímiles y problemáticas ambientales regionales.
2017	“(…) campo emergente conformado por una multiplicidad de actores sociales, enfoques y debates político-pedagógicos que suponen una mirada específica acerca de la cuestión ambiental y la educación” (Canciani Telias & Sessano, 2017, p. 23) (...) “un campo de reflexión emergente en el que convergen problemas y desafíos que interpelan a las sociedades latinoamericanas del siglo XXI” (Canciani, Telias & Sessano, 2017, p. 210)	Campo de <i>reflexión emergente en el orden de campo de intervención político-pedagógico</i>
2017	“es un campo de conocimiento complejo y en construcción, en el cual se sostienen profundos debates epistemológicos, éticos, políticos y pedagógicos. Estos son cruciales porque definen el modo de entender el ambiente y el desarrollo sustentable, a la vez que impulsan nuestro accionar en pos de lograrlo” (García, Azcona & de la Iglesia, 2017, p. 6)	<i>Campo de conocimiento complejo y en construcción, con profundos debates epistemológicos, éticos, políticos y pedagógicos</i>

2018	“campo de intervención político-pedagógica ” (García, De la Iglesia, Priotto & Azcona, 2018, p. 11).	<i>Campo de intervención político-pedagógica</i>
2022	“La Educación Ambiental como campo de conocimiento ha tenido un recorrido propio en Latinoamérica que la distancia de las políticas educativo ambientales impulsadas desde los organismos internacionales” (García, 2022, p. 129)	<i>Campo de conocimiento</i>
2022	“La educación ambiental es un campo de intervención político-pedagógica emergente e interdisciplinario , inscripto en procesos históricos y sociales más amplios, con rasgos y características específicas, que surge en respuesta a la aceleración y profundización de la crisis ambiental y cobra visibilidad a nivel global a mediados del siglo XX”. (Gaudiano, Canciani & Telías, en Clacso, 2022, p. 1)	<i>Campo de intervención política-pedagógica emergente e interdisciplinario</i>
2023	“como un campo de construcción (y deconstrucción) de conocimiento interdisciplinario que incorpora la incertidumbre y el caos, hacia una transdisciplina” (ACUMAR, 2023, p.7)	<i>Campo de construcción (y deconstrucción) de conocimiento interdisciplinario</i>

Fuente: elaboración propia con base a trabajos académicos y/o documentos oficiales

Una primera observación es la reiteración de autorías provenientes de círculos críticos del pensamiento ambiental, una característica de origen del campo en Argentina⁴, lo cual señala la presencia de producciones asociadas fuertemente a autores/as que han venido escribiendo desde las universidades y/u organismos oficiales asociados a proyectos de investigaciones y/o desde los Ministerios de Ambiente (fundamentalmente) y Educación. Lo descripto da cuenta de las características de los actores y de las agencias en las que actuaron y desde las que se tensionaron y disputaron intereses. Las estrategias movilizadas por esos actores han estado vinculadas a defender la orientación del campo desde sus inicios y subvertir las visiones provenientes del Norte Global. Sin dudas, marcaron “temáticas, experiencias y trayectorias a partir de la acción de diversos agentes e instituciones” (Condenanza & Cordero, 2011, p. 47). Una segunda observación es que desde 2017 comienza a cobrar mayor peso la enunciación de *la EA como campo de conocimiento* sin perder, tendencialmente, vinculación con una de las gramáticas más tempranamente usadas en la particularidad argentina (aunque también latinoamericana): la de la EA como *campo de intervención político pedagógico*, en conflicto con las propuestas de corte instrumentalista de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la agenda del Norte Global.

Por otra parte, es interesante dejar planteadas algunas preguntas respecto al estadio que la EA *general*/atraviesa en la actualidad: ¿continúa siendo “un campo emergente, en proceso de conformación y de estructuración incipiente” (Telías, 2010)? Y estrictamente en el nivel superior ¿qué sucede? El debate respecto a las características que señala Alicia de

⁴ Debe notarse que, en nuestro país, quien lideró la organización del campo en materia de formación, tanto a nivel posgrado, como de postítulos docentes y formación continua es la Central de Trabajadores de la Educación en Argentina (CTERA) en convenio con la Universidad Nacional del Comahue. Una porción de las/los profesionales allí formados son quienes han habitado áreas oficiales del gobierno nacional con incumbencia en el campo, entre ellas la de Educación Ambiental en el que fuera el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible hasta 2023 o el área de Educación Ambiental, del Plan Escuelas de Innovación del Programa Conectar Igualdad suspendido en el año 2017. Por otro lado, también debe subrayarse que, durante la gestión de Adriana Puiggrós (2006-2007) en la Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires, se sancionó la Ley de Educación provincial N°13688/07, la cual incluyó a la EA como modalidad y creó un área específica denominada Dirección de Gestión Educativo Ambiental. Desde esa Dirección y la Universidad Pedagógica Nacional (2006-2007) se dictó un postítulo en Educación Ambiental y Gestión del Ambiente Escolar (Sessano, 2014; Alvino y Tiszone, 2022). Puiggrós también dirigió equipos de investigación en la materia, tal el caso de los proyectos “Emergencia del campo de la EA en la Argentina: Historia de sus ideas fundantes e inscripción de las experiencias en las alternativas pedagógicas de América Latina” (2008-2010) y “Experiencias educativas en la conformación del campo de la educación ambiental (EA): conflictos ambientales y territorialidad.”(2011-2014) inscriptos en el “Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina” del Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). De la confluencia de ambas experiencias provienen la mayoría de los equipos de docentes e investigadores que vienen produciendo investigaciones y debates, en Argentina, desde el pensamiento ambiental crítico.

Alba (2007)⁵ en términos de la situación del campo de la EA está abierto. En este sentido, resulta relevante evaluar el aporte del EArte-Ar y por ende, del EArte-ALyC, en términos de fortalecimiento de la EA como campo de conocimiento en el Nivel Superior, a partir de la elaboración de los estados del arte y la posibilidad que abre la meta-investigación con base a tesis de maestría y doctorado.

Finalmente, ¿Cuáles son las disputas contemporáneas en el campo de la EA en Argentina, considerando el escenario político actual? Además de ser una de las interpelaciones posibles para la base de datos EArte-Ar es -éste- un interrogante que dialoga directamente con la introducción de este capítulo y con la perspectiva crítica de la EA que aquí se propone.

El Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en Argentina

Sobre el EArte-Ar como colectivo de investigación

El pre-inicio del trabajo se remonta a 2016, momento en que se convoca a una reunión de investigadores/as latinoamericanos/as en el campo de la EAS en la ciudad de Medellín, Colombia. La preocupación que motivó el encuentro fue conocernos entre los/as investigadores/as y conocer el estado de la EA en la educación superior, en los países de la región. Como parte del trabajo para ese evento referentes de cada uno de los países participantes (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Cuba y México) expusieron la situación en su país. En ese contexto se conoció en detalle el Proyecto EArte – Brasil, quien venía liderando el trabajo con base a inventariar tesis de maestría y doctorado que respondieran a la *relación entre procesos educativos y ambiente*. En ese mismo encuentro se acordó seguir la metodología brasilera (de Carvalho, L.M. & Megid Neto, 2024) y se celebró el compromiso de construir una base de datos regional que permitiera, en cada uno de los países participantes, generar un estado del arte en la EAS y buscar el apoyo de las Universidades y sus bibliotecas en el desarrollo de cada capítulo nacional. El encuentro contó con el aval del PNUMA y se redactaron los objetivos para la realización de la Base de Datos regional y sus correlatos nacionales (PNUMA, 2016). Finalmente, en 2019 en Ibagué se formalizó en un Acta la conformación del Colectivo (EArte-ALyC, 2019) y en 2020 se celebró un Protocolo-Acuerdo de Voluntades entre instituciones y entidades educativas de carácter público y privado para la constitución de la Red Colectivo Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe (EArte-ALyC).⁶

Bajo el mandato de 2019 se intentó localizar el proyecto EArte-Ar primero en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, aunque, finalmente, se logró el primer financiamiento en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) (2018-2020), desde donde se convocó abiertamente a estudiantes, tesisas e investigadores/as interesados/as en participar, conformándose a partir de esa estrategia, un primer grupo ampliado (Alvino *et.al.*, 2023). Desde el año 2020 el EArte-Ar se localiza en la Universidad Nacional de Hurlingham y desde allí se lleva a cabo también la co-coordinación del EArte-ALyC.

En la actualidad, al capítulo argentino lo conforman investigadores/as formados/as, becarios y tesisas doctorales, becarios de grado, graduados/as y estudiantes de licenciaturas. El equipo está conformado por una pluralidad de pertenencias a campos disciplinares y disciplinas de grado: Ciencia política, Ingeniería, Ciencias ambientales, Ciencias biológicas, Ciencias de la educación, Antropología, Geografía, Química, Abogacía y Ciencias de la información. Asimismo, si se consideran los estudios de posgrado de las y los integrantes del equipo, se encuentran también:

⁵ Obsérvese que Alicia de Alba (2007) menciona 11 características del campo de la EA en México tomando como referencia la conceptualización en Pierre Bourdieu: (i) La educación ambiental continúa siendo un campo emergente en proceso de constitución; (ii) Tiene un carácter marginal tanto en el campo educativo como en el ambiental; (iii) Cuenta con una estructuración incipiente, sobre todo por su carencia de una centralidad definida; (iv) Se caracteriza por tener una autonomía débil y escasa, debido a la ausencia de reglas claras para el ingreso y permanencia; (v) Muestra una confluencia compleja y conflictiva de investigadores que provienen de distintas disciplinas; (vi) Recibe exigencias y presiones para orientarse hacia la interdisciplinariedad, multirreferencialidad, intercientificidad e interprofesionalidad; (viii) Su capacidad explicativa es precaria e inestable; (ix) Muestra ambigüedad y debilidad de su posicionalidad interior y exterior; (x) Su identidad está desdibujada; (xi) Su prestigio y reconocimiento es escaso y marginal.

⁶ En ese caso los firmantes fueron el Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (INDES), Unidad Ejecutora de Doble Dependencia Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (FHCSyS)/ Universidad Nacional de Santiago del Estero - CONICET Argentina y la Universidad del Tolima, Colombia. Las demás universidades presentaron sus adhesiones a la Red. Obsérvese el Protocolo-Acuerdo de Voluntades Red Colectivo Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe (EArte-ALyC) <https://eartealyc.net/biblioteca/acuerdo.pdf>

Ciencias Sociales, Ciencias de la administración, Ciencias Ambientales, Ciencias Biológicas, Urbanismo, Energías renovables, Educación ambiental, Agricultura familiar, Comunicación ambiental. De este modo, el equipo se constituye desde la pluridisciplinariedad en dos sentidos:

- (i) en las propias trayectorias plurales de los/as integrantes y
- (ii) en la composición del equipo y las pluralidades disciplinarias de los/as miembros/as entre sí.

El aporte específico de cada una de las disciplinas al proyecto encuentra sentido en el propio enfoque pluridisciplinar de la EA (Corbetta y Giménez, 2023). La perspectiva ha permitido una lectura apropiada de los distintos temas desde los que se aborda la educación ambiental en las tesis de maestría y doctorados. Finalmente, no se ha hecho más que efectivizar la Recomendación 96 de Estocolmo cuando refiere al *enfoque interdisciplinar* que requiere un programa de EA (ONU, 1972, p.27).

Sobre la estrategia metodológica general y las distintas etapas para producir conocimiento en el EArte-Ar

En términos metodológicos los estados del arte se definen como una investigación documental. Poseen generalmente un abordaje mixto con técnicas cuantitativas y cualitativas combinadas. Según Ferreira (2002, citado en Santos & de Carvalho, 2021) este tipo de investigación consiste en el levantamiento de un inventario que permite afrontar el “desafío de mapear y discutir la producción académica en diferentes campos del conocimiento” (p.5), en este caso, el de la EAS. A su vez, Luiz Marcelo de Carvalho & Megid Neto (2012) sostienen que el Estado del Arte en EA se asume como un *campo de producción de conocimiento* que puede contribuir para que la EA *se consolide como campo de investigación académica*. De este modo se considera de alta relevancia el quehacer del EArte, en tanto en Argentina, la EA se ha venido asumiendo como un campo de conocimiento aún en construcción.

El proceso construido durante estos años en EArte Ar (2016-2025) llevó a transitar desde un formato donde *todos/as hacíamos todo* (Alvino *et.al.*, 2023) a otro que nos ha permitido concentrar los esfuerzos con base a *4 etapas secuenciales, pero también simultáneas*, las cuales en todos los casos se referenciaron en documentos metodológicos y conceptuales, algunos de autoría de EArte-ALyC y otros de EArte-Ar. La identificación y definición de esas etapas llevó a organizar subgrupos de trabajo que atienden cada una de estas y que toman la denominación de la etapa correspondiente. En la Tabla 2 se identifican las etapas/subgrupos de la misma denominación, las bases de datos involucradas y las fuentes de referencias usadas en cada caso. Como se podrá observar las fuentes de referencia no son exclusivas de una única etapa y, por ende, no las utiliza un único subgrupo de trabajo.

Tabla 2. Estrategia de producción de conocimientos según etapas, base de datos y fuente

Etapas / Subgrupo	Base de Datos	Fuente de referencia / Instrumento
(i) Etapa de búsqueda de tesis y pre-identificación de tesis potencialmente perteneciente al campo	Base de Datos del Universo de Tesis Pre-identificadas como potencialmente pertenecientes al campo (BUTPi)	Criterios de inclusión/Exclusión/Dudas (CIED) (EArte-ALyC, s/f.a)
(ii) Etapa de revisión y validación del universo de tesis	Base de Datos del Universo de Tesis Pre-identificadas como potencialmente pertenecientes al campo (BUTPi)	Criterios de inclusión/Exclusión/Dudas (CIED) (EArte-ALyC, s/f.a)
(iii) Etapa de carga de tesis revisadas y validadas (Base EArte-Ar)	Base de Datos de la Educación Ambiental Superior del Capítulo Argentino (Base EArte-Ar)	Formulario de Carga (EArte-ALyC, s/f.b) Instrucciones y Descriptores para la Clasificación de las Tesis de Educación Ambiental (EArte-ALyC, s/f.c)
(iv) Etapa de Análisis de las tesis	Base de Datos de la Educación Ambiental Superior del Capítulo Argentino (Base EArte-Ar)	Reporte de la Base de Datos EArte-Ar

Instrucciones y Descriptores para la Clasificación de las Tesis de Educación Ambiental (EArte-ALyC, s/f.c)

Definición de ejes/temas de análisis para la clasificación de las tesis de Educación Ambiental realizadas en Argentina (EArte-Ar, s/f.d)

Fuente: Elaboración propia con base a la identificación y definición de etapas del EArte-Ar (mimeo)

En lo que sigue se definen cada una de las etapas del EArte-Ar:

La *Etapas (i) de búsqueda y pre-identificación de tesis potencialmente perteneciente al campo*⁷ requirió del diseño de la base de datos específica con un formato básico y organizado por algunas categorías clave para una sistematización primaria de la información. En la actualidad migró a una base automatizada con desplegables de opciones. A esta base la hemos denominado BUTPi. Su denominación extendida significa: *Base de Datos del Universo de Tesis Pre-identificadas como potencialmente pertenecientes al campo*. La carga inicial la opera el subgrupo del mismo nombre de la etapa, entre cuyos integrantes hay un becario doctoral CONICET y ex becario del programa Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC CIN)⁸.

Sobre esa BUTPi actúa la *Etapas (ii) de revisión y validación del universo de tesis* ejecutada por el subgrupo específico, quién revisa las tesis y consolida la decisión⁹ para que puedan cargarse en un *Formulario Google*, el cual también fue resultado de los consensos regionales del EArte-ALyC¹⁰. Este subgrupo está constituido por tres investigadoras formadas, las cuales con base a los *Criterios de inclusión/Exclusión/Dudas* (CIED) (EArte-ALyC, s/f.a) revisan y seleccionan las tesis que definitivamente harán parte de la base EArte-Ar. La selección de las tesis¹¹ que se validan para ser cargadas se realiza por consenso, en caso que no se llegue al acuerdo unánime, las tesis en debate permanecen en el grupo de dudas y requieren ser revisadas por otros integrantes del EArte-Ar.

Para el caso de *Etapas (iii) de carga de tesis revisadas y validadas* a la Base EArte-Ar se trabaja con un subgrupo compuesto por estudiantes¹² y acompañado por la dirección del proyecto. Se opera con base a un instrumento para cargar los datos a través de un *Formulario de Google* (EArte-ALyC, s/f.b) y un documento *Instrucciones y Descriptores para la Clasificación de las Tesis de Educación Ambiental* (EArte-ALyC, s/f.c). Ambos fueron resultado de un acuerdo al interior de EArte-ALyC, lo cual permite que todos los EArte (país) carguen sobre un idéntico instrumento y estén regidos

⁷ Con respecto a las búsquedas de tesis se desarrollan variadas estrategias de relevamiento sistemático con base a palabras clave (ej. "educación ambiental"; "educ*+amb*", entre otros) en Repositorios Institucionales Digitales (RDI) y en archivos universitarios de posgrado (Alvino *et al.*, 2023). El relevamiento virtual, en principio se realiza en los dos principales "cosechadores" de RDI de nuestro país: el Sistema Universitario Unificado (SIU) y el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SRND). Ambos cosechadores colectan datos de los RDI, de las bibliotecas virtuales de las universidades (que son miembro de esta red) y los principales organismos de ciencia y técnica del país. La búsqueda presencial en archivos universitarios ha sido otra de las estrategias que se logró avanzar desde el EArte-Ar, lo cual permitió presentar avances significativos en las universidades de gestión pública y privada de la región del Noroeste Argentino (NOA) y parte del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Para la pre-identificación de tesis se analizan los títulos y resúmenes de las tesis para verificar si abordaban explícitamente la relación procesos educativos y ambiente. En aquellos casos donde tal relación no resulta lo suficientemente clara en el resumen, se avanza en la revisión del documento completo de tesis. Para ampliar sobre estas estrategias de búsqueda y pre-identificación ver Alvino *et al.*, (2023) o en el artículo de Maldonado & González (2025) incluido en este dossier.

⁸ En el marco del proyecto EArte-Ar (PI-UNAHUR 2023-2025) se ganó otra beca EVC CIN (2024). Sin alta hasta el momento por falta de financiamiento.

⁹ La decisión se consolida con la revisión del resumen primero y, si fuera necesario, se entra al documento de tesis.

¹⁰ Es decir, todos los capítulos país deben cargar sus tesis en sus bases EArte.

¹¹ Para su mejor comprensión y a los fines de una aplicación práctica de los *criterios de inclusión* de tesis en la base de datos, en este artículo se los ha transformado en interrogantes. Por ejemplo, son tesis que: 1)¿Explicitan, entre las preguntas de investigación o de uno de los objetivos, generales o específicos, la intención de investigar los casos relacionados con la EA y la relación entre las cuestiones ambientales y el proceso educativo?; 2)¿Exploran aspectos y fundamentos de las cuestiones ambientales relacionadas con el proceso educativo en general y a la educación ambiental en particular?; 3) ¿Exploran los aspectos del proceso educativo, relacionándolos con las cuestiones ambientales y / o ideas ambientales, incluyendo aquellos que analizan y / o presentan propuestas educativas, secuencias de unidades de enseñanza, recursos didácticos o medios de comunicación que involucran aspectos de las cuestiones ambientales?; 4)¿Exploran conceptos, representaciones, percepciones, conocimientos, visiones, ideas, conocimientos y significados relacionados con temas ambientales, desarrollados en contextos educativos o, simplemente, son motivados por él (...)?; 5)¿Explicitan conceptos, representaciones, percepciones, conocimientos, visiones, ideas, conocimientos y significados relacionados con los sentidos pedagógicos en prácticas asociadas a conflictos ambientales? e¿Incluye a organizaciones sociales, sindicatos, empresas, ONGs?

¹² En esta etapa intervienen estudiantes de pregrado y grado que son becarios del Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano. Obsérvese la Resolución 61/2021 de la Secretaría de Políticas Universitarias, perteneciente al Ex Ministerio de Educación, en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-61-2021-351690>

por una misma fuente documental donde se instruye y define cada uno de los descriptores que orientan la carga de las tesis. Para este trabajo, de los documentos de tesis sólo se toma información de los resúmenes.

Finalmente, la *Etapa (iv) de Análisis de las tesis*. En este caso, quienes componen el subgrupo son varios/as integrantes, incluso recoge componentes de los subgrupos anteriores, entre los que se cuentan tesis doctorales e investigadores formados/as. Esta etapa se constituye, por un lado, como aquella que permite construir con base a los *descriptores* un estudio panorámico nacional. Los descriptores son los organizadores de los campos de información de la Base de Datos de cada EArte y están definidos en el citado documento de trabajo denominado *Instrucciones y Descriptores para la Clasificación de Tesis en la Educación Ambiental* (EArte-ALyC, s/f.c). En una primera instancia fueron construidos por el Proyecto EArte-Brasil y, en una segunda instancia, discutidos y consensuados en el equipo regional. Este tipo de estudio es más de corte descriptivo o panorámico y apunta a una *meta-investigación*, con base a los citados *descriptores*.

Por otro lado, la Base EArte-Ar permite hacer recortes específicos para realizar estudios en profundidad según las inquietudes y preocupaciones de sus integrantes (EArte-ALyC, s/f.d). Ej. Tesis que toman como tema problemas la relación procesos educativos y ambiente en movimientos sociales; Tesis que analizan la relación procesos educativos y conflictos ambientales; Tesis que analizan la EA en el nivel secundario; etc.

Del EArte-ALyC al EArte-Ar. Sobre los aspectos y temas de interés en el EArte-Ar

Más allá del análisis de tipo panorámico con base a los citados descriptores que llevan adelante todos los EArte-país, desde el capítulo argentino se decidió tempranamente adicionar otro tipo de análisis, capaz de responder a preocupaciones de interés exclusivo del EArte-Ar. Para ello se elaboró el documento de trabajo *Definición de ejes/temas de análisis para la clasificación de las tesis de Educación Ambiental* (EArte-Ar, s/f.d)¹³. En una primera instancia, se recopilaron aspectos y temas de interés para el equipo. En esa instancia y en materia de análisis en profundidad de las investigaciones de tesis, no fue la pregunta *qué temas se están investigando en el campo de la relación procesos educativos y ambiente en Argentina*, la que situó al equipo en la tarea de escribir el documento sino, más bien, *qué tesis cubren determinados aspectos y temas de análisis coincidentes con los temas de investigación* de los integrantes del equipo argentino. El procedimiento metodológico implementado fue de corte inductivo. La pretensión implícita se asoció a la construcción de un capital abductivo, en término de Pearce, donde el conocimiento anterior permite generar conjeturas y desprender modelos hipotéticos que guíen nuevas investigaciones (Saltalamacchia, 2009).

Por otro lado, se acordó que la *clasificación de aspectos y temas de análisis* operaría, en esa primera instancia, sólo como información básica de identificación de las tesis, para agrupar o subdividir el universo de tesis en aspectos y temas de análisis. En una segunda instancia, se podrían analizar las tesis según recortes intencionales. El propósito final del mismo es profundizar los análisis de las tesis que hayan quedado agrupadas en esas clasificaciones. En la Tabla 3 se presenta el resumen con la clasificación de las tesis.

Tabla 3. Resumen de clasificación de tesis

Clasificación de tesis según primer nivel de desagregación	Clasificación de tesis según segundo nivel de desagregación	Clasificación de tesis según tercer nivel de desagregación
1. Tesis según orientación epistemológica y abordaje metodológico	1.1 Marco disciplinar	1.1.1 Unidisciplinar desde las Ciencias Naturales:
		1.1.2. Unidisciplinar desde las Ciencias Sociales
		1.1.3 Multidisciplinar desde las Ciencias Naturales
		1.1.4 Multidisciplinar desde las Ciencias Sociales
		1.1.5 Multidisciplinar involucrando Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

¹³ Se lo consideró un documento de trabajo no acabado, dado que su crecimiento quedaría asociado a los aspectos y/o temas estratégicos que se vayan definiendo a lo largo del tiempo.

	1.2 Abordaje metodológico	1.2.1. Análisis cualitativo. Incluye trabajos teóricos
		1.2.2. Análisis cualitativo. Incluye trabajos empíricos
		1.2.3. Análisis cuantitativo.
		1.2.4. Análisis mixtos
2. Tesis según temas /núcleos conceptuales que se analizan	2.1 Tipos de temas	2.1. 1 Movimientos ambientales o movimientos sociales
		2.1.2 Conflictos ambientales:
		2.1.2 Diálogo de saberes
		2.1.3 Desarrollo
		2.1.4 Relaciones salud-ambiente-educación
		2.1.5 Problemáticas de la enseñanza y la didactización en el campo de la EA
		2.1.5 Ambientalización curricular
3. Tesis según vínculo pedagógico	3.1 Tipo de relación abordada	3.1.1 La relación entre educadores y estudiantes;
		3.1.2 En relación con el saber;
		3.1.3 La relación entre los sujetos y el ambiente;
		3.1.4 Participación en la transformación social.
4. Tesis Corriente Educación Ambiental:	4.1 Tipo de corrientes ¹⁴	4.1.1 Corriente naturalista, conservacionista/recursista, científica, bio-regionalista:
		4.1.2 Corriente sistémica, holística:
		Corriente crítica, humanista, moral/ética, etnográfica
		Corriente resolutiva, práxica:
		Corriente de la sostenibilidad/sustentabilidad
		Corrientes alternativas a epistemologías o conocimientos occidentales
		4.7 Corriente ecofeminista:

Fuente: Elaboración propia según *Definición de ejes/temas de análisis para la clasificación de las tesis de Educación Ambiental realizadas por EArte-Ar (EArte-Ar, s/f.d).*

¹⁴ Se hizo un reagrupamiento de las quince corrientes de la EA realizadas por Lucie Sauvé (2004) por afinidad, de modo de reducir el número. El criterio de reagrupamiento que operó es la visión de ambiente que predomina en sus bases conceptuales.

Según se puede observar en la Tabla 3 se definieron cinco aspectos y/o temas de clasificación de tesis, desagregados en un segundo y tercer nivel. A los fines de profundizar en la conceptualización de cada una de las clasificaciones y sus distintos niveles de desagregación se sugiere leer el correspondiente documento conceptual (EArte-Ar, s/f.d).

Al momento se ha operado con un análisis preliminar sobre tesis cuyos temas remiten al 2.1.1 *Movimientos ambientales o movimientos sociales* y 2.1.2 *Conflictos ambientales* lo cual permitió observar que sobre el total de tesis cargadas el 13,15 % abordan esos temas. Por otro lado, se está desarrollando un pilotaje sobre una porción del universo de tesis bajo el descriptor *nivel educativo* (EArte-ALyC, s/f.b). Con base a ello se han seleccionado investigaciones de tesis cuyo trabajo de campo se hizo en el nivel secundario de educación. Una vez que se logren los primeros resultados se ajustará el instrumento de carga. Por otro lado, se abre un horizonte de posibilidades, entre las que es posible un abordaje de las tesis como estudios de casos. Homero Saltalamacchia (2009, p. 9) pone en juego este tipo de estudio para conocer las particularidades y complejidades que hacen al caso en sí: “sus identidades, sus temporalidades, sus diversas interacciones y los emergentes que lo van conformando” pero que posibilitan transitar desde allí a estudios comparativos. Aplicado a la base EArte-Ar permitiría comparar las investigaciones de tesis a partir de algunos de los descriptores o algunas de las clasificaciones de las tesis según aspectos y temas, de modo de reconocer analogías posibles entre los casos comparados. Para este autor, las semejanzas y diferencias entre rasgos y lógicas relacionales pueden, por inducción, generar lo que denomina “universales analógicos” que se convertirán en el ya citado capital abductivo y la posibilidad de elaborar conjeturas con base al conocimiento antecedente.

Reflexiones finales

La crítica situación financiera que atraviesa la investigación en las universidades argentinas y en las agencias de ciencia y tecnología plantea, por un lado, la incertidumbre respecto al fortalecimiento (o no) del equipo local (EArte-Ar), lo cual también afectaría a la propia co-coordinación del Colectivo EArte-ALyC. Por otro lado, dada la relevancia de este trabajo, se considera indispensable sostener en el tiempo el EArte-Ar, de modo de garantizar un flujo de información constante a la Base de Datos Latinoamericano de la Educación Ambiental Superior. Desactivar este proceso por recortes o falta de financiamiento llevaría a desarticular el aporte que EArte-Ar está haciendo *hacia* la consolidación del campo de conocimiento en la EAS en el país, en coincidencia con uno de los hallazgos observado respecto de la mayor peso de la enunciación de *la EA como campo de conocimiento*, sin perder la vinculación con una de las enunciaciones que ha caracterizado a la EA en su singularidad fundamentalmente argentina (pero también latinoamericana): la de la EA como *campo de intervención político pedagógico*. Un posicionamiento que se define en disputa por la orientación del campo y en clara intención de subvertir las propuestas de corte instrumentalista-occidentalocéntrica del *Programa Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) para el 2030*, de la UNESCO¹⁵.

Desde este posicionamiento político-pedagógico para la meta-investigación, los avances realizados durante estos años en EArte-Ar nos permiten dimensionar la importancia de generar una base de datos local que recoja el conocimiento producido a través de las investigaciones de tesis de maestría y doctorado en el campo de la EA. Este aporte se dirige a fortalecer el *campo de conocimiento* de la Educación Ambiental Superior (EAS) en Argentina y, en la región. Tales avances se han dado en un contexto de formación inicial y continua de estudiantes y becarios de grado y posgrados, así como de la posibilidad de profundización -sobre el campo temático de la EAS- de las/os investigadores/as formados/as.

Otros de los desafíos que posee el equipo nacional están en materia de procedimientos metodológicos en todas las etapas, pero fundamentalmente, en la *etapa de carga* y en la *etapa de análisis*, con la exigencia previa de un trabajo sostenido para actualizar la base de datos. Incluso el propio sistema de becas (ej. Becas Manuel Belgrano) provenientes del Sistema Nacional Universitario ha facilitado la incorporación de estudiantes de pre-grado y grado que llevan adelante las cargas bajo la supervisión de la dirección del proyecto EArte-Ar. Este tipo de becas, lo mismo que las becas doctorales y posdoctorales CONICET, las becas de finalización de doctorado, las EVC CIN (sin altas durante el 2024) o las becas BENTRE del CIC (Provincia de Buenos Aires) resultan indispensables para mantener vivo el proyecto, además del financiamiento otorgado para investigación por las Universidades, cada vez más ahogadas y con total incertidumbre presupuestaria.

La organización del EArte-Ar en etapas y en subgrupos requiere de un proceso de fortalecimiento del presente equipo y de la capacitación de nuevos/as integrantes provenientes de los diferentes niveles del sistema superior universitario.

¹⁵ Obsérvese <https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education>

La necesidad de consolidar la pertenencia de los/as actuales integrantes y los/as nuevos/nuevas ingresantes es uno de los mayores retos para aprovechar años de esfuerzos (desde 2016 a la actualidad) en el armado de los procedimientos conceptuales-metodológicos de las distintas etapas.

Por otra parte, las investigaciones de tesis en el campo de la EAS producidas desde diferentes disciplinas y distintas geografías tienen la potencialidad de enfrentar con datos científicos a los discursos negacionistas en un contexto donde el colapso ecosocial es inocultable. Pese a su desfinanciamiento, la responsabilidad ética-política de las universidades junto a un fuerte posicionamiento político pedagógico en la formación de sus profesionales deben convertirse en irrenunciables pedagógicos. Si algo la Universidad no puede -en el marco del avance de las derechas- es ocultar las injusticias socioambientales o renunciar a soñar *mundos posibles otros*. Convertir la denuncia y los sueños en *desafíos pedagógicos* es hoy la tarea que le compete.

Referencias bibliográficas

Abellán López, M. A. (2021). El cambio climático: negacionismo, escepticismo y desinformación. *Tabula Rasa*, (37), 283–301. <https://www.revistatabularasa.org/numero-37/13-abellan.pdf>

ACUMAR. (2023). *Educación ambiental: Abordaje conceptual en la cuenca Matanza-Riachuelo. Cuadernillo docente. Escuelas por la Cuenca*. Autoridad de Cuenca Matanza-Riachuelo. https://www.acumar.gob.ar/wp-content/uploads/2016/12/Cuadernillo_Educacio%CC%81n-Ambiental-Teo%CC%81rico_DIGITAL.pdf

Alimonda, H. (Coord.). (2011). *La naturaleza colonizada: Ecología política y minería en América Latina*. CICCUS - CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20120319035504/natura.pdf>

Alvino, S., & Tissone, M. (2022, 9–11 de noviembre). *La educación ambiental en la formación docente en la provincia de Buenos Aires. Periodo 2007–2022* [Ponencia]. II Congreso Internacional de Ciencias Humanas: Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital, Universidad Nacional de San Martín. <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/51.pdf>

Alvino, S., Corbetta, S., De la Vega, C., Foradori, M. L., Franco, A., Ithuralde, R., Maldonado, J., Pereyra, D., & Truchet, D. (2023). Itinerarios del “Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en Argentina” (EArte-Ar): Caminos, hallazgos preliminares y desafíos. *Revista Triángulo*, 15(Esp.), 30–57. <https://doi.org/10.18554/rt.v15iEsp.6848>

Bourdieu, P. (1999). *Mediaciones pascalinas*. Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura* (pp. 135–141). Conaculta.

Canciani, M. L., Telias, A., & Sessano, P. (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental: Un abordaje de 12 lecciones*. Noveduc.

Canciani, M. L., & Telías, A. (2014). Educación ambiental, currículum y formación docente. En Telias, A., Canciani, M. L., Sessano, P., & Padawer, A. (Eds.), *La educación ambiental en la Argentina: Actores, conflictos y políticas públicas* (1ª ed.). Ediciones La Bicicleta. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf>

Canciani, M. L., Cassanello, C., & Telias, A. (2009, agosto). Reivindicaciones ambientales y prácticas político-pedagógicas: La relación entre educación ambiental, acción colectiva y sustentabilidad. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-062/1059.pdf>

Carvalho, I. (1999). La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(1), 27–34. <http://www.anea.org.mx>

Cerletti, L. (2017). Antropología y educación en Argentina: De condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos*, 23(49). <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300005>

Condenanza, L., & Cordero, S. (2011, 5–9 de diciembre). *La educación ambiental desde la teoría de los campos* [Ponencia]. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Universidade Estadual de Campinas. https://abrapec.com/atas_enpec/viiipec/resumos/R1724-1.pdf

Corbetta, S. (2023). *Educación ambiental e intercultural desde el pensamiento crítico latinoamericano*. Editorial Nazhira.

Corbetta, S. (2019). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: Tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Educación*, 43(1), 1–30. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29143>

Corbetta, S. (2015). Pensamiento ambiental latinoamericano y educación ambiental. *Revista del Plan Fénix. Voces en el Fénix*, 6(43). <https://www.economicas.uba.ar/extension/vocesenelfenix/pensamiento-ambiental-latinoamericano-y-educacion-ambiental/>

Corbetta, S., & Franco, D. (2024). De prácticas académicas y fundamentos teóricos para la ambientalización de la educación superior: Reflexiones recursivas desde el pensamiento ambiental latinoamericano. En Eschenhagen, M. L., Corbetta, S., Velásquez Sarria, J., & Bravo Mercado, M. T. (Coords.), *Investigaciones para pensar y hacer educación ambiental superior en América Latina y el Caribe: Una propuesta desde el Colectivo EArte-ALyC* (1ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad del Tolima. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/investigaciones-para-pensar-y-hacer-educacion-ambiental-superior-en-america-latina-y-el-caribe-una-propuesta-desde-el-colectivo-earte-alyc>

Corbetta, S., & Giménez, L. (2023). La educación ambiental (EA) en la agenda de los y las investigadoras de las universidades argentinas como insumo para el diseño y la implementación de políticas públicas. *Temas y tendencias teórico-metodológicas en tesis de maestrías y doctorados*. Universidad Nacional de Hurlingham.

Corbetta, S. (Coord.), Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara Parra, A. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. CEPAL; UNICEF. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/S1800949_es.pdf

Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En L. Platero (Ed.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87–122). Bellaterra.

Cruz Hernández, D., & Bayón Jiménez, M. (Coords.). (2020). *Cuerpos, territorios y feminismos: Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas*. Ediciones Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21045/1/Cuerpos%2C%20territorios%2C%20feminismos%2C%20LBP%202019-II.pdf>

De Alba, A. (2007). Investigación en educación ambiental en América Latina y el Caribe: Doce tesis sobre su constitución. En E. González (Ed.), *La educación ante el desafío ambiental global: Una visión latinoamericana*. Plaza y Valdés-Crefal.

De Carvalho, L. M., & Megid Neto, J. (Orgs.). (2024). *Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981–2020): Meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural*. FE/UNICAMP. <https://editora.fe.unicamp.br/index.php/fe/catalog/book/EducacaoAmbiental>

De Carvalho, L. M., & Megid Neto, J. (2012). *A educação ambiental no Brasil: Análise da produção acadêmica – Teses e dissertações*. UNESP – Rio Claro; UNICAMP; USP – Ribeirão Preto. https://www.earte.net/downloads/EArte_Relatório_Científico_CNPq_2010_2012.pdf

EArte-ALyC. (s.f.a). *Criterios de inclusión, de exclusión y de dudas de tesis*. <https://eartealyc.net/es/biblioteca.html>

EArte-ALyC. (s.f.b). *Formulario de carga* [Mimeo].

EArte-ALyC. (s.f.c). *Instrucciones y descriptores para la clasificación de las tesis de educación ambiental*. <https://eartealyc.net/es/biblioteca.html>

EArte-Ar. (s.f.d). *Definición de ejes/temas de análisis para la clasificación de las tesis de educación ambiental*. <https://eartealyc.net/biblioteca/eixos.pdf>

EArte-ALyC. (2019). *Acta de conformación. Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe*. <https://eartealyc.net/biblioteca/principios.pdf>

Eschenhagen Durán, M. L., Corbetta, S., Velásquez Sarriá, J. A., & Bravo, M. T. (2024). *Investigaciones para pensar y hacer educación ambiental superior en América Latina y el Caribe: Una propuesta desde el Colectivo EArte-ALyC* (1ª ed.). Universidad del Tolima; Universidad Nacional Autónoma de México.

Eschenhagen Durán, M. L. (2016). *Repensar la educación ambiental superior: Puntos de partida desde los caminos del saber ambiental*. Universidad Pontificia Bolivariana.

Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y revivir* (Tomo 1, pp. 403–441). Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>

Estenssoro, F. (2021). ¿Quién está destruyendo la vida en el planeta? La confrontación de los conceptos antropoceno y capitaloceno en el debate ambiental. *Universum (Talca)*, 36(2), 661–681. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-23762021000200661>

García, D. (2022). La educación ambiental como política de Estado en la Argentina: Desafíos en clave latinoamericana. *Estado y Políticas Públicas*, (17), 129–153. https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1635737163_129-153.pdf

García, D., De la Iglesia, O., Priotto, G., & Azcona, M. S. (2018). *Estrategia de Educación Ambiental Nacional: Sistematización de proceso 2016–2018* (1ª ed.). Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable; Ministerio de Educación de la Nación.

García, D., Azcona, M. S., & De la Iglesia, O. (2017). *Educación ambiental: Construir sentidos compartidos* (1ª ed.). Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable; Ministerio de Educación de la Nación.

González Gaudiano, E., Canciani, M. L., & Telías, A. (Coords.). (2020). *Educación ambiental: Un abordaje desde la pedagogía del conflicto ambiental*. CLACSO.

González Gaudiano, E., Meira, P., & Martínez Fernández, C. (2015). Sustentabilidad y universidad: Retos, ritos y posibles rutas. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 69–93. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602015000300004&script=sci_abstract

González Gaudiano, E. (2007). *Educación ambiental: Trayectorias, rasgos y escenarios*. Plaza y Valdés.

González Gaudiano, E. (1989). La Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente. *Revista de la Educación Superior*, 18(71), 1–4. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S2A2ES.pdf

Iribarren, L., Guerrero Tamayo, K., Garelli, F., & Dumrauf, A. (2022). Pedagogías del conflicto ambiental: Aportes desde una experiencia participativa de formación docente en un territorio en disputa. *Praxis Educativa*, 26(1), 29–29. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260102>

Korol, C. (2016). *Somos tierra, semilla, rebeldía: Mujeres, tierra y territorios en América Latina* (1ª ed.). GRAIN; Acción por la Biodiversidad; América Libre. <https://semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/somos-tierra-semilla-y-rebeldi-a.-mujeres-tierra-y-territorio-en-amrica-latina.pdf>

Leff, E. (2016). La constitución del campo socioambiental en América Latina: Teoría política del pensamiento ambiental latinoamericano. En D. Floriani & A. Elizalde Hevia (Orgs.), *América Latina: Sociedade e meio ambiente: Teorias, retóricas e conflitos em desenvolvimento*. Editora da UFPR.

Leff, E. (2009). Pensamiento ambiental latinoamericano. *VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, San Clemente del Tuyú, Argentina*. ISEE Publicación Ocasional, (6). <https://iseethics.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/saps-no-09-span.pdf>

Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis. Revista Latinoamericana*, 2(7), 1–28. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500705.pdf>

Mardones, G. (2019). El pensamiento ambiental latinoamericano en la investigación de postgrado sobre educación ambiental en Chile: Un análisis preliminar. En *Seminario de Educación Ambiental en las universidades latinoamericanas: Retos, perspectiva y apuestas*, 29–30 de abril, Universidad de Tolima, Ibagué.

Marín, K. (1978, 18 de mayo). Entrevista a Paulo Freire: “La educación es siempre un quehacer político”. *El País*. https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html

Milei, J. (2024, 24 de septiembre). 79.º Período de Sesiones de la Asamblea General de Naciones Unidas, Nueva York, Estados Unidos. Presidencia de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/javier-milei-en-la-asamblea-de-naciones-unidas-argentina-va-abandonar-la-posicion-de>

Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243–281. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600813>

Moore, J. W. (2013a). El auge de la ecología-mundo capitalista: Las fronteras mercantiles en el auge y decadencia de la apropiación máxima. *Laberinto*, (38), 10–26. <https://jasonwmoore.com/wp-content/uploads/2017/08/Moore-El-Auge-de-la-ecologia-mundo-capitalista-Part-I-Laberinto-2013.pdf>

Moore, J. W. (2013b). Feudalismo, capitalismo, socialismo o teoría y política de las transiciones eco-históricas. *Laberinto*, (40), 31–37. <https://jasonwmoore.com/wp-content/uploads/2017/08/Moore-Feudalismo-Capitalismo-Socialismo-o-Teor%C3%ADa-y-Pol%C3%ADtica-de-las-Transiciones-Eco-Hist%C3%B3ricas-2014.pdf>

Noguera, A. P. (2018). Polifonías de la re-existencia: Pensamiento ambiental sur en tiempos de guerra, devastación y saqueo de las tramas de vida. Ponencia presentada en 8.ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. *Foro Mundial del Pensamiento Crítico*, Buenos Aires, 19–23 de noviembre.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1972). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano* (5–16 de junio). Estocolmo.

Orozco, R., Fidelis, T., Bolaños Alcántara, J. V., & Quintero Leguizamón, R. A. (Coords.). (2023). *Viejas y nuevas derechas en América: Contrainsurgencia, despojos y sentidos comunes* (1.ª ed.). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249067/1/Viejas-y-nuevas.pdf>

Padawer, A., & Canciani, M. L. (2014). Problematizando el campo de la educación ambiental desde la antropología de la educación: Reflexiones sobre los procesos de construcción de conocimientos ambientales asociados a la agricultura familiar en el sudoeste misionero. En A. Telias, M. L. Canciani, P. Sessano & A. Padawer (Eds.), *La educación ambiental en la Argentina: Actores, conflictos y políticas públicas* (1.ª ed.). Ediciones La Bicicleta. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf>

Página/12. (2024, 15 de julio). Censura en el INTA: Prohíben hablar de "cambio climático", "agroecología" y "sustentabilidad". <https://www.pagina12.com.ar/752278-censura-en-el-inta-prohiben-hablar-de-cambio-climatico-agroe>

PNUMA-UNESCO. (1985). *Universidad y medio ambiente en América Latina y el Caribe: Seminario de Bogotá*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior; Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe.

Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Saltalamacchia, H. (2009). La abstracta generalidad de las explicaciones (Un elogio a los estudios de casos). *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://cdsa.academica.org/000-062/1187.pdf?view>

Santos, R., & Carvalho, L. M. de. (2021). El proceso educativo y los conflictos socioambientales: Construcción de posibles significados y sentido. *Praxis & Saber*, 12(28), e11169. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11169>

Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes de la educación ambiental. En M. Sauvé & I. Carvalho (Orgs.), *A pesquisa em educação ambiental: Cartografias de uma identidade narrativa em formação* (pp. 13–38). Artmed.

Sessano, P. (2014). La experiencia de educación ambiental 2006/2007 en la provincia de Buenos Aires: Un ejemplo de compromiso público ampliado con la gestión y concepción de la educación del presente. En A. Telías, M. L. Canciani, P. Sessano, S. Alvino & A. Padawer (Eds.), *La educación ambiental en Argentina: Actores, conflictos y políticas*. Ediciones La Bicicleta.

Svampa, M., & Viale, E. (2020). *El colapso ecológico ya llegó: Una brújula para salir del (mal) desarrollo*. Siglo XXI Editores.

Telías, A., Canciani, M. L., Sessano, P., & Padawer, A. (Eds.). (2014). *La educación ambiental en la Argentina: Actores, conflictos y políticas públicas* (1.ª ed.). Ediciones La Bicicleta.

Telías, A. (2014). La institucionalización del campo de la EA en la Argentina: Un análisis posible de su construcción. En A. Telías, M. L. Canciani, P. Sessano, S. Alvino & A. Padawer (Eds.), *La educación ambiental en la Argentina: Actores, conflictos y políticas públicas* (1.ª ed.). Ediciones La Bicicleta.

Telías, A. (2010). Reflexiones sobre el campo de la educación ambiental en la Argentina. En *Diálogos y reflexiones en investigación: Contribuciones al campo educativo*. IICE, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Ponencia presentada en el *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, 24–28 de enero, Lima. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alter/nativas. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>

Walsh, C. (2013). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos en pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala. <https://www.ceapedi.com.ar/imagenes/Biblioteca/libreria/385.pdf>

Walsh, C., García Linera, A., & Mignolo, W. (Eds.). (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo.

Argentina. Congreso de la Nación. (2021). *Ley N.º 27.621: Educación Ambiental Integral (LEAI)*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>

Argentina. Congreso de la Nación. (2020). *Ley N.º 27.592: Ley Yolanda*. <https://www.argentina.gob.ar/interior/ambiente/ley-yolanda>

Fecha de recepción: 19-3-2025

Fecha de aceptación: 22-4-2025