

Educación ambiental y transformación del sujeto pedagógico en transición civilizatoria. Una perspectiva desde Argentina. ¹ Ensayo para una eco-pedagogía decolonial
Environmental education and transformation of the pedagogical subject in civilizational transition. A perspective from Argentina. Essay for a decolonial eco-pedagogy

 Pablo Sessano²

Resumen: El debate abierto en el campo educativo en la última época por la irrupción del neoliberalismo reactualizó viejas deudas sociales y empujó enfoques cada vez más científicas, privatistas, individualistas y excluyentes además de negacionismos de todo orden, alejando la educación institucionalizada de todo propósito emancipador. ¿Cuál sería en este contexto el papel de la hasta ahora llamada educación ambiental que debería reformularse como educación ecosocial?

Palabras claves: educación ecosocial, negacionismo, cambio climático, programa político educativo, desobediencia.

Summary: The debate opened in the educational field in the last period by the irruption of the neoliberalism reactivated old social debts and pushed more and more scientific, privatist, individualistic and excluding approaches as well as denialisms of all kinds, moving institutionalized education away from any emancipating purpose. What would be in this context the role of the so-called environmental education that should be reformulated as ecosocial education?

Key words: ecosocial education, denialism, climate change, political education program, disobedience

Recepción: 14 enero de 2024

Aceptación: 22 de junio de 2024

Forma de citar: Sessano, Pablo. (2024). Educación ambiental y transformación del sujeto pedagógico en transición civilizatoria. Una perspectiva desde Argentina. Ensayo para una eco-pedagogía decolonial. *Voces de la educación* 9 (18), pp. 75-99 .



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

1 La primera versión de este artículo fue como Ponencia al Simposio “Pensar la Educación desde las Epistemologías del Sur: pensamiento ambiental latinoamericano, geoculturalidad, pedagogía decolonial y educación intercultural bilingüe”, en el III Congreso Internacional Nuevos Horizontes de Iberoamérica. Mendoza. Arg. Noviembre 2017. El mismo forma parte de un ejercicio crítico que realicé hace años en torno a la educación desde la educación ambiental y en perspectiva de ecología política. Otros artículos pueden verse en <https://www.researchgate.net/>

² Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET), email: refractario@yahoo.com

Educación ambiental y transformación del sujeto pedagógico en transición civilizatoria. Una perspectiva desde Argentina. Ensayo para una eco-pedagogía decolonial

Introducción

El debate abierto en el campo educativo entre los últimos dos decenios y el redivivo neoliberalismo reactualizó discusiones que creíamos saldadas, dio impulso a perspectivas aparentemente sin proyección y oxigenó campos especulativos mostrando una permeabilidad que revela un territorio avasallado por lógicas exógenas que modifican su propósito y habilitan toda clase de experimentos.

Desarticulado, desamparado de una parte de sus propios actores sumidos en la perplejidad por la desestructuración del proyecto civilizatorio, el programa educativo (moderno) en tanto estructurador de conocimientos hacia un determinado horizonte, encuentra definitivo límite frente a un momento terminal para el modelo social y la especie. Indicios incontestables muestran que ese modelo es mas parte del problema que de la solución; pero no alcanzamos a verlo desde la educación y tememos poner en duda las esperanzas en el modelo educativo vigente para reencaminar nuestro mundo hacia horizontes sustentables. Sacudirnos la colonialidad, abandonar el imaginario del progreso indefinido, reformular la relación sociedad-cultura-naturaleza, abrirse a una praxis educativa enraizada en una historia y un pensamiento ambiental situados, conlleva revisar el modelo socioeconómico, cultural, jurídico y educativo completos y la re-creación del sujeto pedagógico. Recuperar desde la educación utopías de justicia es posible mediante la confluencia práxica del pensamiento ambiental latinoamericano, el pensamiento decolonial y la ecología política y una predisposición a subvertir la educación mucho más radical y urgente. Es el propósito de la EA en términos de ecología política.

Este ensayo es una invitación al debate, una provocación y una exhortación a la acción, que sobre la base de la constatación del escenario presente, más que de un estado teórico (que también) propone discutir cuales son algunos de los movimientos necesarios desde el campo

educativo, para ingresar-nos en una performatividad de transición hacia una sustentabilidad solo concebible en perspectiva ecológica y decolonial³.

“..la tarea de la pedagogía decolonial consistirá, paradójicamente, en escolarizar la escuela puesto que la escuela ya ha sido desescolarizada”. W. Mignolo⁴

“La crisis ambiental no está llamando simplemente a un acto de arrepentimiento, acompañado de un propósito de buena conducta. Es necesario repensar la totalidad de las formas adaptativas de la cultura, desde la tecnología hasta el mito.” Ángel Maya⁵

“Una pedagogía del “estar siendo” debe pensarse como parte de un proyecto emancipatorio. Que necesariamente es colectivo y ecologista”. Puiggrós.A⁶

1. Debilidades y limitaciones de la mirada educativa progresista y popular sobre la escena presente y desafíos para el pensamiento práxico y la performatividad prospectiva.

Se omiten aquí por razones de espacio datos precisos que ilustrarían con crudeza los aspectos que caracterizan la escena actual. Solo recordaremos una vez más, lo que no por ser público es conocido y mucho menos asumido; los medios de información ocupan ínfima proporción de sus espacios a estas informaciones⁷. ¿Cuanto espacio se les da en la escuela?! Según los

3 Respecto al termino decolonial o descolonial, (con “s” o sin ella) sigo el criterio de Catherine Walsh: “Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a uno no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas”.

4 Evocando el pensamiento de Ivan Illich, y rescatando implícitamente las virtudes de la escolarización liberal más allá de sus contenidos, Mignolo señala que la mercantilización educativa y las lógicas eficientistas y deshumanizantes neoliberales han sido los verdaderos elementos desescolarizantes.

5 A. Maya La fragilidad ambiental de la cultura.

6 A.Puiggrós “Adios a Sarmiento...”.

7 Solo a modo de ejemplo en este sitio <https://conexioncop.com/radarclimatico/> se registra regularmente la cobertura que 49 medios en América Latina hacen del cambio climático. Sin duda la cobertura viene aumentando pero aun así en su ultimo registro este radar revela que de 154153 noticias analizadas en Noviembre 2022 menos del 2% mencionan o se centran en el Cambio Climático (CC). De 432.996 noticias

últimos y coincidentes informes validados internacionalmente (IPCC, IPBES, UICN, GEO, Informe Planeta Azul WWF, entre otros) la biodiversidad en el planeta esta en serio riesgo, los humanos representamos el 0,01% de la vida, pero destruimos el 83% de los mamíferos salvajes, dos de cada cinco especies de plantas del mundo están en peligro de extinción, el 40% del total de especies vegetales del mundo. La mitad de toda la vida marina se ha perdido en los últimos 40 años igual que el 60 % de toda la población animal de la tierra. La biomasa de mamíferos salvajes ha disminuido en un 82% y ha crecido la biomasa humana y de animales asociados al sistema productivista, dependientes del humano *inhumano*. Los ecosistemas naturales han perdido cerca de la mitad de su superficie y un millón de especies están en peligro de extinción, un tercio de la totalidad de los suelos del planeta esta degradado y todo ello principalmente como resultado de las acciones humanas, según estos estudios científicos. Transitamos la sexta extinción masiva en la historia de la tierra y es por causas humanas. Pero no es todo, pronto los plásticos en el océano superarán a la cantidad de animales y contrariamente a las informaciones que ponderan pequeños avances (que no esta mal) la contaminación por químicos producidos por la humanidad y la cantidad de residuos generados va en aumento lo mismo que la extracción de hidrocarburos, pese a que se sabe desde hace tiempo que el costo beneficio tanto ecológico como económico⁸ de su extracción es negativo y que las energías renovables están lejos de ser una solución.⁹ Consecuentemente la curva de emisiones de gases de efecto invernadero a la atmósfera lejos de disminuir continua ascendiendo, rebasando las 400 partes por millón (alrededor de 230 ppm, cerca del doble de la era preindustrial), muy por encima de lo considerado niveles seguros para la vida, y con ello todos los fenómenos que caracterizan el Cambio Climático se ven intensificados generando un circulo positivamente retroalimentado de crisis. No puede dejar de mencionarse la crisis del agua, en el llamado *planeta azul* la humanidad esta acabando con el agua disponible para la vida y consolidando su mercantilización. El que era considerado un recurso renovable ya no lo es y las disputas por acceder al mismo ya son causas de

analizadas entre agosto y diciembre 2023, el 2% se relacionaban con el CC, solo el 1,2 lo mencionan y apenas el 0,8 lo priorizan.

8 <https://www.15-15-15.org/webzine/2019/12/13/explicando-el-peak-oil-de-manera-sencilla/>

9 <https://www.15-15-15.org/webzine/2021/04/02/informe-descarbonizacion-100por100-con-100por100-renovables/>

conflictos que violan los derechos humanos (vg. Gaza solo por citar uno). Según Johan Rockström del Centro de Resiliencia de Estocolmo hemos rebasado al menos 6 de los 9 límites planetarios, es decir nueve procesos de la fisiología planetaria en interacción con la humanidad que no deben ser rebasados, a riesgo de poner en serio peligro irreversiblemente la estabilidad global del planeta. Puede verse aquí <https://www.stockholmresilience.org/research/planetary-boundaries.html>. Aunque hay quienes suscriben diagnósticos más críticos: lo cierto es que rebasar uno solo de esos indicadores/limites ya pone en duda la sustentabilidad. Pero además, se predica que la crisis es provocada por todos los humanos, si bien es cierto que la causa es el tipo de sociedad que hemos contribuido a crear, no es dato menor que solo el 10% rico de la población del mundo genera casi la mitad de todos estos problemas, mientras la mitad mas pobre apenas es causante de una décima parte de los mismos¹⁰. No es materia de este artículo abundar en estos datos, de fácil acceso por otra parte, pero sí enfatizar que esta crisis que corresponde llamar *ecosocial* tiene otros correlatos como el crecimiento poblacional, la desigualdad social, la pobreza extrema, la riqueza extrema, las guerras, la alienación tecnológica y un reconocido descenso en la calidad de vida de las presentes y para futuras generaciones que desmienten las promesas moderno-capitalistas. Los avances científicos en salud son innegables y prodigiosos pero alcanzan a una pequeña parte de la población; los presuntos avances tecnológicos en alimentación son controvertidos y acarrear serios problemas ecosistémicos y de salud, en fin, la gran paradoja es que el bienestar prometido y augurado por el desarrollo según patrones capitalistas desde hace al menos 200 años y especialmente desde la posguerra son un fracaso evidente y con catastróficas derivas. Sin embargo las recetas que se siguen proponiendo para solucionar la crisis no dejan de ser parte de la agenda ideológica, epistémica y económica que la creó y la educación tiene parte en ello. Esa es resumidamente la condición actual del mundo que habitamos, condición en la que lo estamos dejando, maltrecha herencia para las próximas generaciones. Que tendrán que encontrar la forma de darle un sentido diferente (reconstitutivo ojalá) a la noción de *antropoceno*, *capitaloceno*, *plantacioceno* o como quiera llamársele. Volvemos a preguntar ¿cuanto de todo lo mencionado arriba es materia de reflexión profunda, sostenida y sistemática en la educación? Y adelantamos una hipótesis en forma de pregunta: ¿Acaso no es necesario

10 <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/respuesta-de-oxfam-al-informe-de-sintesis-del-ipcc>

desplazar una parte de los contenidos tradicionalmente incluidos en la currícula educativa (presuntamente necesarios según las lógicas hegemónicas) para abrir espacios al tratamiento de estas contradicciones que hacen la centralidad de la crisis civilizatoria y amenazan con dejar sin sentido la cultura, la democracia, la misma vida?

En este marco, el debate que debemos darnos los educadores, docentes, ecologistas y todos a los que les interese reflexionar sobre cómo debería ser la educación del presente y hacia el futuro, de cara a los límites ecológicos, sociales y culturales que marcan incontrastablemente la inviabilidad del proyecto civilizatorio moderno-capitalista y sus agentes institucionales, ya no puede limitarse a resolver el problema de la exclusión, la universalidad, la obligatoriedad, la condición pública, libre, laica y gratuita, ni puede seguir detenida en la resolución de las deudas históricas de la educación de los países periféricos, que no se podrán saldar precisamente porque su condición supuestamente de incompletud (respecto del modelo “desarrollado”), es un componente propio de la condición colonial. Mientras esta condición no se supere, en la conciencia histórica (Zemelman) del colectivo educador¹¹, no podrá haber proyecto educativo que conduzca a emancipación alguna, pues es la matriz desde la cual se piensa incluso “lo alternativo”¹², lo que impide concebir la otredad como posibilidad, es decir darle credibilidad a lo que Freire podría haber incluido en su “inédito viable”, concebible también como las “ausencias” de Sousa Santos, pero como R. Kusch supo argumentar en *Geocutura del Hombre Americano*, solo realmente posible por fuera de la matriz de pensamiento desarrollista¹³, pensamiento que en última instancia suscribió Freire, y del que

11 Zemelman no dio respuestas al modo en que esa conciencia histórica adquiere poder performativo o agencia emancipadora, pero abrió las preguntas, que aun, mas que nunca, es necesario responder, sobre los alcances -y en el presente descrito, los posiblemente necesarios *límites éticos*- en el conocer, especialmente desde los sectores que trabajan con la ciencia y la educación. En palabras de Juan Pablo Paredes (2013) “¿cuáles son los contenidos mínimos de un proyecto emancipatorio que se formula en el marco de la historicidad de lo social, donde no todo puede advenir cualquier cosa? O en otro registro, ¿cuán política es la conciencia histórica de los sujetos sociales? O ¿Cuáles serían los alcances éticos de los proyectos desde los sujetos sociales? y ¿cuáles los del investigador[/educador/docente]?”

12 A. Puiggrós y otros (1990) refieren que las *alternativas pedagógicas realmente significativas*, que emergieron y emergen en la historia de la educación latinoamericana, aquellas que se presentan como oposición al modelo dominante, no constituyen, sin embargo, necesariamente una contradicción total en relación con el modelo hegemónico. Generalmente, se trata de oposiciones parciales. La emergencia de alternativas pedagógicas indica la presencia de un conflicto entre el sujeto propuesto por ellas y el de la pedagogía oficial, no obstante “las mismas deben ser definidas en el marco de luchas por la hegemonía [...] y en el marco de sus condiciones de producción y circulación..” (pag.22)

13 Desde la perspectiva de ecología política que adoptamos cuando hablamos de pensamiento desarrollista referimos a una tradición originariamente liberal occidental que devino hegemónica y que fue y es

se corría en su última época. Toda propuesta educativa que siga montada en la noción acrítica o superficialmente crítica de desarrollo, en el mantenimiento de jerarquías epistémicas, culturales y ambientales, en la exclusión de perspectivas históricas y étnicas y en una insistente igualación supresora de identidades, no conducirá hacia ningún estado de cambio. Pero lo cierto es que son escasos los indicios de que la educación institucionalizada (aquella que fue pese a su carácter colonializante, de alguna manera común, pública, democrática, popular: republicana) se encamine a abandonar aquellas concepciones y prácticas fundantes¹⁴. Pese a la complejidad variopinta de las tradiciones identitarias que caracterizan al sujeto educativo argentino, como sugiere A. Puiggrós (2017), pareciera que el contrato liberal de la educación argentina se mantiene intacto. Y se mantiene así en las subjetividades de los actores educativos, configurando un sujeto pedagógico que poco ha cambiado desde su momento fundacional¹⁵ y por tanto sigue portando la mochila de un inmodificado imaginario progresista del XIX y XX. Pero quizás lo más dramático, en términos

compartida por las corrientes más conservadoras y las más populares, en sus presupuestos filosóficos básicos referidos al progreso, las motivaciones vitales de la especie, la naturaleza de la sociedad humana, la conceptualización de los bienes naturales y la creación de riqueza, el rol del trabajo y el papel de la ciencia y la técnica. De hecho el pensamiento y las experiencias socialistas también caen dentro de este grupo ya que aún con propósitos opuestos, los medios empleados y la suscripción de las mismas ideas desembocaron en una misma lógica productivista/industrialista, alienada por lo material, fuertemente antropocéntrica que lejos de abrir un horizonte diferente al destino humano, contribuyó a generar la aporía del presente. El productivismo o la *superideología del progreso* según la expresión de Carlos Merenson.

- 14 De hecho, ese piso integrador republicano se ha convertido de nueva cuenta en lo mínimo que defender y garantizar frente al avance de ideologías socialmente desestructurantes y fuertemente reaccionarias.
- 15 El sujeto pedagógico correspondiente al modelo educativo liberal surgido en Argentina a instancias del pensamiento sarmientino en la segunda mitad del XIX perduraría en la tradición y la conciencia de los educadores, aun cuando tradiciones libertarias progresistas y experiencias populares permearan fuertemente la formación de los sujetos educadores durante el S.XX. Ahora fuertemente jaqueado por la avanzada neoliberal del siglo XXI, que busca incluso romper ese resto liberal de civilidad democrática sobre el cual se asentó (protegió?) hasta hoy la educación pública, ese sujeto (pedagógico) que es la figura central del proceso educativo, se encuentra perdido. El avasallamiento reaccionario y desestructurante que se siembra al menos desde los 90' del S.XX como parte de las tendencias hegemónicas globalizantes, lógicamente ha terminado por permear la subjetividad de los educadores/docentes y "...aquella desorganización simbólica avanzó como integrante de la institución escolar a través de los sujetos que la componen". (Puiggrós 2017, pp.287) Como veremos, sumando a esto la crisis paradigmática del pensamiento filosófico y científico de la racionalidad occidental que ha sido substrato de aquellas concepciones, el escenario actual es mucho más complejo, y aun cuando frente las fuerzas retrogradadas modernizadas, paradójicamente, podamos añorarlo, el sujeto educador progresista sarmientino aun *aggiornado*, está lejos de poder responder al desafío que se plantea, sin embargo pareciera ser que no otro es el sujeto que se reivindica desde ese progresismo tuerto, irreductiblemente desarrollista. Mientras la crisis ecosocial muestra la obsolescencia de las fronteras nacionales el pensamiento político progresista regional se aferra a prospectivas igualmente perimidas y del todo improbables. La educación incluida.

de la contra-construcción necesaria, sea la ceguera que el progresismo popular y una parte de la izquierda, representados para el caso por los profesionales de la educación (universitarios y no universitarios) y sus representantes sindicales y políticos, muestran para reconocer la relevancia obstructiva, obliteradora de tal internalización hegemónica. Una expresión de esta ceguera – o “amnesia intermitente” como la llama Naomi Klein¹⁶, se ve en la forma en que el colectivo educativo en general percibe la crisis ambiental, mejor ecosocial (que ya es crisis humanitaria por afectación de la salud, violación de derechos humanos, migración forzada, etnocidio y ecocidio, baja en la calidad de vida por venir), un conflicto social de primera magnitud que amenaza el futuro de la vida y de la especie y con ello el sentido mismo de la educación; y sin embargo permanece ajeno a las principales preocupaciones de los sectores (y programas) educativos, permanentemente ocupados por recuperar apenas lo recientemente perdido, reivindicar una pedagogía latinoamericana en ocasiones difusamente referenciada e incapaces de incorporar a esos loables afanes, pues no puede decirse que configuren proyecto orgánico, el plano socio-ecológico y colonial-decolonial del debate sobre la crisis, que representan los nudos centrales de una proyección posible y sustentable de la vida y una sociedad igualitaria y por ende ineludible materia educativa, además de remitir al núcleo de la transformación necesaria -desde el escenario/mundo terminal presente hacia un escenario de transición hacia la sustentabilidad- concebida como la reconstitución de la mutilada relación especie/cultura/naturaleza¹⁷. Incapacidad que refleja la dificultad de asumir la necesidad de refundar buena parte de la cultura sobre otras bases y confirma la dificultad para desengancharse de la epísteme colonializada. Se caracteriza al momento actual como crisis civilizatoria pero no se atina a cuestionar el constructo epistémico (la educación) que le dio lugar. Porque, como apunta Andrés Argüello Parra

“la colonialidad pervive como un entramado de estructuras, ideologías, prácticas sociohistóricas [y específicamente socioambientales y educativas] articuladas desde un

16 Según Naomi Klein Amnesia intermitente, refiere al mirar “(esa realidad) por una fracción de segundo y luego miramos hacia otro lado (...) o miramos pero nos convencemos de que estamos demasiado ocupados para preocuparnos” por ello.

17 Adopto aquí deliberadamente la idea de “especie” en lugar de humanidad o equivalentes, siguiendo en parte a Ingold, quien de esta manera quita densidad a la distancia (“brecha”) construida entre la humanidad y el resto de los seres vivos, para pensar en ella desde su reinserción ecosistémica.

movimiento dialéctico entre la supremacía de un referente universal y absoluto de racionalidad frente a la minus-valoración epistémica de toda posible otredad”.

En esto radica buena parte de la debilidad de los enfoques progresistas que intentan comprender la crisis y por lo mismo no logran trasladar a los procesos educativos los cuestionamientos pertinentes, permaneciendo atrapados mordiéndose la cola.

En este contexto, entiendo que la Ecología Política es hoy una de las perspectivas que reúne parte de las argumentaciones necesarias para *desprenderse* de esa matriz colonializada (Mignolo)¹⁸ y retrógrada que aún pone esperanzas en recetas progresistas porque no acepta ni la finitud del universo de la vida, ni el fracaso del modelo social. Necesitamos asumir que hay “otras” perspectivas y proyectos posibles, no hacerlo va incluso contra el espíritu mismo de toda filosofía del progreso. Pero para *desprenderse* del todo o todo lo posible necesario para ver desde la “otredad”, la ecología política, la perspectiva decolonial y la recuperación del pensamiento (filosofía) latinoamericanista especialmente en sus versiones más telúricas, indígenas y emancipatorias, son los insumos y herramientas indispensables que la educación no ha incorporado realmente.¹⁹

2. El anhelo de progreso indefinido e ilimitado desencanta el mundo, pone en crisis la vida y deja sin sentido a la educación.

18 El desprendimiento refiere según este autor a la importancia de la geopolítica del conocimiento para proyectos futuros que no sigan atados y dependientes de los decires y teorías basadas en las experiencias de la historia europea misma. Es decir, no en la historia del mundo escrita por europeos, las cuales responden a la sensibilidad y experiencia europea y no a la sensibilidad y experiencias de todo el mundo. Y en relación a la educación remite al “activo abandono de las formas de conocer que nos sujetan y modelan activamente nuestras subjetividades en las fantasías de las ficciones modernas” (Mignolo en prefacio a Zulma Palermo). Respecto a esta filosofía es ineludible la obra de Enrique Dussel. Pero no menos ineludibles las reservas de Silvia Rivera Cusicanqui quien posicionada en un “pensamiento subalterno” las plantea respecto a la propuesta decolonial: “Desde tiempos coloniales se han dado procesos de lucha anticolonial; en cambio, lo decolonial es una moda muy reciente que, de algún modo, usufructúa y reinterpreta esos procesos de lucha [...] pero no es una actividad, no implica una agencia, ni una participación consciente. (<https://alicenews.ces.uc.pt/?lang=1&id=23864>)

19 Sobre la posibilidad de introducir estas perspectivas en el proyecto educativo nacional hemos avanzado opinión con Silvina Corbetta en “Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el Sistema Educativo argentino” https://www.researchgate.net/publication/348339695_Fundamentos_politicos_y_conceptuales_para_diseñar_las_politicas_de_educacion_ambiental_en_el_SE_argentino

Vivimos la escena del progresivo desencantamiento del mundo producido por el capitalismo y la tecno-ciencia, consistente en pérdida de los *límites* según lo ha entendido Serguei Latouche (2014)(fronteras territoriales, biológicas, climáticas y valores sociales y culturales, límites éticos en definitiva) que fueran hasta la emergencia de la modernidad, moderadores de las aspiraciones humanas que encontraban en las limitantes propias del “entorno natural” una delimitación ética a su ímpetu intervencionista, transformador, manipulador: extremistamente progresista. Hasta entonces los contextos naturales determinaban en muy grande medida los rasgos limitantes que definían las líneas de base de condiciones de existencia de los pueblos y su diversidad consecuente: cada pueblo, en sus lugares y dentro de un marco de relativa co-evolución con la naturaleza, desplegaba las potencialidades posibles. Una dinámica presumiblemente experimentada mejor, no siempre sin extralimitaciones y mucho menos sin injusticias, por algunos pueblos precoloniales en todo el mundo y también en occidente hasta cierto momento, una dinámica empero, en modo alguno anclada en una supuesta inercia primitiva, como el progresismo de todos los tiempos siempre proclive a explícitas o solapadas miradas evolucionistas, ha pretendido. En todo caso es innegable la influencia del pensamiento religioso y aun mítico que todavía constituía el sentido común en esas épocas, rasgos de una espiritualidad y comunalidad perdidas que nos mantenía conectados con la tierra y mal que bien, imponía límites a la ambición humana.

“Las prácticas rituales se encargan de que tengamos un trato pulcro y sintonicemos bien no solo con las otras personas, sino también con las cosas [con la tierra por caso][...] Y el resultado del manejo pulcro de las cosas es una jovialidad que da alas al corazón”.(Byung-Chul Han 2020)

Un desencantamiento que se viene operando desde la primer mundialización (Wallerstein-Mignolo) sobre la base de un racionalismo liberal (y cristiano) que propugna la inevitable, por designio de destino fáustico, expansión de las posibilidades técnicas como parte de las profecías del bienestar con base en la sobreexaltación de la inteligencia humana, la individualidad egoísta y el emprendedurismo como motores de una humanidad autorreferente (antropocentrada) incapaz de ver más allá de su ombligo. La hegemonía de un único sistema productivo (esencialmente extractivista) y un solo modelo cultural globalizado es, al menos desde “el triunfo definitivo” [de la imposición] del imaginario occidental del progreso en el siglo XVIII (Nisbet 1980), y especialmente desde la segunda mitad del XX, el ideal, en

última instancia evolucionista, de un supuesto horizonte de armonía social despejado de anomalías. Un mundo regido por la uniformidad ampliada a la totalidad de la existencia. ¡¡Como si la humanidad pudiese imponer sus reglas a la naturaleza!!! Como si la vida y la cultura fuesen posibles sin diversidad!! Cualquier evocación sarmientina no será pura casualidad. Se trata de la cristalización del ideal progresista de la larga saga de la filosofía occidental, en la cual el individuo, la ciencia y la propiedad devinieron a ella sustanciales y para la cual casi todo lo demás no existe o no tiene valor civilizatorio. El productivismo como ideología y el consumismo como aspiración identificada al bienestar ha sido el resultado histórico y coherente podría decirse, de esa progresión de ideas y correlatos prácticos en la cual la colonización, el racismo, el patriarcado y la colonialidad jugaron un papel fundamental, en la fragua de un sentimiento de superioridad y un comportamiento utilitarista e instrumental respecto de la naturaleza. Es la uniformización del modelo de humanidad anticipada de diferentes formas por quienes tempranamente como Thoreau por ejemplo y aún más atrás, dudaron de la fe en el progreso ilimitado y así concebido. Degradación civilizatoria por la vía de la aniquilación de la diversidad ecológica y la “cancelación/erosión de las formas políticas de base comunitaria como acto fundante para el funcionamiento del capital” (Rossi 2023:102) la monoculturización de todo que termina haciendo obsoleta la democracia misma: la imposición de la unidimensionalización de y por la humanidad podrían pensar A. Huxley, Orwell y desde luego Marcuse. Vivimos en este siglo la etapa superior, extremizada y fundamentalizada de la concreción de este imaginario que encuentra en todos los monocultivos su expresión paradigmática, incluido el monocultivo educativo. Un dato clave es pertinente agregar: el modelo filosófico que deriva en la forma económico-social que representa el capitalismo encontró durante los siglos xix y xx en las fuentes de energía fósil (carbón y petróleo principalmente) la posibilidad de expandirse exponencialmente, pero ese basamento que se convirtió en el cuerno de la abundancia del modelo, fue la inyección transitoria -muy breve en términos históricos, apenas 200 años- de una extraordinaria potencia de energía no renovable que declina irremediablemente, pero sobre la cual se construyó un imaginario de abundancia ilimitada y de bienestar siempre mejorable, sin sacrificios (aunque no para todos) pero también sin autonomía y con tal grado de alienación que hoy parece inconcebible otro modelo. Un modo de “ser” que parece imposible abandonar.

Ahora, siendo el monocultivo educativo el centro de interés en esta contribución, la interpelación pasa por aceptar como nuevo punto de partida que el modelo educativo institucional vigente también en América Latina, con todas sus virtudes incluidas, ha sido la herramienta, la correa de transmisión de ese modelo unidimensional (aunque no la única desde luego). Porque “no hay una pedagogía a secas [...] la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y también, la deja caer en pro de ocupaciones más “eficientes” (Mignolo, *Ibíd.*). En mismo sentido parafraseando a Puiggrós (2017:19) podemos decir que la ideología del progreso y el crecimiento indefinidos e ilimitados “*va de la mano de la pedagogía en cualquier sociedad*” de la modernidad y ha sido tan eficaz la introyección de estos valores, que hoy es posible afirmar, insistir (y es necesario aceptar), contrariamente a lo que todavía opinan muchos colegas, que la educación es más parte del problema que de la solución. Y es que ya no se trata solo de justicia social, sino de supervivencia de la especie, reconstitución de las relaciones sociales y lazos comunitarios y protección de bienes comunes y de la vida en general, y es evidente que la educación institucionalizada en modo alguno se orienta hacia esos fines.

3. La insoportable insostenibilidad de nuestro modo de vida debe ser tópico central de un proyecto educativo emancipador.

Decía I. Illich hace cinco décadas: “ya son manifiestos los síntomas de una crisis planetaria progresivamente acelerada [...]: la crisis se arraiga en el fracaso de la empresa moderna, a saber, la sustitución del hombre por la máquina. El gran proyecto se ha metamorfoseado en un implacable proceso de servidumbre para el productor, y de intoxicación para el consumidor”. “El señorío del hombre sobre la herramienta fue reemplazado por el señorío de la herramienta sobre el hombre”. Pero la alienación llega a su plena realización cuando se instituye lo que Illich llama la *industrialización de la falta*, ejemplificados especialmente en el plano de la salud, la movilidad y la educación es decir el de la producción de saberes. El modo industrial de producción -dice- fue plenamente racionalizado, por primera vez, con motivo de la fabricación de un nuevo bien de servicio: la educación. (Illich 1978, pag. 11).

“El individuo escolarizado [...] una vez que acepta ser definido por una administración, según su *grado* de conocimientos, acepta después, sin dudar, que los burócratas determinen sus necesidades de salud, que los tecnócratas definan su falta de movilidad. Una vez moldeado en la mentalidad de consumidor-usuario, ya no puede ver la perversión de los medios en fines [...]” “Condicionado para creer que la escuela [esa escuela] puede ofrecerle una existencia de conocimientos, llega a creer igualmente que los transportes pueden ahorrarle tiempo, que en sus aplicaciones militares la física atómica le puede proteger, [que los] salarios corresponden al nivel de vida [y] el crecimiento del sector terciario refleja mayor calidad de vida”. (Ibíd. Pág. 20)²⁰.

Así, “la definición industrial de los valores entorpece extremadamente la posibilidad del usuario de percibir la estructura profunda de los medios sociales. Le es difícil captar que existe una vía distinta, que no es la alienación del trabajo, la industrialización de la falta y la supereficiencia de la herramienta” (Ibíd);

y junto con la urbanización extrema y opresiva, contribuyen a configurar el escenario más holofáustico, hasta hace no tanto solo imaginable en la ciencia ficción o en el pensamiento distópico de no pocos visionarios desde el siglo XVIII en adelante. Lo atestiguan cada uno a su manera desde Ortega y Gacet, Mumford, Riechman o el mismo Byung Chul Han ²¹ a su manera, por mencionar solo algunos. Por ejemplo Guattari (1986:40) en confluente línea de

20 En este párrafo Illich arremete contra la escuela, pero creo que, en el marco de una revisión completa y desprejuiciada de su pensamiento, corresponde remitir esa referencia al sistema educativo en tanto mecanismo *-herramienta-* que convierte el derecho al conocimiento prácticamente en una necesidad mercantil solo instrumentalmente justificada y se convierte en un sistema productor de individuos mentalmente *pre-empacados*, formateados. Es la tiranía de los valores industrializados impuestos. La superación de la escala humana al servicio de un supra mecanismo que actúa por propia inercia y que solo puede traer perjuicios y pérdida de autonomías: heteronormalización. La escuela es la *fábrica* donde ese proceso ocurre, pero como en la fábrica, también podrían ocurrir otras cosas buenas y de hecho ocurren. Nótese como al hablar de *usuario*, lo que en el contexto de su crítica podría asimilarse a *cliente* al excluir la noción de derecho, Illich prevé la concepción que el neoliberalismo intenta imponer 45 años después. El problema de fondo no es la escuela en sí, sino su instrumentalización al servicio de un proyecto determinado, un proyecto de sometimiento del humano al capital y la tecnología.

21 (*Byung-Chul Han (2020)*, el más reciente: “La actual presión para producir priva a las cosas de su durabilidad. **Destruye intencionadamente la duración para producir más y para obligar a consumir más.** *Demorarse* en algo, sin embargo, presupone cosas que *duran*. No es posible *demorarse* en algo si nos limitamos a gastar y a consumir las cosas. Y esa misma presión para producir desestabiliza la vida eliminando lo *duradero que hay en ella*. De este modo destruye la *durabilidad de la vida*, por mucho que la vida se prolongue”.

pensamiento: “la época contemporánea al exacerbar la producción de bienes materiales e inmateriales, en detrimento de la consistencia de los territorios existenciales individuales y de grupo ha generado un inmenso vacío en la subjetividad”. Y en el mismo sentido alienante, *la maquinización del tiempo* (Guattari) se ha convertido en mecanismo sometedor, como dice María Novo en ese hermoso libro que es “Espacio espacio...”: “los seres humanos y la sociedad necesitamos prestar más atención al tiempo, ya que tenemos la obsesión por producir más en menos tiempo, y el mercado ha usurpado y secuestrado el tiempo” [...] Vivimos el síndrome de la felicidad aplazada [...] Los occidentales somos pobres en tiempo [...] El estado del hacer debe convertirse en el estado del ser y del estar”. (Novo 2010). Del “estar siendo” decía Rodolfo Kusch.

La condición colonial ensombrece aún más el escenario que desconecta la sociedad y la humanidad/especie de los contextos naturales, pues como dice Ángel Maya (1995):

“Los sistemas colonialistas están organizados para romper la articulación de las culturas como instrumentos de adaptación al medio ecosistémico”. Un ejemplo de como la conquista operó la *fractura metabólica* de la que hablaba Marx. La urbanización mega y extrema, la industrialización total de la producción agrícola, la localización de megaproyectos de energía y el avance de las fronteras de sacrificio (minería, fracking, petróleo en altas profundidades, avances sobre los polos, por ej.) directamente causantes de migraciones humanas, los monocultivos ecológicamente degradantes y expulsivos, profundizan la ajenidad de los grupos humanos respecto del (su) medio natural y alejan la posibilidad de recomponer ese vínculo. Como apunta Bellamy Foster (2014) “Los seres humanos podían comprender dialécticamente a la naturaleza dentro de ciertos límites, porque eran orgánicamente parte de ella, a través de sus relaciones metabólicas”. La predominancia de valores de cambio por sobre valores de uso promueve la fabricación de cosas inútiles y obtura la posibilidad de un metabolismo circular y regenerativo.

Es innegable que el modelo educativo instituido (deliberada o involuntariamente (?)) ha sido instrumento viabilizador de este modelo alienante (productivista, urbanizador, consumista, extractivista) y de las facetas colonializantes, patriarcales y racistas que le son inherentes, aún en el marco de procesos llamados progresistas o ubicados políticamente en la centro izquierda y supuestamente con mayor sensibilidad social. Ciertamente es que en últimos años la sociedad ha empujado cambios importantes en derechos humanos, género, educación sexual,

que esperan no obstante mejores concreciones, pero en lo que a la relación humanidad/naturaleza refiere aun estamos inmersos en el paradigma de la gran fractura metabólica.

Una viabilización tramitada en buena parte, como se dijo, mediante la colonialización de las subjetividades de los componentes del sujeto pedagógico. Y tan ha sido así que en el momento actual el establishment propone prácticamente deshacerse del sistema educativo y entregarlo junto con los territorios y cuerpos de sus sujetos a corporaciones empresarias vaciándolo de todo sentido humanista y de justicia sin encontrar del otro lado voces y actores suficientemente empoderados como para resistir al menos en parte, no solo el ataque a las instituciones y las personas, sino algunas de las ideas que lo sostienen²². Porque

“la colonialidad global del poder – [en tanto dispositivo que produce y reproduce la diferencia colonial- (Quijano)]- abarca también el plano de las fundamentaciones y prácticas educativas, de manera que es posible hablar, en consecuencia, de una educación colonial. Uno de los indicadores que mejor expresa la condición colonial del ámbito de la educación es la configuración de *telos* (fines) pedagógico atribuible a una racionalidad monotópica moderna. Es decir, la pregunta por los fines –cuando se formula y no es desplazada por la pregunta en torno a los procedimientos– viene simplificada por un solo tópico del quehacer humano que *normalmente se define por la vinculación con la lógica de la economía del capital* y, dentro de ella, la industria del trabajo. Andrés Argüello Parra. *Ibíd.* pág. 7). (Las cursivas son mías).

22 Disiento con quienes confían, en la capacidad reactiva de los sujetos educativos colectivos, al menos los institucionalizados, para contrarrestar esta avanzada deshumanizante. Creo que la *introyección de los sistemas de valores unidimensionales*, como dice Guattari, sobre ellos, ha sido demasiado seria y “*aunque las segregaciones y jerarquías jamás hayan sido tan intensamente vividas una misma coraza imaginaria recubre ahora el conjunto de las posiciones subjetivas. Un mismo sentimiento difuso de pertenencia social ha descrito las antiguas conciencias de clase*”, creando eficazmente la ilusión de que todos ocupamos o tenemos la posibilidad de hacerlo, un lugar equivalente en la sociedad. Lo cual es falso y acaso solo posible si ingresamos en un otro orden socioambiental. Y me refiero específicamente a las agrupaciones de educadores sobre todo gremiales que al no proponerse otras metas que la defensa de los derechos adquiridos, son incapaces de poner en acto lo que en algunos casos se animan a teorizar. El llamado Movimiento Pedagógico Latinoamericano es un ejemplo de estas limitaciones para ver más allá de la crisis coyuntural y la reivindicación de derechos históricos, la profunda crisis en que se encuentra el modelo educativo de los últimos 60 años y la gravitación de la cuestión ambiental en un posible reencausamiento. Como decíamos antes, no alcanza a ser proyecto regional y omite aspectos centrales de la crisis.

Como tantas otras veces en el terreno de la confrontación y la lucha social, y el de la educación es uno de esos terrenos, creo que solo es posible enfrentar al monstruo desde posiciones del todo opuestas o al menos comenzar desde allí. Y opuestas no significa paralelas o exteriores o no necesariamente. Sino buscando nuestro lugar de enunciación en una “otredad” fuera del imaginario hegemónico (pero - ineludiblemente- dentro de su estructura de poder)²³ en la *exterioridad subalternizada constitutiva de lo colonial* (Dussel) para convertirla en una exterioridad alternativa especialmente encarnada en las reemergentes identidades étnicas latinoamericanas, en todo su bagaje filosófico-cultural subyacente, en las mejores tradiciones educativas libertarias que son herencia de la parte inmigrante de nuestra identidad, y en las sostenidas e irrefutables posiciones y argumentaciones del ecologismo político. Un movimiento que opera desde adentro, propiciando

“la puesta en acto de una decolonialidad de las subjetividades [de los sujetos educativos: el sujeto pedagógico mismo] en tanto estas se constituyen por el imaginario social, la memoria histórica y las perspectivas de conocimiento desde la decolonialidad del saber, a través de una interlocución comunitaria pluritópica que fuera devolviendo confianza a los sujetos sujetados por la epísteme moderna”. [Se trata de] “encontrar espacios propiciatorios para re-elaborar la vida [...] reafirmando lo propio, sin que esto genere extrañeza; revalorando lo que nos pertenece desde una perspectiva crítica frente a todo aquello que ha propiciado la renuncia y el auto desconocimiento” (Zulma Palermo 2014).

Se trata como dice Maldonado Torres de “La descolonización como proceso y práctica de rehumanización frente a las estructuras materiales y simbólicas que asedian la humanidad de los seres humanos”. (Torres:11, en Walsh Ob.Cit)

Estos universos alternos de ideas parecen todavía indigeribles para el currículo vigente, y para las mentalidades científicistas, desarrollistas o neoliberales que lo diseñan,

23 En otros trabajos Corbetta/Sessano (2016) “La educación Ambiental como saber maldito”; Puiggrós/Sessano (2014) “Políticas educativas neoliberales de tercera generación y educación ambiental” y Sessano (2014) “Praxis educativa, espacio político y alfabetización ambiental: el desafío de los educadores ambientales frente al imperativo en clave colonialidad/decolonialidad”, hemos sostenido que esta tarea *subversiva* de transformación es un movimiento de doble dirección desde adentro del sistema hacia saberes y experiencias externas y visceversa. En la batalla por la conciencia subjetiva la “otredad” debe configurarse en el territorio mismo de la existencia subjetiva y colectiva. El de la lucha por el sentido.

modifican o ignoran, aun cuando entre ellos puedan diferir radicalmente, porque la matriz de su perspectiva es la misma. Ese es el punto. Lo que es ineludible admitir como primer paso es que, desde siempre el papel jugado por la educación ofrecida desde la institucionalidad pública, ha sido coherente y hasta loable por momentos, pero en el marco de la condición colonial y del paradigma tecnocientífico moderno y antropocentrado. Pero, como siempre desde que asumimos críticamente la existencia de la condición colonializada, pero más que nunca si le agregamos el reconocimiento de los límites ecológicos de la civilización, el objetivo principal es revertir esa condición. Lo que supone, para responder a *la pregunta en torno a los procedimientos*, asumir que en el contexto actual (pues este juicio es limitadamente extensible hacia atrás en la historia) el currículo que se practica y difunde funciona como, y es en sí mismo, un instrumento de opresión. Siendo que en modo alguno se trata de un diseño de contenidos neutral, integral e incluso democrático, es apenas la traducción en programa pedagógico -cuanto más neoliberal, más estrategia formateadora que formativa- de una única y fuertemente sesgada visión del mundo. Por eso aun cuando se escuchan voces disidentes desde ciertas siempre resucitantes pedagogías críticas respecto al modelo educativo como totalidad, extraña la escasa o nula mención crítica que se hace de los contenidos. Como si fuese posible una transformación sin revisarlos y modificarlos profundamente, es decir reemplazarlos por otros mas acordes con la realidad, con la crisis, con nuestra propia historia y con la sociedad y el mundo que proponemos. Con las urgencias, vaya!!

Frente a esto, siguiendo a Palermo (2014), resulta ineludible, interrogarnos sobre la relevancia de los saberes escolarizados en la formación de subjetividades, específicamente, sobre los “gestos decoloniales” y ecologizantes que nos estamos permitiendo o que somos capaces y conscientes de generar, o no, dentro del aparato educativo, quienes nos posicionamos en perspectivas como la que aquí se propone o cercanas; lo cual remite directamente a revisar críticamente los rasgos, no solo históricos, sino presentes, que constituyen y sobredeterminan la subjetividad del sujeto pedagógico latinoamericano y argentino actual para reconstituirlo de cara al desafío planteado para una emancipación ecologizante y decolonializada. ¿Acaso hay emancipación que pueda prescindir de este movimiento y estos componentes?

Conviene no olvidar pues, que el neoliberalismo

“ha logrado una construcción hegemónica: hay que comprender que no afectó solo las instituciones, sino que penetró en la conformación de los sujetos y organizó al conjunto de la sociedad. El neoliberalismo caló el mundo, triunfó y organizó, y sigue teniendo las llaves del imperio. Es un sistema que se engarza con las claves del liberalismo clásico, lo que le permite enmascarar las nuevas formas de opresión y de apropiación”(Puiggrós 2013).

Pero ello es historia vieja y el presente, con el poder acumulado del mercado y de la tecnología, desafía como nunca a la educación institucionalizada poniéndola frente a una aporía. Tan terminal como terminal es la crisis ecosocial y también la del sistema político representativo, es decir la democracia.

En el fondo de la cuestión del debate planteado esta la vida, la buena vida, justa, equitativa, igualitaria, cooperativa, solidaria, saludable, autónoma, creativa, libre dentro de lógicas comunitarias, sustentable; y si la educación estará al servicio de la consecución de esa finalidad o por el contrario terminará por ser un producto más de la sociedad de consumo al servicio de la dominación de unas voluntades por otras y la reducción de la sociedad a una pura instrumentalidad técnica y mercantil. Tal el dilema, no me parece exagerado. Y así lo supo ver Illich tempranamente.

Respecto a la tecnología, cualquiera sea, no se trata de abrazar un ludismo s.XXI, sino de interponer los límites éticos necesarios para poder facilitar aquellas finalidades. La tecnología es probablemente el signo más evidente del desarrollo de la imaginación e inteligencia humanas. Solo el arte, quizás pueda parangonársele. Lamentablemente en el plano social y espiritual regido por el racionalismo capitalista, los alcances solo revelan un significativo primitivismo, que lógicamente neutraliza las bondades que aquella podría ofrecer al bienestar de humanos y no humanos en el planeta.

Volver a Illich pues, por un momento, no es ocioso o terco, porque su visión prospectiva de hace 50 años - que es crítica del modelo social a partir del cruce entre educación y ecologismo- se cumple casi al pie de la letra, igual que los (tan denostados, incluso desde A. Latina) pronósticos del Club de Roma sobre los límites del crecimiento. No es la tecnología en sí o la educación institucionalizada lo que Illich criticaba, sino el monopolio que este modelo de sociedad les ha asignado a ambas para “ordenar” heteronormativamente la agenda

vital humana. Limitando la libertad de cada uno (y de cada comunidad cultural) de satisfacer sus propias necesidades bajo sus propias pautas, por la vía de la homogeneización, la supresión de saberes y capacidades, la hiperespecialización y la dependencia tecnológica y mercantil; el despojo de espacios de vida, la destrucción de bienes comunes y el alejamiento, la alienación, de la naturaleza.

En palabras de Villalba (2010) Illich describe la lógica de la sociedad que persigue un crecimiento sin límites, por aculturización de los grupos y de los individuos, sin aportar respuestas contra la pobreza que, al contrario, se sigue expandiendo”. De hecho la pobreza es constitutivamente necesaria para esa sociedad. «La organización de la economía entera hacia la consecución del *mejor* estar es el obstáculo mayor al *bienestar*» señala Illich, suscribiendo un argumento central del ecologismo político. “Lo esencial en la revolución que Illich desea, consiste en la aceptación de dos cambios solidarios: la institución de procedimientos políticos de «autolimitación» de producción y consumo y la adopción preferencial de herramientas conviviales.” (Villalba. Ob.Cit, pag.2) ¿Promueve eso la educación instituida actual?

Escenarios divergentes sin término medio: colapso o sustentabilidad (mutar o desaparecer), indicios para renovar la agenda educativa.

Efectivamente, para la sustentabilidad necesitamos una educación reconstitutiva de la *humanidad- humana*, de la naturaleza y de la convivencialidad basada en la autolimitación y la recuperación de autonomías sostenidas en saberes vitales, redimensionamiento de necesidades y planificación consecuente de un desarrollo colectivamente gestado y administrado. Una educación que se pretenda, quizás, menos sofisticada y mas vitalista.

Pese a todo, entendemos que el proyecto educativo decimonónico estatalmente consolidado en Argentina no puede simplemente darse por finalizado, como pretende el neoliberalismo desde la vereda opuesta, para conducirlo directamente a su mercantilización definitiva, por que no es poco lo que la educación pública - popular- ha aportado a la cultura, la formación de la nacionalidad, la construcción de una sociedad medianamente igualitaria, la dignidad popular, el bienestar social y el imaginario de justicia, aún dentro de un orden intrínsecamente injusto. Pero entendemos también que precisamente por los otros *límites* antes mencionados

que remiten a una condición epistémica colonializada y una persistente miopía ambiental propia de una formación superfragmentada y omnipotente frente a lo “otro” no humano, la educación, entendiendo por esta no únicamente pero si principalmente a las prácticas institucionalizadas en la escuela y la universidad según el ideario y el programa filosófico-científico y disciplinar moderno, aún en sus versiones más progresistas, latinoamericanizantes y pedagógicas críticas, se muestra, en los hechos, incapaz de proponer itinerarios que reúnan las siguientes 8 cuestiones que consideramos más importantes en este escenario eco-civilizatorio crítico marcado sintomáticamente por el Cambio Climático y la desestructuración ecosocial, considerado por muchos como “el siglo de la gran prueba” para humanidad como lo ha llamado Jorge Riechman. A saber:

1. Dar cuenta de la realidad en términos de los diferentes planos de la crisis.
2. Deconstruir y desacralizar la historia y la cultura de la civilización occidental y dar lugar a la de otras civilizaciones.
3. Poner en crisis los valores que sustentan la sociedad del desastre ecológico y la mayor injusticia jamás vista.
4. Valorar lo común y los comunes tangibles e intangibles.
5. Abrir el horizonte hacia otras cosmovisiones y otros modelos de vida.
6. Re-integrar las sensibilidades intelectuales, espirituales y corporales en horizontes de comprensión compartidos y más amplios y diversos.
7. Repensar/se/nos como individuos y como especie formando parte de un proceso que nos supera en el cual no somos ni únicos ni indispensables, pero tenemos un rol único que cumplir, cuidando la vida.
8. Re-apropiarse/nos del control de la tecnología para evaluar su necesidad y utilidad real en una perspectiva comunitaria, localizada y situada históricamente, que nos permita repensar futuros donde lo tecnológico no nos avasalle y también refleje la diversidad cultural y valorativa y se desarrolle dentro de límites ecoviables.

Indicios de una ruta posible para la educación ecologizada (que no apenas ambientalizada) y decolonial, para la reformulación del currículum, para poner en urgente debate prático el sentido de la educación que necesitamos para morigerar el colapso y reconstituir entornos, nichos de vida sustentables. Una praxis educativa sobre la base de cinco imperativos:

1. El imperativo de reivindicar en el plano cultural y educativo a los sujetos y comunidades cuya existencia, saberes y percepciones de mundo ha sido subalternizada valorativamente y negada históricamente.

2. El imperativo de visibilizar y reconcebir la naturaleza con todos sus componentes (GAIA) como sujeto vivo, activo y derecho-habiente, a la hora de transmitir los saberes que hemos generado sobre ella.

3. El imperativo de asumir la pertenencia de la especie humana como extensión de esa ecosistémica, no como ruptura; reintroduciendo al proceso educativo el componente de humildad que hemos perdido y a partir del cual podremos reconocer tanto nuestra insignificancia como especie en el universo, como la enorme responsabilidad que nuestra propia inteligencia nos demanda éticamente.

4. Asumir enfáticamente que en la larga historia de conformación de la sociedad humana la colaboración y la acción comunitaria han sido los motores principales, no la competencia y la guerra, aunque estas se hayan impuesto en el imaginario y en la realidad.

5. La necesaria puesta en diálogo de todo ello con aquellos aspectos rescatables de la tradición cultural, filosófica y científica devenida hegemónica.²⁴

Y como siempre decimos: es obvio que esta transformación no podrá realizarse sin violentar lo establecido y por ende, sin que los sujetos educadores asuman un rol protagónico y

24 Omitimos en esta nota por razones de espacio referencias experiencias educativas y desarrollos curriculares orientativos en el sentido planteado que sí existen, aunque permanecen lógicamente invisibilizados: "series fragmentadas de los enunciados pedagógicos democráticos que no pudieron ser" (Puiggrós, Ob.Cit p. 371). La interesante experiencia citada de FUHEM/Ecologistas en Acción, aunque una experiencia española es un buen ejemplo del tipo de "intervención" curricular que es posible llevar a cabo sin necesidad de arrojar la biblia por la ventana, aunque pensado desde América latina, tal vez requiera un espíritu más revelde.

subversivo en tal proceso, individual y colectivamente. En esto consiste la lucha por lo instituyente. La única salida es rasgar la epísteme imperial que domina nuestra forma de ver el mundo y permitirse entrever por esa grieta otros horizontes. De eso se trata la Conciencia histórica.

Referencias

Alimonda H. “Notas sobre la ecología política latinoamericana: arraigo, herencias, diálogos”.
Disponible <http://www.ecologiapolitica.info/?p=6017>

Argüello Parra. A. S/F) Pedagogía decolonial: Trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación disponible en http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html

Byung-Chul Han (2020)La desaparición de los rituales: una topología del presente’, Herder Barceona..

“Carta Encíclica Laudato Si del Santo Padre Francisco Sobre el cuidado de la casa común”.
Disponible en http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Corbetta, S. & Sessano, P. (2016). La Educación Ambiental (EA) como “saber maldito”. Apuntes para la reflexión y el debate. Sustentabilidad(es), vol 7 (núm.13): 47– 62.

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Disponible en http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Ecologistas en Acción (2006). Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto. Comisión de Educación Ecológica. www.ecologistasenaccion.org/curriculumoculto

Foster, Bellamy. (2014) Marx y la Fractura en el Metabolismo Universal de la Naturaleza. <https://marxismocritico.com/2014/12/23/marx-y-la-fractura-en-el-metabolismo-universal-de-la-naturaleza/>

Gorz. André. Ecología. Ed. Capital Intelectual, Buenos Aires, 2011.

Guattari, Félix. “Las tres ecologías” Ed. PRE-TEXTOS, 1978. Valencia 1990.

Illich.Ivan (1978) “La convivencialidad”. Rescatado de Ivan Illich, La convivencialidad.pdf - Traficantes de Sueños

“La Carta de la Tierra”. Disponible en <http://cartadelatierra.org/descubra/la-carta-de-la-tierra/>

MANIFIESTO POR LA VIDA Por una Ética para la Sustentabilidad. Disponible en <http://www.pnuma.org/educamb/documentos/Manifiesto.pdf>

Maya, Ángel. *La Fragilidad Ambiental de la Cultura*. Editorial Universidad Nacional: Instituto de Estudios Ambientales. IDEA. Colombia, 1995. Disponible en <http://conversarypensar.blogspot.com.ar/2013/06/la-fragilidad-ambiental-de-la-cultura.html>

Mignolo, Walter. “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. En libro: “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas”. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/mignolo.rtf>

Mignolo, W. La opción decolonial desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.8: 243-281, enero-junio 2008 Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a13.pdf>

Morín Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco/Nueva Visión. Buenos Aires 2001.

Nisbet, R. “Historia de la idea de progreso”. Ed. Gedisa. Barcelo, 1980

Novo, M. “Espacio, espacio: 20 razones para ir más lentos por la vida”. Ed. Obelisco, Barcelona, 2010.

Nuevo Currículo del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación Republica Plurinacional de Bolivia. Disponible en <http://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/ver/curriculofinal.pdf>

Palermo, Zulma. “Para una pedagogía decolonial”. Ediciones del Signo, Buenos Aires 2014.

Paredes J.P« El Presente Potencial y la Conciencia Histórica », *Polis* [En línea], 36 | 2013, Publicado el 15 enero 2014, consultado el 03 mayo 2019. URL : <http://journals.openedition.org/polis/9479>

Puiggrós. A (1990) (1) “Sujetos, Disciplina y Currículum. Buenos Aires. Galerna.

Puiggrós.A (2017) (2) “Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado. Buenos Aires, Colihue.

Puiggrós. A (2013) Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Conferencia pronunciada en el marco de la materia “Metodología Historia de la Educación” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el 6 de marzo de 2013.

Puiggrós entrevista disponible en <http://aulaabierta.unahur.edu.ar/puiggros-la-desprofesionalizacion-es-uno-de-los-objetivos-fuertes/>

Rivas, Jorge. “Educar para poder crear mundos ecoviables. Nueve Claves” *Revista Decisio*, enero/abril 2009 CREFAL. México.

http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article6039&debut_5ultimasOEI=35 ó
<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article5257>

Sobre la experiencia Zapatista ver <http://www.jornada.unam.mx/2010/08/05/politica/020n2pol>

Sobre la experiencia de la Vía Campesina argentina <https://viacampesina.org/es/evento/argentina-se-inaugura-la-universidad-campesina/>, Brasil <https://viacampesina.org/es/brasil-la-educacion-cambia-las-personas-van-cambiar-mundo/>

Suarez.D, Hilleret. F, Ouviaña. H, Rigal. L. “Pedagogías críticas en América Latina”. Ed. Noveduc, Buenos Aires 2016.

Walsh, C. “Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir”. TOMO I. Ecuador. Abya Yala 2013.

Wallerstein. I, “Globalización o Era de transición. Una perspectiva de larga duración de la trayectoria del sistema mundo”. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/19330176/Wallerstein-Globalizacion-o-Era-de-Transicion#>

Acerca del autor

Pablo Sessano, investigador en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET), docente de la Universidad Popular Barrios de Pie y coordinador de la Comisión Técnica de Ambiente del Instituto Nacional de Cooperativismo y Economía Social. Líneas de investigación: gestión de políticas públicas ambientales y educación ambiental, ordenamiento ambiental territorial, gestión ambiental urbana, planificación ambiental empresarial, diseño permacultural y eco-diseño de asentamientos humanos. Ha coordinado varios proyectos de Educación Ambiental en Pcia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires. Coordinador del Área Educación Ambiental. Programa Escuelas de Innovación-Conectar Igualdad. Ha sido asesor legislativo en varias oportunidades. Es docente en el Diplomado en EA y Pensamiento Ambiental Latinoamericano-Universidad Nacional de Sgo. del Estero, fue docente en la Lic. en Gestión Ambiental – Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) e investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación- UBA.