

Reinventar la educación ambiental en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires (Argentina): resultados de una indagación exploratoria

Reinventing Environmental Education in Primary Schools in Buenos Aires Province (Argentina): Results of an Exploratory Research

Christian Beri

Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Ambiental. ISFD 95. Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
christianberi@gmail.com

Recibido 05/05/2021 – Aceptado 20/09/2021

Para citar este artículo:

Beri, C. (2022). Reinventar la educación ambiental en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires (Argentina): resultados de una indagación exploratoria. *Revista de Educación en Biología*, 25 (1), 20-33.

Resumen

La educación ambiental es concebida como dimensión constitutiva de la educación obligatoria, sin embargo, no se constata una integración efectiva en la enseñanza formal. El artículo presenta los resultados de una indagación cualitativa de tipo exploratoria de los proyectos de educación ambiental en el nivel primario en la provincia de Buenos Aires. Los resultados muestran una educación de este tipo basada en iniciativas individuales y voluntaristas que, si bien proponen el abordaje de problemáticas ambientales locales, lo hacen con formulaciones y finalidades educativas poco claras, sin marcos teóricos pedagógicos didácticos explícitos y con preeminencia de algún área curricular. El trabajo concluye en la necesidad de reinventar una política educativa que facilite la institucionalización de la educación ambiental.

Palabras clave: Educación ambiental; Diagnóstico; Educación primaria; Institucionalización

Abstract

Environmental education is regarded as a constituent dimension of compulsory education; however, there is no record of its effective integration into formal education. This article presents the results of an exploratory qualitative research on environmental education projects at primary school level in the province of Buenos Aires. The results show an environmental education based on individual and voluntarist initiatives that, although they propose the approach to situated environmental problems, they do so with unclear formulations and educational purposes, without explicit didactic pedagogical theoretical

frameworks and with pre-eminence of some particular curricular area. The work concludes on the need to reinvent an educational policy that facilitates the institutionalization of environmental education.

Keywords: Environmental Education; Diagnosis; Primary Education; Institutionalization

Introducción

El surgimiento y desarrollo de la educación ambiental (EA) está asociado a la emergencia de la crisis planetaria ante las evidencias del creciente deterioro del medio (González Gaudiano, 2003; Terrón, 2004 y Bachmann, 2008). Es el mismo contexto de la creación de las primeras agencias ambientales en la década de 1970 ¹. De aquella noción de "crisis ecológica", hoy entendemos que se trata de una "crisis de civilización", como proceso histórico resultado de una concepción de progreso escindida de las necesidades de toda la Humanidad y de la globalización capitalista, principal promotor de la intensificación de la brecha de las desigualdades sociales (Leff, 2000).

La indagación que aquí se presenta fue diseñada e implementada en un trabajo conjunto, entre Direcciones Provinciales de diferentes Ministerios de la provincia de Buenos Aires. La conformación de este equipo de trabajo respondió a la necesidad de integrar miradas e intencionalidades, con la finalidad de promover una EA presente y significativa en el territorio. En este sentido, es importante señalar que la publicación de nuestra indagación, en una revista destinada a la enseñanza de la Biología y las ciencias naturales, no se propone desandar la evolución del campo de la EA y reivindicar abordajes reduccionistas. Por el contrario, quiere constituirse en un aporte para promover la integración de diferentes y variados saberes que concurren al abordaje crítico y complejo de una problemática ambiental situada (García y Priotto, 2009; Bachman, 2015).

Desde esta perspectiva, la indagación se propuso relevar la situación de la EA en las escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires como una aproximación a un estado de situación actualizado y también como estudio preliminar para una indagación a mayor escala.

Marco teórico

En sus comienzos, en las décadas de 1970 y 1980, la EA se formula en el marco de ideas conservacionistas con una concepción del manejo ambiental que concibe la

¹ Las primeras agencias ambientales son creadas en los países centrales como EUA y naciones de Europa: en 1970 se crearon la Agencia de Protección Ambiental (EPA) de EUA y la Secretaría de Ambiente en Gran Bretaña; en 1971 se establecieron el Ministerio de la Protección de la Naturaleza y del Ambiente en Francia y órganos interministeriales de coordinación en Polonia, Yugoslavia y Hungría. La cuestión ambiental como política de Estado en Argentina se incorpora tempranamente y en paralelo a los países centrales en 1973 con la creación de la Secretaría de Recursos Naturales y Ambiente Humano (SRNAH). Este primer paso hacia una institucionalización local de la gestión ambiental tuvo corta existencia por el golpe de estado de 1976 y fue re-creada recién en 1991 con la Secretaría Ambiental Nacional (Gutiérrez e Isuani, 2014).

naturaleza como objeto de protección y cuidado. Otras corrientes, vinculadas con las ciencias naturales, centraron sus propuestas en el abordaje de los problemas ambientales, desde una perspectiva estrictamente ecológica de estudio de interacciones entre los seres vivos y el ambiente reducido a sus factores físicos o como una búsqueda de solución a los problemas ambientales. Prevalcía la intencionalidad de formar ciudadanos comprometidos con el cuidado y preservación del ambiente, remarcando el llamado a la conciencia ambiental donde la responsabilidad recaía en las acciones individuales (Bachmann, 2008). Después de una intensa evolución conceptual, a lo largo de casi medio siglo, hoy la EA es concebida como un campo heterogéneo dinámico, donde perviven diferentes perspectivas y corrientes con sus propias prácticas y metodologías (González Gaudiano, 2003; Sauv e, 2000; Terrón, 2004; Calixto Flores, 2012).

Desde los lineamientos pedagógicos didácticos actuales, la EA se caracteriza por un abordaje crítico y participativo que propicia una aproximación al ambiente como la relación entre la naturaleza y la sociedad desde un pensamiento complejo, multidimensional y sistémico (Bachmann, 2008). Esta perspectiva tensiona la lógica escolar disciplinar tradicional hacia la integración de contenidos desde la transversalidad y la interdisciplinariedad (Terrón, 2004; García y Priotto, 2009). Ahora bien, el debate acerca de cómo incluir la EA en el currículo aún sigue vigente y muestra el dinamismo propio del campo (G nlez Muñoz, 1996; González Gaudiano, 2003). Por un lado, hay quienes promueven la necesidad de intensificar e integrar ciertos contenidos de las asignaturas escolares y hasta proponen una materia específica. Por otro lado, las posiciones más innovadoras propician la integración de contenidos desde una perspectiva crítica de problemáticas ambientales situadas (Bachmann, 2015).

Pero la EA también es entendida como un campo de intervención político-pedagógica, que promueve la búsqueda de "una sociedad justa y ambientalmente sustentable" (Carvalho, 1999: 32). Estas consideraciones se enmarcan en el carácter conflictivo intrínseco a las finalidades de la EA. Corbetta y Sessano (2015) proponen conceptualizarla como un "saber maldito", caracterizado por propuestas pedagógicas que ocurren mayormente fuera de o en los márgenes de lo institucional y no alcanzan a proponer modelos efectivamente alternativos de educación.

Los estudios sobre intervenciones escolares de EA para el nivel primaria aún son escasos, sin embargo se observa un aumento progresivo a lo largo de las dos últimas décadas (Terrón, 2004; Castro-Salcido y Rivera-N nuez, 2020). Estas experiencias coinciden en afirmar la necesidad de priorizar su enseñanza en la formación docente inicial y continua. De todas formas el Diseño Curricular para la educación primaria de la provincia de Buenos Aires propone la EA como un espacio transversal que integra los contenidos de varias áreas curriculares para contribuir a la formación de sujetos críticos y participativos ante las problemáticas ambientales ². Sin embargo, a pesar de la declaración de principios, no es

2 El nivel de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires supone la tradicional distincion en áreas curriculares como conjuntos de diferentes disciplinas, como es el caso de las ciencias naturales y de las ciencias sociales. La cuestión ambiental est  enunciada en ambas áreas, pero está incorporada explícitamente como contenido de enseñanza en el área de las ciencias sociales. Ver Diseño curricular para la educación primaria:

“obvio” cómo se integra efectivamente la EA en la enseñanza primaria y qué se propone enseñar para alcanzar esas finalidades (Darwich y Beri, 2018).

Además, el abordaje de la EA presenta una serie de singularidades que también han sido señaladas por varios autores (Meira, 2001; González Gaudiano, 2003; Castro-Salcido y Rivera-Núñez, 2020; Corbetta y Sessano, 2015; Alvino, 2019). Por un lado, su condición “híbrida”, dado que en su conformación integra los aportes de distintos campos científicos y tecnológicos, así como áreas de la cultura que conforman los saberes ambientales. Esto conduce a una situación donde la transversalidad de los contenidos de la EA sigue siendo una construcción generalista, distante y preferentemente teórica. Por otro lado, muestra una singularidad epistemológica y heurística, puesto que cada campo o área tiende a trasladar al ámbito de la EA su propia cultura científica ³. En este sentido, es importante estar atentos si estas singularidades en lugar de abrir las puertas a un pensamiento complejo y a una perspectiva crítica pueden confluír en un marco teórico confuso y sincrético.

García (2015) señala un absolutismo epistemológico en el seno de la EA, donde las supuestas “verdades absolutas” que aportan las ciencias ambientales tienen la mayor relevancia y se desestiman los planteos pedagógicos y didácticos. De esta forma, explica la tendencia a sobredimensionar la evolución de los problemas ambientales y la respuesta social, por sobre la evolución de los modelos educativos. También señala las consecuencias de infravalorar la dimensión didáctica y constatar que los profesionales de la EA siguen actuando “artesanalmente”, sin un modelo didáctico explícito que guíe la intervención y mediación entre los fundamentos teóricos y las actuaciones concretas.

Metodología

El estudio responde al tipo de investigación cualitativa con alcances de tipo exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). La metodología seleccionada respondió al objetivo de aproximarse a la comprensión de las experiencias de EA en escuelas primarias del territorio bonaerense desde la perspectiva de los propios actores (Castro-Salcido y Rivera-Núñez, 2004). Las técnicas de recolección de datos fueron la observación participante y el registro de las intervenciones docentes en jornadas de trabajo, el análisis de los Proyectos de Educación Ambiental (PEA) de cada escuela en confrontación con los registros de las intervenciones de las jornadas y el análisis comparativo con propuestas similares de formación continua.

El diseño del estudio estuvo a cargo de un equipo de trabajo conformado entre la Dirección de Educación Ambiental y Relaciones con la Comunidad de la OPDS (Organismo Provincial para el Desarrollo Sostenible) y la Dirección Provincial de Educación Primaria de la DGCyE (Dirección General de Cultura y Educación). En base a la experiencia en capacitación docente de los miembros del equipo, se formuló como hipótesis inicial que:

primer ciclo y segundo ciclo (2018).

³ Como refiere Meira (2001:3) “en las Ciencias Naturales marcadamente positivista, pero en las Ciencias de la Educación y en las Ciencias Sociales en general más ecléctica y también más flexible e interpretativa en su acercamiento empírico a la realidad”.

el número de escuelas que se ocupan de la EA en la provincia es muy reducido porque se promueven otras líneas de política educativa consideradas prioritarias. Y, en caso de confirmar la realización de algún tipo de propuestas de EA, nos preguntamos: en qué consisten, cómo se vinculan con los contenidos escolares, cómo se diseñan e implementan y cómo se realiza su seguimiento y evaluación, con la finalidad de lograr una caracterización de tales planteos.

La primera etapa de la indagación consistió en una convocatoria a 163 escuelas de tres partidos ⁴ del área metropolitana de la Provincia de Buenos Aires -Ituzaingó, Esteban Echeverría y Luján-. Los partidos fueron seleccionados por una trayectoria de participación activa en sucesivas instancias de capacitación docente a cargo de la Dirección de Educación Ambiental y Relaciones con la Comunidad en los cinco años anteriores al estudio (2015 - 2019). La Dirección Provincial de Educación Primaria realizó una convocatoria mediada por la Jefatura Distrital ⁵ de cada uno de los tres partidos, para participar en una Jornada de intercambio entre escuelas que implementan Proyectos de Educación Ambiental (PEA). La convocatoria indicaba concurrir a la Jornada con una versión completa del PEA en formato papel y una síntesis en una presentación de diapositivas, con el objetivo de facilitar el intercambio entre escuelas. La síntesis debía constar de: 1) Descripción breve de la propuesta, 2) Enumeración breve de los propósitos/objetivos, así como estrategias de enseñanza (indagación de problemas, tipos de recursos, consignas de actividades, organización del grupo, etc.), 3) Identificación de los avances a lo largo de las sucesivas implementaciones y 4) Seguimiento y evaluación del proyecto.

Como segunda etapa, se realizaron las Jornadas de intercambio entre los responsables de los PEA de cada escuela. Dada la baja cantidad de escuelas que respondieron a la convocatoria, se realizaron solo tres Jornadas -una para cada partido- en los meses de junio y julio del 2019. Los eventos se organizaron en una secuencia de tres momentos: un primer momento donde cada escuela presentó su proyecto, según lo solicitado en la convocatoria. Un segundo momento de intercambio entre los participantes donde se proponía un análisis colaborativo y de discusión de las presentaciones, donde se identificaron aspectos comunes, particularidades y/o se solicitaba la ampliación de información sobre las presentaciones iniciales. Finalmente, como tercer y último momento de la Jornada, las y los colegas participantes escribieron sus reflexiones e inquietudes personales y también podían especificar requerimientos concretos para ampliar o mejorar sus propuestas de EA. Cada evento fue coordinada y conducida por un miembro del equipo, mientras otros dos miembros realizaban el registro de las intervenciones de cada momento de la jornada como observadores participantes.

Como tercera etapa, posterior a las jornadas, el equipo realizó la caracterización

4 El territorio de la provincia de Buenos Aires se subdivide en 138 partidos. Cada partido es una jurisdicción de segundo orden y constituye una unidad política-administrativa conformada, a su vez, por varias localidades. Fuente: <https://geoservicios.indec.gov.ar/codgeo/index.php?pagina=definiciones>.

5 La inspección es la función de supervisión del sistema educativo. Entre sus objetivos debe garantizar las adecuadas intervenciones para una educación inclusiva e integral y el mejoramiento continuo de las actividades que se desarrollan en los Establecimientos Educativos.

de los PEA. Se analizaron el total de los proyectos, se comparó cada versión en formato papel con las presentaciones digitales y los registros de los observadores. Para realizar la caracterización de cada uno de los PEA, se analizaron tres componentes: a) Responsables del proyecto, b) Formulación de una problemática o temática y sus propósitos, c) Estrategias didácticas y evaluación del proceso. En relación a los responsables, se prestó atención a identificar el tipo de proyecto de que se trataba (institucional o de aula). Por último, se analizaron las estrategias didácticas (recursos, actividades e intervenciones del equipo docente responsable) y las instancias de evaluación contempladas a lo largo del proyecto. Además del análisis de los componentes de cada proyecto, se confrontaron los PEA con las presentaciones y descripciones orales del equipo responsable de la propuesta, así como las inquietudes y reflexiones relevadas en las sucesivas Jornadas.

En la cuarta etapa, se confrontaron los resultados parciales del relevamiento con otra muestra de proyectos realizados entre julio del 2018 y julio del 2019. Eran PEA diseñados en el marco de una propuesta de Capacitación de la Dirección de Educación Ambiental y Relaciones con la Comunidad para docentes de escuelas primarias. Para realizar esta contrastación, fueron seleccionados 28 proyectos pertenecientes a seis partidos alejados del área metropolitana de la Provincia de Buenos Aires: Chascomús, Gral. Lamadrid (con 3 escuelas de cada partido), Tornquist (con 4 escuelas), Rauch, Tandil (con 5 escuelas de cada partido) y Mar Chiquita (con 8 escuelas).

Resultados

Convocatoria y participación en la Jornada

Se toma la respuesta a la convocatoria como indicador de la cantidad de escuelas primarias que asumen de alguna manera la EA en su propuesta educativa, se observa una muy escasa presencia en el territorio. Respondieron a la convocatoria un 15% del total de establecimientos entre los tres partidos (Tabla 1). Pero las escuelas que efectivamente participaron del relevamiento, que presentaron sus PEA y participaron de la Jornada de intercambio, fueron solo el 10% del total (Figuras 1 y 2).

Tabla 1: Comparación de escuelas convocadas y participantes por partidos.

Partido	Escuelas por Partido	Escuelas que refieren un PEA	Escuelas participantes del relevamiento
Ituzaingó	45	8	6
Luján	48	12	6
E. Echeverría	70	5	4
<i>Total</i>	<i>163</i>	<i>25</i>	<i>16</i>

Con relación a la participación, también hay que señalar que la presentación de un PEA por escuela no significaba que toda la institución esté implicada, porque en la gran mayoría presentó un proyecto de aula aislado. En ese sentido, respecto al tipo de proyectos presentados en la Jornada, se identificaron solo 4 de tipo institucional y los 12 restantes como proyectos de aula destinados a un grupo de estudiantes en particular. Es decir, solo el 25 % de los PEA comprometen a toda la escuela, y el 75% restante involucran solo a un curso (en algún caso se replica en otra sección, cuando se trata del mismo docente). Así mismo, los 4 proyectos institucionales no hacen referencia a una participación activa de la comunidad educativa, ni a una proyección a lo largo de sucesivas ediciones.

Jornadas de intercambio y discusión

La presentación de los PEA por escuela y el momento de intercambio durante cada Jornada tenían como objetivo identificar problemáticas comunes y abrir un espacio de consultas e inquietudes entre escuelas. Pero las intervenciones fueron muy breves y exiguas sin profundizar en ningún aspecto particular, sin referencia a marcos teóricos de ningún tipo, ni sobre la justificación de las problemáticas seleccionadas o los enfoques o modelos didácticos de EA. En todas las Jornadas, instituímos un tercer y último momento de escritura individual con sus reflexiones e inquietudes acerca de los PEA, como fue descrito en la metodología del estudio. Pero en los tres eventos, los participantes orientaron ese momento de intercambio a un momento de consulta y asesoramiento sobre el sentido mismo de la EA en la escuela. Más allá de que los observadores recogieron esas dudas como información muy valiosa, el clima de la jornada fue vivido por los participantes como una instancia de capacitación. Todas las consultas versaban sobre un conjunto de saberes y prácticas que, en realidad, representaban un área de vacancia en su propia formación docente. Incluso en una de las jornadas, ante la falta total de discusión sobre los PEA en el segundo momento, optamos por proponer un escrito, por escuelas, con sus aportes y consideraciones sobre las presentaciones de las diferentes escuelas, pero solo se reiteraron frases y comentarios del momento de intercambio previo, haciendo consideraciones muy amplias y genéricas.

La sistematización posterior de los momentos de intercambio y escritura de requerimientos para ampliar o mejorar sus propuestas de EA de las tres jornadas se sintetizaron en tres grandes líneas:

- Capacitación docente orientada a profundizar temáticas ambientales, así como la planificación de PEA.
- Repositorios de recursos educativos y material de consulta para llevar adelante los PEA.
- Asesoramiento en el conocimiento y abordaje de problemáticas ambientales particulares.

Caracterización de los PEA

Se presentan los diferentes componentes:

Los responsables de la planificación e implementación de los proyectos fueron docentes individuales en la amplia mayoría. Sin embargo, los pocos proyectos institucionales, ya mencionados, también responden a la autoría de un docente aislado que organiza y coordina la implementación.

En la selección de las problemáticas ⁶, hay una convergencia de tres grandes grupos de contenidos recurrentes que, directa o indirectamente, involucra un problema ambiental asociado a una situación local -aunque no se justificaba con claridad porqué se trataba de un problema ambiental-. Se ordenan jerárquicamente según la frecuencia de aparición:

- Gestión de residuos sólidos urbanos (RSU): Es por mucho la temática casi "universal" de los PEA del relevamiento. En la mayoría de los casos se concentran solo en algún momento de la gestión integral de residuos; la separación de residuos en origen, las 3R o simplemente la reutilización artesanal (muchas veces denominada como "reciclaje").

- Contaminación: Asociada, casi exclusivamente, a la "toma de conciencia" acerca de las consecuencias de la contaminación y no de sus causas estructurales. La mayoría trata sobre la contaminación de cuerpos de agua, solo un proyecto refiere a la contaminación atmosférica. Se presentan como consecuencias del impacto de la actividad humana en sentido amplio y varias propuestas realizan consideraciones globales, apelando a cuidar la "salud" del planeta.

- Desastre natural/catástrofe: También con consideraciones muy amplias acerca del impacto de las actividades humanas en la naturaleza. Solo un proyecto se orientó al tema Áreas Naturales Protegidas pero es justamente una escuela ubicada dentro del predio de una Reserva Natural.

Respecto a los propósitos, son recurrentes las formulaciones referidas a la importancia de *concientizar* sobre las consecuencias de la problemática seleccionada. También se hacen menciones frecuentes a los *cambios de conducta personal* con prescripciones de tipo moral acerca de lo que se debe y no se debe hacer. Además de posicionar la especie humana por fuera del ambiente, también en relación a problemáticas globales, recurren al cambio de conductas y actitudes individuales.

En relación al tipo de actividades y recursos seleccionados, se presentan mayoritariamente como diseñados desde el enfoque de investigación escolar y el trabajo con problemas. Pero la formulación de los problemas no siempre aparece enunciada con claridad y, aunque sean presentados como problema ambiental, su formulación responde generalmente a una temática más amplia y abstracta. Algunos proyectos proponen una

⁶ Sobre la problemática ambiental seleccionada y los propósitos, es importante aclarar que la identificación de la problemática era confusa -tanto en los proyectos escritos, como en las mismas presentaciones- por lo que el equipo se concentró en identificar la temática principal que se formulaba explícitamente y que siempre estuvo vinculada, de forma directa o indirecta, con un problema ambiental local.

única actividad que puede ser de carácter lúdico o de búsqueda de información en fuentes textuales. Otros proponen una diversidad de actividades que en mayor medida responde a una secuenciación que inicia con el intercambio de lo que ya sabe el alumnado sobre alguna problemática ambiental local, la posterior lectura y discusión de textos informativos y/o videos documentales y, en algunos pocos casos, se suma el análisis de noticias periodísticas o una salida didáctica. Es decir, las diferentes estrategias y actividades refieren al tratamiento de un tema a través de la lectura o escucha de información ya editada de fuentes secundarias que aportan un solo punto de vista y que dan por sentado que se trata de un auténtico problema ambiental.

Como estrategias comunicativas asociadas a la presentación de un producto y/o los resultados, la mayoría de las propuestas se resuelven en el interior de la escuela con intercambios en carteleras o charlas a "los más chiquitos" del primer ciclo o del nivel inicial. No se contempla la comunicación a la comunidad educativa más amplia y el intercambio con otras instituciones o instancias de gestión municipal, por ejemplo.

Por último, en relación a la evaluación y seguimiento, se constatan propuestas a corto plazo que en general no hacen referencia a un seguimiento de los objetivos propuestos ni formalizan una evaluación de los aprendizajes o el impacto del PEA. Aunque se los vincula con contenidos de los Diseños Curriculares para el nivel, más allá de su enunciación, no son claras las pautas de evaluación de la propuesta, ni se fundamenta cómo se integran los contenidos de diferentes áreas de los Diseños Curriculares. Es decir, se planifican e implementan en paralelo al "resto" de las propuestas de enseñanza que responden a los Diseños Curriculares en vigencia.

Comparación con otros proyectos de EA

Los resultados de los 16 PEA relevados se cruzaron con el análisis de los 28 Proyectos realizados entre julio del 2018 y julio del 2019, en el marco de la propuesta de Capacitación para docentes de escuelas primarias que sostiene hace varios años la Dirección de Educación Ambiental y Relaciones con la Comunidad en partidos alejados del área metropolitana de la Provincia de Buenos Aires. Se emplearon las mismas categorías de análisis señaladas en la metodología para las escuelas metropolitanas. Fueron 8 Proyectos institucionales contra 20 Proyectos de aula, lo que representa un 28 % del total. Cabe recordar que estos PEA no representan proyectos implementados, sino que fueron diseñados como trabajo de evaluación final de un curso con una temática ambiental específica, como es la gestión de residuos sólidos urbanos (concepto de basura, reciclaje y reutilización, compostaje, eficiencia energética, etc.).

Es importante señalar que, de la misma forma que en los proyectos de las escuelas metropolitanas, no se explicitan marcos teóricos ni fundamentaciones de las propuestas. Por lo tanto, no se formula ninguna conceptualización de EA, ni tampoco de ambiente, ni se justifica el recorte de la problemática ambiental. Tampoco se identifican referentes disciplinares y didácticos que responden a líneas actuales de la EA (González Gaudiano, 2003; Sauvé, 2000; Terrón, 2004; García y Priotto, 2009; Bachmann, 2015; Calixto Flores,

2012). También se puede confirmar que el 20% de estos proyectos también promueven explícitamente el “cuidado y protección de la naturaleza”, “tomar conciencia del impacto ambiental”, “generar hábitos y conductas saludables”, siempre focalizado en las acciones individuales. De esta forma, el común de las propuestas posiciona el ambiente como una realidad externa y ajena a los individuos. Se trata en general de propuestas con un fuerte sesgo activista y de resolución de problemas.

Discusión

A partir de los resultados presentados, se discuten los aspectos más relevantes en torno a dos grandes instancias:

La participación e intercambio en las jornadas

Hasta este momento no contábamos con información de relevamientos anteriores que caractericen la EA en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires. Los números de la participación de por sí, son muy elocuentes, pero es importante analizar con precaución esta primera observación, dada la existencia de algunos factores extra pedagógicos y didácticos que podría sobredimensionar la muy baja participación antes de discutir estos resultados. En primer lugar, se trata de una primera indagación de tipo exploratorio por lo que hay que considerar posibles desinteligencias de tipo operativo en la comunicación de la convocatoria que puede justificar la baja participación. Además, es pertinente considerar una razonable desconfianza de algunas instituciones a presentar y dar a conocer proyectos que quizás no se consideren suficientemente elaborados para ser comunicados ante otros colegas y personal de una Dirección Provincial. En todo caso, esas inseguridades pueden indicar tanto un desinterés en la temática ante la ausencia de líneas políticas educativas orientadas a la EA, como un desconcierto que indica la falta de parámetros para evaluar los propios proyectos. De todas maneras, estos números se pueden poner en diálogo con el tipo de PEA presentados, así como con la calidad de la discusión e intercambio durante las Jornadas.

El nivel de análisis y discusión durante los momentos de intercambio de la Jornada no hacen más que constatar un vacío de fundamentos y conceptualizaciones acerca del sentido de las propuestas de EA. Se mostró la falta de criterios para analizar los Proyectos propios y ajenos, así como la diversidad de abordajes de las mismas problemáticas ambientales que conviven acriticamente en las mismas localidades. En este sentido, se confirma también una fundamentación tácita que refleja una suerte de “sentido común ambiental” coherente con la caracterización de las líneas de EA en el siglo pasado, propias de los comienzos de este campo educativo (Terrón, 2004; Bachmann, 2008). En relación a las problemáticas seleccionadas, además de confirmar una fuerte tendencia a temas relacionados con problemática de los RSU, tampoco se constata la necesidad de fundamentar por qué se eligen como una oportunidad de aprender algo importante e interesante o incluso por qué constituyen una problemática ambiental prioritaria en el contexto local. La instancia de intercambio en las jornadas también deja abierta la posibilidad de constatar una presencia de problemáticas situadas, que en realidad

refieren al tratamiento de “temas ambientales” abstractos y sin injerencia significativa en la formación de las y los estudiantes.

El tipo de Proyectos de Educación Ambiental

Es significativo que, en la totalidad de los proyectos de partidos del área metropolitana como también en la mayoría de los proyectos presentados en el marco del curso de capacitación de partidos más distantes, se proponga encarar una problemática vinculada con el entorno local. Sin embargo, creemos pertinente indicar la ausencia de un marco normativo (municipal, provincial y/o nacional) que dé cuenta de la posible regulación y participación de diferentes actores y niveles de responsabilidad vinculada con la gestión ambiental de la problemática (Canciani y Telias, 2014). Tal vacío legal es coherente con aquellas corrientes de EA centradas en las acciones del individuo aislado que termina señalado como el responsable de las problemáticas por sus conductas y su falta de “conciencia ambiental” (Sauvé, 2000).

La indagación pone en evidencia una EA basada en iniciativas de docentes individuales que responden a intereses personales con muy baja o nula institucionalización efectiva (Terrón, 2004; Bachmann, 2008; Canciani y Telias, 2014). También se puede asociar con propuestas pragmáticas a la tipología de Sauvé (2000) o ambientalista, en el sentido Meira (2006), abocadas a respuestas rápidas y concretas a determinados problemas ambientales que per se justifican la implementación del proyecto. De esta forma, coincide con otros análisis que señalan el fuerte activismo que caracteriza las propuestas de EA (Rodríguez y García, 2009) incluso la promoción de prescripciones estandarizadas y universalmente válidas sin reparar en las características y especificidades distintivas de las mismas problemáticas locales que fueron acordadas para los PEA de cada institución (González Gaudiano, 2003).

Además, se constata una confluencia de contenidos en una amalgama de conceptos desarticulados entre sí, planteados desde una lógica sumatoria ante una problemática fragmentada (Alvino, 2019). Así mismo, se confirma la vaguedad con que se conceptualizan las nociones de naturaleza, biodiversidad o incluso ecosistema, en la que coincide con la categorización que establece Gudynas (2002). Usando los términos de Sauvé (2000) sobre las diferentes corrientes de EA, los propósitos y acciones enunciados reflejan una preeminencia de corrientes conservacionistas–recursistas con la correspondiente sobredimensión del área curricular de las ciencias naturales. En este punto, es importante señalar que la integración de saberes de diferentes áreas curriculares conlleva en sí mismo una complejidad que no puede quedar librado a la resolución aislada y espontánea de cada docente. En este sentido, la EA viene a cuestionar la lógica tradicional del currículum, no sólo en su estilo clásico de escritura (de secuencias lógicas, explícitas y centradas en la instrumentalidad técnica), sino también en su misma concepción (González Gaudiano, 2003; Alvino, 2019). Por lo tanto, la institucionalización de la EA en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires no es una cuestión de tipo cuantitativa, sino de otorgar la centralidad a la dimensión didáctica (García, 2015).

Notas finales

Aunque las vicisitudes vividas por la pandemia del COVID-19 impidieron continuar la indagación y ampliar el universo de escuelas, los resultados y su discusión permiten llegar a algunas conclusiones parciales.

Confirmamos con González Gaudiano (2003) que la EA en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires no representa una línea prioritaria en educación y, en el mejor de los casos, aparece a través de contenidos curriculares fragmentados y promovidos a través de pedagogías tradicionales arraigadas en enfoques reduccionistas ya perimidos. Por esta razón, una perspectiva de EA coherente con una visión integrada y de cambio de valores, requiere un abordaje que trascienda el simple tratamiento de la información y las actividades aisladas (García, 2015). Parece imprescindible no solo brindar orientaciones acerca de cómo incorporar la EA en los niveles de educación obligatoria, sino de forma prioritaria en las Instituciones de formación docente y de formación continua en línea a la adecuación de la misma organización curricular (González Gaudiano, 2003; Castro-Salcido y Rivera-Núñez, 2004; Calixto Flores, 2012)⁷.

La indagación permite una primera aproximación que confirma la EA como una dimensión vacante de la oferta educativa provincial que requiere “reinventarnos” como escuela y también en la formación docente con una institucionalización efectiva de la EA⁸. No en el sentido de borrar y empezar de cero, muy por el contrario, sino recuperar el recorrido con múltiples y diversas experiencias e intuiciones que desde el borde del sistema educativo intentan incorporar la EA (Corbetta y Sessano, 2015). Creemos imprescindible construir un enfoque de EA donde el conjunto de la comunidad educativa, junto con los equipos de las agencias ambientales provinciales y nacionales, integren miradas e iniciativas. De esta manera, las propuestas de EA no sólo podrán articular con diferentes políticas de gestión de las problemáticas ambientales municipales y/o provinciales, sino que propiciarán una participación ciudadana crítica y corresponsable.

Agradecimientos

Agradezco a las autoridades de la Dirección Provincial de Educación Primaria (DGCyE) y la Dirección de Educación Ambiental y Relaciones con la Comunidad (OPDS) por autorizar la indagación durante el año 2019 y en particular a los Lic. Virginia Arias y Catriel Arrigo el trabajo de campo conjunto para realizar el relevamiento de datos.

7 La Pandemia del Covid-19 puede también ser insumo de reflexiones ambientales -locales y globales- que demandan ampliar la mirada médico-sanitaria socialmente instalada.

8 Las reiteradas referencias a la población infantil como comunicadores y “amplificadores” de un mensaje ambiental a sus familias y al resto de la sociedad, constituye un discurso al menos discutible y problemático que encuentra aún hoy amplia aceptación. Es una noción que dificulta esta reinención porque promueve la desvinculación de los diferentes sectores de la comunidad educativa responsables de implementar y hacer un seguimiento permanente de acciones educativas que solicita el marco normativo de la EA y, principalmente, desvincula a los responsables de las políticas públicas de educación supervisar una agenda educativa orientada a tal fin.

Bibliografía

- Alvino, S. (2019). La educación ambiental en escuelas localizadas en áreas vulnerables de la cuenca del Reconquista. *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, UNSam. <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/776.pdf>
- Bachmann, L. (2015). *Educación Ambiental. Repensar la enseñanza de problemas ambientales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. http://entrama.educacion.gob.ar/uploads/secundaria-para-todos/Libro_Ambiental.pdf
- Bachmann, L. (2008). *La educación ambiental hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental* Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas Curriculares. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001599.pdf>
- Canciani, M. y Telias, A. (2014). Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica. En A. Telias, M. Canciani, P. Sessano, S. Albino y A. Padawer. *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. Buenos Aires: La Bicicleta. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf>
- Carvalho, I. (1999). La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social. *Revista Tópicos en Educación Ambiental*, 1(1): 27-33.
- Castro-Salcido, E y Rivera-Núñez, T. (2020). Educación ambiental en la escuela primaria: Una experiencia de aprendizaje socioambiental situado. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* 30: 34-59.
- Corbetta S. y Sessano P. (2015). La educación ambiental (EA) como "saber maldito". Apuntes para la reflexión y el debate. *Revista Iberoamericana Universitaria en Ambiente, Sociedad y Sustentabilidad*, 1(1): 158-178.
- Darwich, M.P. y Beri, C. (2018). ¿Para qué enseñar Educación Ambiental en la escuela primaria? La obviedad (o no) de preguntar por las finalidades de la educación científica y la educación ambiental. *Revista de Educación en Biología*, 1 (Número Extraordinario: 926-933).
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018) *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. 1a ed. La Plata. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>
- Calixto Flores, R. (2012) Investigación en Educación Ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55): 1019-1033.
- García, D. y Priotto, G. (2009). *Educación Ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.
- García, J.E. (2015). ¿Es posible una didáctica de la Educación Ambiental? Hacia un modelo didáctico basado en las perspectivas constructivista, compleja y crítica. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, (1): 4-30.
- González Gaudiano, E. (2003). Atisbando la construcción conceptual de la educación ambiental en México. En Bertely Busquets, María (Coord.). *Educación, Derechos*

- Sociales y Equidad. La investigación educativa en México 1992-2002.* (Tomo 1: 243-275). México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://anea.org.mx/docs/GonzálezBravo-EstadoConocimientoEA.pdf>
- González Muñoz, M. C. (1996) Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11: 13-74.
- Gudynas, E. (2002). *Ecología, Economía y Ética del Desarrollo Sustentable*. Ediciones Marina Vilte: Buenos Aires.
- Gutiérrez, A. e Isuani, F. (2014). La emergencia del ambientalismo estatal y social en Argentina. *Revista de Administración Pública*, 48 (2): 295-332.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Leff, E. (Coord.). (2000). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI, PNUMA.
- Meira, P.A. (2006). Elogio de la educación ambiental. *Trayectorias, Revista de Ciencias Sociales*, 8(20-21): 41-51.
- Meira, P.A. (2001). La investigación en Educación Ambiental y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. [Versión electrónica]. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 2.
- Rodríguez, F. y García, E. (2009). El activismo que no cesa. Obstáculos para incorporar la metodología didáctica basada en la investigación del alumno a la práctica de la Educación Ambiental. *Investigación en la escuela*, 67: 23-36.
- Sauvé, L. (2000). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental*. Montreal: Cátedra de investigación de Canadá en educación ambiental. Université du Québec a Montréal.
- Terrón, E. (2004). La educación ambiental en la educación básica, un proyecto inconcluso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(4): 107-164.