



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Batista Dos Santos, Fabián

La educación ambiental y sus estrategias de enseñanza en el BOP 53 durante el ciclo lectivo 2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Batista Dos Santos, F. (2025). La Educación Ambiental y sus Estrategias de Enseñanza en el BOP 53 durante el ciclo lectivo 2023. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5004>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La Educación Ambiental y sus Estrategias de Enseñanza en el BOP 53 durante el ciclo lectivo 2023

Trabajo Final
de la
Maestría en Educación

Autor: Batista Dos Santos, Fabian

Director: Mgtr. Roznicki, Raúl Demetrio

Co-director: Dr. Cerdá, Juan Manuel

Universidad Nacional de Quilmes

Año 2024

Índice

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción	3
Capítulo I: Contextualizando la Educación Ambiental en el BOP 53	8
El Bachillerato Orientado Provincial (BOP) N° 53	8
La comunidad del Cruce Londero Alicia	9
La orientación Agro y Ambiente en Misiones	11
Las modalidades en la educación secundaria	11
La orientación Agro y Ambiente en la modalidad rural.....	12
El medio rural y sus particularidades para la Educación Ambiental.....	14
Objetivos de estudio.....	15
Capítulo II: Estado de la Cuestión	17
Investigación educativa: algunas notas a considerar.....	17
Educación Ambiental y Estrategias de Enseñanza.....	21
Capítulo III: Enfoque conceptual.....	25
Perspectiva Ambiental y Currículum Escolar	25
Algunos Hitos Históricos de la Educación Ambiental.....	27
La Educación Ambiental en marcos legales	29
La Educación Ambiental en Argentina	31
La Educación Ambiental en Misiones.....	34
La Educación Ambiental en el Municipio de San Vicente.....	36
Corrientes de la Educación Ambiental.....	38
Concepciones de la Educación Ambiental	41
Modelos de Enseñanza de la Educación Ambiental.....	42

La educación secundaria y su enseñanza en ámbitos rurales	44
La educación secundaria como política pública	44
La educación secundaria en contextos rurales.....	46
Realidades y desafíos de la enseñanza de la Educación Ambiental en ámbitos rurales...	48
La práctica docente en cuestión.....	49
El proceso de enseñanza: dispositivos y estrategias.....	51
Estrategias de enseñanza: aproximaciones a las tipologías y finalidades	52
Las estrategias en la enseñanza de la Educación Ambiental	57
Capítulo IV: Metodología	59
Metodología y tipo de estudio.....	59
Población de estudio.....	59
Técnicas empleadas.....	60
El análisis documental	60
El análisis del discurso	60
Las entrevistas	61
Las encuestas	62
Las observaciones.....	63
El grupo de enfoque o grupo focal	64
Análisis de los datos.....	65
Capítulo V: Resultados y discusiones.....	68
Hacia una comprensión global de los hechos.....	68
Estructura Macrocurricular: pautas y prácticas esperadas en torno a la Educación Ambiental	69
Integralidad como horizonte para la enseñanza ambiental.....	70
La Educación Ambiental en el Diseño Curricular Jurisdiccional.....	75

Estructura Mesocurricular: acciones y propuestas institucionales de Educación Ambiental	77
Historicidad y construcción de acciones de Educación Ambiental en el BOP 53	77
La planificación institucional como estrategia para la Educación Ambiental.....	79
Proyectos institucionales en el marco del PEI 2023	83
Estructura Microcurricular: acciones y propuestas de enseñanza en torno a la Educación Ambiental en el BOP 53.....	90
Planificaciones didácticas	90
Salud y Ambiente	92
Agroecología	95
Economía, Gestión y Administración Rural.....	97
Producciones e Industria de la Granja	99
Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria I y II	101
Estrategias de Enseñanza	105
Audiovisuales y multimediales como dispositivos en las estrategias.....	111
Los escritos como producciones de la Educación Ambiental	113
Lo discursivo como problematización en la Educación Ambiental	118
Capítulo VI: Conclusiones	124
Referencias bibliográficas.....	134
Anexo.....	150
Guía de Entrevista I.....	152
Guía de Entrevista II	153
Guía de Observación	154
Guía Grupo Focal	154
Guía de Encuesta.....	155

Índice de Tablas

Tabla I Detalle de las principales ideas según las corrientes teóricas de la Educación Ambiental.....	39
Tabla II Modelos de enseñanza de la EA y las concepciones y nociones que las diferencian	43
Tabla III Contenidos seleccionados para la enseñanza de Salud y Ambiente en relación a los disponibles en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Orientación Agro y Ambiente	93
Tabla IV Contenidos seleccionados para la enseñanza de la Agroecología en relación a los disponibles en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Orientación Agro y Ambiente	96
Tabla V Contenidos seleccionados para la enseñanza de la Economía, Gestión y Administración Rural en relación a los disponibles en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Orientación Agro y Ambiente.....	98
Tabla VI Contenidos seleccionados para la enseñanza de la Producciones e Industria de la Granja en relación a los disponibles en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Orientación Agro y Ambiente.....	100
Tabla VII Estrategias de Enseñanza en el abordaje de la EA, sus concepciones y modelos que la configuran.....	106
Tabla VIII Registro de temáticas asignadas a estudiantes para la realización de sus Proyectos de Investigación e Intervención, en el año 2023.....	115

Índice de Figuras

Figura I Imagen satelital de la ubicación geográfica del BOP 53, referenciando la distancia del mismo del casco urbano de San Vicente.....	9
Figura II Estructura curricular de asignaturas para la orientación Agro y Ambiente	13
Figura III Temas clasificadores de la producción de conocimiento empleados en la Base RIES, en orden alfabético	19
Figura IV Señalamientos sobre las fortalezas y debilidades para el abordaje de la EA que cuenta la Zona Centro de la provincia de Misiones	36
Figura V Estrategias de enseñanza según el énfasis que se establece al interior de cada estrategia	54
Figura VI Estrategias de enseñanza según el énfasis que se establece al interior de cada estrategia	56
Figura VII Cursos y temáticas de formación destinado a docentes realizados mediante la plataforma digital del INFoD.....	72
Figura VIII Respuestas obtenidas sobre las asignaturas o espacios curriculares cursados durante la formación de las/los docentes del BOP 53, año 2023.....	86
Figura IX Selección de materiales bibliográficos para el abordaje de la EA según docentes encuestados del BOP 53 en el año 2023	88

Resumen

El Cambio Climático refiere a un conjunto de efectos sobre la humanidad y el medio, producto de las diferentes acciones antrópicas realizadas en el transcurso del tiempo, los cuales en los últimos años han configurado complejas situaciones con gravísimas consecuencias sobre las comunidades. Considerando que la educación sigue siendo la base sociohistórica para construir el conjunto de valores sociales y humanos que nos permiten conocernos y trabajar nuestros entornos, se pretende con esta investigación revisar las estrategias de enseñanza de la Educación Ambiental que se implementan en situaciones y espacios específicos del Bachillerato Orientado Provincial N° 53, reconociendo las concepciones de ambiente inherentes en las mismas, las cuales contribuyen a una determinada formación de los sujetos, que puede ser acorde o no a la currícula educativa de la modalidad.

Bajo un enfoque cualitativo, este trabajo se sirve de técnicas como entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes y no participantes, con las cuales recorre diálogos, discursos y prácticas que circulan en la mencionada institución escolar a fin de identificar en ellos, los matices que configuran el abordaje de la cuestión ambiental, proponiendo en cada situación educativa acciones que no siempre se circunscriben bajo una determinada mirada y/o concepción de lo ambiental. Además, se incorpora una revisión de la documentación escolar que, en perspectiva histórica y situada, invitan a pensar cómo las ideas y concepciones respecto al ambiente y las actividades agrícolas en la enseñanza del nivel medio, problematizan las vivencias y/o experiencias de los propios sujetos en los escenarios en los cuales éstos se desenvuelven. Este proceso hace visible diferentes estrategias de enseñanza que bajo una o varias corrientes de la educación ambiental y concepciones de ambiente, posibilitan el abordaje de lo ambiental en el BOP 53, acercándose en diferentes momentos e instancias a diversas dimensiones que constituyen el complejo universo de la EA.

Abstract

Climate Change refers to a set of effects on humanity and the environment, as a result of the different anthropic actions carried out over time, which in recent years have configured complex situations with very serious consequences on communities. Considering that education continues to be the socio-historical basis for building the set of social and human values that allow us to know ourselves and work on our environments, this research aims to review the teaching strategies of Environmental Education that are implemented in specific situations and spaces of the Bachillerato Orientado Provincial N° 53 (high school), recognizing the conceptions of environment inherent in them which contribute to a certain formation of the subjects, which may or may not be in accordance with the educational curriculum of the modality.

Under a qualitative approach, this work uses techniques such as semi-structured interviews and participant and non-participant observations, with which it reviews dialogues, discourses and practices that circulate in the aforementioned school in order to identify in them, the nuances that configure the approach to the environmental issue, proposing in each educational situation actions that are not always circumscribed under a certain gaze and/or conception of the environment. In addition, a review of school documentation is incorporated that, in historical and situated perspective, invites us to think about how the ideas and conceptions regarding the environment and agricultural activities in high school problematize the experiences of the subjects themselves in the scenarios in which they develop. This process makes visible different teaching strategies that, under one or more currents of environmental education (EE) and conceptions of the environment, make it possible to approach the environment in BOP 53, approaching at different times and instances various dimensions that constitute the complex universe of EE.

Introducción

Existe cierto consenso entre pedagogos y otros especialistas, en que la educación ha constituido históricamente un campo de disputas de sentidos, al margen de ello, los que se preocupan por la cuestión ambiental en este campo coinciden que, en Argentina y en el mundo, representa un complejo escenario de disputas no sólo de sentidos, que aún en la actualidad sigue dividiendo y uniendo sujetos bajo uno u otro propósito sobre lo ambiental. Un claro ejemplo de esto ocurrió allá por el 2011, cuando el Ministerio de Educación de la República Argentina imprimió 350.000 ejemplares del Manual de Educación Ambiental, que no conocieron en ese entonces las aulas (Cabral y Robledo, 2021; Herrera, 2021). Este trabajo conjunto con la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, denominado “*Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes*” destinado a los niveles inicial, primario y secundario, fue publicado de manera conjunta con la Fundación Educambiente. Sin dudas, representó un gran avance que priorizó una mirada integral y crítica respecto a las explotaciones de diversa índole que se realizaban sobre los recursos naturales del país, lo que provocó oposiciones de todo tipo desde diferentes sectores de la sociedad, llevando a suspender la circulación de los mismos.

Este hecho, nos posiciona sobre la ambivalencia característica de la Educación Ambiental (EA) en Argentina y en el mundo, un terreno de disputas de sentidos que sigue “dividiendo las aguas” en lugar de unirlos. No obstante, la tendencia en desarrollar experiencias de EA en el sistema educativo formal ya se venía fortaleciendo desde su inclusión en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) que contemplaba entre sus artículos y principios, algunas orientaciones claves para enseñar lo ambiental (Bachmann, 2008). Para esta autora, su incorporación en el cotidiano educativo se produce desde diversas perspectivas teóricas e ideológicas, tiñendo nuestras realidades con los más variados matices de “verdades” sobre lo ambiental.

Con la reciente aprobación de la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral N°27.621 (2021), se inaugura un nuevo, pero no novedoso, ámbito formal para tratar dentro del sistema educativo la cuestión ambiental. Se podría decir que esta ley viene a integrar y reforzar las acciones educativas que se estaban ejecutando en el plano de lo ambiental (Zenobi, 2021, 24m43s), que buscan de alguna manera rescatar y revalorar aquellas acciones humanas que tiendan desde una mirada holística tratar las problemáticas territoriales.

Las investigaciones en instituciones educativas de nivel medio, aún con los emergentes actuales, son muy escasas (Moreno Olivos, 2017), ya lo advertía en el 2014 Sebastián Fuentes

cuando señalaba que, en Argentina sobre el total nacional de 698 Proyectos de Investigación abocados al nivel secundario, la región Noreste (NEA) constituida por las provincias de Misiones, Chaco, Corrientes y Formosa, presentaba solamente un 4,3% de los mismos. Este panorama ofrece oportunidades para el desarrollo de la actividad con esa población, y constituye un desafío para explorar los horizontes de la educación secundaria rural y su relación con la EA.

De este modo, mediante la presente investigación se procuró indagar y describir las estrategias de enseñanza de la EA que se vienen implementando en el Bachillerato Orientado Provincial N° 53, dentro del ciclo orientado Agro y Ambiente por un lado; y por otro, explorar, describir y analizar las concepciones de EA imperantes en las estrategias de enseñanza acordes a la impronta institucional, los propósitos de la currícula educativa, y los nuevos o actuales marcos de abordaje de lo ambiental.

En la orientación Agro y Ambiente, la currícula educativa contiene entre sus objetivos, declaraciones que aluden al cuidado del medio ambiente como eje central de la función social de la escuela secundaria, pero, ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que se implementan para la EA? ¿Bajo qué perspectivas teóricas se ejecutan tales estrategias? Las actividades realizadas ¿Se condicen con las orientaciones institucionales y legales donde la EA expresa a grandes rasgos sus principios? ¿Cuáles son las decisiones institucionales que disponen a la comunidad educativa a emprender tales acciones?

Estas premisas, entre otras, orientaron el proceso de investigación realizado en el BOP 53 durante el ciclo lectivo 2023, dando como resultado esta producción que se organiza de la siguiente manera:

En una primera instancia se explicita la problematización que origina el trabajo, en ésta se presentan diferentes rasgos que componen el complejo y dinámico escenario que configura y es configurado desde sus propias prácticas educativas. Se describen los matices que dan alguna forma a la EA y los entornos en los que ella transcurre y se realiza, a la vez que propone algunos lineamientos que, en construcción constante, permiten revisar y visitar trayectorias para tensionar y pensar otros caminos posibles de relación e interacción entre las comunidades y el ambiente en el que se encuentran.

Posterior a ello, en un segundo capítulo se enuncian de manera breve investigaciones sobre prácticas y estrategias de enseñanza que se vienen dando en el universo de lo ambiental, recuperando algunas obras y construcciones de quienes han aportado desde diversas aristas, espacios y concepciones. Como podrá verse, los acontecimientos que llevaron y llevan a la implementación de la enseñanza sobre el ambiente, se configuran particularmente según cada

proceso y suceso que transcurre en determinadas situaciones y circunstancias. Este recorrido de antecedentes permite entre otras cuestiones, dar mayor sustento teórico a la problematización presentada como base de esta investigación, y posibilita pensar el camino metodológico a transitar para definir, caracterizar y describir las estrategias de enseñanza de la EA en el BOP 53.

En el tercer apartado se explora y se describen los sustentos teóricos que definen y distinguen para esta investigación, las concepciones de enseñanza y de enseñanza ambiental, que permiten orientar el proceso investigativo hacia una aproximación de un campo de estudio y problematización acerca de las estrategias de enseñanza que se utilizan para el abordaje de la EA en el ciclo orientado en Agro y Ambiente del BOP 53. En esta descripción se asientan las concepciones existentes sobre la EA, así como aquellas de la educación que permiten deconstruir el entorno rural donde se emplaza la institución educativa, como proceso para la construcción de otros sujetos y en ellos nuevos horizontes para problematizar y redefinir las relaciones humanas con la naturaleza.

En el cuarto capítulo se desarrolla la metodología utilizada para lograr los propósitos de esta investigación, así como las concepciones teóricas que fundamentan el accionar de las mismas como procesos que acercan al investigador con la realidad, y ésta a las construcciones teóricas con las cuales él se inserta en el campo. Esta interacción teoría-empiría es uno de los campos que permite poner en evidencia la configuración social existente respecto a la estructura y funcionamiento de la comunidad educativa por un lado, y por otro, posibilita tensionar y redescubrir esos acontecimientos en torno a los significados y significaciones que le asignan los sujetos partícipes en ellos.

Otro de los campos, entendido como espacio de encuentro, es la interacción teoría-empiría-investigador cuya triada hizo de la experiencia de este trabajo un proceso de co-construcción de nuevas acepciones desde las cuales observar, conocer, reconocer e interpelar las realidades educativas y problematizar los diferentes frentes, concepciones y modelos con los que se enseña lo ambiental en las instituciones educativas. Cabe señalar que la selección del BOP 53 como institución para realizar esta investigación, surge primero: por la cercanía de la misma con el investigador quien se desempeña allí como docente; y segundo: porque la escuela posee la orientación en Agro y Ambiente y se localiza en un entorno rural, despertando de esta manera un interés particular por lo ambiental en contextos rurales y agrarios.

Ser parte de la institución constituye tanto una ventaja como un desafío en lo que respecta a realizar este trabajo, como punto a favor se podría nombrar el hecho de generar vínculos y/o fortalecer los existentes, además de posibilitar un acercamiento en mayor detalle

de los sucesos históricos y actuales que allí se dieron y se dan. Por otro lado, es un desafío, porque para evitar una mirada sesgada de las realidades del BOP 53, en lo que refiere a los objetivos de esta investigación, debió realizarse un extrañamiento y desde esa posición observar los hechos y sucesos. Esto permitió a través de diferentes lecturas reconocer nuevos horizontes de comprensión que evidencian la conjunción de diversos frentes desde los cuales se piensa, se practica y se presenta la enseñanza de lo ambiental.

Como se verá en el capítulo 5, los resultados y discusiones presentan los acontecimientos, hechos y sucesos que, desde ciertas posturas e ideologías, configuran y hacen posible las estrategias de enseñanza para el abordaje de la EA en el BOP 53. En la medida que se describen los hallazgos en torno a los propósitos de esta investigación, se los vincula, acorde a la lectura realizada dadas sus configuraciones, a los modelos de enseñanza de la EA que presentan Quintero y Solarte (2019), así como las concepciones de EA que devienen de las corrientes que presenta Lucie Sauvé (2004). Por otro lado, se intenta aproximar a cada evidencia según los presupuestos de la Educación Ambiental Integral que, en Argentina y a partir de la promulgación de la Ley Nacional N° 27.621 de EAI, es una emergente forma alternativa de abordaje de lo ambiental que trae al interior de las instituciones educativas otras dimensiones vinculadas al ambiente, a partir de las cuales, se introducen también nuevos horizontes y posibilidades en la enseñanza.

Finalmente, en el capítulo 6 se exponen las reflexiones finales presentando algunas consideraciones a fin de establecer bases para nuevos interrogantes, así como posibles ideas para desencadenar procesos reflexivos e interpelar la propia práctica educativa, tanto como, las de los lectores que recurren a este trabajo. Entendiendo que la EA es un campo de abordaje de lo ambiental aún en construcción (Condenanza, et al. 2017), los resultados a las que se llegan en esta investigación, se espera sirvan de aporte para seguir pensando y problematizando las formas en que la EA se hace carne en las instituciones educativas.

Capítulo I

Contextualizando la Educación Ambiental en el BOP 53

Capítulo I: Contextualizando la Educación Ambiental en el BOP 53

El Bachillerato Orientado Provincial (BOP) N° 53

En la provincia de Misiones existen diferentes tipos de instituciones educativas orientadas a satisfacer las demandas de enseñanza secundaria de la población rural, pueden citarse las Escuelas Interculturales Bilingües, Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), Secundarias Técnicas (principalmente Agrotécnicas conocidas como Institutos de Enseñanza Agropecuaria - IEA), Secundarias Comunes con Ciclo Orientado, Secundaria Rural Mediada por TIC y Secundaria Pluriaño en Unidad de Gestión Local o UGL (UNICEF-FLACSO, 2020). Pese a las múltiples maneras en que se hace mención a la educación media en el país, se utilizará en este trabajo las categorías “*colegio*” y “*escuela secundaria*” indistintamente a fines de aludir a la institución educativa donde se desarrolló el proceso investigativo.

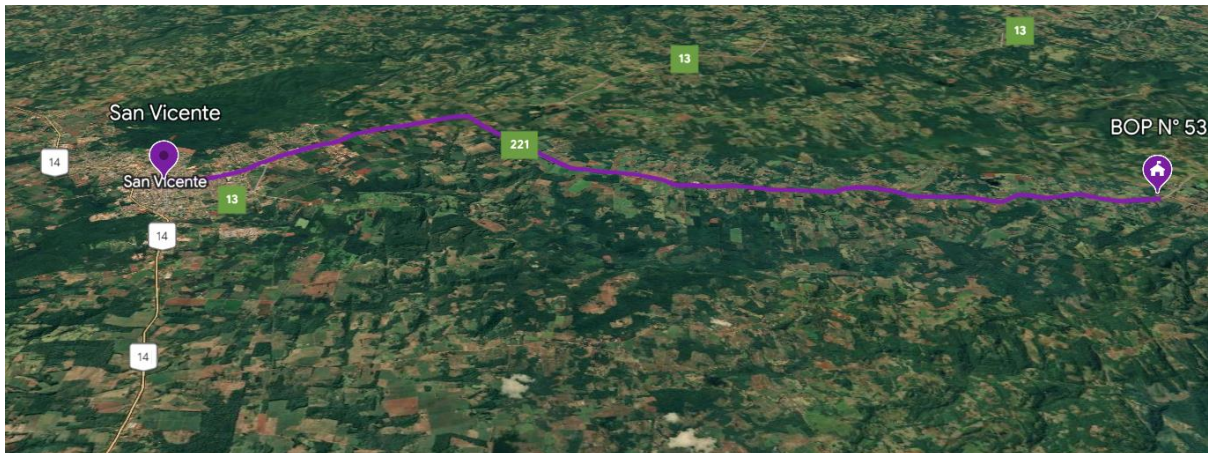
Para esta investigación se tomó como referencia al Bachillerato Orientado Provincial (BOP) N° 53, el cual se ubica dentro del grupo de las Secundarias Comunes con Ciclo Orientado. El origen de esta institución se sucede con la creciente población del paraje conocido como “Cruce Londero Alicia”, así como la demanda cada vez mayor de un espacio institucional que forme a adolescentes y jóvenes de la zona rural que egresaban de la educación primaria; y las decisiones políticas que marcaron una expansión de la educación secundaria luego de establecerse como obligatoria según la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Estos acontecimientos sentaron las bases para la creación del BOP N° 53, siendo precisamente en el año 2011 el inicio de las actividades lectivas, un 28 de febrero, momento en que estudiantes de la zona del Cruce Londero Alicia accedieron a las primeras clases.

Ubicado en el km 32 de la Ruta Provincial 221 (Figura I), en la intersección con la Ruta Provincial 222 de la localidad de San Vicente, departamento de Guaraní, el BOP N° 53 se volvió una institución de referencia para el acceso a la educación formal en la zona, haciendo que familias de diversas condiciones socioeconómicas tengan la oportunidad de que sus hijos/as logren culminar los estudios obligatorios, sin la necesidad de dejar sus hogares para ir al pueblo a alquilar o pagar instituciones privadas (Almirón, 2018). La escuela se localiza a más de 22 km de la zona urbana más próxima (San Vicente), lo cual representa una ventaja en el medio rural, donde para la mayoría de las familias, debido a numerosas situaciones tanto socioeconómicas como de infraestructura y transporte que caracterizan al paraje donde se

encuentra el BOP 53, era imposible lograr que sus hijos/as accedan a las instituciones secundarias de la ciudad.

Figura I

Imagen satelital de la ubicación geográfica del BOP 53, referenciando la distancia del mismo del casco urbano de San Vicente.



Nota: Elaboración propia a partir de Google Maps

La comunidad del Cruce Londero Alicia

Hasta el CENSO 2010¹, la provincia de Misiones tenía 289.650 habitantes en zonas rurales, lo que representaba un 26,3 % del total de la población. De esa cifra 43.740 habitantes se corresponden a edades entre 12 y 17 años, de ellos los registros indican que el 71,1 % asiste a la educación formal (UNICEF, 2020). En San Vicente, de los 44.999 habitantes, según el mismo censo, un 70% vive y se dedica a actividades agrícolas en zonas rurales.

La actividad agrícola que importa para este trabajo es la que se corresponde con la categoría de Agricultura Familiar (AF), siendo ésta la predominante en la comunidad del Cruce Londero Alicia. Existen diferentes acepciones desde las cuales describir dicha categoría y muchas de ellas, son miradas contrapuestas (Urcola, 2016), por tanto, constituye una categoría aún en revisión y en construcción (Schiavoni, 2010, como se citó en Feito, 2013). A los fines prácticos y a los propósitos de este trabajo se referencian dos grandes frentes que explicitan las generalidades sobre ella.

Por un lado, desde lo normativo y a nivel nacional, la Ley Nacional N° 27.118 denominada “Reparación Histórica de la Agricultura Familiar para la construcción de una

¹ Si bien se presentan datos del CENSO 2010, el más reciente relevamiento del año 2022, indica que la población provincial ascendió, pero aún no se presentan datos concretos y en detalles sobre la población rural como se presentó en el 2010.

nueva ruralidad en la Argentina” considera bajo esta denominación a agricultores familiares, que realizan actividades productivas agrícolas, pecuarias, forestales, pesqueras y acuícolas en el medio rural, siendo su gestión encabezada por algún miembro del grupo familiar, su mano de obra deviene de los esfuerzos de dicho grupo, y su ingreso depende en gran medida de sus actividades². Dentro de la provincia de Misiones, la Ley VIII-N° 69 de Agricultura Familiar adopta esta definición e integra la noción de producción hortícola, apícola y avícola, además de las nombradas en la ley nacional, y cuyo propósito de las producciones son el autoconsumo y la comercialización, agregando otros escenarios productivos como las regiones periurbanas, urbanas y de las comunidades originarias³. En el municipio de San Vicente, existen herramientas legales que promueven diferentes acciones destinadas a la AF, característica de esta localidad. En su Plan de Desarrollo Rural Sostenible, la Secretaría de Industria, Agro y Producción establece la gestión de los recursos humanos y naturales para optimizar la actividad hortícola, apícola, avícola, porcina, bovina de carne y leche, entre otras de importancia para el desarrollo de esta comunidad. Por otro lado, establece herramientas para la gestión ambiental de los recursos naturales tales como los suelos y los cursos de agua, entre otros.

El Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) adopta el término de Explotaciones Agropecuarias (EAPs) para referirse a aquellas actividades agrícolas y pecuarias que se realizan en el territorio argentino, a partir de ello desarrollan subgrupos que corresponden a la expansión de los emprendimientos agrícolas. En Misiones, alrededor del 92,8% de las unidades productivas con límites definidos, poseen hasta 100 hectáreas de superficie, y de ellas el 54,5% constituyen las unidades de hasta 25 hectáreas (Gunther, et al., 2008). Esta configuración se refleja en la comunidad del Cruce Londero Alicia, ya que ésta se encuentra en una de las regiones provinciales con mayor porcentaje de Pequeños Productores, según el informe “Plan de Implementación Provincial” para el Proyecto de Inclusión Socio-Económica en Áreas Rurales, del Ministerio de Producción y Trabajo de Nación. Este término, acompaña al de AF, en tanto habiendo EAPs, cuyas superficies se correspondan a las citadas referencias, quienes la trabajan cumplen con los requisitos que establecen la normativa nacional y provincial de AF.

Tal como se advirtió, los intentos de definiciones de la AF provienen de diferentes campos, hasta aquí se presentaron dos acepciones, una legal o normativa que deviene de

² Definición adoptada en el Título I “De los fines, objetivos, definiciones y alcances”, Artículo 5° de la Ley Nacional de Agricultura Familiar N° 27.118 “Régimen de Reparación Histórica de la Agricultura Familiar para la construcción de una nueva ruralidad en la Argentina”

³ Definición adoptada en el Capítulo I “Definiciones y objetivos”, Artículo 2° de la Ley VIII-N° 69 de la Agricultura Familiar, de la Provincia de Misiones.

decisiones de políticas de Estado y otra desde el sentido más técnico-productivo desde el INTA como organismo que estudia la AF para promover cambios en las tecnologías productivas. Se señala brevemente ahora el segundo frente, que trae otras discusiones desde un campo más teorizado si se quiere.

Marcos Urcola (2016) propone la impronta socioeconómica y política, con la cual describe acontecimientos que permiten acercarse a una posible conceptualización de AF, desde el sector civil de la sociedad. Cita las definiciones configuradas a partir de las miradas de la Reunión Especializada de la Agricultura Familiar, del Foro Nacional de Agricultura Familiar y la Subsecretaría de Desarrollo Rural y Agricultura Familiar de Nación, donde se definen políticas para el sector más que un concepto del mismo. Por su parte, María C. Feito (2013) teniendo en cuenta los aportes de Schejtam (1983), Obschatko, Foti y Roman (2006) y de Schiavoni (2010) sugiere que la AF es un tipo de producción que reúne diferentes acepciones y características bien diferenciadas. En conclusión, podría decirse que la AF es una unidad productiva que reviste el carácter de EAP que puede variar en cantidad de superficie⁴, donde al menos un integrante de la familia es el gestor de la misma, y que para atender a la matriz productiva requiere de la mano de obra del grupo familiar. A su vez, los bienes y servicios producidos son considerados de valor primario para el consumo familiar, y la comercialización de sus excedentes se destina para el ingreso económico de dicho grupo.

Estas acepciones presentadas, permiten a grandes rasgos aproximarse a las configuraciones que identifican a la comunidad rural del Cruce Londero Alicia, población que concurre al establecimiento educativo BOP N° 53.

La orientación Agro y Ambiente en Misiones

Las modalidades en la educación secundaria

En Misiones la educación secundaria se ajusta a las modalidades que se presentan en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, (en adelante LEN) posibilitando entre las opciones existentes optar por el bachillerato para la organización pedagógica de la enseñanza en los entornos rurales. En este orden, en la provincia, según la Ley de Educación N° VI-104 (Antes Ley 4026, sancionada en los marcos de la Ley Federal de Educación N° 24.195) se organiza en cinco niveles: Educación Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal, Educación Superior y Educación de Posgrado. Las primeras tres instancias son de carácter

⁴ Conocidas comúnmente en la provincia bajo la denominación de “chacras”.

obligatorio, en el marco de la LEN y deben, según esta normativa, organizarse gradual y progresivamente para asegurar la adquisición de aprendizajes por parte de las y los estudiantes.

En el Capítulo X de la mencionada ley, se inscriben los objetivos planteados para garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, adecuada a necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. El Artículo 17° de esta normativa define modalidad como:

Aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuestas a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (LEN, 2006)

Refieren así, a la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad, la Educación Hospitalaria y Domiciliaria, y la Educación Rural. Es en esta última modalidad de la educación secundaria, donde se ubican las orientaciones en Agro y Ambiente, y Agro en Alternancia. Ambas destinadas principalmente a satisfacer la demanda educativa de la población rural.

La orientación Agro y Ambiente en la modalidad rural

La orientación en Agro y Ambiente, a nivel nacional, se aprueba mediante Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 190/2012, cuyo Anexo II detalla los marcos de referencia para la organización curricular de la misma. Este documento base propone entre los saberes prioritarios, que los estudiantes “reconozcan y analicen críticamente el rol del Estado y las políticas públicas en los procesos sociales, económicos, ambientales y productivos del ámbito rural” (p. 4). Para ello, establece núcleos temáticos o núcleos de conocimiento que no son excluyentes entre sí, aunque sugieren miradas diferenciadas pero complementarias, según el abordaje que se realiza. El componente ambiental tiene visibilidad en el núcleo temático “los espacios rurales a través del tiempo” aunque por el carácter transversal debiera considerarse en los tres núcleos temáticos que menciona la resolución. Los espacios rurales a través del tiempo,

incluye una mirada histórica y holística del devenir de la agricultura considerando las cosmovisiones, las tecnologías, técnicas y racionalidades de manejo y aprovechamiento de los recursos naturales.

En Misiones, esta orientación para la modalidad de educación rural es aprobada mediante Resolución N° 795/2010 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (MCECyT). Y mediante Resolución N° 048/2013 de este organismo se aprueba el documento base del Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) para la educación secundaria, en el mismo, se enuncian las orientaciones normativas que anteceden a éste, las cuales configuran tanto la concepción de educación, así como las perspectivas epistemológicas, didácticas y pedagógicas en torno a las finalidades de la educación secundaria.

Figura II

Estructura curricular de asignaturas para la orientación Agro y Ambiente (sombreado en gris).

Tercer Año	HC	Cuarto Año	HC	Quinto Año	HC
Lengua y Literatura	4	Lengua y Literatura II	4	Lengua y Literatura III	4
Matemática I	4	Matemática II	4	Matemática III	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	3	Educación Física II	3	Educación Física III	3
Historia I	4	Ciudadanía y Trabajo	3	Filosofía	4
Geografía	3	Química	4	Derecho	3
Biología	3	Psicología	4	Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria II (Microemprendimientos)	3
Física	4	Economía; Gestión y Administración Rural	3	Química Aplicada	3
Educación Artística	4	Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria I	3	Higiene y Seguridad Laboral	3
Formación Ética y Ciudadana	3	Agroecología	4	Formación Profesional Específica	4
Tecnología de la Información y la Comunicación aplicada a Espacios Urbanos y Rurales	4	Producciones e Industria de la Granja (Mecanización Agrícola)	3	Salud y Ambiente	4

Distribución de la carga horaria		
Total	114 Horas Reloj	Porcentajes
Formación general	80 h	70%
Formación Orientada	34 h	30%

Nota: representación de la organización curricular de la orientación Agro y Ambiente de la modalidad rural de la educación secundaria de Misiones según Resolución 795/10 MCECyT/ y la Resolución 048/13 MCECyT.

El documento del Diseño Curricular Jurisdiccional que forma parte de dicha resolución, se encuentra separado en dos tomos, en el primero desarrolla los aspectos de la estructura curricular común a todas las orientaciones del nivel secundario; en el segundo, presenta la estructura curricular del ciclo orientado, especificando cada espacio disciplinar y sus contenidos mínimos, los propósitos de enseñanza y las metodologías posibles de evaluación de éstos. A su vez, el Diseño Curricular sigue dos grandes campos, el de formación general y el de la formación específica. Para el primer caso, se organizan contenidos que priorizan saberes socialmente indispensables y significativos, al cual deben acceder todos/as los/as estudiantes que transitan el nivel secundario. Le siguen los contenidos de formación específica que

constituyen el ciclo orientado, aquí se diferencian según la especificidad del campo en formación priorizando y profundizando conocimientos específicos de cada orientación. Se diferencian así las asignaturas (Figura II) cuya especificidad se corresponden a la modalidad Agro y Ambiente.

El medio rural y sus particularidades para la Educación Ambiental

De acuerdo a la LEN la finalidad de la educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones es habilitar a jóvenes y adolescentes para el ejercicio pleno de ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios. En este sentido, y bajo las normas que lo establecen, se propone formar sujetos responsables; promover el acceso al conocimiento como saber integrado; desarrollar capacidades de aprendizaje, de estudio e investigación, desarrollar competencias lingüísticas, desarrollar capacidades de comprensión y de crítica⁵, entre otros principios que promueven tanto el trabajo y desarrollo individual como grupal.

Bajo estas acepciones, los procesos de enseñanza que promueve la LEN evidencia su especificidad, complejidad, interseccionalidad y multirreferencialidad para todas las formas y formatos institucionales con las cuales se desarrolla la educación secundaria. La enseñanza de lo ambiental no queda exenta a ello, ya que promueve procesos y acciones que bajo la misma lupa propone concebir al ser humano y su medio como tales, construyendo procesos de co-transformación en base a las relaciones e interacciones existentes para la satisfacción de las necesidades humanas. Como se verá más adelante la EA, según la perspectiva de encuadre, toma diferenciales formas en las cuales la enseñanza y el aprendizaje dialogan para que los sujetos en su entorno se permitan construir y reconstruir mutuamente.

En el medio rural la educación adquiere particularidades bien diferenciadas respecto a la enseñanza en los entornos urbanos, este diferencial podrá observarse en las acciones de EA que allí se desarrollen. Específicamente, en la orientación Agro y Ambiente la producción agrícola ocupa un lugar central en los tres últimos años de la secundaria, haciéndose indispensable contar con espacios disciplinares específicos que permitan explorar, estudiar y comprender la realidad local. En este orden, la cuestión ambiental resulta de real importancia para la enseñanza, ya que ella dispone a los sujetos a problematizar los matices del entorno productivo, llevando al conocimiento disciplinar en agricultura a un plano de contemplar en las

⁵ Según Resolución CFE N° 84/09. Aprueba los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.

acciones humanas los impactos que puedan originarse sobre el medio y la humanidad, para buscar alternativas viables de solución.

Como el objeto de estudio de este trabajo son las estrategias de enseñanza que se implementan para el abordaje de la EA en el BOP 53 de la comunidad “Cruce Londero Alicia”, será necesario aproximarnos a ellas en clave de las siguientes aristas que significan el acto educativo y brindan sentido a sus prácticas, las mismas son:

- En sentido macro: caracterización del entorno del BOP 53, particularidades de la población, actividades de producción que realizan las familias de los estudiantes, entre otros.
- En sentido micro: proyectos institucionales, proyectos de investigación de estudiantes, eventos y actividades institucionales (jornadas, exposiciones, muestras), entre otros.

Tener presente estas cuestiones, permitirá concebir las implicancias de la EA en la Orientación Agro y Ambiente acorde a las sugerencias y disposiciones de la currícula educativa. En este sentido, podrán evidenciarse las aperturas y dificultades de diálogo entre la institución y la comunidad en la que está inserta (Tiramonti y Fuentes, 2012).

Objetivos de estudio

General

- Indagar las estrategias de enseñanza implementadas para el abordaje de la Educación Ambiental por docentes del Bachillerato Orientado Provincial N° 53, de San Vicente Misiones, modalidad Agro y Ambiente, durante el ciclo lectivo 2023.

Específicos

- Identificar y describir las prácticas educativas de EA que se configuran desde el accionar docente, así como las concepciones de ambiente imperantes que implícita o explícitamente son parte de las mismas.
- Reconocer las estrategias de enseñanza que se utilizan para el abordaje de la Educación Ambiental en los espacios curriculares del ciclo orientado de la modalidad Agro y Ambiente.
- Analizar desde los marcos normativos de la Educación Ambiental Integral las estrategias de enseñanza implementadas en el BOP 53.
- Identificar las estrategias de enseñanza que contribuyen al abordaje de la realidad local.

Capítulo II

Estado de la Cuestión

Capítulo II: Estado de la Cuestión

Investigación educativa: algunas notas a considerar

Como sostienen Suasnábar y Palamidessi (2006) en “el proceso de transformación de un cuerpo de saberes referidos a la educación a un campo de conocimiento legitimado socialmente” (p.61) intervienen matices históricos, políticas sociales y culturales de producción que lo configuran constantemente, en la medida que se dan en el campo institucional y social las mismas distinciones respecto a qué individuo y sociedad “producir” a través de los sistemas educativos. La investigación educativa como campo de exploración y producción de conocimientos se inició y continúa como dispositivo político para la toma de decisiones en términos de política educativa. En este sentido, se inscribieron en ella diferentes perspectivas que posicionaron al investigador y al proceso de investigación sobre unas u otras temáticas emergentes a cada época, situados en los espacios de la burocracia estatal o bien, inmersos en las dinámicas propias de las universidades como productoras de conocimiento (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

El proceso cualitativo de producción de información tampoco es novedoso en el campo educativo, pero a fines de este trabajo y para no realizar un exhaustivo recorrido de la interacción investigación-educación-metodología cualitativa, se rescata que el proceso cualitativo es una “investigación flexible, sistemática y crítica de las regularidades del comportamiento de los agentes educativos” (Rojas Cerrón, 2019, p. 3) que se nutre de métodos como la Etnografía, la Biografía, el Análisis Cultural, los Estudio de Casos y Análisis de la Conversación (Sautu, 2005), entre otros. En esta forma del diseño de investigación el docente/investigador se convierte en un actor más de la trama social que investiga, y:

participa e interactúa con los investigados (agentes educativos), conoce sus representaciones para comprender, interpretar, criticar y ejecutar la mejora continua del sistema educativo a partir de las huellas pedagógicas (...) Se realiza esta investigación con la práctica de habilidades, aplicación de sus herramientas como la conceptualización, categorización, estructuración y teorización; de método como el etnográfico, fenomenológico, hermenéutico y de investigación acción. (Rojas Cerrón, 2019, p. 3)

La Investigación Acción como modelo de intervención tiene sus inicios con el Psicólogo Social Kurt Lewin (1944), desde allí ha incursionado en diferentes dimensiones de la investigación. Como proceso para el ámbito educativo J. Elliot (1991) es uno de los investigadores que la incorpora entendiéndola “como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88). Por su parte, Gimeno Sacristán (1988) en “El currículum moldeado por los profesores” incorpora la noción de investigación en la acción para problematizar la enseñanza y el currículum como procesos de producción de significados en la práctica social propiamente dicha.

Rogers Rebecca (2009) realiza un recorrido sobre las tradiciones intelectuales que permean el análisis del discurso como proceso de la investigación educativa, a la vez sostiene que, el Análisis Crítico del Discurso como modo de describir, interpretar, y explicar los problemas de importancia educativa, se sirve de “un grupo transdisciplinario de herramientas teóricas y analíticas que investigan las relaciones entre los textos escritos (escritos, hablados, multimodales), las prácticas discursivas (eventos comunicativos), y prácticas sociales (amplios procesos de la sociedad)” (p.43).

Pinkasz Daniel (2015) señala que, en los últimos años en Argentina, ha sido creciente el número de propuestas de investigación que centran sus esfuerzos en la educación, específicamente entre el año 2003 y el 2013 se encontraron más de 700 trabajos que desde diferentes tipos de acreditación institucional interpelan el accionar educativo. Las investigaciones, en ese recorte espacial, problematizan trayectorias educativas, cultura institucional, formatos institucionales, políticas educativas, entre otros.

Interpelar, tensionar y problematizar el sistema educativo siempre ha estado presente en las investigaciones que buscan brindar nuevos horizontes para pensar la educación secundaria. Al respecto, Ferreyra Ademar (2015) sobre los estudios de las características y procesos de la Educación Secundaria en Argentina entre 2000 y 2010, supone que los principales retos y posibilidades del sistema educativo, radican en los cambios a generarse desde la política educativa como herramienta, en el ámbito escolar (micro), provincial (meso) y federal (macro). Al mismo tiempo sostiene que:

Pensar y hacer educación desde una mirada constructiva supone abarcar el legado de saberes, prácticas y creencias acumulados en el pasado (para revalorizarlo y también para interpelarlo), interpretar los signos de los nuevos escenarios con apertura a las

innovaciones del presente y vislumbrar y edificar los mejores futuros posibles.
(Ferreyra, 2015, p. 14)

La mirada constructiva que permite revisar e interpretar prácticas, en términos de la investigación educativa como campo de discusión y construcción de nuevas realidades, remite a pensar el crecimiento de producciones que menciona Pinkasz (2015) situados en los espacios de entidades y organismos estatales o bien, de las universidades como productoras de conocimiento (Suasnábar y Palamidessi, 2006). Al respecto, Fuentes (2021) sostiene que los más de 1568 proyectos de investigación/producción de conocimiento registrados en la Base RIIES⁶, en un contexto creciente de expansión y heterogeneización de dicha producción, problematizan diversas aristas correspondientes a la educación secundaria en Argentina.

Al igual que Suasnábar y Palamidessi (2006), Sebastián Fuentes (2021) señala que los actores que componen esa matriz heterogénea de producción corresponden tanto a agencias estatales como a actores de la sociedad civil e instituciones científico-universitarias. Este autor, tras revisar la Base RIIES a principios del año 2021, sostiene que las disciplinas, problemáticas y campos temáticos de tales investigaciones se sitúan mayormente sobre trayectorias educativas, educación y desigualdades, entre otras (Figura III).

Figura III

Temas clasificadores de la producción de conocimiento empleados en la Base RIES, en orden alfabético.

Cuerpo, género, sexualidad
Educación no formal, Educación Popular, movimientos sociales
Educación y desigualdad
Enseñanza y aprendizaje y currículum
Evaluación
Historia de la Educación
Institución y gestión escolar
Modalidades
Políticas Educativas
Profesores
Representaciones sobre la escuela
Salud y Escuela
Trayectorias educativas, transiciones entre niveles. Orientación escolar.
Vínculos y Convivencia escolar

Nota: Tomado de “La escuela secundaria y los temas en la investigación: disciplinas, problemáticas de la agenda y especializaciones disciplinarias” de la Base RIES, FLACSO, según Fuentes (2021). El conocimiento sobre la educación secundaria en la Argentina: la Base RIES como lente e intervención en el campo. CC BY-SA 4.0.

⁶ La Base RIIES, es un espacio de investigación, formación y difusión de un grupo de investigadores y especialistas del Área de Educación de FLACSO Argentina.

En base a estas informaciones, y como puede observarse en la figura anterior, la EA, aún constituye un campo de investigación novel dentro del sistema educativo secundario de Argentina, más aún refiriéndonos específicamente a las estrategias de enseñanza que ésta emplea en la práctica educativa. Podría decirse que es un espacio de producción, aún en construcción, con muchas oportunidades para explorar, describir y analizar las variables que inciden o no en la producción de conocimiento dentro de las instituciones educativas. En términos de Canciani y Sessano (2014) “en nuestro país y específicamente en los debates actuales del campo de la pedagogía, la cuestión ambiental no logra permear e instalarse como problemática educativa contemporánea y son incipientes las investigaciones que consideran a la educación ambiental como objeto de estudio” (p. 55).

Al respecto, Fuentes (2014), en concordancia con Palamidessi, Suasnábar y Galarza (2007), sostiene que:

El aumento de las investigaciones sobre educación media puede ser leído como efecto y causa de la preocupación acerca de la escuela secundaria y, sobre todo, su relación con los jóvenes. En un mismo proceso y como parte de una misma configuración social podemos describir el crecimiento y/o aparición de algunos «thinks tanks» que tienen algo para decir e investigar sobre estos temas; el crecimiento de la matrícula en carreras de posgrado en el área de las ciencias sociales y la educación, la aparición de nuevos posgrados en el campo de las investigaciones educacionales y la consolidación de líneas de investigación en algunos organismos multilaterales y universidades, entre otros. (Tiramonti y Fuentes, 2012, p. 233, como se citó en Fuentes, 2014, p.11)

Frente a este planteo, la Maestría en Educación como espacio de desarrollo de competencias y habilidades epistemológicas y metodológicas, para realizar investigaciones en el campo educativo, promueve en el docente o agente del sistema educativo, la formación en acción, es decir, habilita la construcción de conocimientos desde los saberes empíricos -que llevan implícitos saberes teóricos- con los saberes académicos -que a su vez han sido producidos con saberes académicos- para constituirse en sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas (Sverdlick, 2007).

Educación Ambiental y Estrategias de Enseñanza

Son múltiples los estudios que permiten evidenciar el uso de una gran diversidad de estrategias de enseñanza que problematizan la Educación Ambiental (EA), desde diversas perspectivas y concepciones que configuran prácticas y nociones pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Aquí se presentan algunos ejemplos que se corresponden tanto con el nivel medio como a otros niveles del sistema educativo. De los cuales, se puede decir que son diversos y múltiples acordes a cada realidad donde se haya desarrollado el trabajo de investigación.

Respecto a prácticas pedagógicas para en el abordaje de la EA, Rivarosa Alcira (2009) presenta “Aportes a la identidad epistemológica de la Educación Ambiental: algunos análisis con las Prácticas de los Educadores” donde plantea algunas descripciones de los desafíos que implica proponer otras alternativas de enseñanza frente al escenario conflicto ambiental-conflicto educativo. Puntualiza que pensar otras prácticas pone en relieve el debate de las particularidades y dilemas de las problemáticas como abiertas, complejas y cambiantes a la vez que desnaturalizan la realidad mediante la reflexión e investigación permanente, que promueve diferentes caminos para las resoluciones y la combinación de diferentes conocimientos (cotidianos, populares, artesanales y científicos) mediante un abordaje curricular integral.

Campaner y De Longhi (2007) describen mediante su investigación exploratoria cómo la estrategia de juego de roles, se constituye en una herramienta para implementar la EA y mejorar a partir de ello, la argumentación acerca de problemáticas reales, de los estudiantes de nivel medio en la asignatura de las Ciencias Naturales. En este marco, y respecto al Estudio de Casos como estrategia de enseñanza de la EA, Niño Barajas Leomary (2012) describe cómo ésta genera oportunidades de construcción de conocimientos y de sentar posturas críticas y reflexivas por parte de estudiantes que la utilizan para abordar situaciones reales, mediante la alfabetización epistemológica y metacognitiva disciplinar, que coadyuva a un abordaje interdisciplinario, contribuyendo a un proceso de reflexión sistémica para mejorar el entorno donde éstos estudiantes se desenvuelven socialmente.

Coronel y Núñez (2015) en su “experiencia integradora para Educación Ambiental” exponen la manera en que la enseñanza basada en problemas socio-científicos logra que estudiantes tomen decisiones a partir de la problematización de situaciones reales de su entorno, y a través de una visión interdisciplinar de los temas en cuestión, discutir y redimensionar valores y acciones para el cuidado del ambiente. En el análisis y discusiones sobre el trabajo realizado, reúnen diferentes categorías de análisis de la EA para luego comprender los

fenómenos y sucesos que se dieron durante el proceso de ejecución de las experiencias e innovaciones para la Educación Ambiental.

Moreno Gallego (2017) presenta la enseñanza de sustancias químicas en los residuos sólidos plásticos como estrategia para fomentar la conciencia ambiental, a partir de la articulación de conceptos propios de la disciplina, mediante redes conceptuales, y la mala disposición de los residuos sólidos en su comunidad. Por su parte, los mapas mentales se constituyen en una estrategia de enseñanza, aprendizaje y sensibilización ambiental según Cervantes Forero (2019), como metodología para facilitar una mejor comprensión académica de los temas de trabajo, posibilitando un sustento argumentativo más desarrollado y favoreciendo una visión más autocrítica respecto a la importancia de la prevención de enfermedades infectocontagiosas provenientes de un mal saneamiento ambiental.

En su trabajo “Innovaciones en Educación Ambiental”, Condenanza, et al., (2017) exponen los resultados de las investigaciones sobre diferentes tipos o modos de abordaje de temáticas ambientales, en distintos espacios y entornos, en los cuales los docentes participantes del proceso recabaron informaciones sobre el propio accionar frente a tales acciones educativas.

Da Cunha y Aguirre (2017) en “Reconstruir Ambientes: estrategias innovadoras para la enseñanza de las Ciencias Naturales”, exponen la articulación posible de contenidos integrando la dimensión natural y social, con el uso de maquetas, posters, entrevistas y documentaciones varias, utilizando las herramientas TIC para la interpretación de situaciones reales de su entorno.

Gamboa Sinisterra, et al., (2022) demuestran la importancia de las estrategias lúdicas para la enseñanza de la EA mediada por la virtualidad, implementando juegos, uso de imágenes y dibujos, videos, foros de discusión, entre otros dispositivos que permitieron en diferentes instancias construir de manera conjunta entre los sujetos partes de la institución, propuestas de transformación acorde a la realidad de la misma.

Iribarren y Josiowicz (2013) proponen la problemática ambiental como estrategia de enseñanza a través de la salida a campo como dispositivo para trabajarlo, situada en una reserva ecológica, estudiantes y docentes interactúan en torno a diferentes factores que terminan en problemas ambientales como la erosión y la pérdida de biodiversidad. Bajo el nombre de “educación para la conservación” los autores reflexionan y resaltan la importancia de los campamentos científicos para el abordaje de contenidos ambientales en los escenarios donde éstos suceden.

Respecto a las problemáticas ambientales y su relación con la actividad agrícola Ferrazzino (2006) analiza desde la vinculación de extensión y educación, las potencialidades de procesos de intervención en comunidades rurales a fin de identificar las implicancias de la transversalización de los problemas ambientales y sus valores sociales en la actividad agrícola, situándose desde espacios de educación no formal.

Feito (2013) brinda notas conceptuales sobre diferentes posturas en relación a la Agricultura Familiar, para sumar insumos en el debate sobre el Desarrollo Rural Argentino. La autora se aproxima a una caracterización de esta categoría, y expone datos sobre la institucionalización de dicho sector, así como el rol que ésta cumple dentro de los procesos territoriales de desarrollo rural tanto para la estructura económica como la social.

Padawer y Canciani (2015) describen experiencias en el marco de su proyecto de investigación, donde ponen en tensión nociones conceptuales sobre los “colonos” “ocupantes” y “agricultores familiares” en torno a procesos de formación vinculados al trabajo rural. Relacionan aquí la noción de conflictos sociales en perspectiva histórica, relatando experiencias de ambientalización de los mismos. Señalan que problemáticas ambientales forman parte de los escenarios de lucha, en los que el trabajo rural se torna un proceso de enseñanza y aprendizaje de la cultura local, sobre las relaciones de producción, el capital y las formas de reproducción de la vida en sus territorios.

Las producciones mencionadas permiten reconocer el abordaje de la temática ambiental desde diferentes perspectivas. Las mismas contribuyeron de alguna manera en esta investigación, aportando referentes teóricos y metodologías que enriquecieron al presente trabajo. Además, permitieron dimensionar algunas estrategias de enseñanza que posibilitaron el abordaje y la problematización de las realidades sobre las que fueron implementadas como tal. Estas premisas abren un abanico de posibilidades para observar e indagar el abordaje de la EA en el BOP 53 y las estrategias de enseñanza que se utilizan allí para tal fin.

Capítulo III

Enfoque Conceptual

Capítulo III: Enfoque conceptual

Perspectiva Ambiental y Currículum Escolar

Moreno Olivos (2017) señala que “el currículo es un componente esencial de cualquier sistema educativo, pues configura el tipo de individuo, y por ende el tipo de sociedad, al que un Estado aspira, en respuesta a las necesidades de un momento histórico concreto” (p. 614), en este sentido, es posible afirmar que la educación ha sido configurada tantas veces como se ha hecho con la sociedad misma, producto de las recurrentes necesidades sobre para qué, cómo y cuándo formar.

El despliegue de un formato u otro, no está exento a las particularidades sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales de las comunidades donde las mismas son aplicadas. Cuestiones como la niñez, la salud, la perspectiva de género, la perspectiva de derechos humanos y la perspectiva ambiental, han sido incorporadas en diferentes momentos bajo determinados mandatos que configuraron el quehacer educativo. Interesa en este apartado, describir aquellas nociones acerca de cómo lo ambiental se torna en una propuesta posible de curricularizarse en los diferentes niveles de la educación. Al decir de Goodson (2000) (como se citó en Moreno Olivos, 2017) “la incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial (...) es un ejercicio eminentemente político” (p. 614), que trasciende las individualidades, abarcando la universalidad de acuerdos sociales que sientan las bases para dicho suceso.

Así, establecer en el currículum una temática, que engloba tan compleja problemática como lo ambiental, no es posible sin que se hagan presentes numerosas tensiones que trascienden diferentes aspectos sociales, culturales y políticos, los cuales terminan en decisiones y posicionamientos de ideales que no siempre obedecen al bienestar de mayorías o minorías, ni se adecuan a las necesidades reales de las mismas. Así, el currículum se torna un campo de batalla, una arena política (Moreno Olivos, 2017) en la que diferentes grupos sociales buscan posicionar e imponer su visión del tipo de sociedad e individuo que esperan lograr con los procesos educativos. Puiggrós y Sessano (2014) señalan el caso de la Ley de Educación en la provincia de Buenos Aires como campo de disputa y como marco político para la aplicación del Programa de Educación Ambiental en un periodo de tiempo específico (2005-2007), bajo configuraciones sociales, culturales, políticas y económicas diferenciales como proyecto político que a diferencia de “recetas” propone diseñar políticas públicas acorde a los problemas y necesidades del territorio.

La crisis socio-ambiental (Leff, 2007; Alcántara Rubio, et al., 2022) deja expuesto los límites del planeta, donde los casi imperceptibles pero cada vez más notorios cambios ambientales, producen numerosas problemáticas atravesadas por variantes económicas, culturales y sociales que son transversales a todas las dimensiones humanas y ambientales. La preocupación planetaria por las devastaciones que han ido dejando estos cambios ambientales, permitió dimensionar la muerte entrópica del planeta (Leff, 2007) e hizo que paulatinamente se introdujera en el campo educativo, algo externo a ello, ocupando un rol central en las decisiones que movilizaron diversos frentes para que la EA se constituya como una pedagogía ambiental (Rivarosa, et al., 2009) o una pedagogía del conflicto ambiental (Canciani y Telias, 2014) bajo “la emergencia de nuevas relaciones socioambientales y de nuevas formas de pensamiento que permitan liberar al hombre del pensamiento único, así como de las distintas formas de opresión” (Torres Carral, 2015, p. 232).

En términos de este autor y en contexto de crisis, aparecen nuevas implicancias que tensionan lo universal-singular y lo general-particular en el plano epistemológico, socio-ambiental y cultural que problematizan todas las dimensiones del campo ambiental y educativo. Ello permite explorar los encuentros y rupturas que suceden en la escalada de la EA en su proceso de introducción en términos institucionales, a partir de acuerdos y pactos internacionales por un lado, y por otro de los procesos de inclusión en las escuelas, colegios y universidades como proceso de formación en la búsqueda de renovar la idea de educación misma para revertir procesos educativos que hacen a la degradación ambiental (Torres Carral, 2015) acercando nuevos diálogos y sentidos que redescubren y replanteen la relación humanidad-naturaleza (Rivarosa, et al., 2009).

A razón de ello, y a pesar de haber nacida con un tinte conservacionista (González Muñoz, 1996) que limitó lo educativo a determinadas acciones, el devenir de la EA sacude al campo científico y educativo, lo hace a partir las configuraciones de cada momento sociohistórico, habiendo un desarrollo discontinuo en circunstancias cambiantes y esfuerzos desiguales (González Gaudiano y Meira Cartea, 2020) de los cuales emergen determinadas pautas que orientan los principios de lo ambiental hacia diferentes direcciones.

Esta multiplicidad de direcciones, originó diversas miradas y perspectivas de lo ambiental en el campo educativo, así como de la EA misma, que serán desarrolladas en los próximos apartados y permitirán comprender, en términos de esta investigación los procesos de enseñanza que se dan en el BOP 53 en materia ambiental. Más allá de los intereses que dotan de significados cada momento en que la EA es trabajada en la educación formal, interesa identificar en este trabajo las estrategias de enseñanza que rigen para ella en base a las

perspectivas imperantes en la institución, en el colectivo docente, en el estudiantado, el currículum y las orientaciones generales allí establecidas, y las recientes normativas que sirven de soporte para reforzar y profundizar su enseñanza.

Esto implica, observar también las configuraciones existentes en el escenario local que dialoga de cierto modo con los conocimientos que se proponen en la enseñanza de la Orientación Agro y Ambiente. En este sentido, problematizar aspectos de los paradigmas de producción que implican ciertas lógicas y prácticas agrícolas que pueden no estar en tono con lo que se propone desde la EA.

Algunos Hitos Históricos de la Educación Ambiental

La EA empieza a tomar presencia en lo educativo en la década de los 70 (González Muñoz, 1996; González Gaudio, 2001; Condenanza, 2013, Condenanza, et al., 2017), allí alcanza importancia a nivel internacional dada las sucesivas problemáticas ambientales que comienzan a preocupar a la humanidad ya que amenaza su actual y futura supervivencia. Se desarrollan sucesivas acciones que han presentado avances y retrocesos que significaron la postergación de muchas cuestiones referidas a lo ambiental y social.

Puntualmente en Argentina ya en los '80 el Ministerio de Cultura y Educación mediante Resolución 268/82 propuso una Estrategia de Actualización Curricular que incluía entre sus contenidos la Educación Ambiental, no obstante, no sugería cambios ni de los planes ni de los programas educativos, a la vez que recibió cierta resistencia en diferentes niveles de decisión (Tello y Pardo, 1996). Ya en la década del 90 surgieron diferentes acciones que trataron de cubrir con las demandas referentes a la EA. En 1991 mediante un convenio entre la Presidencia de la Nación, el Ministerio de Cultura y Educación, y entre éste y las ONGs, originaron cursos de formación dirigidos a docentes de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Tello y Pardo (1996) sostienen que esta acción buscó reforzar el conocimiento general del medio ambiente, por un lado, y por el otro, potenciar la publicación de guías didácticas específicas para dichos niveles.

Estos autores exponen que “en 1992 se publica el texto “Convivencia Ambiental, el gran desafío” distribuido desde el Ministerio de Cultura y Educación a todas las provincias” (p. 121). En 1994 en colaboración con la Embajada de Estados Unidos y otras instituciones, se pone en marcha la Red Nacional de Educación Ambiental, originando diferentes talleres sobre EA.

Para ese entonces se consideraba que “la Educación Ambiental está vinculada a las disciplinas tradicionales” (Tello y Pardo, 1996, p. 122) a la vez que se enfatizaba aún el enfoque

tradicional ecológico con pequeñas diferencias entre unas provincias a otras, además de una escasa vinculación entre la institución educativa y su contexto social. Por otro lado, se presentaban contradicciones respecto a los discursos de los docentes y las realidades que aparecían en las aulas, a la vez que las evaluaciones de EA se centraban “en proceso” pero enfocadas en los cambios de actitudes.

González Gaudiano (2001) refiere que el devenir histórico de la EA no está exento de los fenómenos políticos y económicos que transversalizan lo educativo, configurando escenarios complejos con determinaciones situadas sobre la individuación de los sujetos y la capitalización de los mismos, ponderando la competencia y el capital como centro del pensamiento educativo a lo largo de la historia. Se suscitan así, las relaciones entre teorías como “La teoría de la dependencia” (Dos Santos, 2003; Moré, 2017) que inscribe en los sistemas educativos ideales de “lo mejor/lo peor”, “lo de arriba/lo de abajo”, “el centro/la periferia”, “civilización/barbarie”, “países desarrollados/países subdesarrollados” que diferencia, fragmenta, jerarquiza y estigmatiza a los sujetos dejándolos a la deriva del sistema capitalista.

Al respecto, puede decirse que la trayectoria de la EA a partir de 1987 ha sido afectada severamente por las políticas y prácticas desde una perspectiva neoliberal que se ha instalado desde entonces en los marcos institucionales para producir y promover prácticas pedagógicas como dispositivo estratégico a favor de su propio beneficio, y así expandir las fronteras del capitalismo (González Gaudiano, 2019).

Bajo esta perspectiva, el neoliberalismo se instala como la plataforma por excelencia para estructurar el habitus, entendido con Bourdieu (2007) como aquel conjunto de esquemas generativos que permiten a los agentes percibir el mundo de determinada manera y actuar en él de acuerdo a esta representación. (p.2)

Uno de los hechos principales en términos de González Gaudiano y Arias Ortega (2009) es la implementación del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) como proceso de institucionalización de estrategias de EA en todo el sistema educativo. Este programa fue promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) entre 1975 y 1995, en respuesta a la necesidad de mitigar los impactos ambientales que se habían acentuado de manera paralela con la industrialización surgida después de la Segunda Guerra Mundial.

El PIEA orientó sus esfuerzos principalmente sobre el nivel básico de educación, con elaboración de materiales didácticos y métodos de aprendizaje centrado en la promoción para la toma de conciencia y comprensión de la magnitud de las problemáticas ambientales en toda su complejidad (González Gaudiano y Arias Ortega, 2009). Así se procuró “inducir una acción responsable de la ciudadanía en la prevención y solución de dichos problemas” (p. 60), para dar respuestas a las necesidades expresadas en los 26 puntos de los derechos ambientales de la humanidad, de la declaración de la Cumbre de Estocolmo de 1972. La concepción de EA imperante entonces incluía posturas sobre la enseñanza que iban desde la educación acerca del ambiente (Ciencias Naturales) a la educación en el ambiente (Proyectos extra áulicos) entre otras aproximaciones que no logran, en términos de éstos autores, a responder integralmente a la relación humanidad-naturaleza.

Entre el 2005 y el 2014, período del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable (González Gaudiano, 2019) a través de la UNESCO se implementó un enfoque de EA más acorde a la lógica de acumulación capitalista, vista desde la Política Ambiental como desde una perspectiva de racionalidad instrumental, es decir no como un derecho humano sino como un instrumento para la gestión ambiental. En términos de este autor, la EA se inscribe en este proceso marcado por el neoliberalismo, como un estorbo para el crecimiento económico que busca continuamente nuevos espacios y áreas de oportunidad para acumular capital, a través de nuevos mercados y la mercantilización de los recursos naturales.

En Argentina la reforma constitucional de 1994 estableció que las provincias que componen el territorio nacional delegan a la nación la potestad de dictar normas para la protección ambiental (Cáceres, 2021). Esta condición permitió la sanción de diferentes normativas de presupuestos mínimos de protección ambiental, que confluyen en la institucionalización posterior de la EA. La Ley N° 25. 675 General del Ambiente en el 2002 ha sido un hecho clave para la institucionalización de la EA, ya que a nivel mundial se rediscutía el rol de la educación como promotora de valores para la transformación necesaria frente a los cada vez más recurrentes y graves problemas ambientales que afectan al mundo.

La Educación Ambiental en marcos legales

La educación es un derecho establecido en la Constitución Nacional de la República Argentina (CNA, 2016)⁷, carta madre de todas las normativas que regulan el funcionamiento social de lo educativo. En ésta, se declara que “todos los habitantes gozan del derecho a un

⁷ Establecido como derecho constitucional en el Artículo 14°, Primera Parte, Capítulo Primero; Declaraciones, derechos y garantías, de la Constitución de la Nación Argentina ([CNA](#)).

ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras” (Artículo 41°). En la reforma constitucional de 1994, se establece que las provincias delegan la facultad de dictar normas ambientales al Estado nacional (Cáceres, 2021), así se producen diferentes cuerpos normativos para el despliegue de políticas públicas tendientes a la prevención de problemáticas ambientales y el tratamiento de las existentes.

A nivel mundial, se sucedieron diferentes convenciones donde se celebraron acuerdos para institucionalizar a la EA en los países partícipes de las mismas. Este término se utilizó por primera vez en la década del 40 (MEA, 2011), desde allí ha sido reconfigurado tantas veces como reuniones mundiales hayan sucedido. Entre los eventos pueden citarse sintéticamente, la creación de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) en 1948, el programa El Hombre y la Biósfera (MAB) de 1971, el Club de Roma de 1972, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (también conocido como Primera Cumbre de la Tierra) que termina en la creación del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) en 1973, y en este marco, la creación y lanzamiento del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) de la UNESCO-PNUMA en 1975, año en que se realiza el Seminario Internacional de Educación Ambiental organizado por éstas entidades internacionales, donde se redacta la “Carta de Belgrado”. Ya en 1977 se celebra en Tbilisi (Georgia) la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental donde se definen para la época los principios pedagógicos de la EA, así como las orientaciones para su abordaje en el ámbito nacional e internacional.

En 1987 se produce el primer Congreso Internacional sobre Educación y Formación sobre el Medio Ambiente en Moscú, donde se declara la década de 1990-2000 como el “Decenio Mundial de la EA” y se presta lectura del Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo más conocida como Informe de Brundtland. En 1992 se celebra la Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo, en Río de Janeiro, Brasil. En la oportunidad, con la presencia de 179 países se suscribieron convenios y declaraciones como la “Declaración de Río sobre Medio Ambiente y el Desarrollo, la “Declaración sobre Ordenamiento de los Bosques”, el “Convenio sobre Diversidad Biológica”, la “Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático” y la Agenda 21 que constituyó en ese entonces un documento donde se encontraban principios y orientaciones para la EA tendientes a un desarrollo sustentable. En paralelo a esta conferencia se desarrolló el Foro Internacional de Organizaciones no Gubernamentales y Movimientos Sociales, quienes elaboraron el Tratado de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible.

En 2002 se realiza la Cumbre Mundial de Desarrollo Sostenible en Johannesburgo, Sudáfrica donde se constataron los pequeños avances respecto a lo pactado en 1992, y se dieron importancia o mayor relevancia a los numerosos retrocesos en materia de pobreza y degradación ambiental principalmente, ya que éstos marcaron el fracaso de la noción de Desarrollo Sostenible acuñada hasta el momento. En el año 2012 se desarrolló la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en Río de Janeiro, cuyo informe aprobado “El futuro que queremos” detalla entre las temáticas, el énfasis en una educación para el desarrollo sostenible. Y en 2015, en Nueva York sucede la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, y allí se aprobó una nueva y ambiciosa agenda de acciones ambientales para el próximo decenio, denominada Agenda 2030.

La presente investigación centra su atención en los últimos acontecimientos de la Agenda 2030, que establecieron a grandes rasgos nuevas y viejas miradas para pensar la integralidad de las problemáticas ambientales que nos acechan. Esta última Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible, aprueba un documento donde se proponen 17 objetivos y 169 metas para los Estados miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU) a cumplirse hasta el año 2030. Para este trabajo, si bien deben considerarse todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se dará mayor relevancia a las orientaciones del objetivo 2 “poner fin al hambre, lograr la soberanía alimentaria y la mejora de la nutrición, y promover la agricultura sostenible”; y del objetivo 4 “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.⁸

La Educación Ambiental en Argentina

La sanción de la Ley General del Ambiente N° 25.675 en el año 2002, establece los marcos generales de la política ambiental en el territorio argentino. En ella, se plantea bajo Artículo 2°, inciso “H” a la EA como herramienta para la enseñanza tanto en el sistema formal como en el informal. En su Artículo 8° propone a la EA como instrumento de la Política Ambiental Nacional, declarándose en los sucesivos 14° y 15°, como un proceso continuo y permanente de educación, un instrumento básico para generar en los ciudadanos, valores, comportamientos y actitudes desde una perspectiva integral del ambiente, para la preservación de los recursos naturales y un uso racional y equilibrado de los mismos. Este apartado, propone a la experiencia educativa desde un enfoque interdisciplinar para generar conciencia ambiental

⁸ Según Documento final de la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible 2015 denominado “transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, disponible en: <https://research.un.org/es/docs/environment/conferences>

con una actualización constante de sus contenidos. Por otra parte, esta normativa establece como ente regulador de dicha política al Consejo Federal del Medio Ambiente (COFEMA) quién luego con los demás estamentos del Estado pondrá en marcha los principios dispuestos en esta ley en la órbita educativa de todo el territorio nacional.

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 propone un marco cercano de institucionalización genuina de la EA ya que por un lado se enuncia entre sus objetivos una formación integral en todas las dimensiones de la persona comprometida con diversos valores de vida, en especial el de preservación del patrimonio cultural y natural, y por otro, en su Artículo 89° establece que el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación dispondrán de las medidas necesarias para la implementación de la EA en todos los niveles educativos y sus modalidades. La finalidad de esta acción deviene en la promoción de valores, comportamientos y actitudes hacia la valorización de la diversidad biológica, la preservación y el uso sostenible de los recursos naturales, para mejorar la calidad de vida de la población. Se valdrá para ello de lo dispuesto en el Artículo 15° de la Ley N° 25.675 General del Ambiente donde se establece como prioridad la formación docente en EA, y su inclusión como contenido curricular en los diferentes espacios de formación en todos los niveles.

A través de esta coordinación normativa, el CFE y el COFEMA deberían trabajar sobre los acuerdos en materia de política educativa para promover la EA en todos los ámbitos y niveles educativos del territorio nacional. Esta y otras iniciativas originaron entre otras propuestas, la confección de los Manuales de Educación Ambiental (MEA) desde el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación, para nivel inicial, primario y secundario en el año 2011.

Ambos consejos reunidos en el año 2017, firman el Compromiso Federal para la Educación Ambiental (CFE 2017) donde se perfilan a afianzar y fortalecer la EA en las distintas jurisdicciones, además de proponerse como acción el consenso sobre un marco conceptual compartido de referencia con focos de abordajes prioritarios acorde a la realidad nacional y a la de cada provincia. A la par de este acontecimiento, y específicamente entre los años 2016 y 2018 se venían realizando encuentros -dos nacionales, cuatro regionales y ocho provinciales- para definir la Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA). Este documento de ENEA recogió desde la órbita de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación, la sistematización del proceso de discusión y debate para la definición de dicha estrategia, en ese entonces.

La Ley Nacional de Educación Ambiental Integral (EAI) N° 27.621 sancionada en el año 2021, propone una perspectiva más integradora respecto a las definiciones y actuaciones

de la EA en el territorio argentino. Específicamente en su Artículo 3°, la mencionada normativa deja expresada los siguientes principios, desde los cuales supone el abordaje de lo ambiental: Abordaje interpretativo y holístico; Respeto y valor de la biodiversidad; Principio de equidad; Principio de igualdad desde el enfoque de género; Reconocimiento de la diversidad cultural; Participación y formación ciudadana; El cuidado del patrimonio natural y cultural; La problemática ambiental y los procesos sociohistóricos; Educación en valores; Pensamiento crítico e innovador; y, El ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano. Estos nuevos horizontes desde donde pensar la Educación Ambiental, reorienta los procesos de la ENEA hacia una mirada más integral de lo ambiental, dejando de mirar al problema como foco de acción y proponiendo al ambiente como un todo sobre el cual actuar.

En el marco de los propósitos de formación docente ya mencionados más arriba, se elaboró en el año 2022 un documento base del Instituto Nacional de Formación Docente denominado “Somos Ambiente: Formación Docente para una Educación Ambiental Integral (EAI)” el cual está orientado a brindar herramientas conceptuales para repensar ciertos rasgos de la formación, contiene una serie de propuestas de acciones institucionales y comunitarias para repensar el accionar docente desde los marcos de la EAI. En este mismo año, el Ministerio de Educación de la Nación desarrolló el “Documento Marco del Programa de Educación Ambiental Integral” donde se establecen, en el marco de la Ley 27.621, orientaciones para acompañar y facilitar el ejercicio docente en la implementación de la EA. Por otro lado, la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) se constituye en un dispositivo orientador para que las jurisdicciones diseñen sus estrategias para la implementación de la EAI.

Si bien el CFE y el COFEMA en el 2017 firman el Compromiso Federal para la Educación Ambiental (CFE 2017), recién en el año 2023, ya con la vigencia de la Ley 27.621 de EAI, el CFE genera la Resolución N° 455/23 para la inclusión de la perspectiva de la Educación Ambiental Integral en las propuestas curriculares, atendiendo a la necesidad de construir nuevos modos de leer la realidad para comprender la complejidad del ambiente y sus relaciones, lo que supone concebirlo como una construcción social e histórica y en vínculo con la formación de una ciudadanía activa en el marco de los Derechos Humanos. Esta herramienta normativa del CFE, promueve el fortalecimiento de la acción interinstitucional entre ministerios y otros organismos para el cumplimiento de lo pautado en la normativa de EAI que le precede.

Este documento, propone como instrumento para el desarrollo de los lineamientos curriculares, los 5 ejes con los que Argentina se compromete promover dentro del ámbito educativo, la implementación de la EAI, a saber: reconocer la complejidad del ambiente;

analizar los problemas ambientales; ejercer nuestros derechos, generar un diálogo de saberes; cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida. Por otra parte, aprueba como núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) posibles para orientar el abordaje transversal en la complejidad que reviste el ambiente, los siguientes:

- Biodiversidad
- Residuos, consumo y cultura del descarte
- Cambio Climático y transiciones energéticas justas
- Alimentación y Soberanía Alimentaria
- Derecho Humano al Agua

Por último, esta resolución reafirma la necesidad de establecer al 5 de Junio como fecha en que se realiza una jornada educativa anual, en el marco del Día Mundial del Ambiente. Esta acción, según lo que se prescribe en el documento, establece dicha jornada en todo el país, todos los niveles y modalidades del sistema educativo, a fin de afianzar lo dispuesto en la normativa de EAI en todos los establecimientos educativos del país.

La Educación Ambiental en Misiones

En lo referente a normativas, la Ley General de Educación de Misiones N° VI-104 (Antes Ley 4026), sancionada en el 2003, se declara como principio en su inciso “1” del Artículo 4° “la conservación, defensa del medio ambiente y el uso sustentable de la diversidad biológica y de los recursos vitales”. La Ley de Educación Ambiental N° XVI-80 (Antes Ley 4182) establece los principios generales de la EA para todos los establecimientos educativos que componen el sistema educativo, tanto instituciones públicas como privadas.

En términos institucionales las carteras ministeriales realizan diferentes líneas de trabajo referente a la EA, una de ellas se describe en el artículo “*educación y ecología apuestan a la conciencia ambiental*” (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología, 2018), donde el Ministerio de Ecología y Recursos Renovables y el Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología, proponen fortalecer las estrategias de acción de ambas entidades respecto a lo ambiental en el marco del “I Encuentro Provincial de Educación Ambiental” y en búsqueda de pensar las bases en la construcción de la Estrategia Provincial para la Educación Ambiental.

En la órbita del Consejo General de Educación, se crea mediante Resolución N° 7008 el Centro de Educación Ambiental, bajo el objeto de promover acciones para el fortalecimiento

de capacidades ambientales en todos los niveles del sistema educativo y la comunidad en general. Esta entidad propone acciones de educación y sensibilización tales como:

- Promover espacios de capacitación, intercambio e implementación de proyectos que contribuyan a la educación ambiental.
- Fomentar la responsabilidad de los ciudadanos en relación con el medio ambiente.
- Convertir las prácticas sostenibles en materia de ecología, en hábitos a partir del trabajo con estudiantes del nivel inicial, primario y secundario pertenecientes a escuelas de la Provincia de Misiones.
- Investigar y elaborar proyectos en materia medioambiental. (Centro de Educación Ambiental, s/f).

Estos sucesivos y sostenidos esfuerzos entre el año 2018 y 2021, contribuyeron a la construcción y difusión de la Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental de Misiones, publicada en el documento de Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral del Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable en el año 2022 (Azcona, et al., 2022). Dentro de sus descripciones, señala que el camino de construcción de la Estrategia Provincial de Educación Ambiental (EPEA) constituyó el marco de referencia para que entidades, organizaciones e instituciones públicas y privadas aunaran esfuerzos para la construcción de este documento.

En el proceso se hicieron reuniones y talleres en diferentes puntos de la provincia de Misiones, la cual se subdividió en Zona Sur, Zona Centro y Zona Norte agrupando en cada ocasión numerosas entidades municipales y educativas, así como las gubernamentales y no gubernamentales provinciales y nacionales, donde se discutieron diversas cuestiones vinculadas a lo ambiental. Específicamente en la Zona Centro, donde participó el municipio de San Vicente, El Soberbio, San Pedro, entre otros, se pusieron como ejes de discusión los siguientes:

- Impactos negativos en los ecosistemas por factores multicausales.
- Degradación de las cuencas hidrográficas.
- Degradación y pérdida de suelos.
- Pérdida de biodiversidad y servicios ecosistémicos.

- Incrementos de los residuos, disposición inadecuada y déficit en el sistema de gestión.
- Uso de agrotóxicos.

Respecto al abordaje de la EA, la comunidad involucrada en la problematización y construcción de la EPEA, generó para la Zona Centro a la que pertenece San Vicente, un diagnóstico sobre las posibilidades y limitaciones de la misma (Figura IV), expresando los desafíos que representa la EA tanto para las instituciones gubernamentales como las no gubernamentales, para aquellas que se dedican a la educación formal como para aquellas que se abocan al desarrollo de propuestas informales.

Figura IV

Señalamientos sobre las fortalezas y debilidades para el abordaje de la EA que cuenta la Zona Centro de la provincia de Misiones.

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> -Diversidad de actores capacitados trabajando en el territorio. -Incipiente participación ciudadana en temas ambientales. -Aportes de las Organizaciones de la Sociedad Civil, fundaciones e instituciones públicas del estado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de políticas continuas: articulación y transversalidad discontinua entre las instituciones que abordan las mismas problemáticas. - Individualismo e interés sectorial, empresarial y económico. - Dificultades para sostener las articulaciones y procesos de EA en los territorios.
<ul style="list-style-type: none"> -Existencia de instituciones educativas con orientación en ciencias agrarias. -Disponibilidad de información. -Interés de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Carencia de Material bibliográfico de contexto regional. - Necesidad de transversalizar los contenidos educativos ambientales a todas las áreas. - Escaso material bibliográfico/teórico con contenidos de contexto local.

Nota: tomado del Documento “Informe de Avances de la implementación de la Ley 27621 de Educación Ambiental Integral” Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable. 2023.

La Educación Ambiental en el Municipio de San Vicente

En San Vicente la Carta Orgánica del municipio apoya, promueve y difunde la EA en todos los niveles educativos tanto públicos como privados, además de asegurar la disponibilidad de información, asesoramiento y control de las actividades relacionadas al ambiente⁹. Por otra parte, se establecen las acciones y propósitos del municipio enmarcadas en

⁹ Según Artículo 99° Título Tercero “Desarrollo del Ambiente y del Territorio-Capítulo Primero: Ambiente y Territorio”. Honorable Concejo Deliberante-Municipalidad de San Vicente.

la Secretaría de Planificación Ambiental y Ordenamiento Territorial como organismo responsable de velar por el ambiente local, así como de los impactos que puedan generarse por las acciones humanas en la localidad.

Entre los principios y acciones educativas reconoce a la educación como un bien social, y se responsabiliza de la conservación, preservación, valorización y difusión del patrimonio cultural y ambiental de toda la comunidad. A su vez, sostiene que promueve una educación que afiance los principios que orienten la necesidad de preservación del medio ambiente, los recursos naturales y la defensa ecológica.¹⁰ Del lado productivo, el municipio promueve, fomenta y promueve la producción agropecuaria e industrial en toda su diversidad, además de fomentar las acciones de formación con esta finalidad siendo estas de nivel medio y/o superior, entre otras acciones específicas.¹¹

Según Resolución “A” N° 99/2021 se crea en el ámbito del Departamento Ejecutivo Municipal la Secretaría de Industria, Agro y Producción, dependencia que, entre otras acciones, tiene a su cargo promover e implementar planes, proyectos y programas para el desarrollo y fortalecimiento de los pequeños productores rurales, así como las actividades de formación cuyos propósitos se encaminan hacia dicho fin. En el marco del Plan de Desarrollo Rural Sostenible de ésta secretaría, se enuncian diferentes propuestas de trabajo relacionadas al fortalecimiento de la actividad productiva del municipio, y de formación en el campo de las Ciencias Agrarias para fomentar interinstitucionalmente dicho campo.

Entre las acciones ambientales, se destaca el Día Municipal del Medio Ambiente celebrado el 5 de junio de cada año en el espacio del Jardín Botánico Municipal “Yvy Porá” donde la comunidad educativa del nivel primario se concentra en la ceremonia escolar denominada “Compromiso con el Ambiente para la Protección del Patrimonio Natural y Cultural de la Provincia de Misiones”. En esta instancia estudiantes de 7° grado¹² de todas las escuelas de la provincia se comprometen con el cuidado del ambiente según el texto de compromiso que en su momento dará lectura el/la director/a del establecimiento y que reza lo siguiente:

¹⁰ Carta Orgánica del Municipio de San Vicente, Capítulo Séptimo: Cultura y Educación: Artículo 58° Principios y acciones educativas, inciso “b”, “d” y “e”.

¹¹ Carta Orgánica del Municipio de San Vicente, Capítulo Décimo Segundo: Promoción de la Producción Agropecuaria e Industrial: Artículo 71° Fortalecimiento y Promoción de la Producción Agropecuaria e Industrial.

¹² Según lo establecido en la [Ley VI-N° 137](#) (Antes Ley 4477) de “Compromiso con el Ambiente para la Protección del Patrimonio Natural y Cultural de la Provincia de Misiones”, Sancionada en 2009.

Habiendo tomado conocimiento de los principales componentes del ambiente y sus principales amenazas; que han receptado el concepto de desarrollo sostenible y los instrumentos de gestión que permiten alcanzarlo; que han conocido los más importantes recursos ambientales, en particular del MERCOSUR, de Argentina y de la provincia de Misiones: ¿Se comprometen a difundir estos conocimientos y adoptar hábitos y conductas amigables con el ambiente que permitan la protección del patrimonio natural y cultural de la Provincia, logrando un entorno favorable para el desarrollo integral y el aumento de la calidad de vida de los habitantes de la Provincia de Misiones? (Artículo 2° Ley VI-N° 137)

Integran las acciones de este evento, diferentes dependencias municipales, siendo la Dirección de Turismo y la Dirección de Educación las principales organizadoras. Otra de las acciones, refieren a la actividad “Yo planto mi árbol” que se organiza desde la Secretaría de Obras Públicas, ocasión en la que el municipio, en vinculación con instituciones educativas realizan la implantación de especies nativas de arbolado urbano en los espacios públicos (espacios verdes, reservas fiscales, plazas).

Corrientes de la Educación Ambiental

Existe una gran diversidad de bibliografía que aborda las corrientes de la EA, donde se develan las concepciones imperantes sobre su quehacer, se desarrollan sintéticamente sus nociones, consideradas como aportes necesarios para comprender a grandes rasgos las diversas concepciones que pugnan en las planificaciones, en las aulas y en las instituciones educativas, por perpetuarse en el tiempo. A fines prácticos de esta investigación se pondrá la atención necesaria a los enfoques que devienen de las concepciones sobre la EA, y sobre esa base se buscará establecer las relaciones a fin de establecer, primero bajo qué concepción se concibe la enseñanza y sus estrategias, luego definir cuáles de las corrientes se manifiestan o no en las decisiones que toman los docentes sobre sus procesos de enseñanza.

Lucie Sauvé desarrolla un gran trabajo, en diversos artículos, exponiendo los principios mundiales de EA que han perpetrado las aulas, ya González Gaudiano (2001) describe, lo que el autor denomina “otra mirada” aludiendo a los acontecimientos de la EA que tuvieron lugar en América Latina y el Caribe. Por otra parte, Quintero y Solarte (2019) realizan un interesante

bosquejo de lo que denominan las concepciones de ambiente que inciden en el modelo de enseñanza de la EA.

Pensar en corrientes de EA, nos lleva a tomar como referencia el trabajo de Lucie Sauvé (2004) quien intenta organizar las aproximaciones teórico-conceptuales en 15 grandes campos, desde los cuales enuncia las características diferenciales de cada uno. A los fines prácticos de esta investigación se presentan los siguientes ítems (Tabla I) que de alguna manera resumen las ideas que trabaja la autora:

Tabla I

Detalle de las principales ideas según las corrientes teóricas de la Educación Ambiental

Corriente	Principales ideas
Naturalista	Centrada en la relación con la naturaleza, reconoce el valor intrínseco de la misma, se basa en una educación cognitiva, experiencial, afectiva, espiritual o artística. Con aprendizajes por inmersión o imitación con otros grupos sociales.
Conservacionista /Recurcionista	Desde una concepción naturaleza-recurso, se centra en la conservación de los recursos, utiliza la gestión ambiental como herramienta de acción individual pero de proyectos colectivos. Propone estrategias para evitar la escasez ante las señales de agotamiento.
Resolutiva	Entiende al ambiente como un conjunto de problemas, se trata de informar o de conducir a las personas a informarse sobre los problemas ambientales y desarrollar habilidades (modificando comportamientos) apuntando a resolverlos.
Sistémica	Permite conocer y comprender los diferentes componentes e interacciones y relaciones de un sistema ambiental, poniendo en relieve las relaciones entre sus elementos biofísicos y sociales de una situación ambiental, en la búsqueda de soluciones menos perjudiciales o más deseables para el ambiente.
Científica	Pone énfasis en el proceso científico para el abordaje de las problemáticas ambientales identificando las relaciones de causa a efecto. Se centra en la inducción de hipótesis a partir de observaciones y la verificación de hipótesis a partir de nuevas observaciones o por experimentación. Se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades a partir del ambiente como objeto de estudio, para elegir una solución o acción más apropiada.
Humanista	Centrada en la dimensión humana del ambiente como medio de vida multidimensional. El ambiente no es solo natural sino cultural, y a partir del paisaje como puerta de entrada para aprehenderlo, como objeto moldeado por el ser humano para satisfacer sus necesidades.
Moral/ética	Considera a la ética como fundamento de la relación con el ambiente. Propone trabajar sobre valores ambientales y la adopción de una “moral

	ambiental” para lograr comportamientos socialmente deseables, desarrollando competencias éticas para construir el propio sistema de valores.
Holística	Centrada en un enfoque analítico y racional de las realidades ambientales y de las dimensiones del ser humano en relación con las mismas. Puede trabajarse desde una perspectiva psicopedagógica que propone el desarrollo integral del sujeto en relación con el medio; o, desde una interpelación de las realidades ambientales.
Bio-regionalista	Centrada en una ética ecocentrista y la relación con el medio local o regional, como un espacio geográfico definido por sus características naturales cuya valoración como tal subyace de su comunidad y de sus propios modos de vida en relación con ella. Como movimiento socio-ecológico pone interés en eco-nómica de la vida compartida en el hogar-ambiente.
Práctica	Pone énfasis en el aprendizaje en, por y para la acción. Invita a la reflexión en acción en el proyecto/propuesta en curso. Como proceso opta por la investigación-acción con el propósito de generar cambios socio-ambientales o educacionales en el medio (sujeto-ambiente), integrando en él los actores que son partes de la situación/problema.
Crítica social	Propone a partir de la teoría crítica, el análisis de las dinámicas sociales que se encuentran en la base de las realidades y problemáticas ambientales, desde una mirada política orientada hacia la transformación de las mismas.
Feminista	A partir de la corriente crítica social, la corriente feminista centra los esfuerzos en la visibilización de las relaciones de poder dentro de los grupos sociales. Propone reconstruir las relaciones de género en el marco de la ética de la responsabilidad sobre los proyectos ambientales, para la reconstrucción de la relación con el mundo.
Etnográfica	Pone énfasis en el carácter cultural de las relaciones con el ambiente, inspirándose en las pedagogías de diversas culturas que tienen otras relaciones con el medio para no imponer una visión del mundo.
Eco-educación	Perspectiva educacional que no trata la resolución de problemas, sino de aprovechar la relación con el medio como fundamento para actuar significativa y responsablemente con él, como desarrollo personal. Se compone de dos posicionamientos, la eco-formación y/o la eco-ontogénesis.
Sostenibilidad/sustentabilidad	A partir de la ideología del desarrollo (corriente desarrollista) sostenible como herramienta para pensar la base del desarrollo humano, se trata de aprender a utilizar racional y equitativamente los recursos hoy para asegurar su disposición en el futuro.

Nota: adaptado de Sauve, L. (2004) Uma cartografia das correntes em educação ambiental. (p. 17-46).

In Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). Educação ambiental - Pesquisa e desafios. Porto Alegre : Artmed.

Concepciones de la Educación Ambiental

La incorporación de las cuestiones ambientales en el campo educativo, se produce desde diversas perspectivas teóricas e ideológicas (Bachmann, 2008) que configuran la práctica educativa en todas sus dimensiones. En su devenir histórico, la EA ha sufrido las más diversificadas críticas tensionando y transformando sus principios y valores hacia horizontes que hasta hoy se siguen modificando. No obstante, existe cierto consenso (Toffoli, 2021) en que la EA se propone como un campo de intervención político pedagógica (ENEA, 2018) para cuestionar los modos de organización social económico-productivo mediante la participación democrática, que asegure una concepción crítica de la realidad como ámbito de intervención comunitaria.

Existen, según la concepción imperante de la EA, diferentes nociones significantes de dicho proceso. La bibliografía revisada es abundante, no obstante, se citan algunas notas que para la finalidad de este trabajo podrán resultar significativas. Ellas son:

- La **EA desde el pensamiento conservacionista, o enfoque naturalista**, que concentra sus esfuerzos en promover la preservación de la naturaleza y los recursos naturales (Bachmann, 2008). Presentan acciones en el marco de principios ecológicos (Quintero y Solarte, 2019) olvidando las interacciones entre sociedad y naturaleza.
- La **EA desde el paradigma de la complejidad, o enfoque sistémico**, entiende al ambiente como un sistema compuesto por diferentes dimensiones (materiales, naturales, políticas, culturales, económicos y sociales) interrelacionados entre sí (Luquet, 2020). En términos de la autora, desde esta perspectiva, puede pensarse al ambiente desde los elementos que lo conforman, las interacciones e interrelaciones que componen las redes de relaciones, los flujos de dicha interacción y las tensiones, producto de las mismas (Quintero y Solarte, 2019).
- La **EA desde el enfoque antropocéntrico** posiciona al humano como centro, adjudicándose la facultad de administrar los recursos naturales. Se relaciona fuertemente al enfoque naturalista ya que se potencia entre las acciones de este enfoque, el cuidado, protección y preservación de los recursos naturales (Quintero y Solarte, 2019).
- La **EA desde la conflictividad ambiental o enfoque de Resolución de Problemas** (Quintero y Solarte, 2019) como estrategia movilizadora, creadora de espacios de diálogo entre lo local y lo global, problematizadora y productora de nuevos sentidos sobre esta realidad, tanto curriculares como psicosociales y políticos que instituyen en

los sujetos nuevas formas de percibir y actuar en la realidad que los atraviesa (Rivarosa, et al., 2009).

→ La **EA desde el enfoque activista** que propone actividades por el ambiente sin un trabajo cognitivo que le otorgue sentido y significado a lo que hace (Quintero y Solarte, 2019).

Por otra parte, Canciani y Telias (2013) sugieren el abordaje de la EA desde una Pedagogía del Conflicto Ambiental cuya iniciativa retoma múltiples aspectos de la mirada crítica del territorio como espacio de disputa de sentidos y significados. En este sentido, Lucie Suave sostiene que:

El campo de la educación ambiental que refleja las tendencias sociales relativas al medio ambiente y a la educación, pero que se convierte también en un motor de transformación se ha ido abriendo progresivamente a una aprehensión más global de la complejidad del mundo, hacia el reconocimiento del universo fenomenológico y de la cultura como otros de la relación con el mundo, hacia la puesta en evidencia de la construcción social del saber, de la necesidad de reconocer los conflictos y de comprometerse democráticamente en ellos, pero a veces también radicalmente. (2010, p. 7)

Modelos de Enseñanza de la Educación Ambiental

Explorar los fenómenos educativos implica no sólo revisar las corrientes y concepciones imperantes que a dicho fenómeno impregna determinadas configuraciones situadas en un tiempo y espacio dado. También es necesario establecer los modelos desde los cuales se piensan los actos educativos y en ellos las tensiones que despiertan los sentidos explícitos e implícitos que juegan y hacen posible las lecturas de la realidad. Existen diferentes miradas sobre el modelo educativo al cual se alude en esta investigación, no obstante se lo considera como “prácticas específicas organizadas de manera coherente y tienen como aspiración alcanzar objetivos y metas” (Torres Carral, 2015, p. 230), dichas prácticas varían según las posibilidades existentes para su realización, es decir, en el BOP 53 en el ciclo orientado de Agro y Ambiente, existen matices del DCJ que dictaminan algunas directrices para la enseñanza de la EA, tanto de sus contenidos como sus estrategias, pero existe también matices institucionales, las propias

del docente y las que le competen a la propia situación de enseñanza que como se verá más adelante configuran el acto educativo.

El DCJ de la Orientación en Agro y Ambiente propone diferentes acepciones sobre contenidos y estrategias, así como los propios propósitos de la enseñanza secundaria bajo la orientación que corresponden tanto a corrientes, enfoques y concepciones, como también modelos de enseñanza de la EA que, aunque no sean explícitos o racionalizados acorde a los conocimientos del docente al trabajar contenidos ambientales, forman parte de sus prácticas. Conocer las implicancias de tales modelos permitirá reconocer en las estrategias de enseñanza que se implementan en el BOP 53, los indicios que asignan unos u otros significados tanto de la enseñanza como de lo ambiental. Quintero y Solarte (2019) realizan un interesante acercamiento sobre tales modelos y sus diferentes grados de significaciones (Tabla II) a partir de la observación y análisis de prácticas de enseñanza en una situación particular. Estas premisas permitirán tener nociones de cómo pensar las estrategias de enseñanzas del BOP 53 para el abordaje de la EA, como objeto de estudio de esta investigación.

Tabla II

Modelos de enseñanza de la EA, concepciones y nociones que las diferencian.

	Modelo Naturalista	Modelo Antropocéntrico	Modelo de Resolución de Problemas	Modelo Activista	Modelo Sistémico
Concepción de ambiente	El ambiente como naturaleza que debemos <i>apreciar</i> y <i>proteger</i> .	Ambiente como recurso que debemos <i>gestionar</i> y <i>cuidar</i> . Naturaleza como fuente de bienestar.	Ambiente como problema. Propósito <i>prevenir</i> y <i>resolver</i> los problemas del entorno.	No se identifica una concepción de ambiente asociada a este modelo.	Ambiente como sistema. Definido por las interacciones biológicas, sociales, económicas y culturales.
Concepción de EA	Educación para la comprensión de los conceptos ecológicos y para desarrollar un vínculo con la naturaleza.	Cuidar los recursos naturales para garantizar la supervivencia de la especie humana a partir de un desarrollo sostenible.	Centrada en el análisis y resolución de los problemas ambientales. Busca soluciones y desarrollar competencias en los estudiantes para resolverlos	Responde a las motivaciones de los estudiantes, busca que éstos aprendan en y sobre el ambiente.	Analiza las interacciones entre los sistemas naturales y socioculturales. Incorpora la EA popular, emancipadora, y la justicia ambiental.

Contenidos	Contenidos relacionados a la naturaleza, la ecología, el conocimiento del medio natural.	Conservación del agua, el suelo, la energía, las plantas (especialmente las comestibles y medicinales) y los animales, por los recursos que se pueden obtener de ellos.	Problemáticas ambientales que requieren solución. Por Ej.: contaminación, deforestación, erosión, lluvia ácida, otros.	Contenidos vinculados a los intereses de los estudiantes o emergentes. Son flexibles.	Componentes de un sistema complejo y dinámico, interacciones entre los elementos biofísicos y sociales que se presentan.
Actividades	Clases al aire libre, visitas ecológicas, actividades de sensibilización con la naturaleza en parques y reservas.	Campañas de protección, actividades que promuevan el eco-consumo y eco civismo, tres R, reciclaje.	Realizar diagnósticos del entorno escolar, identificar causas, actores que intervienen, responsabilidades	Carteles, visitas a museos, parques, recorridos ecológicos, talleres de reciclaje o compostaje, jardinería.	Proyectos interdisciplinarios, transversales, comunitarios.

Nota: Adoptado de Quintero y Solarte (2019) Las concepciones de ambiente inciden en el modelo de enseñanza de la educación ambiental. En: Entramado. Julio - Diciembre, 2019 vol. 15, no. 2, p. 130 - 147. BY-NC-SA.

La educación secundaria y su enseñanza en ámbitos rurales

La educación secundaria como política pública

En términos de Padawer, et al., (2013) la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina ha planteado diversos desafíos institucionales, y necesitó en los últimos años, de esfuerzos conjuntos que coadyuvaron a extender la formación media a cada rincón del país, llegando a cada sujeto la posibilidad de iniciar, continuar o culminar dicho nivel. En términos de Jofré y Expósito (2021), algunas de las políticas fueron:

- El Plan Progresar, destinado a jóvenes de entre 18 a 24 años, brinda un respaldo a los estudiantes que deseen empezar o continuar sus estudios en cualquier nivel educativo.
- El servicio de educación a distancia, posibilita la educación primaria y secundaria a aquellos estudiantes que se encuentran residiendo temporalmente en el exterior; no es un servicio que se encuentre disponible para aquellos que viven en Argentina.

-
- Escuelas en contextos de encierro, destinado a garantizar educación de nivel primario, secundario y superior para todas aquellas personas privadas de su libertad.
 - El Plan Fines 1 y 2 brinda la oportunidad de cursar materias adeudadas y complementar el nivel primario o secundario. (p. 09)

Existieron otros programas que en términos de políticas públicas que materializados en planes, programas y proyectos contribuyeron a alcanzar mayores índices de inclusión social y educativa (Miranda, 2013). Esta autora sostiene que los diferentes niveles de toma de decisiones que alcanzó la sanción de la LEN ha contribuido a la universalización de la educación secundaria, a partir de diseñar y ejecutar políticas públicas como el Programa de Mejoramiento de Equidad Educativa (PROMEDU), el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE), Plan Nacional de Educación Obligatoria, el Programa Nacional Conectar Igualdad, el Programa Nacional de Olimpíadas y Feria de Ciencia y Tecnología, Programa Nacional de Asignación Universal por Hijo para la protección social (AUH), entre otros que en el correr de los años hicieron que la escuela dejara de ser un modelo homogeneizador, meritocrático y selectivo, pasando a constituirse en un espacio universalizante, diverso y heterogéneo.

En clave de derechos, estas iniciativas políticas entre otras, han hecho posible no solo la expansión de la educación secundaria sino el ingreso a otras poblaciones históricamente postergadas. Ello no sería posible si los formatos tradicionales desde donde se concibió la currícula educativa, no sufriera profundas transformaciones haciendo de sus contenidos, sean más relevantes cultural y socialmente para todos los y las jóvenes (Terigi, 2008) que alberga la educación secundaria. Estos cambios, sostiene la autora, además de ser un proceso lento y complejo está sujeto a cambios que se producen entre otros planos, en nivel de los procesos discursivos legitimadores.

En este sentido, la escuela media se convierte en el blanco de múltiples argumentos e intencionalidades que provienen de diferentes actores que componen el sistema educativo (Montes y Ziegler, 2012). Los sustentos ideológicos de tales argumentaciones e intencionalidades proceden, en término de estos autores, de la función social que se espera de la escuela secundaria, ya sea ésta de selección, de preparatoria o generalista. La función de selección propone un corpus institucional y organizativo orientado al planteo de una formación común y/o una formación diversificada. La función de preparatoria centra sus intenciones en la formación general y/o en la formación orientada. Por último, la función generalista que

centra sus procesos de formación desde el sentido clásico y/o científico, reforzando las disciplinas básicas del currículum como horizonte educacional.

Lo complejo de la escuela secundaria subyace de la convivencia de estas múltiples funciones a las que señalan Montes y Ziegler (2012). Estos autores sostienen que, en el plano político e institucional del sistema educativo, coexiste una constante tensión entre expansión y modelo institucional, habiendo, por un lado, políticas orientadas a modificar los modelos institucionales existentes para atenuar los efectos de la histórica segmentación educativa, y por el otro, políticas dirigidas a incluir a quienes habían quedado fuera, tendientes a atenuar los procesos de diferenciación institucional.

En este sentido, y en clave del ODS 4 (Educación de Calidad) y de sus metas para el 2030, se propone con urgencia profundizar los cambios en toda la estructura del sistema educativo no solo en políticas de acceso a la educación, sino a otros aspectos materiales y simbólicos que confluyen en las garantías de permanencia y egreso de aquellos sujetos educandos, “lo que implica una nueva mirada de la educación, del aprendizaje, de la enseñanza, de las políticas y acciones a realizar con innovación, integralidad, planificación estratégica y una visión a largo plazo que contextualice las realidades nacionales y locales” (CADE, 2017, p. 9) En este sentido, considerar los diversos factores influyentes en la educación, que en el nivel secundario (Ferreira, 2015) refieren a la multidireccionalidad de las acciones educativas y de las políticas públicas pensadas para ello.

La educación secundaria en contextos rurales

La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina desafió a las diferentes jurisdicciones a afrontar los más diversos retos inherentes a los propósitos de la normativa nacional (Padawer, et al., 2013). Si bien los contextos rurales agregan un diferencial a la enseñanza secundaria, existen diversas cuestiones orientativas que se corresponden con las líneas nacionales de formación, así diversas propuestas de cambios y transformaciones tensionan esta acción principalmente entre dos grandes propósitos, el de la formación para el trabajo y la formación general propedéutica (Cappellacci y Ginocchio, 2010).

Estos autores consideran que uno de los desafíos para el diseño de políticas públicas para el acceso a la educación secundaria en entornos rurales, consiste en la gran diversidad de situaciones en cuanto a la dispersión o agrupamiento de dicha población. Esta variante, incide según Cappellacci y Ginocchio (2010) en definiciones sobre las trayectorias escolares de los sujetos que allí viven, de modo que ruralidad y escolaridad “presentan realidades, modos de vida, accesibilidad a las escuelas, condiciones de trabajo, distancias y relaciones de intercambio

con lo urbano muy diferentes entre sí” (p. 18) según las circunstancias geográficas que las configuran. En este sentido, las responsabilidades y aprendizajes que desarrollan los sujetos en sus casas y que luego ingresan a las instituciones educativas, no son frecuentemente reconocidos por ella (Padawer, et al., 2013).

El rasgo diferencial que ofrece la orientación Agro y Ambiente, es que entre las diferentes asignaturas que componen la currícula educativa, se proponen estrategias de acercamiento disciplinar y metodológico a las realidades rurales donde se encuentra inserta la institución escolar. De este modo, las características de los aprendizajes agrícolas-ambientales a desarrollar se nutren de las configuraciones que se tomen de las transformaciones del espacio social agrario (Padawer, et al., 2013), donde las familias de pequeños productores locales realizan sus actividades como forma de vida.

Indudablemente la transición entre la Ley Federal de Educación (LFE) a la Ley de Educación Nacional tensionó las realidades desde muy diversos aspectos. Se configuraron nuevos escenarios educativos que demandaron otros esfuerzos, no sólo en términos de garantizar el acceso, sino de garantizar la permanencia y egreso de una población tan diversa. Las profundas transformaciones académicas en las currículas educativas trastoca a todo el sistema educativo afectando principalmente al nivel secundario (Cappellacci y Ginocchio, 2010).

Estos autores diferencian dos grandes universos de establecimientos educativos en los entornos rurales. Por un lado, las “secundarias tradicionales” en las cuales agrupan a instituciones agropecuarias, agrotécnicas, agrícolas y técnicas, además de las escuelas polimodales creadas en los ‘90 en el marco de la LFE. Por otro lado, aquellas escuelas primarias que en el marco de la LEN contienen el ciclo básico del actual formato de la secundaria. El primer grupo comparte como aspecto diferencial, la enseñanza centrada en el trabajo del campo y otros aspectos pensados en el marco de la producción agropecuaria común a los entornos donde se encuentran insertas, mientras que las nuevas configuraciones proponen otras orientaciones hacia diversos campos del conocimiento que sólo se impartían en medios urbanos como ser humanidades, ciencias naturales, comunicación, administración, entre otras, dirigidas a sectores sociales que inicialmente no accedían a la educación media y mucho menos a la formación superior (Southwell, 2011).

Otra gran distinción entre los dos grupos de Cappellacci y Ginocchio (2010) es la conformación de los grupos de estudiantes y su distribución institucional, dentro del formato tradicional se mantiene la graduación separada en años, con grupos distribuidos según el año de estudio en aulas diferentes, mientras que para los nuevos formatos se inserta incorpora el

modelo del pluri-año o pluri-grado como estrategia para hacer frente a la diversidad inherente a la educación rural. Estas instituciones, presentan una matrícula escasa y transitarlas en pluri-grados implica otros desafíos pedagógicos no contemplados en el formato tradicional. Aquí, los docentes se desafían a diseñar estrategias acordes a las complejidades de cada institución educativa a la que concurren.

Realidades y desafíos de la enseñanza de la Educación Ambiental en ámbitos rurales

La enseñanza puede entenderse como una práctica social “compleja y multidimensional” en la que intervienen diversos elementos (sociales, culturales, políticos) que la convierten en una actividad “situada” y a la vez “particular”, ya que esta tiene en un momento determinado, en un contexto específico, con un docente particular y con grupos de alumnos particulares. (Raimundo, 2016, p. 10)

Jackson, W. Philip (2002) describe dos grandes tradiciones de enseñanza en su obra “Práctica de la Enseñanza”. La primera la nombra enseñanza mimética o epistémica refiriéndose a aquella práctica de transmisión de contenidos, siendo éste un conocimiento presentado ante el estudiante y no descubierto por él. Agrega que el conocimiento en esta tradición, es poseído y desposeído por el individuo, es transmitido desde el docente o el libro al estudiante, y éste puede reproducirlo de la misma manera en el que fue concebido o simplemente olvidado. La segunda tradición que propone, la nombra de transformación y alude a las modificaciones que puede producir el conocimiento en el sujeto, de una clase a la otra, de modo cualitativo, siendo el docente a diferencia del mimetismo, un sujeto creativo o un artista de la enseñanza. Es decir, que la práctica se orienta a transformar rasgos de personalidad y carácter, logrando aprendizajes más profundos y arraigados en los sujetos.

Pensar la enseñanza como un hecho político-pedagógico implica un posicionamiento (Corbetta y Sessano, 2021) y la EA en este sentido, bajo la responsabilidad social que recae sobre ella, debe proponer un currículum ambientalizado que incentive la deconstrucción y reconstrucción de conceptualizaciones para la resignificación del saber pedagógico y ambiental imperante (Tissone y Alvino, 2022) justamente para replantear la relación humano-naturaleza.

De este modo, su complejidad y multidimensionalidad se entrecruzan con la necesidad de repensar los ámbitos rurales en los cuales esta práctica social contribuye a la formación de los sujetos que conviven allí. Formación que debe pensarse en términos de Corbetta y Sessano

(2021) a partir del desfase existente entre las dos grandes perspectivas existentes: una perspectiva epistémica moderno–capitalista y una perspectiva biocultural y pluricultural.

La primera alude a un pensamiento pedagógico instrumental y parcelado, que se dispone al servicio del sometimiento de la vida en la tradicional dualidad de lo dominante y los dominados, permitiendo que éstos últimos se perpetúen a merced del modelo de desarrollo pedagógico dominante. Por otro lado, la segunda perspectiva propone otras visiones, saberes y conocimientos posibles, promoviendo no un modelo, sino perspectivas que consideren la transversalidad y la transdisciplina como movimiento pedagógico para comprender y proteger a la vida y los ecosistemas donde ella se desarrolla.

Estas nociones epistemológicas acerca del espíritu curricular que entra en escena en cada práctica social en las instituciones educativas, pueden hacer visibles las perspectivas desde las cuales se diseña la enseñanza centrada no sólo en los marcos orientativos propios de la modalidad y orientación educativa, sino que busca en el entorno real aspectos, elementos, experiencias y vivencias que sirvan de insumo para trabajar la EA en pos de perpetuar la perspectiva moderno-capitalista o bien generar la emancipación de los sujetos a partir de la perspectiva biocultural y pluricultural.

La práctica docente en cuestión

Al hablar de enseñanza es casi inevitable señalarla como práctica social donde hay sujetos interactuantes, una situación que brinda significado a dicha interacción y una finalidad social que sustenta la misma. Raimundo (2016) destaca que esa complejidad también es multidimensional en la medida que intervienen elementos sociales, culturales y políticos, que la convierten en una actividad situada y particular. Entenderla como práctica social implica pensarla como acción social y como campo de realización de los sujetos, puede decirse que es “el resultado de un interjuego entre las condiciones sociales objetivas en que se desarrollan las prácticas y el agente social que las produce” (Steiman, 2018, p. 19), es decir, es una resultante de la expresión (la situación de enseñanza) de la relación entre los agentes en el espacio social (el acto pedagógico entre estudiantes y docentes), construída socialmente (la educación como proceso necesario para la socialización) con una finalidad compartida (estudiantes aprenden construcciones sociales, el docente cumple con sus propósitos y la educación con sus objetivos).

Pensarla en este sentido, permite ahondar en el conjunto de categorías conceptuales, cognitivas, emocionales e imaginarias (Achilli, 1986) que componen la práctica docente también como práctica social. Para Pérez Pertuz (2011) la práctica educativa refiere a una gama

de significaciones que devienen de múltiples abordajes que realizan sobre ella diferentes trabajos, aun así, propone inicialmente una diferenciación clave a considerar para este trabajo, que de cierta manera viene de la mano de la concepción educativa que se la mire. Expone, que es necesario diferenciar la práctica (*poiesis*) de la práctica (*praxis*), siendo la primera concebida desde el sentido instrumental-técnico de la acción y la segunda alude a la acción bajo una finalidad significada contextual y situacionalmente.

Considerando la opción de práctica docente como *praxis*, y como trabajo del educador (Achilli, 1986; Steiman, 2018), mediante la cual pone en ejercicio sus conocimientos y habilidades adquiridas para la finalidad educativa en el oficio docente (Litwin, 2012) arribamos a la concepción de práctica social. Lo es porque la acción docente se encuentra atravesada y situada por variantes sociohistóricas que sustentan y orientan a la misma, a la vez que considera implicancias personales y sociales en el trabajo docente, donde no sólo se encuentra el acto de la enseñanza propiamente dicha, sino que además, suma las tareas de administración, gestión, formación, organización y otras inherentes a la compleja labor docente (Steiman, 2018).

Desde esta perspectiva, es que para este trabajo cobran importancia las variables espaciales y temporales de la práctica docente, porque la enseñanza no inicia y culmina en el aula, ni tampoco se limita a ella, sino que es un proceso de constante preparación, revisión y reestructuración de su lógica, de sus contenidos, de sus procedimientos y otros componentes que hacen al proceso de reflexión sobre la práctica (Davini, 2015). Como práctica social, de relación-interacción con el otro (Steiman, 2018), remite a procesos de mediación, en términos de esta autora, que proponen entre otras cosas “transmitir un conocimiento y/o saber, favorecer el desarrollo de una capacidad, corregir y apuntalar una habilidad, y guiar una práctica” (Davini, 2015, p. 30).

Para una EA como campo transversal, multiparadigmático e interdisciplinar (Canciani y Telias, 2014) y como práctica social que se produce a través del ejercicio de la práctica docente, es necesario también diferenciar en términos de Steiman (2018) la noción de práctica docente de la práctica pedagógica. La primera refiere a todas las acciones que no necesariamente se producen en el acto educativo, mientras que sí lo hace la práctica pedagógica. Es decir, que el marco de la enseñanza excede al aula o espacio concebido como propio para la producción de la misma, y aun así hacen parte del trabajo docente (Achilli, 1986; Steiman, 2018). De este modo la práctica pedagógica no se circunscribe solamente al aula, sino que puede darse en el patio, en el campo, en el laboratorio u otro espacio en los cuales pueda desarrollarse la educación.

En este marco, las prácticas de enseñanza se sitúan dentro de las prácticas pedagógicas (Steiman, 2018) como prácticas sociales porque suponen una acción intencionada del docente, constituido como sujeto biográfico y actor social en el marco de la institución, a la vez que transcurre en un contexto configurado a partir de variantes históricas, sociales, culturales e institucionales, siendo por ello situada, y en los tiempos dados del docente, de la institución y del educando (Basabe y Cols, 2007).

Estas autoras aseguran que toda enseñanza demanda de un proceso de organización, lo que implica tomar decisiones sobre múltiples aspectos de la situación con la finalidad de mediar la situación. En dicha práctica de enseñanza entonces deben delinarse estrategias que contribuyan a la finalidad del proceso, algunas de las cuales se abordarán a continuación.

El proceso de enseñanza: dispositivos y estrategias

Independientemente de cómo se plantee la enseñanza, es decir, dentro de una u otra perspectiva puede decirse que hoy se encuentra profundamente desafiada (Luna, 2017) a plantearse nuevas preguntas y prácticas acorde a las exigencias de su entorno. En este sentido, quienes trabajan en educación se plantean casi a diario diferentes propuestas desde las cuales encaran los procesos de enseñanza, dicha propuesta incluso puede ser modificada en la práctica misma cuando los hechos lo requieran.

La flexibilidad que debe constituir el proceso de enseñanza para que ocurran tales modificaciones, requiere de una concepción docente vinculada a la *praxis* como su quehacer profesional, dado que posibilita diseñar y rediseñar la enseñanza según los anclajes pedagógicos que favorece dicha acción. Tales anclajes, en sentido amplio, permiten rescatar desde los propios procesos de formación la categoría de “dispositivos de enseñanza” como marcos reguladores del proceso del quehacer humano (Souto, 2019) “en el que un artificio se inventa, mezcla de arte y técnica, de oficio y profesión, de habilidad, destreza, conocimiento (...) para ser puesto en práctica” (p. 6), y por otro lado, la autora sostiene que el dispositivo “dispone, resuelve, decide, es decir ejerce en este sentido un poder; pero a la vez pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro” (p. 6).

Anijovich, et al., (2009) sostienen que el dispositivo es una especie de “aparato” “que permite entrelazar elementos heterogéneos y analizar de qué manera los resultados de su interrelación producen estructuras de poder, conocimiento y subjetividad en una formación histórica determinada” (Foucault, 1976 como se citó en Anijovich, et al. 2009 p.18). Estas autoras afirman que pensar el dispositivo pedagógico en el quehacer docente, implica pensarlo

bajo el significado de “constituir un conjunto de actividades pedagógicas que se integran formando un conjunto coherente, aunque sus componentes puedan ser heterogéneos, y que se combinan intencionalmente para facilitar el aprendizaje” (p. 18).

Puede decirse entonces que la selección del espacio para la enseñanza, la organización de los tiempos, de las actividades, de los procesos a realizar tanto de docentes como estudiantes, entre otros, conforman lo que Anijovich, et al., (2009) denominan dispositivo de la enseñanza. Agregando lo que sostiene Souto (2019), dispositivo y estrategia de enseñanza serían elementos que componen el proceso de enseñanza, el primero alude a una mirada más amplia sobre diferentes aspectos que componen el complejo campo de la práctica educativa, a la vez que configura en cierto modo la situación a ser trabajada mediante una u otra estrategia, en tanto ambos elementos se retroalimentan en la interacción, dado que dependen en cierta medida uno del otro para la concreción de la actividad de enseñanza.

Por su parte, Cecilia Bixio (2000) plantea la noción de estrategias didácticas refiriéndose “al conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica” (p.1) aunque no siempre necesariamente estas intenciones sean explícitamente pedagógicas. Ya que, como asegura la autora existen acciones pedagógicas explícitas y otras implícitas, debido a que no todo lo que realiza el docente en el aula responde a dicha intencionalidad pedagógica.

Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010) señalan que las estrategias de enseñanza son el “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus estudiantes” (p. 23), propician la creación de ambientes de aprendizajes centrados en el educando, donde se destacan metodologías diversas para favorecer la reflexión y el razonamiento del conocimiento (Gutierrez Delgado y Gutierrez Ríos, 2018).

En este trabajo y para alcanzar los objetivos planteados, se pretende revisar y analizar la enseñanza y sus estrategias desde el sentido crítico del acto educativo, en perspectiva dialógica, es decir, de las numerosas formas en que el diálogo puede favorecer la enseñanza (Burbules, 1999). Este punto de partida propone una mirada abierta de los diferentes componentes de la enseñanza en diversos contextos y niveles, como práctica social y política que permite la construcción de aprendizajes significativos (García, 1993).

Estrategias de enseñanza: aproximaciones a las tipologías y finalidades

Para García Rodríguez y Cañal de León (1995) las estrategias de enseñanza son el “sistema peculiar constituido por unos determinados tipos de actividades de enseñanza que se relacionan entre sí mediante unos esquemas organizativos característicos” (p. 6). A la vez estos

autores diferencian a las actividades de enseñanza según entorno, propósito y agentes partícipes del proceso. Algunas de ellas son las siguientes:

- Exposición verbal (exposiciones orales, clases expositivas, exposiciones dialogadas, exposiciones mediante soportes de texto o audiovisuales).
- Trabajos con libros o equivalentes (buceo bibliográfico en libros de la biblioteca institucional, otra fuente y lugar como ser internet).
- Preguntas del profesor (cuestionarios, interrogantes y guías orientadoras o evaluadoras).
- Audiovisuales (audios, videos e imágenes).
- Trabajo práctico áulico o de laboratorio (prácticas de laboratorio, cultivo de plantas, crianza de animales, construcción manual de objetos o artilugios, otros).
- Trabajo práctico fuera del aula o laboratorio (excursión a campo, exploración en otros ámbitos o espacios).
- Elaboración de planes de actuación (planes para investigar, planes para construir objetos o artilugios).
- Juegos.
- Trabajos escritos (informes, monografías otros escritos libres).
- Teatro/canto.

Parra Pineda María D. (2003) señala que las estrategias de enseñanza deberán ser funcionales y significativas llevando a incrementar el rendimiento en las tareas previstas según los tiempos y esfuerzos vertidos en ello. Además, conllevan en términos de la autora, una instrucción estratégica interactiva para determinar qué estrategias deben ser utilizadas, cómo y cuándo son útiles aplicarlas. Por otra parte, debe haber una conexión lógica entre la/as estrategia/as enseñada/as o implementada/as y las percepciones del estudiante sobre el contexto de la tarea. Por ello, la elaboración de sus etapas y/o momentos deben ser claros, concisos y agradables para motivar la tarea. Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) señalan que las estrategias de enseñanza deberán emplearse como procedimientos flexibles, heurísticos y adaptables, es decir no como algoritmos rígidos, sino como posibilidades de adecuaciones según “los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de los episodios o secuencias de enseñanza que se trate” (p. 140).

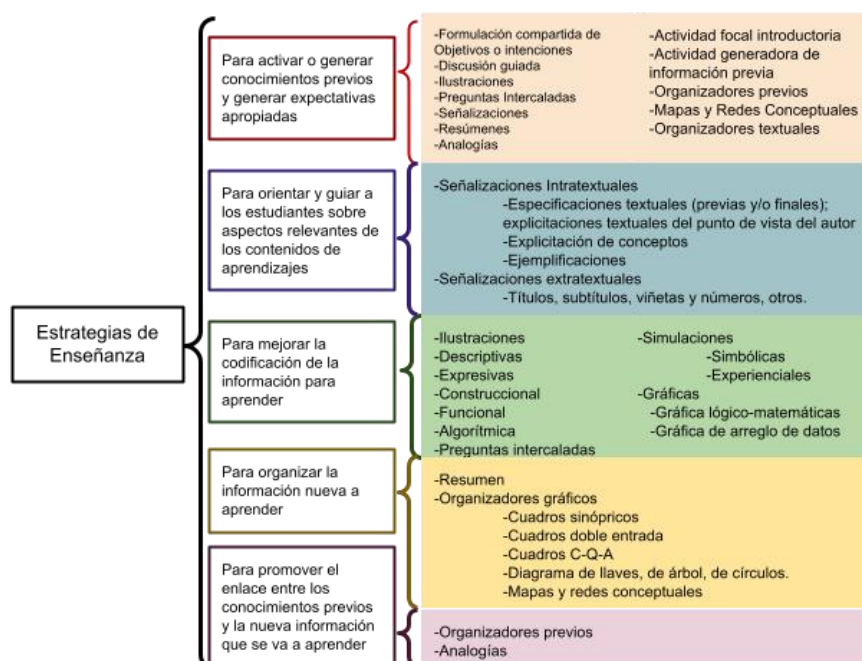
Tanto Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) como Parra Pineda (2003) coinciden en que las estrategias de enseñanza pueden incluirse al inicio de las clases

(preinstruccionales) durante la misma (coinstruccionales) o bien al finalizarla (postinstruccionales). Bajo estos criterios y considerando a Rosales (2010), podría clasificarse a las estrategias de enseñanza según el momento de uso y presentación. Las estrategias preinstruccionales ubican, preparan y alertan al estudiante sobre qué y cómo va a aprender, generalmente encamina a éste a activar conocimientos previos sobre el tema a tratar y lo motiva a predisponerse a la tarea. Las estrategias coinstruccionales por su lado, apoyan al proceso de enseñanza y de aprendizaje en el abordaje de contenidos curriculares, las funciones esperadas son que el estudiante detecte la información principal, que lo codifique, conceptualice, organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Por último, las estrategias postinstruccionales permiten al estudiante formular visiones sintéticas, integradoras y a veces críticas sobre lo trabajado. En ocasiones permite que el mismo emita valoraciones sobre su propio proceso.

Otra posible clasificación propuesta por Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) presentada en la Figura V, considera los procesos cognitivos a activarse con las estrategias de enseñanza, dentro de la perspectiva constructivista del conocimiento.

Figura V

Estrategias de enseñanza según propósitos del proceso de enseñanza



Nota: elaborado a partir de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Segunda Edición. McGraw-Hil. México.

En este sentido, las estrategias para activar o generar conocimientos previos son aquellas que sirven para conocer qué y cuánto saben los estudiantes sobre el tema, y utilizarlo como base para promover nuevos aprendizajes. Las estrategias para orientar/guiar a los estudiantes sobre aspectos relevantes de los contenidos a trabajar, son aquellos que se utilizan para orientar, ayudar o mantener la atención de los estudiantes durante la clase y así éstos puedan, identificar los conceptos o ideas a focalizar su atención y codificación. Las estrategias para mejorar la codificación de la información a aprender, posee un carácter de elaboración y proporciona a los estudiantes la oportunidad para que realicen una codificación ulterior complementaria o alternativa a la expuesta por el docente. Las estrategias para organizar informaciones nuevas a aprender, pueden aplicarse a diferentes momentos de la enseñanza y contribuyen a una mejor organización global de las informaciones a aprender, mejorando su significatividad lógica. Por último, las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender, son aquellas conexiones externas posibles de realizarse por el proceso de integración entre lo previo y lo nuevo.

En línea con el enfoque constructivista que plantea Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) y los modos de producir conocimiento desde una perspectiva cognitiva de significación del mismo, Rottemberg y Anijovich (2007) plantea estrategias de enseñanza como las demostraciones, observaciones, preguntas, estudios de casos, trabajo en equipos, y las simulaciones, entre otras.

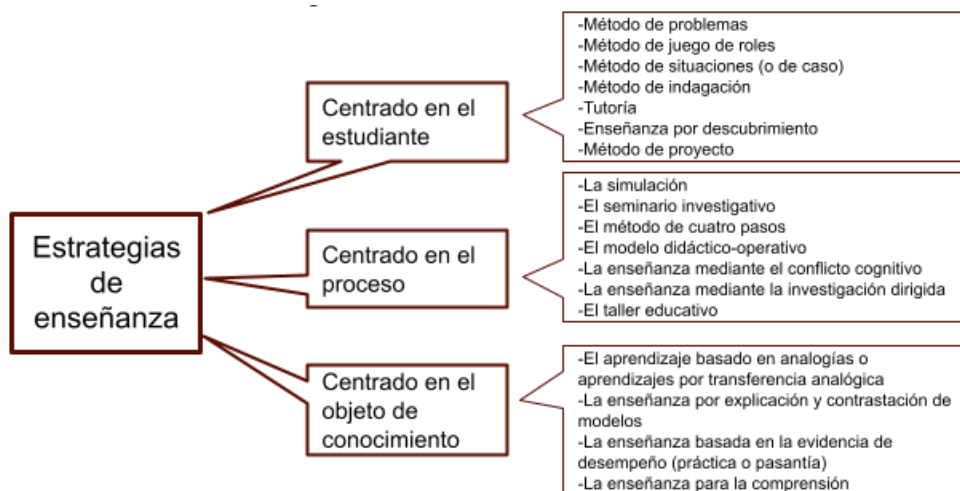
Considerando el propósito pedagógico, por un lado, Parra Pineda (2003) diferencia las estrategias de enseñanza, como puede percibirse en la Figura VI, en estrategias de sondeo o elicitación de conocimientos previos, de motivación, de establecimiento de expectativas adecuadas, de desarrollo o apoyo a los contenidos curriculares, de orientación a la atención de los estudiantes, de exploración y seguimiento, de promoción de la discusión y la reflexión colectiva. Por el otro, según la modalidad de enseñanza las estrategias serán individualizadas, socializadas o mixtas/combinadas, y, según la persistencia en los momentos didácticos serán estrategias de rutina, variables o circunstanciales.

Esta autora, presenta también una clasificación orientada según el foco de atención de la enseñanza. Así, define a las estrategias centradas en los estudiantes desde un enfoque cognitivo de aprendizaje, quienes desarrollan el pensamiento y el razonamiento crítico mediante el autoaprendizaje (Parra Pineda, 2003). A las estrategias que se centran en el proceso y/o mediaciones didácticas la autora las concibe como aquellas que “implican una secuencia de acciones conducentes a un propósito común” (p. 13). Este propósito tiene que ver con una progresiva comprensión de los elementos del conocimiento y la producción propiamente dicha

del mismo por parte de los estudiantes. La tercera clasificación tiene que ver con el modo sistemático de producción del conocimiento, a través de la estructuración del proceso para alcanzar los niveles de dominio conceptual y procedimental del saber a producir, según los propósitos de la enseñanza ceñidos en las estrategias centradas en el objeto de conocimiento.

Figura VI

Estrategias de enseñanza según el énfasis que se establece al interior de cada estrategia.



Nota: elaborado en base a lo propuesto por Parra Pineda (2003) Manual de Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje. Servicio Nacional de Aprendizaje. Antioquia. Medellín Colombia.

Rosales (2010) propone como estrategias de enseñanza a los mapas mentales, mapas conceptuales, estructuras textuales, organizador previo, objetivos o propósitos del aprendizaje, analogías, preguntas intercaladas, ilustraciones y resúmenes. Y considerando a la evaluación como parte de los momentos de las clases, a las cuales el autor atribuye sus respectivas estrategias, entre las que se pueden enunciar las siguientes:

- Evaluación Diagnóstica (entrevistas, observaciones, cuestionarios, lluvias de ideas, mapas conceptuales).
- Evaluación Formativa (resúmenes, entrevistas, simuladores, observaciones, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, pruebas objetivas).
- Evaluación Sumativa (pruebas de libro abierto, mapas conceptuales, diagramas-gráficos/tablas, disertaciones, ensayos, portafolios, proyectos, métodos de casos, guías de competencias, aprendizaje basado en problemas).

Camilloni (1998, como se citó en, Rottemberg y Anijovich, 2007) sostiene que la relación entre contenido a desarrollar y estrategia a utilizar es imprescindible. De este modo, cualquier estrategia de enseñanza será determinante para el tipo de conocimiento a trabajar y

las operaciones cognitivas a realizar ante las informaciones brindadas por el docente hacia los estudiantes.

Las estrategias en la enseñanza de la Educación Ambiental

La EA plantea la enseñanza desde una praxis ambiental cargada de imaginación pedagógica (Canciani y Telias, 2022) para tratar las problemáticas territoriales desde la complejidad que las mismas presentan (Luquet, 2020). Desarrollar esta acción pedagógica implica un proceso de participación y construcción individual y colectiva, siendo los sujetos involucrados creadores de sus propias acciones de transformación, buscando alternativas para la reducción y/o mitigación del impacto ambiental de sus actividades, así como el control social sobre los recursos que son parte de su medio natural (Meira, et al., 2015).

Pensar la enseñanza en este sentido, remite a una revisión profunda tanto de la teoría que orienta la acción pedagógica, como de las estrategias mismas que son diseñadas para promover los principios de la EA.

Para este trabajo se sostiene como estrategia de enseñanza al conjunto de decisiones que toma el docente según los propósitos reflexivos y de acción (Anijovich, 2021) que se define en la planificación con la finalidad de producir aprendizajes en las y los estudiantes, aunque las decisiones tomadas no siempre se condicen con tales propósitos (Bixio, 2000).

De este modo pueden originarse espacios bajo la modalidad de Taller (Sisfontes Guilarte, 2010) como dispositivo para problematizar las realidades en el entorno rural, y trabajar las problemáticas de impacto local, entendiendo a la EA como una alternativa indispensable para la discusión y solución de tales cuestiones. El juego de roles (Campaner y De Longhi, 2007) propone entre otras cuestiones mejorar las capacidades argumentativas de las y los estudiantes frente a diferentes situaciones en las que deben dar cuenta desde el marco disciplinar en cuestión, de las posibilidades de trabajo de la problemática ambiental específica. La resolución de problemas socio-científicos (Coronel y Núñez, 2015) mediante el uso del laboratorio como herramienta práctica para tratar problemáticas asociadas al suelo, el agua y el aire.

Capítulo IV

Metodología

Capítulo IV: Metodología

Metodología y tipo de estudio

Dadas las particularidades de la temática y de la población de estudio este trabajo sugirió un abordaje cualitativo, que desde un diseño descriptivo e interpretativo (Hernández Sampieri, et al., 2006), pretendió identificar, describir y analizar las estrategias de enseñanza que se aplican en el quehacer docente de la modalidad Agro y Ambiente, en los espacios curriculares que según el Diseño Curricular Jurisdiccional debieran trabajarse la Educación Ambiental desde un sentido holístico y transversal, acorde a los principios que se enumeran en dicho documento en pos de lograr aprendizajes significativos en las y los estudiantes del BOP 53.

Población de estudio

La elección del Bachillerato Orientado Provincial N° 53, se sustenta en la posibilidad de “analizar los procesos y fenómenos sociales, prácticas, instituciones y patrones de comportamiento, para desentrañar los significados construidos alrededor de ellos, en un contexto o entorno que puede ser de redes de relaciones sociales” (Sautu, 2005, p. 83). Esta modalidad de trabajo posee una fuerte orientación interpretativa, en cuyo proceso, el argumento teórico y la evidencia empírica, teoría y datos, se construyen interactivamente (Maxwell, 1996, como se citó en Sautu, 2005). En este sentido, el hecho de identificar, describir y analizar las estrategias de enseñanza de la Educación Ambiental en la mencionada institución, está condicionado por las particularidades que le son propias a los escenarios donde se desarrolla el fenómeno educativo, a la vez que describir, implica mostrar las complejidades y en ellas, los factores y elementos que contribuyen a la misma.

La cualidad heurística del proceso, permite a partir del análisis, abordar las explicaciones sobre cómo y porqué suceden los hechos en la manera en que éstos se presentan, cuyo fundamento posibilita sostener las descripciones realizadas sobre los mismos, por ello, la necesaria construcción interactiva entre datos y teorías. Este método de investigación, en términos de Sautu (2005), posee numerosas técnicas para producir las evidencias empíricas y su posterior interpretación y análisis, algunas de ellas que han sido utilizadas en este trabajo se detallan a continuación.

Técnicas empleadas

El anclaje analítico desde el cuál se realizan las lecturas de los acontecimientos, se basa en una aproximación teórica que permita dar cuenta de los eventos educativos mencionados a partir de las perspectivas y enfoques que significan dichos sucesos. Para ello Corbetta (2007) señala que, en el aspecto conceptual, las abstracciones teóricas van más allá de las expresiones empíricas concretas, a la vez que las teorías construidas a partir de la observación sobre la repetición de estas expresiones empíricas, permiten deducir hechos en otros contextos diferentes. En este sentido, la revisión de las diferentes corrientes y concepciones sobre EA, que en su devenir construyen, tensionan, deconstruyen y transforman las realidades educativas, permitieron dar cuenta de las estrategias de enseñanza que posibilitan o no a cada estudiante un acercamiento genuino, holístico e integral a la cuestión ambiental, en los escenarios rurales en los que se encuentran.

Este planteo requirió el uso de un buceo bibliográfico, a partir del cual se pretendió identificar y describir las diversas concepciones imperantes en el ámbito educativo sobre la EA. Para posteriormente, exponer las actuales perspectivas que desde nuevas improntas teóricas epistemológicas y metodológicas, presentan otras alternativas de abordaje de lo ambiental a partir de la integralidad como eje bisagra para el anclaje sujeto, humanidad y ambiente.

El análisis documental

Se realizó una revisión documentada, primero sobre materiales oficiales y públicos (Taylor y Bogdan, 1987) a fin de “comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (p. 149), donde se encontraron leyes, proyectos de leyes, resoluciones ministeriales, informes y producciones institucionales, que hicieron evidente las perspectivas imperantes sobre EA; y segundo sobre documentos institucionales presentes en el BOP 53, como ser el Proyecto Estratégico Institucional, el libro histórico del colegio, los proyectos educativos, planificaciones docentes, disposiciones, entre otros, para identificar la presencia o no, en los propósitos de enseñanza, de las orientaciones que sugiere el DCJ como estrategia de acción para el diseño de la enseñanza y el aprendizaje de la EA.

El análisis del discurso

Si bien a lo largo del proceso se presentan indicios sobre el análisis del discurso como estrategia para la lectura y posterior análisis de presentaciones orales y escritas tanto de los

documentos y archivos, como las exposiciones orales y los discursos que envuelven las prácticas que implican las estrategias de enseñanza para el abordaje de la EA, la idea no es profundizar en dicho método, sino y más bien, rescatar de su vasto desarrollo, aquellos aportes que son de utilidad en esta investigación para los fines que aquí se proponen. Como bien lo afirma Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1991) ahondar en el análisis del discurso implicaría recorrerlo como práctica social en toda su complejidad y heterogeneidad, sin embargo en este trabajo se procura reconocer y revisar “los diversos modos de organización en que pueden manifestarse; también, en cuanto a los niveles que entran en su construcción -desde las formas lingüísticas más pequeñas hasta los elementos contextuales extralingüísticos o histórico culturales-; complejo, asimismo, en cuanto a las modalidades en que se concreta- oral, escrita o icono verbal-” (p. 2).

Las entrevistas

Por otra parte, el uso de las entrevistas cualitativas como herramienta para profundizar el análisis sobre las estrategias de enseñanza, en la voz de sus protagonistas, los docentes, remite a entender dicho proceso como lo señalan Webb y Webb (1965, como se citó en Valles, 2002):

Por entrevista como instrumento de investigación sociológica, entendemos algo más que las charlas preliminares y la cordialidad social que forma parte de la, digamos, antecámara para la obtención de documentación y de oportunidades para la observación personal de los procesos. La entrevista en sentido científico es el interrogatorio cualificado a un testigo relevante sobre hechos de su experiencia personal. Puesto que el informante no se halla coaccionado, el entrevistador tendrá que escuchar comprensivamente muchas cosas que no son pruebas, ya sean opiniones personales, tradiciones y rumores sobre hechos, todo lo cual puede ser útil para sugerir nuevas fuentes de investigación y revelar sesgos. Pero la principal utilidad de la entrevista consiste en averiguar la visión sobre los hechos de la persona entrevistada. (p. 54)

Esta noción sobre la entrevista, abre un abanico de posibilidades, aunque para este trabajo se opte por entrevistas semiestructuradas (Valles, 2002; Hernández Sampieri, et al.,

2014) para relevar información de docentes, sobre las prácticas que se realizan para la enseñanza de la EA. Esta técnica permite cierta flexibilidad en términos de las decisiones sobre los temas y/o preguntas, con las cuales se intercambia información con el entrevistado. Es decir, la flexibilidad refiere a la posibilidad de que las preguntas y el orden de las mismas pueden adecuarse a los participantes, tanto el entrevistado como el entrevistador comparten el ritmo y dirección de la entrevista, el contexto social resulta fundamental considerarlo en el acto de la entrevista para la interpretación de los significados que se enuncian en el diálogo, el entrevistador en gran medida se ajusta a las normas y lenguaje del entrevistado, y los interrogantes son abiertos para obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas del entrevistado bajo su propio lenguaje (Hernández Sampieri, et al., 2014).

Las entrevistas han sucedido en diferentes momentos del año, acorde a la dinámica institucional y la disponibilidad de tiempo de los docentes involucrados. Como el objetivo de esta investigación es describir, analizar y discutir los modos en que las diversas estrategias de enseñanza permiten el abordaje de la EA, los profesionales entrevistados fueron, la directora del BOP 53, con el propósito de indagar los diferentes momentos en los que se trabajó lo ambiental durante la vida institucional, la docente a cargo de las asignaturas del ciclo orientado y otros docentes que en los diferentes momentos han estado involucrados con roles activos en tareas relacionadas a la EA. Como puede verse en la sección de Anexos, con la “Guía de Entrevista I” y la “Guía de Entrevista II” se propuso recabar datos e informaciones que permitan dar cuenta de las apreciaciones de tales sujetos, como agentes protagonistas “decisores” de estrategias para el abordaje de lo ambiental en el BOP 53.

Las encuestas

Con la posibilidad de conocer las aspiraciones, propósitos e intereses sobre la EA y sus estrategias de enseñanza, se utilizó un cuestionario digital de Google Forms, bajo el formato de encuesta semiestructurada, que estuvo dirigida a todo el plantel docente de la institución. La misma, de manera anónima, reunió una serie de interrogantes y planteos que buscaron determinar, de manera aproximada, los motivos e intereses de los docentes en el involucramiento con actividades extracurriculares o curriculares relacionadas a la EA en el BOP 53. De un total de 23 (veintitrés) docentes que forman el plantel institucional, han respondido dicha encuesta 7 (siete) profesionales. La difusión de la encuesta se realizó reiteradas veces mediante el grupo de WhatsApp de la institución, en diferentes días y horarios, siendo éste el principal medio de comunicación que se utiliza en el BOP 53. Se esperó que cada docente independientemente de su condición laboral o situación de revista (titular, suplente,

interino), asignatura en la que trabaja, y tiempo que permanece en la institución, presida de su tiempo e interés por contestar las preguntas entre los meses de junio y noviembre de 2023. En el apartado “Guía de Encuesta” dispuesta en el Anexos, se podrá acceder al modelo de encuesta empleado, a fin de visualizar los interrogantes planteados, los cuales han originado las diversas connotaciones que se describen más adelante, sobre el abordaje de la EA y las estrategias de enseñanza que se ejecutaron en el 2023 en el BOP 53.

Este tipo de encuesta permite la lectura de variables derivadas de unidades de análisis individuales (Sautu, 2005) y pone en evidencia las incidencias de las corrientes de EA (Sauvé, 2004; Sauvé 2010) y las concepciones derivadas de los Modelos de Enseñanza de Quintero y Solarte (2019), sobre las decisiones para la enseñanza. El cuestionario contenía tanto preguntas cerradas como abiertas (Hernández Sampieri, et al., 2014), las primeras aunque limitan las respuestas a parámetros preestablecidos, permiten reconocer en los docentes las decisiones sobre los dispositivos, herramientas, concepciones y recursos que configuran sus estrategias de enseñanza; mientras que las preguntas abiertas facilitan el acceso y la ampliación de las informaciones claves según las propias decisiones de los docentes sobre su quehacer en la institución, la enseñanza, lo que involucra al entorno escolar, el DCJ, y la EA, en sus espacios curriculares y extracurriculares.

Las apreciaciones individuales y colectivas que fueron vertidas tanto en las entrevistas realizadas, en la encuesta y en las conversaciones personales durante los momentos de aplicación de la observación participante, fueron utilizadas bajo autorización previa de sus protagonistas. Lo propio, fue realizado con las documentaciones del colegio que se han utilizado para dar explicaciones sobre las actuaciones institucionales referentes al abordaje de la EA en el BOP 53.

Las observaciones

Reconocer las estrategias de enseñanza de la EA en el BOP 53, hace indispensable la realización de observaciones participantes y no participantes, en espacios áulicos y extra áulicos (feria de ciencias, jornadas de intercambio, salidas educativas, trabajos en campo, otras actividades si existiera) que brinden datos sobre las estrategias de enseñanza en torno a la EA en las aulas y otros espacios de relevancia. Este acercamiento particular a la realidad institucional inicialmente permitió conocer el escenario y las personas (Taylor y Bogdan, 1978), estableciendo luego, en términos de estos autores, relaciones abiertas y estrechas con la comunidad a fin de identificar a informantes claves, para luego profundizar en los objetivos de investigación con esos sujetos.

Con la observación participante (Taylor y Bogdan, 1978; Sautu, 2005; Hernandez Sampieri, et al., 2014), se logró evidenciar la dinámica institucional en torno a los procesos de toma de decisiones, sobre el acontecer institucional cotidiano. Por otro lado, se pudo acceder, reconocer y recorrer los diferentes espacios institucionales del BOP 53, en los cuales, en diálogo con docentes y estudiantes, se logra identificar diversas producciones que dan cuenta de acciones vinculadas a estrategias de enseñanza sobre EA, que han implementado en la comunidad educativa. Esta técnica coincidió en ocasiones con clases o jornadas institucionales en las que estudiantes del colegio intercambian y dialogan sobre diferentes temáticas ambientales, en relación a procesos específicos de enseñanza.

El diálogo, en las conversaciones personalizadas entre el investigador y los sujetos - más que objetos- inmersos en la realidad situada del BOP 53, y los registros que subyacen de estas conversaciones, revisten formas de entrevistas orientadas por la investigación (Valles, 2002). Este autor resalta que, en estas instancias que devienen del campo de las entrevistas cualitativas, el investigador debe focalizar la conversación para obtener información y profundidad de una gama de tópicos más estrecha que las conversaciones ordinarias y/o cotidianas. Esta técnica de registro de conversaciones, difiere de la entrevista no estructurada o en profundidad, porque ellas adquieren un grado mayor de rigurosidad en cuanto a propósitos y diseño específicos situados en un espacio determinado, en cambio, las conversaciones personales pueden sucederse en diferentes espacios, pausarse y retormarse en cuanto se produzcan las circunstancias, dentro o fuera de las escenas. Lo que la diferencia de una conversación informal cualquiera, es la posibilidad de un diálogo que es una mezcla de conversación y preguntas interesadas (Valles, 2002).

El grupo de enfoque o grupo focal

Se recurrió al grupo de enfoque o sesiones en profundidad (Hernández Sampieri, et al., 2014) que permitieron recoger información sobre las experiencias de las y los estudiantes, compartiendo sus vivencias respecto a los contenidos y trabajos realizados en el marco de la EA, esto posibilitó reconocer desde sus voces, el modo en que operan desde la enseñanza las estrategias implementadas por los docentes, en las numerosas instancias que se plasman tanto en la planificación institucional como en la de cada espacio curricular. Para este proceso se recurre a 23 estudiantes de 4° año debido a que los mismos cursan las disciplinas de interés para este trabajo ya que abordan principalmente la dinámica del agro y sus relaciones e interacciones con el ambiente.

La selección del grupo de estudiantes se sustenta en dos motivos, el primero se asocia a la posibilidad de indagar específicamente a un grupo estudiantil del ciclo orientado, y el segundo, responde a la distribución curricular de las asignaturas, siendo este un curso donde se trabajan según lo estipulado en el DCJ, diferentes fenómenos vinculados a problemáticas ambientales. Por otro lado, la asignatura Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria plantea a través de una propuesta de investigación, el abordaje de lo ambiental y desde la perspectiva de la planificación docente de esta asignatura, como se verá más adelante, se transversaliza en dicha propuesta de investigación diferentes dimensiones vinculadas a la realidad local. Lo expuesto no quiere decir, que las apreciaciones e intereses de los demás estudiantes del BOP 53, no sean objeto de consideración en esta investigación, sino que para los objetivos propuestos el grupo de 4° año, se adecúa como un potencial objeto a observar detenidamente, poniendo el foco en lo que refiere al abordaje de lo ambiental.

Se produjeron 3 sesiones para la toma de datos, en las cuales mediante el diálogo y la elaboración de escritos se obtuvieron diferentes percepciones sobre lo que sus protagonistas interpretan como ambiental según las actividades que realizan y los contenidos que trabajan. Las 3 instancias tuvieron lugar en distintos momentos, al inicio del cursado del año lectivo, a la mitad del ciclo, y al finalizar el mismo. La decisión de hacerlo bajo estas condiciones, permitió detectar los contenidos y actividades que de algún modo quedaron presentes en el bagaje de aprendizajes de estos estudiantes.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó teniendo en cuenta la metodología de Análisis Cualitativo de Contenido (Cáceres, 2003) el cual permitió evidenciar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos obtenidos. Con la organización y sistematización de los mismos mediante la triangulación de las técnicas utilizadas (Hernández Sampieri, et al., 2006), se establecieron claves conceptuales según los propósitos educativos que se persiguen en las planificaciones revisadas en base a los objetivos establecidos en el DCJ de la modalidad. Estos objetivos fueron posibles de identificarse en las demás propuestas de EA que se realizan en la institución. Por otro lado, se puso especial atención a la expresión de tales principios en las sesiones áulicas y extra áulicas, en términos de discurso y acción según las actividades docentes.

Por otra parte, en términos de las significaciones de los sujetos sobre sus experiencias y vivencias en torno a las estrategias de enseñanza de la EA en el BOP 53, se parte de un análisis de las aseveraciones obtenidas en las ya mencionadas técnicas desde un

posicionamiento descriptivo inductivo, que desde una perspectiva analítica de carácter cualitativa (Teylor y Bogdan, 1987), propone interpretar y representar la realidad estudiada en todos sus niveles de significación social sobre los fenómenos observados (Bello Olano y Maldonado Rosas, 2016), dejando en evidencia el/los sentidos que atribuyen los sujetos partes de la situación social a sus prácticas educativas como forma de trabajo de sus realidades en el marco de los contenidos que se desglosan desde la EA y el DCJ.

Capítulo V

Resultados y Discusiones

Capítulo V: Resultados y discusiones

Hacia una comprensión global de los hechos

Comprender los fenómenos educativos en torno a la EA, es un proceso complejo que implica prestar atención a los diferentes niveles de concreción del currículum (Pineda-Castillo y Ruiz-Espinoza, 2021) en los cuales se toman distintas decisiones, hasta su implementación en la situación de enseñanza. Planificar el Diseño Curricular Jurisdiccional, en términos de Salinas Fernández (1994) es planificar la enseñanza y ello implica no sólo establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación, sino también pensar, valorar y tomar decisiones sobre situaciones cotidianas y posibles acontecimientos situados e imprevisibles, aludiendo a la dinámica del suceder de la enseñanza en las instituciones educativas. El autor señala que detrás de “un día de clases” hay algo más que una sucesión ininterrumpida de situaciones y anécdotas fugaces colectivas e individuales, agradables y desagradables, públicas y privadas” (p. 136).

Álvares Vallina (2011) plantea tres niveles, en los que se piensa la concreción del currículum, el primero corresponde al diseño curricular prescripto, producto de un proceso de selección cultural de contenidos a enseñar (Palamidessi y Gvirtz, 2006) al que también se lo denomina Estructura Macrocurricular (González 2010) o Propuesta Educativa, que considera entre otras cosas, elementos de la identidad socio-institucional y de las demandas emergentes del contexto. El segundo nivel de concreción curricular es el que corresponde a la impronta institucional en el Proyecto Educativo Institucional (Álvares Vallina, 2011), al que se denomina también nivel Mesocurricular o Propuesta Curricular (González, 2010), en esta etapa se desglosa las cuestiones técnicas, teóricas y metodológicas del currículum.

Por último, el nivel Microcurricular o Práctica Pedagógica (González, 2010), que expresa la programación de la enseñanza para la concreción curricular en todos los niveles propuestos. Aquí “se detallan cada una de las unidades didácticas, con su correspondiente orden, secuenciación y desarrollo concreto” (Álvares Vallina, 2011, p. 152), implica pensar y diseñar estrategias de enseñanza, que en su planeación, se consideren los diagnósticos para conocer el grupo de trabajo, las descripciones contextuales y coyunturales en los que se encuentra la institución, las metodologías de trabajo con sus propósitos, técnicas y herramientas a utilizar, y los procesos evaluativos de dicho corpus de conocimientos, dispuestos para su enseñanza (Pineda-Castillo y Ruiz-Espinoza, 2021).

Estas aclaraciones son necesarias para pensar las formas, en que se expresan las estrategias de enseñanza, y desde esta mirada dar cuenta de la EA en el BOP 53, ya que

permiten evidenciar la complejidad que revisten dichas prácticas educativas configuradas como condiciones condicionantes de las realidades locales, las cuales se presentan a la hora de identificarlas, describirlas y analizarlas en el plano de la enseñanza ambiental en la Orientación Agro y Ambiente.

Considerar estos tres niveles de concreción del currículum, permitirá vislumbrar y poner en tensión, el cómo éstas configuraciones “configurantes” acerca del diseño curricular, inciden directa o indirectamente sobre las decisiones de la enseñanza. Estas “decisiones” en términos de Raimundo (2016) revisten el carácter de “una práctica social “compleja y multidimensional” en la que intervienen diversos elementos (sociales, culturales y políticos) ideológicamente configurados y configurantes, que la convierten en una actividad ‘*situada*’ y a la vez ‘*particular*’ ” (p. 10). Se sostiene que son situadas, porque corresponden a un tiempo-espacio específico. Por ejemplo: “el día del medio ambiente, el 5 de junio del 2023, en las instalaciones del colegio” y particulares porque “participaron estudiantes presentes ese día, quienes decidieron cómo harían la pintura, de otro modo seguro sería diferente” (Freiberger, M., comunicación personal, 25 de octubre de 2023).

Estructura Macrocurricular: pautas y prácticas esperadas en torno a la Educación Ambiental

En palabras de Romero Chávez (2019), el nivel macrocurricular tiene que ver con las decisiones políticas en términos educativos que se proponen a nivel nacional y provincial, cuya aplicación es obligatoria en marcos normativos. Para tal caso se consideran las leyes nacionales y provinciales, así como los documentos de programas y propuestas que son organizados por expertos en la temática. A este nivel y en el sentido de esta investigación le corresponden la implicancia de la EA en la implementación de los propósitos de la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral, y los de la Ley Provincial de Educación Ambiental, así como los marcos curriculares dispuestos en los documentos del Consejo Federal de Educación y el Consejo de Educación de la Provincia de Misiones, como ser, el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Orientación Agro y Ambiente. También se tiene en cuenta la inclusión o no de los marcos conceptuales y orientadores de la EA dispuestos en documentos oficiales del Ministerio de Educación nacional, tales como “Estrategia Nacional Educación Ambiental Integral”; “Educación Ambiental Integral, Documento Marco del Ministerio de Educación”; “Educación Ambiental, ideas y propuestas para docentes-nivel secundario”; “Ambiente, Territorio y Comunidad, una mirada desde la Educación Ambiental Integral”; “Educación Ambiental,

construir sentidos compartidos”; “Ambiente de la Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela”, entre otros.

Integralidad como horizonte para la enseñanza ambiental

En consonancia con lo expuesto, la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral N° 27.621, sancionada en el año 2021, expone una concepción de EA que integra las nociones alojadas en los Marcos de Referencia de la Orientación Agro y Ambiente, y establece una óptica más holística que contribuye a consolidar la enseñanza de lo ambiental en los diversos escenarios educativos.

Esta normativa entiende a la EAI como “un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyen y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común”¹³.

Este panorama ha traído nuevos desafíos en toda la estructura del sistema educativo, repensando los ejes orientadores para la enseñanza ambiental en un Documento Marco para la Educación Ambiental Integral del Ministerio de Educación que ha sido publicado en el año 2022. El mismo plantea el abordaje de la EAI a partir de cinco ejes transversales:

1. Reconocer la complejidad del ambiente.
2. Analizar los problemas ambientales.
3. Ejercer nuestros derechos.
4. Generar un diálogo de saberes.
5. Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida.

Estos ejes orientadores proponen generar herramientas para la implementación de la integralidad de la EA, asignando sentido a partir de perspectivas teóricas y metodológicas que

¹³ Definición tomada del Capítulo II “Definiciones” Art. 2°, Ley EAI N° 27.621

organizan los contenidos y estrategias para la institucionalización de la EAI (Ministerio de Educación de la Nación, 2022). El devenir de la progresiva aplicación de esta legislación, con la creación de espacios y herramientas para la discusión y problematización de las realidades, tanto de las entidades estatales como de la comunidad social y educativa en torno a lo ambiental, construyó diferentes frentes de visibilización e institucionalización de las actuales demandas respecto al tratamiento de la cuestión ambiental.

En este sentido, el informe recientemente emitido por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la nación, sobre la aplicación de la mencionada normativa, expone los avances que se han logrado tanto en el campo educativo formal como el informal. Interesa rescatar de tal proceso, aquellas acciones que de algún modo inciden sobre la curricularización de la perspectiva integral de la EAI. Con la entrada en vigencia de la Ley Nacional N° 27.621 de Educación Ambiental Integral, se crea en la órbita del Ministerio de Educación, dentro de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, y su Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral, el Programa de Educación Ambiental Integral.

Bajo este programa, se articularon diferentes reuniones con numerosas jurisdicciones a fin de promover la implementación de la EAI, y establecer los lineamientos para construir lo que sería luego la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI), y las correspondientes Estrategias Jurisdiccionales de Educación Ambiental Integral (EJEAI) aludiendo a los mecanismos de negociación e imposición ocurridos en la escena de una propuesta curricular (De Alba, 1991) que al decir de (Goodson, 2000, como se citó en Moreno Olivos, 2017), dicha incorporación a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, es un ejercicio eminentemente político, que trasciende las individualidades, y hace necesario la participación colectiva y social para lograr tales acuerdos. De este modo, la incorporación de la EAI al currículum, no es posible sin hacerse presente numerosas tensiones que trascienden diferentes aspectos sociales, culturales y políticos. Así, el currículum se torna un campo de batalla, una arena política (Moreno Olivos, 2017) en la que diferentes grupos sociales buscan posicionar e imponer la educación ambiental que piensan promover en sus jurisdicciones.

Se originaron diferentes materiales, producto de los aportes de la comunidad científica que contribuyó a la confección del material “Ambiente” de la colección “Derechos Humanos Género y ESI en la Escuela” del Ministerio de Educación, y el cuadernillo “Ambiente, Territorio y Comunidad. Una mirada desde la Educación Ambiental Integral” entre los más destacados, mientras que también en la misma órbita ministerial se han confeccionado, producido, impreso y distribuido numerosos ejemplares del Documento Marco del Programa de Educación Ambiental Integral, así como de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental

Integral. Dentro del portal oficial de Educ.ar, se han elaborado y promocionado diversos materiales audiovisuales sobre la temática, dispuestos para el acceso público.

Indagando la biblioteca institucional se ha encontrado un ejemplar del libro de “Ambiente”, de la “Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela”, que ha llegado al colegio en marzo del 2023. No se observa, presencia de materiales impresos en formato de libro además de los documentos mencionados. No obstante, los docentes para sus trabajos diarios suelen recurrir a materiales extraídos de páginas web, por su parte quienes están a cargo de asignaturas del ciclo básico suelen utilizar “noticias e informes que relatan cuestiones vinculadas con alguna problemática ambiental” para trabajarlas en el aula “si no hay algún material que los alumnos ya cuentan y que son de otra materia” (Freiberger, M., comunicación personal, 25 de octubre de 2023).

Por otra parte, en lo que respecta a formación docente desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del Ministerio de Educación, se organizaron y se dictaron diferentes propuestas bajo el formato de curso (Figura VII), destinado a docentes de todos los niveles educativos, a fin de interiorizarlos sobre la EAI, además de brindar herramientas conceptuales y metodológicas para su abordaje en los territorios locales donde se emplazan los establecimientos educativos.

Figura VII

Cursos y temáticas de formación destinado a docentes realizados mediante la plataforma digital del INFoD.

FECHA	INSCRIPTOS	TRAMO FORMATIVO
Junio y julio de 2022	3.072 docentes	“Educación Ambiental Integral. Currículum y Formación Docente”, desarrollado en conjunto con el Área de Desarrollo Curricular y el Área de Políticas Estudiantiles del INFoD, Ministerio de Educación de la Nación.
Junio de 2022	10.962 docentes	“Educación Ambiental Integral. Enfoques, debates y normativa”, con la participación del equipo de Implementación de la Ley (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible), el equipo de Parlamento Juvenil del Mercosur y de la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativas y Comunitarias, Ministerio de Educación de la Nación.
Noviembre de 2022	3.499 docentes	“El abordaje de los temas ambientales en el aula” con la participación de referentes y docentes de las provincias de Entre Ríos, Chaco, y Santa Fe. También participó el Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la Nación acompañando un proyecto de una escuela de Chubut.

Nota: Informe de avances de la implementación de la Ley 27.621 de Educación Ambiental Integral, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

Como ya se dijo, la aprobación de la normativa nacional de EAI, contribuyó a la organización de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) cuyo propósito es el acompañamiento de las jurisdicciones en la implementación de la política ambiental educativa (Azcona, M. S., et. al., 2022). La estrategia nacional como enfoque que interpela, moviliza y hace repensar “los modos de pensar el mundo y vincularnos con la naturaleza, las prácticas de enseñanza y la construcción de conocimiento, la relación entre la escuela y la comunidad, y la construcción de ciudadanía y participación comunitaria” (p. 12). Por otro lado, sugiere a las jurisdicciones, tras la revisión de sus planificaciones, consoliden una EA desde el sentido crítico, situado y comunitario en pos de que, cada una responda a las demandas y singularidades de sus territorios. Propone como grandes dimensiones para el abordaje de la EAI las siguientes:

- Educación humanística y ética
- Educación política
- Educación para la acción

En cuanto a procesos de aprendizaje la ENEAI sugiere un enfoque interdisciplinario que genere proyectos y acciones colectivas, poniendo en diálogo diferentes áreas, disciplinas y saberes. Una mirada compleja, aludiendo a la posible construcción de conocimientos con los que se logre interconectar e interrelacionar distintos aspectos, dimensiones y habilidades. Un enfoque transversal atendiendo a propuestas curriculares que promuevan espacios de anclaje de diversas problemáticas educativas como los Derechos Humanos, género, interculturalidad, entre otras. Y, desde un enfoque inclusivo, garantizar el acceso a los procesos de formación a toda persona sin distinción ni diferenciación alguna (Azcona, M. S., et. al., 2022).

La Estrategia Provincial de Educación Ambiental (EPEA) de la provincia de Misiones, recorre sus apartados problematizando diversas problemáticas emergentes que le son propias a la provincia, aunque comparten ciertos rasgos con otros casos (Sautu, 2005). Este documento establece como factor clave para el desarrollo de la EA, la participación ciudadana, la disposición de recursos didácticos de calidad y sistematización de experiencias de EA, capacitación y formación, y la responsabilidad empresarial social. A estos factores, se establecen como ejes transversales para la acción al rol de la mujer como protagonista activa para la transformación esperada, la articulación con otros actores que realizan EA, y el enfoque integral del abordaje ambiental debido a su complejidad e integralidad para una educación transformadora, crítica y situada.

Las problemáticas ambientales que fueron trabajadas en los diferentes encuentros, jornadas y reuniones que establecieron como resultado el documento de EPEA, trastocan la

participación y compromiso social respecto a la aplicación de la EA en todas sus dimensiones y alcances; la pérdida de biodiversidad por factores multicausales; la gestión de residuos, su disposición, la quema y la consecuente contaminación; los cambios en el uso del suelo sin un ordenamiento territorial adecuado; la degradación de las cuencas hidrográficas; el uso inadecuado de productos fitosanitarios; entre otros que constituyen los ejes problematizadores de la realidad ambiental en la provincia. A estas variables, se suman las actividades de explotación de las tierras, las cuales poseen prácticas culturales arraigadas de manejo de los recursos, que en la mayoría de los casos conducen a desencadenar los mencionados problemas asociados a la relación humano-naturaleza.

Llevar estos planteos a las aulas, innegablemente conlleva un proceso de innovación en las prácticas de enseñanza, en la revisión de perspectivas y corrientes de pensamiento tanto de la educación como de lo ambiental, y principalmente una mirada holística respecto a “las necesidades y características de la sociedad, los fines educativos emanados de las instancias gubernamentales, y las tendencias de la profesión según sus prácticas” (González, 2010, p.3) entre otros. Es decir, contemplando las nuevas miradas que se plasman sobre el DCJ, poniendo en tensión ese compendio “rígido” de contenidos a enseñar, y prestando atención a las configuraciones actuales de las necesidades respecto a la conflictividad ambiental al que señalan los autores, se hace necesario integrar en las aulas, los principios de acción educativos que establecen estos documentos (Documento Marco para la EAI, Estrategia Nacional de EAI, Estrategia Provincial de EA) y los que están descritos en el DCJ de la orientación Agro y Ambiente, a fin de profundizar en la problematización y la corresponsabilidad para la gestión ambiental de los bienes naturales y sus implicancias en las actividades agropecuarias de la región.

En lo referente a las estrategias de enseñanza de la EAI, el material del Ministerio de Educación de la Nación denominado “EAI, Desafíos de la Educación Ambiental Integral en la escuela secundaria: Orientaciones para la enseñanza en clave ambiental” publicado en el año 2023, retoma las apreciaciones y nociones de los documentos nacionales descritos, y propone marcos de referencia para pensar la enseñanza desde la transversalidad como eje de acción. En este sentido, sostiene que tal como se evidencia en el DCJ de la Orientación en Agro y Ambiente, existen contenidos ambientales para su abordaje dentro de los espacios institucionales, y el desafío es pensarlos desde la transversalidad y complejidad acorde a las emergentes situaciones y/o fenómenos actuales. Propone para ello estrategias de enseñanza como el Estudio de Casos, las Investigaciones Escolares, los Proyectos Integrados, el Aprendizaje Basado en Problemas y los Mapeos Colectivos.

La Educación Ambiental en el Diseño Curricular Jurisdiccional

El Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) de la Orientación Agro y Ambiente, se ampara bajos los preceptos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, su despliegue argumentativo delimita como objeto de estudio, discusión y problematización al agro y al ambiente. En el primer caso, refiere al conjunto de actores, relaciones y procesos afectados a las actividades agrarias, mientras que al segundo corresponde al ambiente como base de las transformaciones que se dan mediante las actividades mencionadas. Los Marcos Nacionales de Referencia para el Bachiller en Agro y Ambiente, aprobados por Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 190/12 proponen profundizar el conocimiento de los procesos y problemáticas referidos en el DCJ, involucrando la dimensión económica, institucional, sociocultural, ambiental y la interacción entre éstas. En este documento se establece para la enseñanza de la orientación la concepción de ambiente rural definida como “una unidad de análisis general que incluye procesos de valoración, transformación y apropiación de la naturaleza en el marco de proceso y actividades agrarias y rurales en territorios específicos” (CFE, 2012, p. 1). Entre los recortes analíticos puntualizan la noción de *agroecosistemas* entendiendo a tales procesos como ecosistemas sometidos frecuentemente a modificaciones ante el accionar humano, tanto a escala individual como a escala social, de los usos de los recursos naturales y las interacciones que pueden darse entre estos planos.

A merced de ello, se espera que las/os estudiantes adquieran herramientas teóricas y metodológicas para identificar y examinar críticamente los procesos del desarrollo rural, donde la noción de sustentabilidad no se limite a una cuestión aislada y específica para el manejo de los recursos naturales, sino que considere la totalidad en que los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales inciden en dicha dinámica. Bajo la noción de *Desarrollo Rural Sustentable* el documento de los Marcos de Referencia integra tres grandes dimensiones a tener en cuenta para la orientación de la enseñanza:

- La idea de inclusión social, que contempla entre otras cuestiones la diversidad étnica y cultural y la superación de las desigualdades sociales;
- la importancia de la participación social organizada en la gestión de los recursos y del territorio, para promover procesos de inclusión social y cultural, de desarrollo productivo y redistributivo a favor de los sectores de menores recursos;
- la importancia de la dimensión institucional, es decir, la posibilidad de articulación entre instituciones locales, incluyendo la escuela, necesaria para

que los estudiantes puedan pensarse como protagonistas, junto a otros integrantes de la comunidad, en acciones de desarrollo rural sustentable, orientadas a la transformación de la realidad local. (CFE, 2012, p. 2)

Bajo estas acepciones, según la misma resolución del CFE la finalidad de la orientación Agro y Ambiente promueve:

La formación política y ciudadana del estudiante tanto porque le aporta herramientas, conceptos y categorías de análisis para interpretar fenómenos sociales, económicos, institucionales y ambientales propios de la ruralidad, cuanto porque lo habilita a intervenir en cada espacio rural local desde una perspectiva crítica, democrática y transformadora de la realidad. (p. 3)

Se fomentan entre los saberes prioritarios que las/os estudiantes “reconozcan y comprendan las relaciones entre tipos de manejo de bienes naturales y servicios ambientales y posibles problemas ambientales que se deriven de ellos”, y “desarrollen capacidades para participar en la planificación de experiencias de intervención socio-comunitaria para la resolución de problemáticas ambientales agrarias a través de la investigación-acción” (CFE, 2012, p. 5).

El Diseño Curricular Jurisdiccional, al respecto, sostiene en concordancia con la mencionada resolución del CFE, como objeto de estudio, discusión y problematización al agro e incluye en dicha categoría sus actores, relaciones y procesos vinculados con las actividades agrarias y agroindustriales; por otro lado, al ambiente, a través del análisis de los ambientes agrarios, sus componentes (físico-naturales y sociales) y dinámica. Enfatiza que, para el análisis de tales categorías, se requieren de abordajes desde distintos recortes analíticos a fin de comprender la complejidad de los mismos. En este encuadre general de la Orientación Agro y Ambiente, se describen como ejes transversales de análisis a los sujetos agrarios y a los ambientes agrarios, considerando las dinámicas y conflictos que emergen de esa interacción y de las relaciones e interacciones entre los componentes y elementos que conforman tanto a sujetos como a los ambientes.

Esta apertura analítica propuesta en el DCJ, predispone a pensar la enseñanza, desde diferentes frentes y perspectivas que permitan a estudiantes y docentes encontrarse en situaciones que interpelan la realidad e incluso la propia EA (Sauvé, 2010), si se piensa a la

enseñanza como un hecho político-pedagógico (Corbeta y Sessano, 2021) cuyo posicionamiento invita a construir procesos, en lo referente a la EA, para consolidar un sujeto activo, participativo, crítico y reflexivo respecto a su entorno. En este sentido, se considera al docente como mediador del currículum (Gimeno Sacristán, 1988) cuyas decisiones tenderán a reproducir y/o producir prácticas a partir de lo que se establece como válido para la enseñanza en el mencionado DCJ.

Al respecto señala una docente del BOP 53, “en el DCJ de Agro y Ambiente, lo que está escrito ahí, hay muchas cosas que no siempre pueden trabajarse en el aula, uno va viendo cómo ir tomando los contenidos de las asignaturas. Hay materias que se pueden adaptar más y permiten trabajar mejor con los alumnos, en otros casos, se toman problemáticas que pueden observarse acá cerca y trabajar en el aula con eso” “Hay veces que introduzco temas que no están en el diseño, porque considero que se merecen trabajar en las aulas, y a veces, los estudiantes mismo proponen esos temas” (Freiberger, M., comunicación personal, 25 de octubre de 2023).

Estructura Mesocurricular: acciones y propuestas institucionales de Educación Ambiental

Historicidad y construcción de acciones de Educación Ambiental en el BOP 53

Comprender el cómo y por qué suceden los fenómenos sociales a los que alude Sautu (2005) implica también comprender las condiciones bajo las cuales son configuradas las acciones, y de allí cómo se compone la dinámica realidad en la que los sujetos interactúan y conviven. La sucesión de hechos que hacen a la historia de la institución educativa, e impregna en ella, cierto sentido de identidad que es uno de los elementos claves a tener en cuenta para entender los procesos que allí suceden. Teniendo en cuenta esta particularidad resulta relevante recuperar lo enunciado por la directora de la institución escolar durante la entrevista, en la que comentaba las “acciones ambientales” realizadas desde los inicios institucionales, afirmando que “desde que arrancamos con los primeros pasos del colegio, lo primero que hicimos fue justamente plantar árboles en el patio, del que en ese momento era el patio del colegio” (Wistke, R., comunicación personal, 06 de septiembre de 2023). El plantar árboles al iniciar con lo que hoy es el BOP 53, pudo haber sido un acto aislado que bien marcaría otro rumbo institucional, no obstante fueron acciones que se vieron fortalecidas con los posteriores acontecimientos en materia educativa, algunos de los cuales se mencionan a continuación.

Los registros del libro histórico, ponen de relieve estas acciones que suceden en el plano de lo Mesocurricular (González, 2010), e implican las decisiones institucionales respecto al sucesivo acontecer educativo. La Orientación Agro y Ambiente comienza a hacerse carne en lo institucional, cuando una plantación de árboles en el patio del establecimiento lleva el lema “cuidemos nuestro planeta y plantemos árboles” (Libro Histórico BOP 53), de allí sucedieron actividades institucionales como la jornada “Juntos por el Medio Ambiente” celebrada el 2 de junio del 2012. En esta instancia, se realizaron talleres y se reacondicionó el jardín institucional, realizando la plantación de especies ornamentales y árboles, además de la construcción de canteros con piedras.

El mismo registro institucional, retrata entre otros acontecimientos, el acondicionamiento del actual espacio que el colegio considera como “Jardín Botánico”, en el año 2015 estudiantes y docentes, realizan la limpieza de un área del lugar buscando generar en la comunidad educativa responsabilidades sobre la preservación de los ecosistemas locales bajo el lema “Preservación de la Selva Misionera”. En la ocasión, las actividades recaen sobre el área de Biología, lo que hace evidente en ese entonces, una mirada conservacionista (Bachman, 2008) orientando los esfuerzos a la preservación de la naturaleza y los recursos naturales. Más allá del posicionamiento ideológico imperante en ese entonces, la idea del “Jardín Botánico” como espacio para el contacto real con los ecosistemas naturales y su estudio, ha ido prosperando al correr de los años.

En el año 2015, la comunidad educativa participa de los eventos de la Estudiantina en la localidad de San Vicente, en la ocasión presentan una carroza que, realizada mayormente a partir de material reutilizado, retrató la importancia de la preservación de la diversidad biológica para la humanidad. Este evento, reúne a la mayor parte de las instituciones educativas del municipio, cada una de las presentes, propone según sus ideales y condiciones una temática social que dé cuenta de las problematizaciones actuales. El BOP 53, entre otras instituciones, propone lo ambiental como valor para promover la concientización y sensibilización sobre el actuar humano y sus efectos en el ambiente natural. Las y los docentes participantes de esta actividad sostienen que “son importantes estas actividades para promover la conciencia ambiental y desarrollar en los estudiantes actitudes y predisposición a aprender de otra manera que no sea sólo en el aula” (Witske, R., comunicación personal, 02 de agosto de 2023).

La participación institucional en otros espacios, permitió la visibilización de los principios educativos que promueve el BOP 53, en tales circunstancias. Además del “hito institucional de la participación en la estudiantina de ese año, con el cual el colegio se hizo del reconocimiento y de premios varios” (Witske, R., Comunicaciones Personales, 02 de agosto

de 2023) la participación en el Honorable Concejo Deliberante de San Vicente, permitió que la institución presentara en dos oportunidades el “Proyecto del Jardín Botánico BOP 53” (ver Anexo: Imagen 4). Las sesiones del Consejo Estudiantil, celebrada cada año en el mes de septiembre, abre las puertas a que estudiantes en el marco de sus instituciones presenten propuestas de relevancia social para ser tratadas en el recinto municipal. Lo interesante del espacio y su preservación como puede observarse en la imagen referenciada recientemente, es el impacto en el paisaje que han generado las explotaciones agrícolas que limitan a dicho espacio, ello permitiría ampliar y enriquecer los abordajes de la EA, en relación a lo ambiental y la actividad agropecuaria característica de la zona.

El inicio de actividades institucionales estableció numerosos desafíos, la directora menciona los acontecimientos de la siguiente manera: “no contábamos con infraestructura suficiente, teníamos un aula que nos cedió la escuela primaria 49, y reacondicionamos la antigua casita del portero, para poder comenzar con las clases en febrero del 2011” “los estudiantes y algunos padres fueron claves, con ellos se construyó la letrina de ese entonces y otras condiciones que se necesitaban” (Witske, R., comunicación personal, 02 de agosto de 2023), si bien el Diseño Curricular de la Orientación Agro y Ambiente, lleva como registro de aprobación, la Resolución N° 048/13, la orientación ya había sido establecida previamente por Resolución 796/10 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Misiones, que se enmarca dentro de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 84/09 que define entre las ofertas educativas la “Educación Secundaria Orientada”.

Pueden afirmarse entonces, que los inicios del BOP 53, constituye un doble desafío, por un lado, las condiciones edilicias y de infraestructura que requieren el aporte de la comunidad para que pueda reunir las condiciones necesarias para el dictado de clases en el 2011, y por el otro, iniciar un camino de construcción de una identidad con acciones vinculadas a la noción de Agro y Ambiente, el cuál sería su orientación luego del 2013. Estas primicias, dan cuenta de que el currículum real u oculto (Dussel, 2012) propone y enseña cuestiones que no siempre devienen del currículum prescripto, es decir, tanto la institución como los docentes en sus roles de mediadores del currículum (Gimeno Sacristán, 1988) cuentan con cierta libertad para que la enseñanza de sus contenidos y las estrategias se adecúen a las realidades imperantes.

La planificación institucional como estrategia para la Educación Ambiental

Como se mencionó anteriormente, la planificación mesocurricular (González, 2010) contiene entre otras herramientas, el Proyecto Estratégico Institucional (PEI) donde se establecen los marcos generales de la enseñanza, que el BOP 53 en este caso, aspira como

entidad formadora. Allí se alojan cuestiones vinculadas al actual Régimen Académico Marco (RAM), Plan Institucional Anual de Evaluación (PIE) y el Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC), así como los proyectos que presentan docentes de diferentes áreas.

Dimensionar, el porqué y el cómo de las acciones institucionales (Sautu, 2005) implica necesariamente comprender la estructuración institucional que conforma la configuración espacial de los escenarios donde suceden los actos educativos, en este sentido, y como ya se dijo, los inicios del BOP 53 configuraron una determinada forma de actuar institucional, que en el devenir de los años conquistaron no solo el reconocimiento social sino también un mayor grado de crecimiento. Es así que, en cuanto a Recursos Humanos el BOP N° 53, al año 2023, posee 23 docentes distribuidos entre los diferentes espacios curriculares, y una matrícula de 130 estudiantes (41 en 1° año, 25 en 2° año, 26 en 3° año, 21 en 4° año y 17 en 5° año).

Como estructura organizacional posee una dirección, una secretaría, una preceptoría, y un personal de maestranza. Entre los espacios físicos identificados, y en relación a infraestructura pueden nombrarse 5 aulas, 1 laboratorio, 1 cocina, 1 biblioteca/sala de profesores, 1 dirección, 1 secretaría, 1 piso tecnológico, 1 sala de usos varios, sanitarios; y en lo referente a espacios de recreación una cancha de fútbol y una cancha de voley/básquet. Por otro lado, el patio de la institución como jardín donde se plantan y cuidan especies varias ornamentales, además del espacio del futuro Jardín Botánico, donde existe un remanente de selva misionera, además de nacientes naturales de agua que posibilitan a la institución la realización de múltiples acciones educativas como, visitas guiadas mediante actividades de indagación sobre los procesos y servicios de los ecosistemas naturales, de sus interrelaciones e interdependencias, proyectos de investigación sobre la importancia de la preservación de estos espacios en las chacras¹⁴ de los productores, entre otros.

La biblioteca es el espacio donde además de alojarse libros y otros elementos, se almacenan recursos didácticos producidos por los estudiantes en las diferentes asignaturas. Pueden observarse láminas y afiches referentes a trata de personas, figuras geométricas, láminas sobre el medio ambiente y actividades agrícolas, lo que evidencia las producciones que vienen realizando en torno a lo ambiental. Se contabilizan más de 30 maquetas y láminas que grafican alguna temática ambientalizada. Las carpetas de producciones varias, evidencian el tratamiento de problemáticas ambientales vinculadas a las actividades agrícolas de la zona. Las

¹⁴ Con este término-de uso cotidiano localmente- se refiere a las unidades productivas o EAPs descritas en el apartado “La comunidad del Cruce Londero Alicia”, que constituye el modo de vida y explotación agrícola de las y los estudiantes y sus familias.

mismas corresponden a proyectos de investigación, trabajos prácticos y soportes de exposiciones en jornadas y eventos institucionales.

Los espacios áulicos, poseen una disposición tradicional, aunque en oportunidades docentes y estudiantes realizan actividades educativas fuera de ellas, habiendo sucedido en el patio, en las sombras de los árboles, en el espacio del comedor u otro. No obstante, se registran diversas producciones en cada una de ellas y en sus armarios. En el aula de primer año hay pinturas en láminas que realizan los estudiantes en el marco de la asignatura de artística, sobre la cuestión ambiental. Se visualizan temáticas ilustradas sobre el cuidado del agua, de la diversidad biológica y del suelo. En segundo año, láminas sobre el día mundial del suelo, día del medio ambiente y otras pinturas artísticas que reflejan problemáticas ambientales. En el aula de tercer año se encuentran algunas láminas donde se exponen mapas conceptuales sobre el medio ambiente, con algunas imágenes impresas y dibujos a mano alzada que retratan las problemáticas que los estudiantes identifican en la zona. En el aula de 4 año, se visualizan láminas que contienen imágenes y trazos textuales que hablan sobre incendios forestales, la sequía, el uso y manejo del suelo en la agricultura, el cuidado de las nacientes naturales de agua, alimentación saludable, la agroecología, la contaminación de los cursos de agua por acción de agrotóxicos y el cambio climático y sus efectos (tormentas, precipitaciones pronunciadas, inundaciones, olas de calor extremo). En quinto año, se encuentran láminas colgadas en la pared sobre diferentes problemáticas ambientales, agroecología, manejo de cultivos y enfermedades, entre otras.

Como se señaló los espacios educativos son estructuras configuradas, a la vez que se constituyen en configurantes. Tal es así, que el PEI del BOP 35, hace mención a diferentes condiciones del espacio institucional y que de allí surgen las propuestas de acción del colegio. De acuerdo con Diana Guinao (2022) el Plan Estratégico Institucional (PEI), es una herramienta institucional que ha surgido con la Ley Federal de Educación de 1993 y ha sufrido numerosas reconfiguraciones al pasar el tiempo, pasando a ser reconsiderada en la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206. En términos de la autora, es un documento que integra cuestiones técnicas, éticas, ideológicas, políticas y culturales del quehacer institucional, que guía y orienta el accionar del colectivo. En este sentido, el PEI del BOP 53 es una herramienta que vislumbra la meta o propósito educativo del colegio siendo éste “brindar un espacio abierto de capacitación, inclusión, integración y aprehensión fortaleciendo el crecimiento personal basado en los valores, a través de los distintos lineamientos pedagógicos y políticas socioeducativas” (PEI BOP 53, 2023, p. 3). La definición de esta línea de acción en términos

de la autora “delimita el rumbo a seguir, dando la posibilidad a pensar, ensayar, proyectar, mejorar, analizar, decidir, anticipar e intermediar” (Guinao, 2022, párr. 15).

Respecto al PEI, sugiere que existen elementos importantes a atender para su elaboración:

Considerar las condiciones epocales en los que se tiene en cuenta los grandes cambios que se dan en diferentes planos y que de alguna manera nos afectan primero como sujetos, luego como institución. En lo referente al PEI del BOP 53 para el año 2023, no se suscitan de manera clara aquellos referentes normativos que afectan o pueden llegar a afectar directamente el quehacer educativo en torno a la EA. En relación a ello se deja expuesto que “a través de las diferentes Políticas Educativas que llegan a la institución apostamos a ser un espacio organizado, con respeto donde haya responsabilidad e igualdad de derechos y obligaciones para todos los alumnos y equipos de trabajo” (PEI BOP 53, 2023, p. 2). Si bien, con políticas educativas pretende incorporar al amplio abanico de definiciones y acciones a las que se adhiere y pone en práctica el colegio, no detalla aquellas que serían constituyente del eje central de la formación de las y los estudiantes, tal como lo manifiesta en el perfil del estudiante del BOP.

De este modo, el “afianzar una política de EA que posibilite realizar acciones en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo nacional para la formación de perfiles afines a la educación y gestión ambiental” que propone el Compromiso Federal Para la Educación Ambiental (CFE, 2017) manifiesta las ambigüedades de tales acciones que con la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral y los documentos de Acuerdos Marcos para la EA, más recientes, se incluyen o se excluyen de las propuestas institucionales, evidenciando así carencias que ponen en peligro los propósitos recientes de los logros normativos a nivel nacional.

Analizar las prácticas en situación, es decir, “considerar el escenario en que ocurren (...) desde el lugar que habitamos, en el que tejemos sentidos, juntos con los otros” (Guinao, 2022, párr. 9). Al respecto, se presenta una descripción en clave de especificar las características generales del establecimiento, además de aquellos provenientes de la población de donde vienen las y los estudiantes que asisten al BOP 53, así como las posibilidades de establecer diferentes horizontes que deberán orientar las acciones que se realizan en el colegio.

Hacer una lectura y relectura de la realidad escolar, desde las dimensiones pedagógica, comunitaria y administrativa se construye un diagnóstico a partir del cual establecer un estado institucional y de allí pensar los abordajes que integren en su accionar las diversas dimensiones de las trayectorias educativas (Guinao, 2022). El PEI, enuncia entre sus apartados diferentes aspectos que hacen a la lectura de la realidad institucional, no obstante, no

hay descripciones que integren la impronta ambiental donde se ubica o emplaza el establecimiento, ni declaraciones sobre los espacios naturales que preservan remanentes de la selva misionera, los cuales han sido presentados por la misma institución para su revalorización y preservación como Jardín Botánico en el Consejo Deliberante de la Municipalidad de San Vicente.

Revisar las condiciones institucionales que estructuran el funcionamiento del colegio, remite a “mirar lo que ocurre en la escuela a partir de las normas que regulan y ordenan lo institucional” (Guinao, 2022, párr. 11) y revisar los patrones o criterios con los que se definen los propósitos u objetivos que actúan como reguladores de las prácticas educativas. En este orden, los parámetros antes observados entre otros, permiten distinguir dentro de un marco didáctico-pedagógico, en el apartado de objetivos generales, que se esperan que las y los estudiantes puedan:

- Integrarse a la comunidad a partir de los proyectos de la institución
- Estar instruidos para la elaboración y ejecución de proyectos para el beneficio personal y comunitario, capaz de integrar asociaciones de productores (cooperativas)
- Integrar y relacionar todas las actividades aprendidas en la escuela
- Estar capacitado para llegar al nivel superior (universitario, terciario)
- Desarrollarse como persona aprovechando los derechos y obligaciones con responsabilidad, respeto e igualdad
- Actuar como ciudadano crítico, responsable, creativo TENIENDO EN CUENTA LA PRESERVACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE (PEI BOP 53, 2023 p. 4).

Implementar nuevos encuadres de intervención, y desde allí plantear líneas de acción, refiere a la posibilidad de encarar nuevos desafíos y emprender otros caminos, en este sentido el PEI 2023 del BOP 53, posee diferentes propuestas que, en el marco de su objetivo principal como institución formadora, sugiere otros horizontes de acciones tendientes a brindar diversos espacios de formación y recreación a la comunidad educativa.

Proyectos institucionales en el marco del PEI 2023

“Fotonovelas 2023”

Presentada por las docentes del área de Lengua y Literatura, es una propuesta que articula el espacio curricular de Lengua y Literatura con la asignatura de Educación Artística.

Persigue generar opciones para reforzar la lectura, la narración, la fotografía y la actuación en los estudiantes, como método de narración sobre las historias locales. Entre los objetivos establecidos se propone a partir de la ejecución del proyecto que los estudiantes puedan “afianzar los ejes centrales de lectura y escritura, seguridad vial, medio ambiente y Educación Sexual Integral” además de buscar que éstos desarrollen interés por investigar los hechos locales, sus configuraciones en el paisaje rural, las vivencias y experiencias del entorno, y, utilicen estos dispositivos comunicativos para expresar dichos descubrimientos.

“Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria”

Presentada por la docente del área de Proyecto I y II, e integra a la misma las áreas de conocimiento de Lengua y Literatura y Formación Profesional Específica. Esta propuesta pretende que las y los estudiantes elaboren una idea proyecto de investigación en temáticas a fin a la orientación “Agro y Ambiente”, con ellos se propone lograr que éstos construyan una mirada crítica y reflexiva hacia aspectos de la producción rural actual. Como propósito general se espera que las y los estudiantes puedan “crear un espacio e investigación que les permitan generar herramientas y conocimientos sobre las nuevas prácticas agrícolas amigables con el ambiente”. A través de ello se procura que puedan “Conocer e implementar técnicas agroecológicas y agrarias de importancia actual” y “Desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre tales cuestiones”.

“Proyecto Vida Activa y Alimentación Saludable”

Proyecto interdisciplinario que reúne áreas de Salud y Ambiente, Educación Física, Agroecología, Historia y otros campos que deseen sumarse. Se propone con actividades como la investigación, elaboración de dispositivos de exposición (infografías, carpetas teóricas), charlas informativas, stand de presentación, entre otros, generar una jornada institucional de cambio de actividades, en la cual las y los estudiantes presenten sus trabajos en los medios seleccionados. El propósito de la misma es concientizar y sensibilizar sobre el consumo responsable así como las pautas agroecológicas de producción que contribuyen a la inocuidad de los alimentos.

“Proyecto El Patio Escolar: un espacio agroecológico”

Se propone desde las asignaturas que componen el ciclo orientado generar espacios de exploración, investigación, intercambio y reflexión sobre las actividades agrícolas realizadas en la región, a raíz de una arraigada práctica cultural irracional sobre el uso de los recursos

naturales, para pensar alternativas que mediante el abordaje crítico de los contenidos de las asignaturas puedan revertir ciertos efectos sobre el medio ambiente ocasionados por tales prácticas. Entre los contenidos a trabajar se encuentran abono orgánico, curvas de nivel, plantas aromáticas y repelentes de insectos, métodos de propagación de plantas, purines e insecticidas, jardines y espacios de jardín, herramientas del jardín, entre otros, para que las y los estudiantes puedan “conocer e implementar técnicas agroecológicas que mejoren la calidad del patio escolar, producir plantines para el arreglo del mismo y reconocer e implementar elaboración de abonos y sustratos a partir de materiales presentes en el entorno y su reciclaje”(PEI BOP 53, 2023 p. 34).

Como se ha mencionado el PEI 2023 posee diferentes propuestas de trabajo que se enmarcan institucionalmente en los desafíos de la enseñanza. No obstante, con una fuerte relación con la EA, se han presentado dos proyectos que incluyen en ellos, tanto contenidos específicos de una asignatura como aquellas interrelaciones de diferentes espacios curriculares. “Los proyectos presentados casi siempre revisten carácter de “jornada” que para nosotros del BOP 53, implica un cambio de actividades, es decir, en vez de dar clases en las aulas, los profes utilizan los horarios de la mañana para que los estudiantes realicen actividades según el proyecto presentado, así tenemos la Fiesta Junina, donde ellos arman sus trabajos y sus estantes, con los motivos de dicha fiesta. Obviamente, cada proyecto del PEI se notifica a la supervisión para que estén sabiendo los superiores sobre las actividades del BOP. Por suerte, siempre hay bastante libertad en esas decisiones, de qué cosas hacer en el colegio con los estudiantes, depende mucho de cada docente también” (Witske R., Comunicaciones Personales, 2 de agosto de 2023).

El interés en presentar dichas propuestas por parte de los docentes, puede variar, y esa variación puede darse por diversos motivos y factores. Podría decirse que no poseen formación en EA, desconocen estrategias para el abordaje e incluso como lo sostiene una docente, “mayormente uno se dedica a trabajar desde el lugar que se formó, y se centra en la asignatura, con eso, no es que uno no trabaje cosas del ambiente, sino que colabora por ejemplo en los proyectos inter área, en las jornadas, y también siempre que se pueda se concientiza sobre tema de cuidado del medio ambiente como la disposición de la basura que generamos en el colegio, los estudiantes compran muchas cosas con bolsitas o papeles, y se habla sobre adónde va a parar eso” (Cáceres, M., comunicación personal, 06 de septiembre de 2023).

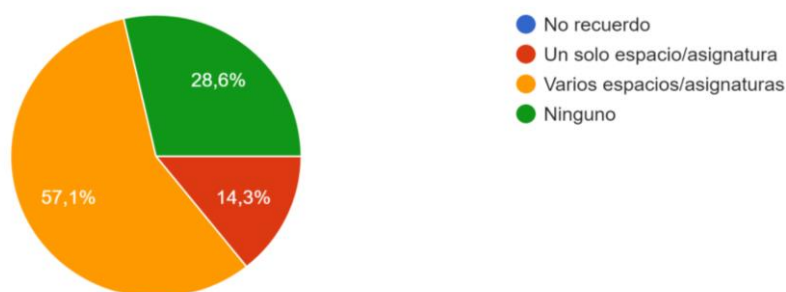
González Gaudiano (2017, como se citó en Sande, 2022) sostiene que la institución educativa es un lugar privilegiado para la construcción de visiones, posiciones y disposiciones sobre el mundo, hacer de dicho espacio, el uso de ese privilegio será responsabilidad del

docente, en su rol de mediador decisivo (Gimeno Sacristán, 1988) entre el currículum y los estudiantes, es decir, un modelador de los contenidos dispuestos, en este caso en el DCJ de Agro y Ambiente, y de los códigos que estructuran esos contenidos. Respecto a ello, puede suceder que el enfoque de la EA que prevalece entre los docentes sea el de una educación para el desarrollo sostenible (Sessano, 2014) y no una enseñanza que brinde herramientas para interpretar y trabajar con la complejidad de la conflictividad ambiental imperante.

Pese a la baja participación de los docentes respondiendo la encuesta, se rescatan las expresiones y enunciaciones de cada uno en relación a los planteos realizados, que de algún modo manifiestan de manera explícita o implícita los intereses del grupo. Sobre la formación en EA, conforme a la Figura VIII, el 71,4% de los profesionales manifestaron tener durante su formación inicial una o varias asignaturas referidas a la temática, el restante afirma no haber tenido ninguno. Estos espacios se distribuyen mayormente entre instancias de talleres, jornadas y congresos, mientras que un 14,3 % refiere a una asignatura del Plan de Estudios de la carrera que han cursado. Este panorama evidencia el escaso abordaje que recibía la Educación Ambiental como parte de los contenidos curriculares de los diferentes profesorados, si bien aparecen instancias complementarias como los mencionados, la mayoría de los encuestados no las reconocen como parte del plan de estudios.

Figura VIII

Respuestas obtenidas sobre las asignaturas o espacios curriculares cursados durante la formación inicial de las/los docentes del BOP 53, año 2023.



Nota: obtenido de la encuesta “Estrategias de enseñanza en EA del BOP 53”

Actualmente con el grado de relevancia que adquiere lo ambiental, “se considera necesario tener ciertos conocimientos que permitan el abordaje de eso en el colegio para trabajar con los estudiantes las diferentes temáticas que ellos proponen” (Cáceres, M.,

comunicación personal, 06 de septiembre de 2023). Sobre esta situación, la otra docente comenta “uno busca siempre tener diferentes conocimientos, busca aprender para poder enseñar, sobre todo en lo complejo que implica lo ambiental en las chacras donde viven los estudiantes” (Freiberger, M., comunicación personal, 25 de octubre de 2023). Estas afirmaciones permiten dimensionar que, aunque no se encuentre en el marco de un proceso institucional formal de formación, la búsqueda de conocimientos para poder trabajar lo ambiental en las aulas sigue su curso. En términos de Anijovich, et al., (2009) esta formación procesual si se quiere, no se asienta sobre la etapa inicial solamente, sino que constantemente propone un diálogo entre dos campos diferentes, el de los disciplinares de las diferentes ramas de conocimiento y el de la enseñanza, posibilitando una resignificación del saber pedagógico y ambiental imperante (Tissone y Alvino, 2022) para pensar estrategias de enseñanza que den cuenta de la multidimensionalidad de lo ambiental y tensionen las lógicas en las esferas políticas, sociales, culturales y económico productivas que transversalizan las actividades de la zona, en la que se encuentra el BOP 53.

Tal como se describió más arriba la EA se viene reconfigurando ya desde su concepción, a la vez que tensiona el mismo sistema educativo que ha venido planteando mediante diferentes herramientas su abordaje. Desde la sanción de la Ley General del Ambiente N° 25.675, donde se establece la prioridad de la formación docente como estrategia de acción institucional y la curricularización de sus contenidos en los diferentes espacios de formación de todos los niveles. Incluso hoy con el compromiso asumido entre el Consejo Federal de Educación y el Consejo Federal de Medio Ambiente en el año 2017, para el fortalecimiento de las acciones de EA en todo el territorio nacional, la aprobación de la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621 y la más reciente Resolución del CFE N° 455/23 que establece la inclusión de la EAI en todas las propuestas curriculares, y considerando las evidencias observadas, podría decirse que *es escasa su aplicación real tanto desde lo curricular, como en la formación docente y la enseñanza misma.*

Respecto a la actualización docente, como se expuso más arriba, existieron hasta el 2023 inclusive diversas propuestas orientadas a brindar un espacio de formación, en la cual se dieron a conocer las bases de la EAI y las dimensiones en las que ella trabaja. Específicamente mediante el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), se han diseñado y dictado diferentes ofertas de acceso público y gratuito, las mismas dirigidas a docentes y personal de la comunidad educativa de todos los niveles. Si bien existían estas posibilidades, en los casos observados en el BOP 53 se reconoció que los docentes se vieron imposibilitados de acceder o culminar con el proceso de formación de las diferentes instancias, siendo la disponibilidad

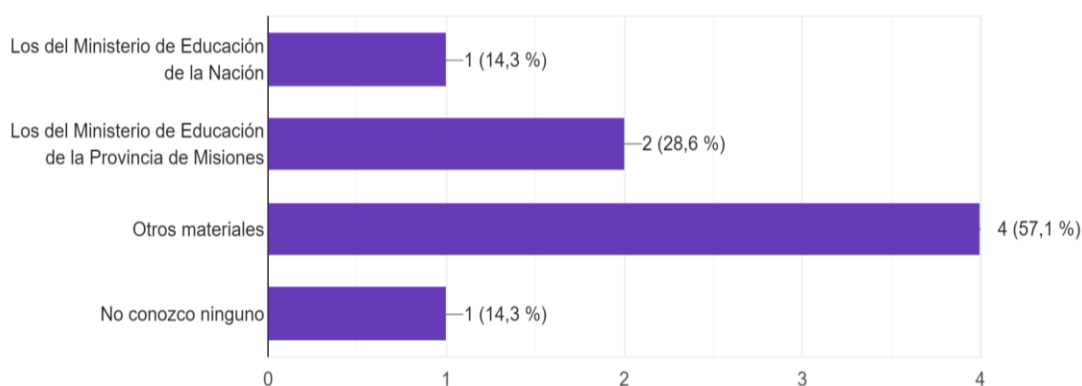
horaria la principal causante de tal dificultad, como señala una de las entrevistadas: “respecto a la formación, si bien accedí al curso del INFoD, uno de los que había y que estaba bueno sobre EA, no pude continuar ya que habían actividades semanales y los tiempos entre la vida en el colegio y la vida personal se acotaron mucho en esta época del año, no pude terminar, me hubiera gustado hacerlo” (Freiberger, M., comunicación personal, 25 de octubre de 2023). Esta situación es relevante para pensar en propuestas que permitan un ritmo de cursado flexible y acorde a los tiempos disponibles por cada docente.

Aunque, como se verá más adelante, se realizan diferentes actividades respecto al abordaje ambiental en el BOP 53, la formación en la temática, puede decirse, que aún sigue siendo una cuestión a revisar ya que el 57,1% de los encuestados sostienen *no participar o realizar algún curso o capacitación docente en el que se trabaje lo ambiental*. No obstante, la definición de EA que más respuestas sumó en la encuesta, es la que corresponde al Modelo de *Enseñanza Sistémico* de Quintero y Solarte (2019), por lo que puede afirmarse que la tendencia de perspectiva de enseñanza concibe al ambiente como un sistema de interacciones biológicas, sociales, económicas y culturales.

Esta contraposición, a las propuestas descritas recientemente, originadas por el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable en los últimos años, se ven reflejadas también sobre el conocimiento y en la elección de materiales para el abordaje de la EA, que realizan las/los docentes del BOP 53 (Figura IX).

Figura IX

Selección de materiales bibliográficos para el abordaje de la EA según docentes encuestados del BOP 53 en el año 2023.



Nota: obtenido de la encuesta “Estrategias de enseñanza en EA del BOP 53”

Esta situación podría constituirse en un indicador de los desafíos que aún existen respecto a la aplicación genuina de la Educación Ambiental Integral, prevista en los documentos revisados recientemente, ya que respecto a la utilización de los materiales que se reconocen en la mencionada figura, la mayoría de los encuestados, afirmó no utilizar los materiales institucionales y sí otros que se desconocen si aborda la EA desde la perspectiva de la integralidad.

Otro aspecto a considerar es el proceso de construcción institucional, de docentes involucrados en el abordaje de EA, que si se los considera en perspectiva histórica, los trayectos de formación pudieron haber sido gestados a partir de miradas diferentes a las perspectivas actuales, precisamente entre 1995 y 2005 la llamada Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) al medio ambiente lo consideraba como un conjunto de temas y problemas pero inconexos entre sí, reduciéndose a “representaciones demasiado recortadas, sobre todo, aquellas que lo conciben como un simple depósito de materias primas para sostener los procesos de desarrollo” (González Gaudiano, 2006, p. 54). Esta aseveración puede sostenerse dado que la mayoría de los docentes afirma tener más de 10 años de docencia, lo que implicaría que su formación transcurrió aún cuando permanecían entre los principios educativos de EA, los que devienen de esas concepciones a las que alude el autor.

En este sentido, podrían presentarse entre las nociones y preconcepciones de las y los docentes encuestados, atributos discursivos que representan estas posiciones. En términos de Sauvé (2010) dentro de la Corriente Conservacionista se adopta a la naturaleza como recurso, desarrollando al respecto habilidades de gestión del mismo y adoptar a su vez comportamientos de conservación. Los datos de la encuesta arrojan que el “cuidado y conservación” de la naturaleza, del medio ambiente, o de lo que nos rodea, son las representaciones que sostienen la mayoría de los docentes frente a la pregunta sobre lo qué considera como Educación Ambiental.

Por otro lado, la concepción de ambiente identificada como tal por las y los encuestados resultó en un gran porcentaje como “naturaleza que debemos apreciar y proteger” que se corresponde con el Modelo de Enseñanza de la EA *Naturalista* de Quintero y Solarte (2019), y, como “fuente de bienestar y/o recurso que debemos gestionar y cuidar” del *Modelo Antropocéntrico*. Mientras que un 42,9% afirmó que el ambiente es un “sistema, de interacciones biológicas, sociales, culturales y económicas” del *Modelo Sistémico*. Esta mezcla de perspectivas, permiten de cierto modo confirmar que conviven entre las perspectivas de

docentes diferentes visiones sobre lo ambiental y consecuentemente sobre la EA, sus contenidos y actividades como se percibe en la Tabla II.

Estas afirmaciones permiten decir que la incorporación de la EA en las actividades docentes recorre diferentes modalidades y estrategias, que van desde proyectos interdisciplinarios, contenidos transversales, concientización ambiental, hasta producciones escritas y audiovisuales. Al respecto señala una de las docentes que “los proyectos interdisciplinarios o interáreas, los realizan anual o trimestralmente con los docentes que se involucran más o que tienen tiempo para eso. En algunos casos los presentamos en el PEI para que se trabaje con todo el colegio, mientras que otros lo hacemos entre dos materias o tres” (Freiberger, M., comunicación personal, 25 de octubre de 2023).

La observación de actividades y jornadas en el BOP 53, permiten evidenciar diferentes espacios y situaciones en las que trabajan docentes de un grupo más activo, éstos diseñaron y llevaron adelante actividades diversas que aluden a la EA y otras temáticas, mientras que la mayor parte del plantel docente se mantiene en un papel más neutro con baja participación. No es posible definir que las áreas de conocimiento son condicionantes, ya que hubieron casos en que docentes de matemática y lengua han tenido papeles protagónicos en jornadas programadas en el PEI. En el caso de la EA que recae mayormente sobre el ciclo orientado, tampoco es concebido como condicionante, ya que las jornadas referidas al ambiente previstas en el PEI como proyectos, o interáreas realizadas durante el año se dan para todo el colectivo, o bien entre aulas como 1ero y 3ro, 2do y 4to, 1ro y 5to, etc. Al respecto, una docente sostiene “hay veces que trabajan en actividades cortas entre dos o tres cursos, en horarios y materias en las que congeniamos y coincidimos en trabajar juntos, por ejemplo, entre Artística y Lengua de 1ero y 3ro se hicieron charlas con noticias sobre problemáticas ambientales y luego se pintaron, con las técnicas de artística, lo referido a esas problemáticas” (Cáceres, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

Estructura Microcurricular: acciones y propuestas de enseñanza en torno a la Educación Ambiental en el BOP 53

Planificaciones didácticas

La planificación es un documento que explicita diferentes aspectos de la enseñanza que realiza el docente, considerado también como una anticipación reflexiva acerca de lo que se puede enseñar (Buyán y Caverzacio, 2022). Implica la organización de ideas y actividades que permiten dotar al proceso educativo de sentido, significado y continuidad (Ascencio Peralta,

2016) a la vez que es considerada como un producto o instrumento comunicativo (ISIP, 2000, como se citó en Lorda, et al., 2013) ya que en cierto modo da a conocer las concepciones del docente sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el sentido de la asignatura o espacio curricular, el sentido de la institución como agente formador y el/los roles/papeles del docente y los/as estudiantes en el acto educativo (Lorda, et al., 2013).

La organización y planificación de la enseñanza en la Orientación Agro y Ambiente del BOP 53, se rige acorde a las asignaturas dispuestas en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la mencionada orientación. Este documento deposita en el o la docente múltiples responsabilidades respecto a los propósitos que se persiguen en cada espacio curricular, acorde a los contenidos disciplinares específicos que se trabajan. Trasladar estas responsabilidades en lo que respecta a las decisiones de la enseñanza y develar los enfoques y corrientes de EA que se expresan de manera implícita o explícita en tales planificaciones es lo que ocupa al investigador en este apartado. Se focalizan asignaturas que se desarrollan en 4to y 5to año del ciclo orientado debido a que en ambos cursos se concentran la mayor parte del mismo, a la vez que allí según el DCJ se trabajan con mayor énfasis los procesos de enseñanza sobre la cuestión ambiental y su relación con lo productivo.

A fines prácticos, respecto a los enfoques de enseñanza se opta por los modelos que Quintero y Solarte (2019) resumen en su trabajo denominado: “las concepciones de ambiente inciden en el modelo de enseñanza de la educación ambiental”. Esta decisión permitió identificar y describir las prácticas educativas de EA que se configuran desde el accionar docente, así como las concepciones imperantes que implícita o explícitamente son parte de dichas prácticas. Quintero y Solarte (2019) presentan para cada ocasión de análisis la concepción de ambiente que está presente, la concepción de EA, los contenidos a trabajar y las actividades a realizar para ello.

Como se vio, el ciclo orientado de la Orientación Agro y Ambiente se compone de 10 (diez) asignaturas, aunque se enfatizan en este trabajo, las seis asignaturas de 4 y 5 año, a saber: Economía, Gestión y Administración Rural; Agroecología; Producciones e Industria de la Granja (Mecanización Agrícola); Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria I; Salud y Ambiente; y Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria II (Microemprendimientos).

La decisión sobre qué asignatura abordar y poner en foco de análisis no fue un elemento aislado ni exento de significaciones, más bien se debió primero, a la apertura brindada por la docente encargada de ellas, tanto para revisarlas como para interactuar problematizando dicho documento en reiteradas oportunidades, y segundo, porque se encuentran dentro del ciclo

orientado de Agro y Ambiente y mantienen a fines de este trabajo una relación más estrecha entre la EA, las actividades agrícolas presentes en la zona de influencia del BOP 53, así como los efectos de la misma en el ambiente local, y las de los fenómenos globales que inciden en la dinámica de la región. Esto no quiere decir que las restantes asignaturas (Química Aplicada, Formación Profesional Específica e Higiene y Seguridad Laboral de 5to año, y Tecnología de la Información y la Comunicación aplicada a Espacios Rurales y Urbanos de 3er año), no sean relevantes ni tengan vinculación con la EA, por el contrario, sólo que en las asignaturas seleccionadas se concretaron más instancias para observar, participar e interpelar los sucesos que allí se dieron.

Salud y Ambiente

La justificación de esta planificación da pautas de un **Modelo Sistémico** de concepción del ambiente, porque registra la intención de que “el problema ambiental está profundamente relacionado con el vínculo que tienen los hombres con su entorno y depende también de la relación de los hombres entre sí” (Planificación Docente de Salud y Ambiente, 2023). En términos de Quintero y Solarte (2019) el ambiente como sistema contempla las interrelaciones biológicas, sociales, económicas y culturales. Con respecto a estas interacciones en la planificación se suscita que “el uso y el consumo de todos los recursos naturales e industrializados” sumado a las condiciones de “infraestructura social, económica y cultural” implican “la emisión de contaminantes, afectación al ambiente y la salud del hombre” (Planificación Docente de Salud y Ambiente, 2023).

Si se contempla a la EAI, y los 5 ejes de trabajo dispuestos en el Documento Marco para la Educación Ambiental Integral, puede decirse que, en los objetivos de enseñanza dispuestos en la planificación de Salud y Ambiente se pretende reconocer la complejidad del ambiente y sus problemas (Leff, 2007), mediante el conocimiento e interpretación de las situaciones y aspectos vinculados a la problemática ambiental y su influencia en la salud humana. La complejidad establecida como condición para el análisis se refleja en el “recabar y organizar informaciones (...) provenientes de diversas fuentes, que permitan ampliar las visiones sobre la problemática” (Planificación Docente de Salud y Ambiente, 2023), “abriendo progresivamente una aprehensión más global de la complejidad del mundo” (Sauvé, 2010, p. 7).

De este modo quedan en evidencia, las interacciones entre los sistemas naturales y socioculturales como concepción de la EA (Quintero y Solarte, 2019) ya que propone “un abordaje de la enseñanza y del aprendizaje que tenga en cuenta la integración y las relaciones

entre los factores: físicos, químicos, biológicos y sociales que generan distintos y determinados ambientes, y cómo pueden afectar la calidad de vida de una población” (Planificación Docente de Salud y Ambiente, 2023). Esta premisa en términos de Sauvé (2010) remite a una *corriente sistémica* ya que el objetivo de la EA para este caso consiste en “desarrollar el pensamiento sistémico: análisis y síntesis, hacia una visión más global, y comprender las realidades ambientales en vista de decisiones apropiadas” (p. 8).

No obstante, la bibliografía referenciada para el uso docente en el proceso educativo, proviene del campo de las Ciencias Naturales de la Serie Cuadernos para el Aula del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación del año 2007. Estos materiales, proponen algunos “hilos” para ir construyendo propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, dispuestos en la Ley Nacional de Educación N  26.206. Buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, para sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas, y así, compartir algunos caminos de aprendizajes posibles. Si se revisan con detenimiento los contenidos disciplinares de estos materiales, revisten mayormente la impronta de un *Modelo Naturalista* (Quintero y Solarte, 2019) ya que aluden a la naturaleza, la ecología y el conocimiento del medio natural.

Sin embargo, el Programa de Contenidos Conceptuales de la planificación plantea tres unidades de desarrollo, con algunas diferencias respecto a lo que se propone en el DCJ de la orientación Agro y Ambiente, en dicha asignatura (Tabla III), la selección u omisión de contenidos evidencia las posibilidades de modelación curricular de Gimeno Sacristán (1988) que realizan los docentes a fin de proponer procesos más adecuados a la realidad local, regulados desde su propia impronta como selectores de contenidos en los que se ven capaces de desarrollarlos.

Tabla III

Contenidos seleccionados para la enseñanza de Salud y Ambiente en relación a los disponibles en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Orientación Agro y Ambiente.

	Contenidos en DCJ	Contenidos en Planificación
Salud y Ambiente	<p>Eje 1. Factores ambientales y su relación con la salud Incidencia de factores físicos: Atmosféricos: Aire; cambios climáticos, presión y humedad, Radiación solar, radiación solar ultravioleta, temperatura. Estructuras geológicas, suelo. Agua: Ecosistemas acuáticos; sistemas de abastecimiento y producción de agua potable, Calidad del agua: formas de medición, tipos de agua, sistemas de recolección, evacuación, tratamiento y vertido de aguas</p>	<p>Unidad N� I: Factores ambientales y su relación con la salud Salud y enfermedad: definición, Determinantes de la Salud, Cuerpo Humano: Sistemas y órganos principales. Dimensiones de la salud: tipos de Salud. La alimentación y la Salud. Tipos de alimentos. Vitaminas, Minerales. Higiene.</p>

	<p>residuales domésticas e industriales y de riego, aguas superficiales y subterráneas. Incidencia de factores químicos: Elementos naturales inorgánicos: metales y no metales, sustancias naturales orgánicas, sustancias sintéticas orgánicas (ej. Plaguicidas agrícolas), fármacos Factores biológicos: Bacterias, Virus, Parásitos, Hongos: Toxinas, formas de patogenicidad. Vacunas.</p>	<p>Incidencia de factores físicos: Atmosféricos: Aire; cambios climáticos, Presión Atmosférica y Humedad, Radiación solar, Temperatura, suelo. Agua: Producción de agua potable, Calidad del agua. Incidencia de factores químicos: Plaguicidas agrícolas, fármacos. Factores biológicos: Bacterias, Virus, Parásitos, Hongos: Toxinas, Formas de patogenicidad. Vacunas.</p>
	<p>Eje 2. El enfoque interdisciplinario ambiental El crecimiento de la población; déficit de alimentos; escasez de agua; crisis energética. Efecto invernadero y calentamiento mundial, crecimiento del nivel de los océanos, destrucción de bosques, desertización Componentes del ambiente. Características de los problemas ambientales en las sociedades contemporáneas. Consecuencias físicas, sociales y económicas; su escala geográfica; su escala temporal; y su efecto sobre el sistema socioeconómico.</p>	<p>Unidad N° II: El enfoque interdisciplinario ambiental El crecimiento de la población; déficit de alimentos; escasez de agua; crisis energética. Efecto Invernadero y Calentamiento Global, Crecimiento del nivel de los océanos, Destrucción de bosques. Consecuencias físicas, sociales y económicas; su escala geográfica; su escala temporal; y su efecto sobre el sistema socioeconómico.</p>
	<p>Eje 3. Utilización de la Ciencia y la Tecnología en la resolución de los problemas Desarrollo y la Industrialización. Nuevos Problemas y estrategias de resolución. Aumento de la producción de residuos y contaminación. Concentración de la población. Alto índice de enfermedades. Desempleo y pobreza. Agro y Ambiente Desarrollo Ambientales: disminución y tratamiento de la contaminación. Reciclaje. Desarrollo de nuevas fuentes alimentarias.</p>	<p>Unidad N° III: Utilización de la Ciencia y la Tecnología en la resolución de los problemas Desarrollo y la Industrialización. Aumento de la producción de residuos y contaminación. Concentración de la población. Alto índice de enfermedades. Desempleo y pobreza. Problemas Ambientales: contaminación. Reciclaje. Nuevas fuentes alimentarias.</p>

Nota: elaboración propia a partir de la Planificación Docente de la Asignatura de Agroecología y el DCJ. Se resaltan los contenidos no seleccionados por el docente.

Los contenidos establecidos para su desarrollo en el ciclo 2023, proponen diversas miradas disciplinares para adquirir herramientas y metodologías a fin de identificar y examinar críticamente las realidades de los ambientes agrarios (DCJ, 2013). En este sentido, la transversalidad de la EA, está vinculada a las mismas temáticas y problemáticas que la atraviesan (Canciani y Sessano, 2014), es decir, esa selección no es arbitraria y corresponden a la noción de currículum complejo al que aluden los autores, si la intertransdisciplinariedad y la transversalidad pensada trastocan el trabajo, la ciudadanía, los derechos humanos, la salud y la alimentación, los procesos ecológicos, la sustentabilidad, el uso y distribución de los recursos naturales, entre otros.

No obstante, puede notarse en el 3° eje de la Tabla III, que la priorización y selección de los contenidos, no involucra a “Agro y Ambiente” como contenido disciplinar a trabajarse en el desarrollo de la asignatura, siendo un contenido de vinculación directa con la orientación del BOP 53. Podría decirse que esta omisión, no incluya en los diferentes momentos de abordaje de la asignatura temáticas referidas tanto a lo agropecuario como lo ambiental, corriendo el eje de la orientación hacia otras cuestiones que bajo las decisiones del docente toman un mayor protagonismo y/o relevancia sobre este contenido señalado. Aunque, como se

verá más adelante, las diferentes actividades tienen vinculación con diversas dimensiones y elementos tanto del ambiente como de la actividad productiva característica de la zona.

Agroecología

El diagnóstico de la planificación de este espacio curricular sitúa para el desarrollo de la asignatura, los acontecimientos del entorno rural en el que se encuentra la institución describiendo las prácticas culturales tradicionales y sus efectos sobre el ambiente natural. Un ambiente, que debido a la reorientación productiva y la emergente ambientalización de los conflictos territoriales (Canciani y Padawer, 2015) configurados por las transformaciones en los modelos hegemónicos de producción capitalista, requiere de miradas holísticas para comprenderlas y proponer alternativas que permitan el desarrollo de la vida en mayor armonía con el ambiente.

Quintero y Solarte (2019) sostienen que “el ejercicio de la enseñanza de Educación Ambiental está determinado por las concepciones o ideas que sobre el ambiente maneja el docente” (p. 131), al respecto, la planificación de Agroecología, evidencia ideas y concepciones que responden de alguna manera a la aceleración y profundización de la crisis ambiental civilizatoria actual (Canciani y Telias, 2022). Los contenidos seleccionados, proponen un abordaje a las diferentes nociones desde las cuales se acerca paulatinamente a esta crisis ambiental, problematizando desde las concepciones imperantes sobre ambiente y enseñanza, explícitos o implícitos, tanto en el DCJ y en consecuencia en la planificación docente.

La selección de contenidos (Tabla IV), así como las estrategias de enseñanza que se proponen para el espacio curricular de Agroecología, pueden concebirse bajo la noción de currículum complejo (Canciani y Sessano, 2014) ya que en cierto modo logra desenchajar de la lógica curricular tradicional y dispone para la enseñanza otros contenidos, estrategias diferentes a las dispuestas en el DCJ, objetivos y expectativas de logro que trasladan los contenidos a situaciones y hechos problematizadores que anclan diferentes dimensiones de análisis tanto en ámbitos institucionales como no institucionales.

En el diagnóstico pone en evidencia la capacidad dinámica, reflexiva y participativa del grupo de estudiantes como dispositivo para la enseñanza, a la vez que sostiene “nuestros alumnos se encuentran inmersos en una zona rural productora diversificada que emplea para su producción acciones que a la larga perjudican la cantidad y calidad de sus productos” (Planificación Docente de Agroecología, 2023). El desarrollo de la asignatura propone “analizar características estructurales y funcionales, promoviendo el cuestionamiento y crítica

de los distintos agroecosistemas, abordando cuestiones y conceptos de sustentabilidad, manejo y acción antrópico (positiva o negativa)” (Planificación Docente de Agroecología, 2023).

Considerando a Quintero y Solarte (2019) estas apreciaciones sobre la enseñanza permiten poner en evidencia una concepción de la EA bajo el *Modelo Sistémico*, ya que considera al espacio rural donde se emplaza el colegio como un sistema complejo y dinámico con interacciones entre sus componentes físicos, biológicos y socioculturales. A su vez, concibe a la “escuela en escenas reales y actuales de inclusión democrática que habilita a los sujetos para experimentar crecientes grados de autonomía y de conciencia social para generar proyectos personales y sociales desde el presente” (Canciani y Sessano, 2014, p. 162).

Tabla IV

Contenidos seleccionados para la enseñanza de la Agroecología en relación a los disponibles en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Orientación Agro y Ambiente.

Asignatura	DCJ	Planificación
Agroecología	<p>Eje I: Recursos Naturales y Sustentabilidad Recursos renovables y no renovables, Recursos energéticos, Relaciones entre biodiversidad, Productividad y demanda. Impacto de las grandes transformaciones sobre los recursos naturales: Industria minera, petrolera, agropecuaria. Manejo de los recursos agotables; Producción y contaminación; Explotación de los recursos agotables. Sistemas de Producción y desarrollo sustentable. Producción, consumo, demanda, empresa y medio ambiente; Producción e intensificación.</p>	<p><u>Eje I: Agroecología, Agricultura y Ecología.</u> Definición de Agroecología, Agricultura y Ecología. Medio Ambiente. Agricultura orgánica. Impacto ambiental y contaminación. Contaminantes. Efectos globales de la contaminación: Adelgazamiento de la capa de ozono, La lluvia ácida, El efecto invernadero y el calentamiento global, cambio climático. Suelo: génesis y formación del suelo, textura, estructura y perfil del suelo. La degradación del Suelo: la erosión, deforestación y desertificación, sobrepastoreo, Malas prácticas agrícolas, Uso abusivo del fuego. Contaminación del agua. <u>Eje II: los Recursos y el Ambiente: Recursos Naturales y Sustentabilidad</u> Recursos renovables y no renovables, Recursos energéticos, ¿Bosque o Selva? Biodiversidad, pérdida de la biodiversidad. Fauna y flora autóctona de Misiones. Impacto de las grandes transformaciones sobre los recursos naturales: Industria minera, petrolera, agropecuaria. Relación de los agros tóxicos y el agua. Impacto de las represas Hidroeléctricas. Impacto de los Plaguicidas.</p>
	<p><u>Eje II: Ecología y Agroecología: conceptos y bases generales</u> Relación con otras ciencias, Economía ecológica, ecología política, influencia tecnológica. Sistemas Productivos y desarrollo rural sostenible. Apropriación de los recursos naturales. Impactos socio – ambientales. Amenidades y Principio de Krutilla. Seguridad y Soberanía Alimentaria. Las nuevas formas de producción y su impacto socioambiental. Tendencias globales y el aporte de los distintos modelos productivos. Escenarios y oportunidades. Seguridad y Soberanía Alimentaria. Economía y ecología en los ambientes rurales. Consumo y “consumismo”. Producción rural sustentable. Participación y/o Rol del estado en la</p>	<p><u>Eje III: Ecología y agro ecología: Conceptos y bases generales</u> Manejo de los recursos agotables; Producción y contaminación; Sistemas de Producción y desarrollo sustentable. Técnicas y métodos agroecológicos. Sistemas Productivos y desarrollo rural sostenible. Seguridad y Soberanía Alimentaria. Las nuevas formas de producción. Tendencias globales y el aporte de los distintos modelos productivos. Economía y ecología en los ambientes rurales.</p>

	producción rural sustentable, (Instrumentos de ecología política).	Producción rural sustentable. Participación y/o Rol del estado en la producción rural sustentable.
--	--	--

Nota: elaboración propia a partir de la Planificación Docente de la Asignatura de Agroecología y el DCJ. Se resaltan los contenidos no seleccionados por el docente.

Economía, Gestión y Administración Rural

Este espacio curricular presenta como ejes de abordaje “los distintos modelos de desarrollo, la igualdad social, los conflictos por las tierras, las nuevas ruralidades, tomando la sociedad capitalista como partida a fin de no naturalizar las características de las relaciones sociales” (Planificación Docente de Economía, Gestión y Administración Rural, 2023). Para ello, sostiene que “se tratará del estudio de los problemas teóricos, de los procesos históricos relevantes, y de la dinámica que constituye el desarrollo del agro” y propone entre sus objetivos “analizar el contexto desde una mirada crítica (...) considerando las necesidades de sostenibilidad de los procesos agrícolas” (Planificación Docente de Economía, Gestión y Administración Rural, 2023).

Volviendo a Quintero y Solarte (2019) no es clara la posición respecto al ambiente, desde los modelos de la EA que proponen los autores, de esa manera y tal como lo manifiesta una de las docentes “a veces la preocupación por los contenidos específicos hace que uno olvide, no porque quiere hacerlo, sino porque no se llega a trabajar todo lo de la materia” (Cáceres, M., Comunicaciones Personales, 6 de septiembre de 2023). No obstante, y debido a la noción de complejidad de Leff (2007) y Canciani y Sessano (2014), así como la de EA desde la integralidad de Canciani y Telias (2022), no podría afirmarse que la cuestión ambiental esté exenta de su tratamiento en la materia de Economía, Gestión y Administración Rural.

La revisión, organización, selección y establecimiento de los contenidos a trabajar según lo previsto en el DCJ tal como se evidencia en el Tabla V, demuestran un esfuerzo por adecuar los contenidos a las realidades que se redactan en el diagnóstico inicial de la planificación. Las actividades allí previstas recorren desde indagaciones, lecturas, trabajos grupales e individuales, elaboraciones escritas y defensas orales, hasta la formulación de propuestas, que en el marco de los contenidos abordados problematice el sector agrario en torno a la economía y gestión del mismo.

No obstante, si se consideran los aportes de las corrientes de EA de Sauvé (2004) los modelos de enseñanza de la EA de Quintero y Solarte (2019), y las actuales perspectivas de integralidad y transversalidad de la EA ante la conflictividad ambiental, debieran estar presentes en la planificación docente las maneras en que se abordaría tal cuestión, tomando

posicionamiento ya que no es un conocimiento nuevo lo que se necesita, ante la emergente problemática ambiental local, sino que es necesario un nuevo modo de producir ese conocimiento para tratar dicha realidad (De Sousa Santos, 2006 como se citó en Canciani y Telias, 2022). Un conocimiento que establezca diálogos entre lo micro y lo macro, entre los procesos económicos de los emprendimientos agrícolas y en él, las incidencias ambientales de las decisiones tomadas por quienes lo trabajan.

Tabla V

Contenidos seleccionados para la enseñanza de la Economía, Gestión y Administración Rural en relación a los disponibles en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Orientación Agro y Ambiente.

Asignatura	DCJ	Planificación
Economía, Gestión y Administración Rural	<p><u>Eje 1: Perspectiva socioeconómica del agro argentino</u></p> <p>Elementos de macro y microeconomía. Procesos y sistemas económicos. Sectores productivos, financieros y monetarios. Ideas y doctrinas económicas. Tipos de procesos productivos. Sectores y actividades productivas.</p> <p>La estructura social en el medio rural Actores, relaciones de interacción y procesos. Rol de los principales agentes: el Estado, las ONG, las organizaciones de productores y las empresas privadas. Concepto de sistema. Enfoque sistémico. Los servicios. La estructura de las formas de producción (de lo artesanal a lo industrial).</p> <p>Los distintos modelos de desarrollo Economía y Política Argentina. Los procesos históricos relevantes y la dinámica del desarrollo del capitalismo en el agro argentino. La desigualdad social; los conflictos por la tierra. Las nuevas ruralidades; el fenómeno de la multi ocupación entre los productores agrarios; la relación entre los espacios rurales y los urbanos</p>	<p><u>Eje I: Nociones básicas de economía</u> Definición de Economía. Ciencia económica. Economía Positiva y Normativa. División de la Economía. La economía como ciencia social. Costo de oportunidad. Problema económico. Bienes y servicios. Los servicios. Clasificación de los bienes y servicios. Diferencia entre bienes y servicios. Necesidades Humanas. Factores productivos. Desarrollo desigual, causas del desarrollo desigual. El proteccionismo comercial en el mercado del alimento.</p> <p><u>Eje II: Procesos y sistemas económicos</u> Procesos y sistemas económicos. Sectores productivos, financieros y monetarios. Tipos de procesos productivos. Sectores y actividades productivas. Concepto de sistema. Sistemas económicos. La estructura de las formas de producción (de lo artesanal a lo industrial). La desigualdad social; los conflictos por la tierra. Las nuevas ruralidades; el fenómeno de la multiocupación entre los productores agrarios; la relación entre los espacios rurales y los urbanos.</p>
	<p><u>Eje 2: Perspectiva de la administración y de la gestión del agro Argentino</u></p> <p>Distintos tipos de organizaciones de acuerdo con sus finalidades. Modos de asociación política en torno al mundo del trabajo: asociaciones profesionales y sindicatos. Trabajo decente. Concepto de análisis multidisciplinar y sus aplicaciones. Las empresas. Concepto y funciones. Unidades productoras y tipos de empresas. Recursos y financiación de las empresas. Organización funcional del trabajo de la explotación y responsabilidades. La tecnología, efectos positivos y negativos. Aplicaciones informáticas a la organización y gestión de la explotación agropecuaria.</p> <p>Funciones y objeto de la administración y gestión de la unidad productiva agraria Aspectos básicos de la contabilidad de la empresa. Sistemas de registros, concepto e importancia. Inventarios, conceptos y tipos. Plan de cuentas. Análisis de costos por actividad: concepto, componentes, clasificación, metodología de cálculo. Costos operativos. Resultado</p>	<p><u>Eje III: Generalidades de la economía</u> Asociaciones y Sindicatos. Trabajo. Trabajo decente. Las empresas. Concepto y funciones. Tipos de empresas. La tecnología y los beneficios. Empleado y empleador. Mano de obra: Características, tipos y costos.</p> <p><u>Eje IV: Aspectos básicos de la contabilidad de la empresa.</u> Sistemas de registros, concepto e importancia. Inventarios, conceptos y tipos. Plan de cuentas. Análisis de costos: concepto, clasificación. Costos operativos. Resultado económico: concepto, indicadores. Balance: Concepto, composición. Análisis patrimonial y financiero. Obligaciones fiscales. Presupuesto</p>

	económico: concepto, indicadores. Productividad y su relación con la tierra, el trabajo y el capital Sustentabilidad de los recursos naturales. Balance: Concepto, composición. Análisis patrimonial y financiero. Obligaciones fiscales. Planificación: concepto y métodos Presupuesto: global, parcial y por actividad. Aspectos económicos de la conservación de los recursos. Diagnóstico, análisis y planeamiento. La unidad económica: determinación y utilidad. Mano de obra: Características, tipos y costos. Utilización de las herramientas informáticas para la gestión de los procesos agrarios.	
--	--	--

Nota: elaboración propia a partir de la Planificación Docente de la Asignatura de Economía, Gestión y Administración Rural y el DCJ.

Producciones e Industria de la Granja

Tal como se dijo anteriormente, Producciones e Industria de la Granja es otro de los espacios curriculares que sostienen una vinculación directa entre el Agro y el Ambiente. La selección de contenidos para su abordaje (Tabla VI), demuestran la preocupación por trabajar cuestiones referidas a la producción agrícola con anclaje a la realidad local, de acuerdo al diagnóstico presentado en la planificación se sostiene que “como zona rural productora los alumnos cuentan con conocimientos previos de diversas actividades agrícolas-ganaderas, desde su inicio hasta la cosecha e incluso en algunos casos también manejan técnicas de envasado y distribución de los productos” (Planificación Docente de Producciones e Industria de la Granja, 2023).

Estas aproximaciones permiten situar la enseñanza ante características específicas de la compleja realidad rural local, a la vez que se promueva una EA desde “un enfoque educativo transversal capaz de interpelar los modelos modernos/coloniales de conocer, producir y consumir” (Corbetta y Sessano, 2022, p. 6), y desde una perspectiva crítica, capaz de identificar los devastadores efectos de los modos de habitar el universo rural. En este sentido, generar bases de análisis y reflexiones sobre las diversas formas de producciones, hacia maneras más sostenibles como lo presenta la planificación del docente.

El hecho de generar bases de análisis para “garantizar los conocimientos necesarios para producir animales y vegetales de diferentes especies en condiciones de sostenibilidad (...) y así “velar por la soberanía y la seguridad alimentaria” (Planificación Docente de Producciones e Industria de la Granja, 2023), puede decirse que, de algún modo construye alternativas para interpelar las relaciones existentes entre la actividad propiamente agropecuaria, sus implicancias en el ambiente y consecuentemente sus efectos sobre la salud humana. Esto se ve reflejado entre los principios educativos de la Resolución del CFE N° 190/12, en la cual se detalla que, las y los estudiantes deberán identificar y analizar las lógicas

de producción del agro argentino, reconociendo y comprendiendo las relaciones entre los tipos de manejo que pueden darse en dichas lógicas y las de los servicios ambientales, así como los problemas ambientales que pueden emerger de ellas.

A tal efecto una de las docentes manifiesta “hay que instalar en los alumnos esa capacidad de mirar la realidad en la que trabajan ellos y sus familias, para proponer procesos más amigables con el ambiente, a veces en el aula emergen muchas cuestiones y ese es el momento de trabajarlas, incluso aunque no estén en las planificaciones de la materia o del día” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023). Estas premisas permiten arribar a la conclusión de que intervienen en el abordaje de los contenidos de Producciones e Industria de la Granja, nociones y percepciones de EA que devienen tanto de la *Corriente Crítica, Biorregionalista, y Holística*, que propone Lucie Sauvé (2010). En tanto como modelo de enseñanza de EA según Quintero y Solarte (2019) puede decirse que se vinculan preceptos del *Modelo de Resolución de Problemas* y del *Modelo Sistémico*.

Las actividades que se proponen en la asignatura para el abordaje de los contenidos mencionados en la Tabla VI, revisten diferentes características, tal como sostiene la docente “se busca que con las estrategias que uno sugiere para cada clase ellos puedan aprender algo” (Freiberger, M., comunicación personal, 06 de septiembre de 2023). En términos de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) la docente manifiesta que “se utilizan según los momentos algunas actividades, según quienes vienen o no vienen otras actividades, según el tratamiento del contenido otras, y así sucesivamente, a veces uno en el aula según como ellos están es mejor trabajar de una manera y no de la que había pensado” (Freiberger, M., comunicación personal, 06 de septiembre de 2023). Estos autores sugieren que según los propósitos educativos en la construcción del conocimiento pueden darse una u otras estrategias, la solución de preguntas guías, por ejemplo, son estrategias de enseñanza diseñadas para orientar y guiar a los estudiantes sobre aspectos relevantes del contenido a enseñar (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

Tabla VI

Contenidos seleccionados para la enseñanza de la Producciones e Industria de la Granja en relación a los disponibles en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Orientación Agro y Ambiente.

Asignatura	DCJ	Planificación
Producciones e Industria de la Granja	<p>Eje I: Producción Animal Producción de ganado bovino, porcino, avícola y producciones alternativas. Como ser: Apicultura; Cunicultura; Piscicultura, entre otras. Tipos de Producción: Extensiva, Intensiva, mixta. Finalidad de la producción: tambo, producción de huevos, cría, recría, engorde, Reproductores.</p>	<p>Unidad I: Producción Vegetal Producción Hortícola. Ubicación de la huerta, Componentes de la Huerta, Invernáculo, Tipos de contenedores, Sustrato, Labores culturales de la huerta. Valor alimenticio, Cultivos a contra estación y de época. Rotación de cultivos.</p>

	<p>Nutrición, Sanidad, Genética y Manejo. Máquinas, equipos e implementos agropecuarios. Uso, mantenimiento y preparación Eje II: Producción Vegetal Producción Hortícola. Ubicación de la huerta, Componentes de la Huerta, Invernáculo, Tipos de contenedores, Sustrato, Labores culturales de la huerta. Valor alimenticio, Cultivos a contra estación y de época. Rotación de cultivos. Manejo del cultivo. Buenas prácticas Agrícolas (BPA) Maquinaria requerida, uso, preparación y mantenimiento. Producción frutícola. Valor alimenticio, Nociones de sistemática vegetal, Requerimientos de espacio. Cultivos regionales. Adaptación al medio. Técnicas y métodos de propagación, manejo del cultivo. Producción vegetal alternativa: flores de corte, plantas ornamentales, aromáticas. Cualquiera sea la opción elegida, se garantizarán los conocimientos y habilidades requeridas para realizar las operaciones o labores de las distintas fases de los procesos de producción. Tanto como las máquinas, equipamiento e instalaciones en condiciones de higiene y seguridad.</p>	<p>Producción frutícola. Valor alimenticio, Nociones de sistemática vegetal, Requerimientos de espacio. Cultivos regionales. Adaptación al medio. Técnicas y métodos de propagación, manejo del cultivo. Producción vegetal alternativa: flores de corte, plantas ornamentales, aromáticas. Unidad II: Producción Animal Producción de ganado bovino, porcino, avícola y producciones alternativas. Tipos de Producción: Extensiva, Intensiva, mixta. Finalidad de la producción: tambo, producción de huevos, cría, recria, engorde, Reproductores. Nutrición, Sanidad, Genética y Manejo.</p>
	<p>Eje III: Industrialización Buenas Prácticas de Manufactura Elementos de industrialización artesanal y en pequeña escala. Métodos de desinfección. Industrialización de productos de origen animal. Industrialización de productos de origen vegetal. Clasificación, Tiping, Packing. Plantas de elaboración. Estandarización y Normas vigentes. Unidad IV: Maquinaria Agrícola. Utilización de máquinas e implementos agrícolas según región y tipo de producción. Reseña Histórica: Mecanización agrícola. Articulación con los ejes anteriores determinando el tipo y uso de maquinaria correspondiente.</p>	<p>Unidad III: Industrialización de la Granja Buenas Prácticas de Manufactura Elementos de industrialización artesanal y en pequeña escala Unidad IV: Maquinaria Agrícola. Utilización de máquinas e implementos agrícolas. Mecanización agrícola Articulación con los ejes anteriores determinando el tipo y uso de maquinaria correspondiente.</p>

Nota: elaboración propia a partir de la Planificación Docente de la Asignatura de Producciones e Industria de la Granja y el DCJ. Se resaltan los contenidos no seleccionados por el docente.

Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria I y II

Para el espacio de Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria I el DCJ sostiene que la acción educativa se basa en una pedagogía del aprendizaje-servicio, que sustenta su quehacer en la solidaridad y cuyas actividades desarrolladas por los estudiantes constituyen en sí mismas instancias de aprendizaje (MCECyT, 2013). Por otro lado, el documento plantea que las propuestas a desarrollarse no deben solo estar acorde o enmarcadas dentro de los propósitos del PEI, sino también de las demandas emergentes de la comunidad. Como se verá más adelante, la docente sostiene “respecto a los proyectos a realizar por los estudiantes, son temas que les asigno a principios de años para que durante todo el año en curso ellos lo vayan trabajando en clases” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

Las temáticas (Tabla VIII) “guardan relación directa o a veces indirectamente con la realidad local” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023), sobre la estrategia de elaboración de proyecto la planificación lo describe como “una de las estrategias donde el alumno logra un acercamiento a la vida cotidiana que le permite visualizar estrategias de venta y solución de necesidades específicas y problemas sociales urgentes y a la formación efectiva de jóvenes a través de la reflexión y mirada crítica de los mismos. En consecuencia, los contenidos de esta propuesta indican el itinerario para diseñar y desarrollar un proyecto inscripto en el marco del aprendizaje servicio” (Planificación Docente de Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria I, 2023).

Respecto a la EA no se enuncia en la planificación, nociones que apelan a un abordaje de la misma, aun así, las temáticas tomadas para el proceso de construcción de los proyectos por parte de los estudiantes, emulan diferentes problemáticas o fenómenos a trabajarse tanto para los de 4to como con los de 5to año. Como estrategia de enseñanza las etapas y/o momentos del proyecto deben ser claros, concisos y agradables para motivar la tarea de producción del mismo (Parra Pineda, 2003). En términos de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) este proceso, recorre diferentes instancias según los propósitos de enseñanza de cada etapa del proyecto, en este sentido se esperan que los estudiantes desarrollen habilidades en la búsqueda, organización, selección, análisis, comprensión y difusión de informaciones según las temáticas, mediante estrategias como lecturas guiadas, cuadros sinópticos, mapas y redes mentales, realización de informes, producción de audiovisuales, entre otros muchos.

Por el lado del espacio curricular de Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria II (Microemprendimiento), las temáticas asignadas (Tabla VIII) fueron trabajadas siguiendo los procedimientos que la planificación docente sostiene como “una oportunidad para resolver o iniciar procesos que contribuyan a la solución de los problemas presentes en las comunidades y mediante ellos lograr acceder a recursos monetarios y humanos que no siempre están disponibles para tales fines” (Planificación Docente de Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria II, 2023). A su vez, enfatiza entre los contenidos en la realización de estimación de costos, planificación de acciones y/o actividades y estimaciones a corto y mediano plazo.

Las estrategias que componen el proceso anual de realización del proyecto, recorre las etapas de concreción con investigaciones bibliográficas, lecturas guiadas, elaboración de textos escritos, debates, elaboración de afiches, confección de informes y presentaciones orales, entre otras acciones. Las etapas dispuestas en la planificación son:

- Denominación del proyecto

-
- Diagnóstico (formulación del problema)
 - Justificación/Fundamentación
 - Objetivos (generales y específicos)
 - Metas
 - Plan de actividades
 - Cronograma
 - Presupuesto
 - Monitoreo y Evaluación
 - Presentación/Defensa Oral.

Así como en el espacio de Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria I, no se evidencia en la planificación un enunciado específico que dé cuenta del abordaje de temáticas referidas a la EA, no obstante, como lo afirma la docente “como la orientación del colegio es en Agro y Ambiente yo le doy a los estudiantes temáticas referidas a eso, y además las materias que cursan tienen que ver con eso. Entonces este año a cuarto les asigné temas más ambientales si se quiere y a los alumnos de quinto temáticas más vinculados a las prácticas agrícolas” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

Como puede observarse, se hace repetitivo en los relatos de la docente, la responsabilidad o potestad para “asignar temas” como eje vertebrador de las investigaciones a realizar por sus estudiantes. Respecto a ello, el docente en su rol de guía comprende a la dirección en su sentido didáctico como un complejo entramado de acciones y decisiones para gestar traducciones de los conocimientos formalizados que se encuentran en el DCJ en experiencias vitales e inmediatas, orientándoles en el reconocimiento de las mismas y desde las cuales emergen los conocimientos científicos-técnicos sobre la temática en abordaje (Luna, 2017). Para esta autora, el proceso de traducción que realiza el docente se desarrolla en dos direcciones, la primera ya detallada, y la segunda refiere a las propias experiencias inmediatas de sus estudiantes en dirección a los constructos más generales y abstractos de la ciencia permitiéndoles abrirse a nuevas experiencias y encontrar nuevas conexiones entre ambos campos.

La intención pedagógica es interesante en términos del docente como mediador del currículum, en su rol de selector de contenidos, aunque dicha acción puede encontrar disonancias en relación a los propósitos inscriptos en el DCJ de la Orientación Agro y Ambiente sobre la autonomía de los sujetos. Como alternativa podrían plantearse instancias en las cuales los propios estudiantes generen y propongan a partir de la problematización de sus realidades las temáticas o temas sobre los cuales investigar desde la asignatura de proyecto.

También si se trabajara en grupos se podría potenciar la riqueza, innovación y creatividad de los estudiantes como autores de sus propios proyectos, a la vez que cada estudiante como sujeto, se convertiría en protagonista de tal proceso, fortaleciendo sus vínculos afectivos y acciones colaborativas con sus pares (Roznicki y Potocki, 2018).

Entender la enseñanza de la EA para lograr estos propósitos, llevaría a considerar el acto educativo como oportunidades para generar nuevas relaciones socioambientales y otras formas de pensamiento, que permita a los sujetos interpelar y repensar el conocimiento único (Torres Carral, 2015). Al decir de Luna (2017):

Los profesores, entonces, estimulan a los jóvenes a verse como protagonistas del aprendizaje, a considerar las condiciones y dificultades de la acción y del pensamiento, a explicitar las preguntas o preocupaciones desde la que parten y de las que otros partieron, a relacionar experiencias presentes y pasadas, a vivir el conocimiento como una experiencia en movimiento. (p. 26)

En este sentido las alternativas que orientan la conformación de otras posibilidades de enseñanza en el marco de una Pedagogía Ambiental como un modelo educativo, pretende:

1) Transformar y potenciar a la persona en consonancia con el desarrollo humano-social y la necesidad de renovación de los ecosistemas (modo de vida); 2) generar una teoría ambiental y un mapa mental correspondiente (individual y colectivo) y pensar por sí mismos; y 3) participar en la reapropiación social territorial y planetaria mediante proyectos integrales alternativos por parte de comunidades de aprendizaje socioambiental. (Torres Carral, 2015, p. 232)

Quienes trabajan en el ciclo orientado recurren a la investigación guiada como el caso de los Proyectos de Intervención Socio-comunitaria I y II, donde la docente afirma distribuir a los estudiantes, temas como: lluvia ácida, calentamiento global, sequía, deforestación, inundaciones, entre otros. “Cada año suelo pedir que ellos investiguen y trabajen sobre cuestiones diferentes que tienen que ver con Ambiente y con el Agro. Por ahí, en el agro hay muchas actividades de la zona que pueden ser trabajadas desde algunas problemáticas del medio ambiente”; “este año en particular, los alumnos de quinto, investigan sobre manejo ecológico de plagas, manejo ecológico de enfermedades, cría agroecológica de aves, cubiertas verdes, reproducción por esquejes, cultivo en hidroponia, producción en acuaponia, rotación

de cultivos, labranza mínima, implementación de curvas de nivel, manejo ecológico de malezas, policultivo, compost y bokashi”; “el año pasado estos alumnos habían hecho sus proyectos de intervención sobre problemáticas ambientales de contaminación del aire, contaminación del suelo y contaminación del agua, ellos podían elegir dentro de estos ejes donde enfocar sus proyectos, por ejemplo, contaminación de agua por agrotóxicos o contaminación de agua por basurales” (Freiberger, M., comunicación personal, 25 de octubre de 2023).

Estrategias de Enseñanza

Como estrategias puede entenderse a “la conjunción de métodos, actividades, técnicas y recursos que utiliza el docente (...) y pueden orientarse hacia actividades individuales, grupales y colectivas” (Román Machado, 2022, p. 72). En este sentido el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Estudio de Casos, la Simulación en el Aula, “constituyen algunas de las múltiples estrategias muy valiosas para trabajar con los estudiantes en el aula, porque permite que ellos se equivoquen, se revisen y aprendan de sus propias acciones”, “A veces los propios alumnos vienen y te sugieren algunas condiciones para sus trabajos, preguntan por ejemplo ¿Hacemos afiches profe? ¿Podemos incluir imágenes?” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

Los nuevos marcos teóricos y conceptuales desde los cuales pensar el acto educativo, remiten justamente a que el estudiante se considere como protagonista de su propio proceso, a la vez que se constituya en un agente activo en la construcción y producción de ese conocimiento a adquirir. “Estas nociones hacen que nosotros podamos pensar otras formas en que los alumnos aprendan con los recursos que ellos disponen, y planificamos actividades que sean significativas y acordes a la realidad local”, “tratamos que ellos reflejen los contenidos que encuentran en internet, a las realidades de la zona, de cómo impactan las acciones humanas que hacen en sus chacras sobre el clima global” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

Al decir de Alicia Camilloni (1998, como se citó en, Rottemberg y Anijovich 2007) es imprescindible la relación entre, las estrategias de enseñanza y los contenidos a trabajar, a fin de generar procesos que en línea con el enfoque constructivista, pueda producir en el estudiantado, conocimientos desde una perspectiva cognitiva de significación del mismo (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002). “Siempre se busca que los alumnos puedan de cierto modo problematizar las situaciones que ellos encuentran en sus chacras o acá en la zona, y que los contenidos de trabajo de las materias sirva para entender cómo funciona esa parte de la

realidad que ellos seleccionaron para sus trabajos” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

La clasificación de actividades según los modelos de enseñanza de EA de Quintero y Solarte (2019) y las corrientes de Lucie Sauvé (2004) plantea diferentes situaciones educativas que no necesariamente responden a uno u otro parámetro (Tabla VII). Más bien es un conjunto de arbitrariedades que bajo uno o varios modelos y/o corrientes plantean situaciones de enseñanza que exploran diferentes extremos de identificación, descripción, análisis, problematización y reflexión de lo ambiental en el BOP 53. Se contemplan en el mencionado cuadro las principales acciones que dentro de uno u otro espacio curricular son las más predominantes como estrategias de enseñanza.

Tabla VII

Estrategias de Enseñanza en el abordaje de la EA en el BOP 53, sus concepciones y modelos que la configuran.

Estrategias de enseñanza en la EA en el BOP 53	Concepciones, actividades y habilidades en el abordaje de EA	Objetivos y/o finalidades educativas	Corrientes de EA que la caracterizan según registros en el BOP 53	Modelos de EA que la caracterizan
Dictado Explicativo	Descripción, lectura, diálogos y discusiones sobre conceptualizaciones generales y específicas	Dar a conocer, interpretar, comprender y reflexionar	Naturalista, Resolutiva, Sistemática	Resolución de Problemas, Activista, Sistemático, Antropocéntrico
Búsqueda de Información	Procesos autónomos de búsqueda, selección, organización y presentación de informaciones	Lectura crítica, organizar y seleccionar, exponer-explicar	Naturalista, Sistemática, Humanística	Resolución de Problemas, Sistemático, Antropocéntrico

Investigación Bibliográfica	Búsqueda de información guiada sobre problemáticas ambientales, selección, organización y presentación de informaciones y sus fuentes	Conocer, explorar, reconocer y presentar informaciones sobre fenómenos ambientales	Práctica-Crítica, Sustentabilidad/ Sostenibilidad, Científica, Holística	Sistémico, Naturalista, Activista, Resolución de Problemas
Solución de Preguntas Guías	Comparación, lectura y comprensión de informaciones y datos obtenidos sobre situaciones, fenómenos y definiciones ambientales	Lectura crítica, organizar y seleccionar, exponer-explicar	Holística, Resolutiva, Conservacionista, Práctica-Crítica	Sistémico, Naturalista, Activista, Resolución de Problemas
Elaborar y Enumerar Definiciones	Búsqueda y selección de informaciones y datos sobre fenómenos ambientales y/o agrícolas	Lectura y descripción de definiciones sobre cuestiones ambientales y agrícolas	Científica, Resolutiva, Naturalista	Naturalista, Antropocéntrico
Trabajos Prácticos	Búsqueda de información guiada sobre problemáticas y/o fenómenos ambientales, selección, organización y presentación de informaciones y sus fuentes	Lectura crítica, organizar y seleccionar, exponer-explicar	Sistemática, Resolutiva, Humanística, Sustentabilidad/ Sostenibilidad, Práctica Crítica, Bio-regionalista	Resolución de Problemas, Sistémico, Antropocéntrico, Naturalista

Trabajos de Lecto-Escritura	Búsqueda de información guiada sobre problemáticas y/o fenómenos ambientales, selección, organización y presentación de informaciones y sus fuentes	Lectura y descripción de definiciones sobre cuestiones ambientales y agrícolas	Etnográfica, Eco-educación, Científica, Sistémica	Naturalista, Antropocéntrico, Resolución de Problemas
Materiales Audiovisuales	Identificación de situaciones y/o fenómenos ambientales y/o agrícolas, problematización, producción y socialización de experiencias	Reconocer, analizar, explicar	Sistemática, Resolutiva, Humanística, Sostenibilidad/Sustentabilidad, Práctica Crítica, Bio-regionalista, Etnográfica	Naturalista, Activista, Resolución de Problemas
Actividades en el Patio Escolar	Prácticas de manejo de herramientas y conocimientos sobre Agroecología y Salud y Ambiente	Reconocer, analizar, proponer soluciones frente a situaciones reales	Eco-educación, Práctica Crítica, Bio-regionalista, Holística, Conservacionista, Resolutiva	Antropocéntrico, Sistémico, Resolución de problemas, Activista, Naturalista
Debates	Lectura, diálogos y discusiones sobre conceptualizaciones generales y específicas de ambiente y agro	Lectura crítica, organizar y seleccionar, exponer-explicar	Moral/ética, Humanística, Holística, Sistémica, Resolutiva, Científica	Sistémico, Resolución de Problemas, Antropocéntrico

Nota: elaboración propia

Con estas aproximaciones, se sostiene que pensar en clases al aire libre o visitas a parques o reservas, por ejemplo, no necesariamente puede presentarse sólo bajo el *Modelo Naturalista* de EA, también puede serlo incluso en el *Modelo Sistémico* un incentivo para pensar la transversalidad de contenidos situados en un hecho o fenómeno local a problematizar. A la vez que, dicha visita puede ser utilizada como dispositivo para un estudio de caso bajo la corriente resolutiva, la Científica o la Práctica Reflexiva (Sauvé, 2004; Sauvé 2010), ya que tanto una como cualquier otra agrega a las estrategias de enseñanza ingredientes necesarios

para identificar y trabajar con la complejidad emergente de las situaciones locales, mediante la reflexión en acción. Diferente sería si las estrategias fueran pensadas desde concepciones más lineales y verticales y quedaran limitadas a las percepciones de una sola corriente o modelo, probablemente la riqueza que señala la docente en sus clases, también quedarían limitadas a sólo un logro limitado de aprendizajes. Como se dijo, *la relación entre contenido y estrategia es trascendental para lograr los propósitos de la enseñanza*, de la misma manera que, debe ser construida como un proceso flexible, heurístico y adaptable, con posibilidades de adecuación según las necesidades emergentes de las situaciones de enseñanza (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

En los trabajos prácticos, en los que se resuelven consignas que remiten a la búsqueda de información, selección, organización y presentación oral o escrita de temáticas como la importancia de la diversidad de vida, la contaminación de suelos, o la preservación de fuentes de agua aptas para consumo, entre otras, se evidencian desde la Corriente Etnográfica (Sauvé, 2010) la búsqueda de que los estudiantes puedan reconocer las relaciones existentes entre el ambiente que habitan y su cultura de apropiación de dicho espacio, así como las características de su territorio y en él, la producción y reproducción de valores y creencias respecto a él. Del mismo modo, desde la Corriente Resolutiva que plantea la autora, entre otras más, la posibilidad de que puedan diseñar estrategias de alternativas de resolución a las cuestiones detectadas. La selección de contenidos para el abordaje de las temáticas no se realiza al azar, sino que responden a propósitos específicos del DCJ referidos a la capacidad crítica para resolver situaciones en entornos reales, esta selección de unos contenidos sobre otros, que quizás revistan menor relación con los escenarios rurales, aunque arbitraria responde a la posibilidad de mediación curricular.

Esta posibilidad de mediación curricular (Gimeno Sacristán, 1988) y modelación social (Zoppi, 2008) según los enfoques, corrientes y paradigmas que integran los modos de regulación curricular (Palamidessi y Gvirtz, 2006), permiten el interjuego entre contenidos y estrategias, a fin de alinearse u oponerse a los intereses hegemónicos que circulan en el mundo social (De Alba, 1991). Entonces, y sin catalogar una estrategia bajo un solo modelo, se las podría pensar en términos de sus funcionalidades y significatividades (Parra Pineda, 2003) para el desarrollo de un pensamiento y razonamiento crítico, respecto a las necesidades emergentes de las situaciones de enseñanzas sucedidas en el patio, en las aulas, en la biblioteca, en la cancha, en el Jardín Botánico u otro espacio del BOP 53.

“El espacio del Jardín Botánico (ver Anexo: Imagen IV) y el del Jardín del colegio, siempre permiten que desarrollemos diferentes actividades enmarcadas en los proyectos

interáreas que se presentan en el PEI” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023). Este enunciado, evidencia las estrategias de enseñanza *centradas en el estudiante* según Parra Pineda (2003) bajo la modalidad de proyecto de intervención, que también se centra en el conocimiento-en términos de la autora-para la evidencia de desempeño mediante las prácticas in situ o pasantías.

Estos proyectos a los que alude la entrevistada, presuponen un anclaje de conocimientos producidos en entornos reales, así, “El jardín del colegio como un espacio agroecológico” se sostiene como práctica integrada desde las asignaturas de Agroecología, Salud y Ambiente. El grupo de estudiantes de 4to año, reconoce estas instancias y los contenidos de las asignaturas en torno al abordaje de la EA. En las intervenciones de intercambio con dichos estudiantes, la mayoría sostiene que lo ambiental se relaciona con el proyecto de mantenimiento y cuidado del jardín del colegio, y que los contenidos que pueden trabajar allí, refieren a los de Agroecología, los de maquinaria agrícola (Granja), y los de Salud y Ambiente.

Este proceso “*situado*” y a la vez “*particular*” Raimundo (2016) deviene en una práctica compleja y multidimensional en la que intervienen diversos elementos sociales, culturales y políticos que reflejan por un lado los propósitos de enseñanza del DCJ, por otro las acciones pensadas desde el docente como mediador de dicho proceso, y por el otro los enfoques tanto de la enseñanza como de la EA que configuran la realidad institucional.

Además del mencionado dispositivo, se observan como factor dominante en las planificaciones de las asignaturas, como estrategias de enseñanza para el trabajo de contenidos, las siguientes acciones: Búsqueda de información, Debates, Audiovisuales, Trabajos Prácticos, Lecturas Guiadas, Resolución de Interrogantes, Prácticas Institucionales, Elaboración de Informes, y los Proyectos de Investigación e Intervención. Estas actividades “son actividades para el desarrollo áulico, lo que no quiere decir que no se realizan a veces en el patio, en la sala del laboratorio, o incluso intercurso” (Freiberger, M., comunicación personal, 25 de octubre de 2023).

La revisión de las planificaciones, no evidencian la aplicación de las mencionadas estrategias a situaciones de enseñanza específicas, la docente afirma que “no siempre la estrategia que se planifica, funciona, ya que a veces según quienes están presentes y quienes no, como están de ánimos, y qué contenidos hay que trabajar se cambia y se adecúa para lograr que ellos participen, trabajen y aprendan” (Freiberger, M., comunicación personal, 25 de octubre de 2023). Para lograr los procesos de reflexión, análisis y comprensión que rezan los objetivos de enseñanza en las planificaciones, deben implementarse diversas estrategias en diferentes momentos orientados a contemplar las características del entorno, los propósitos de

la situación educativa y los agentes participantes del proceso (García Rodríguez y Cañal de León, 1995).

Esta flexibilidad en la selección de estrategias de enseñanza frente a las variantes del complejo mundo educativo, en términos de Achilli (1986) permiten dimensionar las categorías conceptuales, cognitivas, emocionales e imaginarias que inciden y configuran la práctica docente. Considerarlo de esta manera, también permite asumir a dicha práctica como *práctica social* (Steiman, 2018) que resulta de la expresión de la situación de enseñanza (las clases y/o encuentros cotidianos) en la que se relacionan los agentes (estudiantes y docentes) con una finalidad social (abordaje de la EA) y construida a partir de la relación, entendiendo al acto como fenómeno necesario para la socialización. Como señalan Díaz Barriga Arceo y Hernandez Rojas (2002) las estrategias de enseñanza, en la flexibilidad con la que se presentan o se las concibe, hacen posible la adecuación o adaptación de las mismas a diversos escenarios educativos, en los que se tienen en cuenta los contenidos y/o conocimientos a trabajar, las demandas específicas según la secuenciación de la enseñanza que se haya gestado y los elementos propios del contexto en el que se trabaja.

Audiovisuales y multimediales como dispositivos en las estrategias

La implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza, no es un evento nuevo en la educación, pero sí ha cobrado relevancia en los últimos años, “después de la pandemia, lo positivo de ese proceso, fue que se instaló un mayor uso de las TIC en la enseñanza en el BOP, nosotros siempre pedimos a los alumnos que busquen informaciones, que elaboren informes, que respondan o resuelvan preguntas. Ellos utilizan sus celulares, incluso en clases cuando la señal de internet acompaña” (Freiberger, M., comunicación personal, 25 de octubre de 2023).

Respecto al uso de archivos de multimedia como herramientas de soportes en las estrategias de enseñanza, se evidencia el uso de materiales disponibles en la web sobre diversas cuestiones, así como la selección y producción de ellos, en diferentes circunstancias permiten poner en ejercicio la imaginación pedagógica de la praxis ambiental (Canciani y Sessano, 2022) en la construcción de conocimientos tanto de estudiantes como de docentes. La búsqueda de reconocer, analizar y dar explicaciones así como la problematización de los fenómenos ambientales y agrarios propios de la realidad en el entorno del BOP 53, al que aluden estudiantes y docentes en la elaboración y uso de materiales audiovisuales como soportes pone el foco de las situaciones educativas en reconocer y reconocerse como sujeto dentro de dicha realidad, que desde el Modelo de Resolución de Problemas y el Sistémico (Quintero y Solarte,

2019) recurren al análisis y búsqueda de soluciones a tales fenómenos frente a la transversalidad, integralidad de los mismos, para desarrollar competencias en desarrollo local y regional así como aprender en y para la acción (Sauvé, 2004).

En relación a problemáticas como la sequía, el desmonte, el cambio climático y sus efectos, entre otros, se producen videos que registran en las chacras de los estudiantes situaciones que reflejan rasgos de la conflictividad ambiental (Rivarosa, 2009). Éstas producciones de video, acompañadas de audios que describen los rasgos distintivos de estas situaciones, respecto a los contenidos trabajados en las asignaturas, dan cuenta de las “Exposiciones Verbales” como estrategia de enseñanza que proponen García Rodríguez y Cañal de León (1995). Desde el Modelo de Resolución de Problemas (Quintero y Solarte, 2019) se concibe a los fenómenos ambientales que presentan las actividades humanas y agrícolas en la zona del BOP 53, como problemas a resolverlos, desarrollando en los estudiantes las competencias para ello. A la vez que se lo concibe como naturaleza que se debe apreciar y proteger, y como sistema, de cuya interacción e interrelación entre sus componentes permiten dar complejidad a los fenómenos trabajados.

Reunir los conocimientos, seleccionarlos y precisar su ordenamiento, coherencia y cohesión textual, refleja también el aporte de otros espacios curriculares que no corresponden al ciclo orientado, pero sí se hacen presente con tales aportes a fin de contribuir al desarrollo de los contenidos. La asignatura de lengua, representa un rol protagónico en el acompañamiento a los estudiantes para la producción de estos audiovisuales. “Yo me encargo de realizar los trabajos, de proponer a los estudiantes, y la docente de lengua, realiza su aporte desde su espacio, colaborando con los estudiantes en su producción del guión que ellos utilizan como argumento o explicación de los trabajos que producen” (Freiberger, M., comunicación personal, 25 de octubre de 2023).

Como se señaló, la producción de audiovisuales es una de las actividades que se realizan con el aporte de las TIC. Otro de los procesos realizados es la utilización de materiales audiovisuales disponibles en la web para las actividades domiciliarias o bien para las actividades áulicas. Por ejemplo “cuando ellos miran videos en YouTube para responder preguntas, buscar información, sacarse las dudas, o para ver las definiciones de contenidos que trabajamos, incluso para entender algo en clases que no entienden” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

La proyección de películas es otra de las actividades que, si bien no son recurrentes, son utilizadas en jornadas o bien en clases especiales. “Con películas o documentales que retratan la biodiversidad, las problemáticas ambientales actuales de Canal Encuentro, de

Discovery Chanel o los de Animal Planet que están en YouTube, revisamos y proponemos debates y discusiones, para que reflexionen, o a veces pedimos que piensen soluciones posibles”. “Las películas futuristas sirven para pensar los aportes e impactos de la tecnología y como se piensa en esa relación a futuro” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

Estas pautas presentadas dan cuenta de la búsqueda de diferentes estrategias de enseñanza para el abordaje de la EA, y pone de manifiesto también la existencia de diferentes corrientes de pensamiento que tensionan las realidades educativas y que, explícita o implícitamente, pugnan por imponerse (Sauvé, 2004). A su vez, puede decirse que conviven diferentes rasgos de los modelos de enseñanza de EA (Quintero y Solarte, 2019), teniendo mayor o menor presencia uno u otro, dependiendo de los contenidos a trabajar y las actividades a realizar para ello.

Si se observan estos planteos desde el abordaje de la integralidad en la EA, como campo transversal, multiparadigmático e interdisciplinar (Canciani y Telias, 2014) la práctica social (Achilli, 1986; Litwin, 2012; Davini, 2015; Steiman, 2018) presenta algunos elementos que no se encuentran explícitos en el DCJ de la orientación, pero aun así, forman parte de las necesidades formativas de la población. No obstante, el que no se establezcan en el diseño, no implica necesariamente que no puedan trabajarse, tal como lo expresan las evidencias presentadas.

Los escritos como producciones de la Educación Ambiental

Las producciones escritas conforman gran parte de las estrategias de enseñanza de las planificaciones revisadas del ciclo orientado. Dichas producciones crean un efecto de singularización y personalización sobre los fenómenos y contenidos en tratamiento, en la esfera de lo privado y lo público, produciendo sentidos y significados para el sujeto y la realidad a la que alude, a partir de canales manuales de escritura (anotaciones, apuntes, y otros varios en los dispositivos disponibles) y canales mecánicos (libros, periódicos, revistas y otros) disponibles en la situación educativa como es el caso de esta investigación (Calsamiglia Blancafort, y Tusón Valls, 1999).

Estos autores sostienen que los géneros discursivos escritos como práctica social son tan diversos como las apropiaciones culturales existentes en todo el mundo. Para la EA y para este trabajo se sostiene, que esa diversidad de escritos existentes, constituyen fuentes inherentes a la actividad educativa a fin de comprender los sentidos y significaciones que se producen y que configuran el abordaje de la EA en el BOP 53. En afiches y cartulinas, o en sus carpetas,

permiten apreciar el desarrollo de diferentes temáticas que van desde lo descriptivo hacia reflexiones que atraviesan distintas dimensiones. Prevalece la concepción de ambiente como sistema, aunque son también recurrentes las nociones de *ambiente como naturaleza, como recurso y como problema* (Quintero y Solarte, 2019).

Luna (2017) sostiene que las actuales realidades, desafían e interpelan profundamente la enseñanza independientemente de la perspectiva o enfoque desde donde se piense. El abordaje de la EA no es diferente, sus estrategias si se persiguen producir capacidades críticas y reflexivas como se expresa en el DCJ, deben producir también en la praxis ambiental (Canciani y Telias, 2022) una transversalización que trastoque las diferentes dimensiones que componen el acto educativo.

Las capacidades críticas y reflexivas esperadas en las estrategias de enseñanza escritas, depende de que los estudiantes puedan tratar las problemáticas ambientales territoriales desde la complejidad que las mismas presentan (Leff, 2007; Luquet, 2020). En tales producciones escritas: láminas, informes, monografías, trabajos en carpetas, lecturas guiadas, trabajos de investigación u otros, que realicen en el marco de las asignaturas del ciclo orientado, no deben sólo remitirse a meras descripciones conceptuales, sino que las mismas conjuguen en la realidad en la que se encuentran indicios de reflexión, mediante procesos de participación y construcción individual y colectiva, dejando en los sujetos involucrados, las posibilidades de que se conviertan en creadores de sus propias acciones de transformación (Meira, Amorim y Da Silva Júnior, 2015).

Los proyectos de investigación, en el marco de la asignatura “Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria I y II” recorren diferentes momentos en los que las y los estudiantes desarrollan sus habilidades de escritura sobre problemáticas relacionadas al Agro y al Ambiente. Como ya se mencionó, tanto en 4° como en 5° año, difieren las temáticas para la realización del mencionado trabajo, algunas están más vinculadas a cuestiones ambientales y otras a las actividades agropecuarias que se realizan o no en la zona. La Tabla VIII presenta a continuación las temáticas designadas a estudiantes para la realización del proyecto, cabe aclarar que son instancias individuales, no obstante, la docente de las asignaturas sostiene que “siempre se buscan espacios de reflexión e intercambio en los que ellos en el aula puedan escuchar y ser escuchados, y en ese intercambio interiorizarse sobre lo que está investigando el otro” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

Esta docente sostiene que siempre busca que las y los estudiantes discutan sobre sus trabajos a través de debates, que se generan producto de los puntos de vista que poseen cada uno/a en relación a sus propias experiencias. Las situaciones educativas relacionadas a la

vinculación entre diferentes estrategias de enseñanza para el trabajo individual y colectivo sobre sus proyectos, expone el necesario recorrido para producir, transmitir y circular saberes legítimos sobre los escenarios de conflicto ambiental (Canciani y Telias, 2013) en los que viven estos sujetos, “en tanto procesos sociales productivos que aportan a la construcción y significación del territorio” (p. 117).

Tabla VIII

Registro de temáticas asignadas a estudiantes para la realización de sus Proyectos de Investigación e Intervención, en el año 2023.

Temáticas de 4° Año	Temáticas de 5° Año
Cambio Climático Lluvia Ácida Sequías Inundaciones Quemas Terremotos Calentamiento Global Deforestación Contaminación del Agua Contaminación del Suelo Contaminación del Aire Biodiversidad Derretimiento de Glaciares Capa de Ozono	Cría Agroecológica de Aves Manejo Ecológico de Plagas Manejo Ecológico de Enfermedades Acuaponia Hidroponia Labranza Mínima Cubiertas Verdes Curvas de Nivel Reproducción por Acodo Reproducción por Esqueje Sistema Silvopastoril Policultivo Manejo Ecológico de Suelo Compost Bokashi

Nota: elaboración propia según observaciones realizadas en el BOP 53.

Como puede observarse las temáticas proporcionadas aluden a las dos dimensiones de análisis específicas que se suscriben en el DCJ, la de “ambientes agrarios” y la de problemáticas ambientales. Si bien se nombran y designan separadamente, ambas en cierto modo se complementan, si se las concibe bajo el *Modelo Sistémico de EA* (Quintero y Solarte, 2019), cuyas interacciones biológicas, sociales, económicas y culturales, configuran las realidades como el caso del ambiente rural en el que se encuentra el BOP 53.

Lo local y lo global, como lentes para conocer, describir y analizar las realidades de los ambientes agrarios, se evidencian en los apartados de los proyectos que trabajan los estudiantes. En el caso del Calentamiento Global/Cambio Climático, es una de las conceptualizaciones que aparecen frecuentemente en las descripciones de la mayoría de los proyectos, aludiendo a las

transformaciones mundiales que de algún modo incurren sobre las sequías, los diluvios, y otros fenómenos de incidencia local.

Las etapas de los proyectos como se nombró anteriormente constituyen diferentes instancias, y en su recorrido, el estudiante se sirve de búsquedas de información en la biblioteca, en artículos y páginas web, entre otros, para dar cuenta de las explicaciones requeridas. La docente señala que “suele sugerir y utilizar en el aula bibliografía de las distintas editoriales como Santillana, Estrada, Mandioca, como las de áreas de geografía para tratar problemáticas ambientales, para trabajar sobre el relieve, tipo de suelo. Lo que es directamente relacionado al ambiente, busco artículos de divulgación científica de la página de Greenpeace, Ecología Verde-una página que creo que tiene contenido muy accesible y bastante completo y adecuado al nivel educativo-después tenemos otras Como por ejemplo Planeta Verde, INTA y otros que voy adecuando las clases y a los contenidos que voy desarrollando” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

En los apartados de los proyectos se presentan concepciones de ambiente que recorren los diferentes modelos de enseñanza de Quintero y Solarte (2019), así como las corrientes de EA que plantea Sauvé (2004). Los marcos teóricos o descriptivos sobre las diferentes temáticas rescatan abordajes teóricos de diferentes fuentes de internet que recaban los estudiantes y otros sugeridos por los docentes. En este sentido, “la biodiversidad en la naturaleza hay que proteger y cuidar porque es importante para mantener el equilibrio de los ecosistemas” y “los ecosistemas ayudan a mantener los procesos de producción que acontecen en la producción agropecuaria” evidencia la relación entre lo global y lo local para el abordaje de los ambientes agrarios del DCJ.

Durante el desarrollo de los proyectos, se hacen presentes estrategias como elaboración de planes de actuación, preguntas del profesor, trabajos fuera del aula (García Rodríguez y Cañal de León, 1995) que contribuyen a la construcción de los mencionados apartados. Considerando a Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002), se utilizan estrategias de enseñanza para orientar y guiar a los estudiantes sobre los aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje, mediante la señalización intertextual, cuando la docente explicita conceptos claves sobre las temáticas en trabajo, así como los puntos de vistas de los autores junto a ejemplificaciones varias; y el uso de señalizaciones extratextuales, señalando títulos, subtítulos, viñetas y otros recursos que enuncian cuestiones claves para sus proyectos.

Las carpetas observadas y los contenidos obtenidos a partir del grupo focal de estudiantes, vislumbran diferentes definiciones y anotaciones emanadas de las clases, también registros de trabajos grupales e individuales con lecturas guiadas, reflexiones respecto a

planteos varios, solución de problemas y estudios de casos, entre otras estrategias. Se encuentran en diferentes oportunidades estrategias de enseñanza orientadas a la organización de la información nueva a aprender (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002) tales como resúmenes, organizadores gráficos-cuadros sinópticos, cuadros de doble entrada, diagrama de llaves, mapas y redes conceptuales.

Las láminas observadas, procesan diferentes temáticas, que en las voces de los estudiantes remiten a producciones escritas (informes, trabajos en carpeta, resúmenes, síntesis, monografías) en los que transcriben aproximaciones sobre “todo lo negativo y lo positivo respecto al ambiente y las problemáticas” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023). Estas producciones reflejadas en afiches y cartulinas, con el aporte de imágenes impresas y dibujos, grafican diferentes rasgos de los fenómenos ambientales, de la estructura del ambiente natural y de las intervenciones humanas en ellos.

Siguiendo los planteos de Quintero y Solarte (2019) los contenidos de tales recursos educativos, reflejan rasgos de los *modelos naturalista, antropocéntrico, activista, sistémico y de resolución de problemas*. Retratan la conservación del agua, suelo, energía, plantas y animales, las problemáticas ambientales, los intereses de los estudiantes respecto a ellos, y algunas nociones de ambiente como sistema. Los enunciados que describen la concepción de ambiente en el modelo de enseñanza de EA, en términos de estos autores, refieren al *ambiente como naturaleza que debemos apreciar y proteger, como recursos para gestionar y cuidar, como problema para prevenir o resolver*, y en algunas aulas del ciclo orientado mayormente como *sistema de interacciones entre el medio biológico, social, cultural y económico*.

Las carpetas de proyectos que realizan las y los estudiantes, en sus diferentes etapas, dan cuenta de diferentes aspectos disciplinares tanto para la formulación del proyecto como para el tratamiento de la problemática o temática en sí. Si bien las propuestas son individuales, se pudieron evidenciar las interrelaciones entre ellas en una jornada, en la que los estudiantes, mediante una consigna dada por el docente presentan oralmente y con el soporte de láminas algunas de las relaciones encontradas entre sus proyectos.

“Entre nuestros proyectos encontramos la relación de la agroecología como forma de producción ecológica, yo en mi proyecto trabajo sobre la producción agroecológica de pollos, donde se busca el uso de productos locales y minimizar el uso de químicos como las hormonas, mi compañero hace sobre el bokashi, un fertilizante orgánico que puede ser producido a partir de los restos o desechos en la chacra, y mi compañero que hace manejo ecológico del suelo, creemos que es un como un ciclo donde uno se complementa del otro” (Yedro, A., comunicación personal, 4 de octubre de 2023).

Lo discursivo como problematización en la Educación Ambiental

El investigador, en su papel de intérprete, reconoce y confirma significados nuevos y en su intento de relacionarlo con cosas conocidas, las hace comprensibles a los demás (Stake, 2005). En esa búsqueda de significados, que reconstruidos sobre la base de la construcción ya existente de significaciones y sentidos, el investigador dialoga con los discursos producidos por sus protagonistas para interpretarlos y desvendar a la luz del conjunto de conocimientos que amparan su búsqueda, las configuraciones que subyacen de tales significaciones y que sirven para comprender los sucesos que se dan acorde al propio contexto donde suceden.

Es necesario diferenciar y a la vez aclarar que, las conversaciones y el interés en ellas como parte inherente al proceso de investigación, resultan relevantes y necesarias de analizar, si se consideran las condiciones bajo las cuales ellas son producidas. Como lo sostienen Pomerantz y Fehr (2001) las conversaciones ocurridas en ámbitos institucionales se diferencian de las que ocurren en los escenarios informales, porque las primeras se producen bajo determinadas exigencias que devienen de los propios sentidos y significaciones que emanan de ésta. Para este trabajo es importante esta distinción, porque el análisis de los discursos producidos serán realizados en el ámbito del BOP 53, y por ende las significaciones y sentidos producidos no se saldrán de determinados marcos impuestos de alguna forma por esta institución. No obstante, los autores afirman que las conversaciones pueden ser estudiadas dentro de ámbitos formales e informales, ya que en ambas circunstancias los sujetos producen y reproducen significados sobre sus prácticas sociales.

La oralidad como modalidad de producción cultural, y como forma de realización lingüística, mediante la cual se intercambia información al igual que la modalidad escrita, y mediante ese intercambio la posibilidad de relacionarse en una producción mutua y compartida de sentidos y significaciones (Calsamiglia Blancafort y Tuson Valls, 1999). Estas posibilidades permiten la construcción de tramas discursivas que refieren a una serie más o menos específicas de prácticas y representaciones sociales con las cuales se construyen identidades, realidades y sujetos en un espacio tiempo dado (Campbell, 2013, como se citó en Cabral y Robledo, 2011). En este sentido, la EA como discurso y como práctica social compleja y multidimensional, situada y particular (Raimundo, 2016), de relación e interacción (Steiman 2018), en su finalidad política de construcción de sentidos (García, 1993; Litwin, 2012) genera mediante la crisis del pensamiento y entendimiento de la cuestión ambiental (Leff, 2007) la reconstrucción del sistema de relaciones entre la humanidad y el medio en el que habita (Torres Carral, 2015).

Las producciones discursivas que se dan en el BOP 53 sobre el abordaje de la EA, aplican a aquellos mediados por las TIC, los escritos que se evidencian en las carpetas de estudiantes, planificaciones docentes, proyectos institucionales y el DCJ que enuncia las categorías conceptuales a trabajarse como contenidos y los procedimientos para lograr los propósitos de formación que en él se describen. En este sentido se espera que quienes transiten el BOP 53 en la Orientación de Agro y Ambiente “adquieran habilidades para formular hipótesis, analizar y explicar diversas situaciones, procesos y fenómenos del mundo agrario y rural” (CFE, Res. 190/12) a la vez que, desarrollen competencias lingüísticas orales y escritas para los habilite a “utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio” (MCECyT, DCJ Res. 048/13).

Estas particularidades de la enseñanza, entre otras, que depositan en la formación discursiva oral y escrita como herramienta de transformación del sujeto y la sociedad, descansan en las estrategias de enseñanza que se emplean para generar dichos espacios. “En el aula se generan diferentes momentos en los que los alumnos deben presentar producciones orales, yo siempre evalúo en clases, cómo se posicionan, qué cosas aprenden e incorporan para dar las explicaciones sobre el tema en estudio, así como la problematización que se espera que ellos logren a partir de tomar ejemplos de las chacras donde viven” (Freiberger, M., comunicación personal, 24 de octubre de 2023).

Las presentaciones verbales que reúnen desde las exposiciones orales, las clases expositivas, las exposiciones dialogadas, y las exposiciones mediante soportes de texto o audiovisuales (García Rodríguez y Cañal de León, 1995) como estrategias de enseñanza que remiten a procesos más o menos organizados cuya flexibilidad y adaptabilidad en términos de los autores, permiten implementarlas en diversas situaciones en que se aborda la EA en el BOP 53. Una de las docentes de la institución refiere a las mismas diciendo “se va seleccionando a veces sobre la marcha, el cómo mantener el diálogo con los alumnos, es importante que ellos entiendan lo positivo y lo negativo del ambiente y las cosas que hacemos los humanos” “en las exposiciones grupales o individuales, se puede ver qué cosas ellos consiguen incorporar y qué no” (Freiberger, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

En la exposición oral, se hace presente una amalgama de estrategias que confluyen en la posibilidad de que los estudiantes comprendan lo que trabajan y ponen en tensión no solo sus conocimientos construidos sino también el que encuentran en las fuentes de información. En el trabajo grupal de pérdida de fertilidad del suelo, uno de sus tres participantes sostiene, “las actividades que hacemos los humanos está directamente vinculada con la pérdida de

fertilidad del suelo, en nuestra chacra las prácticas que hace mi viejo y mi abuelo, no están bien, pero es algo cultural según lo que leí en una de las páginas, y que cambiar lleva tiempo, algunas personas que aran el suelo y dejan expuesto al sol y la lluvia, mueren con esa idea creyendo que es la mejor”¹⁵ (Lotke, E., comunicación personal, 4 de octubre de 2023).

En ese grupo, el otro integrante señala “sí, esas prácticas hacen que el suelo pierda la vida, yo no sabía que el suelo tenía vida y busqué información, no entendí mucho, sí sé que tiene muchos bichitos muy pequeños que no se ven y que esos animales ayudan a que nuestro suelo tenga vida”. “Toda la gente que vemos acá cerca, vemos que hacen así, en la época de plantar el tabaco o ahora con la yerba muchos dejan el suelo rojo así, aunque en la cartilla de tabaco dice que hay que aplicar cubierta verde” (Toledo, L., comunicación personal, 4 de octubre de 2023).

En ese mismo curso de 4to año, en otra instancia, un grupo con otros integrantes exponen una lámina donde se observa un red semántica sobre una chacra pensada desde la Agroecología, a la par sostienen “va a ser difícil cambiar el cómo piensan nuestros padres o abuelos, ellos crecieron trabajando de una forma, para ellos está bien lo que ellos aprendieron, sino no da rendimiento, pero nosotros creo que podemos cambiar eso cuando nos toque trabajar en la chacra”, una de las integrantes dice: “yo hago en la huerta la asociación de cultivos, uno aprovecha más el suelo, y según lo que leímos utiliza todos los nutrientes”, su compañera afirma “una chacra así bien agroecológica es difícil, porque hay que usar menos agrotóxicos, y uno está acostumbrado a poner Roundup¹⁶, urea y otras cosas para que las plantas produzcan”. Una de las compañeras del curso refiere a ese enunciado “mi papá dice que no da para hacer, así las cosas, da mucho trabajo, y las plantas le gustan estar limpias” (Visentini, M., comunicación personal, 4 de octubre de 2023).

Situaciones como éstas, han sido evidenciadas en diferentes momentos en el año, tanto en las producciones individuales o grupales, en trabajos domiciliarios o áulicos, con y sin la intervención de la docente. No obstante, algunos estudiantes sostienen “y casi siempre en materias como Agroecología, Granja o Proyecto, se trabaja así y con esos temas, en otras materias a veces se habla, pero poco, siempre se trabaja en las cosas de la materia” (Toledo, L., comunicación personal, 24 de octubre de 2023).

La transversalidad y horizontalidad que se propone desde la EA en el DCJ de la Orientación Agro y Ambiente, se ve *truncada* podría decirse, si se consideran los diálogos

¹⁵ En los enunciados que siguen se describen las apreciaciones de estudiantes, según el lenguaje propio de la zona en la que viven, en el que se encuentran términos propios de su entorno.

¹⁶ Marca comercial del Glifosato más conocido y utilizado como herbicida en la región.

obtenidos en las observaciones, como así también las aseveraciones del grupo focal de quienes han sostenido en las tres sesiones, que reconocen como asignaturas de trabajo de lo ambiental al espacio de Granja, Agroecología y Proyecto. Por otro lado, estudiantes de 5to año, describen “trabajamos sobre ambiente con Salud y Ambiente y Proyecto mayormente, desde lo productivo que pasa en nuestras chacras, acá en el colegio con el jardín botánico, con el patio y en el curso se habla bastante, pero otras materias no recuerdo, muy poco quizás por eso” (Toledo, L., comunicación personal, 24 de octubre de 2023). Es posible afirmar desde estas enunciaciones que, “las temáticas y problemáticas que atraviesan a la EA como el trabajo, la ciudadanía, los derechos humanos, la salud y la alimentación, los procesos ecológicos, la sustentabilidad, el uso y distribución de los recursos naturales, entre otros” (Canciani y Sessano, 2014, p.161), no dan cuenta de la interrelación que conlleva a transversalidad y/o a la integralidad en el abordaje de la EA.

El diálogo como dispositivo para problematizar en la EA, enfatiza la disputa de sentidos (Canciani y Telias, 2022) y evidencia los conflictos y contradicciones existentes tanto en los contenidos del DCJ, como aquellos que se hacen ver desde la realidad local. El DCJ posee entre sus objetivos el “desarrollar competencias lingüísticas, proporcionando al estudiante herramientas interpretativas y modos sensibles y críticos de apropiación del mundo, además de prácticas corporales saludables bajo la imaginación, creatividad y comunicación corporal con sus pares, que posibilite, entre otras cosas, “la construcción de una concepción ética enmarcada en el reconocimiento y el respeto a los derechos humanos y una práctica de reflexión crítica sobre las dimensiones política, cultural y jurídica de la sociedad” (MCECyT, 2013, p.10).

Canciani y Telias (2022) sostienen que “los discursos influyentes para pensar la educación ambiental son diversos, sobre todo el protagonismo de variados actores sociales y la convergencia de perspectivas y enfoques teóricos, políticos, filosóficos y pedagógicos” (p. 139). A causa de ello, está vigente y puede presentarse en cualquier momento y/o circunstancia la disputa de sentidos, entre la concepción de la EA y las concepciones de los sujetos educandos y las del educador. A esto, Sauvé (2004) presenta las corrientes que se encuentran presentes en tales percepciones, así como los Modelos de Enseñanza de la EA de Quintero y Solarte (2019) que evidencian cómo puede llegar a percibirse el ambiente, la EA, sus contenidos y actividades desarrolladas.

Las discusiones enunciadas en las exposiciones orales de los estudiantes del BOP 53 dan cuenta de tal *multiplicidad de sentidos* que pugnan para imponerse. Además, de las percepciones del docente con las cuales permea y/o moldea (Gimeno Sacristán, 1988) sus prácticas de enseñanza a partir de lo dispuesto en el currículum, entre otros elementos que este

autor los señala como condicionantes de tales decisiones. El diálogo y las discusiones encontradas en las aulas y en los pasillos, así como las entrevistas dan cuenta de un abordaje que desde la perspectiva de la complejidad ambiental habilita un pensamiento complejo y holístico en torno a los contenidos ya existentes en el currículum, que pueden verse tensionados y redefinidos (Canciani y Sessano, 2014), desde concepciones de EA que pueden responder a los *modelos, naturalista, antropocéntrico, activista, sistémico o de resolución de problemas* según Quintero y Solarte (2019).

Una de las docentes sostiene “uno busca que en las aulas o en otras actividades que se hacen con los chicos ellos sepan sobre las cuestiones trabajadas, pero también puedan hablar de esos contenidos según cómo sean esos contenidos” (Cáceres, M., comunicación personal, 6 de septiembre de 2023). Por otro lado, expone “principalmente con el diálogo en clases, uno ve cómo ellos estudian, qué cosas leen y cómo a partir de esa lectura problematizan la realidad en la que viven” (Freiberger, M., comunicación personal, 24 de octubre de 2023). Los datos de la encuesta, permiten ver la convivencia entre los diferentes Modelos de Enseñanza de EA (Quintero y Solarte, 2019), cuatro de los docentes encuestados reconocen la concepción del ambiente desde el *modelo sistémico*, otros dos se posicionan en un *modelo naturalista* haciendo énfasis en las premisas de “apreciar y proteger” y sólo un docente presenta una concepción asociada al *modelo antropocéntrico*.

Capítulo VI

Conclusiones

Capítulo VI: Conclusiones

Fuentes (2014), en concordancia con Palamidessi, Suasnábar y Galarza (2007), sostiene que la preocupación sobre la escuela secundaria y su relación con los jóvenes, con la comunidad y sus territorios, frente a las actuales configuraciones sociales, despierta múltiples intereses en el campo de la investigación educativa. La emergente conflictividad ambiental suma interés a esta dinámica a fin de conocer, reconocer y poner en tensión las construcciones existentes sobre tales fenómenos, interpelando diversos elementos que conforman el accionar educativo.

Esta investigación como dispositivo para la construcción de un saber ambiental (Leff, 2006) que explore la multiplicidad de formas en que la EA se deconstruye, construye y reconstruye, produciendo diversas estrategias para su enseñanza, según las características propias de las realidades en las que ella es protagonista; constituye un potente insumo para pensar el complejo abordaje de la cuestión ambiental en instituciones educativas del nivel secundario.

En este sentido, el paradigma de la complejidad (Luquet, 2020) agrega a la construcción de ese saber ambiental la complejidad como herramienta para “la reflexión del conocimiento sobre lo real, lo que lleva a objetivar la naturaleza y a intervenirla, a complejizarla por un conocimiento que transforma el mundo a través de sus estrategias de conocimiento” (Leff, 2007, p. 4). La experiencia de indagar sobre las estrategias de enseñanza del BOP 53 durante el año 2023, para el abordaje de lo ambiental, deja en evidencia *la convivencia de múltiples corrientes, enfoques y modelos para la enseñanza de la EA*.

Esos marcos de interpretación y de acción de los escenarios ambientales, en los cuales se configura el agro y la enseñanza, a la vez que moldea concepciones y visiones tanto de docentes como de estudiantes que transitan el espacio institucional, permean las diferentes situaciones en que los fenómenos externos pasan a ser instancias de reflexión internos del BOP 53. En este sentido, pensar la enseñanza de la EA invita a reconfigurar la propia acción docente, así como los complejos escenarios macro, meso y micro curriculares.

Se propuso en este trabajo identificar y describir las prácticas educativas de EA, reconocer aquellas que de manera específica se adecúan para el abordaje de cuestiones ambientales y el posterior análisis de las mismas en base a algunos de los nuevos marcos de referencia que proponen la visibilización y problematización de los fenómenos ambientales en el ciclo orientado en Agro y Ambiente del BOP 53, durante el ciclo 2023. Los planteos iniciales circulan en base a qué estrategias de enseñanza se emplean para el abordaje de la EA y qué perspectivas teóricas dan forma a las mismas, a la vez que se interpela sobre la relación entre

éstas estrategias y las orientaciones institucionales y legales donde se despliegan los principios sobre la enseñanza ambiental. Por otra parte, la investigación pretendió identificar las decisiones institucionales que disponen de alguna manera, a toda la comunidad educativa a emprender tales acciones.

Puede decirse que la metodología aplicada para esta investigación arrojó numerosos resultados que coadyuvaron a la descripción de las estrategias para el abordaje de la EA, dejando ver las particularidades que reviste institucionalmente lo ambiental respecto a la orientación del BOP 53, que se acerca a la actividad agropecuaria característica de la zona desde diferentes enfoques y perspectivas, permitiendo vislumbrar los diversos matices que atraviesan ambientalmente dicha actividad. Se destaca la importancia de la observación participante y no participante, que hizo visible numerosas maneras en que toma cuerpo lo ambiental en el colegio, alcanzando espacios áulicos y extra-áulicos como dispositivos para la problematización y discusión de los hechos y fenómenos ambientales que afectan a la comunidad de Ruta 221 km 30 Cruce Londero Alicia.

Las entrevistas permitieron un acercamiento a las apreciaciones de docentes sobre las decisiones que caracterizan sus estrategias de enseñanza para el abordaje de la EA en la institución. Contrastar estas decisiones, con las directrices institucionales, las orientaciones dispuestas en las planificaciones y aquellas que devienen del propio sistema educativo, así como las lecturas de las realidades locales y globales que dan forma a tales estrategias permitió evidenciar las similitudes y divergencias respecto a las existentes perspectivas y aquellas “nuevas” alternativas para problematizar la enseñanza, el ambiente y el agro como espacio posible de intervenir y transformar desde lo sociocultural, socioeconómico, político y productivo.

En este sentido, podría decirse que las “nuevas” alternativas para la enseñanza dan cuenta de procesos educativos que aluden a una *práctica transformadora*, diferente a la clásica *práctica mimética* (Jackson, 2002), vertiendo en el abordaje de lo ambiental una gama diversa de estrategias que en algunos momentos hacen visible al sujeto como protagonista y productor de conocimiento ante la realidad en la que se encuentra, mientras que en otros momentos se centra en los contenidos. Las evidencias presentadas reúnen en diferentes instancias, estrategias que centran su atención sobre objetos problematizadores diferentes, a la vez que se sitúan al principio, desarrollo o cierre de las clases, habiendo una flexibilidad de las mismas y su adecuación a las características educativas del BOP 53, a la cual aluden los docentes que allí trabajan. Esto da cuenta de una praxis ambiental cargada de una creatividad pedagógica a la

que aluden Canciani y Telias (2022) a fin de abordar la EA en la complejidad en la que se presenta el acto educativo.

Así, en términos de Parra Pineda (2003) las estrategias de enseñanza descritas, responden a instancias centradas tanto en el estudiante, en el proceso o en el objeto de conocimiento. Se han encontrado estrategias que responden a la investigación dirigida, la indagación como proceso, el abordaje de casos y/o problemas; ilustraciones, cuadros sinópticos, comparativos, mapas y redes conceptuales, como organizadores y codificadores de las informaciones a aprender (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002). La diversidad presentada de estrategias de enseñanza también permite dimensionar a la educación como práctica social (Steiman, 2018) y como tal, en su función pedagógica como proceso de participación y construcción individual y colectiva (Meira, et al., 2015) de alternativas que den cuenta de la complejidad que presentan las problemáticas territorializadas, y de la profundidad de los desafíos que representa hoy la enseñanza, independientemente de la o las perspectivas desde las cuales se la conciba (Luna, 2017).

Como *praxis* ambiental (Canciani y Sessano, 2022) que difiere de una práctica técnico-instrumental o *poiesis* (Perez Pertuz, 2011), las estrategias de enseñanza señaladas en la Tabla VII, responden a una finalidad contextual y situacionalmente significada. Es decir, que el dictado explicativo, la investigación bibliográfica, la solución de preguntas guías, así como las actividades en el patio escolar, los debates y la utilización o producción de materiales audiovisuales, entre otras estrategias, permiten que las y los estudiantes puedan acercarse a las aproximaciones científicas sobre lo ambiental, interpelarlas a la luz de sus propias experiencias, y arribar a diversas conclusiones que aluden, desde las diferentes perspectivas y enfoques puestos en acción, a la complejidad de las situaciones, fenómenos o hechos del agro y del ambiente que se trabajan en el BOP 53.

Respecto a la dimensión institucional, entre los objetivos dispuestos en el Plan Estratégico Institucional (PEI) del año 2023, podría decirse que el BOP 53 se ocupa de brindar una enseñanza que genere bases para que los sujetos estudiantes puedan “actuar como ciudadano crítico, responsable y creativo teniendo en cuenta la preservación del medio ambiente” y que sean capaces de “relacionarse e integrar conocimientos y habilidades para mejorar su calidad de vida, con el manejo sustentable de los recursos naturales y el manejo adecuado del medio ambiente”. Como puede observarse, las nociones de “manejo” y “preservación” dista de un *Modelo Sistémico*, respecto a la concepción de ambiente, y se acerca al *Modelo Antropocéntrico* que considera al ambiente como recurso que debe gestionarse y cuidar (Quintero y Solarte, 2019).

No obstante, los proyectos incluidos en el PEI difieren en algunos aspectos sobre tales propósitos de enseñanza del BOP 53. Uno de los casos que se han revisado es el Proyecto “El Patio Escolar: un espacio agroecológico”, que reúne una serie de estrategias de enseñanza y sugiere generar un espacio de integración y aplicación de conocimientos, que en perspectiva histórica han construido una manera alternativa de concebir y trabajar en la naturaleza, diferente a la convencional y que permita revisar la interacción del estudiante con el ambiente. Aquí aparecen otros elementos, que posicionan la enseñanza hacia espacios que incluyen aspectos de la Educación Ambiental Integral, y reúnen condiciones para pensar en un ambiente como sistema que es definido a partir de variantes biológicas, sociales, económicas y culturales (Quintero y Solarte, 2019).

Ya las planificaciones, reúnen un abanico de posibilidades epistemológicas y metodológicas que conciben a la EA desde los Modelos *Naturalista*, *Antropocéntrico*, *Activista*, *Sistémico* y *de Resolución de Problemas*. Los contenidos, actividades y concepción de la EA para el abordaje de lo ambiental, recorren caminos diferentes y como punto de encuentro, puede decirse que, es la conjunción de diferentes miradas para proponer instancias en las que las y los estudiantes revisen sus experiencias, las explicaciones científicas que intentan dar cuenta de sus rasgos y configuraciones, y puedan desde allí, construir una mirada crítica y reflexiva respecto a los fenómenos y hechos agrícolas-ambientales sobre los que trabajan. En tal sentido, tras la revisión de las planificaciones y los discursos que dan cuenta de tales prácticas de enseñanza, se concluye que en los diferentes planos de la acción educativa se vislumbran una *convivencia de modelos de enseñanza de la EA*, con momentos donde uno u otro obtienen un mayor protagonismo.

Revisar las diferentes configuraciones que, desde un espacio u otro, ajeno a lo propio del BOP 53, proponen una multiplicidad de lineamientos desde los cuales pensar el acto educativo, generó visiones amplias que *evidencian los encuentros y desencuentros entre lo que se propone enseñar y lo que se enseña, respecto a la EA*. En este sentido, la *integralidad* como marco representativo emergente, tensiona lo existente y lo desafía a reconstruir procesos de enseñanza que brinden en los educandos oportunidades de deconstruir su unidad como sujeto inmerso en sus realidades y establecer otras formas de interacción humano-naturaleza que atiendan a la complejidad actual.

El diálogo con docentes de la institución permitió reconocer las posibilidades y limitaciones que éstos presentan sobre la enseñanza y lo adjudican a diversas variables, la principal de ellas, la emergente perspectiva de EAI y sus nuevos marcos interpretativos, que en la dinámica anual de actividades institucionales complejiza y dificulta su abordaje. Otra y

no menos importante, son las divergencias que afirman existir entre el DCJ y estas nuevas miradas, el documento curricular asigna una cierta cantidad de contenidos a trabajarse que orientan la enseñanza desde un sentido más “conceptualizador” aunque sus objetivos consideren la construcción de miradas más críticas y las nuevas perspectivas consideran una enseñanza más ambientalmente humanizadora.

En las estrategias de enseñanza analizadas en el BOP 53 se han hecho presentes diversas acciones que en su praxis invitaron a los sujetos a pensar otras situaciones posibles desde la EA, no obstante, *la integralidad y transversalidad* dentro de los marcos de la complejidad ambiental, *la Educación Ambiental Integral y el Modelo Sistémico de Enseñanza de la EA* de Quintero y Solarte (2019), podría decirse, que aún siguen siendo cuestiones *pendientes* en ser ampliadas y profundizadas en la acción educativa, e institucionalmente en todas sus dimensiones. Esto puede decirse teniendo en cuenta que en materia de bibliografías o fuentes de información para arribar a las actuales aproximaciones de lo ambiental, no se han encontrado evidencias de los nuevos marcos instituidos para tal fin en la institución. En la biblioteca se observó sólo un material de la colección ESI, algunos indicios, pero escasos en los trabajos de los estudiantes y así también en el acervo de contenidos de los docentes.

La encuesta trabajada deja ver *la escasa formación sobre EA* que presentan parte de los docentes de la institución, así como las concepciones y perspectivas que se suscriben mayormente bajo el *Modelo Antropocéntrico y Naturalista* de Quintero y Solarte (2019), las reiteradas observaciones en jornadas y eventos interáreas del BOP 53 donde se trabajaron cuestiones referidas a la EA, exponen a un determinado grupo de docentes quienes se ven más involucrados en la tarea. Estas situaciones despiertan el interés en explorar en futuras investigaciones ¿Cuáles serían las disposiciones que debería reunir el docente para verse en un mayor grado de involucramiento con el abordaje de la EA independientemente del área, asignatura o formación que posea?, ¿Cuáles son los significados/sentidos que le atribuyen los docentes a la EAI?, ¿Qué habilitaciones institucionales serían necesarias para que exista entre la comunidad docente un compromiso mayor sobre el abordaje de la EA?

Las estrategias de enseñanza distribuidas en producciones audiovisuales, multimediales, escritas y discursivas como dispositivos para el abordaje y problematización de la EA han demostrado reunir una diversa gama de percepciones y concepciones tanto de lo ambiental como de la EA propiamente dicha. Esta diversidad de acepciones, podría decirse, habilita un mayor grado de complejidad en el abordaje de lo ambiental y posibilita numerosos horizontes desde los cuales repensar la relación agricultura-ambiente por un lado y por el otro humanidad-ambiente. Esto se asume así, ya que aunque la Orientación Agro y Ambiente dibuja

en cierto sentido, un campo de conocimiento específico para el trabajo de la EA, existieron diferentes momentos en los que se han trabajado otras cuestiones ambientales que no necesariamente tenga relación directa con la actividad agrícola, como la cuestión de la gestión de residuos sólidos urbanos o domiciliarios, la gestión de tecnologías orientadas a la producción de servicios, la perspectiva de los derechos humanos en relación a cuestiones de género, entre otras cuestiones que exploran otros horizontes posibles.

La multiplicidad de temas que se trabajan mediante las estrategias de enseñanza, desde las temáticas de los proyectos de investigación hasta el abordaje de diferentes contenidos en el cotidiano institucional, dan cuenta de la diversidad y heterogeneidad de posibilidades que se produce en el BOP 53 para generar, fomentar y fortalecer espacios de diálogo y discusiones sobre cuestiones ambientales que transversalizan a los sujetos desde sus propias vivencias. Disponerse a discutir el problema del manejo agrícola de suelos, la gestión de afluentes de agua apta para consumo humano, las prácticas culturales de producción agrícola convencional versus las alternativas agroecológicas, entre otras, dispone a los sujetos a interpelar las realidades en las que conviven y pensar alternativas ambientalizadas de acción para una interacción humano-naturaleza más responsable, equitativa y justa.

En términos de Tiszone y Alvino (2022) la pregunta a realizarse sería, si las cuestiones planteadas desde la complejidad ambiental de la crisis actual, sobrepasan las paredes de la institución y si ellas disponen a los sujetos a interpelar el propio sistema educativo, a las comunidades, y a los educadores desde una perspectiva de ciudadanía ambientalmente responsable. Los marcos de la EAI, traen diversos elementos para la concreción de dichas acciones, no obstante, se sostiene que se ven limitadas las posibilidades de la necesaria crítica y reflexión sobre los campos presentados. Por un lado, podría deberse a la *ausencia de materiales y formación*, o bien como se evidencia en la encuesta presentada por la *falta de interés* de los profesionales docentes. Esa falta de interés que se asume, puede ser sostenida por múltiples factores que no forman parte de este trabajo, pero que sería interesante develarlos a fin de profundizar las actuales cuestiones ideológicas que configuran este fenómeno.

Por el otro, como se ha visto, la necesidad de “apegarse a los contenidos del DCJ” o lo que “debe enseñarse”, desdibuja tanto el sentido de transversalidad como el indicio de pensar ciertos contenidos desde la mirada ambiental, alejándolos de la necesaria mirada interdisciplinaria. Estos supuestos permiten preguntarse sobre los sustentos que dentro de los campos disciplinares diferentes a las Ciencias Naturales, Agrícolas o Sociales, subyacen como insumos arbitrarios para un abordaje de la cuestión ambiental. Es evidente la noción de “acompañar el proceso” como dispositivo a veces desinteresado sobre la responsabilidad

individual y social de cada educando de involucrarse genuinamente en los procesos de abordaje ambiental, delegando a unos pocos “interesados” la tarea que debiera ser del conjunto.

Desde lo institucional y las posibilidades de repensar lo ambiental en todas las dimensiones que configuran el quehacer del BOP 53, surgen algunos elementos que permiten plantear hasta qué punto y de qué manera se trabaja lo ambiental, si las responsabilidades asumidas las sostiene la dirección o la sostiene el colegio como colectivo, si el involucramiento del conjunto en los abordajes de lo ambiental podrán llegar a pensarse desde los sentidos y propósitos que subyacen de las nuevas miradas en la EAI, que van más allá de preservar un espacio y sus riquezas como símbolo ambiental, y que extrapolan los sentidos de la conservación y cuidado de los recursos en sentido unipersonal.

Por ello se considera que, si bien no están explícitamente dadas las condiciones para que las estrategias de enseñanza se inscriban en los planteos de *integralidad* y *transversalidad* propuestos por el Documento Marco para la EAI del Ministerio de Educación, las iniciativas que transcurren en dichas estrategias así como los procesos de análisis y reflexión puestos en escena ponen en juego nociones de los Modelos de Enseñanza de la EA de Quintero y Solarte (2019) y que se atienen a las ideas y planteos de las corrientes de la EA que presenta Sauv e (2004). Los señalamientos aquí presentados dan cuenta también de los desafíos que se han expuestos en el documento de la Estrategia Provincial de Educación Ambiental de Misiones (EPEA) donde San Vicente como integrante de la Zona Centro y a través de las voces de sus organizaciones e instituciones, señala que hay escasez en la existencia y disponibilidad de material bibliográfico contextualizados regional o localmente, lo que obstaculiza la transversalización pensada desde la EA. No obstante, se hace presente la necesidad de construir dicho proceso y que ello sea responsabilidad común de todas las áreas de conocimiento.

Otra cuestión observada, y que interesa resaltar, es que, si bien las exigencias de abordaje de la EA se focalizan en el ciclo orientado del BOP 53, se han vislumbrado diferentes elementos que dan cuenta de su trabajo en otros momentos e instancias que no necesariamente se condicen con fechas especiales u ocasiones pensadas para tal fin como las jornadas institucionales. A tal efecto, se detecta que estudiantes de otros cursos que no pertenecen al ciclo orientado trabajan cuestiones ambientales desde espacios curriculares diferentes centradas en un *Modelo de Resolución de Problemas* o un *Modelo Naturalista*, en los que prima la idea de prevención, preservación y protección, o bien de resolución de problemáticas (Quintero y Solarte, 2019). Puede decirse que ello da cuenta de la noción de *transversalidad de la EA*, ya que no se centra sólo en algunos años y/o estudiantes, sino que en diferentes niveles de abordaje alcanza a todo el estudiantado del BOP 53.

Respecto a esta modalidad de abordaje resta preguntarse sobre los motivos por los cuales el trabajo de EA se limita a uno u otro modelo, y no se piensa dentro de los marcos de un *Modelo Sistémico*, por ejemplo. Otro cuestionamiento que puede despertar interés en nuevas investigaciones puede ser ¿Cuáles son las evidencias que constatan las transformaciones que se busca generar en la comunidad del BOP 53 a través del abordaje de la EA? ¿Los intereses que despierta la cuestión ambiental van más allá de un abordaje del problema? ¿Qué planteamientos son necesarios repensar para que las acciones del colegio traspasen los límites del BOP 53 y comiencen a transformar las prácticas culturales de la comunidad del Cruce Londero Alicia?

Llama la atención que la institución propone al espacio de selva remanente que contiene interesantes ejemplares nativos, protegidos por la legislación provincial, así como los ecosistemas presentes bajo la denominación de “Jardín Botánico del BOP 53”, pero dicha proclamación *no se encuentra descrita* como parte íntegra del PEI del colegio. De esta manera, aunque sea por el momento un reclamo institucional para que desde las dependencias locales se destine dicho espacio para la finalidad que propone el BOP 53, debería estar presente en el PEI, asegurando un mayor grado de compromiso e institucionalidad para fomentar los ideales que promueven dicha acción, a la vez que permitiría hacia la comunidad educativa fortalecer la identidad y el compromiso con dicho proyecto.

Pese a ello, existen evidencias de trabajo en el espacio por parte de la institución durante mucho tiempo del que existe como tal en la zona, en diferentes ocasiones docentes y estudiantes moldearon parte del espacio ante finalidades pedagógicas específicas a asignaturas, en las que trabajaron temáticas referidas al ambiente. Esto hizo que creciera hacia el interior del colegio con el objetivo de institucionalizar el espacio a fin de preservarlo y dar continuidad a las diversas actividades pedagógicas que allí pudieran desarrollarse, entre otras cuestiones. De este modo, el espacio destinado al Jardín Botánico aporta al BOP 53 otra impronta como institución de enseñanza que no solo busca preservar el lugar, sino utilizarlo con la finalidad pedagógica según lo que se establece en el DCJ y la propia cultura institucional.

El recorrido sobre las variantes sociohistóricas que han constituido las bases para la conformación del BOP 53, así como los marcos políticos y normativos que originaron las condiciones para la expansión de la educación obligatoria en Argentina en los últimos años, y que amplió el acceso a este derecho, permitió que adolescentes y jóvenes provenientes de sectores históricamente postergados como el de la Agricultura Familiar, pudieran acceder a espacios en los que se les brinde una educación pensada desde las configuraciones propias a

sus realidades, y que se esfuere por generar en dicha realidad otras alternativas de entender la relación humanidad-naturaleza.

Como se apreció en las discusiones realizadas sobre las acciones educativas de abordaje de la EA, la problematización que deviene de las nociones de *agro* y *ambiente* que dispone el DCJ, sumado a aquellas orientaciones de la docente sobre las actividades agrícolas propias de la zona y las relaciones entre ellas y las problemáticas y fenómenos ambientales, globales y locales, dan pie a que las y los estudiantes interpelen diferentes planos de sus realidades, encontrando allí, posibilidades y limitaciones de las lecturas realizadas desde los diferentes frentes teórico-conceptuales y metodológicos que podría decirse, se acercan a algunos rasgos de la complejidad ambiental (Leff, 2007; Rivarosa, 2009; Luquet, 2020) y de la conflictividad ambiental (Canciani y Sessano, 2014; Padawer y Canciani, 2015).

La *conflictividad socio-ambiental* a la que refieren los autores, expone las contradicciones que emergen de la interacción entre el espacio institucional educativo y los espacios familiares productivos de las y los estudiantes. Tal como se pudo observar, el abordaje de la EA en el BOP 53, *interpela los modos y prácticas culturales de producción local* por un lado, y permite por el otro, comprender las implicancias de los fenómenos globales sobre la realidad local. Para otras instancias de investigación se podría preguntar acerca de ¿Cómo impactan en las realidades socioproductivas los enfoques de la EA que se trabajan en el colegio? ¿Qué miradas deberían ser reconstruidas a fin de transformar las realidades locales? ¿Cómo se produce la transformación de las prácticas culturales de aquellos sujetos que no acceden al sistema educativo? Desde esa postura, ¿Qué enfoques o miradas se construyen en el territorio sobre la relación humanidad-naturaleza?

Los rasgos detectados sobre EAI, que se incrustan en las discusiones, debates y presentaciones orales, a partir de las estrategias de enseñanza de EA que se llevan adelante en el BOP 53, así como la reciente problematización mencionada, permiten concebir al complejo mundo de la educación y las transformaciones o responsabilidades que descansan sobre ella, como *un campo de disputa ideológica* (Canciani y Telias, 2014; Torres Carral, 2015; Moreno Olivos, 2017) en el que, invisiblemente pugnan por imponerse alternativas más orientadas a las ideas capitalistas de extracción y explotación indiscriminada o bien aquellas más vinculadas a estrategias endógenas de desarrollo en las que priman el cuidado del ambiente como bien común.

En base a los planteos realizados puede afirmarse que la multiplicidad de direcciones que posee la EA como lo sostienen González Gaudiano y Meira Cartea (2020) configuran también esa diversidad de perspectivas a las que aluden Lucie Sauvé (2010) y Quintero y

Solarte (2019), que de algún modo configuran y son configuradas en el acto educativo. De dicha interacción, subyacen otras miradas, se reconstruyen realidades y se promueven otras alternativas para generar a través de la enseñanza, procesos de transformación social que pueden llegar a traspasar las fronteras institucionales para tensionar el agro y lo ambiental, en la zona rural en la que se encuentra el BOP 53.

Por último, señalar que esta investigación se propuso como finalidad analizar las estrategias de enseñanza que se han esbozado en este trabajo, desde los marcos específicos de la Educación Ambiental Integral y la normativa que se encuentra vigente. En este sentido, se hace evidente que el abordaje de la EA en la institución centra la atención de sus estrategias en procesos bajo principios de Ley N° 27.621 de EAI como el cuidado del patrimonio natural y cultural, el tratamiento de problemáticas ambientales y los procesos sociohistóricos que le son inherentes, el reconocimiento de la diversidad cultural de la zona, un abordaje interpretativo y holístico de las realidades locales y globales, la construcción de valores y el ejercicio ciudadano de los derechos a un ambiente sano.

No obstante, puede decirse que aún constituye un desafío pensar estrategias y acciones educativas que promuevan un pensamiento crítico e innovador desde la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad con un mayor grado de profundidad en las realidades propias de las y los estudiantes a la luz de los conocimientos científicos que discuten y tensionan tales cuestiones; los principios de igualdad desde el enfoque de género en la cual se hagan visibles las pautas culturales que construyen las diferencias según razones de género en el agro y su relación cercana con el ambiente; y, el principio de equidad como horizonte para cimentar bases de justicia, igualdad, respeto e inclusión en las relaciones humanas, sociales y con la naturaleza.

Esto no implica directamente que las estrategias señaladas en esta investigación no se nutren de todos estos principios, sino que parecieran prestar más atención a cuestiones específicas a los contenidos disciplinares de la orientación, centrándose en lo agrario y ambiental propiamente dicho, y dejando quizás en segundo plano las demás dimensiones de la enseñanza. Por ello, podría afirmarse que la implementación de la EAI en toda su complejidad aún es un proceso desafiante y movilizador como ha sido su propio proceso de construcción tal como se evidenció a lo largo de este trabajo y que requiere no solo de imaginación pedagógica sino de voluntad tanto del propio cuerpo docente como institucional.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Alcántara-Rubio, L.; Limón-Domínguez, D.; García-Pérez, F. F., y Valderrama-Hernández, R. (2022) Orientaciones pedagógicas para integrar la dimensión ambiental para la sostenibilidad en el currículum. *Revista Educación Ambiental y Sostenibilidad*. Vol. 4, Núm. 1, 1301. doi: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2022.v4.i1.1301
- Almirón, J. (2018) Historia del Cruce Londero Alicia. Capítulo III: Las instituciones del Cruce Londero Alicia, El Bachillerato Orientado N° 53. Proyecto Institucional. Departamento de Ciencias Sociales. BOP 53.
- Álvarez Vallina, N. (2011) Niveles de Concreción Curricular. *Revista Pedagogía Magna*, ISSN-e 2171-9551, N° 10, págs. 151-158. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628301>
- Anijovich, R. (2009) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. 1ª ed. Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich, R. (2021) *Estrategias de Enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. 2a ed. AIQUE. CABA.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2021) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. 1ª ed. Tilde Editora. CABA.
- Ascencio Peralta, C., (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130.
- Azcona, M. S., y otros (2022) *Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral*. 1a ed. Buenos Aires. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Azcona, M. S.; García, D., y de la Iglesia, O. (2017) *Educación Ambiental: construir sentidos compartidos*. 1a ed. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable- Ministerio de Educación de la Nación. CABA.
- 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.
- Bello Olano, M., y Maldonado Rosas, I. (2016). Grupo focal en la investigación educativa. Una experiencia con profesoras de educación básica. V Encuentro

Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8373/ev.8373.pdf

- Besabe, L., y Cols, E. (2007) Capítulo 6: La enseñanza, pp. 125-158, en Camilloni, A. (2007) El Saber Didáctico. Colección Cuestiones de la Educación. Editorial Paidós. 1a Ed., Buenos Aires,
- Bixio, Cecilia. (2000) Capítulo 2. Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe.
- Bixio, Cecilia. (2006) Capítulo 4. Nuevas perspectivas didácticas en el aula, pp. 95-124, en Boggino, N. (2006) Aprendizajes y nuevas perspectivas en el aula. 1a ed. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Bogdan, R. y Taylor, S.J. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados. Paidós; Barcelona. ISBN: 84-7509-816-9.
- Burbules, N. C. (1999) El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica. Colección: Agenda educativa. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Buyán, S., y Cavarezacio, L. (26 de marzo de 2022) La planificación es una anticipación reflexiva acerca de lo que pretendemos enseñar. ISEP. <https://isep-cba.edu.ar/web/?s=Buy%C3%A1n+y+Caverzacio%2C+2022>
- Cabral, V., y Robledo, M.-S. (2021). Discursos en torno a la censura del manual de educación ambiental para docentes, en Argentina (2011). Letras Verdes. Revista Latinoamericana De Estudios Socioambientales, (29), 83-97. <https://doi.org/10.17141/letrasverdes.29.2021.4582>
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable. Psicoperspectivas Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso vol. II / 2003 (pp. 53 - 82)
- Cáceres, V. L. (2021) La educación ambiental en la legislación Argentina. Revista de Derecho Ambiental. NÚM. 16 (2021). PP. 143-162. DOI 10.5354/0719-4633.2021.58687
- Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (1999) Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel. Buenos Aires.

-
- Campaner, G., y De Longhi, A. L. (2007) La argumentación en Educación Ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 6, N° 2, 442-456.
- Campaña Argentina por el Derecho a la Educación-CADE (2017) "El derecho a la educación en Argentina: ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?" Buenos Aires.
- Canciani, M. L. y Telias, A. (2013) Aportes teórico conceptuales para pensar los procesos educativos en escenarios de conflicto ambiental. *Revista del IICE* N° 34, pp 111- 122. ISSN 2451-5434
- Canciani, M. L., y Telias, A. (2014) Educación Ambiental, currículum y formación docente, pp. 157-172, en Telias, A., Canciani, M. L., Sessano, P. (2014) *La educación ambiental en Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. 1a ed. La Bicicleta Ediciones.
- Canciani, M. L., y Telias, A. (2022) Educación Ambiental Integral: reflexiones teóricas para la construcción de un currículum complejo. *RAIE*, Volumen II, Número 4, Diciembre de 2022-pp. 135-150. ISSN 2796-7433
- Capellacci, I., y Ginocchio, M. V. (2010) *Boletín Temas de Educación 7: La educación secundaria rural en la actualidad*. 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Carlachiani, C. (2019). La interdisciplinariedad en la enseñanza, un desafío para la escuela secundaria. *Itinerarios Educativos*, (11), 117–132. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i11.8203>
- Cerrón Rojas, W. (2019) La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, vol. 9, núm. 17, 2019. Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Cervantes Forero, N. R. (2019) Los mapas mentales como estrategia de enseñanza-aprendizaje y sensibilización sobre el saneamiento básico y la higiene ambiental en una institución educativa rural del departamento de Arauca. Trabajo Final de la Especialización en Educación Ambiental. Fundación Universitaria Los Libertadores. Repositorio Institucional Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/1897>
- Condenanza, L. M.; Lacambra, E. y Dumrauf, A. (2017) Capítulo 4: Innovaciones en Educación Ambiental, pp. 174-223, en Dumrauf, A. y Cordero, S. (coord.) (2017) *Tramas entre escuela y universidad, formación docente, innovación e investigación colaborativa*. Editorial de la Universidad de La Plata. 1a ed. La Plata, Argentina.

-
- Condenanza, L. M. (2013). Aportes para historizar la Educación Ambiental en Argentina: La cuestión ambiental en la Ley Federal de Educación. *Historia de la Educación*. Anuario, 15 (1), 5-28. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7471/pr.7471.pdf
- Condenanza, L. M., y Cordero, S. (2013) Educación Ambiental y legislación educativa en Argentina. Hacia un estado de la cuestión. *Revista Praxis Educativa*. Vol. N° 1, p. 47-55. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. 2a ed. McGraw-Hill Interamericana de España Editorial. Madrid, España.
- Corbetta, S., y Sessano, P. (2021) Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino. *Praxis y Saber*, 12(28).
- Coronel, J. F., & Núñez, M. B. (2015). EXPERIENCIA INTEGRADORA PARA EDUCACIÓN AMBIENTAL. *Avances en Ciencias e Ingeniería*, 6(1), 73-85.
- Da Cunha, M. I., y Aguirre, S. (2017) Reconstruir ambientes: Estrategia innovadora para la enseñanza de las Ciencias Naturales. Pehuén-có. Buenos Aires. *Experiencias Educativas*. Vol. 20 N° 1 *Revista de Educación en Biología*. PP 99-111.
- Davini, M. L. (2015) *La formación en la práctica docente*. 1a ed. 1a reimp. Paidós. CABA.
- De Alba, A. (1991). *Curriculum: Crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.
- Díaz Barriga Areco, F. y Hernández Rojas, G. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. 2a ed. McGraw-Hill Interamericana Editorial. México.
- Dos Santos, T. (2003) *La teoría de la dependencia*. 1a ed. Plaza y Janés ED. Buenos Aires.
- Dussel, I. (2012) *Pedagogía, El Currículum*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Explora. Programa de Capacitación Multimedial.
- Edelstein, G. (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. a *Revista del IICE* Nro. 17, Bs. As. Recuperado el 13/06/2023 de: https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/upload/Edelstein-Analisis-didactico_1.pdf
- Edelstein, G. (2010) *Formar y formarse en la enseñanza*. Cap 1: enseñanza y prácticas reflexivas. Editorial PAIDOS. Bs As.

-
- Edelstein, G. (2015) La enseñanza en la formación para la práctica. Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975. Recuperado el 13/06/2023 de: <https://isef27-sfe.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/10/LA-ENSE%C3%91ANZA-EN-LA-FORMACI%C3%93N-PARA-LA-PR%C3%81CTICA.pdf>
- Elliot, J. (1991) El cambio educativo desde la investigación acción. Morata.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Argentina (2018) Reunión de Investigadores/as de Educación Secundaria-RIES. Difusión de la producción de conocimiento sobre Educación Secundaria en la Argentina.
- Feito, M. C. (2013) Agricultura familiar para el desarrollo rural argentino. Avá, (23), 00. Recuperado en 14 de marzo de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942013000200006&lng=es&tlng=es
- Ferrazzino, A. M. (2006). La transversalidad de la problemática ambiental en la actividad agraria. Extensión y Educación. Question/Cuestión, 1(9). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/145>
- Ferrerira H.A. (2016) Desafíos de la educación secundaria en Argentina: Pensar juntos algunas transformaciones necesarias y posibles. Sophia 12 (1): 13-24
- Fuentes, S. (2014) Una mirada a la investigación en educación secundaria en Argentina entre los años 2003 y 2013. 1a ed. Serie Documentos e Informes de Investigación en Educación. Año 1 N° 2. FLACSO. CABA.
- Fuentes, S. (2021) El conocimiento sobre la educación secundaria en la Argentina: la Base RIES como lente e intervención en el campo. Dossier-Revista del IICE50. PP 25-40. doi: 10.34096/iice.n50.11264
- Gamboa Sinisterra, L. F., Jiménez Grueso, L. D., Rocha Flores, J. J. (2022). Lúdica Como estrategia para la enseñanza de la educación ambiental mediada por la virtualidad: Caso de estudio Institución Educativa República de Venezuela sede San Bartolomé Distrito de Buenaventura. Revista Sextante, 26, pp. 35 - 46, 2022.
- García, D.; Azcona, M. S.; De la Iglesia, O. (2017) Educación Ambiental: construir sentidos compartidos. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable- Ministerio de Educación de la Nación. 1ª Ed. CABA.
- García Rodríguez, J. J. y Cañal de León, P. (1995) ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de estrategias de enseñanza por investigación. Revista Investigación en la Escuela N° 25, pp. 5-16. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8378/7524>

-
- García, E. (1993). *Perspectiva constructivista y materiales curriculares de Educación Ambiental*. Madrid: Uned
- Ghunter, D. F.; Correa de Temchuk, M. y Lisiyak, E. (2008) *Zonas Agroeconómicas Homogéneas*. Misiones. *Estudios económicos de la sustentabilidad de los sistemas de producción y recursos naturales*, N° 5. INTA-Ediciones. Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán J. (1988). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- González Gaudiano E. (2001) Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 3, p. 141-158, jan./jun. 2001. Editora da UFPR.
- González Gaudiano E. y Meira Cartea, P. (2020) Educación para el Cambio Climático: ¿Educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42 (168), p. 157-174. Epub 09 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>
- González Gaudiano, E. (18 a 22 de noviembre de 2019) La educación ambiental en la era neoliberal: Luces y sombras de una práctica pedagógica en condiciones de cambio climático. Texto de conferencia en XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa. Acapulco, México.
- González Gaudiano, E. (2006) Campo de partida. Educación ambiental y educación para el desarrollo sustentable: ¿tensión o transición? *Trayectorias*, VIII (20-21), p. 52-62.
- González Gaudiano, E. y Arias Ortega, M. A. (2009) La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Revista Perfiles Educativos*. vol. XXXI, núm. 124., p. 58-68. IISUE-UNAM.
- González Muñoz, M. C. (1996) Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 11 *Educación Ambiental: teoría y práctica*. Recuperado de *Revista Iberoamericana de Educación: Educación Ambiental: Teoría y Práctica* (rieoei.org)
- González, B. (2010). El currículo como proyecto educativo en sus tres niveles de concreción. Universidad Nueva Esparta. Recuperado de <http://www.curricular.info/visiones/documentos/gonzalez.pdf>.
- Guinao, D. (14 de mayo de 2022) El PEI: nuevos escenarios y desafíos. *Gestión Educativa*. Recuperado el 15 de agosto de 2023 de: <https://gestioneducativa.ar/el-pei-nuevos-escenarios-y-desafios/>

-
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores. ISBN: 978-1-4562-2396-0
- Herrera, D. (2021) Educación Ambiental para un mundo en llamas. Revista Crisis. (S/N) (S/D). Recuperado en 24 de febrero de 2023, de <https://revistacrisis.com.ar/notas/educacion-ambiental-para-un-mundo-en-llamas> <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv16n31a05>
- Iribarren, L. R; Josiowicz, R; Bonan, L. (2013) Educación para la conservación: realización de campamentos científicos en una reserva ecológica; Asociación de Docentes En Ciencias Biológicas de la Argentina; Revista de Educación En Biología; 16; 2; 3-2013; 78-88 Recuperado a partir de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/21298>
- Jofré, A. R., y Expósito, C. D. (2021). Implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206: motivos que impulsaron su sanción. Itinerarios Educativos, (15), e0014. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0014>
- José Gutiérrez-Delgado, Carlos Gutiérrez-Ríos y José Gutiérrez-Ríos (2018) Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. Revista Educación y Desarrollo, Núm., 45, pp. 37-46. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentesdetalle.php?n=45
- Leff, E. (1997). Saber ambiental: Racionalidad, sustentabilidad, complejidad, poder. México: Siglo XXI/UNAM/PNUMA, 3a. ed.
- Leff, E. (2006) Aventuras de la Epistemología Ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes. Siglo XXI Editores. México.
- Leff, E. (2007). La Complejidad Ambiental. POLIS, Revista Latinoamericana, 6(16), 1-9.
- Litwin, E. (2012) El oficio de enseñar: condiciones y contextos. 1a ed., 61 reimp. Buenos Aires. Paidós
- Lorda, M. A., Prieto, M. N., y Kraser, M. B. (2013). La organización de la tarea didáctica: La planificación. Geograficando, 9(9). Recuperado de <http://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/GEOv09n09a05>
- Luna, M. V. (2017). Desafíos de la enseñanza en la escuela secundaria: algunas reflexiones didácticas. Itinerarios Educativos, (10), 15–28. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i10.7210>

-
- Luquet, C. (2020) Educación Ambiental: un paradigma para analizar las problemáticas territoriales desde la complejidad. *Actas de Periodismo y Comunicación Social*; vol. 6, no. 1. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/6667>
- Meira, C. S., Amorim, C. D., y Da Silva Júnior, M. F. (2015). Educação ambiental: ação integradora na formação de cidadãos críticos em seus contextos de vida. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 223–230. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5475>
- Merlinsky, M. G., (2017). Conflictos Ambientales y Arenas Públicas de Deliberación en torno a la Cuestión Ambiental en Argentina. *Ambiente & Sociedade*, XX(2), p. 123-140.
- Miranda, E. (2013) De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. Dossier N° 22. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones* N° 23, pp 9-32.
- Montes, N., y Ziegler, S. (2012) La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja, pp. 161-182, en, Southwell, M. (comp.) (2012) *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. 1a ed. Homo Sapiens Ediciones, FLACSO. Rosario, Argentina.
- Moré, E. (2017). Esbozo paradigmático de la teoría de la dependencia Una perspectiva desde la economía del desarrollo. *CIFE*, 19(31), 127-156. DOI: <https://doi.org/10.15332/s0124-3551.2018.0031.05>
- Moreno Gallego, V. P. (2017) *La Enseñanza de Sustancias Químicas en los Residuos Sólidos Plásticos, como Estrategia para Fomentar la Conciencia Ambiental en el Entorno Escolar en la Media Académica de la I.E. La Candelaria*. Tesis de Maestría. Directora Valencia Uribe, Gloria C. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 22 de junio de 2023 de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/62047?show=full>
- Moreno Olivos, T. (2017). El currículum de la educación secundaria argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), p. 613-636.
- Niño Barajas, L., (2012). Estudio de caso: una estrategia para la enseñanza de la educación ambiental. *Praxis & Saber*, 3(5), p. 53-78.
- Orellana, I. y Sauvé, L. (2010) El aporte de la investigación crítica en educación ambiental ante un contexto de mutación. *Revista Tópicos en Educación Ambiental*, Vol. 6, Núm 16, p. 67-73. Universidad de Guadalajara, México.
- Padawer, A., Greco, J., y Rodríguez Celín, L. (2013). Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista Del IICE*, (33), 47-64. <https://doi.org/10.34096/riice.n33.1100>

-
- Padawer, A., y Canciani, M. L. (2015) Experiencias formativas, auto-adscripciones y conflictos ambientales en el sudoeste de Misiones (Argentina) *Mundo Agrario*, 16(31).
- Palamidessi, M. y Devetac, R. (2007), “Las revistas académicas del campo de la educación (Argentina, 1990-2002)”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 1 (1), p. 131-158.
- Palamidessi, M. y Gvirtz, S. (2006) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. 3a ed; 4ta Reimp. Buenos Aires. Grupo AIQUE Editor.
- Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Galarza, D. (2007), “Presente y futuro del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina”, en M. Palamidessi; C. Suasnábar y D. Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Manantial, p. 231-246.
- Parra Pineda, M. D. (2003) *Manual de Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje*. Servicio Nacional de Aprendizaje. Antioquia. Medellín Colombia.
- Perez Pertuz, J. (2011) *Caracterización de las prácticas de enseñanza desde las interacciones maestro-alumno en la población de docentes de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás*. Tesis de Maestría. Tutora Jaramillo Pavón, Juliana. Facultad de Educación-Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 22 de junio de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1458/PerezPertuzJohemir2011.pdf;sequence=1>
- Philip, W. J. (2002) *Prácticas de la enseñanza*. Cap. 6: Dos puntos de vista diferentes sobre la enseñanza: el mimético y el transformador. Pág. 154-190. Amorrortu Editores. Buenos Aires
- Pineda-Castillo, K. A., y Ruiz-Espinoza, H. F. (2021) *Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular*. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), p. 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>
- Pinkasz, D. (2015) (comp.) *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década*. 1a ed. FLACSO. CABA.
- Pomerantz, A., y Fehr, B. J. (2001) *Análisis de la conversación: enfoque de estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido*, en Teun A. Van Dijk (comp.) (2001) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II, una introducción multidisciplinaria*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

-
- Puiggrós, A. y Sessano, P. (2014) Políticas Educativas Neoliberales de tercera generación y Educación Ambiental, p. 17-42, en Telias, A., Canciani, M. L. y Sessano, P. (2014). La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas, 1a ed. San Fernando: La Bicicleta, 2014
- Quintero, M., y Solarte, M. C. (2019). Las concepciones de ambiente inciden en el modelo de enseñanza de la educación ambiental. *Entramado*, 15(2), p. 130–147. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.5602>
- Raimundo, A. (2016) Prácticas de enseñanza en educación secundaria. Trabajo Final Integrador-Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes. Directora: Mgter. Di Piero, Emilia. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado en 28 de febrero de 2023 de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58702>
- Rivarosa, A. (2009) Aportes de la identidad epistemológica de la Educación Ambiental: algunos análisis con las Prácticas de los Educadores, en, SAYDS (2009) VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable-PNUMA-Ministerio de Educación de la Nación-Gabinete de Ministros.
- Rivarosa, A.; García, D.; Romero Cuevas, R. M.; Menegaz, A. y Tréllez, E. (2009) Pedagogía Ambiental: Territorio-Identidad-Emancipación, en, SAYDS (2009) VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable-PNUMA-Ministerio de Educación de la Nación-Gabinete de Ministros.
- Rogers, R. (2009) Capítulo 2: Análisis Crítico del Discurso en la Investigación Educativa, pp. 43-76, en Pini, M. (comp) (2009) Discurso y Educación: herramientas para un análisis crítico. Editorial UNSAM. 1a ed. Bs As.
- Rojas Cerrón, W. (2019) La investigación cualitativa en educación. *Revista Digital Horizonte de la Ciencia*, vol. 9, núm. 17. Universidad Nacional del Centro del Perú. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/59/59717003/html/index.html>
- Román-Machado, E.(2022). El Microcurrículo, su Expresión e Implementación en las Modalidades Formativas Emergentes en Contextos de Incertidumbre. *Revista Conocimiento Investigación y Educación*. CIE. Vol. 2. (15), p. 67-79.
- Romero Chávez R. A. (2019) La planificación docente de las instituciones educativas rurales: una propuesta desde la UNAE. *REEA* Vol. 1, No. 4, p. 109-119. <http://www.eumed.net/rev/reea/agosto-19/planificacion-curricular.htm>

-
- Rosales, J. (2010) Estrategias Didácticas. Material de Cátedra. Ponencia 17. Recuperado de: <http://www.formaciondocente.com.mx/PublicacionesPedagogicas/Articulos>
- Rottemberg, R. y Anijovich, R. (2007) Estrategias de enseñanza y diseño de unidades de aprendizaje: carpeta de trabajo. 1 ed. 1 reimpresión. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal. Bs As.
- Roznicki, R. D. y Potocki, E. A. (2018) Los Proyectos Sociocomunitarios como herramientas pedagógicas en la enseñanza de la Biología. Revista de Educación en Biología. Vol. 1. Número Extraordinario, p. 564-573. <https://congresos.adbia.org.ar/index.php/congresos/issue/view/1>
- Salinas Fernández, D. (1994) Capítulo 7: La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional? Pág. 135-160, en, Angulo, F. J., y Blanco, N. (coord.) (1994) Teoría y Desarrollo del Currículum. Aljibe Ediciones. Málaga.
- Sande, H. N. (2022) Identidades Ambientales desde el sur y Prácticas Pedagógicas. Revista Argentina de Investigación Educativa. Vol. II, Núm. 4, pp. 209-229.
- Sautu, R. (2005) Todo es Teoría: Objetivos y Métodos de Investigación. 1a ed. Buenos Aires. Ed. LUMIERE.
- Sauve, L. (2004) Uma cartografia das corrientes em educaçao ambiental. (p. 17-46). In Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). Educação ambiental - Pesquisa e desafios. Porto Alegre : Artmed.
- Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En Sato, M. y Carvalho, I. (ed.). Educação ambiental - Pesquisa e desafios (p. 17-46). Porto Alegre: Artmed. ISBN 8536305185 Disponible en: Ecominga / Bibliografía: guías de lecturas III (uqam.ca)
- Sauvé, L. (2010) Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 28, n.º 1, p. 5-18, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/189092>.
- Sauvé, L., y Orellana, I. (2010) El aporte de la investigación crítica en Educación Ambiental ante un contexto de mutación. Tópicos de la Educación Ambiental. Vol. 6, Núm. 16., p. 67-73.
- Sessano, P. (2014). “Praxis educativa, espacio político y alfabetización ambiental: el desafío de los educadores ambientales frente al imperativo, en clave colonialidad/decolonialidad”, p. 89-111, en Aldana Telias, María Laura Canciani y Pablo Sessano (comps.), La educación ambiental en la Argentina:

actores, conflictos y políticas públicas. San Fernando: La Bicicleta.
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/
se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf)

Sisfontes Guilarte, P. (2010) Una experiencia de educación ambiental con estudiantes de un colegio rural de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare* Vol. XIV, N° Extraordinario, p. 167-176, ISSN: 1409-42-58.

Southwell, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato, en Tiramonti, G. (2011) *Variaciones sobre la forma escolar, límites y posibilidades de la escuela media*. 1° ed., Rosario. FLACSO. Homo Sapiens Ediciones. Recuperado de: <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/southwell-m-2011-la-educacion-secundaria-en-argentina.pdf>

Souto, M. (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad* EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 pp. 1-16. DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>

Steiman, J. (2017) Las prácticas de enseñanza en el nivel superior: un enfoque teórico-analítico. *HOLOGRAMATICA*. Año XIV Número 26, V2 (2017), pp 115- 153. FCS-UNLZ. Disponible en: http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/1716/holo26_v1_p115_153_.pdf

Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006) El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XVIII, Núm. 46, pp. 59-77.

Sverdlick, I. (comp.) (2007) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. 1a ed. Novedades Educativas Ediciones. Buenos Aires.

Telias, A., Canciani, M. L. y Sessano, P. (2014). *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*, 1a ed. San Fernando: La Bicicleta, 2014

Tello, B. y Pardo, A. (1996) Presencia de la Educación Ambiental en el nivel medio de enseñanza de los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 11., pp. 113-151. OEI-Biblioteca Virtual.

Terigi, F., (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), p. 63-71.

-
- Tiramonti, G., y Fuentes, S. (2012) La educación media en la agenda de la investigación nacional, pp. 231-286, en Southwell, M. (Comp.) (2012). Entre generaciones : Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario : Homo Sapiens ; Buenos Aires : FLACSO. (Pensar la educación). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.815/pm.815.pdf>
- Tissone, M. N., y Alvino, A. S. (2022) Diálogos de saberes en perspectiva del currículum complejo, las prácticas educativo-ambientales en ámbitos formales. Revista Argentina de Investigación Educativa. Vol II, N° 4, pp. 151-168.
- Toffoli, F. A. (2021) La educación ambiental en las escuelas secundarias de Santa Fe. Análisis del caso de la Escuela 8013 de Rosario en el período 2010-2020. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Rosario. Repositorio Institucional UNR.
- Torres Carral, G., (2015). La pedagogía ambiental: hacia un nuevo paradigma educativo. Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento, 3(7), p. 227-240.
- UNICEF (2020). Educación Secundaria en el Ámbito Rural en Argentina. Escuelas, Matrículas, Trayectorias escolares y Aprendizajes. Serie Generación Única. Buenos Aires.
- UNICEF-FLACSO (2020). Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos. Serie: Generación Única. Buenos Aires.
- Urcola, M. (2016) Caracterización de la agricultura familiar a partir de un programa de desarrollo rural: el caso de los destinatarios del PRODERNEA (1999-2007). Trabajo y Sociedad; Lugar: Santiago del Estero; p. 447 - 473
- Valles, M. S. (2002) Entrevistas Cualitativas. Colección Cuadernos de Metodológicos 32. Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS. Madrid, España.
- Wainerman, C., y Di Virgilio, M. M. (comp.) (2010) El Quehacer de la Investigación en Educación. 1a Ed. Buenos Aires. Ed. Manantial.
- Zenobi, V. (15 junio 2021) Los límites de la Educación Ambiental Integral. Educación Hoy, Fundación Lúminis. (Episodio de Podcast). Recuperado de: <https://www.fundacionluminis.org.ar/radio/los-limites-de-la-educacion-ambiental-integral-viviana-zenobi>
- Zoppi, A. M. (2008) El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum. Miño y Dávila.

Referencias institucionales:

Consejo Federal de Educación (2012) Marcos de Referencia: Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Agro y Ambiente/Agrario. Resolución 190/2012.

Consejo Federal de Educación (2023) Resolución 455 “Inclusión de la Perspectiva de la Educación Ambiental Integral en las Propuestas Curriculares”. Acta 1983/2023 de Firma Conjunta: Ministerio de Educación de la Nación-CFE.

Consejo Federal de Educación-Consejo Federal de Medio Ambiente (2017) Compromiso Federal para la Educación Ambiental.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2022) Informe de avances de la aplicación de la Ley 27.621 de Educación Ambiental Integral.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible-Ministerio de Educación de la Nación (2022) Estrategia de Educación Ambiental Integral. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eneai.pdf>

Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones. Resolución N° 048/2013: Diseño Curricular Jurisdiccional-Ciclo Secundario Orientado. Desarrollo de la propuesta curricular para la Orientación Agraria. (Agro y Ambiente-Agro en Alternancia).

Ministerio de Educación de la Nación (2011) Manual de Educación Ambiental: ideas y propuestas para docentes. Nivel Secundario. Recuperado de: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2015/05/educacion-ambiental.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2021) Ambiente, territorio y comunidad: una mirada desde la Educación Ambiental Integral / 1a ed. Colección Educación Comunitaria. CABA.

Ministerio de Educación de la Nación (2021) Ambiente. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. 1ª ed. CABA.

Ministerio de Educación de la Nación (2022) Educación Ambiental Integral. Documento Marco. CABA.

Ministerio de Educación de la Nación (2023) EAI. Desafíos de la Educación Ambiental Integral en la escuela secundaria: orientaciones para la enseñanza en clave ambiental. 1ª Ed. Libro Digital PDF. ME-CABA.

Ministerio de Educación de la Nación-Instituto Nacional de Formación Docente (2022) Somos Ambiente. Formación Docente para una Educación Ambiental Integral. Propuesta de acciones institucionales y comunitarias para la Formación Docente. 1ª ed. CABA.

Portal Educ.ar (Repositorio Institucional) Educación Ambiental Integral - Educ.ar

Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable (2018) Estrategia Nacional de Educación Ambiental. Sistematización del Proceso 2016-2018.

Municipalidad de San Vicente (2015) Carta Orgánica Municipal.

Organización de las Naciones Unidas. Biblioteca/Documentación de la ONU: Medio Ambiente. Disponible en:

<https://research.un.org/es/docs/environment/conferences>

Anexo

Anexo

Imagen 1



Imagen 2

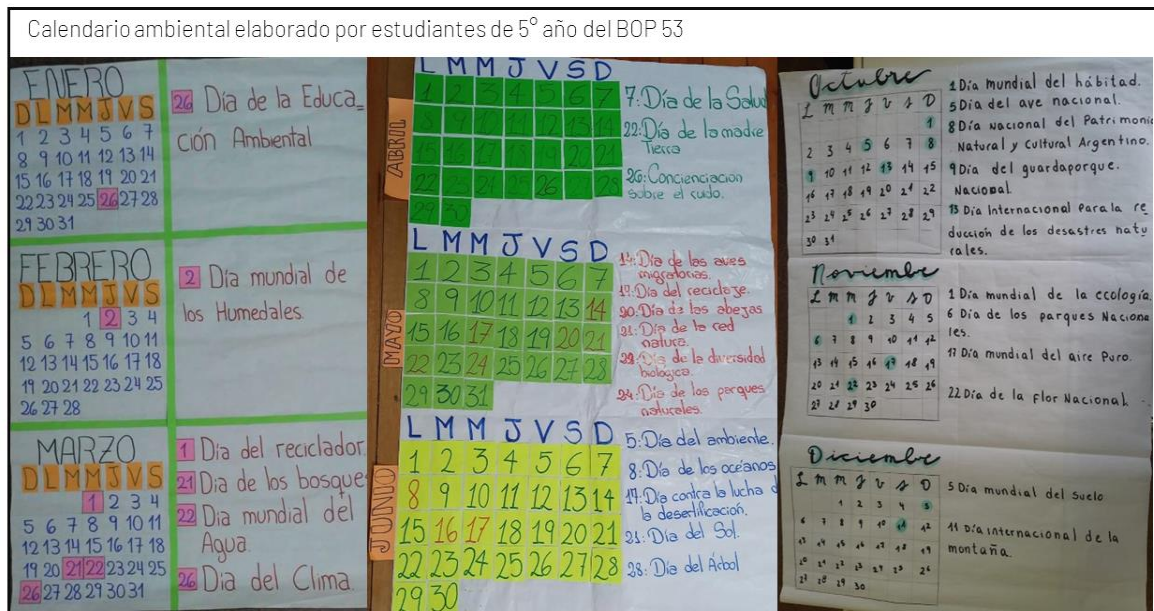


Imagen 3

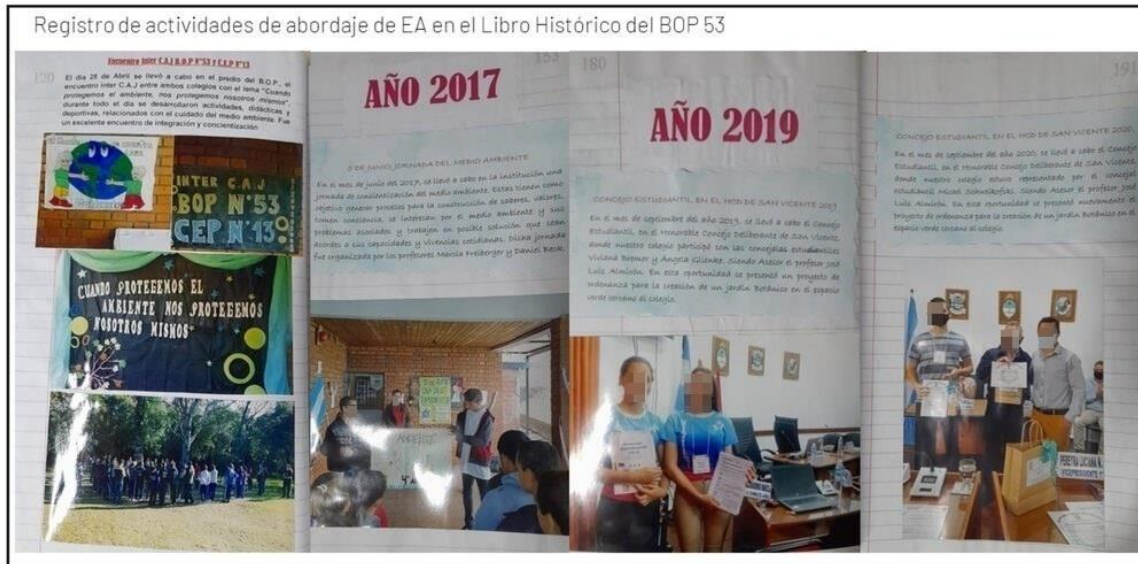
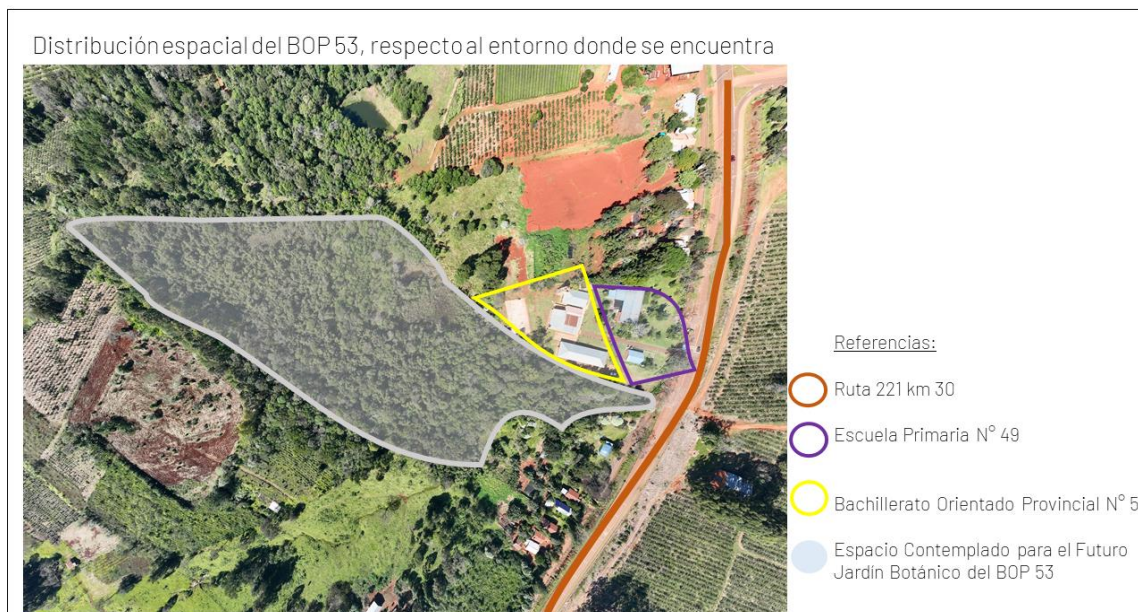


Imagen 4



Guía de Entrevista I

Fecha estimada: mes de agosto

Modalidad: Presencial

Lugar: Bachillerato Orientado Provincial N° 53

Destinatario/a:

- Sra. Directora
- Docentes
- Objetivo: relevar informaciones sobre actividades de EA que se vienen realizando en el BOP 53 a nivel institucional.
 - Dimensión Institucional
 - Origen del BOP 53
 - Principios educativos del colegio
 - Anécdotas/acontecimientos
 - Desafíos/Obstáculos
 - Marcos legales de funcionamiento
 - DCJ
 - Otras normativas
 - PEI
 - Dimensión Ambiental
 - Definición de EA
 - Importancia/relevancia
 - Desafíos educativos de EA en el BOP 53
 - Acciones de EA
 - Proyectos
 - Jornadas
 - Otros
 - Problemáticas/Dificultades
 - Objetivos/Metas

Guía de Entrevista II

Fecha estimada: mes de septiembre-octubre

Modalidad: Presencial/Virtual

Lugar: Bachillerato Orientado Provincial N° 53

Destinataria: Docente de Ciclo Orientados (Freiberger, M)

❖ **Objetivo:** recabar informaciones sobre las estrategias de enseñanza para el abordaje de la EA en el BOP 53.

- Sobre EA
 - Definición
 - Objetivos/metas en el BOP 53
 - Relación con la formación docente
 - Concepciones: Antes y Ahora
 - ¿Cambios? ¿Modificaciones? ¿Transformaciones?
- Asignaturas
 - Desafíos/Obstáculos en abordaje de EA
 - Oportunidades para el abordaje
 - Vinculación EA y Agro
 - Materiales/Recursos/Bibliografías
 - Oportunidades y Desafíos en la disposición y uso
- Estrategias de Enseñanza
 - Definición
 - Tipos utilizados en las materias
 - Objetivos
 - Temáticas/temas de trabajo
 - Criterios para definir las
 - Según asignatura, momento, espacio, instancias, tiempos, etc.
 - Dificultades/Obstáculos/Limitaciones
 - Facilidades/Oportunidades
 - Materiales/Recursos
 - Seguimiento/acompañamiento de las actividades
 - Bibliografías a utilizar
 - Resultados
 - Coincidencias/Diferencias con los objetivos

Guía de Observación

Lugar: Bachillerato Orientado Provincial N° 53

Fecha estimada: Julio/Noviembre de 2023

Objetivo: Relevar datos e informaciones sobre el abordaje de la EA en los diferentes escenarios y momentos del BOP 53.

Participante

- Trabajos áulicos
 - Exposiciones-Presentaciones
 - Orales y escritas/grupales e individuales
 - Debates/discusiones
 - Estrategias y recursos en las presentaciones
 - Percepciones y concepciones de lo ambiental

No Participante

- Trabajos áulicos
 - Maquetas
 - Afiches/láminas
 - Exposiciones individuales/grupales
- Jornadas/Actividades Extra-áulicas
 - Recursos/materiales
 - Objetivos/propósitos
 - Vinculación con EA de las asignaturas
 - Vinculación Agro y Ambiente

Guía Grupo Focal

Destinatarios: estudiantes de 4to año del BOP 53

Fecha estimada: octubre de 2023

Objetivo: Identificar las concepciones y percepciones relacionadas al trabajo de EA por estudiantes del BOP 53.

Consignas:

- Escriba en cuáles asignaturas se trabajan cuestiones vinculadas al medio ambiente
- Escriba con cuáles docentes suele hablar de cuestiones referidas al ambiente y/o problemáticas ambientales
- Escriba los temas/temáticas que trabajan cuando abordan lo ambiental en las materias mencionadas
- Escriba las actividades que desarrolla trabajando cuestiones ambientales
- Describa los elementos/artefactos dispuestos en el colegio que lo vinculen con lo trabajado en relación a lo ambiental.

Guía de Encuesta

Objetivo: Relevar informaciones sobre las concepciones y características que adquiere el abordaje de la EA para el grupo de docentes del BOP 53.

Las estrategias de enseñanza en EA

Hola soy Fabián, profe de Formación Profesional!

Esta encuesta la realizo para recabar información sobre las actividades docentes en el BOP 53. Los datos recabados se utilizarán para describir las **Estrategias de Enseñanza en el marco de la Educación Ambiental en el BOP 53**, y servirá de base para mi Tesis de Maestría en Educación, que la estoy realizando en la Universidad Nacional de Quilmes.

La **encuesta es anónima**, sólo se consignará el área o espacio curricular en el que se desenvuelve el docente. No se utilizan, ni divulgan datos personales de cada uno/a sin previo aviso y consentimiento del/la mismo/a.

Muchas Gracias por su tiempo!

Cualquier duda o inquietud consultar al 3755-550246 o bien al correo fabibados@gmail.com

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Indique su formación de base o título de grado *

2. ¿Cuántos años de trabajo en docencia posee? *

Marca solo un óvalo.

- Entre 0 y 5 años
 Entre 6 y 10 años
 Más de 10 años

3. ¿Cuántos de ellos en el BOP N° 53? *

Marca solo un óvalo.

- Entre 0 y 5 años
 Entre 6 y 10 años
 Más de 10 años

4. Indique la/las asignaturas en las que trabaja *

Selecciona todos los que correspondan.

- Matemática I
- Matemática II
- Matemática III
- Lengua y Literatura I
- Lengua y Literatura II
- Lengua y Literatura III
- Lengua Extranjera I
- Lengua Extranjera II
- Lengua Extranjera III
- Educación Física I
- Educación Física II
- Educación Física III
- Tecnología
- EDI
- Físicoquímica
- Historia I
- Geografía
- Biología
- Física
- Educación Artística
- Formación Ética y Ciudadana
- TIC aplicada a Espacios Rurales y Urbanos
- Ciudadanía y Trabajo
- Química
- Psicología
- Economía, Gestión y Administración Rural
- Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria I
- Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria II
- Agroecología
- Producciones e Industria de la Granja
- Filosofía
- Derecho
- Química Aplicada
- Higiene y Seguridad Laboral
- Formación Profesional Específica
- Salud y Ambiente
- Otro: _____

5. Indique en qué cursos desarrolla su tarea docente en el BOP N° 53 *

Selecciona todos los que correspondan.

- 1°
 2°
 3°
 4°
 5°

6. En su formación docente ¿Ha tenido algún espacio/asignatura de Educación Ambiental? *

Marca solo un óvalo.

- No recuerdo
 Un solo espacio/asignatura
 Varios espacios/asignaturas
 Ninguno

7. La Educación Ambiental que tuvo en su formación de grado, ha sido en el marco de:

Selecciona todos los que correspondan.

- Una asignatura del plan de estudios
 Una actividad extracurricular fuera de la institución
 Una materia/asignatura optativa
 Un seminario/congreso/taller
 Otro: _____

8. Considera que en las asignaturas que tiene a su cargo ¿Podría incluir temáticas de Educación Ambiental? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No se

9. Comente brevemente la respuesta dada anteriormente

10. En sus clases áulicas ¿Habla de temas relacionados al ambiente? *

Marca solo un óvalo.

- No, nunca
- Sí, a veces
- Todas las veces posible

11. Señale los temas que habla con sus estudiantes en el aula *

Selecciona todos los que correspondan.

- Tratamiento de Residuos/Basura
- Cuidado del Agua/Suelo/Biodiversidad
- Cuidado/limpieza de los espacios del colegio
- Plantación de árboles nativos
- Uso de Agrotóxicos/Fitosanitarios/Agroquímicos
- Prácticas Culturales Agrícolas (Producciones animales y vegetales)
- Otro: _____

12. ¿Suele conversar sobre cuestiones ambientales con sus estudiantes fuera de las aulas *
o de sus clases?

Marca solo un óvalo.

- Sí, muy a menudo con la mayoría
- Sí, muy a menudo con algunos
- No, nunca lo hacemos
- No recuerdo hacerlo

13. Esos temas que trabaja o habla con sus estudiantes *

Marca solo un óvalo.

- Son contenidos de la asignatura que enseña
- No son contenidos de la asignatura que enseña
- Otro: _____

14. Defina brevemente lo que usted considera que es la Educación Ambiental *

15. ¿Le gustaría tener una asignatura o espacio institucional destinado a trabajar Educación Ambiental? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

16. ¿Qué tipos de actividades relacionadas al ambiente realiza en el ámbito del BOP N° 53? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Proyectos Interáreas
- Proyecto de la asignatura
- Jornadas alusivas a fechas especiales
- Otras actividades
- No realizo actividades relacionadas al ambiente
- No desarrollo temáticas ambientales desde mi asignatura
- Otro: _____

17. Si trabaja cuestiones relacionadas al ambiente, utiliza: *

Selecciona todos los que correspondan.

- Videos/películas
- Recortes de diarios/revistas
- Artículos científicos
- Libros/revistas
- Ejemplos del entorno del colegio
- Otro: _____

18. Si trabaja cuestiones relacionadas al ambiente ¿En qué entornos o espacios lo hace?

Selecciona todos los que correspondan.

- Solamente en el aula
- El aula y afuera en el patio
- Sólo en el patio
- En otros espacios naturales que rodea el colegio
- Otro: _____

19. ¿Conoce alguna fecha alusiva al ambiente? *

Marca solo un óvalo.

- Si, algunas
- Sí, todas
- No, ninguna
- Otro: _____

20. ¿Ha realizado alguna actividad con sus estudiantes sobre alguna fecha ambiental? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, una vez
- Sí, varias veces
- No, ninguna vez

21. ¿Ha realizado algún curso o capacitación docente donde se abordó la Educación Ambiental? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, varios
- Sí, pocos
- Ninguno

22. Para usted, el o los propósitos de la Educación Ambiental serían... *

23. ¿Conoce la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral? *

Marca solo un óvalo.

- Si, la leí
- No conozco, pero sí escuché de ella
- No conozco y nunca escuché de ella

24. ¿Ha trabajado en sus clases con alguna normativa ambiental? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No recuerdo

25. ¿Cuándo se celebra el Día Mundial del Medio Ambiente? *

Marca solo un óvalo.

- 22 de abril
 5 de junio
 6 de agosto
 No lo recuerdo

26. ¿Le interesaría capacitarse en temáticas referidas a la Educación Ambiental? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

27. ¿Qué materiales didácticos sobre Educación Ambiental conoce? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Los del Ministerio de Educación de la Nación
 Los del Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones
 Otros materiales
 No conozco ninguno

28. ¿Cuál o cuáles de los materiales anteriores los utiliza en sus clases? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Los del Ministerio de Educación de la Nación
 Los del Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones
 Otros materiales
 Todos
 Ninguno

29. Del siguiente listado, seleccione el enunciado que considera como definición de ambiente:

Marca solo un óvalo.

- Naturaleza que debemos apreciar y proteger
- Fuente de bienestar y/o recurso que debemos gestionar y cuidar
- Problema a prevenir y/o resolver
- Sistema, con interacciones biológicas, sociales, económicas y culturales

30. Para usted, la Educación Ambiental: *

Marca solo un óvalo.

- Propone la comprensión de los conceptos ecológicos y desarrollar vínculos con la naturaleza
- Se centra en cuidar los recursos naturales para asegurar la supervivencia humana
- Se propone generar competencias para resolver problemas ambientales
- Analiza y trabaja crítica y reflexivamente las interacciones entre los sistemas naturales y socioculturales

31. Aquí puede dejar comentarios, inquietudes, dudas y/o sugerencias sobre la temática

Gracias por su tiempo!

En breve y de ser necesario lo estaría contactando a fin de realizar una entrevista para profundizar otras cuestiones, que las limitaciones de la encuesta no lo permiten!

Ante cualquier inquietud o aclaración puede comunicarse al [3755-550246](tel:3755-550246) o bien a la dirección de correo fabibados@gmail.com

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios