


*Clausen, Luisina Guadalupe*

*Gariboldi, María Florencia*

***Educación ambiental y políticas públicas locales: un estudio situado sobre las prácticas escolares en contexto***

*Carrera: Licenciatura en Educación*

*Año: 2024*

Licencia:  [Deed - Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International - Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Cita recomendada: Clause, L.G.; Gariboldi, M.F. (2024). *Educación ambiental y políticas locales: un estudio situado sobre las prácticas escolares en contexto* [Trabajo final integrador] Universidad Nacional de Rafaela. Repositorio Institucional Digital UNRaf

# TRABAJO INTEGRADOR FINAL



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA

SECRETARÍA ACADÉMICA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

***Título:***

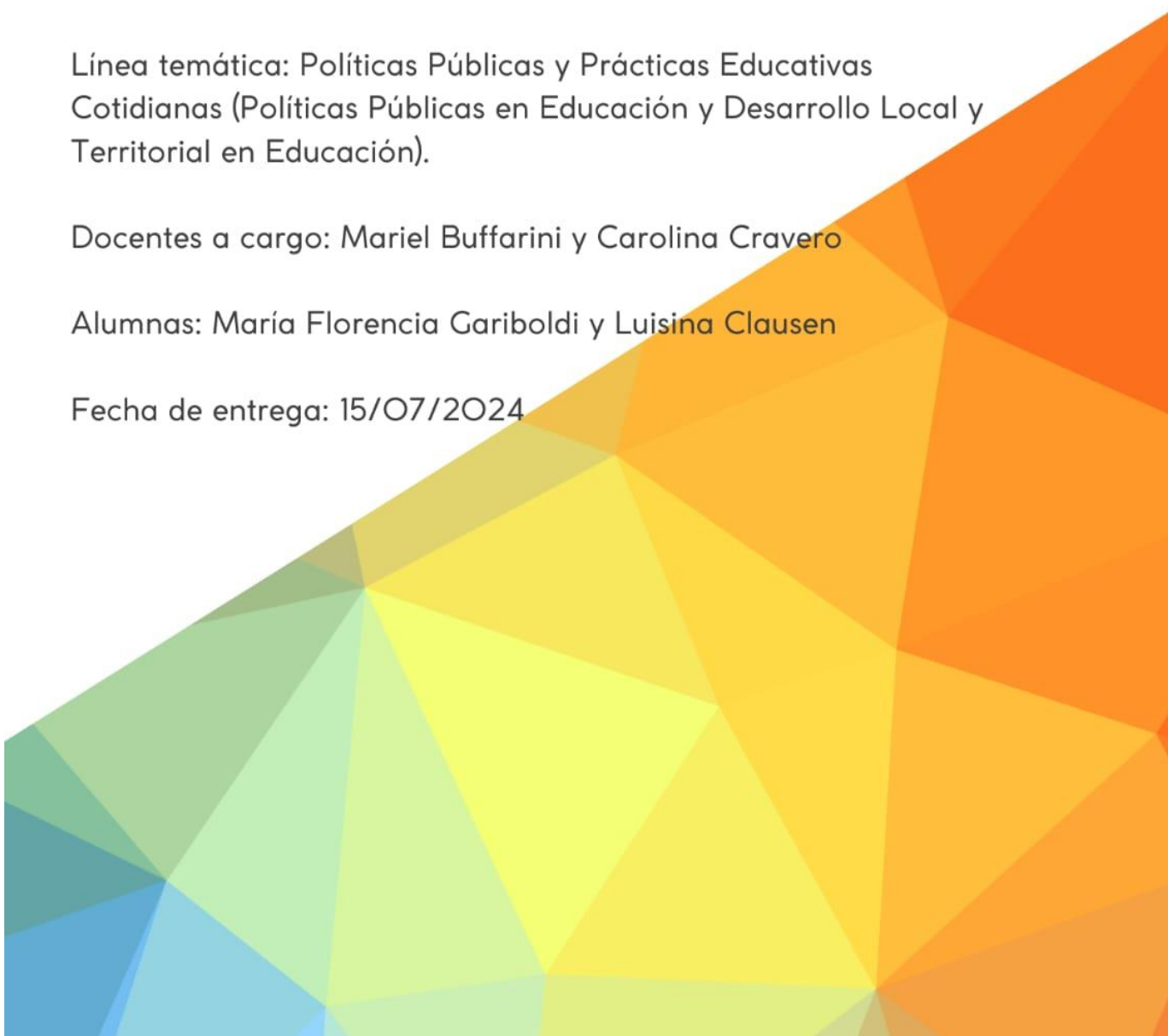
***"Educación ambiental y políticas públicas locales: un estudio situado sobre las practicas docentes en contexto".***

Línea temática: Políticas Públicas y Prácticas Educativas Cotidianas (Políticas Públicas en Educación y Desarrollo Local y Territorial en Educación).

Docentes a cargo: Mariel Buffarini y Carolina Cravero

Alumnas: María Florencia Gariboldi y Luisina Clausen

Fecha de entrega: 15/O7/2024



## Introducción

La Educación Ambiental considerada un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social y campo de conocimiento, tuvo un recorrido propio en Latinoamérica, que la distancia de las políticas educativo-ambientales de los organismos internacionales, que plantea la disputa entre su concepción política, ideológica y epistemológica, y las teorías críticas de la Educación y del Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

En esta línea, el presente trabajo pretende reflexionar sobre dos cuestiones entrelazadas que nos interpelan. Por un lado la educación ambiental como praxis transformadora, “que invita a trascender la pregunta acerca de qué enseñar, para indagar sobre el porqué de ese conocimiento, para quién y para qué” (García, 2021, p.130), de los contenidos que se desean transmitir y trabajar con los estudiantes, como así también el sentido de este saber para ellos y su entorno directo, entendiendo que es necesario potenciar una educación ambiental crítica que se apoye en los principios de totalidad, complejidad, interdisciplinariedad y praxis educativa, para comprender la relación del hombre con la naturaleza en la sociedad actual. Por otro lado, cuestionar el alcance y la subjetivación de las políticas públicas locales en la práctica docente, en materia de medio ambiente desde un enfoque situado, a partir de lo expresado en la Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral, en el capítulo II, artículo 2:

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 confluyan 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. (Ley N° 27621, 2021).

Existen políticas públicas locales, como las ordenanzas municipales, que intentan dar solución, muchas veces linealmente, a diferentes problemáticas ambientales, como son los residuos sólidos urbanos. La implementación de una adecuada gestión de los residuos para evitar la generación de impactos negativos en agua subterránea y superficial, en el aire, en el suelo y en el paisaje, que mejore la calidad de vida de la población y disponga a todos los ciudadanos el cumplimiento de la separación de los residuos sólidos urbanos en húmedos y secos, se ve afectada por la escasa respuesta de los estudiantes de la organización escolar, quienes expresan en sus dichos y acciones cotidianas no encontrar el sentido de por qué hacerlo, cuál es su finalidad, ni cómo deben realizarla. Atendiendo a lo que plantean estas políticas públicas, visualizamos la tensión que se genera entre lo que dicen que hay que hacer, lo que se hace y la ausencia de consideración de las realidades locales y las necesidades de los diferentes barrios de la localidad de El Trébol.

### **Capítulo I: Prácticas docentes reflexionadas**

Desde hace tiempo se piensa en las prácticas de enseñanza, en su aspecto pedagógico-didáctico y surgen interrogantes como, ¿qué sentido tiene para los estudiantes trabajar una determinada temática?, ¿el contenido propuesto es de su interés?, ¿las actividades planificadas resultan significativas?, ¿qué capacidades se ponen en juego?, ¿a qué le damos lugar dentro del aula?, ¿y fuera de ella?, qué piensan los jóvenes sobre las propuestas de sus docentes? Estas y muchas otras inquietudes son las que, al interpretarse lo observado en el campo de estudio y confrontarse luego con los aportes y conceptualizaciones teóricas de diversas investigaciones y disciplinas, especialmente las que provienen de las Ciencias Sociales, permiten problematizar la práctica de enseñanza, desentrañar lo que está oculto y producir conocimiento. Este accionar posibilita valorar la mirada antropológica social, que ubica a la escuela como objeto de estudio, propiciando documentar el quehacer cotidiano de los sujetos que la habitan, y que implica poner en tensión los programas y políticas públicas educativas que se reciben desde arriba, cuestionando su alcance e

impacto. Edelstein y Coria (1995) nos dicen que, pensar las prácticas de enseñanza conlleva a:

Pasar de una manera de comprender la enseñanza a otro modo de pensarla, precisamente como práctica docente, para poder volver sobre ella, resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando un reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad. (p.16).

Pensar cómo se aborda la educación ambiental remite a diversos contenidos conceptuales que, como tales, son desarrollados en distintas disciplinas o espacios curriculares dentro de la escuela. Desde sus enfoques o perspectivas particulares, a menudo, se enseñan conocimientos fragmentados y descontextualizados acerca de las problemáticas ambientales que afectan al (nuestro) planeta, observándose una desarticulación y repetición, entre las disciplinas propias de este campo del conocimiento, y una ausencia de relación entre los saberes teóricos y la puesta en práctica de los mismos en la realidad cotidiana de los estudiantes.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral, la implementación de los programas, provinciales y municipales, que llegan a las organizaciones escolares, pese a ser cuestionados por los docentes y equipos directivos, proponen pensar la educación ambiental de un modo transversal e interdisciplinario, articulando múltiples dimensiones tales como las relacionadas con el derecho a un ambiente sano, el ejercicio de la ciudadanía, la salud de las poblaciones, los hábitos de consumo, los modelos económicos, el cuidado de los espacios públicos, la valoración de los recursos naturales, entre otras.

En esta línea, se aspira a pasar de las prácticas de enseñanza, cuyo enfoque sobre el ambiente es fragmentado y teórico, con propuestas memorísticas, centradas en la transmisión de datos e información descontextualizada, y alejada del debate y de la mirada crítica, a pensar prácticas que proponen trascender el aula, recuperar la experiencia de campo, articular esfuerzos con instituciones de la localidad y propiciar acciones con impacto en el territorio local y en la vida de los jóvenes; visión que no se pensaba antes de la sanción de dicha ley.

“Las múltiples determinantes que complejizan la práctica docente operan en muchos casos como interferencias, provocando un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento” (Edelstein y Coria, 1995,

p.17). Pensar y poner en marcha una propuesta alternativa, que considere el contexto local, encuentra obstáculos relacionados con cuestiones burocráticas, decisiones tomadas por los agentes jerárquicos, significaciones sociales de desvalorización y la necesidad de una gran implicación personal, que condicionan el trabajo planteado desde la transversalidad, fuera del aula y del horario escolar, generando tensiones entre los actores escolares y contradicciones entre lo que decimos que queremos hacer y lo que hacemos a la hora de ejecutar la planificación.

Es evidente la necesidad de revisar y problematizar los diferentes escenarios cotidianos que el docente enfrenta, desde los aportes teóricos hasta la redefinición de sus características esenciales, considerando “la necesidad de formar un profesional con competencias contextuales”, como señala Gimeno Sacristán (1990, como se cita en Edelstein y Coria, 1995, p.17). Estos aportes se contraponen con la práctica docente habitual donde se espera que un “externo”, especialista o teórico, brinde o elabore las propuestas alternativas o “soluciones”, que respondan a la demanda del contexto actual. De este modo, el docente se convierte en un mero transmisor y ejecutor de conocimientos organizados en los documentos oficiales, alejándose del ejercicio de reflexionar sobre su práctica, perdiendo la especificidad en su quehacer y la creatividad en la elaboración de diferentes actividades y proyectos.

Pensar una propuesta alternativa, que considere las singularidades del contexto, busca transformar la educación tradicional, impulsando prácticas escolares diferentes que movilicen a los adultos y jóvenes de la escuela, desde el lugar estático que ocupan dentro del aula y de la organización, a indagar y cuestionar la realidad del territorio en materia de educación ambiental, con el fin de abordar también cuestiones referidas a la construcción de la ciudadanía democrática.

En este sentido, González Gaudiano y Meira Cartea (2020) señala que necesitamos educar para el cambio climático y no sólo educar sobre el clima, siendo esta última la modalidad desarrollada en las escuelas desde hace varias décadas, en nombre de la educación ambiental, con propuestas que se reducen a “incorporar al medio ambiente como un eje del currículo escolar traducido en fortalecer los contenidos pragmáticos, vistos como consustanciales a las ciencias naturales”. (p.162).

El estudio de las problemáticas ambientales da lugar al desarrollo de nuevos modelos educativos de intervención y participación activa de las instituciones en su microentorno, para que los estudiantes puedan reconocerlas y elaborar una mirada crítica sobre ellas; como oportunidad educativa, para que las escuelas puedan deconstruir los modos de producción y de relación de la sociedad con el medio ambiente e influir de manera positiva. Desde esta perspectiva, la práctica docente se torna fundamental a la hora de sensibilizar y concientizar a los estudiantes, invitándolos a analizar fuentes, debatir y argumentar, resolver problemas, simular juegos y roles, pensar sistemáticamente promoviendo una visión holística de las problemáticas ambientales. Al resignificar el rol docente, se aleja del enfoque estático de simplemente transmitir contenidos, adoptando en su lugar un rol más activo que proporcione experiencias de aprendizajes, que le permitan a los estudiantes identificar la dimensión ambiental con sus componentes y actores, comprender las relaciones de los seres humanos con el medio, la dinámica y las consecuencias de esa interacción promoviendo la participación activa y solidaria en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados.

En palabras de Edelstein y Coria, reconstruir los contenidos desde una nueva mirada: la mirada del otro, marcada por la intencionalidad de enseñar; implica buscar o imaginar diseños alternativos, teniendo en cuenta la inmediatez - como los aconteceres del aula, Jackson 1987- que muchas veces revelan signos y comportamientos por parte de los estudiantes, indicando la importancia de ciertos saberes y es ahí donde el docente debe poder interpretar estas lecturas para repensar la puesta en escena. “La ruptura es discontinuidad, dejar de pensar en lo que he pensado y dejar de pensar como he pensado, pensando lo cotidiano de una manera no cotidiana”, según Carrizales (1991; como se cita en Edelstein y Coria, p. 71). Citando a estos autores se observa, que muchas veces la propuesta pedagógica puede ser maravillosa para el docente, y los alumnos no se sienten identificados o no encuentran significado en ella. Otras veces los tiempos del aula y del establecimiento educativo, no son los adecuados para implementarse y el sentido significativo que se creía que iban a tener los contenidos seleccionados de la currícula, no logran cumplir ni las expectativas del docente ni la de los estudiantes. En tiempos de ruptura, la selección de contenidos realizando las lecturas de los aconteceres del aula, escuchando los

intereses de los sujetos, genera crisis en diferentes modelos tradicionales de enseñanza que tienden a estandarizar. En la actualidad, la implementación de políticas y programas que se presentan como innovadores acerca del cuidado del medio ambiente, con un enfoque teórico-metodológico, carece de interpretación de las culturas escolares y locales. Esto dificulta la construcción de sentido en los procesos y fenómenos en los que participan los sujetos sociales, desde una perspectiva local y situada.

Abordar la Educación Ambiental desde un enfoque interdisciplinario y significativo, implementado aprendizajes basados en proyectos, el uso de tecnologías, metodologías activas (gamificación y aprendizajes basado en problemas), educación experiencial (excursiones y trabajos de campo, voluntariado), desarrollo de competencias (pensamiento crítico, innovación y creatividad) y plataformas online y redes sociales, puede motivar a los estudiantes y comprometerlos de manera activa con las problemáticas ambientales territoriales.

Este enfoque que se pretende seguir, es obstaculizado e interferido en la práctica docente por la compleja red de actividades extraescolares y burocráticas, como completar planillas, redactar informes, comprar y vender productos, cobrar la cuota de cooperadora, asistir a reuniones plenarias y de padres, armar actos, que traspasan el aula y que empañan la práctica pedagógica. Ésta última, en palabras de Achilli (1986) es considerada como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto la relación entre docente-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender” (p. 7), observando que, en algunas ocasiones, las condiciones institucionales influyen sobre la manera en cómo se llevan a cabo las prácticas, hasta dónde llega el alcance de una actividad o proyecto, cómo es el desarrollo de ciertas experiencias, considerando los recursos con los que se cuenta.

Además de la interdisciplinariedad y la transversalidad que propone la Ley de EAI, se considera indispensable articular las prácticas escolares con las políticas públicas locales, con el objetivo de sumar los aportes y el compromiso de todas las instituciones interesadas en involucrarse con las problemáticas de la separación de residuos sólidos urbanos de la ciudad. Formar alianzas de trabajo y cooperación, permite avanzar en una concepción de educación ambiental

territorial, dejando de experimentarla como parte de los contenidos “muertos” de una planificación, para vivirla en palabras del autor Caride Gómez (2000) como:

Una ocasión -entre otras- para que sea más factible asentar la educación y la sociedad sobre nuevas bases filosóficas, epistemológicas y antropológicas: creadora e impulsora de nuevos enfoques y estrategias en el diálogo educación-ambiente, inspiradora de nuevos contenidos y métodos pedagógicos, generadora de iniciativas solidarias y de responsabilidades compartidas, promotora de cohesión e integración social, garante de derechos y libertades cívicas, posibilitadora de una ética ecológica biocéntrica, etc. (p. 7).

Como se mencionó, y tal como plantea González Gaudiano (2007) “a través de una educación no entendida como proceso curricular sino como proceso social, es posible y necesario impulsar una acción ciudadana organizada, empoderada, sistemática y permanente” (p. 41). En este sentido, Caride Gómez (2000) afirma que la educación:

Pretende significar a las personas no sólo como individuos sino como una "comunidad" inscripta en un territorio, con un pasado y un futuro "común", desde la cotidianeidad hasta su progresiva integración en otras comunidades y realidades [...], sin renunciar a mejores y más dignas condiciones de su calidad de vida. (p. 8).

Toda esta demanda que recae a diario, funciona como un mecanismo de control, dentro de una organización jerarquizada, donde los agentes ubicados en los cargos superiores, deciden acerca de las actividades antes mencionadas, sin analizar objetivamente los tiempos de sus subalternos, los docentes, “ocultando una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea, aún cuando muchas de ellas impliquen un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento” (Edelstein y Coria, p.19).

La escuela como espacio que habilita una praxis transformadora, permite otra mirada sobre la Educación Ambiental, desde una perspectiva que, en el marco del Pensamiento Ambiental Latinoamericano y de las Teorías Críticas de la Educación, pretende transformarla, comenzando por cuestionar las prácticas docentes. Desde esta mirada transformadora, se espera analizar y reflexionar críticamente sobre el modelo social y económico dominante, reforzado en todas las conferencias y/o documentos internacionales de la historia, referidos a las

políticas educativo-ambientales, pensando y actuando desde las características y necesidades de nuestros territorios Latinoamericanos. Es necesaria una nueva visión y comprensión de la educación ambiental, a través de la participación de los estudiantes en actividades que promuevan la concientización y el cambio de hábitos respecto a la generación y destino de los residuos, que conlleve a la revalorización de una vida sustentable. Para encaminarnos hacia ese nuevo enfoque, es necesario revalorizar el rol del docente, revisar las prácticas y trabajar conjuntamente en las organizaciones escolares con proyectos intra e interinstitucionales.

## **Capítulo II**

### **Contexto escolar territorial**

La temática planteada toma como marco de referencia la Ordenanza N° 1129, del año 2016, de la localidad El Trébol, que pone en marcha la Gestión Integral de los Residuos Sólidos Urbanos (GIRSU), y las recientes estrategias, en materia de medio ambiente, difundidas por el nuevo gobierno local que promueven la participación de distintas organizaciones de la ciudad, como las escuelas.

La Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 210 “José Ingenieros” de la ciudad de El Trébol, provincia de Santa Fe, cuenta con una matrícula aproximada de quinientos alumnos y alumnas, que conforman dieciocho divisiones, que asisten en el turno mañana -ciclo orientado con sus tres modalidades: Economía y Administración, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y en el turno tarde -ciclo básico. El edificio es compartido con el Instituto de Superior N° 23 “Elisa Damiano” que funciona en el turno noche.

La escuela se ubica en la zona céntrica de la ciudad, llegando a ella alumnos provenientes de todos los puntos de la localidad, de la zona e, incluso, de otras provincias, por lo cual el alumnado es sumamente diverso y heterogéneo. Es la única institución educativa que funciona con modalidad “secundaria orientada” en una ciudad con 21.922 habitantes, según el último censo oficial de INDEC, por lo que la infraestructura escolar es insuficiente para la demanda poblacional que existe actualmente.

### **Análisis de las políticas públicas ambientales-educativas desde un enfoque socio-territorial**

La política pública local que aborda el tratamiento de residuos sólidos urbanos, requiere una revisión y discusión acerca de cuál es su alcance, permitiendo resignificar y encontrar el sentido de la misma para los destinatarios. La articulación de esta política con la práctica docente, como objeto de reflexión, implica una mirada crítica y reflexiva sobre las propuestas pedagógicas en el contexto territorial, generando acciones colectivas, que pongan en diálogo las distintas voces, saberes y haceres de los estudiantes para visibilizar la importancia de la separación de los RSU y su posterior recuperación y destino, recabando testimonios y relatos sociales, en relación a los hábitos y a la calidad de vida de los vecinos de la localidad. Todo esto entra tensión ya que se problematiza la práctica pedagógica, que se aleja de las expectativas de logros, al implementarse estrategias metodológicas en las que persisten vestigios de estructuras sociales incorporadas, que se repiten habitualmente, condicionándola, dispuestas a funcionar como “estructuras estructurantes, como principios generadores y organizadores de las prácticas”, en palabras de Bourdieu (1991, citado en Edelstein y Coria, p.26).

De acuerdo al tema seleccionado, consideramos que el mismo se inscribe en el campo de las políticas públicas ya que se enmarca dentro de una actividad sociocultural, que está inmersa en procesos sociales de la vida cotidiana. Así mismo, está sujeto a la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621, normativa que en sí misma es una política pública a nivel nacional, pero que va adquiriendo diferente significancia en los distintos espacios territoriales. Esta ley, que convoca e interpela a los docentes, garantiza la EA, desde el nivel inicial hasta el universitario, en los espacios socioeducativos y en los medios de comunicación. De ella se desprende la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI), un instrumento y, a su vez, una política pública educativo-ambiental que fomenta el espíritu participativo, intersectorial, multiactoral e interjurisdiccional de la EA, contenido transversal que da marco a las propuestas escolares sobre las problemáticas del medio ambiente en el que viven y con el que se relacionan los sujetos.

En la ciudad mencionada, la separación de residuos sólidos urbanos y su posterior tratamiento son regulados por la Ordenanza Municipal mencionada, política pública que como muchos autores definen, se convierte en un programa -o bien podríamos decir, en una serie de actividades- por medio de la cual los funcionarios municipales intentan gobernar, reflejando el legado positivista que subyace a la misma. Asimismo, en palabras Cris Shore (2010), “las políticas públicas reflejan ciertas gubernamentalidades, maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él, visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros” (p. 31).

La política pública ambiental implementada en este territorio, ha intentado que los vecinos establezcan una nueva relación con el entorno natural al promover la separación domiciliaria de los RSU y al incorporar la recolección diferenciada puerta a puerta. Asimismo, a través de la ordenanza, se han llevado a cabo otras actividades en relación con este plan de acción que, parafraseando al autor, han intentado imponer orden y coherencia, y otorgar legitimidad a las decisiones tomadas por las autoridades municipales en materia ambiental, expresando la voluntad de poder que ellas le dan a los sujetos que gobiernan. Esto no implica que la política pública ambiental llevada a cabo en la localidad esté vacía de simbolismo o significado para los actores involucrados; sino que, en palabras de Cris Shore (2010), atraviesan a los sujetos y la mayoría de las veces terminan creando nuevas categorías de subjetividades. Categorías visibles en la realidad local donde están aquellos ciudadanos que son atravesados por esta temática y aquellos que no, abriendo interrogantes como ¿Qué intereses promueve? ¿Cuáles son sus impactos sociales? ¿Abarca y contempla a todos los ciudadanos?, y es en este efecto que se destaca la importancia de revisar el proceso de la “formulación de las políticas públicas”.

A través de la selección de contenidos en la práctica pedagógica, referidos a situaciones de la vida cotidiana que impactan positiva o negativamente en el ambiente, resulta pertinente habilitar un espacio para el diálogo e intercambio de vivencias que permitan reflexionar sobre buenos hábitos que generan pequeños cambios de conductas sostenibles en el tiempo. Pero que a su vez si esos cambios de hábitos no están regulados por el Estado, demostrando que resuelven problemas y/o promueven mejoras, es muy difícil su cumplimiento y compromiso.

Realizar un análisis antropológico junto a los docentes involucrados en el territorio, permite en primer lugar evaluar cómo se apropian de las políticas públicas, y a partir de ellas generar nuevas propuestas pedagógicas que pongan foco en las necesidades reales de los estudiantes acerca del impacto que genera la implementación de dicha ordenanza municipal; y en segundo lugar permite evaluar la medida en que son objetivadas y comprender algunos principios organizativos, que regulan y ordenan la sociedad.

Una crítica hacia el proceso lineal de formulación de las políticas públicas, donde se comienza con la enunciación y se termina con la implementación, queda de manifiesto en la temática planteada, en donde los estudiantes a través de sus opiniones comentan que significa para ellos esta política, donde algunos no le encuentran importancia a la separación de RSU, otros no entienden cómo implementarla y cuál es su finalidad, otros se preguntan para qué deben hacerlo. Por lo tanto, más que una herramienta para aumentar el alcance social del gobierno, se transforma en un instrumento para analizar cómo funciona el mismo, explorando también a quienes están a cargo de formular estas ordenanzas.

Retomando la centralidad del presente escrito, se intenta reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, atravesadas por lineamientos que llegan a las Escuelas de diferentes políticas públicas, y que si bien son innovadores no se adaptan al contexto local. Por otro lado, cómo esta práctica pedagógica es atravesada por una política pública municipal, que si bien busca generar un impacto positivo en el cuidado del ambiente proponiendo la separación de los RSU, y posterior limpieza de distintos sectores de la localidad, encuentra una latente tensión entre el objetivo que persigue el Estado y la escasa interpretación y recepción en la implementación socio territorial. La misma se intenta recuperar en el contexto escolar pero encuentra una doble resistencia, por una lado en los estudiantes al no realizarse una lectura e interpretación situada del impacto y alcance de la misma; por otro, la resistencia ofrecida por los colegas antes la invitación a pensar una propuesta alternativa de EA, diseñada a partir de sus dos pilares fundamentales, la transversalidad y la interdisciplinariedad.

Se considera que la problemática de los RSU, es un tema de políticas públicas, que abordado a partir de un enfoque situado, permite indagar, observar y analizar los comportamientos de los jóvenes y su entorno, llevando muchas

veces estos cuestionamientos a diferentes sectores municipales como los concejales o encargados del área de medio ambiente, trasladando inquietudes y planteando que tratar la problemática como un asunto científico y tecnicista no abarca ni aplica a la totalidad de la población, que es importante escuchar y dejarse atravesar por las mismas, formulando ordenanzas, que si bien invoquen leyes nacionales, lo hagan con un enfoque territorial regulando y organizando la ciudad de una manera consciente y participativa de todos los miembros.

La educación ambiental en los últimos tiempos se convierte en un eje central, con legislación propia y recibe un especial tratamiento en las escuelas y el entramado de organizaciones formales de los distintos niveles de gobierno como consecuencia de un cambio de paradigma en lo referido a los modos de concebir la educación ambiental que no cuestiona el modelo de producción y de consumo que se dan en las sociedades y es responsable del deterioro ambiental.

Educar para el cambio climático, “implica el desarrollo de destrezas en la persona para facilitar el seguimiento autorreflexivo de sus acciones para incrementar la capacidad de agente” (González Gaudiano y Meira Cartea, 2020, p. 164-165), de manera que los alumnos puedan modificar las situaciones de la vida cotidiana de las que son parte.

La escuela tiene la necesidad de plantear la educación ambiental, desde la interdisciplinariedad, produciendo un conocimiento mayor, una mejor interpretación de los procesos socio-educativos, desde otros enfoques, diferentes a los tradicionales, a través de propuestas que se inscriban en el estado de situación del entorno inmediato -de la institución, los hogares y de la ciudad- que les permitan a los estudiantes pensar y ejecutar acciones pertinentes, que promuevan aprendizajes participativos y no netamente cognitivos, que habilite la dimensión ciudadana y de los derechos y responsabilidades de las personas, y la dimensión afectiva, promoviendo la sensibilización de los jóvenes sobre problemáticas locales.

### **Reflexiones finales**

El presente trabajo tiene como uno de sus propósitos aportar complejidad a un tema que no es lineal ni unívoco en sus perspectivas y análisis. Se intenta retomar la importancia de recuperar el pensamiento compartido acerca de la práctica docente reflexionada y situada, tomando a la misma como objeto de

estudio y fuente de información, para documentar lo no documentado del quehacer cotidiano y ponerlo en diálogo con los aportes teóricos, que permitan a los docentes producir su propio conocimiento, recuperando la especificidad en su tarea.

A través de las experiencias vivenciadas por los docentes, se pone en evidencia que las prácticas son atravesadas y condicionadas por políticas públicas, por el entramado del sistema burocrático y por las singularidades del contexto, lo que supone un doble esfuerzo por parte de los docentes para elaborar prácticas alternativas que adecuen esas políticas a las necesidades y expectativas de los estudiantes, sin obviar las leyes prescritas y generalizadas.

A partir de los aportes que realiza la ordenanza municipal analizada y la ley de Educación Ambiental Integral, se considera necesario realizar una revisión de los procesos socioeducativos desde un enfoque distinto al tradicional, en los cuales se observan propuestas con buenas intenciones pero que carecen de sistematización y de contextualización de las condiciones locales. Así mismo, se presenta una minusvaloración del papel de la educación ambiental integral, a la hora de revisar las prácticas pedagógicas y las políticas públicas con las que se deben trabajar y coordinar.

Reflexionar acerca de cómo abordar la transversalidad e interdisciplinariedad, que plantea la ley, con un enfoque participativo y para una ciudadanía crítica, encuentra resistencia por parte de las organizaciones escolares impactando sensiblemente en la práctica cotidiana, que en palabras de Edelstein, G y Coria, A (1995) “se trata de una práctica sometida a tensiones y contradicciones” (p.18). Reconocer los desafíos de resignificar la práctica docente suscita analizar los siguientes interrogantes, ¿influye la formación pedagógica inconclusa, en palabras de Achilli, impartida desde los profesorados en la resistencia observada?, ¿trabajar con políticas públicas que ponen en juego nuevas subjetividades y categorías de personas, produce distanciamiento de las prácticas tradicionales y fragmentadas?, ¿implica salir de la zona de confort y de los contenidos muertos de la planificación al traspasar las barreras del aula? Estos son algunos cuestionamientos que afronta el docente a la hora de producir cambios en su práctica, ya que se encuentra sin una pareja pedagógica que lo acompañe, enfrenta rumores de aula desordenada, el equipo directivo pide más cantidad y calidad de contenidos, haciendo referencia a que trabajar desde la

interdisciplinariedad y transversalidad hace perder de vista, lo que para algunos es más importante: dar “cantidad” y “avanzar” en los contenidos de la planificación.

Otra cuestión en la que se pone énfasis es la importancia de la mirada antropológica en el estudio de las políticas públicas, teniendo en cuenta que al igual que la educación, son prácticas sociales, que habilitan espacios para el diálogo y articulan distintas disciplinas, que generan nuevas perspectivas en la vida de los sujetos que las atraviesan y que son atravesados por ellas.

Esta mirada retoma espacios de diálogo, resaltando las voces de los estudiantes y docentes, como destinatarios de las políticas públicas analizadas, que recupera sus aportes acerca de cómo son recibidas y experimentadas, lo que lleva a pensar cómo se relacionan estas políticas públicas con otros conceptos y normas de las instituciones del territorio.

La práctica docente reflexionada, y pensada a partir de una política pública municipal, además de recuperar las voces, los sentidos, valoraciones e intereses de todos los sujetos participantes, resalta la importancia de historizar y territorializar el problema de los RSU. Contextualizar el momento histórico y el lugar social geográfico en el que tiene lugar, dando cuenta de que la misma responde a un proceso histórico, político y socioeconómico y, que puede presentar ciertas particularidades respondiendo a los distintos escenarios que se encuentran en un mismo territorio, el de la localidad. En esta línea, una práctica alternativa, en materia de educación ambiental y de políticas públicas, debe precisar el rol de cada sujeto participante, recordando lo mencionado en los apartados anteriores respecto de movilizar a los estudiantes, y a otros colegas, hacia propuestas que los involucren y comprometan a, debatir la ordenanza y la Ley de EAI, ya que, como toda problemática social, se encuentra atravesada por diferentes intereses, ideologías y creencias, que demandan un análisis crítico e interdisciplinario de la información, los contenidos y saberes previos de los sujetos, para encaminarnos hacia una reflexión más situada y contextualizada. De este modo, el fin de la práctica docente no debe ser buscar una solución a la problemática, sino transformarse en un modo de trabajo del docente y del estudiante, un modo de enseñar, aprender y relacionarse con el conocimiento y con la realidad social de la que somos parte.

Introducir la mirada antropológica pone foco en pensar a las políticas y programas como procesos atravesados e interpelados por sujetos, en la medida que éstos rechazan, redefinen o transforman las propuestas originales. Por lo tanto es necesario destacar la importancia de revisar donde se pone foco en las prácticas, interpeladas y subjetivadas por éstas políticas, generando apropiación en lugar de implementación, lo que implica reformulación de aquello prescrito. Esta apropiación hace que los sujetos no reaccionen unidireccionalmente ni homogéneamente y por el contrario, considerando el contexto local, le den sentido, comprendiendo a partir de relatos y experiencias de la vida cotidiana, la importancia que tienen en los procesos de implementación.

A pesar de la complejidad de la tarea docente, la soledad en la que a veces se sigue adelante, el trabajo vivo en el que se ha convertido ser maestro, la escuela sigue siendo ese lugar en el que es posible imaginar, pensar y construir nuevas propuestas y proyectos de la mano de aquellos colegas que, en la misma sintonía, y con el deseo de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, estén dispuestos a desaprender lo aprendido, cuestionar las certezas y abrirse a las miradas de los otros.

## **Referencias**

Achilli, E. (1986). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". UNR.

Caride Gómez, J. A. (octubre, 2000). Educación Ambiental y Desarrollo Humano: nuevas perspectivas conceptuales y estratégicas. Conferencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Caracas, Venezuela, Universidad de Santiago de Compostela.

<https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/CarideEducAmbDesarrolloHumano.pdf>

Edelstein, G. Coria, A. (1995). "Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia". Cap. I. Kapelusz. BsAs.

García, Daniela (2021). "La Educación Ambiental como política de Estado en la Argentina. Desafíos en clave latinoamericana". Revista Estado y Políticas Públicas No 17. Octubre de 2021 - abril de 2022. ISSN 2310-550X, pp. 129-153

González Gaudiano, E. J. & Meira Cartea, P. A. (2020). Educación para el cambio climático: ¿Educar sobre el clima o para el cambio?. Perfiles educativos, 42(168), 157-174.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982020000200157](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000200157)

González Gaudiano, E. J. (2007). Educación y cambio climático: un desafío inexorable. Trayectorias, 9(25), 33-44.  
<https://www.redalyc.org/pdf/607/60715120005.pdf>

Ley N° 27621, 2021. Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. 13-05-2021.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>

Shore, Cris (2010). "La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas". *Antípoda* N° 10:21-49