

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL MARCO DE LA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL

POR ADRIANA PUIGGRÓS, DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Presentamos este nuevo número de Anales de la educación común a poco tiempo de haber sido aprobada la nueva Ley de Educación Provincial por la legislatura bonaerense y es, precisamente en ese marco doctrinario en el que se inscribe la necesidad de abordar la temática de la educación ambiental, en la que ya veníamos trabajando desde que asumió esta gestión.¹ Esta Ley, fruto de la construcción colectiva y la activa participación de todos los sectores, es pionera en legislar sobre estas cuestiones en la educación bonaerense, y lo hace dentro de una serie de principios doctrinarios generales que considero oportuno mencionar.

Uno de ellos se funda en la concepción del proceso de educar como un proceso formativo largo, de asentamiento de saberes que se van articulando, y en el cual los saberes específicos se articulan con otros más fundamentales. Nosotros defendemos la idea de que la educación es una sola, y que no debe diferenciarse, en el sentido de que no hay que distinguir entre sectores que reciben instrucción, sectores que reciben formación y sectores que reciben educación. En todo caso, lo que hay que garantizar, desde el Estado, es la educación común para todos los argentinos, y en nuestro caso, para todos los bonaerenses. Desde ya que a la educación común habrá que agregarle especificidades, particularidades, orientaciones, otros saberes. Pero ello de ninguna manera supone dividir a la educación, ni dividir las estrategias educativas, ni dividir al sistema de manera tal que prefiguremos



circuitos distintos de escolarización que nos lleven directo no solo al campo de distinciones, que plantea Pierre Bourdieu, por ejemplo, en su libro *La distinción* (1998), o a un campo como el que analiza en su primer libro, *La reproducción* (1977). Bourdieu señalaba claramente la existencia, en la sociedad francesa, de circuitos diferentes de escolarización, muy vinculados con los diferentes sectores sociales. Cuando lo leí, hace muchos años, yo pensaba que era un análisis muy mecánico, sin embargo, con el paso del tiempo, llegué a la conclusión de que si hay un país para el cual las ideas de Bourdieu son adecuadas, es la Argentina. Es decir, la sociedad argentina es una sociedad en la cual realmente la teoría de Bourdieu resulta muy útil para comprender los mecanismos de producción de distinciones sociales y los procesos en los cuales a veces estamos inmersos sin darnos cuenta.

Cuando examinamos cómo se fueron produciendo las pequeñas distinciones en la vida cotidiana del sistema educativo, la primera cuestión que se puede señalar es que se llegó a un sistema educativo meritocrático, que es el que se proyectaba en los 90, que se asentó, en algunas provincias, como un sistema clientelístico. Otra distinción, es que era una definición de educación que antagoniza con la idea de que existe una educación formal y una educación no formal. En primer lugar, la educación formal es la de la escuela, la idea de una sociología de la educación de base funcionalista. En segundo lugar, la idea del sistema escolar que debe dar conocimientos generales y no preparar ni educar para el trabajo, en todo caso articulan discursivamente trabajo y capacitación, pero no trabajo y educación. Pero el trabajo es una categoría pedagógica muy importante, constructora de la teoría que sustenta esta nueva Ley.

Nosotros entendemos a la educación como un hilo que teje, que participa del tejido de la trama de todos los procesos sociales, ya que hay momentos en los cuales los procesos sociales determinan la situación educativa y se institucionalizan, es decir, se crean nuevas instituciones educativas y el discurso se instituye como educativo. También hay momentos en los cuales la educación está presente como un elemento que tiene una u otra determinación o posibilidades de determinación, en el marco de una multiplicidad de otros factores que constituyen la trama de lo social.

A diferencia de la Ley Federal de Educación (1994), que era una ley a la que podían adherir las provincias voluntariamente, la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) es de aplicación obligatoria, lo que implica que no se pueden alterar sus principios fundamentales, pero sí da lugar a que se puedan hacer transformaciones, o adecuaciones, de acuerdo a las características y necesidades regionales de cada jurisdicción. Se pueden hacer agregados donde la ley nacional permite excepcionalidad y es posible utilizar esa excepcionalidad para enriquecer la ley propia, como hemos hecho en el caso de la Educación Ambiental, entre otros.²

La categoría de la educación común: de Rousseau a “Gran Hermano”

Es necesario plantear la cuestión de la educación común como categoría. Todos sabemos que es una categoría que viene del pensamiento pedagógico liberal, liberal democrático. Una categoría amasada simbólicamente por Sarmiento, por las generaciones post constitucionales, con la influencia de la experiencia norteamericana, del reformismo norteamericano, de Horace Mann, e inspirada también por la experiencia prusiana, es decir, por toda la discusión de la segunda mitad del siglo XIX en realidad. La Generación del 80 –este es un punto de vista muy particular– va a encasillarla un poco, va a delimitarla. Surge de todas maneras la pregunta sobre ¿cuál es el contenido, el significado de educación común? Si uno la interpreta desde un pensamiento liberal radicalizado, como el de [Juan Jacobo] Rousseau, aunque este no usara la categoría de educación común, podría decirse que esta quiere decir que todos nacemos iguales y que la vida, las circunstancias, las posibilidades de

acceder a algo nos van modificando. Si se la examina desde otras vertientes, va tomando otras características y va reduciéndose. La mayor reducción –fíjense en el salto histórico que voy a dar, de Rousseau a la década de los 90– es cuando se reduce la educación común a la educación básica, la reducción que hace la teoría pedagógica neoliberal. Fuimos de Rousseau a “Gran hermano”. ¿Por qué?

La educación básica extendió la obligatoriedad a 10 años, poniendo a la educación no obligatoria por fuera de la educación común. Como consecuencia, la educación secundaria dejó de ser educación común y, además de eso, la búsqueda que hubo en los 90 de estrategias educativas que permitieran una organización meritocrática de los sistemas educativos, es decir los programas focalizados, conllevaron, de alguna manera, en el fondo, la idea de [George] Orwell, o si ustedes prefieren, la de “Gran hermano”, que sería como la última reducción de la categoría educación común. O sea que de Rousseau a “Gran Hermano”, lo que vemos es un tremendo retroceso de la democracia pedagógica.

Nosotros queremos un mundo que sea antagónico con el de “Gran hermano”, no queremos el mundo donde vayamos sacando a los alumnos que no aprenden y mandándolos a educación especial o llamando a las direcciones específicas para que los vayan rescatando, sino que queremos todo lo contrario. Lo que todos queremos es golpear las puertas para que se abra otra sección y para que podamos incluir a otro chico y que ese chico que viene a nuestra aula, aunque tenga dificultades, reciba la atención especializada que necesita. La categoría educación común es muy importante. La propuesta de la provincia de Buenos

Aires se basa en el concepto de que la educación es común, en el que las Modalidades lo que hacen es agregar, no quitar, no discriminan ni restan, sino que enriquecen al sujeto porque están pensadas para eso, no para focalizar. Desde ya, este principio de educación común tiene luego muchas derivaciones posibles en un sistema educativo muy amplio y muy inclusivo, o en donde diseñemos permanentemente los caminos de la inclusión. La inclusión no es una categoría ahistórica, no es una esencia, por el contrario, es una categoría histórica que se sitúa en concreto en el medio social y que tiene que ser modalizada a través de estrategias que tienen que ir cambiando, que contemplen los diversos tránsitos educativos, especialmente de quienes, por cuestiones de la vida, de circunstancias determinadas, tuvieron que hacer un paréntesis o, como comúnmente se dice, abandonar, para que puedan continuar con su formación. Porque de hecho, con seguridad, algo capitalizaron, algo más saben, esos años tienen que ser reconocidos como saber. Esta es una cosa muy complicada de llevar adelante que implica asumir la temática del reconocimiento de saberes, la de las más avanzadas formas de diseño curricular y también de la evaluación, que es una temática que no voy a desarrollar ahora pero que tiene mucho que ver con todo esto, ya que la evaluación, en una concepción democrática, tiene que ser un instrumento de las estrategias pedagógicas. La evaluación no puede ser un fin y no puede ser un instrumento de la política educativa, tiene que estar inscripta dentro de las estrategias pedagógicas. Solo diré, por ahora, que para empezar a instalar este complejo tema en el debate, considero que puede ser un buen aporte el Dossier de evaluación que acompaña este número de Anales.

Estos principios generales se inscriben en la concepción de que todos somos sujetos de derecho y las diferencias implican más y no menos derechos. Implican que se tienen más necesidades u otras que se agregan, como derechos, a otras demandas.

La Educación Ambiental en la provincia de Buenos Aires

Durante el proceso de debate de esta Ley tuvimos una fuerte discusión en relación a la siguiente disyuntiva: por un lado, si se consideraba necesario construir una lista de Modalidades, en

las que se incluyeran los ámbitos en los cuales se desarrolla la educación, definiéndolos como Modalidades –como la educación rural, la educación en contextos de encierro o la educación urbana– o bien, por el otro, si se estaba considerando la existencia de una educación normal, para una población a la cual le damos la educación común, que es la urbana y toda esa otra lista es la de los que son distintos. Entonces, si lo interpretamos de una manera brutal, surgen las preguntas sobre ¿quiénes son distintos? ¿Los que viven en el campo? ¿Los que tienen alguna particularidad orgánica o psicológica?, ¿son diferentes los indígenas?, ¿son todos diferentes? El peligro de entenderlo de este modo es que esa definición de modalidad conduce a la focalización.

De algún modo, estos interrogantes también forman el campo epistemológico de la educación ambiental, que es un campo que lleva relativamente pocos años de desarrollo en nuestro país, aunque encuentra en América Latina diversos antecedentes, ligados al campo de la educación popular y los discursos pedagógicos contra hegemónicos o disruptivos. Lo cierto es que cada vez con mayor frecuencia vamos escuchando mencionar categorías como Educación Ambiental (EA), Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS), etcétera.

Nadie discute hoy en día que el cuidado y la sustentabilidad del medioambiente constituyen temas centrales tanto de la agenda política como del debate académico internacional, tal como dan cuenta muchos de los autores que presentamos. Sin embargo, ese debate que es al mismo tiempo político, económico y social, que es un debate en el que se discuten los modelos de desarrollo, también se está dando en el campo de la propia conformación de los saberes y del pensamiento crítico acerca de este,

y por lo tanto, es un debate que necesariamente interpela a lo educativo. En este momento en todo el mundo se han hecho visibles situaciones de conflicto y grandes transformaciones demográficas, con consecuencias en el desarrollo social y económico de las naciones y las regiones, muchos de los cuales se originan en la lucha por los recursos energéticos esenciales: el agua, el combustible, el suelo, etc. ¿Pero cuál es el campo teórico de la educación ambiental? ¿Desde qué disciplinas y o saberes debe abordarse? ¿Qué tensiones existen entre definiciones de una educación ambiental y una educación para el desarrollo sustentable? ¿Cómo se incorpora la temática a los diseños curriculares y a las prácticas institucionales cotidianas? ¿En qué medida intervienen los diferentes actores: las instituciones educativas, los directivos, los docentes, la comunidad?


Desde la DGCYE creamos en 2006 la Dirección de Gestión Educativo Ambiental y, más recientemente, como ya expresamos, incorporamos a la nueva Ley de educación la Modalidad de EA, transversal a todos los Niveles educativos de la educación común. Esta modalidad es la:

responsable de aportar propuestas curriculares específicas que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas acerca y en el ambiente, entendido como la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos, socioeconómicos y culturales, es decir el conjunto de procesos e interrelaciones de la relación entre la sociedad y la naturaleza, los conflictos y problemas socioambientales, sólo resolubles mediante enfoques complejos y métodos de análisis multidisciplinares, privilegiando el carácter transversal que el conocimiento debe construir. (Artículo 45°)

Sobre esa base, también tendrá a su cargo la elaboración de aportes en materia curricular y extracurricular que posibiliten la incorporación de la perspectiva ambiental, en el marco de una pedagogía “basada en el diálogo de saberes” y el “pensamiento crítico y de los principios generales que mencionamos en cuanto a la formación de ciudadanos como sujetos de derechos. En este sentido, entendemos que la educación debe garantizar a todos los habitantes la formación de criterios propios, la asunción de responsabilidades y de un rol activo en la construcción de prácticas sustentables, a la vez que involucrar a las instituciones educativas y a la comunidad, en el marco de de las políticas y estrategias provinciales que incluyan las particularidades y diversidades de la Provincia, sus habitantes y sus culturas, sobre la base del respeto a las mismas, el acceso igualitario y “el aprovechamiento productivo y recreativo sustentable del patrimonio ambiental”. De este modo, la escuela se constituye en un ámbito privilegiado para el debate de la temática, desde las diferentes perspectivas, para favorecer su comprensión global y para la transposición a ámbitos cotidianos de la vida. Por otra parte, estamos trabajando tanto en la capacitación de los

docentes como en las acciones de supervisión, normatización y resguardo “de la calidad ambiental requerida para los espacios educativos y su entorno inmediato”, puesto que

Es necesario promover la incorporación de prácticas permanentes de gestión ambiental en los establecimientos educativos para el uso racional y eficiente de sus recursos y articular el trabajo y la interacción territorial del establecimiento educativo con su entorno inmediato, contextualizando el accionar ambiental educativo a las realidades específicas de cada localidad y región. (Artículo 45).

Tenemos, además, otras herramientas técnico pedagógicas e institucionales para que el tema medioambiental se instale con la potencia que se requiere, más allá de las gestiones: esperamos que tanto la Universidad Pedagógica, como los diversos cursos y acciones que se pueden ir haciendo, y el trabajo de los equipos técnicos profesionales y los trabajadores docentes y no docentes del sistema educativo, se hagan cargo de esa temática; esa es la única garantía de crear una conciencia. 

Notas

- ¹ La ley fue aprobada el 27 de junio de 2007.
- ² En su Artículo 21, la nueva Ley de Educación provincial estableció como modalidades no incluidas en la Ley de Educación Nacional a la Educación Física; la Educación Ambiental y la Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, a la vez que redefinió a la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional y la Educación Intercultural.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1977) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México D. F., Fontamara, 1998.
- Bourdieu, Pierre, La Distinción. Criterios y bases sociales Del Gusto. Madrid, Taurus, 1998.