

Desafíos de la Educación Ambiental Integral y su inclusión real en las prácticas educativas del BOP 53

Fabián Batista Dos Santos* / Raúl Demetrio Roznicki**

Resumen

Este artículo propone una aproximación teórico-analítica y reflexiva sobre el proceso de implementación de la Educación Ambiental Integral (EAI) en el nivel medio de la orientación Agro y Ambiente del Bachillerato Orientado Provincial (BOP) N.º 53⁽¹⁾. Inicia relacionando los enfoques y modelos de currículum con la Educación Ambiental, continúa con un acercamiento al Diseño Curricular Jurisdiccional con el fin de identificar, de manera general, las estrategias didácticas que propone el documento para el trabajo de la Educación Ambiental y finaliza problematizando las prácticas educativas y situaciones de enseñanza, que tensionan perspectivas que provienen de la Educación Ambiental tradicional con aquellas propias de la actual Educación Ambiental Integral.

Palabras Clave

currículum - educación ambiental integral - prácticas docentes

* Ciencias Agrarias-Educación Ambiental. Maestrando en Educación (UNQ). Licenciado en Trabajo Social, Profesor Universitario en Ciencias Agrarias. Docente Ayudante de Primera dedicación Simple Cátedra de Introducción a la Biología y Botánica Agrícola del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias. FCF-UNaM. Contacto: fabian.batista@fcf.unam.edu.ar

** Ciencias de la Educación. Magíster en Políticas Sociales, Especialista en Docencia Universitaria, Licenciado en Enseñanza de la Biología, Profesor de Biología. Docente adjunto en las cátedras de Práctica Profesional Docente III y Residencia Pedagógica del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias. FCF - UNaM. Contacto: raul.roznicki@fcf.unam.edu.ar

(1) Parte de las informaciones que se exponen en este documento han sido obtenidas del trabajo de investigación llevado adelante en el Trabajo Final de Maestría en Educación (UNQ) bajo el nombre de «La Educación Ambiental y sus Estrategias de Enseñanza en el BOP 53 durante el ciclo lectivo 2023».

A modo de introducción

Los docentes desde su rol de «gestores del currículum» tienen un papel clave y protagónico al momento de implementar el diseño curricular en las escuelas. Son muchas las posibilidades de acción, pero también variadas las limitaciones que se pueden dar. Las propuestas educativas están fuertemente condicionadas por las propias concepciones y «formateos» de los educadores, que en términos de Alliaud (2004) son marcas impresas en cada sujeto durante su paso por las diferentes instituciones educativas, las que de alguna manera podrían repercutir en la tarea docente, sumándose a otros factores que influyen en el proceso de enseñanza, como las condiciones del entorno en el cual se lleva a cabo, los lineamientos y las políticas educativas institucionales y sobre todo la actualización docente. Como lo señalaba Gimeno Sacristán (1988) «el currículum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca» (p.196), por lo tanto, las prácticas educativas que observamos son un reflejo del «moldeado» de cada docente, desde su formación.

La inclusión de temáticas ambientales en el currículum no es una cuestión reciente, sí lo es, si consideramos las actuales configuraciones que circulan sobre los enfoques, perspectivas y paradigmas para trabajar en las escuelas. El recorrido de la Educación Ambiental posee una marcada trayectoria donde se produjeron diferentes tensiones, avances y retrocesos hasta llegar a lo que hoy se conoce como *conflictividad ambiental*, siendo éste un dispositivo teórico, pragmático y metodológico que promueve hacia adentro del sistema educativo, esfuerzos varios para instaurar, legitimar y sostener una Educación Ambiental Integral (EAI) a fin de dar cuenta de los complejos escenarios actuales que demanda dicho abordaje.

En este sentido, los escenarios rurales conformados desde la diversidad y la heterogeneidad de situaciones; las que, en perspectiva sociohistórica, configuran los modos de pensar y de hacer de los sujetos que allí conviven; se constituyen en una oportunidad para abordar en el ámbito educativo la mencionada conflictividad ambiental. Estos modos de pensar y hacer definen prácticas socioculturales que configuran las formas de interacción humano-naturaleza, que culminan, o no, en procesos más o menos amigables con el entorno natural donde se desarrolla la vida.

En esta línea, pensar la Educación Ambiental desde el enfoque de la integralidad contemplado en la orientación «Agro y Ambiente» de la enseñanza secundaria, como así también en los marcos que proponen las nuevas perspectivas, considerando los escenarios actuales y conflictivos del ambiente y la actividad agropecuaria, dispone al docente a repensarse en la praxis diaria, es decir, bajo los nuevos enfoques imperantes en torno a lo educativo, considerando interrogantes como: ¿Bajo qué propuestas y condiciones se podrían alcanzar los propósitos de la EAI?, ¿qué contenidos dispuestos en la Institución permiten lograrlo?, ¿qué adecuaciones, cambios y transformaciones son necesarias para el planteo de la EAI?

Este análisis se realizó tomando como referencia al Bachillerato Orientado Provincial N.º 53, ubicado en la localidad de San Vicente, sobre Ruta Provincial N.º 221 km 30. Esta Institución se emplaza en un entorno rural, donde la principal actividad de la población cercana es la explotación agropecuaria, por lo que, la *educación agraria* se torna central en la promoción de los principios ambientales y sus relaciones para con la agricultura. Por tanto, se considera que contemplarla, permitirá el anclaje esperado entre el diseño curricular, las tradiciones que allí se vierten, las nuevas perspectivas que lo interpelan y las dinámicas propias de la enseñanza que contemplan o buscan contemplar tales tensiones en los procesos que en el BOP N.º 53 se desarrollan.

Acerca de los enfoques y modelos de currículum y la EA

Si se propone profundizar en las funciones sociales del currículum (De Alba, 1991), habrá que pensar no solo el documento en sí, sino y también lo que efectivamente enseñan las escuelas (Dussel, 2012) en términos de Zoppi (2008) es revisarlo desde *los enfoques* que lo orientan a partir de intencionalidades socio-políticas explícitas e implícitas, desde *los enclaves situacionales* en los que se desarrolla bajo los dispositivos de moldeamiento de las subjetividades e identidades, desde *los diseños* no solo con sus contenidos sino y también con sus estrategias y formatos de construcción, y, desde *sus prácticas* que consideran el quehacer pedagógico en los espacios y escenarios educativos.

Para este escrito no se pretende una exhaustiva profundización de tales acepciones, sino y más superficialmente, describir los modos en que este abordaje del currículum posibilita, en lo que refiere a la Educación Ambiental (EA), aproximaciones teóricas para reflexionar respecto a la construcción, legitimación e institucionalización de la noción de integralidad en la currícula normada.

Como se dijo, develar las posibilidades y limitaciones de la EA como constructo sociocultural sobre el ideal de sujeto y sociedad, necesariamente evoca un acercamiento a *los enfoques* (Zoppi, 2008), que circulan sobre el currículum como instrumento para la modelación social. Hablar de enfoques e ideales que se expresan en el diseño curricular, es aludir a las dimensiones generales y específicas que imprimen las particularidades ideológicas, políticas y culturales sobre el currículum en sí (De Alba, 1991). Puede hablarse de múltiples enfoques, si se recorren las vastas construcciones históricas sobre currículum y sobre la EA, pero para este artículo, se toma como referente lo planteado por Gvirtz y Palamidessi (2006) sobre los modos de regulación del currículum. Se plantean dos grandes frentes, el de la tradición centralista y el modelo descentralizado acerca de la regulación del currículum y la práctica docente.

De manera breve, podría afirmarse al respecto, que el DCJ (Diseño Curricular Jurisdiccional) de Agro y Ambiente y su aplicación en las instituciones educativas se nutre de ambas acepciones, ya que existen ciertas arbitrariedades que se escriben desde la perspectiva de «especialistas» en el tema y otras decisiones que recaen sobre el docente, como mediador del currículum (Gimeno Sacristán, 1988). De este modo, no se permite al docente ser un creador en la enseñanza, sino que debe mediar entre reproducir y producir prácticas a partir de lo que se establece como válido para la enseñanza. En el BOP 53 se promueve un enfoque integral en lo que refiere a la EA, aunque de manera implícita se prima la memorización de conceptos, y la fragmentación disciplinar, en lugar de potenciar el abordaje holístico e interdisciplinaria que se espera desde la mirada integral sobre la EA.

Cuando la noción de lo integral tensiona los cimientos no solo del currículum, sino de aquellas cuestiones vinculadas a la formación y el quehacer docente, así como las existentes desde lo institucional, se produce una profunda discusión sobre el diseño mismo, sobre lo implícito y lo explícito de las prácticas de enseñanza (Zoppi, 2008) y se establecen así, mecanismos de negociación e imposición en la puesta en escena de una propuesta curricular (De Alba, 1991). Se sostiene que tensionan porque hacen evidente las tradiciones que aún se mantienen ocultas en los aspectos mencionados, y que de allí devienen prácticas con ideales de sociedad y sujeto bien diferenciadas respecto a las que se proponen en la actualidad.

Paulo Freire (1972) señalaba que «toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo» (citado en Grundy, 1991, p.19), por lo tanto, en términos de Habermas, podría interpretarse que dichas prácticas poseen un interés. Para este autor existen «tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores» (Grundy, 1991, p.26) que a su vez constituyen los tres tipos de ciencia (empírico analista, histórico-hermenéutica y crítica) a través de las cuales se producen los conocimientos de la sociedad. Buscando una relación entre las prácticas educativas, los intereses cognitivos y los tipos de ciencia, se reconoce en cada uno de ellos tres concepciones muy diferentes sobre el currículum, entendiéndolo como *producto* (interés técnico), *práctica* (interés práctico) y *praxis* (interés emancipador).

Zoppi (2008) acerca de tales configuraciones sobre el currículo y las significaciones que devienen de las mismas, diferencia distintos enfoques que existieron y coexisten actualmente explícita o implícitamente. Los mismos, a decir de De Alba (1991) sobre la función social del currículum, se acercan a intereses hegemónicos sobre qué enseñar y cómo hacerlo, en contraposición a intereses de quienes tienden a oponerse a tales concepciones y resistirse ante tal dominación.

Desde un enfoque «normalizador» (Zoppi, 2008) la necesidad de disciplina y control conductual aún forman parte del ideario «necesario» e «imprescindible» para la formación de los sujetos, afirmándose que no es posible ejercer la enseñanza sin el debido control y disciplinamiento de éstos. Al decir de la autora, la educación se

mueve en un campo ideológicamente autonomizado y acotado, a fin de prevenir las infiltraciones de interferencias extrañas, siendo éstas, las discusiones políticas y la concientización.

El efecto normalizador hoy en la enseñanza de la EA prevalece entre otros aspectos, desde los mencionados recientemente hasta las propias discusiones políticas, en el sentido de considerarlas como herramientas de transformación social, así como las nuevas perspectivas que instalan la sensibilización como horizonte, son parte del modelo descentralizador de regulación del currículum y las prácticas docentes, que describen Gvirtz y Palamidessi (2006). Desde esta óptica, asignan o depositan cierta responsabilidad de la implementación de la EA desde su perspectiva integral, a la institución y especialmente a cada profesional docente. Quizás, estas decisiones se ven movilizadas, entre abstenerse a la rigurosidad normada de qué contenidos enseñar y entre qué discusiones generar, proponer o encaminar, para no salirse de esa labor cuidadosamente dosificada de la enseñanza y desviarse de los cauces que les son fijados (Zoppi, 2008) en el documento enciclopédico denominado currículum.

Desde el enfoque tecnocrático, puede decirse que cobra fuerza en los escenarios actuales, la proliferación de cursos de «perfeccionamiento» y producción de materiales para este fin, generando vastas ofertas e implícitamente, una suerte de competencia por la «participación» y acreditación más que por la búsqueda del saber y el conocimiento genuino sobre las temáticas en cuestión. No se propone juzgar aquí, las ofertas de formación que se han generado en y para el colectivo docente, oportunidades para acceder a la tan anhelada actualización permanente. Más bien, se busca traer a discusión, el constante «deber ser» de la educación como implantación discursiva (Zoppi, 2008), que ha construido para el sistema las más diversas estrategias y herramientas de producción y reproducción cultural en el currículum, mediante la negociación e imposición que se generan constantemente entre los grupos en pugna (De Alba, 1991). Y que, incursionan las discusiones en todos los niveles del sistema educativo acerca del currículum prescripto y el currículum real (Dussel, 2012), entendiéndose que el currículum:

Es una prescripción sobre los contenidos de la enseñanza, ordenada y secuenciada en un plan de estudios, generalizado para numerosas escuelas a través de políticas oficiales. Pero estas políticas son socialmente interesadas, de manera que el currículum no es neutro desde el punto de vista social ni sirve a intereses puramente académicos, sino que responde a intereses específicos de dominación. (Terigi, 1999, p.19)

En tanto el currículum real, refiere a los acontecimientos institucionales del suceder educativo, es decir, todo lo que sucede en la escuela (Dussel, 2012) y que, en ese ejercicio, se ponen en evidencia las necesidades reales acerca de las carencias o ausencias de formación para el abordaje de las nuevas demandas sociales e institucionales, podría decirse entonces que existe una correlación entre las concepciones de

currículum que poseen los docentes y sus propias prácticas educativas. Este modo de pensar el currículum refleja y trae hacia el campo educativo las discusiones y negociaciones que se dan en el campo político, o bien, donde se toman las decisiones sobre la política educativa. Resulta relevante recuperar las ideas de Grundy cuando expresa que «el currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. (...) es un modo de organizar las prácticas educativas» (citado en Gimeno Sacristán, 1991, p.14), lo cual nos lleva a pensar que el currículum es dinámico y se encuentra en constante construcción y reconstrucción.

Como campo político, pueden mencionarse las diferentes instancias en las que se entablan discusiones diversas sobre las necesidades y/o demandas actuales. A efectos de ello, y para la instalación de las discusiones acerca de la importancia de la Educación Ambiental, de su curricularización como dispositivo necesario para la formación, y de su legitimación como propuesta integral según la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral N.º 27621, que reúne una serie de instrumentos y herramientas en términos de política educativa; se proponen una articulación necesaria y una corresponsabilidad mutua en la sociedad argentina a fin de asumir colectivamente el compromiso para el cuidado y preservación del ambiente, para interpelar las nociones curriculares vigentes, sus tradiciones y propósitos, además de proponer otras alternativas para el abordaje de la misma en las instituciones educativas.

Pensar los enfoques y modelos, desde los cuales se construye el currículum, permite poner en tensión esta interacción educación-sociedad-ambiente, a fin de contar con insumos necesarios para profundizar en las ya mencionadas funciones sociales del currículum (De Alba, 1991), no sólo del documento en sí mismo, sino y también de lo que efectivamente enseñan las instituciones educativas (Dussel, 2012). En este sentido, y en relación con la EA y su implementación en el currículum del BOP 53, interpelar los enfoques y sus intencionalidades sociopolíticas explícitas e implícitas, como dispositivos de moldeamiento de las subjetividades e identidades.

Acerca del Diseño Curricular Jurisdiccional y las estrategias para la EA

La Educación Ambiental como proceso hacia la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa en relación con el ambiente y los bienes que en él se encuentran ha sido sesgada por diversos intereses que pugnan por imponerse a lo largo de la historia. Informes recientes, emitidos por diferentes instituciones y entidades según lo exponen Corbetta y Sessano (2021) ponen de manifiesto la conflictividad ambiental respecto a los ecosistemas y los usos que la humanidad les asigna para satisfacer sus necesidades. Estos autores sostienen que la Educación Ambiental es

una prioridad ante estos escenarios, y si se la asume como un hecho político-pedagógico, es también asumir que posee un posicionamiento, convirtiéndose en «una educación que omite –u oculta– estos efectos devastadores del desarrollo (...) es educar de espaldas a la responsabilidad ética que le compete» (p. 4).

En este sentido, y para ser percibido al currículum como una propuesta político-educativa (De Alba, 1991) debe ser necesaria una estrecha articulación de éste a proyectos políticos-sociales que están de algún modo sostenidos por los diversos grupos que impulsan y sostienen tales transformaciones. Como herramienta de trabajo (Terigi, 1999) para el profesional docente, y como herramienta de la política educativa el currículum, en términos de la Educación Ambiental, debe llevar a las aulas la conflictividad ambiental atendiendo desde su sentido crítico a las demandas actuales y toda su complejidad (Leff, 2007).

Tal complejidad requiere de un abordaje integral que brinde en la acción educativa la multiplicidad de pautas necesarias a repensar para revisar la mencionada y actual conflictividad ambiental a la que aluden Corbetta y Sessano (2021). Como campo transversal, multiparadigmático e interdisciplinar (Rockwell, 1975, como se citó en, Telias, Canciani y Sessano, 2014) la Educación Ambiental en su carácter Integral debería contemplar en su abordaje, entre otros aspectos, los cinco ejes transversales dispuestos en el Documento Marco para la Educación Ambiental Integral (EAI) del Ministerio de Educación de la Nación, a saber: reconocer la complejidad del ambiente, analizar los problemas ambientales, ejercer nuestros derechos, generar un diálogo de saberes y cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida (Ministerio de Educación, 2022, pp. 16-26).

En este sentido la Estrategia Nacional de la Educación Ambiental Integral (ENEAI), pensada desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable, proponen a la EAI como perspectiva para el trabajo de lo ambiental en el sistema educativo nacional. Recoge en tal perspectiva, los aportes del pensamiento ambiental latinoamericano, las *pedagogías críticas* y los enfoques descolonizadores, a fin de promover una mirada política e histórica sobre lo ambiental y lo educativo (ENEAI, 2022), y así desarraigar en nuestros territorios y culturas los tradicionales tecnicismos de aquellas cuestiones externas, originados desde otros lugares y que condicionaron muchos años el quehacer educativo (Zoppi, 2008).

No obstante, el DCJ de la Orientación Agro y Ambiente y las orientaciones respecto a la EA que allí se encuentran, no se enmarcan bajo las dimensiones de trabajo de la perspectiva integral mencionada, más bien responden a algunas acepciones que diseñaron los «otros» (Zoppi, 2008) respecto a definiciones de la UNESCO, ONU y otras. Por lo tanto, las sugerencias de trabajo y evaluación que allí se detallan, emanan de tales concepciones sobre ambiente y educación. Para el diseño de pro-

cesos educativos que respondan a los actuales marcos de la integralidad dispuestos en el Documento Marco para la EAI, y la ENEAI, pueden ubicarse dos escenarios posibles de la acción docente, en términos de Gimeno Sacristán (1988):

Los papeles posibles y previsibles del profesor ante el desarrollo de un currículum establecido o ante la implantación de la innovación, pueden localizarse teóricamente en una línea continua que va desde el papel pasivo de mero ejecutor hasta el de un profesional crítico que utiliza el conocimiento y su autonomía para proponer soluciones originales ante cada situación educativa. (p. 213)

Proponer soluciones educativas originales frente a cada situación, remite a considerar entre otros aspectos de la enseñanza, las *estrategias didácticas* como dispositivo de actuación para el abordaje integral de la EA. No obstante, y para agregar otros horizontes en la reflexión sobre el diseño curricular y la implementación de la EAI en el mismo, «implica hacer un esfuerzo por repensar el vínculo entre el currículum como propuesta educativa y las demandas legítimas de nuestra sociedad, en el marco de un mundo globalizado en constante cambio y transformación» (Canciani y Telias, 2022).

Acerca de las prácticas y las situaciones de enseñanza de la EAI

Gimeno Sacristán (1988) sostiene que «el profesor es inevitablemente mediador, para bien o para mal, en un sentido o en otro, sólo que se le puede adjudicar políticamente el papel de adaptador, o en mayor medida, el de creador» (p. 214), se apela para este apartado, a la posibilidad de pensar al docente en su papel de creador, como instrumento para problematizar e interpelar al currículum (Da Silva, 1999), siendo éste un dispositivo de construcción de identidades, y en ellas las significaciones ideológicas-explicitas o implícitas-que estructuran la percepción social del medio y la relación e interacción entre éste y la sociedad.

Para pensar la EA en su sentido integral, como se remite en las normativas vigentes y el Documento Marco de EAI, la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral y la Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral de la provincia de Misiones, remite a poner en tensión justamente las *identidades* a construir así como las significaciones ideológicas que como se dijo, estructuran la percepción social del entorno y configuran un cierto modo de relación entre éste y la comunidad local. Llama la atención la aislada y escasa participación de los centros educativos en la revisión de estas acciones planificadas desde las carteras ministeriales y demás dependencias jerárquicas nacionales, provinciales y municipales del campo educativo y ambiental, siendo que las escuelas son consideradas los principales espacios donde se espera que la EAI sea trabajada.

Construir «una praxis ambiental cargada de imaginación pedagógica, y sobre todo, de convicción política» (Canciani y Telias, 2022, p. 136) hace necesario acercamientos a diferentes frentes y/o procesos de formación pensados en cierto modo para la comunidad educativa. A tal efecto, en su informe de implementación de la Ley de Educación Ambiental Integral N.º 27621 (ciclo 2021-2022) el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable y el Ministerio de Educación de la Nación, sostienen haber realizado diferentes trayectos y formatos de formación, en los que se involucraron (inscribieron) un gran número de actores educativos (docentes, no docentes, directivos, otros), habiendo culminado el proceso un número relativamente bajo del total de inscriptos⁽²⁾.

No obstante, lo que se pretende visibilizar más allá de las ofertas y quienes accedieron a ellas, es el anclaje de la perspectiva integral en las mismas, llevando hacia quienes formaron parte de las propuestas, diferentes horizontes de conocimientos transversalizados por los cinco ejes que se proponen en el Documento Marco de la EAI. Para lograr esa praxis ambiental (Canciani y Telias, 2022), producto de estas instancias de formación complementarias, es necesario considerar *las prácticas y los enclaves situacionales* (Zoppi, 2008) como dispositivos del quehacer educativo para moldear las subjetividades según las condiciones y características de los espacios y escenarios educativos.

Las prácticas educativas relacionadas a la EA que se sugiere en el DCJ de la orientación «Agro y Ambiente», reúnen un conjunto de interacciones y situaciones grupales e individuales, que podrán realizarse dentro de las aulas y fuera de ellas, para el logro de los propósitos de enseñanza que se describen en dicho documento. Si se recorren los diferentes espacios curriculares que lo componen, se intenta que la EA sea abordada en cada una de ellas acorde a nociones específicas del campo disciplinar. En el ciclo orientado, los códigos curriculares en torno a la EA y la agricultura han sido propuestos como metodologías concretas en su modo de precondition de las prácticas educativas (Gimeno Sacristán, 1988).

Esto implica que, los talleres de integración curricular, jornadas, los proyectos escolares de investigación e intervención sociocomunitaria, foros, conferencias, encuentros, las visitas y prácticas educativas en ámbitos laborales, entre otras muchas propuestas de trabajo para el abordaje curricular de la orientación «Agro y Ambiente», suscriben nociones pensadas externamente al ámbito cercano a la institución, sobre cómo enseñar. De este modo, condicionan y/o inciden en las decisiones de los docentes sobre cómo proceder para enseñar EA en los diferentes espacios de la mencionada orientación. A decir de Gimeno Sacristán (1988), el currículum como

(2) Para acceder a más información sobre los trayectos de formación, espacios de diálogos generados, producciones multimedia y otras acciones de las carteras ministeriales, se sugiere recurrir al informe que se encuentra alojado en el [sitio Web](#) del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación.

plan educativo y que, expresado documentalmente, propone no sólo la intervención intelectual en la enseñanza de sus contenidos, sino que «conducirán a una intervención en el proceso mismo de la enseñanza y en aspectos personales, sociales y morales, incidiendo en sus contenidos y en sus formas pedagógicas» (p.137).

Reflexiones finales

La Educación Ambiental Integral (EAI), a diferencia de la Educación Ambiental (EA) tradicional, propone la construcción de *procesos críticos y reflexivos* recuperando aportes del pensamiento ambiental latinoamericano, las pedagogías críticas y los enfoques descolonizadores que procuran instalar otras formas de pensar la práctica educativa según el entorno y sus demandas, promoviendo *la emancipación* de los estudiantes. Trabajar la Educación Ambiental en el BOP 53, con las prácticas y situaciones de enseñanzas posibles que se suscriben en el currículum, abre de cierta manera un abismo que tensiona el acto educativo entre la concepción existente sobre qué y cómo enseñar lo ambiental, y la concepción integral que dispone otros modos de pensar la enseñanza de manera crítica.

La mirada crítica «trata de un proceso que toma tanto la experiencia del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas» (Grundy, 1991, p. 145), es decir, que vuelve al acto educativo en sí mismo una problemática colectiva, para problematizar justamente la realidad misma donde sucede dicha acción. En este sentido, la implementación, aunque sea parcial de la EAI, interpela la educación en todas sus dimensiones, desde el quehacer docente, los marcos institucionales, los elementos propios de la acción situada de la enseñanza y el rol del estudiante en la situación educativa.

Entonces, construir esta praxis ambiental (Canciani y Telias, 2022), es decir, la acción y la reflexión sobre esa acción (Grundy, 1991) como estrategia para interpelar el currículum (Da Silva, 1999), de los enfoques vertidos sobre su diseño -sus contenidos y sus estrategias- así como su puesta en escena que resulta en el quehacer pedagógico en los espacios y escenarios educativos propiamente dicho (Zoppi, 2008), para la implementación de la EAI en entornos institucionales como los del BOP 53, implica disponerse a la *crisis y el conflicto cognitivo*, a las rupturas necesarias que deban darse en las diferentes dimensiones que componen el sistema educativo, y que encarna en él, las políticas educativas como medios de moldear la sociedad a merced de ideales hegemónicos o contrahegemónicos sobre lo ambiental y la humanidad.

Young (1981) «asegura que existe una especial conexión entre las creencias *epistemológicas* de los profesores y los estilos pedagógicos que adoptan». (citado en Gimeno Sacristán, 1991, p.217). Por lo tanto, las prácticas docentes son producto de su

formación, como lo señala Da Silva (1999) «en el fondo de las teorías del currículo hay, entonces, una cuestión de ‘identidad’ o de ‘subjektividad’» (p.6). El currículum nos forma y transforma.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A.** (2004) «La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional». En *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Canciani, M. L. y Telias, A.** (2022) «Educación Ambiental Integral: reflexiones teóricas para la construcción de un currículum complejo». En *RAIE (Revista Argentina de Investigación Educativa)*, Volumen II, Número 4, diciembre de 2022–pp. 135-150. ISSN 2796-7433
- Corbetta, S. y Sessano, P.** (2021) «Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino». En *Praxis y Saber*, 12(28). <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11560>
- Da Silva, T.** (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. 2.ª Edición. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- De Alba, A.** (1991) *Currículum: Crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.
- Dussel, I.** (2012) *Pedagogía, el Currículum*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Explora. Programa de Capacitación Multimedial.
- Gimeno Sacristán, J.** (1988) *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M.** (2006) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Aique.
- Grundy, S.** (1991) *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Leff, E.** (2007) «La Complejidad Ambiental». *POLIS, Revista Latinoamericana*, 6(16),1-9. ISSN: 0717-6554. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501605>
- Terigi, F.** (1999) *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Telias, A.; Canciani, M. L. y Sessano, P. (2014) *La Educación Ambiental en Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. pp 41-73, 1.ª Edición. La Bicicleta Ediciones. San Fernando.

Zoppi, A. M. (2008) *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum*. Miño y Dávila.

Documentos Institucionales

Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (2013) Res. N.º 048 «Diseño Curricular Jurisdiccional» Ciclo Secundario Orientado, desarrollo de la propuesta curricular para la orientación agraria «Agro y Ambiente-Agro en Alternancia».

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible-Ministerio de Educación (2023) Informe de Avance de aplicación de la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral.

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

Ministerio de Educación (2022) Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral.

Consejo Federal de Educación (2023) Resolución N.º 455 «Inclusión de la Perspectiva de Educación Ambiental Integral en las propuestas curriculares».

