

LA ENSEÑANZA DE TEMÁTICAS LOCALES: CUANDO EMPEZAR POR LO CERCANO NO SIEMPRE ES MÁS SENCILLO

Viviana Zenobi y Melisa Estrella¹
vivianazenobi@gmail.com, melisene1@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Luján
República Argentina

1. INTRODUCCIÓN

En la Reforma Curricular de los años '90 y en los sucesivos cambios que se hicieron tanto a nivel nacional- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)- como en los diseños curriculares jurisdiccionales, se propone la enseñanza de temáticas ambientales a partir de la elección de situaciones problemáticas a diferentes escalas, enfatizando el trabajo desde lo local y relacionando los aprendizajes con los problemas sociales y naturales de los contextos cotidianos; en otras palabras, abordar cuestiones ambientales locales para luego articularlas con las regionales y globales. A su vez, y para la enseñanza de otros contenidos geográficos, se recomienda la estrategia del estudio de caso por su gran potencialidad didáctica.

En el año 2014 la Licenciada en Geografía Melisa Estrella en el marco de una Beca de Estudio de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) y bajo la dirección de la Dra. Viviana Zenobi, llevó adelante una investigación cuyo objetivo central fue conocer, analizar e interpretar clases de Geografía en las cuales los docentes enseñaran una problemática ambiental local muy relevante en las localidades de Jáuregui y Pueblo Nuevo, partido de Luján: el caso de la curtiembre Curtarsa.

Si bien la investigación puso foco en la enseñanza del caso mencionado y en las decisiones didácticas que los docentes encuestados y entrevistados solían tomar, el análisis de sus respuestas y posteriores reflexiones permitieron ampliar la mirada y la indagación en torno al lugar que ocupan en sus planificaciones y en la enseñanza de la disciplina, las temáticas y problemáticas observables en el espacio local.

2. ALGUNAS REFERENCIAS TEÓRICAS

Si consideramos que las problemáticas ambientales (en adelante PA) fueron incluidas en los diseños curriculares para Geografía a partir de la Reforma Educativa de la década de los años '90, y que éstas ya tienen dos décadas de trayectoria en el currículo oficial, se supone que las mismas deberían constituir contenidos presentes en las clases de la disciplina del nivel secundario. Sumado a esto, hay que considerar el carácter cada vez más masivo y de mayor visibilidad que revisten, debido a que implican a amplios sectores de las sociedades, quienes toman conciencia de su presencia y, en ocasiones, también se ven directamente afectados.

En la actualidad es posible encontrar un abanico de distintas prácticas educativas cuyo eje son PA². La selección de los contenidos y de la problemática a enseñar, y el diseño de secuencias de actividades están estrechamente vinculados -de manera consciente o no- con los propósitos de enseñanza que asume cada docente, como así también con la concepción que posea en torno a ella. El hecho de trabajar PA no implica necesariamente un abordaje problematizador de los contenidos, ya que en algunos casos persisten propuestas educativas descriptivas que no facilitan ni promueven la implicación y la participación de los estudiantes.

Debido a las múltiples acepciones y perspectivas a partir de las cuales se abordan las PA, consideramos central exponer, aunque sea de manera sintética, cómo las concebimos no sólo en este trabajo sino fundamentalmente en la formación de los profesores en la universidad, y que respaldan la investigación. Una PA es una controversia y una confrontación de intereses, en muchas ocasiones se trata de intereses de grupos económicos, empresas o incluso de algún nivel de gobierno versus derechos de personas o comunidades específicas que en la mayoría de las veces son damnificadas. Estas confrontaciones surgen y se desarrollan a partir del predominio de una lógica productiva y una forma de apropiación desigual de los bienes naturales que incluyen siempre relaciones asimétricas de poder (Breiting, 1997; Cuello Gijón, 2003; García Costoya y Zenobi, 2009). Asimismo, estas problemáticas pueden adquirir el carácter de conflictos ambientales en la medida en que se encuentran involucrados distintos grupos sociales, con modos diferentes de apropiación, uso y significado del territorio, y cuando además existe "...un campo de fuerzas y de lucha simbólica donde están en disputa significados y representaciones que se configuran como formas culturales de apropiación del mundo material y simbólico, que definen un determinado proyecto de construcción de la sociedad" (García y Priotto, 2009, p. 165).

Las PA se originan y analizan en diferentes escalas, pero se visualizan de manera más clara en las escalas local y regional; sin embargo, para su mejor análisis y comprensión es necesario considerar el interjuego con la dinámica nacional e incluso global (Dirección de Cultura y Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -DCyE CABA-, 2009). Las PA locales son problemáticas que se producen en el ámbito del barrio, la ciudad o el municipio y su impacto se circunscribe a estos espacios. Cuello Gijón (2003) enumera las características del trabajo con PA locales en la escuela, tanto desde el punto de vista didáctico como desde lo conceptual. Algunas de ellas son las siguientes:

- Constituye un buen recurso, atractivo y motivador que permite conectar con los procesos ambientales próximos a los estudiantes y mantener el interés durante todo el proceso de enseñanza.
- Facilita la construcción del conocimiento en la medida en que el estudiante trabaja con sistemas de ideas cada vez más coherentes, más organizadas y potentes para la comprensión.
- Estimula la intervención y la toma de decisiones como acciones intelectuales cargadas de ideología, que denotan opciones sobre sistemas de valores y pensamientos concretos.
- Promueve el espíritu crítico, la autonomía, el respeto a la diversidad, la cooperación, la solidaridad y la acción transformadora.
- Comprende las relaciones entre las acciones individuales y su trascendencia en lo colectivo, tanto en sentido positivo de la solución de los problemas como en sentido negativo para su génesis.

Sin embargo, la enseñanza de problemáticas locales -ambientales, económicas, sociales, entre otras- muchas veces se ve atravesada por limitaciones que pueden obstaculizar su inclusión en la planificación educativa. Para los docentes, la enseñanza de problemáticas propias de una localidad impone la necesidad de seleccionar y/o elaborar materiales educativos específicos, ya que generalmente los libros de texto suelen incluir casos generales y con frecuencia a escala global o regional. A su vez, su enseñanza implica la necesidad de actualización permanente y la apertura de espacios de debate e intercambio durante las clases que muchas veces pueden ser visualizados como momentos de incertidumbre o de pérdida del control. Asimismo, el trabajo con problemáticas locales moviliza la afectividad de los docentes y de los estudiantes porque pueden estar afectados directamente, conocer el proceso que los desencadena y les da continuidad, y conocer también a los actores involucrados y eventualmente ser afectados por ellos.

En suma, trabajar en el aula con PA locales implica un trabajo de mayor profundidad, que requiere aunque a la vez posibilita, un mejor acceso a la información como puede ser el contacto con informantes clave u otras fuentes de información directa. Es una práctica capaz de potenciar aprendizajes significativos y favorecer la formación de ciudadanos críticos y participativos.

3. LA INVESTIGACIÓN: INTERROGANTES Y METODOLOGÍA

Si bien en el partido de Luján existen varias PA locales, la elección del caso Curtarsa obedeció a cuestiones de accesibilidad, en función de que la becaria reside en la localidad de Jáuregui y, con ello, dispone de facilidades para recoger la multiplicidad de voces y controversias en torno a él, además, es la única problemática que se ha convertido en un conflicto ambiental a lo largo de más de una década en la localidad.

Figura 1: Localización de Jáuregui y Pueblo Nuevo en el Partido de Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina. La empresa “Curtarsa Curtiembre” está en Jáuregui, a orillas del río Luján.



Las preguntas que motorizaron la investigación fueron: ¿Cuál es el lugar que ocupan las PA locales en las clases de Geografía? ¿Cómo selecciona cada docente los contenidos y los casos a enseñar? ¿Problematiza la enseñanza de las PA locales? ¿Qué materiales utiliza para enseñarlas? ¿De qué manera se manifiestan sus representaciones y concepciones cuando las elige, las planifica y desarrolla en la clase? Si bien en este artículo no podremos exponer completamente la investigación, a continuación presentamos una síntesis del caso elegido, de la metodología empleada y de las fuentes de información que nos permitieron obtener algunas respuestas a nuestros interrogantes.

3.1. Breve apunte sobre el caso

La empresa Curtarsa Curtiembre Argentina SA se instaló en Jáuregui en 1971. Ya en los primeros tiempos de funcionamiento comenzó a generarse una problemática ambiental que fue en aumento con el correr de los años y que está fuertemente asociada con el proceso productivo de curtido del cuero que implica la utilización de compuestos químicos, pigmentos y solventes. De forma temprana comenzaron a percibirse efectos negativos vinculados con la emanación de gases y de efluentes líquidos arrojados al río Luján.

En el año 1994 Curtarsa fue adquirida por un nuevo grupo inversor ampliando los eslabones productivos y aumentando la producción. A mediados de los años '90 las controversias por el funcionamiento de la empresa involucraron a diversos sectores sociales dando inicio a un conflicto ambiental. Los ejes principales estuvieron focalizados en: la contaminación del agua de consumo residencial con nitritos a partir de los desechos de la curtiembre, la emanación de olores de la fábrica, el vertido de líquidos crudos al río Luján y la disposición final de desechos semisólidos.

El desarrollo del conflicto tuvo distintos momentos a partir de la acción protagónica de alguno de los actores partícipes y de las transformaciones del contexto local y regional en torno a la oferta laboral. Cabe destacar que después de 1995, Curtarsa era la única fábrica de la localidad y la fuente de empleo de 600 familias. Este es un dato importante para comprender la forma en que se desarrolló la tensión empleo-ambiente durante los primeros diez años de conflicto y que fue uno de los principales límites al fortalecimiento de la asamblea local que se había organizado para poner en cuestión el accionar de la empresa.

Es de destacar que desde el año 1994 los vecinos de Jáuregui presentaron el primer petitorio al gobierno municipal solicitando controles sobre la actividad de la fábrica, y hasta el año 2011 en que Curtarsa presentó la quiebra, el conflicto fue adquiriendo diferentes direcciones y ritmos.

3.2. La metodología

La investigación desarrollada estuvo orientada a comprender, analizar e interpretar situaciones educativas; a su vez, pretendió generar conocimientos tendientes a mejorar y renovar prácticas de enseñanza de contenidos geográficos. En función de las concepciones y las finalidades que la sustentan es posible ubicarla dentro de dos perspectivas: la *interpretativa* y la *crítica*. Por un lado, se inscribe dentro de un enfoque interpretativo porque reconoce la subjetividad del conocimiento educativo y la existencia de múltiples realidades; a la vez, busca comprender la complejidad y los significados de los procesos educativos. Esta modalidad de indagación pretende aportar a la comprensión de cómo transcurre el proceso de construcción y recreación de sentidos de las propias acciones de los sujetos que las realizan sobre la base de la interpretación de sus saberes, creencias, motivaciones, valoraciones e interacciones con los otros (Suárez, 2007).

Por otro lado, desde la perspectiva crítica, el conocimiento adquiere sentido en tanto posibilita transformar la realidad; de esa manera, la estructura social, las instituciones, las relaciones de poder también se constituyen en objetos de conocimiento. En este enfoque importan tanto los hechos observables como las interpretaciones subjetivas sobre los mismos ya que son factores constitutivos de la complejidad de los fenómenos sociales. El enfoque crítico se plantea la elaboración de propuestas que generen procesos de reflexión y problematización de la realidad educativa y de las prácticas sociales de los sujetos implicados. El investigador ocupa un lugar central en la medida que incentiva la indagación y la reflexión y se reconozca como parte del proceso de conocimiento en la medida que afecta la realidad al conocerla (Cifuentes Gil, 2011).

Durante la investigación se utilizaron tres técnicas: la *encuesta*, la *observación* y la *entrevista*. Las mismas permitieron obtener información de diversas fuentes y con diferente nivel de profundidad. Al ser el universo de los profesores de Geografía del área definida un número abaricable, se pudo realizar un censo, es decir, se encuestaron todos los profesores que suman un total de quince, distribuidos en cinco escuelas secundarias, tres de gestión estatal y dos de gestión privada. Luego del procesamiento de la información obtenida se seleccionaron dos profesores para observar sus clases y proceder a entrevistarlos.

4. LOS PROFESORES DE GEOGRAFÍA Y LA ENSEÑANZA DE PA LOCALES

La formación de base de los profesores es un factor que ayuda a analizar sus prácticas. El colectivo docente encuestado es bastante homogéneo, del total de quince sólo dos no son graduados en Geografía, uno es en Ciencias Sociales y otro en Lengua y Literatura. De los profesores de Geografía, uno sólo se formó en un instituto terciario mientras que el resto son todos egresados del profesorado de Geografía de la UNLu (este último dato permite conocer con certeza que estos sujetos cursaron y aprobaron en su formación de base la asignatura *Educación Ambiental* cuya perspectiva de abordaje de las PA es social y crítica).

En la encuesta se preguntó sobre la antigüedad de los profesores en la docencia ya que, como escribió Davini (1995), la práctica docente es considerada como fase de su socialización profesional. La autora señala que existen diferencias en cuanto a las expectativas de un docente que recién ingresa al sistema y un docente que ya ha atravesado cierto grado de *acostumbramiento* en las instituciones educativas. La información recabada nos permite caracterizar al grupo como mayormente de jóvenes docentes, ya que ocho de ellos ejercen la docencia desde hace menos de diez años, mientras que solo dos tienen entre diez y veinte años de antigüedad y tres superan los treinta años.

La cantidad de horas de docencia también es entendida como una variable importante para caracterizar al grupo. Esto se relaciona con el supuesto que la cantidad de horas y cursos puede dar cuenta de la disponibilidad de tiempo con el que cuenta el docente para planificar sus clases. La mayor parte de los encuestados trabaja entre diez y treinta horas en docencia, mientras que tres docentes trabajan por encima de ese número, incluso llegando a las cuarenta horas reloj.

Además, la encuesta permitió conocer las instancias de formación permanente que los profesores de Geografía del área de estudio realizaron o estaban realizando. Esta variable es de interés desde la concepción de que la formación docente es un proceso complejo que no concluye con la graduación sino que se compone por distintas fases que incluyen diversas instancias formativas que el profesor va seleccionando y que se articulan con su práctica concreta (Zenobi, 2012). Dos de los docentes encuestados reconocieron no haber realizado ninguna instancia de formación permanente. Entre aquellos que sí lo hicieron, las opciones más frecuentes fueron cursos -mencionados por diez docentes- referidos al Diseño Curricular para Geografía³. Como segunda opción, cinco docentes respondieron haber participado como asistentes a congresos de los cuales sólo uno se relacionaba con temáticas ambientales.

Debido a la temática de este trabajo -las prácticas educativas vinculadas con la enseñanza de las PA locales- fue importante conocer el lugar de residencia de los docentes, partiendo del supuesto que la práctica docente se puede ver afectada por su implicancia o no con la problemática. De los resultados de la encuesta se desprende que la mitad de los docentes residía en Jáuregui o Pueblo Nuevo mientras que la otra mitad vivía en Luján⁴.

4.1. Las concepciones de los docentes sobre las problemáticas ambientales

Todos los profesores encuestados respondieron que siempre incluyen en sus planificaciones la enseñanza de PA y, respecto de su importancia, siete docentes dijeron adjudicarle *mucha* importancia, cuatro le asignaron *bastante* y sólo dos le otorgaron una importancia *mediana*.

Para aproximarnos a las concepciones de los docentes en torno a las temáticas ambientales, en la encuesta se incluyó la siguiente pregunta: ¿Para qué cree que es importante la enseñanza de temáticas ambientales? y para su respuesta se incluyeron tres opciones que sintetizan las principales perspectivas de Educación Ambiental identificadas por Caride y Meira (2001) como resultado del desarrollo histórico de ese campo. En primer lugar, se ubican las propuestas pedagógicas que tienen como finalidad educar *para el ambiente o a favor del ambiente*, en otras palabras, se plantea la necesidad de conservar el entorno cada vez más degradado por la presión del progreso. Esta perspectiva se denomina *Educación para conservar* y en la encuesta está representada con la opción *para la conservación de la naturaleza y el entorno inmediato*. La segunda perspectiva es denominada *Educación para concientizar* y define un tipo de propuestas pedagógicas de enfoque tecnocrático e instrumental centrada en la solución de problemas ambientales concretos y el cambio de las conductas personales. Las soluciones consideradas dentro de esta perspectiva se centran en la protección de las especies, la regeneración de los espacios verdes o el control de la contaminación. En la encuesta se refleja con la opción *para fomentar un cambio en las conductas personales que ayuden a solucionar los problemas ambientales*. La tercera perspectiva denominada *Educación para cambiar* pone el foco en el análisis de las dinámicas sociales que están en la base de las problemáticas ambientales: las intenciones, posiciones, argumentos, lógicas, intereses, valores y particularmente, las relaciones de poder de los diferentes actores sociales que participan en cada situación. Desde esta perspectiva se apunta no sólo a la comprensión teórica de los procesos que desencadenan las PA, sino también a enriquecer la teoría para la acción, es decir, se busca *promover la participación activa y la formación para la ciudadanía*, como propone la tercera opción.

La mayoría de los profesores encuestados -diez de ellos- dijo adherir a la tercera perspectiva, mientras que tres docentes señalaron la segunda, relacionada con el cambio de conductas y otros tres, la primera de corte conservacionista. Como se desprende de la sumatoria de respuestas, es relevante señalar que algunos docentes -tres- seleccionaron más de una opción. Sobre la adhesión mayoritaria de los docentes a la tercera perspectiva pueden realizarse dos lecturas. Por un lado, estas respuestas dan cuenta de la vigencia del Diseño que pone de relieve una enseñanza que promueva la participación y la formación ciudadana. Por otro lado, la formación de base es un factor central al ver que de los diez docentes formados en la UNLu, nueve eligieron la opción tres -coincidente con la mirada de la asignatura "Educación Ambiental"- y sólo dos de ellos agregaron a ésta una segunda opción.

Como se mencionó previamente, todos los docentes respondieron que incluyen siempre temáticas ambientales en sus planificaciones anuales. En la encuesta se preguntó sobre los motivos de dicha inclusión, las respuestas fueron variadas, ya que de las opciones brindadas podían elegirse más de una estableciendo prioridades mediante numeración. Las respuestas demostraron que las motivaciones para su enseñanza se concentran en la importancia que le asigna el docente y el interés de los estudiantes, además de su presencia en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Llama la atención que ningún profesor seleccionó la opción que remitía a la actualidad y vigencia de dichas temáticas.

En la encuesta se pidió también que mencionaran las tres temáticas ambientales que abordan con mayor frecuencia. Sus respuestas indican la persistencia de problemáticas rotuladas como *contaminación*⁵ que en un análisis preliminar muestra cierta incoherencia con la perspectiva de Educación Ambiental que mayoritariamente seleccionaron. Por otra parte, se señalaron tres grandes problemáticas ambientales que aparecen como prioritarias: las derivadas de las

actividades económicas forestales, mineras y agropecuarias. En tercero y último lugar, podemos decir que algunas respuestas también manifestaron cierta dificultad en la enunciación de problemáticas concretas, tal como lo expresan respuestas como *agua*, *suelo* o *turismo Iguazú*. La categoría *Otros* incluye diversidad de temáticas que solamente fueron mencionadas por un docente, por ejemplo: *Cambio climático*, *Animales en peligro de extinción* y *Extranjerización de los recursos naturales*.

4.2. El trabajo de los docentes sobre problemáticas ambientales locales

El Diseño Curricular de Geografía de la Provincia de Buenos Aires no hace explícita la enseñanza a partir de casos locales sino que plantea lineamientos para el desarrollo de trabajos en terreno o de investigaciones sobre la realidad local. En la encuesta siete docentes indicaron incluir *siempre* PA locales mientras que otros seis manifestaron hacerlo *a veces*. Frente a la pregunta sobre las PA locales abordadas con mayor frecuencia, las respuestas fueron variadas aunque se pueden sintetizar en cuatro: contaminación del río Luján, PA derivadas de la actividad agropecuaria⁶, problemas asociados con la disposición final de residuos y Curtarsa. Es interesante observar que más allá de la estrecha vinculación entre la contaminación del río Luján y Curtarsa, para estos docentes constituyen problemáticas diferentes o bien, consideran a Curtarsa un caso en sí mismo, especialmente en la localidad de Jáuregui. Respecto de la conceptualización de PA local, algunos docentes manifestaron cierta confusión al mencionar como ejemplos *la destrucción de bosques nativos* o bien *la minería en Catamarca*. Dichas problemáticas son locales en las poblaciones que se ven afectadas pero no así en el partido de Luján.

Ya señalamos que Cuello Guijon (2003) reconoce importantes potencialidades a la enseñanza de las PA locales: el contacto con los actores sociales involucrados, el acceso a fuentes de información directas y el fomento a la participación activa, entre otras. Sin embargo, en el contexto educativo actual surgen algunas limitaciones que en las voces de los docentes se asocian con los tiempos de las escuelas y las aulas, la supuesta necesidad de desarrollar todo el Diseño Curricular, la tarea de seleccionar y/o elaborar materiales educativos específicos y la apertura de espacios de debate e intercambio durante las clases que muchas veces se los percibe como momentos de incertidumbre o de pérdida del control.

Sobre las ventajas de la enseñanza de PA locales en las clases de Geografía, diez respuestas se concentraron en la actitud de los estudiantes respecto de la problemática elegida: la significatividad que representaba para ellos, su familiaridad, el interés y en consecuencia, el mayor compromiso con el trabajo en clase. En la misma línea, tres docentes mencionaron como ventaja que los estudiantes podían tomar conciencia o alertarse sobre las consecuencias de dicha problemática. Solo un docente señaló el surgimiento de propuestas de cambio y participación activa. La soledad de esta respuesta es un dato llamativo en un colectivo docente en el que diez de trece profesores dijeron adherir a una Educación Ambiental que promueva la participación y la formación ciudadana. En este sentido quizás deba tomarse en consideración que muchas veces el encuestado responde desde un *deber ser* suponiendo la respuesta que espera el investigador.

Las limitaciones enunciadas por los profesores se concentraron en mayor medida en las dificultades para planificar y gestionar la clase cuando se enseñan PA locales. Las siete respuestas contenidas en este grupo versaron sobre la falta de información confiable, la necesidad de búsqueda y sistematización de la misma y los escasos materiales educativos sobre la temática. Asimismo surgieron respuestas que aluden a las tensiones que se producen en el aula cuando se trabajan PA locales, algunas expresiones fueron como las que siguen: *que el alumno pueda verse afectado*, *que surja tensión entre los alumnos*. Referidas puntualmente al caso Curtarsa, dijeron, por ejemplo: *tener hijos de trabajadores de Curtarsa en el aula*.

En la encuesta se preguntó intencionadamente si el caso Curtarsa se enseñaba en las clases de Geografía; las respuestas obtenidas orientaron la selección de los casos para la realización del trabajo en profundidad. Este se estructuró en torno a observaciones de clases y a la toma de entrevistas a dos docentes que en sus encuestas habían respondido que incluían el caso en sus clases. Seis profesores indicaron haber enseñado el caso durante el año anterior, mientras que cinco no lo tenían definido al momento de la encuesta y sólo dos dijeron que no lo enseñarían. Probablemente, la inclusión o no del caso haya estado ligada al desarrollo del mismo en cuanto a posibles eventos que iban a definir nuevas situaciones y momentos de mayor o menor conflictividad.

Los resultados de las encuestas nos permiten decir que si bien las PA están instaladas como contenidos en las clases de Geografía, porque lo prescribe el Diseño Curricular y despiertan el interés de docentes y estudiantes, cuando se focaliza la indagación sobre los casos locales se observa que empezar por allí no siempre es sencillo, requiere un mayor conocimiento de los mismos, disponibilidad de materiales y recursos didácticos y un equilibrado manejo de las

afectividades propias y de los estudiantes.

5. LA ENSEÑANZA DEL CASO CURTARSA: LAS VOCES DE LOS DOS PROFESORES

Los dos profesores seleccionados para observar sus clases y entrevistarlos -Esteban y Marcelo⁷- habían respondido en la encuesta que enseñaban el caso Curtarsa porque sus escuelas están ubicadas en Jáuregui y en Pueblo Nuevo y también por ser su lugar de residencia. Esteban vive en Jáuregui, es profesor de Geografía egresado de la UNLu hace ocho años. En el momento de la entrevista trabajaba veinticuatro horas en diversas escuelas de gestión privada, entre ellas la escuela de Jáuregui donde se tomó la entrevista. Este profesor reconoció asignarle mucha importancia a la enseñanza de problemáticas ambientales y en la encuesta respondió que la razón es *“para promover la participación activa y la formación de la ciudadanía”* y en la entrevista agregó *“porque hace falta poner en la agenda educativa las problemáticas ambientales como eje temático para promover la participación activa y la formación de ciudadanía y tender al cambio desde las conductas personales hasta el aparato político en la toma de decisiones para solucionar los problemas ambientales”*.

Entre las temáticas que trabaja con mayor frecuencia mencionó: el cambio climático, la contaminación y la vulnerabilidad social. Esteban dijo incluir siempre la enseñanza de PA locales, y entre otras mencionó: el caso Curtarsa, el tratamiento de residuos urbanos domiciliarios e industriales y el monocultivo de la soja. Para él las ventajas del trabajo con casos locales son las que permiten relacionar teoría y práctica y que vuelve significativos los temas para los estudiantes *“por tratarse de su propio ambiente donde viven cotidianamente”*. En cuanto a las dificultades mencionó la posibilidad de que *“se creen tensiones entre los alumnos que tienen una visión crítica de alguna actividad económica que genere problemas ambientales en la localidad y otros que defiendan o legitimen esas prácticas por tener al padre o madre trabajando allí”*. Además, señaló como limitación la existencia de eventuales intereses por parte de las autoridades de la escuela -de gestión privada- con la empresa.

Marcelo vive en Luján, es profesor de Geografía desde hace ocho años y también se graduó en la UNLu; trabajaba cuarenta horas en diversas escuelas, entre ellas una escuela de gestión estatal en Pueblo Nuevo donde se realizó la entrevista. En cuanto a sus concepciones sobre la enseñanza de las temáticas ambientales, dijo asignarle bastante importancia porque la vinculaba con *“la conservación de la naturaleza y el entorno inmediato”* y *“para promover la participación activa y la formación de la ciudadanía”*. Dijo incluir siempre el trabajo con estas temáticas en sus planificaciones anuales por tres motivos: le parecen importantes, a los estudiantes les interesan y porque son un contenido actual.

Respecto de las PA que incluye en sus clases con mayor frecuencia mencionó *“agua, suelo y desechos sólidos”*; también afirmó incluir siempre la enseñanza de PA locales, y ejemplificó: *“contaminación de las cuencas hídricas, del suelo y del aire, la destrucción de bosques y la introducción de nuevos cultivos”*. Es importante aclarar que algunas de estas problemáticas no se observan en la localidad de Luján. En cuanto a las ventajas que él encontraba en el trabajo con PA locales en el aula, mencionó la cercanía al problema y la posibilidad de realizar un trabajo de campo. Entre las desventajas señaló la *“visión sesgada del problema”* y *“estar atravesado por ejemplo, por el miedo a la pérdida de las fuentes de trabajo”*.

Ambos profesores ampliaron algunas de las preguntas formuladas en la encuesta. Marcelo señaló que la enseñanza de PA es importante porque *“entran en juego los intereses económicos, políticos, sociales. Muchas veces se dejan de lado los efectos que tienen y la sociedad da por sentado que si pasa algo es porque está la fábrica. Esto se relaciona con que la sociedad tiene que tomar conciencia que los problemas ambientales no son algo que se da de manera natural y principalmente, tiene que entender que la afecta directamente”*. Para Esteban *“abordar PA te permite enseñar desde esa problemática real que puede ser local, que siempre es local en definitiva y que obedece a una lógica que siempre es global, y cuando el alumno lo ve o lo investiga, lo estudia y lo reflexiona, le permite construir una conciencia crítica sobre el problema”*.

Para ambos profesores estos propósitos se hacen más tangibles enseñando PA locales. Así lo expresa Esteban: *“La escala local es la escala de la posibilidad del cambio. Primero porque es nuestro lugar y cuando uno habla de lugar habla de identidad, habla de historia, de la cultura de lo que nos pasa en nuestra cotidianidad y principalmente empezar a buscar eso que está en nuestras planificaciones y que es la formación de un ciudadano que está comprometido con el prójimo, con el cambio social, con el ambiente; un ciudadano que se compromete para resolver las problemáticas que existen en la realidad”*.

Marcelo en cambio, pone mayor énfasis en la posibilidad que ofrece el tratamiento de lo local para canalizar las inquietudes y los saberes de los estudiantes. En años anteriores realizó una propuesta que concluía con un mapeo de una PA local: *“Fue el trabajo final, lo encaramos desde el lado del ámbito urbano, tomamos las PA y la realidad actual del pueblo. Surgió el tema de los talleres textiles y los ruidos por inquietud de los chicos. Ese trabajo fue excelente porque volcaron en la cartografía lo que ellos conocen, cada uno tenía su información y fueron debatiendo y generando la cartografía”*.

En torno al caso Curtarsa, Esteban lo considera de especial importancia y se reconoce como un actor social involucrado con la problemática en tanto poblador de Jáuregui. Es una problemática que trabaja todos los años y que intenta buscar distintas aristas del caso para estrechar la vinculación con el Diseño Curricular. Durante la entrevista reconoció tensiones ocurridas en otros años: *“Una vez no pude trabajar, porque en un año -2008 o 2009- tenía en el salón muchos chicos cuyos padres trabajaban en puestos jerárquicos de Curtarsa y entonces lo que propuso un alumno y que lo hicimos, fue hacer un juicio. No aprendieron nada nuevo en relación con la problemática porque cuando propuse un debate cada uno siguió con su postura, me conformé con eso”*.

Marcelo también contó su experiencia. Siempre enseña el caso Curtarsa pero reconoció que durante los años 2010 y 2011 en el contexto del cierre de la fábrica, la tensión por los puestos de trabajo se hacía presente en el tratamiento de la problemática: *“Se veían los intereses vinculados a familiares que trabajaban en la fábrica, habían algunos a favor especialmente porque ahí trabajaba el padre, un hermano o un tío, incluso conscientes de que existía contaminación, otros estaban en contra. En esos momentos los debates eran más enriquecedores”*.

En este artículo no podemos hacer una presentación detallada de cada clase, pero nos parece de interés comentar que en la observada de Esteban en ningún momento se registraron tensiones entre posturas o resistencias a tratar el tema, lo que se evidenció fue un mayor interés por parte de los estudiantes por escuchar e intervenir cuando la conversación versaba sobre el cierre y relocalización de la empresa y la situación de los trabajadores. En ese momento de la clase se identificaron dos o más posturas en torno al conflicto y se reconocieron actores sociales asociados con cada una.

La clase de Marcelo se organizó en torno a tres videos y a conversaciones con los estudiantes cuyo objetivo central era la identificación de los actores sociales involucrados y las responsabilidades de cada uno. Introdujo la noción de conflicto y de intereses contrapuestos, sin embargo no pudo profundizar y el debate que pretendió estimular no adquirió rumbo definido, cerrándola poniendo el foco en la problemática de la contaminación en medios acuáticos.

Las dos clases tuvieron como denominador común *situaciones conversacionales*, es decir, la actividad central para ambos profesores estaba centrada en una dinámica de interacción institucional (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007) en las que el profesor tiene un rol dominante, decide los temas, reparte los turnos del habla y concentra lapsos más extensos para sus argumentaciones. El profesor como “interlocutor privilegiado tiene la potestad de controlar las intervenciones y además, de otorgar valor de calidad a los enunciados, estableciendo lo que se ha dicho bien y lo que no” (Castellá y otros 2007, p.18).

Según Vilá (2001) existen distintos tipos de actividades producidas en clase a partir de interacciones institucionales. La clase de Marcelo se concentró en una actividad de formulación de preguntas y respuestas, actividad que “persigue explorar, completar o focalizar contenidos relevantes en relación con los objetivos de la clase” (Castellá y otros, 2007, p. 43). En esta dinámica el profesor parte de los conocimientos que tienen los alumnos para elaborar de manera conjunta nuevos conocimientos. Esta última parte se observó un tanto desdibujada en la propuesta de Marcelo y pareciera que no logró trascender los conocimientos cotidianos y las opiniones de los estudiantes. Este tipo de actividad, de formulación de preguntas y respuestas también estuvo en la clase de Esteban pero como instancia de puesta en común. Primero se realizaron actividades de lectura y resumen, el docente intervenía para contextualizar, resaltar y poner en relación distintos aspectos que iban presentando los estudiantes. Con este tipo de secuencia y de interacciones, es más probable que hayan construido nuevos conocimientos; en este caso se ve una intencionalidad educativa más clara por parte del docente. Como dicen Castellá y otros (2007, p. 37) “La intención de los docentes influye en la producción de un discurso que además de tener un componente explicativo, tiene un componente argumentativo relacionado con la intención de influir en los estudiantes”.

6. LAS EVALUACIONES DE LOS DOCENTES

La clase de Esteban era la última de una unidad sobre problemáticas ambientales. Como clase de cierre el profesor consideró que se pusieron en juego todos los conceptos trabajados en las clases anteriores, entre ellos los de ambiente, PA y vulnerabilidad social, y expresó: *“Para llegar a esta clase los alumnos tuvieron que aprender lo que es la globalización, el capitalismo, el liberalismo, el uso de las tecnologías y sus implicancias; en esa clase estuvieron en juego todos esos conceptos a partir de diferentes temáticas, lo único que no habíamos abordado fue el proceso de curtido”*. También afirmó haber trabajado *“la importancia de la unión de los vecinos en la toma de decisiones”* pero no estaba seguro de que haya sido un contenido y amplió: *“Lo veo como movimiento social aunque no fue mi intención encararlo como contenido (...) la asamblea vecinal es una parte de la problemática que es interesante porque justamente nos mostró que se pueden cambiar las cosas, que es posible que tengamos voz y voto, pero no me parece que sea un contenido, lo tendré que pensar”*. Llama la atención que en esta dimensión del caso -vinculada con la participación ciudadana- Esteban puso mucho énfasis durante el desarrollo de la clase y sobre la cual sentó su posición respecto de la problemática. Sin embargo, le resultó difícil reconocerla como contenido de aprendizaje.

La clase de Marcelo no estaba inserta en una secuencia didáctica por lo tanto no articulaba con contenidos trabajados anteriormente ni con instancias de evaluación posteriores. Respecto de los contenidos que enseñó, consideró que se vincularon con la persistencia de la contaminación más allá del cierre de la empresa y puntualizó: *“Lo que surgió este año es que la empresa está cerrada, entonces el eje de la contaminación deja de lado a Curtarsa pero en realidad se olvidan que el río sigue contaminado. Los chicos conocen perfectamente dónde sigue habiendo contaminación pero piensan que el peligro más importante ya pasó”*. Claramente ambos profesores, de manera consciente o no, mostraron tener propósitos muy diferentes al incluir el caso Curtarsa en sus planificaciones.

En cuanto a la evaluación de la clase, Esteban consideró que casi nunca las clases salen como las planifica, especialmente por las respuestas que espera de los estudiantes. Sin embargo, estimó que la clase observada había sido una buena aproximación a la planificada. En cuanto a los aprendizajes logrados por sus estudiantes, manifestó dudas y dijo: *“Muchas veces pienso en fomentar la reflexión a partir de algunas actividades, pero sospecho que en realidad estoy bajando línea...”*. Al respecto Castellá y otros (2007) señalan que en las clases con fuerte predominio de las interacciones institucionales, los roles y la asimetría docente-alumno actúan de manera tal que las preguntas siempre son en cierta medida retóricas y parte de la tarea del alumnado es saber responder lo que el docente espera que digan. Tal como interpreta Esteban, difícilmente las respuestas de los estudiantes a preguntas tan direccionadas sean un indicador de aprendizaje, sino que más bien demuestran cierta habilidad para seguir sus intervenciones y por ser el tramo final de una secuencia, aprendieron la lógica de razonamiento teórico-ideológica del profesor.

Las expresiones de Marcelo manifiestan una forma de planificar y dar clase muy diferente a Esteban; reconoció que tenía un planificación muy flexible: *“Las pautas de la clase, como tiene que ver con algo que ellos viven día a día, se va disparando, se va para un lado, se va para el otro, y en eso yo prefiero no cortar el tema de las opiniones, prefiero dejarlos que se expresen y que tengan posiciones encontradas, que es lo que enriquece, dejarlo que fluya”*. En sus expresiones no se pudo observar una sistematización de los contenidos ni una reflexión respecto de los mejores modos de enseñar y facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, más bien parecería que otorgar libertad a la participación y a la manifestación de las ideas sea una forma de promover el aprendizaje de los contenidos.

Ambos profesores dijeron que volverían a enseñar el caso pero con algunas modificaciones. Mientras Esteban se cuestionaba sobre las mejores maneras de secuenciar los contenidos y las actividades y de plantear mejores consignas, Marcelo dijo que utilizaría la misma clase pero como punto de partida para un proyecto interdisciplinario y con un trabajo de campo y amplió: *“Me gustaría hacer el trabajo de campo y ponerme de acuerdo con la profesora de Biología y llevarlos al laboratorio (...) que esta clase que vos observaste sea el disparador y darle el fundamento físico de la parte más científica que son los metales pesados. Me gustaría hacer el proyecto durante todo el año...”*. Estas expresiones nos permiten intuir que el docente reconoció que su clase no posibilitó conceptualizaciones nuevas ni sistematizaciones de conocimientos, fue sólo una exposición bastante desordenada de saberes previos y sentido común. También en sus dichos se evidencia una concepción de ciencia muy ligada a las ciencias naturales.

7. ALGUNAS IDEAS PARA IR CERRANDO

La investigación educativa tiene como una de sus características centrales ocuparse de fenómenos complejos; la realidad educativa, además de compleja, dinámica e interactiva, está atravesada por aspectos morales, éticos y políticos. En la investigación presentada en este artículo, la complejidad adquiere una mayor relevancia porque el objeto de análisis son las prácticas docentes realizadas por profesores de Geografía -sujetos sociales en ejercicio de su profesión-, enseñando un caso multicausal, multiescalar y polémico de su realidad local.

La triangulación de las técnicas aplicadas a la estrategia de estudio de caso, permitió superar las limitaciones que cada una conlleva y avanzar sobre un conocimiento más profundo de las prácticas docentes vinculadas con la enseñanza de PA locales. Las encuestas realizadas al colectivo docente de Geografía de Jáuregui y Pueblo Nuevo permitieron conocer las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de temáticas ambientales y el trabajo con PA locales como así también, sus trayectorias de formación. A la vez, la información aportada permitió seleccionar a los dos profesores para el trabajo en profundidad: se observaron clases y se realizaron entrevistas para ampliar y enriquecer las respuestas brindadas en la encuesta y superar los sesgos provenientes de la inmediatez.

La observación de las clases, tuvo ciertas ventajas y desventajas. Por un lado esta técnica permitió presenciar una práctica educativa en torno al caso Curtarsa entendido como PA local, conocer la propuesta didáctica, las actividades y la manifestación de las concepciones de cada docente respecto del mismo. Pero por otro lado, suponemos que las clases observadas tuvieron características especiales por fuera de las prácticas habituales; es posible que los profesores las hayan preparado de manera diferente poniendo en juego sus propios supuestos en torno a lo que imaginaban se esperaba que hicieran.

Las entrevistas permitieron profundizar en las concepciones de los profesores y en sus intencionalidades en el desarrollo de sus clases e identificar aquellos aspectos que realmente forman parte de las habituales prácticas de cada profesor. En este sentido, la observación de las clases y las entrevistas se complementan de forma positiva permitiendo acceder a un conocimiento más cabal del objeto de estudio.

En cuanto a la elección del caso Curtarsa, ambos docentes señalaron que el interés de los estudiantes fue el punto de partida, pero mientras Marcelo encontró en el trabajo con el caso una oportunidad para partir de los conocimientos cotidianos y favorecer la toma de conciencia sobre la contaminación del río, la intencionalidad final de Esteban fue favorecer la participación de sus estudiantes en la clase y la formación ciudadana. Si bien ambos profesores comparten una misma formación de base y contaron con una asignatura específica para la enseñanza de contenidos ambientales desde una perspectiva sociocrítica, en Marcelo no ha sido suficiente para romper con una visión instrumental de la cuestión ambiental que tiene como eje la contaminación y cuyo propósito central es la concientización de los estudiantes. En el caso de Esteban, sus propósitos y concepciones se pueden enrolar dentro de una perspectiva sociocrítica; sin embargo, el análisis de su práctica permitió identificar algunas limitaciones en la planificación y desarrollo de una propuesta educativa coherente con sus propósitos.

Para profundizar en torno al tratamiento de PA locales, nos resultó significativo recuperar los aportes que en el año 1995 realizó Alicia Camilloni cuando publicó un artículo⁹ que invitó a reflexionar y revisar el criterio de escala que ponen en juego los docentes de Geografía cuando planifican sus clases, y también los especialistas en Didáctica de la disciplina cuando definen diseños curriculares. En dicho artículo, la autora somete al debate afirmaciones sostenidas por geógrafos y pedagogos⁹ en relación con la importancia de comenzar la enseñanza de la Geografía por el entorno en el cual viven los estudiantes. Estos autores reconocen varias ventajas como, por ejemplo, que el entorno ofrece muchas fuentes de observación y la posibilidad de acceder a experiencias educativas directas, además, del natural interés que demuestran por conocer aquello que es más cercano. Camilloni (1995) se pregunta si lo cercano e inmediato para los estudiantes de hoy tiene la misma significación que para los estudiantes de otras épocas. Seguramente, todos coincidimos en una respuesta negativa. La televisión, los viajes, las tecnologías de la información y la comunicación han logrado que para los niños y jóvenes de hoy el mundo sea más *pequeño*, más próximo y que dicha proximidad no tenga relación con la distancia geográfica sino con la cercanía afectiva, intelectual, social y cultural.

La investigación desarrollada muestra claramente que las implicancias afectivas de Esteban y Marcelo de alguna manera estuvieron presentes en sus decisiones didácticas, pero también para los estudiantes, el acercamiento al caso Curtarsa fue a partir de sus experiencias y afectividades personales. Al respecto Camilloni (1995, p. 15) alerta que “No sólo es necesario que los niños aprendan a observar, sino que deben aprender que la observación sin sustento científico, la observación acrítica o intuición, puede engañarlos y llevarlos a conclusiones erradas”. Y agrega: “La cercanía psicológica espacial o temporal de lo observado no ayuda a adoptar una actitud crítica frente a las observaciones propias. El compromiso afectivo y el peso de las representaciones sociales que tiene el alumno acerca de la realidad hacen más difícil el salto entre el pensamiento cotidiano y el pensamiento científico”. Pero quizás una opción didáctica para lograr dicho objetivo, sea la elaboración de herramientas conceptuales y modelos de análisis que se hayan construido a partir de la elección de casos sobre los cuales los estudiantes puedan tomar cierta distancia afectiva y un menor compromiso personal, y como escribe Camilloni (1995, p. 16) “El estudio de lo mediato, entonces, facilitaría una mejor comprensión de lo inmediato. Así pues, esta dificultad que deben enfrentar la enseñanza y el aprendizaje, implica romper un hábito y también diferenciar la percepción y comprensión científicas por un lado, del sentido común y la visión que éste ofrece del mundo próximo y lejano...”.

Para finalizar y tomando en consideración los aportes de Camilloni y las voces de los dos profesores, enseñar temáticas y casos locales no siempre resulta más sencillo. Las implicancias y representaciones sociales de docentes y estudiantes en ocasiones son un obstáculo para el desarrollo de prácticas educativas que tengan por finalidad la formación ciudadana. Es posible que abordar casos lejanos -en el espacio y en la afectividad-, apuntar a la construcción de tramas conceptuales explicativas y promover el análisis comparativo con problemáticas locales, sea una estrategia adecuada para encarar el estudio crítico de situaciones cotidianas complejas y polémicas.

NOTAS

1. Universidad Nacional de Luján, Departamentos de Ciencias Sociales y de Educación. El trabajo se enmarca en la Beca de Estudio de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC), acordada a Melisa Estrella, y bajo la dirección de Viviana Zenobi.

2. La heterogeneidad de prácticas educativas vinculadas con la enseñanza de temáticas ambientales también remite a las diversas disciplinas que se ocupan de ellas -Biología, Geografía, Formación para la ciudadanía, Ecología- y a las diferentes perspectivas teóricas desde donde se las define y caracteriza.

3. Estos cursos se ofrecieron en los Centros de Información e Investigación Educativa (CIIE) de cada localidad, dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, desde el 2008 -año de la implementación del Diseño curricular para Geografía de 2º año de

la Escuela Secundaria- hasta el 2012 -año de la implementación del Diseño de 6° año-.

4. Esta es una de las variables tomada en cuenta al momento de seleccionar a los docentes para el trabajo en profundidad, ya que Pueblo Nuevo y Jáuregui son dos localidades vecinas. Las separan apenas 4 kilómetros; la primera está al norte del río Luján y la segunda al sur.
5. Sólo en algunos casos los docentes señalaron el tipo de contaminación, por ejemplo, hídrica, urbana.
6. Otras referencias a esta problemática fueron *uso del suelo y sus impactos, modelo sojero, herbicidas*.
7. A los docentes entrevistados los llamamos Esteban y Marcelo para mantener la confidencialidad de los datos.
8. De "lo cercano o inmediato" a "lo lejano" en el tiempo y el espacio. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año IV, N° 6*. Agosto 1995. Si bien la autora plantea el artículo para el nivel primario, sus aportes son significativos para otros niveles educativos.
9. Menciona a Vidal de la Blache; Pestalozzi (1801); Décroly (1921); Bale (1987).

REFERENCIAS

- Breiting, S. (1997). *Hacia un nuevo concepto de Educación Ambiental. Carpeta informativa del CENEAM*. Madrid, España: Ministerio de Medio Ambiente.
- Camilloni, A. R. W. de (1995). De 'lo cercano o inmediato' a 'lo lejano' en el tiempo y el espacio. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año IV, N° 6*, pp.12-17.
- Castellá, J.; Comelles, S.; Cros, A. y Vilá, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona, España: Graò.
- Cuello Gijón, A. (2003). Problemas ambientales y Educación Ambiental en la escuela. En *Reflexiones sobre Educación Ambiental II*. Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio de Medio Ambiente, México.
- Caride, J. y Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona, España: Ariel.
- Cifuentes Gil, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política e ideología*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- García, D y Priotto, G. (2009). *Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos para la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Buenos Aires, Argentina: Jefatura de Gabinete de Ministros. Presidencia de la Nación.
- García Costoya, M. (coordinadora) y Zenobi, V. (especialista) (2009) *Educación Ambiental. De la conservación a la formación para la ciudadanía*. Aportes para el desarrollo curricular. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CABA.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo escolar. En Sverdlik, I. (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Vilá Monserrat, S. (2001). La competencia oral: aprender a reflexionar sobre el uso de la lengua. *Revista Scola Catalana N° 376*, pp. 21-23.
- Zenobi, V. (2012). *Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares* (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma Barcelona. Inédita.