



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

“Escenarios que reflejan la cultura institucional de Escuelas Sustentables en el sistema
educativo de la Ciudad de Buenos Aires”

Lic. Damasia Ezcurra

Director: PhD. Jason Beech

Buenos Aires, Julio 2019

*A todas las personas que trabajan para
construir sociedades más justas, sustentables y equitativas.*

A mi familia que me enseña día a día a amar y a convivir.

*A Juan que me apoya, respeta y acompaña en todos
mis proyectos con amor y paciencia.*

*A mis hijos que resignificaron mi vida y renovaron mi vocación
por la construcción de un porvenir regenerativo y lleno de vida.*

AGRADECIMIENTOS

A Henry Arntsen y a Damián Indij, con quienes tuve el gusto de iniciarme en este camino de la educación para la sustentabilidad y confiaron en mí desde un inicio.

A Jason Beech, quien con su dirección me otorgó claridad, rigor y guía para poder emprender la investigación y redireccionarla en momentos de confusión.

A Angela Aisenstein quien me orientó para encontrar los mejores caminos y confió en que podía cumplir con esta tarea.

A Carla Sabattini, mi amiga y colega, quien me acompañó, leyó y motivó para que la realización de esta tesis se concretara.

A Luis Bullrich, quien me confió la tarea de liderar la Unidad de Proyectos Especiales de Educación para la Sustentabilidad en el Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires y quien me permitió acompañar la tarea de gestión educativa con la investigación.

A Angélica Gómez Pizarro, quien me acompañó en la tarea de liderar la Unidad de Proyectos Especiales de Educación para la Sustentabilidad y con quien relevamos información valiosa del campo en la implementación de políticas públicas.

A Carlos Gentile, con quien trabajé en el Programa Escuelas Verdes varios años y me encomendó la oportunidad de diseñar, desarrollar e implementar el Reconocimiento Escuelas Verdes en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

Al Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que me hizo un espacio para trabajar y me permitió contar con la documentación e información necesaria para elaborar esta investigación.

A los lectores que se interesen por conocer este campo y en especial los que quieran actuar en concordancia.

A todos los maestros que conocí en este camino y me inspiraron a seguir y confiar en que vale la pena trabajar por una cultura más sustentable. Entre ellos: Heidi Mardon, Nikki Harre, Stephen Sterling, Sam Crowell, Hilda Weissman, Guillermo Priotto, Juan Carlos Tedesco, Mirian Vilella, María Vilches, Mark Hathaway, Douglas Tomkins, Kris McDivitt.

ÍNDICE

Índice de figuras y cuadros	6
Siglas	7
Capítulo 1. Introducción	8
1.1. Presentación del problema de investigación.....	8
1.2. Justificación.....	13
1.3. Estado del Arte.....	14
1.3.1 Investigación sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible.....	14
1.3.2. Investigación sobre el enfoque holístico de escuelas para la sustentabilidad.....	17
1.3.3. Investigación en el contexto local.....	21
1.3.4. A modo de síntesis.....	22
Capítulo 2. Marco Teórico y Abordaje Metodológico	23
2.1. Consideraciones acerca del discurso.....	24
2.2. Discurso educativo global.....	25
2.3. Transferencia educativa y recontextualización.....	29
2.4. Escenarios del enfoque holístico de escuelas para la sustentabilidad.....	33
2.5. Metodología de la investigación.....	34
2.6. A modo de síntesis.....	39
Capítulo 3. Escuelas Sustentables en el discurso educativo global	41
3.1. El desarrollo sostenible en el discurso global.....	41
3.1.1. La ONU y el Desarrollo Sostenible en la actualidad.....	47
3.2. Educación para el Desarrollo Sostenible.....	49
3.2.1 Comentarios acerca del duelo entre la EDS vs EA.....	52
3.2.2 Enfoque holístico de escuelas para la sustentabilidad.....	55
3.3. A modo de síntesis.....	65
Capítulo 4. Escenarios de Escuelas Sustentables en la ciudad	68
4.1. Antecedentes de EA en la política pública y el marco normativo.....	69
4.2. Presentación del Programa Escuelas Verdes.....	71

4.3. Reconocimiento Escuelas Verdes.....	73
4.4. Proceso de diseño e implementación del Reconocimiento Escuelas Verdes.....	75
4.5. Recontextualización del EHES en las escuelas de la Ciudad.....	78
4.5.1 Primer escenario: escuela sustentable como emprendimiento ecológico.....	80
4.5.2. Segundo escenario: escuela sustentable como una familia conectada con la naturaleza.....	85
4.5.3. Tercer escenario: escuela sustentable como una comunidad de "investigación educativa".....	88
4.6. Escenarios emergentes.....	93
4.6.1. Cuarto escenario: escuela sustentable como una comunidad para la práctica del desarrollo local.....	94
4.6.2. Quinto escenario: escuela sustentable como un sistema viviente que regenera.....	103
4.6.2.1. Algunas imágenes incipientes más allá de la sustentabilidad: el desarrollo regenerativo.....	105
4.6.2.2. Consolidación del 5to escenario.....	108
4.7. A modo de síntesis.....	110
Capítulo 5. Conclusiones.....	111
Referencias Bibliográficas.....	120
Fuentes consultadas.....	125
Apéndices.....	127
Anexo 1. Lazos y Pasos del Reconocimiento Escuelas Verdes.....	127
Anexo 2. Agenda 2030 - Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	128

Índice de figuras y cuadros

Figura 1. Reconocimiento Escuelas Verdes y sus Lazos Ambientales.....	74
Figura 2. Implementación Reconocimiento Escuelas Verdes - Línea de Tiempo.....	76
Figura 3. Representación gráfica del Desarrollo Regenerativo.....	107
Cuadro 1. Información técnica de escuelas estudiadas.....	37
Cuadro 2. Síntesis de los proyectos educativos estudiados.....	38
Cuadro 3. Posturas contemporáneas acerca del Desarrollo Sostenible.....	46
Cuadro 4. Atributos claves en las posturas del Desarrollo Sostenible.....	47
Cuadro 5. Tres tipos de Educación Ambiental contemporánea.....	56
Cuadro 6. 1er escenario: eco-escuela como emprendimiento ecológico.....	62
Cuadro 7. 2do escenario: eco-escuela como una familia conectada con la naturaleza.....	63
Cuadro 8. 3er escenario: eco-escuela como una comunidad de "investigación educativa".....	64
Cuadro 9. Educación Común. Matrícula y unidades educativas 2018.....	72
Cuadro 10. Escenarios preponderantes y secundarios por proyecto escolar.....	80
Cuadro 11. 4to escenario: escuela sustentable como una comunidad para la práctica del desarrollo local.....	101
Cuadro 12. 5to escenario: una escuela sustentable como un sistema viviente que regenera.....	109
Gráfico 1 - Escuelas Verdes reconocidas por año y lazo.....	78

SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desarrollo

CABA - Ciudad Autónoma de Buenos Aires

DS – Desarrollo Sostenible

EA - Educación Ambiental

EAS - Educación Ambiental para la Sustentabilidad

EDS - Educación para el Desarrollo Sostenible

EHES - Enfoque Holístico de escuelas para la sustentabilidad

ENSI - *Environment and School Initiatives* (Ambiente e Iniciativas Escolares)

GCBA - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

ODM - Objetivos de Desarrollo Mundial

ODS - Objetivos de Desarrollo Sostenible

ONU - Organización de las Naciones Unidas

PES - Programa de Educación para la Sustentabilidad de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés

PEV - Programa Escuelas Verdes

REV - Reconocimiento Escuelas Verdes

SEED - *School Environmental Education Development* (Desarrollo Educación Ambiental Escolar)

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

UNICEF - *United Nations Children's Fund* (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Presentación del problema de investigación

Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. (...) Para seguir adelante, debemos reconocer que, en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras. (Preámbulo Carta de la Tierra, 2000)

En la actualidad, vivimos en una época marcada por una crisis ambiental que ha alcanzado la escala planetaria, y en la que ya no se puede excluir el posible escenario de un cambio ambiental global radical (Rockström, J., et al, 2009). Esta crisis es eminentemente social, dado que sus causas estructurantes tienen origen en las relaciones humanas, en cómo conviven los seres humanos entre sí, con otros seres y con el ambiente. Una relación signada por la distribución inequitativa de la riqueza, la extracción irresponsable de los recursos naturales, el consumo desmedido y los procesos insustentables de producción. A su vez, una relación conflictiva que pone en riesgo el futuro de las próximas generaciones y el de otras formas de vida. (García y Priotto, 2009)

En este contexto, la educación aparece con un papel importante para enfrentar los complejos desafíos sociales y ambientales que impone el mundo globalizado en el que vivimos. Es necesario, "...evaluar las visiones educativas y pedagógicas prevalecientes. Debemos cuestionarnos 'para qué' y 'por qué' estamos educando; necesitamos conocer las razones, el compromiso ideológico y los valores que le den respuesta a estos cuestionamientos, especialmente si queremos construir una educación para la sostenibilidad" (Vilches, 2015: 30).

La simple garantía de acceso a la educación constituye un objetivo insuficiente, "el contenido y el propósito de la enseñanza son fuentes de una preocupación esencial que debe abordarse en todos los frentes" (Lotz-Sisitka, 2014: 16). La Educación para el

Desarrollo Sostenible¹ (EDS) emerge como un campo educativo que nos llama a examinar cuidadosamente este escenario y desentrañar las causas profundas de las problemáticas que lo atraviesan. Replantea nuestros estilos de vida actuales y se orienta a la construcción de una cultura de paz, justicia, equidad y sustentabilidad².

La escuela surge como un espacio propicio para realizar estas discusiones, indagar acerca de los valores culturales predominantes, cuestionar críticamente sus fundamentos e imaginar posibles formas de transformación. La escuela que emprenda este camino se verá atravesada por interrogantes de difícil solución y respuestas difusas. ¿Cómo promover en los jóvenes una concepción holística, un pensamiento crítico y una acción transformadora? ¿Qué tipo de saberes son necesarios para aprehender una realidad cada vez más compleja, interdependiente e incierta? ¿Cómo abordar los desafíos complejos de esta realidad en el marco de un currículum fragmentado y enciclopedista? ¿Cómo imaginar un futuro que no fue creado, con reglas diferentes a las actuales y soluciones creativas? ¿Qué tipo de habilidades son necesarias para poder sobrevivir, vivir y convivir en sociedad? Y, en definitiva, ¿cómo puede ser una escuela que integre todos estos interrogantes, que se comprometa en su discusión profunda y que busque diversos caminos para construir una cultura más sustentable?

En un intento de delinear una respuesta a estos interrogantes y en particular al último, el Enfoque Holístico de Escuelas para la Sustentabilidad³ (EHES) surge como alternativa que orienta el diseño de políticas públicas adoptado por varios países. Dicho enfoque surge en el seno del discurso educativo global (Beech, 2009) de EDS y es relocalizado por los diferentes actores de manera original y atendiendo a las particularidades de cada contexto.

En líneas generales, propone la construcción de una cultura escolar que incorpore la sustentabilidad en todos sus componentes: la gestión pedagógica institucional, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la vinculación curricular con contenidos de EDS, la

¹ Una de las discusiones epistemológicas de este campo se refiere a qué denominación utilizar para referirse a él: Educación Ambiental; Educación Ambiental para la Sustentabilidad; Educación para la Sustentabilidad; Educación para el Desarrollo Sostenible. En este trabajo se priorizará el uso de EDS dado que es el prevaleciente en el discurso educativo global y será objeto de nuestro análisis. Esto no significa una toma de postura de la autora, ni una apropiación por parte de ella. A su vez, se respetará la elección de denominación de cada autor referenciado.

² En este estudio se utilizará los términos sustentabilidad y sostenibilidad de manera indistinta. Existe amplia bibliografía que se especializa en la discusión epistemológica/semántica sobre el uso de la terminología. Este debate no constituye un aporte teórico relevante para este estudio que no se orientará a dirimir ni resolver los debates subyacentes en la elección de un término u otro.

³ Traducción propia del inglés al español de: “*whole school approach for sustainability*”.

gestión ambiental escolar, los proyectos áulicos, los vínculos con toda comunidad educativa y la articulación con actores externos a la institución.

En el año 2013, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires da comienzo a una política pública que tiene como objetivo justamente impulsar que las instituciones educativas adopten este enfoque. Dicha política se implementó por el Programa Escuelas Verdes⁴(PEV), y se mantiene hasta la actualidad.

El PEV es un programa perteneciente al Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que tiene el objetivo general de promover la educación y gestión ambiental para el desarrollo sustentable en todas las escuelas de la ciudad. Dicho programa fue creado en el 2010 y es pionero en el país en promover el EHES. Recontextualiza este enfoque mediante la implementación de una distinción llamada Reconocimiento Escuelas Verdes (REV). En el proceso de relocalización, se toman aportes de las experiencias extranjeras y se construye un andamiaje original atravesado por las problemáticas características de la Ciudad, de su sistema educativo, la idiosincrasia local y el marco normativo de su jurisdicción. El REV se otorga a las escuelas que de manera voluntaria impulsan estrategias, actividades y experiencias para la construcción de una cultura escolar comprometida con la educación y gestión ambiental.

Dicha política pública se lleva adelante en el sistema educativo de la Ciudad que se caracteriza por ser complejo y diverso. Es la jurisdicción con mayor cantidad de habitantes por km² de la Argentina, unos 14.450, y su población de un total de 2.890.151 habitantes representa el 7.20% de la nacional (40.117.096)⁵. Esto da cuenta de una demanda educativa considerable, si tenemos en cuenta que más del 20% de esta población está en edad escolar. Para atender a esta demanda, la ciudad cuenta con una oferta de 2.350 escuelas que incluyen: el nivel inicial, primario, secundario y superior (no universitario) tanto de gestión estatal como de gestión privada. Cuenta con una matrícula total de 704.798 alumnos, siendo casi en el 50% de gestión estatal y el otro 50% de gestión privada⁶.

⁴ El programa fue impulsado por el Ing. Carlos Gentile, la Lic. Celeste Piñera y el Lic. Juan Filgueira Risso. Tiene vigencia en el momento en que este estudio fue realizado.

⁵ Sitio Web IGN (Instituto Geográfico Nacional), en sección “Población de la República Argentina”.

⁶ Infografía Sistema Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2018 - Elaboración por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UEICEE)

A lo largo de esta tesis, se intenta arrojar luz sobre cómo fue el proceso a través del cual el ‘discurso educativo global’ (Beech, 2011) acerca de la EDS se recontextualizó en las escuelas de la ciudad, particularmente mediante un proceso de transferencia educativa del EHES. Se analizará el caso del Programa Escuelas Verdes (PEV) del Ministerio de Educación e Innovación y específicamente su política pública del REV.

Para abordar el problema de esta investigación se parte de la premisa de la existencia de un discurso educativo global/internacional que incide e influye en la toma de decisiones en materia de política educativa a niveles locales. A su vez, se enmarcan estas ideas en la teoría general de la educación comparada cuyos conceptos principales con los que se trabajará son la transferencia educativa y la recontextualización. En este sentido, se intenta interpretar cómo operan los complejos procesos de transferencia educativa desde el ámbito global al localizarse en las instituciones de la Ciudad. Para esto se tiene en cuenta el contexto local para dar cuenta cómo se da la reterritorialización atravesada por las especificidades culturales propias de cada lugar. (Steiner-Khamsi, 2000)

Este estudio es de naturaleza cualitativa. En primer lugar, se analiza los elementos que le otorgan estabilidad y maleabilidad al discurso global del Desarrollo Sostenible (DS) y la EDS, haciendo foco en el EHES. Para esto se utilizan como fuentes bibliografía académica, documentos oficiales de la UNESCO, de sus principales redes promotoras y de los debates académicos. Al finalizar este paso, se analizan los modos de recontextualización del EHES en la cultura organizacional de escuelas de la ciudad que participaron en el programa Escuelas Verdes en el año 2018 a través de su planificación anual y sus proyectos educativos ambientales.

La tesis se estructura en 5 capítulos. El Capítulo 1 presenta una introducción al problema de investigación, la justificación de la relevancia del estudio y el estado del arte del campo de estudio específico.

En el Capítulo 2 se profundiza en el marco teórico y la metodología utilizados para esta investigación. Se enmarca el estudio del discurso desde un enfoque foucaultiano entendido como una construcción social donde se ejercen relaciones de poder y se establecen marcos discursivos que posibilitan lo que puede ser dicho y no dicho. Luego se introduce la noción de “discurso educativo global” (Beech, 2011) como un espacio que legitima y promueve políticas educativas desde lo global a lo local. Para interpretar este

movimiento hacia los espacios específicos, se problematiza los principales conceptos de la teoría general de la educación comparada como son la ‘transferencia educativa’ (Cowen 1996) y la ‘recontextualización’ (Bernstein 1996, Steiner-Khamsi 2000, Beech 2009). Se hace referencia a los ‘escenarios’ construidos por Mogensen y Mayer (2005) como dispositivo de interpretación de los diversos modelos de EHES en los diferentes contextos. Por último, se explicita la metodología de la investigación y las categorías de análisis.

En el Capítulo 3 se analiza el discurso educativo global del EHES, en el seno de los discursos del DS y la EDS, identificando elementos que le otorgan estabilidad, posibilitando su consistencia como marco discursivo con límites interpretativos, y adaptabilidad, posibilitando un alto grado de flexibilidad para ser apropiado por diferentes actores en diversos territorios e ideologías muy dispares. A raíz de este análisis, se presentan los escenarios construidos por Mogensen y Mayer (2005) que de manera posterior serán utilizados como dispositivo de interpretación de la recontextualización de la EHES en las escuelas de la Ciudad. Los escenarios son: “escenario 1: eco-escuela como emprendimiento ecológico”, “escenario 2: eco-escuela como una familia conectada con la naturaleza” y “escenario 3: eco-escuela como una comunidad de investigación educativa”.

En el Capítulo 4 se presenta el caso del Programa Escuelas Verdes, el REV y el Premio Germina del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires. Con este marco, que sirve para contextualizar el estudio, se da lugar al análisis de los 8 proyectos ganadores del Premio Germina de las Escuelas Verdes de la Ciudad. Dicho análisis se realiza según las siguientes categorías: “visión de futuro sostenible”, “procesos de enseñanza y aprendizaje” y, “gestión escolar”. Y, a su vez, se utiliza como dispositivo de interpretación los escenarios presentados en capítulos anteriores, brevemente modificados a los efectos de que resulten más idóneos para el estudio en cuestión. A raíz de este análisis, se advierte que estos escenarios son útiles para estudiar los proyectos pero insuficientes. En particular se identifican proyectos que no encajan dentro de éstos. Por esto, a partir de los proyectos se construyen otros dos escenarios que emergen del contexto de la ciudad: “escenario 4: escuela sustentable como una comunidad para la práctica del desarrollo local” y “escenario 5: escuela sustentable como un sistema viviente que regenera.”

En el Capítulo 5 se presentan las conclusiones de la investigación. A su vez, se identifican las limitaciones al alcance del trabajo y se esbozan algunas ideas del aporte de los hallazgos y se sugieren futuras investigaciones que pueden seguir ampliando el conocimiento actual sobre este problema.

1.2. Justificación

El mundo en el que los estudiantes de hoy vivirán y trabajarán en el futuro es fundamentalmente diferente del mundo en el que crecieron sus padres y maestros. Rápidos cambios económicos, tecnológicos y sociales están creando un mundo cada vez más interconectado e interdependiente. La globalización de las economías, la revolución digital, la migración masiva y la perspectiva de inestabilidad climática están provocando nuevas preocupaciones y desafíos (Boix Mansilla, 2013). A principios del siglo XXI estamos revisando nuestra comprensión de la economía, la comunicación, la seguridad, la identidad cultural, la ciudadanía y el medio ambiente. Hay un llamado creciente de una educación más poderosa y relevante en respuesta a estas nuevas demandas y oportunidades (Ibid., 2013).

En este contexto, la EDS aparece como un campo significativo de ser estudiado porque aborda estas problemáticas, desafíos y discusiones. Pone en el centro del estudio el porvenir de nuestros niños y jóvenes, en términos de qué tipo de educación necesitamos para que éstos se puedan adaptar a un futuro incierto y a un mundo de trabajo cambiante, y a su vez, en cómo pueden ser protagonistas en la creación de este futuro para que sea más equitativo, justo y sostenible.

El estudio del Programa Escuelas Verdes como caso justifica su relevancia porque materializa a través de una política pública, un discurso educativo emergente en construcción, la EDS. En un contexto nacional en donde la Educación Ambiental (EA) no logra institucionalizarse en el sistema y posicionarse como tema prioritario en la agenda de las políticas educativas (Telias, 2014), este programa aparece como una excepción notoria y un caso pionero en Argentina que ya cuenta con más de 9 años de continuidad ininterrumpida desde su creación en 2010. A su vez, es la primera unidad gubernamental en relocalizar el modelo internacional del EHES mediante el REV. Su implementación comienza con una fase de diseño / prueba en el 2012 y luego se lanza en el 2014, teniendo continuidad hasta la fecha.

El REV es una innovación situada que responde a circunstancias particulares del sistema educativo de la ciudad. Por un lado, construye un marco de referencia propio y por el otro, toma como referentes otros modelos implementados en otras regiones y países con otro contexto, cultura, problemáticas e idiosincrasia. En este sentido, existe un doble juego de transferencia educativa (Cowen 1996) y reterritorialización (Beech 2009, Steiner-Khamsi 2000). De esta manera, pone a prueba enfoques pedagógicos y metodologías de acción representando así un caso en cierto modo experimental muy útil como instrumento de debate y reflexión.

A su vez, la sistematización de los datos relevados de un caso tan único en su jurisdicción y país puede adquirir un carácter orientador para aquellos actores que tuvieran el interés de conocer caminos de transformación. El Programa Escuelas Verdes transita senderos nuevos y acarrea consigo un interesante caudal de experiencia, resultando muy útil poder estudiarla. Los aprendizajes propios de un modelo implementado en un contexto particular “no son recetas aplicables en otros contextos, puesto que resulta imposible encontrar condiciones idénticas, pero sí son importantes antecedentes para que otros puedan emprender transformaciones. Es decir, no se trata de transferir innovaciones sino saberes acerca de “cómo innovar” (Neirotti, 2008: 37).

En términos de aporte al estado de arte de la investigación en este campo educativo, se identifica que es necesario generar conocimiento vinculado al contexto nacional y jurisdiccional. A nivel local existe un área de vacancia en términos de investigaciones referidas a EDS y EHES dado que no se han identificado estudios que lo tomen como problema de investigación. En este sentido, este estudio busca contribuir a la conformación de un corpus más robusto de investigación situado en el contexto argentino.

Por último, como investigadora tengo un interés particular en realizar este estudio porque participé en el proceso de diseño, desarrollo e implementación del EHES a través del REV. Esto lo hice desde mi rol como líder de proyecto en el Programa Escuelas Verdes de la ciudad de Buenos Aires. Y a su vez, desde el Programa de Educación para la Sustentabilidad (PES) de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés estudié este modelo a través de revisión bibliográfica, entrevistas a actores clave como

Hilda Weissman⁷ y viajes de referencia a países donde se estuviera implementado dicho enfoque: el caso de Eco-schools en Reino Unido⁸ e *Enviroschools* en Nueva Zelanda⁹.

1.3. Estado del Arte

En este apartado, se hace un repaso por el estado del arte del campo de investigación en el que se enmarca este trabajo. Por un lado, se hace mención a la investigación disponible referida a la EDS y el impacto en las políticas públicas locales. Este campo educativo es importante para este estudio porque es el que contiene el discurso del EHES. Luego se referencia las investigaciones disponibles que dan cuenta del progreso de las políticas públicas que implementan el modelo del EHES en diferentes contextos. Por último, se hace una pequeña revisión de estudios en este campo que fueron producidos en territorio argentino, dando cuenta un área de vacancia que brinda muchas oportunidades y desafíos que explorar.

1.3.1 Investigación sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible

Como se especificó en apartados anteriores, la EDS ha ido ganando terreno tanto en el ambiente académico como en las políticas públicas. Lo cierto es que esta discusión es muy actual y sigue vigente por lo que hay mucha bibliografía de orden epistemológico, semántico y de investigación en acción, entre otros, y en la actualidad está aumentando su caudal.

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, un actor supranacional que ha tenido gran influencia para que este discurso se instale, es la ONU específicamente con la UNESCO. Esta área ha realizado grandes esfuerzos por promocionar la EDS y para documentar y sistematizar los logros a nivel global, regional y local. En particular, durante la década del 2005 - 2015, nace el Decenio de la EDS, a partir "...de un acuerdo suscrito por los Estados Miembros en 2002 en la Cumbre Mundial sobre DS encaminado

⁷ Coordinadora de Agenda 21 Escolar durante 10 años (2000 - 2010).

⁸ Viaje de referencia a la *Fundación Eco-schools* en Gran Bretaña y visita a escuelas de diferentes niveles a través del *Grant* del *British Council* en el 2012.

⁹ Curso y experiencia inmersiva en la Fundación *Enviroschools* durante 2 meses a través de la Beca *WWF Prince Bernhard Scholarship* para la Conservación de la Naturaleza en el 2014.

a fortalecer la función que desempeña la educación en el logro del DS (Lotz-Sisitka, 2014: 1).

En el marco de este decenio se realizaron diversos estudios para evaluar su implementación. En el año 2009, para evaluar la primera mitad del Decenio de la EDS, se realizó la investigación: “Revisión de contextos y estructuras para la EDS” (Walz, 2009) cuyo objetivo general fue evaluar los progresos logrados, de 97 países de todas las regiones del mundo, en la implementación de la EDS desde el 2005 al 2009.

Entre los hallazgos y recomendaciones se identifica que las realidades regionales y nacionales han dado formas diversas a cómo se ha producido el desarrollo y la promoción de la EDS, generando así una variedad de interpretaciones de la EDS. Por esto, se propone, en la otra mitad de la década, enfocar la acción en encontrar dimensiones integradoras del entendimiento de la EDS y trabajar para identificar formas de traducir temas generales en aplicaciones particulares que respondan a las necesidades locales. Por otro lado, se menciona a las políticas públicas, los mecanismos de coordinación y las asignaciones presupuestarias, como los componentes básicos necesarios para el progreso en la EDS. Se marca que, si bien el progreso hasta ese momento fue satisfactorio, es necesario movilizar un mayor apoyo político en países donde la EDS aún no es una prioridad. Por último, se identifica que un enfoque holístico para aprender y enseñar se vuelve vital y urgente en respuesta a los desafíos de la humanidad cada vez más complejos y desalentadores (Wals, 2009).

En el 2014, con el cierre del decenio se presentó un informe final de evaluación y monitoreo global del DESD, “Dando forma al futuro que queremos. Decenio de las Naciones Unidas de la EDS (2005-2014)” (Buckler, C & Creech, H.) que proporciona una evaluación del progreso hacia la incorporación de la EDS en los sistemas educativos y en los esfuerzos de DS. Se realizó sobre la base de los hallazgos de los informes de DESD y en base a las evaluaciones de los Estados miembros y otras partes interesadas sobre el estado actual de la EDS. El informe muestra los logros y desafíos de una década de progreso y acción en materia de EDS a nivel mundial, regional, nacional y local, y en todas las áreas y niveles de educación.

Entre los hallazgos se advierte que estos enfoques aumentaron y ayudaron a los alumnos a contribuir al DS en sus escuelas y/o instituciones, comunidades y lugares de trabajo. Al interior de las escuelas se identificó que éstas involucraron a sus alumnos en

el proceso de reducción y gestión de la huella ecológica, y que mejoró las relaciones entre la escuela y la comunidad en temas relacionados con la EDS. A su vez, las escuelas utilizaban el entorno escolar y los espacios al aire libre como un recurso para el plan de estudios.” (Buckler, C & Creech, H., 2014).

En relación a estos hallazgos se identificaron también desafíos para profundizar el progreso sólido y continuado más allá del decenio. En este sentido se fundamenta que para pasar de la creación de un entorno propicio (compromisos de alto nivel, metas y orientación de políticas) a cambios reales en el currículo y en la práctica del educador en todos los niveles es necesario un cambio sistémico que requieren: i) esfuerzos continuos para profundizar la comprensión de la educación de calidad como una que integre en relevancia, propósito y valores a la sostenibilidad; y ii) una institucionalización de la EDS, incluida la inversión de personal y recursos financieros (Buckler, C y Creech, H., 2014).

Los estudios mencionados en este apartado, se refieren a la EDS y la evaluación de su implementación. Este campo es importante para este estudio porque es el que contiene el discurso del EHES. Los estudios realizados por iniciativa de la UNESCO, dan cuenta de un campo educativo relevante que cuenta con diversos esfuerzos para medir su progreso en la implementación de las políticas públicas en diferentes niveles: global, regional, nacional y local. A su vez, intentan identificar lecciones en la aplicación de programas para poder ofrecer orientaciones que colaboren con la consolidación de la ESD en los sistemas educativos formales. Entre una de sus recomendaciones significativas, la promoción del EHES surge como una política pública recomendable para que se aborde la complejidad de las problemáticas de la contemporaneidad y que se involucre a toda la comunidad educativa.

1.3.2. Investigación sobre el enfoque holístico de escuelas para la sustentabilidad

El EHES en el campo de la investigación cuenta con diferentes ejemplos que sirven de referencia para este estudio.

Dentro de la bibliografía más específica de la EHES, un estudio que resulta fundante es el realizado por Henderson, K y Tilbury, D. (2004) “Enfoque holístico para la sustentabilidad: Estudio internacional de programas de Escuelas Sustentables”¹⁰. Este

¹⁰ Traducción del inglés: “*Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*”

trabajo estudia diferentes iniciativas nacionales e internacionales, que integran el EHES. Los programas tomados como unidad de análisis para este estudio fueron: *Enviroschools*¹¹ (Nueva Zelanda), *Green School Award*¹² (Suecia), Escuelas Verdes (China) y los programas internacionales de la *Eco-schools* de *Foundation for Environmental Education*¹³ (FEE) y *Environment and School Initiatives (ENSI) Eco-schools*¹⁴.

El estudio ofrece una reflexión sobre las experiencias y aprendizajes de estos programas en un intento de responder a las preguntas: ¿Cómo se ve la escuela que adopta el EHES? ¿Existe una fórmula de "cómo" ejecutar un programa eficaz y de gran alcance? ¿Hay evidencia de métodos efectivos para involucrar a la comunidad educativa en estos emprendimientos? ¿Cómo puede un programa ser efectivo? Al esbozar respuesta a estas preguntas, el estudio identifica características convergentes que ofrecen una conceptualización de lo que implica una institución que integra el enfoque holístico para la sustentabilidad en su gestión.

A su vez, revisa estos programas y documenta sus experiencias identificando logros y lecciones aprendidas. En este sentido, identifica una serie de factores críticos de éxito para la implementación de Programas. Éstos incluyen: alineación con prioridades del gobierno; acceso a la transferencia de conocimiento por parte de otras experiencias durante diseño e implementación del programa; fondeo significativo y continuo; integración de los enfoques de Educación para la Sustentabilidad; inversión en desarrollo profesional del equipo, así como socios escolares; construcción de vínculos con iniciativas ya en funcionamiento; y establecimiento de asociaciones múltiples con las partes interesadas. (Henderson y Tilbury, 2004)

Por otro lado, una institución que contribuyó mucho para la construcción de conocimiento y promoción de políticas en este campo es ENSI¹⁵. Ésta es una red internacional que a través de la investigación y el intercambio de experiencias a nivel

¹¹ Traducción del inglés al español: Escuelas Ambientales

¹² Traducción del inglés al español: Premio Escuela Verde

¹³ Traducción del inglés al español: Eco-escuelas de la Fundación internacional de Educación Ambiental.

¹⁴ Traducción del inglés al español: Ambiente e Iniciativas Escolares - Eco-escuelas.

¹⁵ ENSI (*Environment & School Initiatives*) se estableció en 1986 como un proyecto del Centro de Investigación e Innovación Educativa de la OCDE. Es una red internacional que ha apoyado desarrollos educativos, comprensión ambiental, enfoques activos para la enseñanza y el aprendizaje, a través de la investigación y el intercambio de experiencias a nivel internacional desde sus inicios.

internacional ha apoyado los desarrollos educativos, la comprensión ambiental, y los enfoques activos de la enseñanza y el aprendizaje desde 1986.

En 2002, la red ENSI en cooperación con la red SEED¹⁶, lanzó un proyecto de investigación que incluía dos etapas. La primera etapa de la investigación fue el estudio realizado por Mogensen y Mayer (2005) “Eco-escuelas - tendencias y divergencias. Un estudio comparativo del proceso de desarrollo de las Eco-escuelas en 13 países”¹⁷. Esta publicación es una investigación comparativa basada en información recopilada de 13 informes de países¹⁸ sobre los criterios implícitos y explícitos que guían el desarrollo de las escuelas ecológicas. Los autores analizan las tendencias y divergencias en los informes, centrandose su estudio en la identificación de las visiones del mundo futuro que están integradas en los programas de eco-escuelas’ y la conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los modelos de gestión escolar.

El elemento valioso de este estudio que se despega del estudio de Henderson y Tilbury (2004) es que como resultado se desarrollan escenarios que guían las iniciativas descritas en los informes. Por otro lado, que proponen como marco de análisis ciertos criterios de calidad construyendo indicadores. Finalmente, la publicación apunta a reflexionar sobre el potencial de tales escenarios y criterios de calidad para el trabajo de las escuelas hacia el DS (Mogensen y Mayer, 2005). Este estudio es sumamente relevante para nuestra investigación porque estos “escenarios” serán utilizados como marco de análisis del discurso global del EHES y su recontextualización en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires en nuestro estudio¹⁹.

La segunda etapa de esta investigación es la publicación de “Criterios de calidad para escuelas EDS - lineamientos para mejorar la calidad de la EDS”²⁰ (Breiting, Mayer y Mogensen, 2005), construcción que se realiza en base el estudio comparativo de la primera etapa. En este documento se presenta una lista no-exhaustiva de criterios de

¹⁶ Red europea para promover la EA como una fuerza motriz para el desarrollo escolar. En el marco de la acción de la red COMENIUS de la Comisión Europea, SEED emprendió desde 2002 hasta 2005 una gama de acuerdos multilaterales, proyectos escolares, trabajos conjuntos de investigación y desarrollo de políticas públicas.

¹⁷ Traducción al español de: ECO-schools – trends and divergences. A Comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries.

¹⁸ Australia, Austria, Bélgica - Comunidad Flamenca, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Grecia, Hungría, Italia, Korea, Noruega, España - Cataluña, y Suecia.

¹⁹ Estos escenarios y sus categorías de análisis se presentan con mayor profundidad en el Capítulo 2 y Capítulo 3 de esta investigación.

²⁰ Traducción al español de: Quality Criteria for ESD-Schools” Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development

calidad y es un instrumento que agrupa toda la "filosofía" de la EDS. La concepción común que subyace a estos criterios, no se basa tanto en las acciones prácticas o resultados en la escuela o en la comunidad, sino en la creencia que "...los logros realmente importantes están relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, el clima, y la organización escolar." (Breiting, Mayer y Mogensen, 2005: 9)

Por otro lado, un estudio reciente y del contexto latinoamericano, es la tesis doctoral de María de los Ángeles Vilches Norat, "Eco-pedagogía y el Programa Eco-escuelas de Puerto Rico" (2015). Este estudio es el único relevado en el contexto latinoamericano que toma como unidad de análisis a un modelo de EHES como el Programa Eco-escuelas. Dicho programa es llevado adelante por la organización internacional de la sociedad civil FEE y su Programa Eco-Schools con base en Puerto Rico y se enmarca en el enfoque de EHES. En dicho estudio la autora se propone estudiarlo con la lente de la eco-pedagogía, utilizando un "sistema integrado de categorías para la educación formal que integran sus supuestos onto-epistemológicos y sus presupuestos pedagógicos (Vilches, 149: 2015)."

Entre los hallazgos más relevantes del estudio es que el Programa de Eco-escuelas integra de manera parcial los principios de la eco-pedagogía. En este sentido, afirma que la organización tiene como reto fortalecer el desarrollo de la conciencia ecológica dado que sus énfasis están focalizados en "...en la gestión sostenible de la escuela, la integración de lecciones ambientales, la elaboración de proyectos, la celebración de actividades puntuales y el establecimiento de acuerdos de colaboración multisectoriales (Vilches, 13: 2015)."

En este sentido, la autora concluye que "la integración de la eco-pedagogía al contexto escolar presenta un gran reto para los centros y demás estructuras educativas porque presupone transformaciones profundas en áreas curriculares y culturales (Vilches, 13: 2015)."

En resumidas cuentas, el estado del arte recién planteado tiene que ver con investigaciones referidas a la implementación de políticas públicas que promuevan el modelo del EHES. Estas investigaciones son importantes para esta tesis porque son tomadas como fuentes secundarias para la construcción del discurso educativo del

EHES²¹, forman parte del marco teórico para nuestro estudio²², y también representan precedentes en Latinoamérica que estudian el EHES²³.

1.3.3. Investigación en el contexto local

En el contexto argentino existe un área de vacancia con respecto a este campo, hay poca bibliografía que estudie la EDS y con respecto al estudio del EHES no se han encontrado investigaciones al respecto. Sin embargo, se pueden destacar dos estudios que son referenciados a lo largo de la tesis.

Una obra es la publicada en el 2009 por Guillermo Priotto y Daniela García, “Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental”. Este libro es un aporte que incita a una reflexión ética, política y pedagógica en el marco de la EA. Plantea discusiones que abordan: la crisis ambiental y emergencia del concepto ambiente; la sustentabilidad como discurso ideológico; la EA como construcción política y campo de acción político pedagógico. Lo que no presenta este libro es una investigación de este campo educativo en el contexto argentino, sino que plantea discusiones más teóricas que pretenden profundizar y enriquecer el debate acerca del sentido formativo de las propuestas educativas ambientales que se impulsan desde los diversos escenarios locales y regionales de nuestro territorio. Este trabajo sirve para enmarcar nuestra tesis en una discusión que dialoga entre las concepciones de EA latinoamericana y el discurso educativo global dominante de educación para DS.

Por otro lado, otro libro producido en Argentina es “La EA en Argentina: actores, conflictos y políticas públicas” (Telias, Canciani, Sessano, 2014) que ofrece una compilación de artículos de investigación sobre el campo de la EA inscriptos en el “Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina” con sede en el Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y en la facultad homónima de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este libro reúne un conjunto de voces académicas con el propósito general de estudiar la conformación del

²¹ En particular los estudios de Henderson y Tilbury (2004) y Mogensen y Mayer (2005).

²² El estudio de Mogensen y Mayer (2005).

²³ El estudio de Vilches (2015).

campo de la EA en la Argentina e indagar experiencias educativas que, en el marco de ese proceso, se pusieron en juego en momentos de protesta social y conflicto ambiental.

Esta bibliografía es relevante porque da cuenta de esfuerzos, aunque aislados, por construir este campo en el contexto argentino. Sin embargo, a nivel local es necesario seguir generando conocimiento para que logre ser más robusto.

1.3.4. A modo de síntesis

Existe amplia bibliografía referida al EDS tanto en el ambiente académico como en las políticas públicas. En este apartado seleccionamos las que han cumplido algún rol para la consecución de esta tesis. Este campo educativo es la tierra fértil desde la que surge el EHES. Referido a este modelo hemos delineado varios estudios que hacen foco en la investigación de la implementación de políticas públicas que integran el EHES, principalmente en los países europeos y otros como China, Australia y Nueva Zelanda.

Por otro lado, hay pocos estudios que tomen a casos latinoamericanos, en parte porque el modelo del EHES no se ha generalizado en la región. En la Argentina, no se han identificado estudios que lo tomen como problema de investigación. Esto representa un área de vacancia y a su vez, tiene la ventaja de que existe un marco teórico y metodológico robusto ya construido. Estos marcos se utilizan como referencia para poder sustentar este estudio.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO Y ABORDAJE METODOLÓGICO

En este capítulo se profundiza el marco teórico sobre el cual se estructura esta tesis para intentar arrojar luz sobre nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo se recontextualiza la idea de promover la EDS en el proceso de transferencia que requiere el movimiento del discurso educativo global al del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires?

Para abordar esta pregunta de investigación como primer paso se presentan conceptos foucaultianos acerca del discurso, marco teórico que permite enmarcar nuestro análisis del ‘discurso educativo global’ como una construcción social de significado y una forma de poder. Luego se especifica a qué nos referimos cuando mencionamos el discurso educativo global, siguiendo la conceptualización realizada por Beech (2011) que se ancla en cierta medida en las ideas de Castells (1996) sobre la “sociedad en red”.

A los efectos del estudio propuesto en esta investigación que propone estudiar el movimiento de este discurso desde el campo global al local, se problematiza los principales conceptos de la teoría general de la educación comparada como son la “transferencia educativa” (Cowen, 1996) y la “recontextualización” (Bernstein 1996, Steiner-Khamsi 2000, Beech 2009). Estos conceptos permiten interpretar cómo operan los complejos procesos de movimiento del discurso con sus inherentes tensiones entre lo global y lo local.

Finalmente se hace referencia al concepto de ‘escenarios’ propuesto por Mogensen y Mayer (2005) para realizar el estudio de programas que implementan el modelo de EHES en 13 países estudiados. Se presenta este dispositivo de interpretación como el que se utiliza en los capítulos subsiguientes para el análisis de la recontextualización del discurso educativo global del EHES en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

Para cerrar el capítulo se presenta la metodología de la investigación que se desprende del marco teórico presentado. Se presentan los objetivos generales y específicos de esta investigación y cómo se planea abordar su estudio. Se presentan las unidades de análisis específicas. Y en líneas generales se especifica las razones de ciertas elecciones metodológicas y recortes que se tomaron para realizar este estudio.

2.1. Consideraciones acerca del discurso

En esta tesis se tiene en cuenta concepto de "discurso" de Foucault que lo entiende como una producción social que lejos de ser transparente "(...) está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad" (Foucault, 2008: 14). Estos procedimientos, que pueden ser tanto internos como externos, lo controlan y lo delimitan. Las exclusiones y prohibiciones que recaen sobre el discurso revelan rápidamente su vinculación con el poder: "(...) esto no tiene nada de extraño, pues el discurso (...) no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder de que quiere uno adueñarse" (Foucault, 2008: 15)

Según Foucault, los discursos no son sólo signos para designar cosas. Más bien, los discursos constituyen los objetos de los que hablan. "Es indudable que los discursos están formados por signos, pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas" (Foucault, 2013: 68). Es a través del discurso que tiene lugar la producción social de significado. El discurso afecta (interrumpe o mantiene) las relaciones de poder a través de la construcción del significado. Por lo tanto, el estudio del discurso trata de entender por qué de todas las cosas que se podrían decir y hacer en un momento dado en un contexto dado, solo ciertas cosas se dicen y se hacen.

En este sentido, argumenta que el discurso es una forma de poder que circula en el campo social definiendo implícitamente un conjunto de reglas que dividen las ideas pensables de las impensables y el tipo de prácticas que pueden implementarse de aquellas que no pueden ser practicadas. Desde esta perspectiva, la forma en que actuamos en el mundo está íntimamente relacionada con la forma en que vemos el mundo, en que pensamos, hablamos o escribimos sobre él.

Foucault señala que el conocimiento y el poder político están entrelazados y no pueden pensarse el uno sin el otro dado que son dos caras de la misma moneda. Así, el tipo de conocimiento que se acepta como verdad en una sociedad dada es el resultado de una "batalla sobre el estado de verdad y el papel económico y político que desempeña" (Foucault, 2000: 131). Las categorías de clasificación, los nombres y las palabras, que

construyen la realidad, tanto como la expresan, son la apuesta esencial de esta lucha política.

En esta tesis, se asumirá que este discurso en cierta medida configura las prácticas, situadas en un determinado tiempo y espacio. Es decir que se tiene en cuenta las “condiciones de existencia” de estos enunciados: “Las condiciones para que surja un objeto de discurso, las condiciones históricas para que se pueda “decir algo de él”, y para que varias personas puedan decir cosas diferentes (...) son numerosas y de importancia. Lo cual quiere decir que no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa; no es fácil decir algo nuevo” (Foucault, 2013: 63). Los discursos son un “sistema de posibilidad de conocimiento” (Ball, 1990) al crear la posibilidad de ciertos significados e interpretaciones del mundo, limitan la posibilidad de que surjan otros significados e interpretaciones. Así, un discurso está constituido tanto por inclusiones como por exclusiones. Es a través de este proceso de inclusión / exclusión que se construye el espacio discursivo.

Esta noción de discurso aquí expuesta, como un campo de batalla en donde se dirimen cuestiones de poder en el campo social y que afecta implícitamente lo que puede ser dicho/no dicho, pensado/no pensado y practicado/no practicado, es la que hilvana el entramado de esta tesis. En esta línea, en el apartado siguiente se presenta una de las premisas de esta investigación que es la existencia del ‘discurso educativo global’ (Beech, 2011) como un acontecimiento que tiene el poder de crear ‘condiciones de posibilidad’ de ciertos significados e interpretaciones del mundo, mientras que puede limitar la posibilidad de que surjan otros significados e interpretaciones.

2.2. Discurso educativo global

Según Beech (2014) uno de los desafíos más importantes que tiene el campo de la educación comparada en la actualidad es el de replantearse la manera en que se conceptualiza al espacio para poder mapear los modos en que circulan y se transforman los discursos educativos en el campo educativo global. Al respecto de esto el autor argumenta que “un posible análisis de los espacios globales y los discursos que allí se producen, usando teorías de las redes y del espacio de flujos y de lugares, puede ser un

camino interesante para entender mejor las complejas formas en que circula y se transforma el discurso acerca de la educación en la actualidad.” (Beech, 2014: 14)

Para revisar las concepciones establecidas del espacio, el autor se basa en las ideas de Castells (1996) que argumenta que actualmente en el mundo moderno el modo en que circulan las ideas acerca de la educación se vio afectada por la aparición de un nuevo escenario, que denomina como el de la sociedad en red (Castells, 1996). La sociedad en red es una estructura social compuesta por redes de información propulsada por las tecnologías de la información. Ésta posee una lógica espacial diferente a todas las anteriores, sugiriendo que existen dos lógicas espaciales que coexisten: el espacio de flujos y el espacio de los lugares.

El autor argumenta que el espacio de flujos es la expresión de los procesos que dominan nuestras vidas económicas, políticas y simbólicas. Es la organización material de las prácticas sociales que comparten un mismo tiempo pero que no comparten un mismo lugar. Su funcionamiento está mediado a través de flujos (de capital, de información, de tecnología, de imágenes, sonidos y símbolos). Los flujos como los intercambios entre actores sociales que forman parte de las estructuras económicas, políticas y simbólicas pero que se encuentran físicamente distantes (Castells, op cit.).

Lo que contiene, transporta, y potencia estos flujos son las tecnologías de la información. Lo que construye, reproduce y comparte estos flujos son los nodos de estas redes virtuales, es decir instituciones e individuos localizados territorialmente distantes. Estos nodos forman parte del espacio de lugares, comparten el mismo lugar y los intercambios se caracterizan por contenerse dentro de una misma contigüidad física (Castells, op. cit.).

En relación al campo de la educación, el espacio de flujos juega un rol determinante para la definición de la agenda educativa formal. Este espacio influye en gran medida en la construcción de las políticas y prácticas educativas, dado que está constituido por una serie de redes de intercambio de información a través de la cual se producen y reproducen discursos globales sobre la educación. Éstos a su vez, tienen la intención de influir en el espacio de los lugares.

Con este marco teórico Beech (2014) identifica como desafío y oportunidad para la educación comparada comprender cómo los atributos estructurales de las redes que constituyen el espacio educativo global transforman los discursos que se producen y

reproducen en este espacio, influyendo en la manera en que se conceptualiza la educación y se implementan políticas educativas en distintas partes del mundo.

El ‘campo educativo global’ es un espacio específico dentro del espacio de flujos de las redes tiene su propia lógica de interacciones y objetivos (Beech, 2008) y es el lugar donde se produce el ‘discurso educativo global’. A este campo lo constituyen diferentes actores (agencias internacionales, las consultoras, las universidades, corporaciones, agencias de desarrollo, bloques regionales, y ONGs). Éstos participan de diferentes redes que en algunos casos se comunican entre sí compitiendo y colaborando, y construyendo este discurso con sus ‘condiciones de posibilidad’.

Los principales actores de este espacio no pueden ser pensados sin referirse a instituciones reales arraigadas a un lugar concreto y hasta individuos que participan en las redes globales en busca de influenciar las políticas educativas en territorios específicos. El flujo de personas e ideas a través de redes sociales, académicas y políticas, producto de la revolución tecnológica y del achicamiento del espacio y el tiempo, hace posible un contacto más fluido entre los académicos, líderes políticos y tecnócratas que precisan y efectúan las políticas educativas en los distintos países. Esto facilita y acelera las posibilidades de adaptar “soluciones” educativas. Esta tendencia se ve potenciada por la existencia de una impresión popularizada de que los países se enfrentan a desafíos similares frente a los procesos de globalización económica y cultural (Beech, 2007).

En el caso de las agencias internacionales en particular, se puede decir que éstas poseen una gran relevancia como nuevos actores supranacionales en el campo de la educación. Tanto la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, consideran que uno de sus roles principales es la difusión de conocimiento de punta sobre educación. Se autoproclaman como capaces de diseñar soluciones para los problemas educativos vigentes y también para predecir los desafíos futuros. Y, concretamente, son fuente de significativa autoridad para legitimar, definir y promover una agenda de política educativa (Beech, 2007: 159).

El carácter distintivo de las agencias internacionales, en comparación con otros actores en el campo educativo, es que no actúan en un contexto educativo particular. Están abstraídos de la práctica educativa, y esto tiene algunas consecuencias significativas. Las agencias internacionales no buscan resolver problemas educativos específicos del contexto. Más bien, buscan identificar algunos principios educativos universales que

podrían aplicarse en la mayoría de los sistemas educativos para "mejorar" la educación (Beech, 2011: 50).

En este sentido, las propuestas educativas de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE producen un "discurso educativo global" a través de la promoción de un modelo universal de educación (Beech, 2011: 51). Este discurso es global de dos maneras. En primer lugar, el discurso producido es "global" debido a su alcance espacial. "Las propuestas de la UNESCO van dirigidas a todo el mundo. Las recomendaciones del Banco Mundial están dirigidas principalmente a los países 'en desarrollo', definidos como aquellos países que no son miembros de la OCDE". Por lo tanto, estas tres agencias en su conjunto buscan influenciar a la mayor parte del mundo con su visión educativa (Beech, 2011: 52). En segundo lugar, este discurso es global en el sentido de que es un discurso 'globalizador' dado que en nombre de lo que éstas argumentan que es una 'buena educación' ofrecen "un modelo universal de educación como una estrategia global que podría resolver la mayoría de los problemas educativos en la mayoría de los contextos locales" (Beech, 2011: 52).

Este 'discurso educativo global' es un espacio de poder que busca la estabilidad creando un marco discursivo propio, estableciendo límites en las interpretaciones que se realizan al respecto del mismo en los diferentes contextos. Cuando estos actores supranacionales se apropian de ciertos conceptos o ideas, las transforman en una generalización simplificada. Al respecto de esto, Beech (2008, p. 345-346) señala: "que se ofrece como una solución educativa para la mayoría de contextos. La proclama de estas ideas se hace sin contexto específico y, por lo tanto, inevitablemente, es necesario simplificar estas ideas para hacerlas lo suficientemente maleables como para adaptarse a cualquier contexto, pero al mismo tiempo retener cierta estabilidad. De esta forma se produce el discurso educativo global. Este discurso luego se hace particularmente atractivo para algunos países por su simplicidad (Ball, 1998)".

Teniendo en cuenta esta premisa, en esta tesis se analiza el 'discurso educativo global' del DS y la EDS, haciendo foco en el EHES. En este sentido, se intenta identificar las características que hacen de él una sofisticación elaborada entre estabilidad y adaptabilidad: ¿Qué rasgos lo constituyen como un marco discursivo específico con límites de interpretación? ¿Qué elementos le otorgan diversos grados de maleabilidad y adaptabilidad que lo hacen seductor a personas e instituciones con diferentes ideologías

y posiciones de diferentes contextos? En el Capítulo 3 se analiza este discurso, y se identifican las convergencias y divergencias que conviven en él.

Por otro lado, cuando el discurso educativo global se mueve a un sistema educativo determinado no se mueve al vacío, sino que se encuentra con resistencias, oposiciones y otros marcos discursivos preexistentes. Por lo tanto, en el proceso por el cual se produce esta ‘transferencia educativa’ el discurso educativo global podría ‘recontextualizarse’ a medida que interactúa con los discursos locales disponibles.

En el próximo apartado se hará referencia a estos dos conceptos de la Educación Comparada, la ‘transferencia educativa’ y la ‘recontextualización’ en un intento por formular una agenda de investigación que tenga en cuenta el discurso prestamista (‘discurso educativo global’ del DS y el EDS) y el destinatario (discurso local disponible del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires), y a las prácticas que resultan de esta transferencia.

2.3. Transferencia educativa y recontextualización

Como ya expusimos, el estudio del discurso educativo global y su movilidad al contexto local se enmarcará dentro de teoría general de la Educación Comparada. La agenda de dicha disciplina dentro de la investigación en educación ha sido tradicionalmente definida por el interrogante acerca de qué aprendizaje de valor práctico se puede obtener a partir del estudio de los sistemas educativos extranjeros. Por lo tanto, la *transferencia educativa* es una de las ‘ideas clave’ del campo disciplinar (Cowen, 1996). Dicho concepto se utiliza para denotar la intención de trasladar ideas, prácticas o instituciones educativas de un contexto educativo a otro (Ibid.).

En los inicios de la Educación Comparada, cuando Jullien de Paris (1775-1848) fundó la disciplina, se entendía la transferencia educativa bajo la luz de concepciones lineales de tiempo y de espacio. Éstas dieron origen a conceptualizaciones poco complejas. De este modo, se fundó dicho campo de estudio con una pretensión de ciencia que lo invadió a lo largo de 170 años. Este hecho en sus orígenes ayudó a legitimarla como disciplina, pero como consecuencia se dejó de ‘leer el mundo’, no se interpretó el mundo político, económico e histórico en el que se desarrollaba la educación. Por ende, se generó una literatura metodológica que intentó proveer de tecnologías útiles para

solucionar problemas educativos desde determinados países donde fueron aplicados para otros países con problemas “similares” (Beech, 2006).

Por esto, Cowen (2000) pone en discusión la pregunta principal de la Educación Comparada que se refiere al aprendizaje de cuestiones prácticas a través del estudio de sistemas educativos: ¿Cómo obtener una ciencia pragmáticamente útil para el préstamo educativo? En su lugar, propone un interrogante más teórico: ¿Cuáles son los códigos de los procesos educativos y cómo podrían ser descriptos y explicados comparativamente, de manera de captar las intersecciones entre las fuerzas de la historia, las estructuras sociales e identidades pedagógicas de los individuos?

En línea con la propuesta planteada por Cowen, este estudio se enmarca dentro del campo de la Educación Comparada introduciendo la cultura en el estudio de la transferencia educativa y prestando atención hacia lo que ocurre a nivel local una vez que se ha producido la transferencia. En pocas palabras, se intenta dar cuenta de las especificidades culturales y contextuales de cada país, los complejos procesos de transferencia educativa y sus inherentes tensiones entre lo global y lo local. En este sentido, varios autores de este campo argumentan que en muchos estudios de transferencia educativa que se han realizado históricamente no se han explicado suficientemente las historias de recontextualización (Bernstein 1996, Beech 2009, Steiner-Khamsi 2000), y cambio de forma (Cowen, 2009) para analizar estas transformaciones.

Steiner-Khamsi (2000), propone transformar la pregunta normativa, orientada al sentido práctico de: “¿Qué se puede aprender?”, en la pregunta descriptiva, orientada en un sentido de investigación, de: “¿Qué se ha aprendido?”, “¿Qué se ha transferido?”. Es decir que el foco se orienta a intentar problematizar la transferencia educativa interpretando qué pasa con los discursos educativos a nivel local. Según la autora, la transferencia educativa no es un proceso lineal, sino que por el contrario complejo y circular. Los discursos se transforman y cambian sus efectos, cada vez que se mueven de un contexto a otro. Lo que define las transformaciones es el movimiento entre contextos y, por lo tanto, el cruce de una frontera. Afirma que el hecho de que se importen propuestas educativas de un país a otro, no es señal de convergencia sino más bien de interacción y de intercambio entre los expertos.

La autora argumenta que nos encontramos frente a un escenario de gran diversidad de nuevos ‘regionalismos’ en materia de política educativa. En este sentido, reconoce el surgimiento de un determinado modelo educativo internacional, que es una señal visible del neocolonialismo e imperialismo cultural, pero a su vez, remarca la importancia de las fuerzas locales que responden diferente a estos discursos.

Por esto, sugiere que en la agenda de los investigadores se debe cuestionar la explicación que afirma la existencia de una relación causal entre desarrollos globales y la convergencia internacional de los sistemas educativos. Propone como foco de la investigación explicar el proceso de la transferencia: “examinar los procesos de puesta en práctica y de recontextualización, teniendo en cuenta tanto los sistemas prestatarios como los prestamistas y plantearse quién se beneficia y quién pierde.” (Steiner Khamsi, 2000) En resumen, en un intento por formular una agenda de investigación sugiere que se preste más atención a las prácticas discursivas que resultan de la transferencia y de los modelos circulares de préstamo (Steiner Khamsi, 2000).

En línea con esta autora, en esta investigación es de especial interés analizar las diversas formas que toma este discurso una vez que es localizado en un contexto específico, particularmente en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, la argumentación de esta autora está basada en los préstamos de ciertos países hacia otros. Esta tesis como ya se especificó anteriormente estudia la transformación del discurso desde un campo global, descontextualizado y sin una adherencia nacional específica, al campo local.

En referencia a esto, Beech (2014) advierte que uno de los problemas que pueden surgir si se piensa sólo desde los préstamos de un país a otro es el nacionalismo metodológico, es decir los estudios que parten del supuesto de que los estados-nación son la unidad de análisis lógica y natural en las ciencias sociales. Por un lado, se refiere a que no son sólo las fronteras entre países las que definen la transformación de los discursos acerca de la educación. “Estas fronteras son importantes, pero si solo nos centramos en ellas dejamos de percibir algunas de las complejidades de las interacciones que se dan en las redes globales contemporáneas.” (Beech, 2014: 7). Por otro lado, con el uso de los “estados-nación” como unidad de análisis se naturaliza el supuesto de que existe cierta unidad al interior de las fronteras nacionales y se cosifican las culturas nacionales como si fueran fijas, estáticas y una unidad coherente.

Como se especificó en el apartado anterior, el discurso educativo global contiene un marco discursivo propio que al transferirse a un contexto específico ofrece soluciones y propuestas educativas que limitan lo que puede ser dicho de lo no dicho, lo pensable de lo no pensable y lo practicable de lo no practicable. Sin embargo, cuando el ‘discurso educativo global’ se mueve a un sistema educativo determinado también se producen fuerzas de oposición, de resistencia y de adaptación. Se encuentra con otros discursos locales disponibles, no sólo uno, sino varios que en oportunidades son muy disímiles entre sí. Por lo tanto, el discurso educativo global se "recontextualiza" a medida que se produce esta interacción. El proceso de recontextualización se define como las transformaciones que tienen lugar a medida que un discurso se mueve de un contexto a otro (Bernstein, 1996). Como señala Bernstein, cada vez que un discurso se mueve se transforma, ya no es el mismo discurso. Es el movimiento entre contextos, y por lo tanto las características de los contextos que definen estas transformaciones.

En otras palabras, los discursos existen en relación con otros discursos. En las sociedades modernas y complejas, conviven discursos discordantes, incoherentes y contradictorios. Por lo tanto, a medida que un discurso se mueve de un contexto a otro, se encuentra con otros discursos dominantes en el contexto de la recepción y, la relación con estos otros discursos, cambian los efectos del discurso original.

Como se ha mencionado, el discurso afecta (irrumpiendo o manteniendo) las relaciones de poder a través de la construcción social del sentido. En consecuencia, a medida que el discurso educativo global se traslada a un sistema educativo determinado, se ofrece un cierto significado de, por ejemplo "escuela sostenible". Sin embargo, este significado que se ofrece, puede ser muy diferente, o incluso opuesto a los significados disponibles que se dieron a este concepto en el contexto de recepción. La recontextualización tiene lugar cuando los significados ofrecidos por el discurso educativo global se reinterpretan dentro de los principios de los discursos disponibles en el contexto de la recepción.

En consecuencia, el proceso de recontextualización puede verse como una superposición de discursos en los que la construcción del significado social se encuentra en el punto de partida. Es en la construcción del significado social que el movimiento y la recontextualización del discurso educativo global puede ser identificado (Beech, 2011).

En esta tesis, el proceso de recontextualización se analiza en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, pero los contextos se refieren a instituciones educativas, no a territorios, naciones o sistemas. Cada una de estas instituciones posee sus propios discursos disponibles y con éstos recontextualiza un discurso de EHES construyendo su propio significado social. En el siguiente apartado se presenta un dispositivo de interpretación que le permite a este estudio identificar - operacionalmente - el movimiento y recontextualización del discurso educativo global del EHES a una escuela particular.

2.4. Escenarios del enfoque holístico de escuelas para la sustentabilidad

El discurso educativo global del EHES es complejo, presentando divergencias y convergencias que conviven en él y transformaciones a la hora de recontextualizarse en un territorio específico. A lo largo de la tesis se estudia este discurso, indagando acerca de las ideas que le otorgan estabilidad y las que le permiten su maleabilidad. A su vez, la transformación que deviene de su apropiación en un territorio específico, en nuestro caso las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. Para realizar esto se utilizan las categorías de análisis que construyen los escenarios elaborados por Mogensen y Mayer (2005) para su investigación comparativa de 28 programas educativos de 13 países²⁴ que implementan el EHES.

Los autores analizan las tendencias y diferencias entre estos programas, centrando su estudio en la identificación de “sus visiones de futuro sustentable”, “la conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, y “los modelos de gestión escolar”. Como resultado de este estudio, los autores construyen una serie de ‘escenarios’ del EHES que encierran en sus límites las convergencias identificadas a partir del análisis de las categorías antes mencionadas en los programas estudiados. En nuestro estudio se utilizan estas categorías de análisis y también se toman los escenarios desarrollados por estos autores como dispositivo de interpretación.

Los escenarios se caracterizan por poseer elementos que le otorgan consistencia, que pueden ser en ocasiones imágenes y/o metáforas. Son representaciones "extremas" que, aunque no logran aprehender la realidad de manera completa tienen la ventaja de poder sintetizarla facilitando su análisis (Mogensen et al 2005: 89).

²⁴ Australia, Austria, Bélgica - Comunidad Flamenca, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Grecia, Hungría, Italia, Korea, Noruega, España - Cataluña, y Suecia.

Cada uno de estos escenarios se basa en diferentes elementos a los que cada programa le otorga valor, diferentes imágenes del mundo y diferentes formas de acercarse al conocimiento. El objetivo de los autores es poder utilizar estos escenarios para hacer visible estos elementos. Son un instrumento especialmente diseñado para reflexionar sobre el porvenir porque hablan de la manera en que la escuela habita el presente en favor de una sustentabilidad futura. En este sentido, son imágenes alternativas que tienen en cuenta la posibilidad de ‘futuros diferentes’ (Mogensen y Mayer, 2005).

En relación a esto, no se establece ninguno de ellos como mejor o peor que el otro. Tampoco se restringe a los programas de manera completa en uno de los escenarios, sino más bien se identifican elementos de más de uno, aunque alguno sea más preponderante que otro (Mogensen et al 2005: 70).

En el próximo apartado, se mencionan cuáles son los escenarios propuestos y en el Capítulo 3, que analiza el discurso educativo global del EHES, se profundiza en cada uno de ellos. Estos escenarios pueden interpretarse como una recontextualización del discurso educativo global del EHES en contextos escolares específicos. Luego en el capítulo subsiguiente se estudia el contenido de los proyectos institucionales y educativos de Escuelas Verdes con este dispositivo de interpretación.

2.5. Metodología de la investigación

En este apartado se brinda una descripción de la metodología que se utiliza a lo largo de la tesis. En nuestro caso, y con el propósito de contestar la pregunta de investigación que guía nuestro proceso de indagación y cumplir con los objetivos trazados, se realiza una investigación de naturaleza cualitativa. Esta se basa en las técnicas de análisis de contenido de discurso de fuentes primarias y secundarias. A continuación, se profundiza con mayor detalle este procedimiento.

Como ya se especificó en la introducción, este trabajo se propone el objetivo general describir cómo el discurso educativo global acerca de la EDS se recontextualizó en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, particularmente mediante un proceso de transferencia educativa del EHES, en el caso del Programa Escuelas Verdes y la implementación de la política educativa del REV en el año 2018.

El análisis se enfocará en dos objetivos específicos:

- Analizar los elementos que le otorgan estabilidad y maleabilidad al discurso educativo global del EHES en el marco de un discurso más amplio de EDS.
- Analizar los modos de integración del enfoque holístico de las escuelas para la sustentabilidad en la cultura escolar a través de la planificación anual y los proyectos educativos de las escuelas de la ciudad que obtuvieron el Premio Germina en el 2018.

La tesis se estructura de forma tal de intentar de dar respuesta a los objetivos específicos de manera subsiguiente. En primer lugar, se analiza el contenido del discurso educativo global del EHES, enmarcado en los discursos más amplios que lo contienen como son el DS y el de la EDS. Para realizar este análisis se referencian documentos oficiales de la UNESCO, redes promotoras como ENSI²⁵ (en el marco de la OCDE), SEED²⁶ y a través de bibliografía académica. El argumento por el cual se decide estudiar estos documentos es porque fueron construidos por actores supranacionales que tienen poder en el campo educativo global y son fuente de significativa autoridad para legitimar, definir y promover una agenda de política educativa (Beech, 2007).

Por esto en el Capítulo 3 se intenta indagar acerca de las características que hacen a este discurso complejo y sofisticado. Se intentan identificar cuáles son los elementos que le otorgan estabilidad estableciendo límites discursivos y cuáles son los elementos que le otorgan adaptabilidad ofreciendo imaginarios persuasivos para diferentes actores (Beech, 2009).

En el siguiente Capítulo 4, se analiza qué sucede con este discurso cuando se encuentra con los discursos disponibles en las escuelas de la ciudad. Se estudia cómo se recontextualiza el EHES en la cultura escolar en las escuelas de la ciudad que participaron en el Programa Escuelas Verdes en el 2018, específicamente las ganadoras del Premio Germina, a la luz de las categorías de análisis propuestas por Mogensen y Mayer (2005): sus “visiones de futuro sustentable”; su “conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje”; y sus “modelos de gestión escolar”.

²⁵ ENSI (*Environment & School Initiatives*) se estableció en 1986 como un proyecto del Centro de Investigación e Innovación Educativa de la OCDE. Es una red internacional que ha apoyado desarrollos educativos, comprensión ambiental, enfoques activos para la enseñanza y el aprendizaje, a través de la investigación y el intercambio de experiencias a nivel internacional desde sus inicios.

²⁶ Red europea para promover la EA como una fuerza motriz para el desarrollo escolar. En el marco de la acción de la red COMENIUS de la Comisión Europea, SEED emprendió desde 2002 hasta 2005 una gama de acuerdos multilaterales, proyectos escolares, trabajos conjuntos de investigación y desarrollo de políticas públicas.

La decisión de utilizar estos tres conceptos como categorías de análisis en este estudio se basó en el supuesto de que los proyectos institucionales y educativos que integran el EHES en su contenido incluyen una definición explícita o implícita de éstas. El significado que se le da a cada una de estas categorías da cuenta de la cultura escolar y describen una manera de actuar y una idea de futuro sustentable específico.

La visión de futuro sostenible que sostiene la escuela se rastrea través de las imágenes de DS que utiliza, los objetivos de la EDS que promueve y los cambios que se buscan. La conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje se describe a través de: ¿Qué tipo de conocimientos son requeridos? ¿Cuál es el rol de la toma de acciones? ¿Qué tipo de participación es esperada? ¿Cuál es el rol del docente? Los modelos de gestión escolar se describen a partir de: ¿Cuáles son los objetivos del DS de la escuela? ¿Cuál es la relación con la comunidad educativa? ¿Cuál es el uso de las redes? ¿Qué tipo de evaluación es esperada?

Estas tres maneras en que se entiende la acción dentro de la escuela son fundamentales para entender cómo la cultura de la institución se ve atravesada por el EHES. A diferencia de los autores Mogensen y Mayer (2015) los escenarios son utilizados para estudiar no programas sino instituciones escolares. En este sentido, sirven para, a través de imágenes y/o metáforas, cristalizar por qué tipo de enfoque para la sustentabilidad está atravesada la cultura de cada institución, describir su manera de actuar áulica, institucional y comunitaria, y reflejar la idea de futuro sustentable en la que se sustenta. En consecuencia, se sugiere que al analizar estos 3 conceptos se pueden identificar qué ‘escenarios’ atraviesan la cultura institucional de cada escuela de manera preponderante.

Los 3 ‘escenarios’ contruidos por estos autores que se utilizan como dispositivo de interpretación de la recontextualización del EHES en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires y que se utilizan en este estudio son²⁷: 1er escenario: una escuela sustentable²⁸ como emprendimiento ecológico; 2do escenario: una escuela sustentable

²⁷ Cada uno de estos ‘escenarios’ se describe en profundidad en el Capítulo 3 de esta tesis.

²⁸ Los ‘escenarios’ contruidos por los autores Mogensen y Mayer (2015) se refieren a tipos de ‘eco-escuelas’. En este estudio se utiliza la denominación ‘escuelas sustentables’ considerando que es un concepto más apropiado dado que actúa como paraguas y abarca la propuesta de los autores y otras. El binomio propuesto en esta tesis posibilita visiones que integran las 3 dimensiones de la sustentabilidad: la ambiental, la social y la económica. Es importante especificar que esto no significa que en los diferentes escenarios no se priorice más una dimensión en relación a las otras. Estas relaciones se cristalizan con mayor claridad en la descripción de cada uno de los escenarios en los Capítulos 3 y 4.

como una familia conectada con la naturaleza; y, 3er escenario: una escuela sustentable como una comunidad de "investigación educativa".

Se elige el PEV como caso de estudio porque constituye un ejemplo precursor en territorio argentino de implementación del EHES y es una política pública que cuenta con más de 8 años de continuidad en la CABA. En particular se analizan la planificación anual y los proyectos educativos de EDS de las escuelas que obtuvieron el Premio Germina 2018. La elección de estas escuelas se debe a que son las elegidas como Escuelas Verdes y a su vez, sus proyectos son destacados como sobresalientes con respecto a todo el resto. En cierta medida, son las elegidas por el programa como las que tienen el grado más alto de integración del EHES y sus proyectos poseen rasgos valiosos para ser distinguidos y compartidos con el resto de las escuelas.

Las escuelas que obtuvieron el Premio Germina en el 2018 son 2 de nivel inicial, 2 de primaria, 2 de secundaria y 2 menciones especiales (inicial y secundaria). A continuación, presentamos el Cuadro 1. con las referencias de las escuelas que se analizaron. El nombre de cada escuela fue reemplazado por una nomenclatura de elaboración propia para mantener el anonimato y confidencialidad. Esta denominación será utilizada a lo largo de todo el estudio. La tabla incluye el nivel educativo, la modalidad, el tipo de gestión, el lazo ambiental (nivel de Escuela Verde alcanzado siendo el IV el máximo) y el título del proyecto que presentaron.

Cuadro 1. Información técnica de escuelas estudiadas.

	Nomenclatura	Nivel	Modalidad	Premio	Tipo de gestión	Lazo	Título Proyecto
1	"Inicial 1"	Inicial		1er premio	Estatad	III	"Lluvia y algo más"
2	"Inicial 2"	Inicial		2do Premio	Estatad	IV	"Reverdecer la escuela"
3	"Primaria 1"	Primaria	Común	1er premio	Estatad	II	"La Tierra nos conecta"
4	"Primaria 2"	Primaria	Común	2do Premio	Estatad	IV	"Acuaponía ConCiencia Sustentable"
5	"Secundaria 1"	Secundaria	Técnica	1er Premio	Estatad	IV	"3R + D"
6	"Secundaria 2"	Secundaria	Técnica	2do Premio	Estatad	IV	"Huerta en Altura"
7	"Inicial 3"	Primaria	Religiosa	Mención	Privada	IV	"Lupita Verde"
8	"Secundaria 3"	Secundaria	Técnica	Mención	Estatad	IV	"Aislante térmica ultraliviana por Reciclado de PET"

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se ofrece una síntesis de cada uno de los proyectos:

Cuadro 2. Síntesis de los proyectos educativos estudiados.

	Nombre Escuela	Título Proyecto	Descripción
1	"Inicial 1"	"Lluvia y algo más"	El proyecto tiene como hilo conductor "el agua" y a través del mismo, los niños conocen los diferentes estados, sus características, sus usos y su cuidado, como así también la problemática ambiental que rodea a este recurso, circunscripta a una situación puntual del jardín, que es el riego de la huerta diariamente y sobre todo los fines de semana. Como producto se construye un sistema de auto-riego, que contribuye con el riego y colabora con el cuidado del agua.
2	"Inicial 2"	"Reverdecer la escuela"	La escuela está comprometida con el Programa Escuelas Verdes y viene trabajando con diferentes proyectos a lo largo de los años. En este proyecto en particular, se busca conciliar la arquitectura con un entorno vegetal a través de la construcción de una pared verde vertical. Con esto se busca involucrar a las familias y reducir la temperatura del patio del jardín.
3	"Primaria 1"	"La Tierra nos conecta"	El presente proyecto gira en torno a la construcción de una huerta agroecológica. Se realizó un diagnóstico sobre qué es lo que comen, su origen, su tratamiento y cómo ese proceso impacta en el ambiente y, comprender y conocer la relación entre alimentación y salud. Se comenzó a valorar las raíces culturales de cada familia y la riqueza de los alimentos que proveen la huerta y la biodiversidad nativa.
4	"Primaria 2"	"Acuaponía ConCiencia Sustentable"	Un sistema integral en el que peces y plantas pueden beneficiarse mutuamente y de forma equilibrada, aprovechando al máximo el agua, el espacio y los desechos generados, por lo que se convierte en un modo de producción sustentable para el ambiente. De esta forma, con el proyecto en marcha, se fomenta la educación ambiental promoviendo la participación y el compromiso.
5	"Secundaria 1"	"3R + D"	La escuela está emplazada en un barrio donde priman los talleres, depósito, fábricas e industrias cuyos residuos son dispuestos en la calle: cajas, papeles, pallets de madera o plástico, piezas o maquinarias en desuso. Se realiza como proyecto la construcción de mobiliario escolar para escuelas rurales en situación de vulnerabilidad.
6	"Secundaria 2"	"Huerta en Altura"	Este es un proyecto interescolar, entre dos escuelas ubicadas dentro de un Polo Educativo. Una de las escuelas, la técnica, tiene como objetivo diseñar y construir una huerta en altura con materiales amigables con el ambiente. A través del desarrollo de dicha huerta se tratará de facilitar la accesibilidad a los alumnos en silla de ruedas en el trabajo que realizan en la Huerta Agro ecológica de la escuela especial. Esta escuela tiene el objetivo la transmisión de conocimientos de Huerta e Hidroponía a la técnica.
7	"Inicial 3"	"Lupita Verde"	El objetivo general es poder trabajar con los niños la importancia de una alimentación equilibrada y la relación entre ésta y el estado de salud. Para esto se realizan trabajos en la huerta escolar de ciencias naturales y ciencias sociales, y se articulan con el proyecto lector. A su vez, se realizan recetarios saludables en colaboración con las familias.
8	"Secundaria 3"	"Aislante térmica ultraliviana por Reciclado PET"	El proyecto tiene como objetivo desarrollar un producto de indumentaria sustentable, que cubra tecnológicamente la necesidad de mejorar la ropa de uso en ambientes de frío y/o calor extremo.

Fuente: Elaboración propia

La elección de analizar los proyectos institucionales escolares y los proyectos educativos se debe a que son prácticas discursivas centrales para el quehacer escolar y representan lo que el equipo directivo y los docentes se proponen realizar tanto a nivel escolar como áulico durante el año. En la ciudad de Buenos Aires, “todas las escuelas tienen su proyecto y éste tiene siempre algún nivel de representatividad de las opiniones de los actores escolares” (Campelo, García Maldonado, Hollman, y Viel, 2008: 8). El proyecto es una herramienta de mejora de las escuelas, es un instrumento para la gestión (Ibid., 2008). En la misma línea, el proyecto educativo cumple una función similar a nivel áulico y en términos exclusivamente pedagógicos.

Para este estudio se ha realizado un recorte en términos de alcance dado que se limita al análisis discursivo del contenido de los documentos. Es importante aclarar que este estudio no analizó cómo las escuelas implementaron concretamente sus proyectos, ni tampoco el aprendizaje de los alumnos que efectivamente sucedió en las escuelas. Por lo tanto, no se hicieron observaciones y ni evaluaciones a este respecto.

Se realiza una aproximación a nuestro objeto de análisis en tanto discurso en línea con el pensamiento foucaultiano, que entiende que los discursos no son simplemente conjuntos de signos que hablan sobre cosas previamente al discurso, sino que son “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2013: 68).

En este sentido, no se intentará probar la veracidad o falsedad de lo escrito en los documentos analizados y si efectivamente se implementaron los proyectos como son descritos. Se asumirá que este discurso en cierta medida configura las prácticas, situadas en un determinado tiempo y espacio. Es decir que se tiene en cuenta las “condiciones de existencia” de estos enunciados, en tanto se tienen que dar determinadas condiciones históricas para que surja un objeto de discurso, para que se pueda decir algo sobre algo. “No se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa” (Foucault, 2013: 63).

2.6. A modo de síntesis

Según la noción de discurso de Foucault, éste se podría representar como un campo de batalla, en donde se ejercen relaciones de poder y que afecta implícitamente lo que puede ser dicho/no dicho, pensado/no pensado y practicado/no practicado. Apoyados en esta noción de ‘discurso’, en esta tesis se sugiere que el ‘discurso educativo global’

crea determinadas condiciones de posibilidad para que surjan ciertos significados e interpretaciones del mundo y a su vez, limita la posibilidad de otros.

El ‘discurso educativo global’ (Beech, 2011) se construye en el campo global por actores que poseen legitimidad y poder para imponer y mantener su visión educativa. Entre estos actores se destacan las agencias internacionales, las redes promotoras de educación, y académicos referentes. Este discurso se presenta en muchos casos como una solución que, aunque descontextualizada, puede servir para los contextos más diversos. En este sentido posee dos características que lo convierten en un marco sofisticado y complejo: que conjuga elementos que le otorgan estabilidad y otros que le otorgan ciertos grados de adaptabilidad. Esta sofisticación lo vuelve atractivo para diferentes territorios, naciones y actores que, aunque poseen diferentes visiones e ideologías, se lo apropian y lo trasladan a sus contextos específicos.

Sin embargo, este movimiento no se da de manera lineal. Cuando el ‘discurso educativo global’ se transfiere a un sistema educativo determinado se encuentra nuevamente en otro campo de batalla. Se encuentra con discursos preexistentes que a su vez le imponen resistencia y oposición. Como consecuencia, el discurso se transforma y se recontextualiza a medida que interactúa con los discursos locales disponibles.

En línea con este marco teórico, en esta investigación es de especial interés analizar: por un lado, los elementos que hacen del ‘discurso global’ de la EHES uno sofisticado que conjuga estabilidad y adaptabilidad; y, por otro lado, las diversas formas que toma una vez que es localizado en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. En los siguientes capítulos se utilizará el marco teórico y metodología presentados para realizar este análisis.

CAPÍTULO 3

Escuelas Sustentables en el discurso educativo global

En este capítulo se estudia el discurso educativo global (Beech, 2009) del EHES en el marco de un discurso más amplio de DS que da origen al campo de EDS. Para realizar este análisis como primer paso se rastrea la génesis del discurso de DS en el escenario internacional, cuáles son las diferentes acepciones de este binomio y luego cómo comienza impregnar en el campo educativo.

En el seno de este marco discursivo surge el EHES y se presenta como una política educativa que logra germinar en varios países²⁹. En relación al EHES se intenta caracterizar dicho discurso en un intento de identificar las convergencias y divergencias que conviven en él. Se describen los rasgos que hacen de él una sofisticación elaborada entre estabilidad y adaptabilidad: por un lado, identificar los elementos que le otorgan consistencia y unidad; y por el otro, los elementos que le otorgan maleabilidad.

3.1. El desarrollo sostenible en el discurso global

Las etapas para la institucionalización de la preocupación por los aspectos ambientales y relacionados con la sostenibilidad, están ligadas a los discursos creados en las conferencias internacionales, en los textos de los convenios y en los acuerdos de partes; (...) Son acuerdos de mínimos con los que se construyen nuevas posibilidades de pensamiento, y, por lo tanto, de acción. (J. Gutiérrez, J. Benayas, S. Calvo, 2006: 42)

Desde el punto de vista histórico, el DS es un término relativamente nuevo que en las últimas décadas adquirió una preponderancia progresiva. Mientras sus raíces pueden ser rastreadas ya en la década de 1970³⁰, éste cobró notoriedad en el ámbito internacional con la publicación del Informe de Brundtland³¹ en 1987. Dicho concepto fue definido de la siguiente manera: "el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades" (Informe Brundtland, 1988).

²⁹ Principalmente europeos y otros como Nueva Zelanda y China.

³⁰ En 1972 con la publicación del Informe Meadows "Los límites del crecimiento", encargado por el Club de Roma, se alerta de la necesidad de un cambio en los modelos vigentes de desarrollo. Ese mismo año, en la Conferencia sobre Medio Humano de las Naciones Unidas (Estocolmo), por primera vez se manifiesta a nivel mundial la preocupación por la problemática ambiental global.

³¹ Informe socio-económico elaborado por distintas naciones en 1987 para la ONU, por una comisión encabezada por la doctora Gro Harlem Brundtland. Originalmente, se llamó Nuestro Futuro Común (Our Common Future, en inglés).

En esta primera definición que toma relevancia, se pueden observar dos rasgos distintivos. Por un lado, establece un vínculo entre sostenibilidad, desarrollo y satisfacción de necesidades humanas. Y, por el otro, se aboga una responsabilidad diacrónica intergeneracional que forma parte integral de la sostenibilidad.

Más tarde, dicho concepto se convirtió en el propósito de la Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Río de Janeiro en 1992, popularmente conocida como la "Cumbre de la Tierra". Esta cumbre contó con la presencia de representantes de más de 150 gobiernos nacionales, quienes estaban reunidos con el fin específico de establecer un programa integral para lograr un modelo sostenible de crecimiento económico en el siglo 21. Como resultado se logró la publicación de la Agenda 21. Dicho documento ofrece un plan integral de medidas que deben adoptarse a nivel mundial, nacional y local por las organizaciones de las Naciones Unidas, los gobiernos y las principales organizaciones (ONG, OSC y redes) para reducir el impacto humano sobre el medio ambiente.

Desde el inicio de la Agenda 21, se hace referencia a que para lograr un DS es necesario atender a temáticas como la inclusión social, la erradicación de la pobreza y el cuidado del ambiente.

La humanidad se encuentra en un momento decisivo de la historia. Nos enfrentamos con la perpetuación de las disparidades entre las naciones y dentro de las naciones, con el agravamiento de la pobreza, el hambre, las enfermedades y el analfabetismo y con el continuo empeoramiento de los ecosistemas de los que depende nuestro bienestar. No obstante, si se integran las preocupaciones relativas al medio ambiente y al desarrollo y si se les presta más atención, se podrán satisfacer las necesidades básicas, elevar el nivel de vida de todos, conseguir una mejor protección y gestión de los ecosistemas y lograr un futuro más seguro y más próspero. (Agenda 21, Preámbulo, Capítulo I)

Este documento ofrece un plan integral de medidas que deben adoptarse a nivel mundial, nacional y local por las organizaciones de las Naciones Unidas, los gobiernos y las principales organizaciones (ONG, OSC y redes). Se expresa a su vez la urgencia por la toma de decisiones concretas, el reconocimiento de una problemática que no respeta fronteras y la necesidad del trabajo colaborativo en todos los niveles (internacional, regional, nacional y local). A su vez, el documento hace hincapié en que los temas de desarrollo van de la mano de los temas ambientales. Lo ambiental además de tener una importancia en sí misma, afecta directamente la calidad de vida de las personas, por lo tanto, no se pueden pensar sino de manera interrelacionada y dependiente.

Como corolario, en diciembre de 1992 se creó la Comisión de DS (CDS) para garantizar el seguimiento efectivo de la UNCSO (*United Nations Commission on*

Sustainable Development por sus en inglés) y de supervisar e informar sobre la aplicación de los acuerdos a nivel local, nacional, regional e internacional. En dicha cumbre, también se acordó un marco de acción para reducir el riesgo de "calentamiento global" producido por la emisión de los gases de efecto invernadero. Desde entonces, la mitigación del cambio climático ha estado cada vez más ligada a la búsqueda del DS.

Es importante remarcar, que este evento marcó un hito histórico en términos de relevancia internacional por ser fundante al ubicar al DS en el corazón de los debates multilaterales. Sin embargo, no solo recogió adeptos, sino que también despertó profundas críticas y discursos de resistencia. Estos se vieron cristalizados de manera explícita en una cumbre paralela organizada también en Río por movimientos sociales y ONG, que dieron por llamar el Foro Global. En este foro se “expresaron múltiples propuestas para el enfoque y la búsqueda de soluciones a los problemas del modelo de desarrollo” (García y Priotto, 2009: 119) que fueron sintetizadas en el documento que se conoció como Nuestra Propia Agenda. En este sentido, se pusieron en tela de juicio la concepción que se estaba manejando en la Cumbre de la Tierra acerca de los que se entendía como DS. A continuación, se presentan algunas de las críticas que suscitó este evento:

- *Análisis superficial de las causas de la crisis ambiental.* Una de las críticas que se realiza a la “Cumbre de la Tierra” es que en ésta no se realizó un análisis profundo, ni una denuncia de las causas que generan y legitiman el problema:

Al eludir el análisis de las causas profundas de la crisis ambiental y, consecuentemente, de la crisis de desarrollo, la Cumbre de Río asumió implícitamente, también en las soluciones, la tesis fundamental del Informe de Brundtland: el crecimiento económico es la garantía para que, por una parte, se mejore la gestión del medio ambiente en el “proceso natural” de crecimiento (hacerlo más sostenible) y, por otra parte, para que los países en vías de desarrollo puedan generar los excedentes suficientes para cubrir las necesidades de su población y, una vez satisfechas orienten parte de sus recursos hacia el cuidado de su medio ambiente (Caride y Meira en García y Priotto, 2009: 117).

- *Preponderancia de un discurso que beneficia a los países más ricos e industrializados.* Desde sus orígenes el discurso que acuña el binomio de “DS” fue resistido porque las soluciones que proponen inclinan la balanza beneficiando a los países más desarrollados y no tienen en cuenta los contextos y necesidades por sectores y países en ‘vías de desarrollo’:

Para unos, los países más ricos e industrializados, se busca (...) la adopción de políticas ‘correctoras’ cuyo alcance internacional obligaría a todos los países, incluidos los del tercer mundo, limitando – en muchos casos – la gestión autónoma de los recursos naturales. Para otros, los países subdesarrollados, como ya había sucedido en Estocolmo, las expectativas de la conferencia se trasladan a los aspectos sociales, económicos y políticos de problema; las soluciones, además de objetivar las causas del deterioro ambiental, pasan por

una redistribución más justa y equitativa de los beneficios obtenidas de la explotación de los recursos ambientales y de la tecnología necesaria para evitar la degradación ecológica, mejorando la calidad de vida de la población (Caride y Meira en García y Priotto, 2009: 117).

- *Sumisión del concepto de DS a la dimensión económica.* En respuesta a la Agenda 21, los representantes reunidos en el Foro Global se expresaron críticamente frente a los resultados obtenidos en Río'92 a los que considera como frustrados: “la Cumbre de la Tierra ha frustrado las expectativas que ella misma había creado para la Humanidad (...) al mantenerse sometida a los poderosos intereses económicos, dominantes y a las lógicas de poder prevaletientes”. (Nuestra Propia Agenda, Punto IV). El conjunto de los documentos emanados del Foro Global se ven impregnados de críticas radicales al sistema y de un tono de denuncia a la asociación del modelo económico, la degradación ecológica y las injustas condiciones de vida que sufren las 4/5 partes de la humanidad.

- *Crítica al discurso hegemónico globalizado.* Se cuestiona que el ‘DS’ promovido por las instancias internacionales propone a todos los pueblos de la tierra una visión de mundo globalizada desarrollista y recursista:

Se trata de una economía exógena, situada fuera de la sociedad, que impone sus reglas a las relaciones sociedad-medio ambiente. El medio ambiente es reducido a un conjunto de recursos para la economía. Se preocupa de la sustentabilidad de los recursos naturales, a fin de no obstaculizar el crecimiento económico, percibido como la condición de base del desarrollo humano (Sauvé, 2006: 89).

Esta confrontación, que se da en los orígenes de la utilización generalizada de este binomio, marca el comienzo de una historia de disputas y luchas que sigue hasta la actualidad. Posturas en varios aspectos opuestas conviven y se adueñan del concepto de Desarrollo Sostenible. En este sentido, desde fines del siglo pasado este concepto se ha multiplicado en diversas nociones, unas más moderadas, y otras más radicales, unas insisten en la importancia determinante de los límites ecológicos, y otras buscan como asociar la conservación de la Naturaleza con prácticas económicas, unos desean un cambio radical y sustancial del desarrollo contemporáneo, y otros sostienen que es posible encauzarlos con mejores y más eficientes instrumentos de gestión ambiental.

Sobre este discurso, Gudynas (2010) afirma que este discurso tiene características comunes, que en términos de Beech (2011) son los que le otorgan estabilidad y lo hacen atractivo a diversos actores:

En general, todas las posturas sobre el DS buscan un nuevo equilibrio entre el uso de la Naturaleza y la atención a las necesidades humanas. Ninguna postula un regreso a la “edad de piedra”, ni reniega de la tecnología y la ciencia, sino que las ponen en un nuevo contexto. Todas ellas giran alrededor de los temas

ambientales y los mejores modos para preservar el acervo de fauna, flora y ecosistemas en nuestros países. (Gudynas, 2010: 46)

Estas cuestiones le otorgan consistencia al discurso, pero las diferencias aparecen cuando se comienzan a dar respuesta a estas demandas, cuando “se abordan cuestiones claves tales como el papel que desempeñan los límites ecológicos, las formas de valoración (ética), las concepciones sobre la apropiación y uso de los recursos naturales (economía), el papel de la ciencia y la tecnología, o los modos de debatir y tomar decisiones (política).” (Gudynas, 2010: 46)

Para mapear este territorio de consistencias y divergencias, el autor ofrece una cartografía que, aunque no es absoluta, brinda pistas para desentrañar este discurso. En este sentido el autor agrupa las diferentes expresiones en tres grandes corrientes: sustentabilidad débil, sustentabilidad fuerte y sustentabilidad súper-fuerte. Es importante aclarar que estas corrientes dentro de la sustentabilidad no las caracteriza como opuestas entre sí, sino que argumenta que una contiene a la otra. Como una suerte de muñeca rusa, la sustentabilidad súper-fuerte contiene a la fuerte y a la débil, mientras que la fuerte contiene a la débil³². A continuación, se caracterizan muy brevemente estas posiciones:

1 - *DS Débil*: acepta modificar los procesos productivos actuales para reducir el impacto ambiental, y considera que la conservación es necesaria para el crecimiento económico. Por lo tanto, esta corriente apuesta a la reforma técnica (mejores y más eficientes usos de la energía, mitigación de la contaminación, etc.), y otorga un fuerte peso a los instrumentos económicos. Postula el concepto de “Capital Natural” y la “valoración económica” de los recursos naturales. Tiene una perspectiva utilitarista y antropocéntrica ya que los valores dependen de la utilidad para el ser humano.

2 - *DS Fuerte*: advierte que no toda la Naturaleza puede ser reducida a un Capital Natural, ni que todas las valoraciones son económicas. Se subraya la necesidad de asegurar la supervivencia de especies y la protección de ambientes críticos, más allá de su posible uso económico.

3 - *DS súper-fuerte*: sostiene que el ambiente es valorado de muy diferentes maneras además de la económica: también existen valores culturales, ecológicos, religiosos o estéticos, que son tanto o más importantes. Se defiende una pluralidad de valores, pero con la particularidad adicional que entre ellos se reconocen valores propios

³² Esto se representa con mayor claridad en el Cuadro 3.

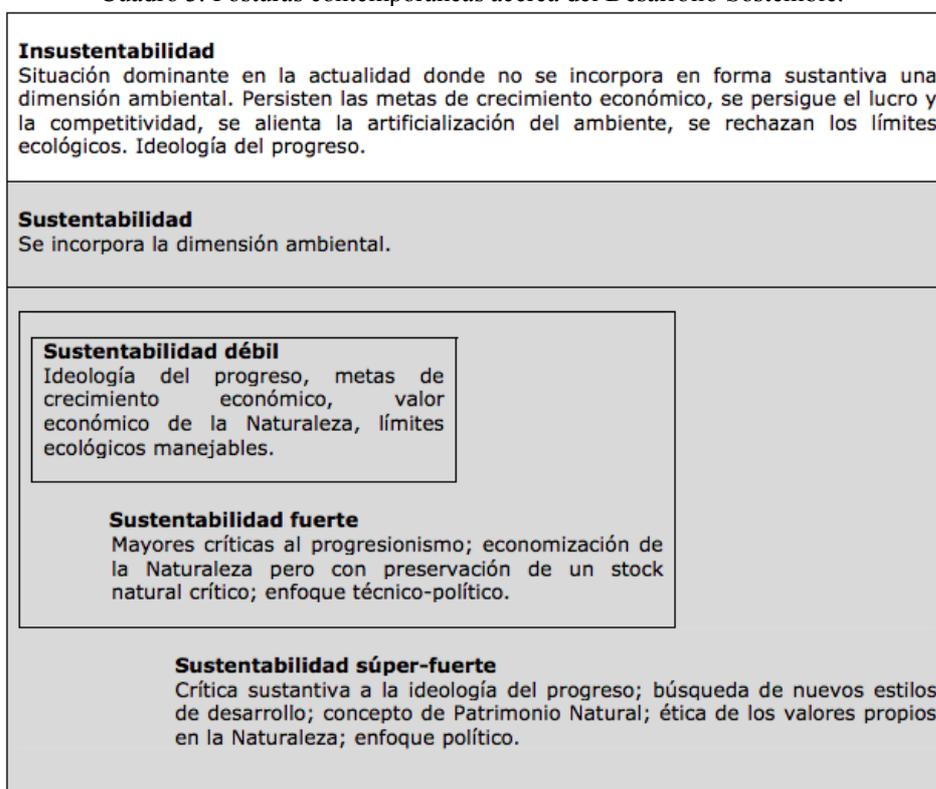
o intrínsecos en la Naturaleza. Estos valores no dependen de la utilidad o apropiación del ser humano; es un valor inherente a los seres vivos y su soporte físico. Es decir que se sigue una perspectiva biocéntrica y postula el concepto de “Patrimonio Natural”, entendido como un acervo que se recibe en herencia de nuestros antecesores y que debe ser mantenido, legado a las generaciones futuras, y no necesariamente transable en el mercado. Finalmente, esta postura rompe con la idea del crecimiento económico como motor del desarrollo, y pone el acento en la calidad de vida.

En los Cuadros 3. y 4. se ofrecen informaciones adicionales y se consolidan estas posturas. Gudynas resume sus argumentos estableciendo que:

“la sustentabilidad debe ser entendida como conjuntos de ideas y prácticas, con límites más o menos difusos, donde una contiene a la otra según ciertos atributos claves, como pueden ser las escalas de valoración (dimensión ética) o las formas de discusión y toma de decisiones (dimensión política) (Gudynas, 2010: 48).”

Esta categorización propuesta por Gudynas es útil porque sirve para entender el amplio rango de concepciones que se poseen y utilizan referidas al DS. Es importante remarcar que éstas no se proponen como puras, sino que se entiende que entre ellas sus límites muchas veces son difusos y en algunos casos se solapan y superponen.

Cuadro 3. Posturas contemporáneas acerca del Desarrollo Sostenible.



Fuente: Gudynas, Eduardo. 2010. “Otra Economía” en *Revista Latinoamericana de economía social y solidaria*. pp 49 - Volumen IV - N.º 6 – 1er Semestre/2010

Cuadro 4. Atributos claves en las posturas del DS

ELEMENTO	SUSTENTABILIDAD DEBIL	SUSTENTABILIDAD FUERTE	SUSTENTABILIDAD SÚPER-FUERTE
Perspectiva	Antropocéntrica	Antropocéntrica	Biocéntrica
Desarrollo	Crecimiento material	Crecimiento material	Calidad vida, calidad ecológica
Naturaleza	Capital Natural	Capital Natural	Patrimonio Natural
Valoración	Instrumental	Instrumental, ecológica	Múltiple, intrínseca
Actores	Consumidores	Consumidor, ciudadano	Ciudadano
Escenario	Mercado	Sociedad	Sociedad
Saber científico	Conocimiento privilegiado	Conocimiento privilegiado	Pluralidad de Conocimientos
Otros saberes	Ignorados	Minimizados	Respetados, Incorporados
Prácticas	Gestión técnica	Gestión técnica consultiva	Política ambiental
Justicia social	Improbable	Posible	Necesaria
Justicia ecológica	Imposible	Posible	Necesaria

Fuente: Gudynas, Eduardo. 2010. "Otra Economía" en *Revista Latinoamericana de economía social y solidaria*. pp.50 - Volumen IV - N.º 6 – 1er Semestre/2010

El recorrido que se ha trazado en este apartado demuestra que este discurso habita en un territorio de conflicto y su interpretación difiere según los actores que se apropian del concepto. Su flexibilidad permite que sea utilizado en diversos contextos, con diferentes usos y muchas veces respondiendo a intereses específicos. En relación a estas diversas acepciones, este apartado se ha tratado de profundizar en algunas de las discusiones, concepciones e interpretaciones acerca del DS porque éstas a su vez se ven reflejadas en el campo educativo y lo impregnan de contenido.

3.1.1. La ONU y el Desarrollo Sostenible en la actualidad

Quizás el actor supranacional que tuvo más protagonismo en instalar este discurso en el campo global, fue la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Este fue quien por primera vez le otorgó notoriedad al término a partir del Informe de Brundtland, y lo tomó como eje de las discusiones en diferentes cumbres internacionales³³. En este proceso histórico, dicho concepto atravesó por diversas instancias de discusión y diálogo que lo fueron modificando y complejizando.

³³ En especial las Cumbres de la Tierra: Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro (1992), Cumbre de la Tierra de Johannesburgo (2002), Cumbre Río+20 (2012).

En los años más recientes, un hito histórico que marca un punto de inflexión en esta historia es la adopción por la Asamblea General de la ONU de la Agenda 2030 para el DS en el 2015, tras un proceso consultivo mundial sin precedentes de más de tres años. La Agenda plantea 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)³⁴ con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental. A su vez, las metas poseen indicadores para poder evaluar el progreso de éstas.

Esta Agenda que supone 15 años de ejecución a partir del 2015 hasta el 2030, es la sucesora de la Agenda 2015 con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que rigió desde el 2000 hasta el 2015. Al adoptarla, más de 190 Estados se comprometieron a movilizar los medios necesarios para su implementación mediante alianzas centradas especialmente en las necesidades de los más pobres y vulnerables:

“Estamos resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales”. (Preámbulo Resolución A/RES/70/1 - “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el DS”)

Un rasgo interesante de esta Agenda es que por primera vez se le asignaron al discurso de DS objetivos específicos, metas concretas, indicadores y un sistema de reporte periódico para evaluar su progreso.

A su vez, introduce 5 cambios significativos en comparación con la agenda antecesora de los Objetivos de Desarrollo del Milenio³⁵:

1 - *Sostenibilidad*. La nueva hoja de ruta pone en el centro una cuestión que había permanecido en un segundo plano en la anterior agenda: el modelo de desarrollo que prevalece es insostenible. Ofrece un cambio de paradigma que integra la dimensión económica, la social y la ambiental. Proporciona una visión transformadora centrada en las personas y el planeta, basado en los derechos humanos, y en la dignidad.

³⁴ En el Anexo II se pueden ver todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

³⁵ Fuente: Sitio Web de UNICEF en artículo “5 diferencias entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de DS”. Ver mayor especificación en apartado Fuentes.

2 - *Equidad*. Los indicadores de los ODM estaban basados en promedios nacionales y no contaban con la realidad de las comunidades más vulnerables y alejadas. Los ODS incluyen otros parámetros que tienen en cuenta las disparidades a nivel nacional y subnacional que reflejan mejor la realidad.

3 - *Universalidad*. Mientras los ODM trabajaban las metas sólo en los países ‘en desarrollo’, los ODS expresan el principio de responsabilidades comunes pero diferenciadas y la necesidad de construir una verdadera alianza para el desarrollo donde todos los países participen.

4 - *Compromiso*. A diferencia de los ODM, los ODS comprometen por primera vez a todos los países del mundo, no sólo a los que se consideran en “vías de desarrollo”.

5 - *Alcance*. Frente a los 8 ODM, la Agenda 2030 cuenta con 17 ODS con 169 metas a alcanzar. Aunque pueda parecer ambiciosa, la nueva Agenda no ha querido dejar de lado cuestiones que considera fundamentales como el empleo digno o el cambio climático.

Esta nueva agenda tiene elementos que se destacan y resuenan con varias de las críticas que viene arrastrando el discurso de DS desde su concepción. En suma, los ODS pueden ser considerados la actual culminación de un amplio debate que se gestó hace tan solo unas décadas y que se ve acelerado en los últimos años al compás de los rápidos cambios de trayectorias insostenibles a nivel local y planetarios (Sterling, 2016).

3.2. Educación para el Desarrollo Sostenible

El discurso global del DS con su polisemia y contradicciones internas, es el terreno fértil desde donde se construye el discurso de la ‘EDS’. Las discusiones fundantes referidas a este binomio influyen las prácticas y discusiones que se entran en el campo educativo. La educación en cierta medida resultó en un subcapítulo que acompañó los eventos internacionales principalmente liderados por la ONU que marcaron la hoja de ruta del DS. En este apartado se realiza un breve recorrido por estos eventos para dar cuenta de cómo fueron influenciando e impregnando el campo educativo.

Ya desde la Cumbre de la Tierra de 1992 en Río de Janeiro se afirma que "la educación es de importancia crítica para promover el DS y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo". También que "la educación es igualmente fundamental para adquirir conciencia, valores y actitudes,

técnicas y comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el DS, y que favorezcan la participación pública efectiva en el proceso de toma de decisiones". (Agenda 21, Capítulo 36) Se argumenta que para que la educación en materia de ambiente y desarrollo sea eficaz "debe ocuparse de la dinámica del medio físico/biológico y del medio socioeconómico y el desarrollo humano (que podría comprender el desarrollo espiritual), integrarse en todas las disciplinas y utilizar métodos académicos y no académicos y medios efectivos de comunicación." (Agenda 21, Capítulo 36)

Diez años después, una nueva Cumbre de la Tierra (World Summit on Sustainable Development 2002) en Johannesburgo comenzó a promover la necesidad de reorientar el rol que la educación venía teniendo dentro de la agenda de la sostenibilidad. Esta necesidad difiere del enfoque dominante de educar 'acerca del' medio ambiente, proponiendo la necesidad de educar 'para' el DS. Este nuevo enfoque promueve la reflexión crítica acerca de los estilos de vida corrientes y la toma de decisiones informadas para un mundo más sustentable (Henderson y Tilbury, 2004).

El DS irrumpió completamente en el ámbito de la educación con la declaración de las Naciones Unidas del Decenio de la EDS (DEDS) que rige desde 2005 al 2014. La visión fundamental del Decenio es la de un mundo en el que todo el mundo tiene la oportunidad de beneficiarse de la educación y aprender los valores, comportamientos y estilos de vida necesarios para un futuro sostenible y para la transformación positiva de la sociedad. El Decenio busca promover la participación significativa, el desarrollo e implementación de la EDS en todas las escalas geográficas (local, nacional, regional e internacional) y la participación de las diferentes partes interesadas.

Como señala UNESCO: "El Decenio de las Naciones Unidas para la educación con miras al Desarrollo Sostenible pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el Desarrollo Sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles. El Decenio intensificará igualmente la cooperación internacional en favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación para el Desarrollo Sostenible" (Vilches, Gil Pérez, Toscano y Macías, 2014).

Al respecto de cómo ha ganado espacio esta terminología de nuevo cuño en el ámbito internacional irrumpiendo en este Decenio, Gutiérrez, Benayas y Calvo (2006), argumentan que provee de un tratamiento más complejo e integrador ya que ofrece (36):

1. Una revisión teórico-práctica de las ventajas del desarrollo tecnológico (...)
2. Un conocimiento del medio natural y de su potencialidad para el uso humano (...)
3. Una perspectiva histórica y un conocimiento de la influencia del cambio social y de sus consecuencias en el medio natural (...)
4. Un análisis de la evolución histórica de los conflictos de clase y de los movimientos sociales, y de su incidencia en las interacciones sociedad-naturaleza.

5. Un interés por la participación en la toma de decisiones sobre los problemas ambientales, y unas estrategias de gestión y de alfabetización político-ambiental.
6. Un desarrollo de propuestas alternativas de organización de la vida social, y un diseño de acciones de futuro en los contextos comunitarios.
7. Un análisis crítico de los modos de consumo (...)
8. Una implicación activa de estudiantes, de centros y de profesores (...)
9. (...) propuestas humanitarias esperanzadoras orientadas por principios de democracia, de justicia y de desarrollo equitativo.

Con un enfoque más amplio, que supera lo estrictamente escolar, Sterling (1992: 2 en Gutiérrez, Benayas y Calvo, 2006: 37) sugiere como objetivos de la EDS son los siguientes:

1. Ayudar a entender la interdependencia de todas las formas de vida (...)
2. Tomar conciencia de la influencia entre economía, política, cultura, sociedad, tecnología y ambiente, y su función en el DS.
3. Desarrollar capacidades, competencias, actitudes y valores positivos para implicarse activamente en el DS (...)
4. (...) profundizar modelos que integren los conceptos de sostenibilidad, tanto en las materias transversales como en las áreas tradicionales del currículo.

En el 2014 al finalizar el Decenio, en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible celebrada en Aichi-Nagoya (Japón), luego de 10 años de implementación de las políticas se identifica que es necesario “revisar los propósitos y valores que sirven de fundamento a la educación, evaluar en qué medida las políticas educativas y el currículum están alcanzando los objetivos de los EDS” (Declaración de Aichi-Nagoya, 2014: 2) En este sentido, se reconoce que “la educación necesita un alto grado de transformación de sí misma, para poder transformar y no funcionar acorde a la norma (Sterling, 2019: 22)”.

En el 2015, con la Agenda 2030 surge una nueva oportunidad para que la educación tome protagonismo. A solo dos meses después de la decisión formal de la Asamblea General de presentar lo ODS, la UNESCO y otros organismos internacionales organizaron la primera conferencia mundial sobre "La educación como motor de los ODS". Durante este evento se ha pretendido recalcar la importancia que tiene la educación para lograr los ODS.

La adopción de los ODS define nuevos desafíos para la educación escolar y la educación en general. Esto se ve reflejado dentro de la Agenda 2030 en el ODS 4 que postula la Educación de Calidad y su meta 7, que establece:

Para el 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para promover el DS, incluyendo, entre otros, los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global, la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al DS. (Agenda 2030)

En esta breve exposición, primero acerca del surgimiento del discurso global del DS y luego el de la EDS, se demuestra la preponderancia que ocupan estos conceptos en el actual campo global. Estos dos discursos que van de manera inevitable de la mano, son la fuente desde dónde surge el discurso del EHES. En este sentido, el último no puede ser pensado ni interpretado sin éstos, dado que las discusiones que radican en el corazón de éstos funcionan como sus “condiciones de posibilidad”, habilitando ciertos significados y restringiendo otros.

3.2.1. Comentarios acerca del duelo entre la EDS vs EA

La EDS es un concepto relativamente nuevo cuya aparición en el contexto internacional se dio hace sólo unas décadas atrás. Aun así, a pesar de la relativa juventud de esta opción lingüística fue ganando posiciones en el campo de la educación, ocupando los espacios que antes ocupaba la EA. La progresiva colonización por sobre este campo, se debe en parte a la ambigüedad con que se lo define, lo que le da su fuerza simbólica y comunicativa (J. Gutiérrez, J. Benayas, S. Campo, 2006).

Este terreno ganado no fue sin debates y críticas de distintos sectores. Dichas controversias se reactivaron con la entrada en vigor del Decenio de las Naciones Unidas de la EDS declarado por la UNESCO en el 2005. Como es de esperar, en quienes suscitó mayores críticas es en los sectores vinculados con el campo de la EA. Sus críticas van desde cómo se originó el término (González-Gaudiano, 2003), a su base conceptual y la carencia de nuevos aportes a la EA (Sauvé, 1998). Sus defensores, argumentan que es una terminología de tratamiento más complejo e integrador (Huckle, 1991; Palmer, 1998) en los planes de formación de todos los niveles y que este enfoque más amplio, supera lo estrictamente escolar (Sterling, 1992).

Estas disputas y resistencias tienen relevancia en nuestro estudio, en tanto representan un discurso disponible en el contexto en donde este discurso global de la EDS se relocaliza. La transferencia de este discurso al contexto argentino, sucede en territorio en donde prevalecía la EA y estaba a su vez anclado en un *pensamiento ambiental latinoamericano* (Tréllez, 2006). Es de esperar que, en este contexto, tengan lugar historias que hablan de resistencia, modificación e indigenización de los bienes educativos importados (Steiner-Khamsi, 2000). La tradición latinoamericana que defiende el binomio de la EA, se caracteriza por:

(...) posicionamientos contra hegemónicos que, si bien estuvieron más o menos explícitos, buscaban marcar las diferencias respecto del modelo de producción y consumo del norte, así como hacer resistencia a los proyectos de gestión ambiental guiados por criterios de rentabilidad económica (García y Priotto, 2009: 124).

Según Tréllez (2006), quien realiza una panorámica general de los hitos más influyentes en la consolidación de la EA en América Latina a lo largo de las últimas cuatro décadas, en América Latina se expresaron propuestas educativas de múltiples tendencias que incluyeron pero que fueron más allá de las tendencias mayoritarias internacionales en este campo. La autora marca como una de las influencias fundamentales del capítulo latinoamericano a la educación popular regida por la idea del destacado pensador brasileño Paulo Freire:

La educación ambiental latinoamericana se fue construyendo, así a partir de las experiencias de educación popular, de la educación comunitaria y participativa, y de la educación ecológica o conservacionista, en su paso hacia una educación ambiental comprometida con el cambio social y con la transformación de los modelos económicos de desarrollo. (Tréllez, 2006: 71)

La EA latinoamericana marcó así una ruta de expectativas de futuro, de compromiso de cambio y de renovación del pensamiento, volcándose hacia una visión crítica de los modelos imperantes de desarrollo, y hacia una búsqueda de fuentes de innovación a través de procesos participativos. (Tréllez, 2006: 74)

El pensamiento ambiental latinoamericano se fue abriendo un camino consolidando sus interpretaciones multidimensionales y sistémicas encaminadas en dirección a la complejidad. En 1992, a raíz de la Cumbre de Río, de la Agenda 21 y en línea con el Foro Global, se planteó una EA que “(...) se sostiene en valores para la transformación social, y subrayando que requiere tratar cuestiones globales críticas, sus causas y sus interrelaciones, con una perspectiva sistémica en su contexto social e histórico.” (Tréllez, 2006: 74)

En líneas generales, la EA latinoamericana es multifacética, entre sus propuestas se destacan (Tréllez, 2006: 77): la búsqueda del fortalecimiento de los compromisos de cambio junto con las necesidades locales y de la cultura de los diversos pueblos de la región; propuestas de participación comunitaria; el énfasis en los temas relativos a la biodiversidad y a la diversidad cultural; la búsqueda de rutas creativas para la recuperación, la revalorización y la aplicación de los saberes ambientales comunitarios; la preocupación creciente por incorporar la perspectiva de género; el encuentro con los procesos de educación intercultural; las referencias creativas al arte y sus aportes a la sensibilización ambiental; el espacio convergente entre la espiritualidad, las

cosmovisiones y el pensamiento ambiental; la creciente importancia de la ética; el progresivo diálogo de saberes y su aporte a la complejidad ambiental; y, la articulación a través de proyectos ambientales escolares y de desarrollo local.

Entre estos rasgos identificados por la autora, es notoria la preponderancia de los saberes locales, la acción comunitaria, la acción local y regional, la incorporación de diversas dimensiones como la espiritual, la ética, la revalorización de las diversas cosmovisiones. Es un EA que se resiste a que lo local se vea hegemonizado por las fuerzas globales. Piensa las problemáticas globales, pero desde una perspectiva local. En algunos aspectos es hasta un movimiento contrahegemónico. Por su parte, el discurso de la EDS en varias ocasiones es acusado de ser descontextualizado y no realizar propuestas situadas.

En este sentido, más allá de la progresiva colonización del campo educativo que ha ocurrido a lo largo de varias décadas por EDS, es una querrela muy fructífera que ha provocado disputas y diálogos con conclusiones muy heterogéneas. En el 1999, en el Debate Internacional de EDS, una Comisión Internacional de Expertos discutió en red sobre las virtudes y los defectos del nuevo término, así como sobre sus parecidos y sus diferencias con la EA (Hesselink y otros, 2000). En este intercambio se ve claramente la falta de consenso acerca de los términos de esta relación. Muchos consideran a la EDS como la siguiente generación de EA, que incluye temas de ética, equidad y nuevas formas de pensamiento y de aprendizaje. Otros dicen que la EDS debe ser una parte de una buena EA y no hay necesidad de acabar con la EA como un paraguas. Una vez más, otros sugieren que la EA es una parte de la EDS. Ellos argumentan que la EDS es más completa que la EA dado que incluye cuestiones de desarrollo, de relaciones Norte-Sur, de diversidad cultural, de equidad social y del ambiente. (Hesselink, 2000: 12).

En este sentido, Hesselink percibe que dicho concepto está "mal definido" y puede ser abordado desde diversas perspectivas. Desde el punto de vista educativo, trae las nociones de aprendizaje individual, la pedagogía y la emancipación. Desde la perspectiva de DS, incluye la política y la gestión de los procesos de participación en las organizaciones y las comunidades. Estos dos diferentes paradigmas son a menudo difíciles de conciliar. (Hesselink, 2000: 2)

Al respecto de este debate y referido a la declaración del Decenio de EDS, J. Gutiérrez, Benayas y Calvo (2006) argumentan que, pese a que la EDS ha ganado

posiciones en el contexto internacional y que ha ocupado los espacios de la EA, ésta representa una fuerza necesaria que en cierto sentido marca las debilidades del discurso victorioso. El término EA, en cuanto movimiento social, ofrece respuestas múltiples a las contradicciones de los modelos de desarrollo vigentes y en su modalidad de búsqueda de una alternativa a la homogeneización cultural que va ligada a la globalización económica.

El cambio que se propone es un cambio en profundidad, pues se pretende, nada menos, que contrarrestar la cultura de la apariencia, el espectáculo y la superficialidad; el individualismo, la dependencia, la pasividad, la competencia y la insolidaridad, omnipresentes en nuestra vida cotidiana (J. Gutiérrez, Benayas y Calvo, 2006: 39).

Esta disputa entre la EA y el EDS sigue hasta la actualidad. El hecho de que la EDS haya ganado posiciones y relevancia en el ámbito internacional, no significa que la EA no siga presentando batalla. Su supervivencia colabora con la riqueza de concepciones e interpretaciones que conviven en el mismo espacio. A su vez, este duelo sigue generando un gran caudal de problematizaciones que complejizan el discurso y abren nuevas puertas de pensamiento. Ambos discursos, a pesar de buscar diferenciarse de manera continua, se resignifican e integran aportes de ambos lados. Y, por último, comparten el dinamismo y la capacidad de adaptación de las exigencias contemporáneas.

3.2.2. Enfoque holístico de escuelas para la sustentabilidad

En el seno del discurso educativo global de EDS se origina a su vez, el del “enfoque holístico de las escuelas para la sustentabilidad”. A lo largo de este apartado, se hará una descripción de la génesis de dicho discurso y luego se intentará conceptualizar en términos de ‘discurso educativo global’ (Beech, 2011). Esto es, caracterizando qué elementos le otorgan un marco estable ofreciendo límites a sus posibles interpretaciones y qué elementos abren la posibilidad de convivencia de distintas posturas bajo esta misma denominación.

Los orígenes de este enfoque, se pueden rastrear en la Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y Desarrollo celebrada 1992, popularmente conocida como la "Cumbre de la Tierra" de Río de Janeiro. Como ya ha sido descrita en apartados anteriores, esta cumbre contó con la presencia de representantes de más de 150 gobiernos nacionales, quienes se reunieron con el fin específico de establecer un programa integral para lograr un modelo sostenible de crecimiento económico en el siglo XXI. Como documento resultante se logró la publicación de la Agenda 21.

La Cumbre de la Tierra de Río de 1992 con su Agenda 21, resulta un hecho determinante para el surgimiento del EHES. Esto se explica en gran medida porque se resalta el fortalecimiento de los diferentes actores sociales y la contextualización de los desafíos de carácter global, invitando a todas las comunidades locales del mundo a crear un plan de acción. La Agenda 21 aparece como un llamado a la acción a todos los niveles de organización: internacional, regional, nacional, municipal e inclusive escolar. Promueve un proceso que es voluntario, participativo y orientado a integrar las tres dimensiones de la sustentabilidad: la ambiental, la económica y la social.

A raíz de esto, muchas comunidades comienzan a elaborar sus Agendas 21 locales. Este movimiento incide también en las políticas educativas. Es así como a fines del siglo pasado y a principios del siglo XXI, una ola de programas educativos que intentan poner en acción la Agenda 21 a través del EHES avanza en los países europeos y otros como Nueva Zelanda, China y Australia (Henderson y Tilbury, 2004). Dichas iniciativas surgen de diferentes actores, desde organismos internacionales que nuclean a varios países, a entes gubernamentales nacionales y locales, y organizaciones de la sociedad civil.

Al respecto de este hecho, Walz (2012) argumenta que desde el punto de vista histórico este surgimiento responde a la evolución del campo de la “educación para el desarrollo sustentable” y cómo su foco se fue reorientando hacia la promoción de la participación ciudadana y el empoderamiento de los alumnos al interior de la escuela. El GEM Report 2016 de la UNESCO (Reporte Global de Monitoreo en Educación por sus siglas en inglés) sintetiza cómo fue este proceso a lo largo del tiempo, desde finales del siglo XIX hasta los años 90 del siglo XXI.

Cuadro 5. Tres tipos de Educación Ambiental contemporánea.

	Educación para la Conservación de la Naturaleza	Educación Ambiental	Educación para la sustentabilidad
Período de inicio	Finales del siglo XIX	Finales de los 60', principios de los 70'	Principios de los 90'
Foco principal	Promover la conexión con la naturaleza, el entendimiento la red de la vida, la protección de especies, la sensibilización, el conocimiento y la comprensión.	Promover el aumento de la conciencia ambiental sobre la contaminación del agua, el suelo y el aire.	Aumentar el compromiso ciudadano, la participación cuestiones de DS y una mayor comprensión de las conexiones entre el ambiente, la economía, la cultura y la ecología, y cómo las acciones de hoy afectan a las generaciones futuras.

Impacto previsto	Alfabetización ecológica, base de apoyo social para la conservación naturaleza a través de parques nacionales.	Cambio en el comportamiento ambiental individual, promoción de la acción y apoyo social para la legislación ambiental.	Enfoque más holístico o integrado para tratar los problemas en torno al agua, los alimentos, la energía, la pobreza y la biodiversidad, como el gobierno, educación y negocios.
Ejemplos	Centros de visitantes en parques nacionales, campañas de concienciación pública, programas de naturaleza en escuelas, jardinería escolar.	Centros de EA en ciudades, campañas de conciencia pública, currículos escolares, formación docente.	Plataformas de actores múltiples centradas en cuestiones de DS, enfoques holísticos escolares para sostenibilidad, responsabilidad social empresaria.

Fuente: Wals 2012 en el *Global Education Monitoring (GEM) Report UNESCO* (2016: 9).

Como consecuencia de los movimientos generados por la Agenda 21 y por la propia evolución del campo de la educación para el desarrollo sustentable, surgen en la década de los 90` diversas iniciativas que promueven el EHES alrededor del mundo. En la siguiente línea de tiempo se puede observar la génesis de algunos de dichos programas, destacados por sus logros y que en la actualidad continúan vigentes³⁶:

- 1993 - Enviroschools surge como proyecto piloto en Nueva Zelanda en el estado de Hamilton liderado por el Ayuntamiento de la Ciudad y la Fundación Waikato.
- 1994 - Eco-Escuelas bajo el marco de FEE³⁷ (Foundation for Environmental Education) se lanza en Dinamarca, Alemania, Grecia y la Gran Bretaña con el apoyo de la Comisión Europea.
- 1995 - ENSI³⁸ orienta su investigación e iniciativas hacia cuatro ejes principales: Formación Docente; Evaluación de Calidad; Creación de redes y TIC; y Eco-escuelas. Los países miembros de esta red eran: Austria, Bélgica/Flandes, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Alemania, Italia, Holanda, Noruega, Portugal, Suecia y Suiza
- 1996 - Escuelas Verdes³⁹ en China surge como una iniciativa del Ministerio de Educación de China financiado por la Administración Estatal de Protección Ambiental.

³⁶ Todos estos programas son referenciados en el estudio de Henderson, K. y Tilbury, D. (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*.

³⁷ La Fundación para la Educación Ambiental (FEE) es una organización no gubernamental sin fines de lucro que promueve el DS a través de la EA. FEE está activo a través de cinco programas; Bandera Azul, Eco-Escuelas, Jóvenes Reporteros para el Medio Ambiente (YRE), Aprendiendo sobre los Bosques (LEAF) y Green Key.

³⁸ ENSI (*Environment & School Initiatives*) se estableció en 1986 como un proyecto del Centro de Investigación e Innovación Educativa de la OCDE. Es una red internacional que ha apoyado desarrollos educativos, comprensión ambiental, enfoques activos para la enseñanza y el aprendizaje, a través de la investigación y el intercambio de experiencias a nivel internacional desde sus inicios en 1986.

³⁹ Se basa en el concepto internacional de ISO 14000 y toma prestado rasgos de las 'Eco-escuelas' europeas.

- 1998 - Green School Award se lanza en Suecia liderado por la Agencia Nacional Sueca de Educación, en colaboración con socios de la sociedad civil, bajo la órbita del gobierno sueco.
- 2002 - Sustainable Schools⁴⁰ inicia programas pilotos en New South Wales y Victoria, Australia.

En estos nuevos formatos escolares, comienza a instalarse la idea de que para que la “educación para el desarrollo sustentable” sea eficaz, es necesario que atraviese todas las dimensiones del quehacer escolar. Surge así, el EHES orientado a la construcción y fomento de una cultura para el desarrollo sustentable. Como se advierte en los casos enumerados arriba, las escuelas que integran este enfoque optan por llamarse de diferentes maneras: ‘escuelas ambientales’, ‘escuelas verdes’, ‘eco-escuelas’ y ‘escuelas sustentables’.

Un hecho particular a destacar en este proceso, es la ausencia del surgimiento de este tipo de programas en países latinoamericanos en el periodo mencionado. Pareciera que la semilla de la Agenda 21 no germinó con los mismos frutos en estos territorios y que este discurso no permeó con la misma intensidad. Aunque no es el objeto de este estudio, se podría conjeturar que las voces de resistencia y oposición al discurso de DS y EDS⁴¹ podrían haber obstruido los primeros intentos de aterrizaje de este discurso en nuestros contextos. Estas críticas quizás pueden arrojar algo de luz a la falta de apropiación dado que pueden haber colaborado confrontando ideológicamente las posiciones y alejando a los países latinoamericanos de adoptar una “receta” proveniente de los países del norte.

El EHES, entonces surge como corolario de la década de los 90’, en gran medida gracias a la Cumbre de la Tierra de Río, y de cómo el discurso de DS irrumpe en el campo de la educación como desafío e imperativo. Ahora bien, la pregunta que surge a continuación y que no es tan fácil de responder es: ¿cómo entendemos una institución que intenta abordar un EHES? Y ésta, a su vez, dispara otras: ¿Cómo la podríamos definir? ¿Qué rasgos debería reunir? ¿Qué debería ocurrir en su interior? ¿Quiénes deberían estar

⁴⁰ Este programa se ejecuta en colaboración entre Gold League, CERES y dos ONG, inicialmente en el estado de Victoria, Australia. Y, se inicia como una política pública en New South Wales involucrando al Departamento de Educación y Formación, y el Departamento de Medio Ambiente y Conservación (DEC).

⁴¹ En los apartados 3.1 y 3.2.1 se han desarrollado con mayor detalle las críticas aquí mencionadas.

involucrados? ¿Cómo reconocemos cuando estamos frente a una ‘escuela ambiental’, ‘escuela verde’, ‘eco-escuela’ o ‘escuela sustentable’?

En un intento de esbozar respuestas preliminares a estas preguntas, a continuación, se intenta conceptualizar este enfoque a partir de aportes de diferentes autores que han colaborado en su construcción. Por un lado, se presentan convergencias que posibilitan un entendimiento común, que le otorgan unidad y consistencia al concepto. Y, por el otro, se caracterizan las divergencias que demuestran que es flexible y diverso en su interior.

En un estudio de envergadura internacional⁴² que realizaron Henderson y Tilbury (2004) identifican características que convergen en los casos estudiados. Entre los rasgos que distinguen, enumeran los siguientes:

- Liderazgo de la escuela en el posicionamiento de la sustentabilidad en el corazón de la planificación y práctica escolar.
- Procesos de toma de decisiones democráticos y participativos.
- Participación de toda la escuela en la puesta en marcha de prácticas sustentables.
- Asociaciones recíprocas con la comunidad, la familia y otros actores.
- Enfoques de aprendizaje participativos que forman alumnos en habilidades y competencias para el pensamiento crítico, perspectivas interculturales, participación y ciudadanía.
- Integración de la EDS transversalmente en el currículum escolar.
- Desarrollo profesional continuo para docentes, personal de mantenimiento, socios del programa y facilitadores.
- Adecuación de los espacios de la escuela y sus alrededores físicos para que sean más verdes.
- Realización de actividades fuera de la escuela.
- Reducción de la huella ecológica de la escuela (por medio de la reducción en el consumo de recursos y mejoras en la gestión ambiental).
- Implementación de procesos regulares de monitoreo, reflexión y evaluación que sirven de información para la toma de decisiones futuras.
- Concepción de la escuela no sólo como una institución educativa sino también como una organización que aprende.
- Investigación que promueve la práctica reflexiva de los docentes y la mejora continua.

(Henderson, Tilbury, 2004: 44)⁴³

Para estos autores en este enfoque se involucra a toda la escuela, dado que la sustentabilidad se integra transversalmente a todos los elementos de la vida escolar como: “el proyecto institucional, las aproximaciones pedagógicas, el vínculo con el currículum, el manejo de los recursos, la gestión escolar y el espacio físico. Y a su vez, establece vínculos y/o asociaciones con la comunidad local”. (Henderson y Tilbury, 2004: 9) También se establece puentes con el resto de la comunidad educativa.

⁴² Los programas que fueron objeto de estudio son los siguientes: EnviroSchools (Nueva Zelanda), Green School Award, (Suecia), Escuelas Verdes (China) y los programas internacionales de la FEE Eco-escuelas y ENSI (Ambiente e Iniciativas Escolares por sus siglas en inglés) Escuelas ecológicas (OCDE).

⁴³ Traducción del inglés al español de Henderson y Tilbury (2004).

Por su parte, Weissmann del Programa Agenda 21 Escolar⁴⁴ de Barcelona entiende que una escuela que abraza el EHES es una escuela que ayuda a desarrollar habilidades para la toma de decisiones y el trabajo en equipo y que premia la cooperación. Es una escuela “más democrática, que invita a participar, que anima al liderazgo y que anima la implicación de todos y cada uno. (...) una escuela abierta a su entorno, que sale a buscar y a ofrecerse, capaz de trabajar en redes de aprendizaje y de acción” (Weissmann, 2009: 317). Pone en el centro el aprendizaje de los alumnos, buscando la formación de ciudadanos comprometidos con el bien social y ambiental de sus comunidades. Para que esto suceda, deben aprender acerca de las prácticas inherentes al ejercicio democrático, que tienen que ver con la participación, la cooperación, el compromiso y la responsabilidad (individual y colectiva).

La Agenda 21 al interior de la escuela no es entendida como “una propuesta de acción puntual, sino que invita a los participantes (alumnado, profesorado, familias y otros miembros de la comunidad escolar) a emprender un proyecto de medio y largo plazo” (Weissmann, 2009: 314). En línea con esto, se promociona la innovación educativa impulsando una revisión en profundidad de las prácticas educativas para que se produzcan cambios reales en las escuelas y en su entorno.

Entre los aciertos metodológicos que señala Weissmann están:

(...) el hecho de que cada escuela elabore su propio itinerario, según el punto de partida que ellas mismas definen y que depende de sus características, sus posibilidades o su grado de compromiso. La ausencia de propuestas estándar otorga autonomía a las instituciones, permite la adecuación al propio contexto y refuerza su responsabilidad, así como la autenticidad y la utilidad del proceso que desarrollan. (Weissmann, 2009: 327)

De manera complementaria, en un estudio impulsado por SEED⁴⁵ (School Environmental Education Development⁴⁶), se argumenta que una escuela que inicia este proceso, es una que promueve la construcción de una cultura de la complejidad.

Este tipo de escuela no se rige por las estructuras jerárquicas tradicionales, sino a través de redes dinámicas y demandas de cooperación local y global. En este contexto, la idea de una escuela como un ‘sistema complejo’ y como una ‘organización de enseñanza’ estimula nuevas maneras de pensar, fijándose en el clima escolar y las relaciones internas. Naturalmente, este tipo de escuelas conoce la importancia del ‘trabajo de campo’ y del valor pedagógico de lograr cambios y resultados visibles y físicos en la escuela y

⁴⁴ El Programa Agenda 21 Escolar de Barcelona (PA21E) es una iniciativa dirigida a las escuelas, que actúa en consonancia con la Agenda 21 de la ciudad de Barcelona. Fue diseñado en el año 2000 por el entonces recién creado Departamento de EA y Participación del Área de Medio Ambiente del Ayuntamiento de Barcelona, que tenía como responsabilidad principal el desarrollo de la Agenda 21 Local. El PA21E se inició en el año 2001 y sigue vigente hasta la actualidad.

⁴⁵ Un estudio realizado por SEED para establecer orientaciones acerca de criterios de calidad para construir una institución con EHES.

⁴⁶ Desarrollo a través de la Educación Ambiental por sus siglas en inglés.

en la comunidad local, pero dichos cambios y resultados son considerados como 'herramientas de enseñanza' para un cambio educacional y cultural profundo y no como objetivos en sí. (Breiting et al, 2005: 10)

Según este estudio, los logros realmente importantes están relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el clima organizacional, y no tanto con las acciones prácticas o resultados en la escuela o en la comunidad. La cultura organizacional expresa los aprendizajes y experiencias comunes de la comunidad educativa y resguarda la memoria 'colectiva' de la escuela (Breiting et al, 2005). Es decir, que las nuevas experiencias, reflexiones e innovaciones que sean incorporadas por la cultura escolar pueden servir para transformarla hacia un habitar y vivir la escuela desde los principios éticos de la sustentabilidad cambiando la manera de interactuar, debatir y convivir. El objetivo, el proceso y la organización deben estar basados en una comprensión común que integre a las bases y a las autoridades en una visión y misión común.

Se podría decir que, a pesar de sus diferencias, estas concepciones de EHES referenciadas, convergen en muchos rasgos que le otorgan estabilidad a su discurso educativo global. Al hablar de este tipo de institución, nos referimos a una escuela que involucra a todos los elementos de la vida escolar y a toda la comunidad educativa posicionando la sustentabilidad en el corazón de la planificación y práctica escolar (Henderson y Tilbury, 2004). Es una institución que inicia un proceso de reflexión de sus prácticas habituales a favor de la innovación educativa para que se produzcan cambios reales en las escuelas, en su entorno y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Weissman, 2009). Es una organización compleja que aprende e invita a sus actores a un cambio educacional y cultural profundo para vivir desde los principios éticos de la sustentabilidad (Breiting et al, 2005).

Estos rasgos poseen como característica que en apariencia son políticamente correctos, neutrales, casi asépticos y novedosos. Es difícil decir que se está en desacuerdo con que esto ocurra en una escuela. Y también es difícil poder decir qué es exactamente lo que tiene que ocurrir dentro de una escuela. Es un discurso lo suficientemente sofisticado que se permea en diferentes contextos y escuelas de manera exitosa casi como un eslogan.

Cuando comenzamos a hacer preguntas en profundidad que indagan en las historias mínimas, en la cotidianidad de la escuela y en las imágenes que predominan en la cultura escolar, surgen las divergencias. El discurso deja de ser tan homogéneo,

aparecen las diferencias y las tensiones. Los rasgos que le otorgan adaptabilidad se manifiestan cuando intentamos responder: ¿Cuál es la visión de desarrollo sostenible que se sostiene en la escuela? ¿En qué medida este enfoque afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué tipo de modelo de gestión escolar se propone para que una escuela sea una ‘eco-escuela’ o ‘escuela sostenible’?

En el estudio de Mogensen y Mayer (2005) no reducen la indagación sólo a las tendencias, sino que también buscan caracterizar las diferencias en las acepciones del EHES. Para realizar esto, construyen ‘escenarios’ que funcionan como las imágenes de futuro que poseen los diferentes programas⁴⁷. Los autores identifican tres dominantes, que a veces ocurren al mismo tiempo y corresponden a tres imágenes diversas en relación a una ‘eco-escuela’⁴⁸. Estos escenarios son:

- 1er escenario: eco-escuela como emprendimiento ecológico.
- 2do escenario: eco-escuela como una familia conectada con la naturaleza.
- 3er escenario: eco-escuela como una comunidad de "investigación educativa".

En los siguientes cuadros, se presentan dichos escenarios (Mogensen y Mayer, 2005) en mayor profundidad:

Cuadro 6. 1er escenario: eco-escuela como emprendimiento ecológico.

Preguntas Clave	1er escenario: eco-escuela como emprendimiento ecológico.
Visión de futuro sostenible	Futuro impulsado por la ciencia y la tecnología.
¿Qué imágenes de DS?	El DS es una cuestión de gestión y control; la ciencia y la tecnología proveerán el conocimiento necesario.
¿Qué objetivos de la EDS?	Formar ciudadanos que respetan las reglas de una visión de futuro determinada.
¿Qué cambios se buscan?	Los cambios principales son en conductas individuales y sociales.
Conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Aprendizaje como resultado de la transmisión correcta de información y estrategias.
¿Qué tipo de conocimiento es requerido?	El conocimiento se produce por expertos, para ser transmitido como base para la toma de acciones. La EDS necesita transmitir el correcto uso (gestión y control) de los recursos naturales.

⁴⁷ Las preguntas que se realizaron para indagar acerca de estos escenarios a través de las categorías de análisis se mencionan en el Capítulo 2 en el apartado metodológico.

⁴⁸ Los autores se refieren al EHES desde la denominación de ‘eco-escuela’.

¿Cuál es el rol de la toma de acciones?	Metodologías activas y experiencias concretas mejoran la motivación y promueven el aprendizaje participativo.
¿Qué tipo de participación es esperada?	La discusión y aceptación del plan de acción propuesto.
¿Cuál es el rol del docente?	El maestro es un experto disciplinar responsable de la exactitud de la información.
Modelos de gestión escolar	La escuela como un emprendimiento ecológico.
¿Cuáles son los objetivos del DS de la escuela?	Mejoras en la eficiencia escolar desde una perspectiva técnica, económica y ecológica.
¿Cuál es la relación con la comunidad educativa?	La escuela y la comunidad hacen el mejor uso de la experiencia y el presupuesto.
¿Cuál es el uso de las redes?	Las redes de trabajo como un espacio de visibilidad y medios para acciones corporativas.
¿Qué tipo de evaluación es esperada?	Evaluación externa definida por estándares de control de calidad (ISO, EMAS).

Fuente: Mogensen y Mayer (2005) “Eco-escuelas - tendencias y divergencias. Un estudio comparativo del proceso de desarrollo de las Eco-escuelas en 13 países”.

Cuadro 7. 2do escenario: eco-escuela como una familia conectada con la naturaleza.

Preguntas Clave	2do escenario: eco-escuela como una familia conectada con la naturaleza.
Visión de futuro sostenible	Futuro impulsado por nuevas relaciones con la naturaleza.
¿Qué imágenes de DS?	El DS es una cuestión de elecciones personales, relacionadas en mayor medida con la naturaleza.
¿Qué objetivos de la EDS?	Contrarrestar la división entre el humano y la naturaleza; proponer experiencias de contacto con la naturaleza.
¿Qué cambios se buscan?	Los cambios principales son individuales en las actitudes y conductas hacia el ambiente y la naturaleza.
Conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Aprendizaje como un desafío personal, enseñanza como un proceso de facilitación.
¿Qué tipo de conocimiento es requerido?	El conocimiento es una construcción personal. Las emociones y los valores personales son parte de estos valores. La educación debe proponer un contexto donde es posible tomar contacto con el mundo natural.

¿Cuál es el rol de la toma de acciones?	La toma de acción en el ambiente natural permite la vinculación de las emociones con los valores y el pensamiento racional.
¿Qué tipo de participación es esperada?	Involucramiento desde lo afectivo y lo emocional en las acciones tomadas.
¿Cuál es el rol del docente?	El docente es un facilitador, que conecta los pensamientos racionales con los valores y emociones. Los estudiantes son responsables de su aprendizaje.
Modelos de gestión escolar	La escuela como una familia.
¿Cuáles son los objetivos del DS de la escuela?	Un fuerte sentido de la identidad, mejoras en la comunicación y las relaciones dentro de toda la escuela.
¿Cuál es la relación con la comunidad educativa?	La escuela actúa como un centro social nuclear: está abierta a las necesidades y las propuestas de la comunidad.
¿Cuál es el uso de las redes?	Las redes de trabajo se ven como una posibilidad para expandir el trabajo y para el intercambio de buenas prácticas.
¿Qué tipo de evaluación es esperada?	Auto-evaluación, apreciación de las actividades escolares por los actores relacionados.

Fuente: Mogensen y Mayer (2005) "Eco-escuelas - tendencias y divergencias. Un estudio comparativo del proceso de desarrollo de las Eco-escuelas en 13 países".

Cuadro 8. 3er escenario: eco-escuela como una comunidad de "investigación educativa".

Preguntas Clave	3er escenario: eco-escuela como una comunidad de "investigación educativa".
Visión de futuro sostenible	Futuro impulsado por el cambio social.
¿Qué imágenes de DS?	El DS es un desafío social, cultural y ético, cuyo alcance por el momento no puede ser predicho.
¿Qué objetivos de la EDS?	Preparar para la participación activa en los cambios sociales, aceptando la complejidad y la incertidumbre, y los valores de la democracia y la solidaridad.
¿Qué cambios se buscan?	Los cambios principales son el las visiones de la sociedad tanto individuales como colectivas, y sus consecuencias en los estilos de vida.
Conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Aprendizaje como un proceso social, enseñanza como una introducción al diálogo democrático.

¿Qué tipo de conocimiento es requerido?	El conocimiento es una construcción social compleja. El conocimiento local situado y la reflexión crítica de los hábitos sociales son herramientas para la clarificación de valores y para el pensamiento crítico propositivo.
¿Cuál es el rol de la toma de acciones?	La acción y la participación tienen un valor educacional y son vías familiarizarse con la vida democrática.
¿Qué tipo de participación es esperada?	Participar en procesos de toma de decisiones referidos a las acciones que serán implementadas y en los procesos de aprendizaje.
¿Cuál es el rol del docente?	El maestro es un agente para la construcción de conocimiento personal y conjunto. El aprendizaje es un proceso dialógico entre docentes y alumnos.
Modelos de gestión escolar	La escuela como una comunidad educativa de investigación
¿Cuáles son los objetivos del DS de la escuela?	La escuela busca convertirse en una organización que aprende, aceptando los conflictos y las críticas, y utilizando los escenarios para la construcción de visiones comunes.
¿Cuál es la relación con la comunidad educativa?	La escuela funciona como un centro de acción, como un estímulo para el DS local.
¿Cuál es el uso de las redes?	Las redes de trabajo como comunidades educativas de investigación.
¿Qué tipo de evaluación es esperada?	Investigación activa, autoevaluación y evaluación de pares externa para la mejora en la calidad.

Fuente: Mogensen y Mayer (2005) “Eco-escuelas - tendencias y divergencias. Un estudio comparativo del proceso de desarrollo de las Eco-escuelas en 13 países”.

Estos escenarios contruidos por los autores, a partir de la recontextualización local, resultan de suma relevancia para el estudio de la recontextualización del discurso de la EHES a las escuelas de la ciudad que se realiza en el siguiente capítulo.

3.3. A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo se ha intentado caracterizar el discurso educativo global del DS y de la EDS entendiéndolo como la fuente de gestación del discurso del EHES. En este sentido, se han abordado estos conceptos desde su complejidad haciendo hincapié en sus contradicciones, en las críticas de sus oponentes, sus diferentes interpretaciones dando cuenta de un espacio dinámico donde intervienen y se ejercen relaciones de poder para imponer, hacer prevalecer ciertos significados y excluir otros.

En este sentido, se describe cómo el discurso de DS irrumpe en el campo internacional y se impone impregnando discursos de otros espacios, en este caso el educativo. La EDS acompaña el desarrollo de este discurso al compás de sus victorias y vaivenes, y gana territorio por sobre otros discursos antecesores como es el de la EA. La progresiva colonización por sobre este campo, se debe en parte a la ambigüedad con que se lo define, lo que le da su fuerza simbólica y comunicativa (J. Gutiérrez, J. Benayas, S. Campo, 2006). Sin embargo, aunque en el duelo entre la EDS y la EA, pareciera tomar ventaja la primera opción lingüística, este no es el fin de futuras batallas y disputas. Éstas, a su vez, colaboran en la construcción de concepciones de mayor riqueza y problematizaciones que complejizan ambos discursos.

Estas primeras aproximaciones, sirven para enmarcar la génesis del discurso del EHES. Al hacer foco en éste, se intenta caracterizar en tanto ‘discurso educativo global’ con rasgos que le otorgan estabilidad y otros que le otorgan flexibilidad y capacidad de adaptación. Con esta hoja de ruta, se identifica que los elementos que le otorgan consistencia interna tienden a ser superficiales y fácilmente abogables por distintos actores con distintos intereses, fines, ideologías. Como por ejemplo que una ‘escuela sustentable’ es una escuela que involucra todos los elementos de la vida escolar (Tilbury y Henderson, 2004), promueve procesos de enseñanza y aprendizaje significativos e innovadores para el desarrollo de las habilidades y competencias del siglo XXI (Weissman, 2009) y es una organización dinámica que aprende e invita a sus actores a vivir desde los principios éticos de la sustentabilidad (Breiting et al, 2005).

Por otro lado, cuando este discurso pasa a relocalizarse y formar parte de la cultura escolar de una institución o la construcción de una visión específica, toma diversas formas y toda su complejidad se expande en distintas direcciones. Por esto aparecen los distintos escenarios que dan diferentes respuestas a las preguntas: ¿cuál es la visión de DS que se sostiene en la escuela? ¿qué procesos de enseñanza y aprendizaje promueve? ¿qué tipo de modelo de gestión escolar sostiene? Lo interesante de éstos es que da cuenta de cómo el ‘discurso educativo global’ (Beech, 2011) es transformado cuando se traslada del espacio de las redes al espacio de los lugares (Castells, 1996), cuando se encuentra con los discursos disponibles en los territorios específicos.

Al ser implementado por un actor específico y en un lugar dado, la apropiación resulta de maneras disímiles. Y aquí se argumenta que esta recontextualización luego

deviene en un intercambio que, a su vez, es circular (Steiner Khamsi, 2000) porque retroalimenta el discurso global y lo hace más complejo afectando su marco de interpretación, en algunos casos ampliando sus límites y en otros restringiéndolo. En este sentido, se advierte cómo el encuentro de discursos, el global y el local, es un acontecimiento que tiene el poder de crear nuevas ‘condiciones de posibilidad’ (Foucault, 2013) de manera recíproca. Los discursos disponibles locales afectan a los discursos globales que intentan imponerse y viceversa. En el próximo capítulo se amplían las reflexiones referidas a este tema.

CAPÍTULO 4

Escenarios de Escuelas Sustentables en la ciudad

En este capítulo se analiza la recontextualización del discurso del EHES en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires que obtuvieron el REV en el 2018 y además fueron distinguidas con el Premio Germina. Para realizar esto se comienza con una breve exposición de los antecedentes de la EA en el marco normativo y en la política pública tanto a nivel nacional y de la ciudad para enmarcar el surgimiento del Programa Escuelas Verdes. Luego se presenta a grandes rasgos el Programa Escuelas Verdes en el contexto del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires y cómo implementa la política pública del REV con un claro objetivo de adecuar dicha política al contexto de las escuelas de la ciudad.

De manera posterior se comienza con el análisis de los proyectos institucionales y los proyectos ambientales de las 8 escuelas ganadoras del Premio Germina en el marco del REV. Para encarar esto se utilizan como dispositivo de interpretación los escenarios construidos por Mogensen y Mayer (2005)⁴⁹. A raíz del estudio, se advierte que éstos resultan insuficientes para la interpretación de algunos proyectos que desbordan sus límites discursivos. Por esta razón, a partir de las representaciones e imágenes emergentes (no contemplados en los 3 escenarios preestablecidos) se construyen otros dos escenarios con el objetivo de poder aprehender las particularidades del contexto que quedan afuera.

Por un lado, emerge de manera marcada y preponderante un “4to escenario: escuela sustentable como una comunidad para la práctica del desarrollo local” resonando con discursos disponibles que podrían remitir al discurso de la EA y el Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Por otro, surgen rasgos de un escenario incipiente que no termina de materializarse en su totalidad pero que hace eco de discursos considerados superadores al DS. Este escenario es el “5to escenario: una escuela sustentable como un sistema viviente que regenera”.

⁴⁹ Como fue especificado con anterioridad, a los efectos de este estudio se modificó el nombre original de estos escenarios reemplazando el término ‘eco-escuela’ por ‘escuela sustentable’.

4.1. Antecedentes de EA en la política pública y el marco normativo

En este pequeño apartado se realiza un breve recorrido por los antecedentes de EA en el marco normativo y la política pública tanto a nivel nacional de Argentina y subnacional de la Ciudad de Buenos Aires.

En términos de legislación, la Argentina ha ido construyendo un marco legal local que sienta las bases para justificar la relevancia de las políticas públicas de EA⁵⁰ tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

A grandes rasgos los principales antecedentes del marco normativo/legal a nivel nacional son: el art. 41 en la Constitución Nacional, que reconoce el derecho de todos los habitantes a un ambiente sano y establece la obligación de recomponer todo daño ambiental; la Ley General del Ambiente N° 25.675 que reconoce en los artículos 14 y 15 la importancia de la EA; y la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06, que en su artículo 89 dispone que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, dispondrá las medidas necesarias para proveer la EA en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Por su lado, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es una de las pocas jurisdicciones que cuenta con una ley propia de EA (Ley N° 1687/05), junto a Río Negro (Ley N°3247/1998), Misiones (Ley N°4182/2005), y Entre Ríos (Ley N° 10.402/2015). Esto es un rasgo que la diferencia del ámbito nacional, dado que una Ley de EA Nacional es una cuenta aún vacante. A su vez, esta ley es sancionada un año anterior a la inclusión de la EA en el artículo 89 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. En estos aspectos, algunas jurisdicciones subnacionales, a la vez que la Ciudad de Buenos Aires van a la delantera con respecto a Nación. En particular, el Programa Escuelas Verdes cuenta con su propia resolución ministerial de creación⁵¹ y una resolución posterior que otorga un marco institucional al REV⁵².

⁵⁰ En el discurso educativo argentino, tanto en la bibliografía, la normativa y las políticas públicas, predomina el uso del binomio “EA” por sobre “EDS”. A lo largo de este apartado, se priorizará este uso.

⁵¹ La Resolución N° 3117/GCABA/MEGC/10 que resuelve la creación del Programa Escuelas Verdes con el objeto de fortalecer la formación de alumnos con mirada crítica de la problemática ambiental y promover el DS en las escuelas y edificios del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

⁵² La Resolución 1400/16 MEGC el Ministerio de Educación de la Ciudad le otorga un marco institucional oficial al REV que tiene como objetivo distinguir y afianzar el compromiso de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con la Educación y la Gestión Ambiental.

En términos de política pública, se han realizado diversos esfuerzos destinados a institucionalizar la EA. Este campo educativo presenta grados de institucionalidad de diversa profundidad si lo comparamos a escala nacional y subnacional de la ciudad. A nivel nacional, ha habido diversos antecedentes de políticas públicas, que han intentado organizar una Estrategia Nacional de la EA⁵³ pero que no han contado con el apoyo suficiente y han sido interrumpidos. El Ministerio de Educación Nacional por su parte no ha tomado un rol protagónico en estas iniciativas, que surgen de manera intermitente de oficinas del gobierno nacional cuya competencia principal reside en la gestión de los recursos naturales y la promoción del desarrollo sustentable⁵⁴.

Por su parte, a nivel subnacional el Programa Escuelas Verdes se ancla en el Ministerio de Educación e Innovación de la ciudad y logra sostenibilidad en el tiempo desde el 2010. La decisión de crear y sostener un área dentro del Ministerio de Educación que coordine y articule las acciones relacionadas a la EA obedeció a la necesidad de profundizar el alcance, lograr transversalidad en el sistema y que sea adoptada por directivos, docentes y alumnos. A su vez, trabaja en articulación con el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la ciudad, creando un Comité de Asuntos Ambientales para la generación de políticas conjuntas en consonancia con la Ley de EA de la Ciudad de Buenos Aires N° 1687/05⁵⁵.

En suma, este breve recorrido por la normativa y las políticas públicas, tanto a nivel nacional como de la ciudad, dan cuenta de antecedentes vertebrales que otorgan ‘condiciones de posibilidad’ para la aparición de políticas públicas en esta dirección. Esta condición toma mayor fuerza en la Ciudad de Buenos Aires dado que al contar con su propia Ley de EA, al ser una política que nace en el seno del Ministerio de Educación,

⁵³ A lo largo de la historia reciente, han habido diversos intentos de lanzar e implementar una Estrategia de EA Nacional: 1) en 1997, se elabora la Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA) en el marco del Programa Desarrollo Institucional Ambiental (PRODIA) creado en colaboración con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); 2) en el 2006, la Subsecretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable crea en el ámbito de dicho Organismo la Unidad de Coordinación de Educación Ambiental (UCOEA) que intenta reanudar un Plan Estratégico Nacional de Educación Ambiental; 3) en 2016 el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable crea la Dirección de EA y el mismo año, se lanza *nuevamente* una Estrategia Nacional de Educación Nacional 2016-2020. Ninguna de estas fue implementada en su totalidad dado que han sido interrumpidas por diversas razones.

⁵⁴ Las oficinas responsables de promover estas políticas públicas fueron: 1) en 1997, el Programa Desarrollo Institucional Ambiental (PRODIA) creado en colaboración con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); 2) en el 2006, la Subsecretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable crea en el ámbito de dicho Organismo la Unidad de Coordinación de Educación Ambiental (UCOEA); 3) en 2016 el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable con la Dirección de EA.

⁵⁵ La Ley establece la creación del “Comité Coordinador de Asuntos Educativos Ambientales” como Autoridad de Aplicación de la ley. Dicho comité está conformado por la Secretaría de Educación en conjunto con la Subsecretaría de Medio Ambiente.

tener una continuidad ininterrumpida de más de 9 años y al lograr una articulación duradera con el Ministerio de Ambiente de la ciudad, propiciaron de tierra fértil para que un programa como Escuelas Verdes surja y se consolide en el tiempo.

4.2. Presentación del Programa Escuelas Verdes⁵⁶

El Programa Escuelas Verdes nace en 2010 con el objetivo de fomentar el desarrollo sustentable a través de la educación y gestión ambiental en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los destinatarios son todos los miembros de la comunidad educativa: alumnos, docentes, directivos, supervisores y personal no docente. A su vez, trabaja con todos los niveles y modalidades del sistema.

El programa se implementa en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se caracteriza por ser muy extenso, complejo y diverso. A modo de caracterización, se puede resaltar que cuenta con un total de 2.350 escuelas de los niveles inicial, primaria, secundaria y superior (no universitario) tanto de gestión estatal como de gestión privada. Según cada nivel educativo, existen 731 escuelas de nivel inicial, 881 de nivel primario, 490 de nivel secundario y 248 de superior no universitario. A su vez, cuenta con una matrícula total de 704.798 alumnos, siendo casi en el 50% de gestión estatal y el otro 50% de gestión privada.⁵⁷ En el Cuadro 9 sintetiza esta información de manera visual.

Para lograr alcance, permeabilidad y consolidación en este sistema, el programa lleva adelante diversas líneas de acción complementarias entre las cuales se destacan: el desarrollo de contenidos, la capacitación docente, acciones de gestión ambiental escolar y el acompañamiento pedagógico en las escuelas. El enfoque que prevalece a todas estas acciones es una educación con una mirada crítica y a su vez transformadora, colocando la participación de los alumnos en el centro. Se abordan problemáticas y temáticas propias de la ciudad como el consumo responsable, la gestión integral de residuos, la contaminación de la Cuenca Matanza Riachuelo, el cambio climático, el uso racional de la energía, las huertas agroecológicas escolares y la movilidad sustentable, entre otros.

⁵⁶ Fuente: toda la información de esta sección referida al Programa Escuelas Verdes proviene de documentos facilitados por el Ministerio de Educación de la CABA entre los cuales se destacan: Manual de Procedimientos: Reconocimiento Escuelas Verdes - 2018; Resolución N° 3117/GCABA/MEGC/10; Resolución N° 4100/16; e Informe Anual Reconocimiento Escuelas Verdes 2018.

⁵⁷ Fuente: Datos provisto por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UEICEE) correspondientes al 2018.

Cuadro 9. Educación Común. Matrícula y unidades educativas 2018.

**EDUCACIÓN COMÚN. MATRÍCULA
Y UNIDADES EDUCATIVAS 2018**

	GESTIÓN ESTATAL	GESTIÓN PRIVADA	
NIVEL	MATRÍCULA		TOTAL
INICIAL	54.857 	69.962 	124.819
PRIMARIO	147.143 	138.333 	285.476
SECUNDARIO	90.274 	99.182 	189.456
SUPERIOR NO UNIVERSITARIO	43.701 	61.346 	105.047
UNIDADES EDUCATIVAS			
INICIAL	249 	482 	731
PRIMARIO	457 	424 	881
SECUNDARIO	150 	340 	490
SUPERIOR NO UNIVERSITARIO	62 	186 	248

Fuente: Infografía provista por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UEICEE) correspondientes al 2018.

El programa construye una visión propia teniendo en cuenta el discurso latinoamericano de EA y tomando sus aportes para situar el enfoque al contexto de la ciudad, del país y la región. En esta línea, algunos rasgos que la caracterizan son que trabaja sobre una noción de sustentabilidad fuerte que se despega del antropocentrismo dominante, hace hincapié en la vulnerabilidad social asociada al ambiente, discute acerca de las responsabilidades compartidas pero diferenciadas frente a problemáticas globales, y cuestiona el modelo de desarrollo vigente que promueve un crecimiento indeterminado. De esta manera, se complejiza el enfoque promoviendo una mirada crítica y a su vez transformadora que «se abre hacia lo infinito del mundo de lo posible y a la creación de lo que aún no es» (Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad, 2002).

4.3. Reconocimiento Escuelas Verdes

A partir del 2012, en el Programa Escuelas Verdes se gestó la idea incorporar el EHES, en vistas de lograr trabajar con todos los actores de la institución para la transformación de la cultura escolar, aprovechar sus oportunidades para la mejora en la gestión pedagógica institucional, innovar en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, adoptar prácticas de gestión ambiental escolar adecuada y mejorar los vínculos con la comunidad educativa. Para enmarcar este enfoque, se creó el REV, una distinción a la que la escuela se postula de manera voluntaria presentando documentación que da cuenta del cumplimiento del trabajo requerido para ser una Escuela Verde.

Para poner en marcha este reconocimiento, como primer paso se delinearon los rasgos esperables de observar en una institución que se denomina como una Escuela Verde, cuál es el recorrido mínimo que tiene que transitar y qué procesos debiera promover en su interior. Para la construcción de esta concepción se realizó un proceso participativo que involucró a diferentes actores intra e interorganizacionales.⁵⁸

Como resultante de este proceso, se propuso a una Escuela Verde como:

(...) una escuela que promueve una cultura institucional implicada con la cuestión ambiental y que lleva adelante procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados con la EA, fomentando prácticas sustentables y gestionando ambientalmente sus recursos. Es también una escuela abierta a la comunidad, que establece relaciones de cooperación recíproca con la sociedad civil en su conjunto.” (Ezcurra, Wechsler y Marilungo, 2018: 8)

El REV se pensó para poner a disposición de las escuelas un andamiaje institucional en forma de una guía de pasos gradual y estructurada para la construcción de una Escuela Verde. A su vez, al entender la complejidad de la tarea educativa y la gestión escolar, se propuso un enfoque abierto y flexible que posibilite la resignificación y apropiación por cada institución. Este esquema promueve que los recorridos sean diversos, dinámicos y heterogéneos, atendiendo la historia y cultura institucional de cada escuela y su población particular. En este sentido, la propuesta “valora la búsqueda y construcción de itinerarios situados y significativos para cada institución escolar.” (Ezcurra et al, 2018)

El REV propone que se pongan en marcha pasos relacionados con la gestión institucional, pedagógica y ambiental. La propuesta ofrece pasos concretos, a modo de ideas disparadoras para poner en práctica y toma como ejes vertebrales los siguientes

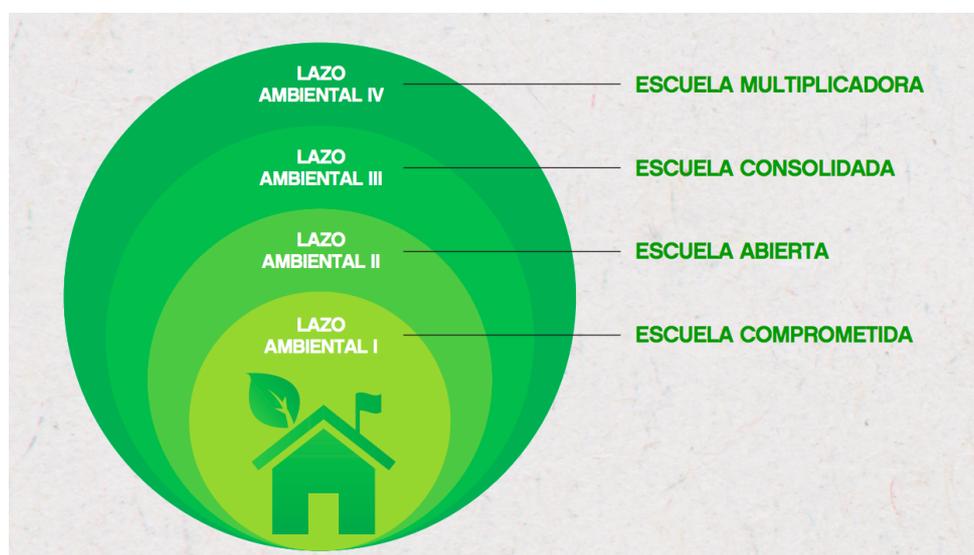
⁵⁸ Este proceso está explicado en mayor detalle en el siguiente apartado.

principios: participación ciudadana, respeto por la diversidad, cooperación y trabajo en equipo, mirada crítica y transformadora, y la construcción de redes de aprendizaje. Los pasos están contenidos en cuatro etapas llamadas Lazos Ambientales, que se refieren al grado de compromiso de cada escuela, y el estado de apropiación y transformación de la cultura escolar. A continuación, se especifican los lazos ambientales⁵⁹:

- Lazo Ambiental I - Escuela Comprometida
- Lazo Ambiental II - Escuela Abierta,
- Lazo Ambiental III - Escuela Consolidada
- Lazo Ambiental IV - Escuela Multiplicadora.

La Figura 1. sintetiza de forma visual los diferentes lazos ambientales que involucra el REV.

Figura 1. Reconocimiento Escuelas Verdes y sus Lazos Ambientales.



Fuente: Ezcurra, Damasia et al. 2018. "Hacia una Escuela Verde: Reconocimiento Escuelas Verdes - 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para que el recorrido por los diferentes lazos sea gradual y en profundidad, se recomienda que todo el proceso hasta la consecución del Lazo 4 se lleve a cabo en un plazo mínimo de 3 años. A medida que la escuela avanza en su proceso, tiene la posibilidad de adquirir más lazos representando la profundización del trabajo o ratificar el lazo obtenido el año anterior.

⁵⁹ En el Anexo I se especifican los pasos que implica cada lazo ambiental.

Para la obtención de cada Lazo Ambiental la escuela debe completar una serie de pasos. Estos pasos se presentan como una progresión de menor a mayor compromiso, profundidad y consolidación en la cultura escolar. Con la concreción de estos pasos en el marco del REV y la presentación de la documentación requerida para dar cuenta de la ejecución completa de cada lazo, la escuela obtiene la distinción. A fin de año se realiza un evento de cierre del programa donde se entrega a cada escuela una placa y certificado con el reconocimiento.

La distinción es anual. Al otro año de haber obtenido un lazo ambiental determinado, las escuelas pueden avanzar en la obtención a un lazo superior o también tienen la posibilidad de ratificar el lazo obtenido si continúan en ese grado de compromiso. Pueden postularse al Lazo I y Lazo II el mismo año de la convocatoria, pero no así al Lazo III y Lazo IV, que únicamente se logran obtener de a uno por año. El reconocimiento se otorga por nivel educativo. Es decir, que aquellas instituciones que poseen varios niveles, deben postularse a cada uno de manera independiente.

4.4. Proceso de diseño e implementación del Reconocimiento Escuelas Verdes

El proceso de diseño e implementación del EHES como política pública a través del REV por el PEV se puede describir en diferentes etapas: 1) Etapa de estudio, diseño y desarrollo (2012 - 2013); 2) Etapa lanzamiento, prueba y ajustes (2014 - 2015); y, 3) Etapa de profundización y consolidación de la propuesta (2016 - 2018). En cada una de estas etapas, se llevaron adelante diferentes acciones con el fin de diseñar e implementar una política pública que logre acercar una propuesta de calidad a un gran número de escuelas; ofreciendo un modelo a seguir con orientaciones concretas para lograr su autonomía; y promoviendo la consolidación del enfoque para lograr la permanencia en el sistema educativo. Estas etapas se representan con mayor claridad en la siguiente figura.

Figura 2. Implementación Reconocimiento Escuelas Verdes - Línea de Tiempo.



Fuente: Construcción propia a partir de reseña en Ezcurra, D. (2019). “Escuelas para la Sustentabilidad: tendiendo puentes para la transformación de la cultura escolar. El caso del Programa Escuelas Verdes” en Ezcurra, D. y Sabbatini, C. (eds.) “Educar para la Sustentabilidad. Reflexiones y experiencias transformadoras” CABA, Grupo Aique. pp 114

Para entender este proceso, a continuación, se describe en mayor detalle qué implicó cada una de ellas y qué actores participaron (Ezcurra, 2019: 114):

Etapa de estudio, diseño y desarrollo (2012 - 2013):

La primera parte del recorrido para esta política pública, se hizo de la mano de la Universidad de San Andrés. Desde el Programa Escuelas Verdes se invitó a especialistas del PES de la Escuela de Educación de la universidad para la construcción de este modelo en el 2012. En ese entonces, yo estaba trabajando en el PES y fui una de las especialistas participantes dado que estaba realizando un mapeo de los programas de EHES internacionales, y construyendo un marco de referencia para la transferencia de dicho modelo al contexto argentino. Para realizar esto, se relevó bibliografía pertinente y fundante en este campo como son los estudios de Henderson y Tilbury (2004), y de Mogensen y Mayer (2005)⁶⁰. A su vez, se mantuvieron encuentros con actores clave⁶¹ y

⁶⁰ Ambos estudios referenciados en el Estado del Arte de esta investigación.

⁶¹ Entre ellos Hilda Weissman que fue fundadora y directora general de Agenda 21 Escolar por más de 10 años, un Programa que integra el modelo del EHES en los centros educativos de Barcelona desde el 2001, España.

se realizaron viajes de referencia visitando diversas iniciativas: FEE Eco-schools en Gran Bretaña e Enviroschools en Nueva Zelanda⁶².

Durante el 2013 se realizaron encuentros de capacitación y consulta con docentes de escuelas de gestión estatal de inicial, primaria y secundaria facilitada por especialistas del PES e integrantes del PEV (dicha capacitación se continuó durante 4 años). En dicha capacitación, se trabajaron los fundamentos de la EDS y el discurso educativo global del EHES. A su vez, se co-diseñaron junto a los docentes los instrumentos propuestos para la construcción de una Escuela Verde, ajustados a cada nivel educativo. Como resultado de este proceso de consulta y capacitación, se construyó la Guía “Hacia una Escuela Verde: Reconocimiento Escuelas Verdes - Fortaleciendo nuestros lazos ambientales”⁶³, que especifica los pasos necesarios para la obtención del reconocimiento.

Etapa lanzamiento, prueba y ajustes (2014 - 2015):

En 2014 se lanzó el REV, invitando a las escuelas de gestión estatal que participaron en el proceso de capacitación, diseño y co-desarrollo que se realizó en conjunto con el PES durante el 2013. Al año siguiente, se abrió la oportunidad de presentarse a todas las escuelas tanto de gestión estatal como privada. Tanto el 2014 como el 2015 se continuaron las capacitaciones para docentes de gestión estatal de los niveles inicial, primaria y secundaria en conjunto con el PES.

Etapa de profundización y consolidación de la propuesta (2016 - 2018):

Hasta el 2016 se continuó con la capacitación a docentes en articulación con el PES, luego se interrumpió y el PEV comenzó a realizar las capacitaciones de manera autónoma. Para potenciar y profundizar la propuesta, en 2016 se presentó el Premio Germina, un concurso que fomenta proyectos escolares ambientales de excelencia y los premia con insumos para sus proyectos y una capacitación. En esta línea, en el 2017 se realizaron los talleres “Multiplicando Lazos Ambientales” en donde las Escuelas Verdes más avanzadas intercambian buenas prácticas con otras y comparten su experiencia y aprendizaje. En el 2018, todo este trabajo realizado se siguió profundizando y consolidando.

⁶² Ambas iniciativas estudiadas en la investigación de Henderson y Tilbury (2004).

⁶³ Esta guía que se publicó por primera vez en el 2014, ha sido reeditada en diferentes años con modificaciones que incorporan mejoras que surgen del campo y de la implementación.

En el Gráfico 1. se puede observar este proceso descrito arriba en números según la cantidad de escuelas que se fueron sumando a lo largo de los años en la propuesta y el lazo ambiental obtenido. Dicho cuadro da cuenta de una creciente apropiación de la propuesta. Desde el 2014 al 2017 se fue duplicando año a año la cantidad de escuelas que se sumaron a la propuesta. En el 2018 esta tendencia se desacelera, pero igualmente se muestra en alza.

Gráfico 1. Escuelas Verdes reconocidas por año y lazo.



Fuente: Datos provistos por el Programa Escuelas Verdes en Informe Anual 2018 REV.

En suma, en el proceso de construcción del REV se evidencia la intención de tomar el modelo de la EHES e implementarlo como una política pública recontextualizada. Para lograr esto se convoca a participar a diversos actores pertenecientes al sistema educativo (docentes, directivos, supervisores) y otras instituciones, en especial el PES. Al escucharse las diversas voces, se intentó generar un esquema acorde con la idiosincrasia y la cultura local. Por otro lado, los resultados de la implementación del REV dan cuenta de un incremento de la apropiación de la propuesta y un aumento del grado de compromiso del EHES a lo largo de los años.

4.5. Recontextualización del EHES en las escuelas de la Ciudad

En este apartado se realiza el análisis de los 8 proyectos educativos de las escuelas que participaron y obtuvieron el Premio Germina en el 2018. Para realizar esto se utilizan

los 3 escenarios⁶⁴ construidos por Mogensen y Mayer (2005) como dispositivo de interpretación de la recontextualización que se produjo en las escuelas: “1er escenario - una escuela sustentable como emprendimiento ecológico”; “2do escenario - una escuela sustentable como una familia conectada con la naturaleza”; y, “3er escenario - una escuela sustentable como una comunidad de investigación educativa”.

A lo largo del análisis lo que se identifica es que los proyectos seleccionados, muestran características marcadas de un tipo de escenario, con elementos que se repiten y fortalecen su consistencia. En todos los casos hay un escenario que es preponderante de manera marcada. Sin embargo, en ninguno de los casos se mantienen puros. Es decir que los proyectos estudiados poseen imágenes de más de un escenario, presentándose uno como preponderante y otros como secundarios según la categoría a la que se refiera.

Por otro lado, del análisis surge que ciertas escuelas no logran posicionarse en ninguno de estos 3 escenarios dado que poseen características que no se alinean de manera preponderante con ninguno de ellos. Como consecuencia de esto, se han construido otros 2 escenarios que intentan dar cuenta de estas imágenes y representaciones emergentes del contexto local: “4to escenario: escuela sustentable como una comunidad para la práctica del desarrollo local” y el “5to escenario: escuela sustentable como un sistema viviente que regenera”.

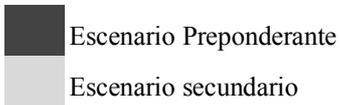
Los 1er y 3er escenario aparecen como preponderantes en 2 de los proyectos y a su vez, se repiten como escenarios secundarios en casi todos los proyectos salvo en el “Secundaria 1” y “Secundaria 3” respectivamente. El 2do escenario aparece como preponderante en sólo uno de los proyectos y es el que menos aparece con respecto a los escenarios secundarios predeterminados de antemano. El 4to escenario es el que más se repite entre los proyectos, a pesar de no haber sido construido por el estudio utilizado para esta categorización (Mogensen y Mayer, 2005). El 5to escenario no aparece como preponderante en ninguno de los casos, pero varios de sus elementos aparecen como secundarios en algunos de los proyectos, siendo un discurso que pareciera incipiente.

En el siguiente cuadro se puede apreciar de manera gráfica las observaciones recién delineadas. Es decir, cómo se distribuyen los proyectos de las escuelas estudiadas según si los escenarios son ‘preponderantes’ o ‘secundarios’ en cada caso.

⁶⁴ Las características de los escenarios han sido desarrolladas en mayor profundidad en el Capítulo 3.

Cuadro 10. Escenarios preponderantes y secundarios por proyecto escolar.

	Nomenclatura	1er escenario	2do escenario	3er escenario	4to escenario	5to escenario
1	"Inicial 1"					
2	"Inicial 2"					
3	"Inicial 3"					
4	"Primaria 1"					
5	"Primaria 2"					
6	"Secundaria 1"					
7	"Secundaria 2"					
8	"Secundaria 3"					



Fuente: Elaboración propia.

En los próximos apartados se repasan los proyectos educativos⁶⁵ presentados por las escuelas en un intento de recoger elementos de consistencia, y en ocasiones imágenes que pueden ayudarnos a comprender cuáles son los valores subyacentes que los guían y, por lo tanto, cuáles las perspectivas de desarrollo futuro. Para realizar este análisis se posiciona a la escuela según escenario tomando referencias textuales explícitas o realizando interpretaciones implícitas.

4.5.1 Primer escenario: escuela sustentable como emprendimiento ecológico

En líneas generales, este primer escenario de una escuela sustentable como emprendimiento ecológico sostiene una visión de futuro sostenible impulsado por la ciencia y la tecnología, entiende el aprendizaje como resultado de la transmisión correcta de información y estrategias, y el modelo de gestión escolar que predomina es el de una escuela como un emprendimiento ecológico⁶⁶ (Mogensen y Mayer, 2005: 90).

⁶⁵ En el Cuadro 2 del Capítulo 2 se ofrece una síntesis orientativa de cada proyecto.

⁶⁶ Para más información consolidada de este escenario consultar Cuadro 6. en el Capítulo 3.

Como ya se ha especificado anteriormente, este escenario aparece como preponderante en 2 de los proyectos analizados “Primaria 2” y “Secundaria 3”. A su vez, en casi todos los casos, salvo en el “Secundaria 1”, sus elementos aparecen de manera secundaria. Es decir que es un escenario que se repite, aunque no siempre de manera preponderante.

La primera categoría de análisis que se toma en cuenta para analizar este escenario es “la visión de futuro sostenible que posee la escuela” de manera explícita o implícita. Este escenario se caracteriza por entender el DS como una cuestión de gestión y control en dónde la ciencia y la tecnología son las que proveen el conocimiento necesario.

La “Primaria 2”, se ubica de manera preponderante en este escenario. Su proyecto "Acuaponía ConCiencia Sustentable" se orienta al diseño de: "Un sistema integral en el que peces y plantas pueden beneficiarse mutuamente y de forma equilibrada, aprovechando al máximo el agua, el espacio y los desechos generados, por lo que se convierte en un modo de producción sustentable para el ambiente" (cita textual: “Primaria 2”). Se alinea con esta visión dado que su proyecto está muy orientado a lo procedimental, a la eficiencia de los procesos, y a la gestión ambiental propiamente dicha.

Los objetivos de EDS que sostiene tienen que ver con formar ciudadanos que respetan las reglas de una visión de futuro determinada: "Valorar, usar y cuidar el ambiente desde un enfoque agroecológico, favoreciendo la observación, exploración, comparación y uso de los recursos naturales y tecnológicos..." (cita textual: “Primaria 2”). En esta cita se advierte cómo hace hincapié en las capacidades científicas y los recursos tecnológicos.

Los cambios que se buscan en la escuela son en conductas individuales y sociales: "algunas prácticas que incentiven la participación responsable y comprometida, individual y colectiva, que contribuyan a preservar el ambiente y favorezca la búsqueda de posibles soluciones" (cita textual: “Primaria 2”).

Por su parte, la “Secundaria 3”, una escuela técnica, también posee este escenario como preponderante. Su proyecto "Aislante térmica ultraliviana por Reciclado de PET" se orienta a “desarrollar un producto de indumentaria sustentable, que cubra tecnológicamente la necesidad de mejorar la ropa de uso en ambientes de frío y/o calor extremo” (cita textual: “Secundaria 3”).

Los objetivos de EDS que sostiene tienen que ver con: "Que los alumnos aprendan a valorar y respetar los recursos naturales siendo protagonistas en la preservación del ambiente, realizando el proceso de confección del hilado" (cita textual: "Secundaria 3"). Las acciones están orientadas específicamente al diseño y confección del hilado y las prendas sustentables, es decir que priorizan la buena organización procedimental en términos de planes y estructuras, y está muy orientada a la calidad, entendida como eficiencia interna escolar para alcanzar resultados predefinidos.

En ambas escuelas, en lo que respecta al DS, conciben la calidad principalmente como la toma de responsabilidad en el consumo y el aprovechamiento de los recursos naturales. En este sentido, se tiene la idea de que una escuela sustentable puede funcionar como modelo para los estudiantes, y que las metodologías y los conocimientos utilizados para hacer más eficiente el consumo y la adopción de prácticas más sustentables en la escuela, luego se puede transferir en la vida personal de los estudiantes.

En relación a la segunda categoría analizada "los procesos de enseñanza y aprendizaje", se entiende que el aprendizaje tiene lugar como resultado de la transmisión correcta de información y estrategias. Los profesores seleccionan el problema ambiental que quieren enfrentar y las metodologías generales que quieren usar, de acuerdo a su planificación escolar y / o currículum o modalidad. Se les pide a los estudiantes que participen de manera activa y creativa en el programa dentro del marco dado. Los maestros involucrados tienen un papel importante en la búsqueda de información y materiales relevantes, principalmente en el campo de la ciencia y la tecnología, y trabajan para obtener la mayor información posible para poder dar las respuestas correctas a sus alumnos.

En la "Primaria 2" estos elementos se distinguen claramente porque se trabaja sólo desde una sola disciplina, las ciencias naturales, donde el docente es el experto que introduce conocimientos relacionados con la huerta agroecológica, el agua, los seres vivos, etc... Se realizan metodologías activas y experiencias concretas como acciones de indagación, trasplante de almácigos, experimentación en laboratorio, visitas guiadas a planta de potabilización de agua, y la construcción de acuaponía. No hay participación de los alumnos en la elección de la temática a trabajar, surge por la temática elegida para abordar "Agua" por el docente y por la donación de una pecera por un vecino. El maestro

se posiciona como un experto disciplinar responsable de la exactitud de la información, es quien da los talleres y quien articula con el facilitador pedagógico.

En el caso de la “Secundaria 3”, a lo largo de toda la descripción del proyecto subyace de manera implícita que se priorizan procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan a través de la transmisión correcta de conocimientos, información y estrategias, en este caso específicamente acerca del hilado a partir del PET y de la confección de prendas de indumentarias con este insumo. El conocimiento lo transmite el docente del taller de indumentaria, utilizan metodologías activas de hilado y confección de prendas sustentables y el proyecto a realizar surge desde los docentes y su conocimiento específico. En este sentido, la participación de los alumnos se limita a cierto grado de autonomía al interior de proyecto en la toma de decisiones para la mayor eficacia y eficiencia.

Con respecto a la tercera categoría a analizar, “el modelo de gestión escolar”, se entiende a la escuela como un emprendimiento ecológico. En líneas generales, es considerada, sobre todo, como una empresa en la que el liderazgo y la división de tareas es funcional a la efectividad de la organización; donde las relaciones con la comunidad están orientadas al uso adecuado de recursos financieros y recursos naturales; y donde el acento es la excelencia, también reconocido dentro de redes nacionales e internacionales, para hacer frente al mercado (Mogensen y Mayer, 2005: 85).

En el caso de la “Primaria 2” los objetivos del DS de la escuela tienen que ver con la concreción de la Acuaponía para que se convierta en "un sistema integral en el que peces y plantas pueden beneficiarse mutuamente y de forma equilibrada, aprovechando al máximo el agua, el espacio y los desechos generados..." (cita textual “Primaria 2”). Al referirse a la relación con la comunidad se resalta la donación del vecino de la pecera, y la posibilidad de realizar el proyecto. A su vez, el proyecto se presenta en la Feria Regional de Educación, Artes, Ciencias y Tecnología y la Feria Ambiental para tener visibilidad con respecto a otras escuelas. Este hecho también tiene el objetivo de intercambiar experiencias pedagógicas entre los participantes de toda la región, el cual representa un rasgo más característico del “2do escenario: eco-escuela como una familia conectada con la naturaleza” dado que posibilita la expansión del trabajo y el intercambio de buenas prácticas. Finalmente, la evaluación se realiza a través de la investigación, la

inspección y el registro de la Acuaponía, teniendo como objeto a evaluar su correcto funcionamiento.

Por su parte, al analizar el caso de la “Secundaria 3” a la luz del modelo de gestión escolar que prevalece, también se advierte que es “la escuela como un emprendimiento ecológico”. En términos de los objetivos de DS que la escuela persigue, éstos tienen que ver concretamente con la reducción de residuos en la comunidad y la escuela, mediante la materia prima del PET, y la confección de prendas sustentables. Se busca que la escuela se presente como modelo de gestión escolar para el resto de la comunidad educativa: "Por medio del trabajo de equipo del taller de Indumentaria, entre docentes y alumnos, a la comunidad y sociedad. Sembrando conciencia de EA a través del hacer" (cita textual “Secundaria 3”). Y, por último, la evaluación de proyecto sólo contempla indicadores de logro referidos al producto realizado, sin tener en cuenta por ejemplo el aprendizaje de los alumnos.

En suma, al analizar los proyectos de la “Primaria 2” y la Secundaria 3” se puede argumentar que pertenecen a este primer escenario dado que se ubican de manera preponderante dentro de una noción de escuela sustentable que es un emprendimiento ecológico. A partir de las citas textuales que explicitan representaciones concretas y el análisis de imágenes subyacentes en los documentos analizados, se observa que ambas escuelas comparten este escenario inspirado en la racionalidad técnica. Se entiende el DS principalmente atravesado por la gestión y el control. El conocimiento, especialmente científico, ya existe, así como las tecnologías y mejores prácticas necesarias. Para limitar o incluso resolver problemas ambientales lo que se necesita es informar a las personas y despertar su conciencia para que puedan asumir comportamientos adecuados. Por otro lado, implícitamente se interpreta que no se consideran necesarios grandes cambios en la economía de mercado y en el modelo de desarrollo occidental.

Si se hila aún más fino en este entramado, se puede esgrimir otra lectura complementaria. Este escenario y los proyectos de las escuelas que se enmarcan en él, pueden equipararse con una visión de futuro sostenible en línea con la categorización propuesta por Gudynas (2010) como DS débil⁶⁷. Esto no resulta extraño si se tiene en cuenta que el discurso del EHES sienta sus bases en los discursos del DS y la EDS, y no pueden pensarse el uno sin los otros. Acarrear tensiones y discusiones similares.

⁶⁷ Este concepto ha sido desarrollado en mayor profundidad en el apartado 3.1 del Capítulo 3.

Comparten la apuesta por la reforma técnica, la falta de cuestionamiento al modelo económico vigente o estilo de vida de las sociedades modernas, la perspectiva utilitarista y antropocéntrica, y la creencia en que los avances científicos son suficientes para enfrentar los desafíos que plantea la sustentabilidad.

4.5.2. Segundo escenario: escuela sustentable como una familia conectada con la naturaleza

Al adentrarnos en el segundo escenario, una escuela sustentable como una familia conectada con la naturaleza, se cristalizan de manera clara las diferencias con el primero. La escuela sustentable es considerada como una familia conectada con la naturaleza, en donde los maestros y los padres conforman una gran 'familia', el énfasis está en la comunicación y en las relaciones sociales. En este escenario la visión de futuro sostenible tiene que ver con uno impulsado por nuevas relaciones con la naturaleza; donde los procesos pedagógicos se entienden desde el aprendizaje como un desafío personal del alumno y la enseñanza como un proceso de facilitación del docente; y el modelo de gestión que prevalece es el de la escuela como una familia⁶⁸(Mogensen y Mayer, 2005: 93).

En el caso de este escenario, sólo aparece como preponderante en la “Inicial 2” con el proyecto "Reverdecer la escuela" que busca conciliar la arquitectura escolar con el entorno vegetal a través de la construcción de una pared verde vertical involucrando a las familias. A su vez, aparece sólo en otros dos proyectos como escenario secundario. Es decir que es un escenario que en comparación con el resto pareciera que no tuviera tanta adhesión en los proyectos analizados.

En relación a la primera categoría de análisis, “la visión de futuro sostenible”, el proyecto de la Escuela “Inicial 2” tiene como visión de DS una clara conexión con la naturaleza, dado que lo que subyace a todo el proyecto es el reverdecimiento de la escuela. El proyecto se propone como objetivos de educación para el DS “conciliar la arquitectura con un entorno vegetal”, "reducir la temperatura del patio del jardín", e "integrar la arquitectura del edificio con la naturaleza" (citas textuales proyecto “Inicial 2”). Estos elementos dan cuenta de que se considera que el DS es una cuestión relacionada en mayor

⁶⁸ Para más información consolidada de este escenario consultar Cuadro 7 en el Capítulo 3.

medida con el mundo natural y que los objetivos de EDS tienen que ver con contrarrestar la división entre el humano y la naturaleza; proponer experiencias de contacto directo con ésta. A su vez, en el proyecto se argumenta que estas actividades son una gran prioridad porque algunos maestros advierten que los niños de hoy en día están alienados y al experimentar “con el verde y al aire libre” logran entablar una fuerte empatía emocional con los seres vivos.

En relación a la segunda categoría de análisis, la “conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, se entiende que dentro del conocimiento requerido es primordial prestar atención a las emociones y los valores personales. El énfasis en el proyecto no es tanto en los niveles de contenido, sino más en niveles afectivos. En este sentido, se trabaja entre los docentes con bibliografía que vincula directamente el contacto con la naturaleza y las emociones de los niños como: “La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil” y “Síndrome de déficit de la naturaleza”⁶⁹. A su vez, a través de la educación se propone un contexto donde es posible tomar contacto con el mundo natural. En relación a la participación de los niños, se propone un involucramiento desde lo afectivo y lo emocional en las acciones tomadas y el docente toma un rol activo como facilitador proponiendo un proyecto para mejorar el bienestar emocional de los niños. El supuesto es que las buenas experiencias en contextos sociales y los buenos sentimientos en el campo de la naturaleza conducen a conductas favorables con el ambiente.

En esta categoría de análisis, a su vez aparecen elementos del 1er escenario y del 3er escenario. En relación al primero, aparece el uso de las metodologías activas de aprendizaje dado que los niños participan en el diagnóstico de la situación del patio y de la construcción de la pared verde. A su vez, el tipo de participación que se propone tiene que ver con el seguimiento de un plan y actividades predefinidas. En relación al 3er escenario, a través de la lectura del proyecto subyace que el tipo de conocimiento requerido es uno local situado relacionado a la problemática del patio, se reflexiona de manera crítica la ausencia de naturaleza, y con un pensamiento propositivo para la mejora. También aparece la participación desde un valor educacional y como una vía para familiarizarse con la vida democrática. Que en esta categoría aparezcan otros escenarios

⁶⁹ En el proyecto estudiado no aparecen mayores referencias bibliográficas (autor, año, editorial, lugar), por esto se opta sólo por mencionar los títulos utilizados en la escuela.

secundarios no significa necesariamente una contradicción, sino que se puede interpretar también como una fortaleza al integrar diversos enfoques de procesos de enseñanza y aprendizaje en un mismo proyecto.

Con relación a la categoría de análisis del modelo de gestión, el proyecto de esta escuela se ubica de manera preponderante en el 2do escenario, pero a su vez, presenta elementos del 1er escenario. En términos del 2do escenario, la gestión está orientada principalmente a mantener y definir su propia identidad a través de fuertes relaciones interpersonales entre todos sus miembros, y con exponentes de la comunidad local. La escuela se presenta como una “centro social central” para iniciativas comunitarias y utiliza las redes como una forma de fortalecer la identidad colectiva (Mogensen y Mayer, 2005: 85).

La Escuela “Inicial 2” se presenta como una familia, se tiene mucho contacto con los padres y se los invita a participar activamente: "A partir de la información recabada en la entrevista, junto con las familias se buscará conseguir el material para el verde del patio (pallets, sachets de leche, de yogur, tierra, etc.). También se realizará un taller con las familias para desarmar los pallets, lijarlos y pintarlos" (cita textual proyecto “Inicial 2”). En este sentido, las redes principales las entabla con los familiares con el objetivo a su vez de expandir el trabajo, involucrarlos y expandir el mensaje. Para el cierre del proyecto: se realiza un acto en dónde se realiza una "presentación de la Pared Verde a las familias y entrega de un resumen del artículo: “Síndrome de déficit de la naturaleza” (cita textual proyecto “Inicial 2”). En relación a la evaluación, se indica que "los indicadores de logros son los aprendizajes de los niños/as, su compromiso y la participación de las familias." En este sentido, se evalúa no sólo el aprendizaje de contenidos específicos, sino también el relacionado con las habilidades, con los valores y con las redes de colaboración establecidas con las familias.

A su vez, este proyecto presenta elementos del 1er escenario a la luz de esta categoría de análisis porque dentro de sus objetivos de DS de la escuela se explicita el "reducir la temperatura del patio del jardín" (cita textual “Inicial 2”) y en relación a la evaluación se tienen en cuenta también, indicadores que tienen que ver con la gestión ambiental como "...evaluar los resultados de la pared y el propósito de bajar la temperatura del patio" (cita textual “Inicial 2”).

En suma, al analizar el proyecto “Inicial 2” se puede argumentar que se asienta en un escenario inspirado en el desarrollo de valores individuales para la construcción de nuevas relaciones humanas con el ambiente natural. El DS es visto como una cuestión vinculada a la relación de las personas con la naturaleza y como una cuestión de estilos de vida individuales. Grandes cambios son necesarios, pero lo que debe cambiar no es tanto el conocimiento como las actitudes individuales y los comportamientos, que deben acercarse nuevamente al mundo natural para poder apreciarlo y luego influir en la toma de decisiones sociales.

En línea con el argumento planteado en el apartado anterior, se puede ofrecer como lectura complementaria la vinculación de este escenario con la postura de DS fuerte⁷⁰ (Gudynas, 2010), con la salvedad que este escenario hace énfasis en la dimensión ambiental. Lo que comparten es una visión antropocéntrica que tiende lazos con las posturas conservacionistas que tienen en cuenta los límites ecológicos. A su vez, un cuestionamiento del estilo de vida predominante como insustentable pero desde un punto de vista individualista que prioriza las acciones personales a las colectivas.

4.5.3. Tercer escenario: escuela sustentable como una comunidad de "investigación educativa"

El tercer escenario, una escuela sustentable como una comunidad de investigación educativa, sostiene una visión de futuro sostenible impulsado por el cambio social. De esta manera, se entiende al aprendizaje como un proceso social y a la enseñanza como una introducción al diálogo democrático. La escuela se posiciona en un modelo de gestión escolar como una comunidad de investigación de ejercicio democrático y que tiene como objetivo explícito la "búsqueda de innovación" para el abordaje de los desafíos ambientales. Éstos a su vez, son de índole social, cultural y ético⁷¹.

El 3er escenario aparece como preponderante en 2 de los proyectos, “Inicial 1” e “Inicial 3”. A su vez, se repite como escenario secundario en casi todos los proyectos salvo “Secundaria 3”. En este sentido es un escenario que tiene un alto grado de adhesión por parte de las escuelas analizadas.

⁷⁰ Este concepto ha sido desarrollado en mayor profundidad en el apartado 3.1 del Capítulo 3.

⁷¹ Para más información consolidada de este escenario consultar Cuadro 8 en el Capítulo 3.

La escuela “Inicial 1” comparte esta perspectiva de manera preponderante y con su proyecto "Lluvia y algo más", se ubica en este escenario. Éste tiene como hilo conductor “el agua” y se orienta a que los niños conozcan sus diferentes estados, sus características, sus usos y su cuidado, como así también la problemática ambiental que rodea a este recurso, circunscripta a una situación puntual del jardín, que es el riego de la huerta diariamente y sobre todo los fines de semana. Como producto se construye un sistema de auto-riego, que no sólo soluciona la problemática del riego, sino que también colabora con el cuidado del agua.

Al analizar este proyecto a la luz de la categoría de análisis “visión de futuro sostenible”, se advierte que las imágenes que surgen de DS tienen que ver con una visión compleja y un desafío de múltiples dimensiones. En este sentido, el proyecto se lleva a cabo “mediante un entrecruzamiento de lenguajes, tales como el abordaje de las ciencias naturales, artes visuales, prácticas del lenguaje; siempre atravesado por el uso de las nuevas tecnologías, la reutilización y el cuidado del medio ambiente” (cita textual “Inicial 1”). A su vez, se toma el agua desde diferentes dimensiones como un recurso, como un juego, como vital para la vida y la salud.

A partir de la problemática, la escuela comienza una búsqueda de innovación, y los profesores y estudiantes se comportan como una "comunidad de investigación", encontrando como posible solución el autorriego. Los objetivos que tienen que ver con la EDS, promueven una mirada holística y compleja de la problemática del agua. Se alientan las acciones de participación colectiva y toma de decisiones. Con respecto a los cambios que se persiguen, se busca tanto los individuales en el cuidado del agua, y a su vez, se piensan un conjunto propuestas de acción colectiva para su mejor utilización. Se hace hincapié en cómo el agua atraviesa toda nuestra vida de manera integral.

Por su parte, la escuela “Inicial 3”, con su proyecto "Lupita verde" también presenta elementos preponderantes de este escenario. A su vez, tiene imágenes de otros escenarios que aparecen como secundarios, el primero y el segundo. Este proyecto tiene como objetivo general poder trabajar con los niños la importancia de una alimentación equilibrada y la relación entre esta y la salud. Para esto se realizan trabajos en la huerta escolar de ciencias naturales y ciencias sociales, y se articulan con el proyecto lector. A su vez, se realizan recetarios saludables en colaboración con las familias.

Con respecto a la “visión de futuro sostenible” de la escuela, las imágenes que se tiene de DS son de tipo de tipo social y cultural, y tienen que ver con un desarrollo que involucra la alimentación de todos, y el tipo de agricultura que se promueve. Los cambios que se buscan están orientados a "...lograr un cambio de las actitudes del grupo, que repercutan en el ámbito familiar y social. Vinculación de: alimentación saludable, salud, con agricultura agroecológica" (cita textual proyecto “Inicial 3”).

Los objetivos que se persiguen de DS pareciera que se acercan también un poco al escenario 1, dado que apuntan a formar ciudadanos que siguen pautas de alimentación saludable para lograr un buen crecimiento, el bienestar y el cuidado del ambiente: "aproximación a determinadas normas que se elaboran para cuidar el medio ambiente" (cita textual proyecto “Inicial 3”). Este escenario se caracteriza por remarcar la importancia de la formación en reglas específicas de conducta a favor de una visión de DS determinada.

Con respecto a la categoría de análisis referida a “los procesos de enseñanza y aprendizaje”, el escenario 3 se caracteriza por enmarcar el aprendizaje como un proceso social y la enseñanza como una introducción al diálogo democrático.

En este escenario, el conocimiento significativo es el construido localmente a través de un análisis crítico, de manera proactiva. La acción y la participación son, sobre todo, consideradas de valor educativo, como una forma de familiarizarse con las prácticas de una sociedad democrática. Es por eso que los problemas a enfrentar se "construyen" juntos, sin minimizar su importancia, pero tratando de explorar las razones profundas que los subyacen, así como de escuchar y discutir con los diversos puntos de vista (Mogensen y Mayer, 2005: 85).

Si repasamos los elementos de la escuela “Inicial 1”, se puede afirmar que ésta se posiciona en este escenario de manera preponderante. En relación a los conocimientos requeridos, el proyecto de esta escuela se basa en “...un entrecruzamiento de lenguajes, tales como el abordaje de las ciencias naturales, artes visuales, prácticas del lenguaje; siempre atravesado por el uso de las nuevas tecnologías...” (cita textual “Inicial 1”). La escuela entiende el saber ambiental como una construcción social compleja, holística e interdisciplinaria. A los estudiantes se les requiere trabajar con las problemáticas ambientales y referidas a la sustentabilidad, indagando acerca de los múltiples puntos de vista, además de buscar las posibles soluciones.

Por otro lado, el rol de las acciones es pensado con un sentido educacional: “la indagación del ambiente contribuye a la formación de niños cada vez más curiosos, mejores observadores, que se preguntan sobre la realidad, exploran, buscan informaciones, logran descubrir relaciones y articular explicaciones paulatinamente más complejas, a la vez que enriquecen su juego” (cita textual “Inicial 1”). El rol del maestro es guiar a los estudiantes en la construcción de conocimiento personal y conjunto, donde los maestros aceptan no tener siempre la respuesta correcta de antemano. A su vez, se espera que los niños, participen en procesos de toma de decisiones referidos a las acciones que serán implementadas: “se motiva a los niños a imaginar cómo se puede regar la huerta en nuestra ausencia, se da lugar a la puesta en común y al intercambio de opiniones y propuestas. Se ofrecen hojas y marcadores para que cada uno pueda diseñar sus propias propuestas” (cita textual “Inicial 1”). En este punto también se observan elementos del escenario 1, dado que las metodologías propuestas son activas, se propone indagar, experimentar, investigar, descubrir, jugar, crear y pintar. También se proponen diferentes espacios: dentro del aula, en la terraza, en la huerta.

Por su parte, si analizamos el proyecto de la escuela “Inicial 3” a la luz de esta categoría, también aparece en el escenario preponderante de una eco-escuela como comunidad de investigación educativa. El conocimiento requerido, aparece como una construcción que se da entre toda la comunidad educativa a modo de diálogo y desde distintas áreas de conocimiento. Los docentes trabajan con la huerta con un enfoque desde las ciencias sociales y naturales, invitan a las familias para la realización de recetarios y los alumnos investigan e indagan. Las acciones tienen el rol de familiarizar a los alumnos en la vida democrática por eso ponen en práctica diversas oportunidades para practicar la participación como la realización de un recetario viajero, fomentar el cuidado del ambiente en las familias y cuidar la huerta como un espacio comunitario de encuentro.

A su vez, aparecen elementos del primer escenario que se caracteriza por proponer metodologías activas y experiencias concretas que mejoran la motivación y promueven el aprendizaje participativo. La “Inicial 3” ofrece dinámicas que fomentan las actividades en la huerta, en la cocina, y de lectura. Con respecto a la participación, aparecen elementos del segundo escenario porque en el hecho que se trabaje con la realización de unos recetarios que viajan por las casas donde cada familia plasma una receta, subyace la importancia que le otorgan a los lazos afectivos. Esto da cuenta de una valorización de

las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la vinculación con las actividades que se hacen en el hogar.

El docente, por su parte trabaja con los alumnos desde distintas áreas de conocimiento, la lectura, la agricultura, la salud, intentando construir un conocimiento complejo y holístico. La toma de acciones es considerada importante como herramienta educativa para obtener conocimiento crítico y conocimientos sobre los mecanismos y estructuras en la sociedad democrática. A su vez, hay imágenes que se entremezclan con el 2do escenario porque como ya se especificó el docente trabaja con las emociones de los niños al vincular el proyecto con el ámbito familiar y las recetas de la casa.

Con respecto a la categoría “modelos de gestión escolar” tanto la escuela “Inicial 1” e “Inicial 3” se posicionan como una comunidad educativa de investigación. Esto implica que la escuela prioriza el aprendizaje a través de la experiencia; se organiza la participación con la alternancia de roles y liderazgo; y se aprovechan los procesos, conflictos y dificultades para fortalecer la confianza en "avanzar juntos". Se tiende puentes con la comunidad y se abren las puertas de la escuela para fomentar los cambios que se dan dentro de la escuela al exterior y las redes se utilizan como oportunidades para intercambiar puntos de vista y para crecer (Mogensen y Mayer, 2005: 85).

En el proyecto de la primera escuela, "Lluvia y algo más", subyace que los objetivos del DS de la escuela tienen que ver con aprender como organización y construir visiones comunes. En este sentido, a través de una temática como la del agua los niños indagan sus usos, sus diferentes dimensiones sociales, culturales, éticas y también las problemáticas. Luego a través de una investigación y diferentes pruebas/errores con los alumnos se buscan opciones para la realización de un riego automático que pueda mantener la huerta durante los fines de semana. Los alumnos participan alternando sus roles y responsabilidades. Buscan alternativas a la problemática para actuar juntos.

También se advierte que este proyecto tiene rasgos del escenario 1, una escuela sustentable como un emprendimiento ecológico, dado que se buscan soluciones técnicas a una problemática concreta. Sin embargo, se remarca que no es sólo este el objetivo del proyecto, sino que es más abarcativo y holístico como fue descrito anteriormente. En relación a las otras subcategorías, no se encontraron elementos que describan a este proyecto en términos de su relación con la comunidad educativa, el uso de las redes, y el tipo de evaluación esperada.

Con respecto al proyecto de la escuela “Inicial 3”, "Lupita verde", la escuela se presenta como una organización que aprende a medida que realiza el proyecto y atraviesa un proceso de investigación-acción con la retroalimentación de las familias. Mantiene una relación con la comunidad educativa muy activa dado que busca promover sus valores a las familias, convirtiéndose en una institución que tiende puentes con el exterior y expande sus enseñanzas hacia fuera. Las redes por su parte, se establecen de manera primordial con las familias, como modo de aprender de los hogares y multiplicar el trabajo. Este rasgo, comparte también imágenes del escenario 2: una escuela sustentable como una familia. Por último, no se hace referencia a la evaluación esperada.

En suma, los proyectos de las escuelas “Inicial 1” e “Inicial 3” se posicionan en este tercer escenario - una escuela sustentable como una comunidad de "investigación educativa", presentando sus elementos preponderantes. Tienen una visión de futuro sostenible no sólo relacionado con el manejo de los recursos naturales, sino también con la construcción de una nueva responsabilidad social. Uno de los principales esfuerzos de la escuela es actuar como una "organización de aprendizaje" para el cambio social. Las escuelas tienen así un papel de preparación para este cambio, de promoción de acciones basadas en el pensamiento crítico y complejo, y también en los valores de solidaridad y democracia.

La ciudadanía aparece como motor de la acción y, la justicia social y ambiental como una necesidad. Esto se vincula con la postura de DS súper fuerte⁷² (Gudynas, 2010) que se caracteriza por un enfoque político hacia la búsqueda de nuevos estilos de desarrollo posibles que prioricen la calidad de vida y la calidad ecológica. La naturaleza se valora desde su riqueza intrínseca más allá de su utilidad económica y se tienen en cuenta los límites planetarios y capacidad de carga de la tierra. Son necesarios cambios tanto individuales como colectivos que permitan la resiliencia y la sustentabilidad a través del tiempo.

4.6. Escenarios emergentes

En los apartados anteriores hemos analizado los proyectos escolares a la luz de los 3 escenarios construidos en el modelo desarrollado por Mogensen y Mayer (2015). Resulta muy útil para identificar tendencias y divergencias entre las escuelas de la ciudad

⁷² Este concepto ha sido desarrollado en mayor profundidad en el apartado 3.1 del Capítulo 3.

para poder interpretar en qué lugar se paran a la hora de hablar de DS y de recontextualizar este discurso desde el discurso educativo global. Sin embargo, al analizar los proyectos con la lupa de las categorías planteadas, se ha advertido que algunos proyectos no se enmarcan de manera adecuada en estos escenarios, desbordando sus límites y trayendo nuevos elementos y rasgos que no aparecen en el modelo mencionado.

Por esta razón, se ha procedido a intentar identificar cuáles son los elementos, metáforas e imágenes que se escapan a esta categorización y se han construido otros 2 escenarios: “4to escenario: escuela sustentable como una comunidad para la práctica del desarrollo local” y el “5to escenario: escuela sustentable como un sistema viviente que regenera”.

Un dato interesante, es que a pesar que el 4to escenario no aparece entre los desarrollados en el modelo de Mogensen y Mayer (2015), es el que más se repite entre los proyectos de las escuelas de la ciudad. Los proyectos de las escuelas “Primaria 1”, “Secundaria 1” y “Secundaria 2”, se ubican dentro de éste de manera preponderante. Por otro lado, el ‘5to escenario - una escuela sustentable como sistema viviente que regenera’ no aparece en ningún caso como preponderante, pero resulta secundario en un par de proyectos donde se distinguen sus elementos e imágenes de manera incipiente. Otro dato de color es que en los dos proyectos en donde aparece, el escenario que prepondera es el cuarto.

En los próximos apartados se presentan estos escenarios emergentes y se estudia los proyectos a la luz de sus categorías.

4.6.1. Cuarto escenario: escuela sustentable como una comunidad para la práctica del desarrollo local

El 4to escenario entiende a una escuela sustentable como una comunidad para la práctica del desarrollo local, los proyectos tienden a ser de aprendizaje en servicio y de colaboración entre diferentes actores que aportan su conocimiento para la mejora. Las imágenes que poseen de DS se remiten a una cuestión comunitaria que se orienta al fortalecimiento de las raíces culturales y el respeto por la diversidad. Se asienta en la construcción de un desarrollo local más justo, equitativo, y digno⁷³.

⁷³ Para más información consolidada de este escenario consultar Cuadro 11. al final de este apartado.

A continuación, veremos cómo se va construyendo de a poco el escenario al dejar hablar a las escuelas con sus proyectos.

El proyecto de la “Primaria 1”, "La Tierra nos conecta", gira en torno a la construcción de una huerta agroecológica mediante la cual se trabajan las cuestiones de soberanía y seguridad alimentaria, biodiversidad nativa y alimentación saludable. Se valora a través del trabajo, las raíces culturales de cada familia y la riqueza de los alimentos que proveen la huerta, habilitando espacios para el fortalecimiento de las relaciones sociales. A lo largo del proyecto, se realiza también un camino de concientización en la comunidad educativa.

En relación a la categoría de análisis “visión de futuro sustentable” aparece como hilo conductor el entendimiento que el desarrollo debe ser soberano, autosustentable, local. Este elemento se ve en frases textuales como: "La soberanía alimentaria defiende el derecho a definir sistemas alimentarios y productivos propios para una relación sustentable con la tierra, el agua y la biodiversidad" (cita textual proyecto “Primaria 1”).

En relación a los objetivos de la EDS tienen un enfoque desde la ciudadanía y desde la preparación de los alumnos a ser constructores de este futuro guiados por los derechos humanos y principios éticos. El proyecto hace hincapié en que la alimentación es un derecho humano, se citan la Constitución Nacional en el art.75, inc.22, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la “Ley de alimentación saludable 3704/10 CABA, art.1.

Los cambios que se buscan tienen que ver con las relaciones inequitativas, de injusticia y falta de dignidad entre los seres humanos y la naturaleza: "se propone abordar el concepto de alimentación saludable y su estrecho vínculo con la soberanía alimentaria. Es relevante destacar que partimos de la premisa de que la alimentación es un fenómeno complejo y un derecho fundamental" (cita textual “Primaria 1”).

Por otro lado, el proyecto de la “Secundaria 1” tampoco encaja en ninguno de los escenarios del modelo propuesto por Mogensen y Mayer (2005) y el estudio de sus elementos contribuye con la identificación de convergencias para la construcción de este nuevo escenario. Su proyecto "3R + D - Soluciones sustentables con impacto social" es de aprendizaje en servicio y conecta esta escuela técnica secundaria de la ciudad de Buenos Aires con otras escuelas rurales del interior de la Argentina. Como la escuela se

encuentra emplazada en un barrio donde priman los talleres, depósitos, fábricas e industrias, se identifican una gran variedad de residuos que terminan en las calles como cajas, papeles, pallets de madera o plástico, piezas o maquinarias en desuso. Ante esta situación, la comunidad educativa se pregunta qué puede hacer al respecto que tenga un impacto ambiental y de desarrollo social local. Como corolario se decide realizar un proyecto que reutilice los pallets para la construcción de mobiliario escolar en beneficio de las escuelas rurales.

En relación a la primera categoría de análisis, este proyecto sostiene imágenes de DS que tienen que ver con una cuestión comunitaria y de desarrollo local, se busca un impacto social y ambiental concreto, para el desarrollo de las potencialidades de los alumnos al interior de la escuela y también para realizar un aporte para otros. Se plantea como objetivo de DS el “desafío de educar en los vínculos primarios fracturados y en la subjetividad propia del sujeto en contextos de alta vulnerabilidad social, pensando y repensando prácticas de enseñanza que nos ayuden a transformar la realidad y a construir subjetividades solidarias de una manera crítica, contextualizada y esperanzada” (cita textual “Secundaria 1”). Los alumnos se plantean como constructores de la realidad que: “...colaboran de manera real y concreta con las poblaciones más vulnerables del todo el país.”

Con respecto a los cambios que se buscan, se plantean: "1) Brindar una solución de alto impacto social; 2) Resolver la problemática de los materiales de descarte abandonados en zonas aledañas a la escuela; 3) Poner en práctica los conocimientos científico-técnicos adquiridos dentro del taller." Esto da cuenta de que los cambios tienen que ver con las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, y también en las relaciones inequitativas, de injusticia y falta de dignidad entre los seres humanos.

Por último, también el proyecto de la escuela técnica “Secundaria 2”, “Huerta en Altura”, converge en este escenario y comparte varios rasgos similares con las escuelas anteriores. Éste es un proyecto interescolar entre dos escuelas ubicadas dentro de un mismo polo educativo, una escuela técnica secundaria y una primaria de educación especial. La secundaria técnica, tiene como objetivo diseñar y construir una huerta en altura con materiales amigables con el ambiente, que sirva como dispositivo educativo de intercambio de conocimientos. A través del desarrollo de dicha huerta se tratará de facilitar la accesibilidad, aumentar la autonomía y disminuir la dependencia de los

alumnos en silla de ruedas de la escuela especial en la huerta agroecológica. Por su parte, la escuela especial tiene el objetivo la transmisión de conocimientos de huerta e hidroponía de los alumnos de la secundaria técnica.

En relación a la categoría de análisis de la “visión de futuro sustentable”, este proyecto se asienta en la construcción de un desarrollo local equitativo, inclusivo y digno. Se articula entre las dos escuelas cercanas para que, a través del intercambio de conocimiento, ambas puedan enseñar, aprender y desarrollarse de manera recíproca.

Los objetivos de EDS tienen que ver con que los alumnos se vean a sí mismos como potenciales constructores de este futuro, guiados por los derechos humanos, en este caso relacionados con la inclusión, equidad y salud ambiental. En este proyecto, los alumnos son los protagonistas en todo momento, los de la escuela técnica construyen la huerta y los de la escuela especial dan talleres de huerta e hidroponía. Con estas acciones tienen un impacto real en términos de inclusión social y el cuidado ambiental.

Ahora bien, si analizamos estos proyectos a la luz de la categoría de “conceptualización de procesos de enseñanza y aprendizaje”, lo que emerge es el entendimiento de éste como un proceso comunitario y local. Retomando el análisis de la “Primaria 1”, se advierte que el conocimiento requerido se construye en parte a través de la indagación de las raíces locales dado que explicitan que: "Fue de gran importancia tener en cuenta la procedencia de las familias (países de Latinoamérica, pero especialmente, países limítrofes) ya que cada una de ellas cuenta con raíces culturales alimentarias propias" (cita textual proyecto “Primaria 1”).

Por su parte, las acciones tienen que ver con estrategias de revalorización de estas raíces culturales, la auto-sustentación local y la soberanía social, cultural, ambiental y económica como la "realización de banco de semillas - base de la soberanía alimentaria" (cita textual proyecto “Primaria 1”). En relación a la participación de los alumnos, la elección de la temática a trabajar surge a partir del interés de los alumnos y sus intereses e inquietudes. Con respecto al docente, éste “identifica las necesidades, inquietudes, saberes y motivaciones de los alumnos para impulsar proyectos significativos y situados.”

Por otro lado, si analizamos el proyecto de la “Secundaria 1”, "3R + D - Soluciones sustentables con impacto social", con la lupa de la categoría de “los procesos de enseñanza y aprendizaje” se hace también hincapié en que es un proceso comunitario y local. Lo que se destaca de la lectura es que el conocimiento se adapta y se construye a

partir de una problemática local de la comunidad y en la búsqueda de la generación de un impacto social y ambiental concreto. El rol de las acciones es la búsqueda de la revalorización de los desechos locales para convertirlos en muebles útiles para escuelas rurales que no tienen buenas condiciones de educabilidad. Esto se relaciona con el desarrollo social, cultural, ambiental y económico.

Por su parte, el maestro impulsa proyectos significativos y situados: "(...) con un fuerte compromiso social, dispuestos a poner sus conocimientos al servicio de la construcción de una sociedad más justa" (cita textual proyecto "Secundaria 1").

Por último, si analizamos el proyecto de la "Secundaria 2", "Huerta en Altura" con esta misma categoría de análisis, también nos encontraremos ante un escenario que entiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como un proceso comunitario y local. En este proyecto el tipo de conocimiento que se requiere es el de la comunidad educativa, en particular el de los alumnos por sus trayectos educativos: "Nos pareció importante aprovechar el potencial y los saberes de los alumnos, el interconocimiento de los mismos y la cercanía de los dos colegios" (cita textual proyecto "Secundaria 2").

El rol de la toma de acciones tiene que ver con el desarrollo holístico de los alumnos, son educativas en tanto proyecto de aprendizaje en servicio que contribuyen al fortalecimiento institucional del Polo y el sentido de pertenencia. En términos de participación, los alumnos se posicionan en el rol de constructores del cambio dado que la problemática sobre la cual actúan de manera directa, busca una mejora en la calidad de vida y en el aprendizaje. El docente intenta impulsar proyectos significativos, que tiendan redes y fortalezcan las relaciones sociales: "Este proyecto surge a partir de un encuentro en la capacitación del programa 'Escuelas verdes' en la cual estuvimos presentes docentes de las diferentes escuelas del Polo e identificamos debilidades y fortalezas cruzadas entre nuestras escuelas" (cita textual proyecto "Secundaria 2").

En relación a la categoría de análisis "modelos de gestión escolar", este escenario coloca a la escuela como un espacio de práctica social y ciudadanía. La escuela busca convertirse en un espacio en dónde se construye el sentido de pertenencia, se revaloriza lo local y trabaja con problemáticas que interpelan a los alumnos de manera directa. Se ponen en práctica acciones de ciudadanía que la vinculen con el resto de la comunidad educativa y que tengan un impacto concreto.

Esto se refleja en las tres escuelas en cuestión con diferentes tintes, pero interesantes convergencias. Los objetivos del DS del proyecto de la escuela “Primaria 1” se orientan en este sentido, dado que "busca estimular en toda la comunidad educativa el sentimiento de pertenencia, abriendo los espacios necesarios para concertar encuentros de diálogo e intercambio". También se orienta a "mejorar las relaciones de la comunidad con la alimentación sana y nutritiva, fortalecer lazos sociales, representando un instrumento de valoración de las riquezas culturales alimenticias de las familias" (cita textual proyecto “Primaria 1”).

Con respecto a la relación con la comunidad educativa, como dice en la cita anterior busca promover el sentido de pertenencia y "se enfoca en lograr un trabajo colaborativo y cooperativo con toda la comunidad” (cita textual proyecto “Primaria 1”) abriendo espacios para la ciudadanía participativa.

Por otro lado, el proyecto de la escuela “Secundaria 1” también presenta a la escuela como un espacio de práctica social y ciudadanía. Los objetivos del DS de la escuela tienen que ver con poner en práctica acciones de ciudadanía que la vinculen con el resto de la comunidad educativa: "Hemos encontrado en este espacio un lugar en el cual construimos comunidad y fortalecemos los lazos que nos permiten seguir creciendo en nuestro rol docente, y soñamos haber hecho lo mismo para los estudiantes que participaron del proyecto" (cita textual proyecto “Secundaria 1”).

La relación con la comunidad educativa tiene que ver con la apertura de los espacios para concertar encuentros de diálogo, intercambio y ciudadanía participativa: "se busca que el equipo de estudiantes que trabajó en este proyecto se convierta en agente multiplicador para toda la comunidad educativa. Soñamos con una escuela “puertas afuera” transformadora de la realidad, impulsada por el compromiso y el trabajo de su comunidad educativa" (cita textual proyecto “Secundaria 1”).

En esta escuela, las redes resultan valiosas para el intercambio de saberes y para la implementación conjunta de proyectos de aprendizaje en servicio: “La escuela realiza su proyecto para que tenga un impacto social, y sea de aprendizaje en servicio. Se pone en contacto con la Comunidad Guaraní Ojo de Agua para saber sus necesidades y poder construir mobiliario acorde”. Por último, se evalúan las prácticas y saberes de los alumnos: “(...) implicaron observar el desempeño de cada estudiante en acción, (...) para

que puedan perfeccionar su rendimiento, y (...) el producto que se está desarrollando" (cita textual proyecto "Secundaria 1").

Por último, si analizamos el proyecto de la escuela "Secundaria 2" bajo esta categoría, también advertimos que se entiende al modelo de gestión de la escuela como un espacio de práctica social y ciudadanía. Los objetivos del DS de la escuela tienen que ver con fortalecer el sentido de pertenencia y la revalorización de lo local: "La relación de la escuela con su contexto debería atravesar toda la actividad institucional y comprometer a todos los actores de la comunidad educativa. Cada uno, desde la actividad particular que realiza, definida en función de su contribución a la tarea institucional específica, se vincula con el contexto. Y con el intercambio de saberes de cada institución se busca lograr afianzar el sentido de pertenencia al Polo Educativo" (cita textual proyecto "Secundaria 2").

Al relacionarse con la comunidad educativa se: "(...) busca crear un espacio de intercambio, contención y de aprendizaje para los estudiantes de ambas escuelas, favoreciendo la relación e interacción de las distintas comunidades educativas" (cita textual proyecto "Secundaria 2"). Las redes tienen la función de proveer espacios para intercambio de saberes y oportunidades para la realización de proyectos de aprendizaje en servicio. En este proyecto, dos escuelas trabajan en conjunto armando una red de colaboración y, aprendizaje en servicio: la escuela técnica construye la huerta en altura; y la escuela interdisciplinaria capacita en el uso de la huerta e hidroponía. Por último, con respecto a la evaluación se tienen en cuenta las prácticas y saberes de los alumnos: "Respecto a los alumnos trataremos de conocer el grado de consecución de las actitudes tales como: iniciativa, disposición, participación, cooperación, solidaridad, implicación. Y de los contenidos referidos a los aprendizajes conceptuales implicados en las diferentes áreas" (cita textual proyecto "Secundaria 2").

En suma, las imágenes y metáforas de estas tres escuelas convergen en un escenario distinto a los construidos por Mogensen y Mayer (2005). Para poder integrar estas convergencias se ha elaborado un 4to escenario, "una escuela sustentable como una comunidad para la práctica del desarrollo local". Este escenario está inspirado en una visión de DS que empieza por lo local y luego se relaciona con lo global. El DS es visto como un reto del presente para mejorar no sólo la relación con la naturaleza, sino también para la construcción de relaciones humanas más equitativas, justas y dignas. Se priorizan

los proyectos de aprendizaje en servicio con impactos concretos. El saber local y las raíces culturales son fuente de información genuina y valiosa para la construcción de un conocimiento holístico y complejo. Los proyectos educativos tienden a ser significativos, abordan problemáticas que interpelan a los alumnos de manera directa y éstos toman un rol como constructores reales del cambio.

Los elementos, imágenes y metáforas de este 4to escenario están resumidos en el cuadro a continuación:

Cuadro 11. 4to escenario: escuela sustentable como una comunidad para la práctica del desarrollo local.

Preguntas Clave	4to escenario: escuela sustentable como una comunidad para la práctica del desarrollo local
Visión de futuro sostenible	Futuro impulsado por el desarrollo local.
¿Qué imágenes de DS?	El DS es una cuestión comunitaria que se orienta al fortalecimiento de las raíces culturales y el respeto por la diversidad. Se asienta en la construcción de un desarrollo local más justo, equitativo, y digno.
¿Qué objetivos de la EDS?	Preparar a los alumnos para adaptarse a un futuro incierto y a su vez, para ser constructores de este futuro guiados por los derechos humanos y principios éticos.
¿Qué cambios se buscan?	Los cambios tienen que ver con las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, y también en las relaciones inequitativas, de injusticia y falta de dignidad entre los seres humanos.
Conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Aprendizaje como un proceso comunitario y local
¿Qué tipo de conocimiento es requerido?	El conocimiento se construye a través de la indagación de las raíces locales y los saberes de la comunidad educativa en diálogo con los saberes contemporáneos. Es un conocimiento holístico, complejo e interdisciplinario.
¿Cuál es el rol de la toma de acciones?	Las acciones tienen que ver con estrategias de revalorización de las raíces culturales, la auto-sustentación local y el desarrollo social, cultural, ambiental y económico.
¿Qué tipo de participación es esperada?	El alumno se posiciona como constructor del cambio. La elección de los proyectos surge a partir del interés de los alumnos por temas que les resultan significativos o problemáticas que los interpelan.
¿Cuál es el rol del docente?	El maestro identifica las necesidades, inquietudes, saberes y motivaciones de los alumnos para impulsar proyectos significativos y situados.
Modelos de gestión escolar	La escuela como un espacio de práctica social y ciudadanía

¿Cuáles son los objetivos del DS de la escuela?	La escuela busca convertirse en un espacio en dónde se construye el sentido de pertenencia, se revaloriza lo local y trabaja con las problemáticas de los alumnos y del barrio. Se ponen en práctica acciones de ciudadanía que la vinculen con el resto de la comunidad educativa.
¿Cuál es la relación con la comunidad educativa?	Busca estimular en toda la comunidad educativa el sentimiento de pertenencia, abriendo los espacios para concertar encuentros de diálogo, intercambio y ciudadanía participativa.
¿Cuál es el uso de las redes?	Red con instituciones cercanas para intercambio de saberes y proyectos de aprendizaje en servicio.
¿Qué tipo de evaluación es esperada?	Evaluación de las prácticas y saberes de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

Este escenario emergente del contexto de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, da cuenta de una recontextualización del discurso educativo global del DS y el EHES diversa a las de los programas estudiados por Mogensen y Mayer (2005). Se puede conjeturar que esto puede tener que ver con un discurso disponible en las escuelas de la ciudad diferente a los discursos disponibles en los contextos estudiados por los autores. De los elementos e imágenes del 4to escenario surgen ciertas reminiscencias y coincidencias al discurso de la EA y el Pensamiento Ambiental Latinoamericano (Tréllez, 2006). Entre los rasgos que emergen se pueden destacar el espacio convergente entre las cosmovisiones locales y el pensamiento ambiental, la importancia de la ética en la reflexión ambiental, el diálogo de saberes y su aporte a la complejidad ambiental, y la articulación entre escuela y la comunidad a través de proyectos ambientales escolares de desarrollo local.

Pareciera ser una consecuencia natural que este discurso se encuentre disponible en las escuelas de la ciudad. Como ha sido desarrollado en otros apartados de este estudio, en los países latinoamericanos se presenta una reñida batalla al discurso global del DS desde su génesis hasta la actualidad⁷⁴. Ésta, a su vez, se replica en el duelo que se dirime en el campo educativo global entre la EA y la EDS⁷⁵. Además, en el discurso educativo argentino, tanto a nivel nacional como local en la Ciudad de Buenos Aires, prevalece el discurso de la EA, reflejado en la bibliografía, la normativa y las políticas públicas⁷⁶.

⁷⁴ Esto se desarrolla con mayor profundidad en el Capítulo 3 apartado 3.1.

⁷⁵ Esto se desarrolla con mayor profundidad en el Capítulo 3 apartado 3.2.1.

⁷⁶ Esto se desarrolla con mayor profundidad en el Capítulo 4 apartado 4.1.

4.6.2. Quinto escenario: escuela sustentable como un sistema viviente que regenera.

Por último, el “5to escenario: escuela sustentable como un sistema viviente que regenera” es el que aparece de manera más débil. La construcción de este escenario se realiza a partir de ciertos indicios que aparecen en algunos proyectos y que no encajan del todo en los cuatro anteriores. De esta manera, se identificaron cuáles son los elementos que se despegan para poder interpretar de qué manera pueden conformar un nuevo escenario. Al separarlos, volver a juntarlos e interpretarlos como parte de una misma constelación de imágenes, se identifica cierta consistencia entre las metáforas utilizadas. Éstas, a su vez, se plantean como parcialmente distintas a las concepciones de DS ya descritas⁷⁷ y se advierten varias vinculaciones con un discurso incipiente disponible que está irrumpiendo con fuerza en el discurso global, el Desarrollo Regenerativo.

En este escenario se entiende a la escuela como un sistema viviente que regenera las relaciones entre los seres humanos y con la naturaleza. Las imágenes que se sostienen son de desarrollo regenerativo, que se plantea como superador del DS, implicando una visión circular sistémica y a su vez, de restauración, reconciliación y regeneración. La escuela busca ser una institución inteligente y resiliente que se adapta, se integra con el contexto local. Tiene una actitud regeneradora hacia sus adentros y hacia afuera.

Como primer paso se identifican los elementos de este escenario que se hacen visibles en los proyectos de dos escuelas, de manera implícita y explícita, y se hilvanan como una red coherente discursiva. Es importante aclarar que éstos no aparecen en todas las categorías de análisis indagadas. Por esto, de manera posterior se cubren estos espacios con imágenes propias de este discurso incipiente y se construye el escenario con aportes de los proyectos y otros propios del discurso del ‘desarrollo regenerativo’.

Las escuelas que se integran en éste de manera no preponderante son: la “Primaria 1” con su proyecto "La Tierra nos conecta" y la “Secundaria 2” con su proyecto "Huerta en Altura". A continuación, veremos cómo se va construyendo este entramado al dejar hablar a las imágenes y metáforas identificadas.

Con el fin de promover la soberanía alimentaria a nivel local, la “Primaria 1”, utiliza prácticas cuya externalidad positiva tienen que ver con la concepción de un futuro que impulsa la regeneración de los sistemas naturales:

⁷⁷ Ver apartado 3.1 en Capítulo 3.

(...) un modelo agroecológico genera ecosistemas diversos y sostenibles; (...) ayuda a recuperar los suelos y regenerar los ciclos del agua, aumentando así la productividad a corto y a largo plazo. Preserva la biodiversidad a través de la reproducción de las semillas, fomentando su diversidad y capacidad de adaptación que aseguró la subsistencia durante siglos (cita textual proyecto “Primaria 1”).

Los cambios que se buscan están relacionados con reconciliar las visiones que implican una separación entre el ser humano y la naturaleza e integrar nociones de interdependencia, interconectividad y complejidad. El proyecto sostiene algunos rasgos biocéntricos, planteando al ser humano, no como amo y señor de la tierra, sino como parte de la red de vida de todo el planeta: "permitiendo y favoreciendo que los/as chicos/as crezcan en sintonía con el medio ambiente del cual, todos somos parte" (cita textual proyecto “Primaria 1”).

El conocimiento requerido en este proyecto, vincula las cuestiones que tienen que ver con los procesos propios de la naturaleza, los conocimientos científicos actuales referidos a la agroecología y los referidos a las tecnologías digitales. Esta vinculación, de manera aparente poco conexas, genera un enfoque sistémico que integra y no prioriza un conocimiento por sobre otro de manera dicotómica. Las acciones apuntan a la restauración, la reconciliación y la regeneración con la comunidad de la vida (de relaciones con la naturaleza y entre los seres humanos). En este sentido, se plantea la: "reforestación y recuperación del predio perteneciente a la escuela. Este predio cuenta con un espacio considerable, por ello se pensó y planificó la plantación de varios árboles frutales nativos" (cita textual proyecto “Primaria 1”).

En relación a la “Secundaria 2” los elementos de este escenario aparecen cuando hacemos foco de qué manera la escuela conceptualiza de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En particular, en este proyecto, el foco está puesto en las relaciones humanas. La interrelación que se establece entre las dos instituciones se orienta a la reconciliar y reconstruir un entramado de relaciones entre las dos escuelas, y entre adolescentes de secundaria y niños con movilidad reducida. A la hora de participar, se prioriza la colaboración y la reciprocidad en la relación establecida por ambos grupos. Las dos instituciones son necesarias para el avance y para la creación de algo nuevo. Esto se relaciona con imágenes de coevolución.

Retomando las imágenes de la “Primaria 1” y sus objetivos del DS, busca ser una institución inteligente y resiliente que se adapta, se integra con el contexto local. Tiene una actitud regeneradora hacia sus adentros y hacia afuera. En este sentido, además de las

acciones de regeneración que está planteando a su interior, también plantea abrirse a su comunidad como se observa en la siguiente cita: "Por último (o por ahora), nos hemos puesto en contacto con el Ministro de Ambiente de CABA, Eduardo Macchiavelli, con el fin de acercarle nuestro proyecto y la propuesta que tenemos pensada, en cuanto a la potencial recuperación de algún espacio en el barrio de nuestros alumnos, llevando y extendiendo nuestra propuesta (cita textual proyecto "Primaria 1")."

En relación al rol de las redes, éstas tienden a ser adaptativas de colaboración según los desafíos, donde los actores toman diferentes roles según la situación. La "Primaria 1" se pone en contacto con el profesor colombiano Walter Agudelo Marín, (Mg. en educación mediada por TIC Innóvatele Educador Expert), vía Skype e intercambiaron proyectos con niñas de Colombia. A partir de allí, recibieron una invitación de participar de un blog interactivo, del cual participan varias escuelas del mundo.

Por su parte, la "Secundaria 2" y la escuela primaria con la que llevan adelante el proyecto, tienen como objetivo de DS lograr un desarrollo más sistémico en una relación de ganar-ganar. Son conscientes que forman parte de un todo y esto las impulsa a acciones de integración y, a su vez, de regeneración de lazos sociales.

Todas estas imágenes hasta aquí presentadas, demuestran que se despegan del resto de los escenarios. Aunque aún incipientes, y a pesar de no presentarse como preponderantes en ninguna escuela, delimitan posibles nuevas visiones de futuro. Sin embargo, como ya se adelantó, no todas las categorías se ven cubiertas por elementos que emergen del campo. En este sentido, en el próximo apartado se presenta brevemente el discurso de 'Desarrollo Regenerativo', para concluir en el último apartado con la construcción del quinto escenario a partir de aportes del campo y del discurso propiamente dicho.

4.6.2.1. Algunas imágenes incipientes más allá de la sustentabilidad: el desarrollo regenerativo

Como fue argumentado en los apartados anteriores, el desarrollo sustentable, copó el discurso global, imponiéndose con su fuerza frente a otros discursos y logrando permear diversos campos, entre ellos el de la educación. También, se presentó la

polisemia característica de esta denominación y cómo diversos actores se apropian del binomio con interpretaciones que distan entre sí.

En el medio de este contexto, existen a su vez otros discursos que surgen de manera incipiente y se plantean como superadores. Para algunos especialistas e investigadores, el desarrollo sostenible está resultando insuficiente (Reed 2006, Wahl 2016). Por un lado, se interpreta su flexibilidad discursiva como una debilidad conceptual que abarca todo, pero a su vez pierde especificidad. Y, por otro, se argumenta que, en la actualidad, es necesaria una conceptualización más ambiciosa que pueda enfrentar la ‘crisis global’ (Rockstrom et al, 2009). Uno de estos discursos incipientes, que está tomando forma y ocupando nuevos espacios es el del ‘desarrollo regenerativo’. Este término es un concepto que pretende incluir y trascender la sostenibilidad.

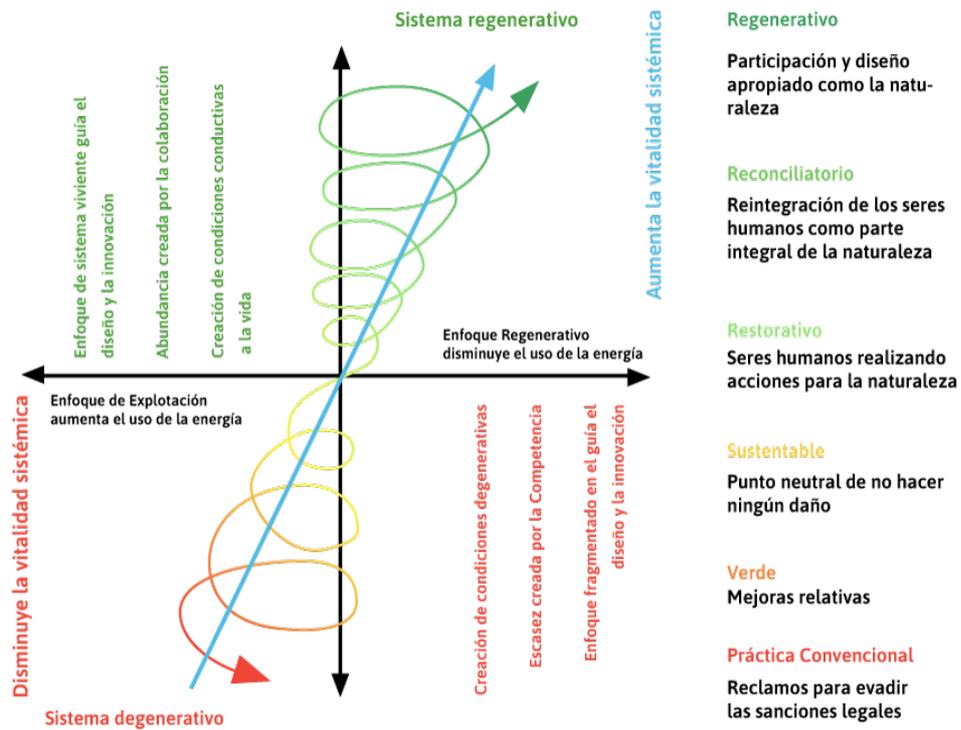
Si bien es un discurso que todavía no es preponderante, se ha ido construyendo de la mano del discurso de DS y sus fundamentos filosóficos y técnicos hace ya algunas décadas (Mang y Reed, 2012: 10). También recoge rasgos de campos tan diversos como la permacultura, la agricultura regenerativa y la arquitectura. El término toma mucha visibilidad en el mundo académico en el 2006 en un artículo de Bill Reed titulado “Cambiando nuestros modelos mentales”. También libros como el de Dominique Hes y Chrisna du Plessis, *“Designing for Hope: Pathways to Regenerative Sustainability”* (2014), y el de Pamela Mang y Ben Haggard, *“Regenerative Development and Design: A Framework for Evolving Sustainability”* (2016), proporcionaron sólidas justificaciones e interpretaciones de sus principios esenciales. Se siguen profundizando y ampliando sus ramificaciones y también permeando en el campo educativo con libros como el de Daniel Wahl, *“Diseñando Culturas Regenerativas”* (2016).

En líneas generales, este campo emergente marca una evolución significativa en el concepto y aplicación de la sostenibilidad (Mang y Reed, 2011). Las prácticas en sostenibilidad se han centrado principalmente en minimizar el daño al medio ambiente y la salud humana, y usar recursos más eficientemente para frenar la degradación de los sistemas naturales de la tierra. Los enfoques regenerativos buscan no solo revertir la degeneración de los sistemas naturales de la tierra, sino también promover procesos sociales que puedan co-evolucionar con los sistemas naturales - evolucionando de una manera que genere beneficios mutuos y mayor potencial en las diferentes expresiones de vida y capacidad de resiliencia. El campo del desarrollo regenerativo, se inspira en las

capacidades de autocuración y auto-organización de los sistemas de vida natural. Es una fuente renovada de conocimiento que en cierta medida está redefiniendo la forma en que los defensores de la sostenibilidad están repensando el campo (Mang y Reed, 2011).

Para pensar y comprender las diferencias entre este discurso y el DS, es muy útil la figura que David Walh, comparte en su libro “Diseñando Culturas Regenerativas” (2017) que a su vez toma prestada de Reed (2006).

Figura 3. Representación gráfica del Desarrollo Regenerativo.



Fuente: En "Diseño de culturas regenerativas" (2016) de David Walh, adaptación del autor sobre figura de Reed (2006).

El autor readapta la figura original agregando algunos comentarios (específicamente los que están escritos en vertical). Dicha figura, que se presenta a continuación, representa de manera visual qué se entiende por este tipo de desarrollo y dónde se ubica el DS en este enfoque.

Si se realiza una lectura desde el cuadrante inferior hacia el cuadrante superior, se puede interpretar como un recorrido desde un desarrollo que se rige por la práctica convencional hacia uno aspiracional que es regenerativo. La ‘práctica convencional’ se orienta básicamente a no infringir la ley y solo dañar los ecosistemas y las sociedades dentro de los límites establecidos por los organismos regulatorios. Desde este estadio se

pasa al ‘verde’, que implica que se hace un poco más de lo estipulado legalmente, se contamina un poco menos y se utiliza menos energía de fuentes no renovables. Luego se llega a un DS, con un impacto neutral en la sociedad y el medio ambiente, una condición que no causa ningún daño adicional.

A medida que se avanza más allá de la sostenibilidad, se comienza a trabajar para restaurar los ecosistemas dañados y recuperar su estado saludable por sí mismo. Si se da un paso más, se producen procesos de reconciliación que reconocen que los humanos son una parte integral de la naturaleza y que los sistemas humanos y naturales son uno. Por último, se llega a la regeneración que se compromete y se enfoca en la evolución conjunta del sistema social y natural. Este proceso se basa y apoya en el aprendizaje continuo a través de la retroalimentación, reflexión y el diálogo.

El desarrollo regenerativo revela el potencial latente de un lugar al conectar el sistema a sí mismo. Parte de este tejido de conexiones se trata del diálogo de múltiples partes interesadas o la reconciliación de diferentes perspectivas en un nivel sistémico superior de manera que crean soluciones de ganar-ganar-ganar para toda la vida en ese lugar.

4.6.2.2. Consolidación del 5to escenario

En suma, con estos dos aportes se ha construido un “5to escenario: escuela sustentable como un sistema viviente que regenera”. En líneas generales, se trata de una escuela que posee una visión de futuro que no sólo aspira a la sostenibilidad, sino también a la restauración y regeneración del daño perpetrado. Es una escuela que se inspira en los sistemas naturales y seres vivos para encontrar modos de actuar que potencien la abundancia, la vida, y la prosperidad para todos. Presenta proyectos locales, situados y alineados con las culturas y los sistemas naturales propios de cada lugar. A su vez, participa en redes de redes adaptativas de colaboración según los desafíos que se les presentan donde intercambian y transfieren conocimiento. En cierto sentido revierte la frase “pensar global, actuar local” para transformarla en “pensar y actuar local, influenciar global”. Sus elementos, imágenes y metáforas están resumidos en el cuadro a continuación.

Cuadro 12. 5to escenario: una escuela sustentable como un sistema viviente que regenera.

Preguntas Clave	5to escenario: una escuela sustentable como un sistema viviente que regenera
Visión de futuro sostenible	Futuro impulsado por la regeneración social y ambiental.
¿Qué imágenes de DS?	El concepto de DS es superado por el concepto de desarrollo regenerativo que implica una visión circular sistémica y a su vez, a nivel local de restauración, reconciliación y regeneración (de relaciones con la naturaleza y entre los seres humanos).
¿Qué objetivos de la EDS?	El desarrollo regenerativo implica la reintegración de los humanos como partes íntegras de la naturaleza, el diseño y la innovación inspirados en los sistemas vivientes.
¿Qué cambios se buscan?	Los cambios principales son los de reconciliar las visiones que implican una separación entre el ser humano y la naturaleza e integrar nociones de interdependencia, interconectividad y complejidad.
Conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Aprendizaje como un diálogo intergeneracional, con la inteligencia de la tierra y el conocimiento científico actual.
¿Qué tipo de conocimiento es requerido?	Se prioriza el entendimiento de los procesos de la tierra y la naturaleza. A su vez, se vincula con el conocimiento científico que se genera en la actualidad. Valoriza el conocimiento informal, local e intergeneracional.
¿Cuál es el rol de la toma de acciones?	Las acciones apuntan a la restauración, la reconciliación y la regeneración con la comunidad de la vida (de relaciones con la naturaleza y entre los seres humanos).
¿Qué tipo de participación es esperada?	La colaboración toma un papel importante como vehículo de creación de abundancia en línea con principios coevolutivos.
¿Cuál es el rol del docente?	El maestro trabaja con enfoques interculturales e interdisciplinarios para abordar nuevas ideas e involucrar a los diferentes actores escolares y extraescolares.
Modelos de gestión escolar	La escuela como un sistema viviente que regenera
¿Cuáles son los objetivos del DS de la escuela?	La escuela busca ser una institución inteligente y resiliente que se adapta y se integra con el contexto local. Tiene una actitud regeneradora hacia sus adentros y hacia afuera.
¿Cuál es la relación con la comunidad educativa?	La escuela es un espacio de intercambio, aprendizaje y retroalimentación. Busca tender puentes con la comunidad educativa y también con otras lejanas, "actuar local, influenciar a nivel global".
¿Cuál es el uso de las redes?	Red de redes adaptativa de colaboración según los desafíos donde los actores toman diferentes roles según la situación. Las tecnologías y las redes sociales toman un rol preponderante.
¿Qué tipo de evaluación es esperada?	Evaluación colaborativa y sistémica.

Fuente: Elaboración propia.

Este escenario, aunque aún no es preponderante, puede dar pistas para imaginar algunos nuevos caminos que podrían recorrer las escuelas sustentables. Quizás para algunas, también resulte inspiracional y puedan tomar algunos de sus elementos para construir su propia visión.

4.7. A modo de síntesis

Como consecuencia de la polisemia del EHES y las implicancias que tiene en la práctica, se identifican en las escuelas estudiadas, cinco ‘escenarios’ preponderantes que reflejan la cultura institucional de las Escuelas Sustentables. Cada uno de estos posee una particular visión de futuro sostenible, una conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje específica, y un modelo de gestión propio. Esta diversidad da cuenta de la complejidad del proceso de recontextualización de un discurso global a un contexto local.

A su vez, el movimiento de este discurso desde el espacio de lo global a lo local genera un intercambio circular retroalimentando los discursos de manera recíproca. A lo largo de este Capítulo se ha demostrado cómo estos discursos se entrelazan generando diálogos, habilitando diversas interpretaciones y excluyendo otras. Los discursos que se entraman con los escenarios de escuelas sustentables son los de DS débil, fuerte y súper fuerte, como también el Pensamiento Ambiental Latinoamericano y el Desarrollo Regenerativo.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

“Como nunca antes en la historia, el destino común nos hace un llamado a buscar un nuevo comienzo. (...) Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia ante la vida; por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad; por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz y por la alegre celebración de la vida.”
(Carta de la Tierra, “El camino hacia adelante”, 2000)

A lo largo de esta tesis, se intenta arrojar luz sobre el proceso a través del cual el discurso educativo global acerca de la EDS se recontextualiza en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, particularmente mediante un proceso de transferencia educativa del EHES, en el caso del Programa Escuelas Verdes (PEV) del Ministerio de Educación e Innovación.

Con el fin de enmarcar esta discusión, se utiliza una noción de discurso foucaultiana que lo entiende como una forma de poder que circula en el campo social definiendo implícitamente un conjunto de reglas que dividen las ideas pensables de las impensables y el tipo de prácticas que pueden implementarse de aquellas que no pueden ser practicadas. Desde esta perspectiva, el ‘discurso educativo global’ (Beech, 2009) del DS se presenta como un espacio en el que se dirimen continuas batallas para ganar prevalencia. Desde su origen hasta la actualidad, los diferentes actores pertenecientes al espacio global, (ONU, países miembros, académicos, ONGs) han ejercido su poder para crear ‘condiciones de posibilidad’ de ciertos significados e interpretaciones, y limitar la posibilidad de otros. El resultado de este proceso es la polisemia de esta opción lingüística que permite que diversos actores, con diversos intereses e ideologías se la apropien asignándole un significado a su medida.

Más allá de su ambivalencia, el DS se impone como marco discursivo por sobre otros irrumpiendo en el campo global e impregnando otros campos, como es caso el educativo. La EDS acompaña el desarrollo de este discurso arrastrando su ambigüedad inherente y colonizando territorios que antes estaban ocupados por otros como es el de la EA. En el seno de éste, específicamente en la década de los 90’ producto de la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro, se gesta el EHES. Esta se presenta como una política exportable a diferentes países que puede promover la inclusión de la EDS en los diferentes sistemas educativos. Varios países se adhirieron a este llamado, principalmente los europeos y otros como Nueva Zelanda, Australia y China.

El EHES en su interior presenta muchos rasgos que le otorgan consistencia y unicidad, pero a su vez presenta muchas divergencias en sus interpretaciones y al ser reterritorializado. En esta línea, frente a la pregunta de qué es lo que sucede cuando éste se mueve de un espacio discursivo a otro, en particular del campo global al local, se presentaron diferentes ‘escenarios’ (Mogensen y Mayer, 2005) de recontextualización. Esto da cuenta de cómo la reterritorialización se ve atravesada por las especificidades culturales y contextuales propias de cada escuela y comunidad educativa.

A grandes rasgos, las características que le otorgan estabilidad al discurso educativo global del EHES es que se refiere a una escuela que involucra a todos los elementos de la vida escolar y a toda la comunidad educativa promoviendo la incorporación de la EDS en sus procesos institucionales, administrativos y pedagógicos. Es una organización compleja que revisa sus prácticas y procesos, y se caracteriza por la innovación educativa posicionando la sustentabilidad en el corazón de su proyecto institucional. Invita a sus actores a convivir y cohabitar la institución desde estos principios desde un enfoque holístico que incluye a todos sus procesos transformando la cultura escolar. Si se utiliza la metáfora de la construcción, se podría pensar como un andamiaje que posibilita que al interior se construyan culturas escolares muy diversas. Sería como si a una misma casa la decorarían diferentes diseñadores, tuviera reformas por diferentes arquitectos y el parque lo diseñaran diferentes paisajistas. La casa sería la misma pero también sería otra. Es decir que compartiría una misma estructura, pero el contenido que se le imprime difiere según los profesionales que construyan desde el andamiaje dado.

Las divergencias aparecen cuando se indaga con mayor detenimiento en la manera que cada escuela sostiene una visión de futuro sostenible, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven y en el modelo de gestión escolar con el que trabajan. Cuando el discurso pasa a relocalizarse y formar parte de la cultura escolar de una institución o la construcción de una visión específica, toma diversas formas y toda su complejidad se expande en distintas direcciones. Por esto aparecen los distintos escenarios que dan diferentes respuestas a las categorías antes mencionadas.

A su vez, en esta tesis se argumenta que estos escenarios que son resultado de la relocalización retroalimentan el discurso del EHES. El intercambio que se da en este movimiento es circular (Steiner Khamsi, 2000) construyendo discursos más complejos

que amplían sus límites. En este sentido, se advierte cómo el encuentro de discursos, es un acontecimiento que tiene el poder de crear nuevas ‘condiciones de posibilidad’ (Foucault, 2013) de manera recíproca y que puede desembocar en construcciones aún impensables.

A lo largo del análisis de los 8 proyectos estudiados, se identifica la existencia de 5 ‘escenarios’ posibles que reflejan la cultura escolar de las Escuelas Verdes de la Ciudad de Buenos Aires. Los primeros tres escenarios representan un dispositivo de interpretación construido por Mogensen y Mayer (2005) en un estudio que abarca a 13 países diferentes. El cuarto y quinto se construyen porque hay proyectos cuyos elementos no se enmarcan de manera adecuada en los anteriores, desbordan sus límites y presentan imágenes y metáforas diferentes.

En el estudio de los proyectos se advierte que todos ellos muestran características marcadas de un tipo de escenario, con elementos que se repiten y fortalecen su consistencia. En todos los casos hay un escenario que es preponderante de manera marcada. Sin embargo, en todos los casos, no se mantienen puros. Es decir que los proyectos estudiados, a su vez, pertenecen a otros secundarios según la categoría a la que se refiera.

Otra cuestión interesante es que se podrían establecer vinculaciones entre los escenarios y los diversos discursos disponibles, dado que la visión de DS que posee cada escuela afecta tanto la conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje como el modelo de gestión escolar que conlleva. Es así como el “1er escenario: una escuela sustentable como emprendimiento ecológico” que se caracteriza por tener una visión de futuro impulsado por la ciencia y la tecnología se podría conectar con una visión de ‘DS débil’ (Gudynas, 2010) que apuesta a la reforma técnica y tiene una perspectiva más utilitarista. Cuando pensamos en el “2do escenario: una escuela sustentable como una familia conectada con la naturaleza” sigue teniendo una visión antropocéntrica, aunque conservacionista, que prioriza las relaciones y acciones personales a las colectivas. Esta noción de DS se acerca más a la de ‘DS fuerte’ (Ibid., 2010) con énfasis en la dimensión ambiental. El discurso del DS súper fuerte (Ibid., 2010) se puede identificar en el “3er escenario: una escuela sustentable como una comunidad de investigación educativa” que posee una visión desde la ciudadanía, compleja y que

cuestiona los estilos de vida vigentes. Se imprime importancia en un futuro signado por el cambio social, cultural y ético.

Por su parte, el “4to escenario: una escuela sustentable como una comunidad para la práctica del desarrollo local” resuena con discursos disponibles en el contexto de las escuelas de la ciudad que podrían remitir al discurso de la EA y el Pensamiento Ambiental Latinoamericano (Tréllez, 2006). Este escenario sostiene una visión de futuro sostenible anclada en el desarrollo local más justo, equitativo, y digno. Pone énfasis en la dimensión social, pero desde lo local y también prestando especial atención a las relaciones inequitativas, de injusticia y falta de dignidad entre los seres humanos. Por último, el “5to escenario: escuela sustentable como un sistema viviente que regenera”, que no termina de materializarse en su totalidad, hace eco de un discurso incipiente que intenta ser una opción superadora de la noción de DS, aunque igualmente la incluye, el ‘Desarrollo Regenerativo’ (Reed 2006, Wahl 2016). Este escenario se caracteriza por tener una visión circular sistémica y a su vez, a nivel local de restauración, reconciliación y regeneración social y ambiental.

Un dato interesante es que el escenario que más se repite no se encuentra entre los del dispositivo de interpretación preestablecido, sino que pertenecen a un escenario emergente, en particular el 4to escenario. Por otro lado, el quinto escenario que se presenta como incipiente, no aparece como preponderante en ningún proyecto, y sus rasgos aparecen en sólo 2 proyectos como secundarios. Éstos dos proyectos, a su vez, se manifiestan de manera preponderante en el 4to escenario.

Una posible razón por la cual emerge el 4to escenario y se manifiesta preponderante en la mayor proporción de escuelas, tiene que ver con los discursos disponibles en las instituciones educativas de la ciudad. El cuarto escenario pareciera tener que ver con el duelo referenciado a lo largo de la tesis entre la EDS y la EA, y la resistencia que ofrecen los países latinoamericanos a un discurso descontextualizado que no se sitúa en las problemáticas de la región. Es decir que es un discurso más regional. Por otro lado, también este discurso entra en diálogo con otro discurso global, el del desarrollo regenerativo, que comienza a dar indicios de permeabilización. Sólo los proyectos en los que predomina éste aparecen elementos del quinto escenario. Aquí se ve cómo los discursos del EHES, con el del Pensamiento Ambiental Latinoamericano y el del Desarrollo Regenerativo entran en diálogo conformando un entramado complejo de

imágenes y metáforas que se hilvanan conformando un tejido de significados original y único. En suma, las escuelas de la ciudad construyen discursos situados y contextualizados con los aportes que arriban desde lo global dándoles una nueva forma que sólo se cristaliza cuando entran en contacto y se la apropian las culturas escolares.

Ahora bien, si se toma distancia de los hallazgos empíricos de esta investigación, se pueden identificar otros aportes que contribuyen a la construcción del campo de la EDS en el contexto argentino. A sabiendas de correr el riesgo de imprimir utilidades prácticas a una investigación cuya finalidad es la construcción de conocimiento, se identifican ciertos usos que pueden ser útiles en los hallazgos mencionados. En este sentido, estos 5 escenarios del EHES pueden actuar a modo de cartografía de las escuelas sustentables y puede resultar en un dispositivo valioso para las propias instituciones educativas.

En el caso de las escuelas que todavía no tienen experiencia en EDS y EA, y quieran emprender el proceso de transformación de su cultura escolar hacia una escuela sustentable, puede utilizarse para identificar cuál es su visión de DS, qué tipo de elementos los enriquecería trabajar como institución, cuál es su escuela aspiracional y por dónde comenzaría. Una cartografía de este tipo puede ser una herramienta potente para trabajar en espacios institucionales donde se promueva la reflexión acerca de las prácticas y la interpelación de la comunidad educativa para la construcción de un escenario propio.

En el caso de las instituciones que ya están atravesando el proceso de construcción con un EHES, podría ser un instrumento para explorar procesos institucionales metacognitivos. Muchas escuelas se autodenominan como Escuelas Sustentables, pero no tienen claridad acerca de las imágenes que sostienen y la cultura de sustentabilidad que habitan. Este dispositivo les puede dar pistas para saber dónde están, y si están conformes en ese espacio. A su vez, puede resultar en prácticas que involucren a los distintos actores escolares para identificar, debatir, decidir de manera participativa hacia qué escenario se quiere ir y qué aspectos se quiere profundizar.

Así puede tener una doble función como un dispositivo que resulte como un mapa que traza diferentes rutas y modos de actuar entre los que la escuela puede elegir, y a su vez en un dispositivo de evaluación, para que la escuela pueda observar sus prácticas.

Por otro lado, si se reconoce la importancia de la EDS, como se ha argumentado a lo largo de todo este estudio, es ineludible la discusión acerca de la necesidad de que este campo se democratice con mayor ímpetu en el contexto tanto de la ciudad como del

país. Ya se ha hecho mención a que el caso del Programa Escuelas Verdes es pionero en el contexto argentino y que el modelo del EHES no se ha diseminado en el sistema educativo argentino de una manera generalizada. Esto representa un área de vacancia necesaria de atender y a su vez, tiene la ventaja de que existe un marco teórico y metodológico robusto ya construido. Específicamente en la Ciudad de Buenos Aires, a pesar de los grandes esfuerzos por propagar esta política pública a todas las escuelas de la ciudad, se advierte que al 2018 sólo 220 escuelas integran el grupo de Escuelas Verdes. Si tenemos en cuenta sólo los niveles obligatorios, la ciudad cuenta con 2.102 escuelas de gestión estatal y privada⁷⁸, y este número representa sólo el 10,5% del total. En parte esto se debe a su carácter voluntario y no obligatorio, y también a que se pueden seguir profundizando los esfuerzos para consolidar estas políticas. Todavía hay un porcentaje muy alto de escuelas que no integran este enfoque y que sería conveniente que lo hagan.

Algunas posibles líneas de acción, siempre tentativas, que podrían contribuir a que se consolide aún más esta política educativa y tenga mayor alcance podrían ser:

- 1) Establecer la obligatoriedad: para que todas las escuelas deban al menos tener trayectos mínimos de proyectos educativos de EDS.
- 2) Promoción de líneas de investigación: para que el campo sea cada vez más robusto y relevante en el ámbito académico como en el de la política pública. A su vez, para aportar información para la toma de decisiones y servir como modelos para la transferencia educativa.
- 3) Diseño de secuencias didácticas modelo: para que las escuelas cuenten con propuestas que estén vinculadas al diseño curricular y que se acerquen aún más al quehacer áulico, aportando pistas, ideas disparadoras y enfoques innovadores con estrategias de enseñanza concretas.
- 4) Formación docente superior: para que los docentes puedan ser autónomos en la implementación de proyectos educativos ambientales y la construcción de escuelas con enfoque holístico para la sustentabilidad. Incluir la formación en EDS en los institutos de formación docente o realizar postítulos de actualización académica contribuiría a que la nueva generación de docentes lo incluya en su práctica.

⁷⁸ Fuente: Datos provisto por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UEICEE) correspondientes al 2018.

5) Inclusión en el curso de ascenso docente: para que mayor cantidad de escuelas adopten el EHES, considerando que el equipo de conducción de una escuela es un actor clave para que esto suceda. Para que los docentes puedan ascender en su carrera como parte del equipo de conducción deben rendir exámenes de ascenso que incluyen cuestiones referidas a herramientas para el nuevo rol que ocuparán dentro de la institución. Poder incluir contenidos en estos cursos sería una gran oportunidad, dado que, como requisito obligatorio, deberían aprender las cuestiones referidas a la construcción de una Escuela Verde. Esto garantizaría que todos los directores noveles contarían con los conocimientos mínimos para la inclusión de la EHES.

6) Capacitación para equipos directivos: para que los docentes que ejercen roles de conducción puedan actualizar sus prácticas incorporando aportes de la EDS y la EHES en sus escuelas.

En suma, incorporar la EDS y el EHES requiere de un proceso de transformación de distintos niveles, desde el quehacer áulico hasta algunos procedimientos propios del sistema educativo. Estas propuestas aquí expuestas no se presentan como recetas a aplicar, sino como pistas para planificar estrategias de innovación.

En relación a las limitaciones de esta tesis, se podría señalar mi particular relación con el objeto de estudio. Mi participación en la construcción de la política pública del REV y en la actualidad en el estudio del contenido de los discursos provenientes de las escuelas verdes, puede haber influido en mis lecturas e interpretaciones. Por esta razón, como investigadora he hecho un esfuerzo premeditado para no presentar una valoración entre los escenarios, sino que procuré describirlos a la luz de las categorías de análisis conceptualizadas y operacionalizadas, y presentarlos como diversos y complejos. Es importante destacar que el análisis que surge de los contenidos nunca va a ser completamente objetivo ya que está de manera inevitable influenciado por las creencias personales de los investigadores y su posición frente al objeto de estudio. Esto es así tanto para los que están involucrados con el objeto de estudio como los que no lo están.

En relación al alcance propuesto de este estudio, se reconoce que este trabajo presenta limitaciones de alcance que fueron adelantadas en el Capítulo 2 en el apartado metodológico. En particular, se reconoce que no se interpretan las razones por las cuáles las escuelas eligen los escenarios que eligen, ni se profundiza en los contextos propios de

cada escuela o se observan cómo estos discursos se mueven y transforman en los lugares específicos.

Todos estos aspectos mencionados también pueden leerse como ventanas de oportunidad para nuevos estudios. Sería interesante emprender investigaciones en un nivel práctico en las instituciones para observar cómo las culturas institucionales de las escuelas viven sus visiones de futuro sostenible, implementan los procesos de enseñanza y aprendizaje que proclaman y/o gestionan sus escuelas en a favor de la sustentabilidad. Otra potencial área de indagación podría apuntar a estudiar el aprendizaje de los alumnos y cómo éstos participan de estos procesos de enseñanza y aprendizaje: qué conocimientos adquieren, que cambios se evidencian en sus acciones y cómo se modifica su sistema de creencias.

En síntesis, es necesario seguir construyendo este campo desde la investigación y también consolidarlo desde la política pública. La educación juega una parte sumamente importante en la construcción de culturas y sociedades más sustentables y regeneradoras. Por esto, parece ineludible el esfuerzo por repensar la finalidad de la educación y hacia qué tipo de construcción de futuro se orienta. ¿Qué tipo de cultura escolar es necesaria para la construcción de un futuro que se caracterice por la exaltación de las potencialidades de todos los seres humanos y de todas las formas de vida? ¿Cómo pensamos una educación que pueda preparar a nuestros alumnos para los desafíos del futuro y también los empodere para que participen activamente en la construcción de este porvenir?

En cada siglo la humanidad deja su huella ecológica y su legado. La huella del pasado está marcada por la acentuación y aceleración de la crisis global (Rockström et al, 2009). Crisis que se arrastra desde la revolución industrial. Y, ¿cuál es el legado que podemos empezar a construir para este siglo? Quizás una visión compartida lo suficientemente grande como para unir a la humanidad que atienda este llamado. Ser parte del proceso de maduración de nuestra propia especie y pasar a ser miembros responsables de la comunidad de la vida.

Sólo cuando avancemos hacia la comprensión de nosotros mismos como parte del camino evolutivo de la vida y participantes en los procesos que la sustentan, comenzaremos a trabajar de manera regenerativa. Como seres vivos, somos capaces de crear condiciones propicias para la vida. Es hora de comprometernos y trabajar para que

nuestro tiempo se recuerde como el gran salto que da la humanidad hacia la era planetaria,
como el siglo de la regeneración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Affolter, C., Varga, A. (2018), *Environment and school initiatives. Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*. Environment and School Initiatives, Budapest, Vienna and Eszterhazy Karoly University.

Ball, S. (2002), *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica* en Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación, Año 2 #2, pp 19-33, Editorial Narvaja.

Ball, S. (1990), “*Management as a Moral Technology: A Luddite Analysis*”, en: *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*, ed. por Stephen Ball. Londres, Routledge.

Beech, J. (2011), *Global Panaceas, Local Realities: International Agencies and the Future of Education*. Frankfurt, Peter Lang.

Beech, J. (2005), “Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: invirtiendo los términos de la relación”, en *Quaderns digitals* (2005), quaderns 38 (Número especial sobre educación comparada), disponible en Internet: <http://www.quadernsdigitals.net>

Beech, J. (2006), *Repensando la Transferencia Educativa: De la transferencia transnacional a los modelos universales de educación*, en Biblioteca Virtual Fundación Luminis, disp. en Internet www.fundacionluminis.org.ar/Biblioteca.html

Beech, J. (2007), “La internacionalización de las políticas educativas en América Latina” en *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, #1, pp 153-173, Chile, Universidad Católica de Chile.

Beech, J. (2009), “*Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities*” en *Comparative Education*. Vol. 45, No. 3. 347-364.

Beech, J. (2008), “*Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer*” en Cowen, R. y Kazamias A. M. (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Londres, Springer Science + Business Media B.V, s.l.

Beech, J. (2014), “Más allá de las certezas: en busca de nuevos marcos conceptuales para interpretar la circulación global del conocimiento sobre educación” publicado en *Pensamiento Innovador en Educación Comparada*. Homenaje a Robert Cowen. Madrid, UNED.

Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Londres, Taylor & Francis.

Boix Mansilla, V. (2013), “*Educating for Global Competence: Learning Redefined for an Interconnected World*” en Jacobs, H. *Mastering Global Literacy*, Contemporary Perspectives. New York, Solution Tree.

Breiting, S., Mayer M., y Mogensen F. (2005), *Quality Criteria for ESD Schools: Guidelines to Enhance the Quality of Education for Sustainable Development*. Europe, SEED and ENSI Networks.

Buckler, C. y Creech, H. (2014), *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

Campelo, A., García M., Hollman, J., y Viel, P. (2008), *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela*. Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación. Disponible en línea (última vez visitado julio 2019) : https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/caja/pe_primaria.pdf

Castells, M. (1996), *La Era de la Información (vol. 1. La Sociedad en Red)*. Madrid, Alianza.

Castells, M. (1997), *El poder de la identidad*. Madrid, Alianza.

Cowen, R. (2000), “¿Comparando pasados o comparando futuros?”, en *Propuesta Educativa*, Año 10, N° 23, dic. 2000.

Dillon, P. (2018), “Beyond sustainability: Intergenerational change and regenerative development” en *Environment and school initiatives. Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*. Budapest, Environment and School Initiatives, Vienna and Eszterhazy Karoly University.

Ezcurra, D., Wechsler, C., y Marilungo, N. (2018), *Hacia una Escuela Verde: Reconocimiento Escuelas Verdes - 2a ed. -*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ezcurra, D. (2019), “Escuelas para la Sustentabilidad: tendiendo puentes para la transformación de la cultura escolar. El caso del Programa Escuelas Verdes” en Ezcurra, D. y Sabbatini, C. (eds.) *Educación para la Sustentabilidad. Reflexiones y experiencias transformadoras*. CABA, Grupo Aique.

Foucault, M. (2000), “Truth and Power”, en Foucault, M, *Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*, ed. por James Faubion. Londres, Penguin Books.

Foucault, M. (2008), *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets Editores.

Foucault, M. (2013), *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

García, D. y Priotto G. (2009), *Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Buenos Aires, Jefatura de Gabinete de Ministros - Presidencia de la Nación.

Gil Pérez, J., Vilches, A., Toscano Grimaldi J.C., y Macías Álvarez O., (2006), “Década de la Educación para un Futuro Sostenible (2005-2014): un punto de inflexión necesario

en la atención a la situación del planeta”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI - Número 40, disponible en línea: <http://www.rieoei.org/rie40a06.htm>

González-Gaudiano, E. (2003), “Atisbando la construcción conceptual de la educación ambiental en México”, en M. Bertely Busquets (ed.): *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, México, D. F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Gudynas, E. (2010), “Otra Economía” en *Revista Latinoamericana de economía social y solidaria* - Volumen IV - N° 6 – 1er Semestre/2010.

Gutiérrez, J., Benayas, J., Calvo, S., (2006), “Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del Decenio 2005-2014”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI - Número 40, disponible en línea: <http://www.rieoei.org/rie40a01.pdf>

Henderson, K. y Tilbury, D. (2004), *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*. Australia, Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Department of the Environment and Heritage, Australian Government. Disponible en Internet: http://kpe-kardits.kar.sch.gr/Aiforia/international_review2.pdf

Hesselink, F., van Kempen, P.P. y Wals, A., editores (2000), *ESDebate International debate on education for sustainable development*. Gland, Switzerland and Cambridge, UK, IUCN. Disponible en línea: <http://data.iucn.org/dbtw-wpd/edocs/2000-034.pdf>

Huckle, J. (1991), *Education for Sustainability; Assessing Pathways to the Future*, en *Australian Journal of Environmental Education*, N° 7.

Lotz-Sisitka, H. (2014), *Informe de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Japón, UNESCO. disponible en línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232888_spa

Mang, P., y Reed, B. (2011), “Regenerative Development and Design” Chapter 303, Regenes Group and Story of Place Institute. *Encyclopedia Sustainability Science & Technology*, 2112

Mathar, R. (2018), “The Whole School Approach: ESD as core element of school development – a modern adaptation of ENSI’s basic concept of dynamic qualities” en Affolter, C., Varga, A. (comps) (2018) *Environment and School Initiatives Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*. Budapest, ENSI, Vienna y Eszterhazy University.

MCKeown, R. and Hopkins, C. (2007), “Moving Beyond the EE and ESD Disciplinary Debate in Formal Education” en *Journal of Education for Sustainable Development* 1:1: 17–26.

Melillo, F. Priotto, G. Roggi, L. Belmes, A (2011), *Educación Ambiental: ideas y propuestas para docentes*. Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Ambiental y Desarrollo Sustentable de la Nación – Ministerio de Educación de la Nación.

Meyer, J. y Ramírez, F. (2000), “La institucionalización mundial de la educación” en Schriewer, J. (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona, Pomares

Mogensen, F. y Mayer, M. (2005), *ECO-schools – trends and divergences. A Comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*. Vienna, Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.

Neirotti, N. (2008), *De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América*. - 1a ed. - Buenos Aires: Inst. Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco.

Palmer, J. (1998), “*Environmental Education in the 21st Century. Theory, Practice, Progress & Promise*”, Londres, Routledge.

Rockström, J., W. Steffen, K. Noone, Å. Persson, F. S. Chapin, III, E. Lambin, T. M. Lenton, M. Scheffer, C. Folke, H. Schellnhuber, B. Nykvist, C. A. De Wit, T. Hughes, S. van der Leeuw, H. Rodhe, S. Sörlin, P. K. Snyder, R. Costanza, U. Svedin, M. Falkenmark, L. Karlberg, R. W. Corell, V. J. Fabry, J. Hansen, B. Walker, D. Liverman, K. Richardson, P. Crutzen, and J. Foley. (2009), *Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity*. *Ecology and Society* 14(2): 32. Disponible en línea: <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>

Sauvé, L. (1998), “*Environmental Education: Between Modernity and Postmodernity- Searching for an Integrating Educational Framework*.” Ponencia presentada en el coloquio en línea: *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* Yukon, Whitehorse.

Sauvé, L. (2006), “La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos” en *Revista Iberoamericana de Educación Ambiental*. Número spécial ‘Educación y desarrollo sostenible: Retos y oportunidades’ Organización de los Estados Iberoamericanos. 41: 83-101.

Scoones, A (2005), “La Educación Ambiental como Política de Estado” en *Revista electrónica EcoPortal.net*. Sección Artículos. Consultado en noviembre 2018. Disponible en línea: https://www.ecoport.net/temas-especiales/educacion-ambiental/la_educacion_ambiental_como_politica_de_estado/

Steiner-Khamsi, G. (2000), “Transferir la educación y desplazar las reformas” en Schriewer, J. (comp.): *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona, Pomares, 2000

Sterling, S. (2001), “*Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change. Schumacher Briefings*”. Inglaterra, Green Books, Ltd. for the Schumacher Society.

Disponible en línea:
http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_h_SearchValue_0=ED464791&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED464791

Sterling, S. (2019), “Comentarios acerca de la educación y los objetivos de desarrollo sostenible”, en Ezcurra, D. y Sabbatini, C. (comps.) (2019) *Educación para la sustentabilidad: reflexiones y experiencias transformadoras*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Telias, A. (2014), “La institucionalización del campo de la EA en la Argentina” en Telias, A., Canciani, L. y Sessano, P. (2014), *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. Buenos Aires, CLACSO, La bicicleta ediciones.

Trellez Solís, E. (2006), “Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI - Número 40. Madrid.

Wahl, DC. (2016), “*Designing Regenerative Cultures*”. UK, Triarchy Press.

Wals, A. (2009), “*Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development*”. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Disponible en línea:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>

UNESCO, (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2006 – Plan de aplicación internacional*, disponible en línea:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140259s.pdf>

UNESCO, (2016), *Global Education Monitoring Report (GEM Report) Summary, Planet: Education for Environmental Sustainability and Green Growth*. Paris, UNESCO Publishing.

Vilches Norat, M. (2015), *Eco-pedagogía y el Programa de eco-escuelas de Puerto Rico. Propuesta para la Integración de la Carta de la Tierra*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Granada.

Vilches, A., Gil Pérez, D., Toscano, J.C. y Macías, O. (2014), *Educación para la Sostenibilidad* artículo en línea OEI. Consultado en julio 2019 desde:
<http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=2>

Weissmann, H. (2009), “La Agenda 21 Escolar de Barcelona: el camino hacia una escuela sustentable.” en *Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva*. Buenos Aires, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

FUENTES CONSULTADAS

Argentina, Constitución Nacional (1994), Ley N° 24.430 disponible en (consultado por última vez 1 de noviembre 2018):

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

Carta de la Tierra (2000). (disponible en línea) Consultado por última vez julio 2019:

<http://cartadelatierra.org/descubra/la-carta-de-la-tierra/>

Ciudad de Buenos Aires (1996), Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (disponible en línea) Consultado por última vez julio 2019:

https://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/norma_pop.php?id=26766&qu=c&rl=0&rf=0&im=0&menu_id=21502

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2005) Ley de Educación Ambiental N° 1687/05. (disponible en línea) Consultado por última vez julio 2019:

https://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php?id=72059&qu=c&ft=0&cp&rl=1&rf&im&ui=0&printi&pelikan=1&sezion=1094340&primera=0&mot_toda&mot_frase&mot_alguna

Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación e Innovación (2010), Resolución N° 3117/GCABA/MEGC/10 - Creación del Programa Escuelas Verdes (disponible en línea) Consultado por última vez julio 2019:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/resolucion_no_3117_creacion_escuelas_verdes.pdf

Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación e Innovación (2016), Resolución N° 4100/16 - Marco institucional oficial al Reconocimiento Escuelas Verdes (disponible en línea) Consultado por última vez julio 2019:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/resolucion_reconocimiento_escuelas_verdes.pdf

Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CMMAD), *Informe Brundtland "Nuestro Futuro común"*, (1988). Madrid, Alianza.

Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIEE), Informe Estadístico Sistema Educativo Nacional (2017)

Dirección Nacional de Informes y Estadística Educativa (DiNIEE), *Informe Características del Sistema Educativo Argentino (2016)*. (disponible en línea) Consultado por última vez julio 2019:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_informe_caracteristicas_sistema_educativo_argentino.pdf

Instituto Geográfico Nacional (IGN) - (consultado por última vez 1 de noviembre 2018) - sitio web: <http://www.ign.gob.ar>

Manifiesto por la vida, Por una Ética para la Sustentabilidad. (2002). (Documento disponible en línea) Consultado por última vez julio 2019: <http://www.pnuma.org/educamb/documentos/Manifiesto.pdf>

Programa Escuelas Verdes, *Informe de Gestión 2018* (2018) - Documento Interno de Trabajo.

Programa Escuelas Verdes, *Manual de Procedimientos: Reconocimiento Escuelas Verdes* (2018) - Documento Interno de Trabajo.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010), *Metas Educativas 2021: La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*, (Documento disponible en línea) Consultado por última vez julio 2019: <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>

Organización de las Naciones Unidas (ONU), Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. *Cumbre de la Tierra Agenda 21: Programa de las Naciones Unidas para la Acción de Río* (1992) (Documento disponible en línea) Consultado por última vez julio 2019: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/index.htm>

Organización de las Naciones Unidas (ONU), *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible* (2014). Japón. ED/2014/TLC/ESD/01. (documento disponible en línea) Consultado en julio 2019 en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074_spa

Organización de las Naciones Unidas (ONU), *Agenda 2030. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. (2015) A/70/L.1 (Documento disponible en línea) Consultado por última vez julio 2019: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

UNICEF (sitio web). “5 diferencias entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, disponible en: <https://www.unicef.es/noticia/5-diferencias-entre-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-y-los-objetivos-de-desarrollo> (última vez visitado abril 2019)

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UEICEE), *Infografía Sistema Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (2018). Buenos Aires

APÉNDICES

ANEXO I.

Lazos y pasos para la obtención del Reconocimiento Escuelas Verdes

Escuela Comprometida - Lazo Ambiental I

La puerta de entrada que es el primer lazo apunta a promover acciones que favorezcan el interés, el compromiso y la participación de la mayor cantidad de personas y grupos que conforman la comunidad escolar. A dar inicio al recorrido.

- Paso 1 - Designación de un Referente Ambiental
- Paso 2 - Creación de Comité Ambiental
- Paso 3 - Realización de Diagnóstico Ambiental realizado entre el Equipo de Conducción y los docentes
- Paso 4 - Realización de Diagnóstico Ambiental de los alumnos
- Paso 5 - Construcción de Acuerdo Ambiental
- Paso 6 - Ejecución de Plan de Comunicación Institucional
- Paso 7 - Participación en Capacitaciones del Programa
- Paso 8 - Implementación del Plan de Gestión Integral de Residuos

Escuela Abierta - Lazo Ambiental II

El segundo lazo propone profundizar el trabajo, que la escuela registre su historia «verde» produciendo conocimiento de mejora y que fortalezca los lazos de pertenencia con su comunidad compartiendo los proyectos ambientales.

- Paso 9 - Realización de 1 Proyecto Ambiental
- Paso 10 - Realización de una Bitácora Ambiental
- Paso 11 - Intercambio con la Comunidad

Escuela Consolidada - Lazo Ambiental III

El tercer lazo propone lograr la consolidación del enfoque a través de la inclusión de la Educación Ambiental en el corazón de la planificación escolar. A su vez, que se realicen procesos de evaluación e intercambio para la mejora y la continuidad de las prácticas.

- Paso 12 - Realización de 2 Proyectos Ambientales
- Paso 13 - Inclusión de la Educación Ambiental en el Proyecto Escuela
- Paso 14 - Ejecución de Procesos de Evaluación y Reflexión

Escuela Multiplicadora - Lazo Ambiental IV

Al llegar al Lazo Ambiental 4 se espera que el grado de compromiso, profundidad de abordaje pedagógico y consolidación en la cultura escolar sea orgánico y transversal. A su vez, que la institución pueda compartir lo aprendido con otras escuelas para así tener un efecto multiplicador en el sistema.

- Paso 15 – Realización de 3 Proyectos Ambientales
- Paso 16 – Articulación con una Organización de la Sociedad Civil
- Paso 17 – Realización de Proyecto de Aprendizaje en servicio

ANEXO II

Agenda 2030 - Objetivos de Desarrollo Sostenible

- Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo.
- Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.
- Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
- Objetivo 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
- Objetivo 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
- Objetivo 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
- Objetivo 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
- Objetivo 10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.
- Objetivo 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- Objetivo 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
- Objetivo 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
- Objetivo 14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
- Objetivo 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
- Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.
- Objetivo 17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Fuente: A/RES/70/1 - Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015 - "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible", pág. 16, 2015.