

---

**Dossiê**

**UNA PERSPECTIVA SOCIOLOGICA DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE  
EN EDUCACIÓN AMBIENTAL: UN DISPOSITIVO DE ESCOLARIZACIÓN  
NEOLIBERAL**

Vanessa Victoria Humacata

Prof. y Lic. En Ciencias de la Educación

Centro de Estudios Indígenas y Coloniales (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJU)

Asesora en políticas educativas en la Legislatura de la Provincia de Jujuy y Asesora en el Instituto de Políticas Públicas (IPP).

**RESUMEN**

Se presenta un ensayo teórico que reconoce a partir de la noción conceptual de “escolarización”, los factores que inciden en la conformación de políticas de capacitación docente de Educación Ambiental (EA) en un contexto de neoliberalismo y reformas educativas. La guía empírica de este recorrido teórico es un decreto ministerial, este decreto institucionaliza la EA mediante la creación de un espacio en la estructura organizacional del Ministerio de Educación (Jujuy-Argentina). Desde el Análisis Político del Discurso (APD), se comprende cómo la política de “capacitación docente” adquiere protagonismo. La contextualización del marco socio-económico de las últimas dos décadas, el rol de las reformas educativas y su vinculación con el mercado, los organismos internacionales, el financiamiento multilateral, son parte del análisis teórico; un análisis clave que permite reconocer las condiciones simbólicas de la formación y el trabajo docente, que configuran una posición docente particular. El ensayo teórico que posiciona a la capacitación docente en el marco de las coordenadas de un análisis macroestructural, evidencia que las Políticas de EA y la capacitación docente tienen que negociar con tradiciones y prácticas con las que se construyen híbridos, finalmente, se trata de resituar el valor de la capacitación docente. Se cuestiona aquella idea establecida de vincular la capacitación docente con políticas puntuales. Los binomios “Capacitación docente en...” operan en un nivel de reduccionismo que evade la discusión político-educativa, un reduccionismo que opera como la principal forma de escolarización neoliberal. El ensayo concluye en resignificar los fines de la EA y la formación docente, una discusión sobre como renovar la significatividad de la escuela, no desde un reduccionismo disciplinar, sino desde la perspectiva teleológica, que reconoce las reflexiones de Philippe Meirieu.

**Palabras Clave:** Políticas de capacitación docente, Educación Ambiental, Dispositivos de escolarización.

## A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE OF TEACHER TRAINING IN ENVIRONMENTAL EDUCATION: A DEVICE OF NEOLIBERAL SCHOOLING

### ABSTRACT

This theoretical essay recognizes from the conceptual notion of "Schooling", the factors that influence in the shaping of teacher training policies of Environmental Education (EE) in a context of neoliberalism and educational reforms. Empirical theoretical guide for this tour is a ministerial decree, this decree institutionalized the EE by creating a space in the organizational structure of the Ministry of Education (Jujuy-Argentina). From Political Discourse Analysis (PDA), is understood how the policy of "teacher training" takes center stage. The contextualization of the socio-economic development of the past two decades, under the role of education reforms and their link to the market, international organizations, multilateral financing, are part of theoretical analysis; a key analysis allows to recognize the symbolic conditions of training and teaching work, that make up a particular teaching position. The theoretical essay that positions the teacher training within the coordinates of a macro-analysis, evidences that the Policy EE and teacher training have to negotiate with traditions and practices that are built hybrid, finally, it comes to relocate the value of teacher training. That established idea of linking teacher training with specific policy is questioned. The binomial "Teacher training in ..." operate at a level of reductionism that evades the political-educational discussion, a reductionism that operates as the main form of neoliberal schooling. The essay concludes on creating a new meaning for purposes of EE and teacher training, a discussion on how to renew the significance of school, not from a disciplinary reductionism, but from the teleological perspective, which recognizes the reflections of Philippe Meirieu.

**Keywords:** Teacher training policy, Environmental Education, Schooling Devices

### INTRODUCCIÓN

A partir del análisis de un documento, específicamente de un decreto ministerial en la Provincia de Jujuy-Argentina, que institucionaliza la Educación Ambiental (EA) mediante la creación de un espacio dedicado a la EA en la estructura organizacional del Ministerio de Educación en el año 2011; se analiza desde el Análisis Político del Discurso (APD) como las políticas de "capacitación docente"<sup>1</sup> adquieren protagonismo en los objetivos conductores de las políticas de EA jujeñas.

---

<sup>1</sup> Se trabaja con la categoría de "Capacitación Docente", que es el término que legitima el documento de referencia empírica con el que se trabaja el presente ensayo. El decreto Ministerial de Educación de la Provincia de Jujuy, establece cuando crea el Departamento de Educación Ambiental, que su principal meta y tarea a realizar es la capacitación docente. Sin embargo en el presente trabajo, no se considera bajo ningún punto de vista que el concepto de "capacitación docente" sea neutro y/o aséptico. En un cuidadoso trabajo realizado por ARGUELLO, S. (2009), con el que se coincide plenamente; sostiene Perlo (1998, cit, por Serra, 2004), que los siguientes términos habitualmente usados como sinónimos responden a distintos enfoques y modelos de formación.

- El perfeccionamiento: remite a un modelo de formación tradicional que da por sentado que la formación inicial es adecuada pero que es necesario ampliarla y profundizarla en algunos temas o contenido que mejorarán su formación.

## **Una perspectiva sociológica de la capacitación docente en educación ambiental: un dispositivo de escolarización neoliberal**

Se decide interpretar un documento debido a que son datos oficiales del gobierno, libran definiciones de política educativa, a partir del análisis de este dispositivo, interesa reconocer cuales son las coordenadas que se articulan en los procesos de escolarización<sup>2</sup> es decir de justificación desde un escenario político, que se presentan en el campo de la formación docente sobre la EA. Se selecciona y recorta un documento ministerial provincial de EA que representa una dimensión del acto de producción de sentido, pero queda claro que no es único en el complejo escenario de la política educativa y formación docente.

### **La política educativa desde la discursividad**

Plantean SOUTHWELL, y VASSILIADES (2014, p.18) que toda política, desde el punto de vista de la discursividad, es un instrumento de regulación y un modelo de referencialidad de lo social, y por ello también un intento de articulación temporal de un sistema de significación, débilmente estructurado, con fisuras y que permitirá la incorporación de significaciones en los márgenes de dicho diseño institucional, lo que vuelve imposible pensarla como representación total y última (JUÁREZ NÉMER, 2007). Entonces puede considerarse a la política educativa como una articulación de significantes que intenta identificar un campo específico de lo social, pero que dicha articulación, al no representar plenamente al objeto (en este caso la formación docente en EA) permite la incorporación de cargas de sentido por parte de sus diseñadores y también por parte de sus destinatarios, esto deja claro las complejas dimensiones que intervienen en el campo de la Política Educativa.

- 
- El reciclaje, término que proviene del campo de las ciencias exactas y naturales, sería un aspecto específico del perfeccionamiento caracterizado por su carácter puntual y de puesta al día, generalmente de entrenamiento intensivo necesario en casos de crisis de cualificación (conocimientos obsoletos, lagunas de formación).
  - La actualización sugiere la necesidad de *aggiornamento* en algunos temas, de manera aislada y fragmentada, sin que este implique un cuestionamiento integral de la práctica y de la formación recibida.
  - La capacitación en cambio se plantea sobre la base de cuestionar la capacidad de los docentes para resolver los problemas de la práctica educativa con la formación de grado recibida. Es vista como el instrumento para cubrir los vacíos, los “baches” de la formación inicial recibida. (ARGUELLO, 2009, p.3)

Una reflexión crítica sobre el término “capacitación” nos lleva a pensarla como una acción exterior al sujeto que destinada a proveerle de las “capacidades” faltantes; supone una concepción reduccionista de sujeto, en este caso, el docente. pero también es necesario ubicar conceptualmente el término “capacitación” en el contexto amplio de la formación docente, no solo porque se trata de una experiencia netamente educativa, es decir, formativa, sino porque en la actualidad y en el imperativo de las reformas educativas de los 90’ en adelante, también se desarrolla como función institucional en el subsistema de formación docente.

<sup>2</sup>La “escolarización” centra la atención en sistemas de justificación, como históricos para no enfatizar las ideas, los pensamientos o los discursos como entidades en sí mismas. La justificación no es sólo algo para aplicar al mundo sino que es producida históricamente para formular objetivos educativos para conocer, ver y actuar en consecuencia. Los sistemas pedagógicos de justificación son efectos de elementos de poder y producción de la construcción y cambio de mundos. No es suficiente si no tiene en cuenta los sistemas de justificación mediante los cuales los objetos de reconocimiento y diferencia son construidos como sujetos de la política y la investigación. (POPKIEWITZ, 2006, p.93). Trabajar en torno al concepto de “escolarización” implica reconocer en la política de capacitación docente en EA, las complejas tramas, los dispositivos de justificación que prevalecen en las políticas educativas y justifican los modelos, enfoques que se privilegian para operar en el sistema educativo.

Realizada la aclaración en torno a la política educativa desde la discursividad, que permite comprender la complejidad e indeterminación de una política expresada en un documento de capacitación en EA, por tener un carácter abierto y proclive a la modificación tanto de diseñadores como de destinatarios; se continua el recorrido en torno al marco teórico que ofrece el APD para comprender las políticas educativas y la incidencia en la identidad de los docentes.

SOUTHWELL y VASSILIADES (2014, p. 20) plantean que el APD resulta una práctica que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales, por lo que estas siempre van a ser identidades discursivas de carácter abierto y contingente, como todo ámbito de la experiencia y de las relaciones y procesos de subjetivación. Las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas, y no pueden dejar de estar en el discurso, no se encuentran libremente flotantes (RESTREPO, 2007). Esta dimensión discursiva establece las condiciones de posibilidad de percepciones, pensamientos, experiencias, prácticas y relaciones para los sujetos, con efectos materiales sobre ellos. Por otra parte las identidades son tanto afirmadas como atribuidas, poniendo en juego prácticas de asignación y de identificación. En este sentido, toda identidad requiere que los individuos o colectivos a los cuales se le atribuye reconozcan en ella aunque sea parcialmente, o, al menos, sean interpelados por la identidad asignada.

Siguiendo una línea que logra vincular el APD y la identidad de los destinatarios de políticas educativas como en el caso del documento que se analiza y hace referencia a la capacitación docente en EA, se reconoce en el texto de SOUTHWELL y VASSILIADES (2014, p. 20-23) la importancia de descartar la idea de que los destinatarios de una política educativa específica la reciben tal cual fue diseñada y se identifican plenamente con ella. Junto con la interpelación que una política de “capacitación docente” en EA pueda producir, y con los procesos que hacen de los profesores sujetos pasibles de ser nombrados y convocados, la construcción de una posición docente también se inscribe en el devenir histórico de la construcción del trabajo de enseñar. En efecto las identidades procesan, condensan y recrean imaginarios colectivos (RESTREPO, 2007), y están siempre atravesando transformaciones de diversa índole en cuanto a su ritmo y alcance. Ello implica la articulación de diferentes temporalidades –del capitalismo, de las organizaciones e instituciones, de los sujetos- que impactan en la configuración de subjetividades docentes.

### **El marco socio-económico que interpela la Posición Docente en las últimas dos décadas**

Las políticas de Capacitación Docente, se ven atravesadas por tradiciones y reformas pasadas que, también siguiendo temporalidades diversas, impactan en las culturas escolares (ROKWELL, 2009). En este marco, los sujetos docentes pueden ser considerados una articulación

## **Una perspectiva sociológica de la capacitación docente en educación ambiental: un dispositivo de escolarización neoliberal**

entre pasado, presente y futuro, lo cual supone que son condensadores de historicidad. Los docentes se apropian de las significaciones puestas a circular por la discursividad oficial de modo muy diverso, en el marco de la construcción de posiciones que en ocasiones implica su reformulación, resistencia o bien el refuerzo de alguno de sus elementos (SOUTHWELL, M. y VASSILIADES, A. 2014:21).

Desde esta perspectiva las identidades y posiciones docentes se construyen dentro del discurso y no fuera de él, por lo que debe considerarse el modo en que son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, y en el juego de modalidades específicas de poder. En este marco, son, más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que expresión de una unidad omniabarcativa y universal. Las identidades se construyen a través de la diferencia y no al margen de ella, en la relación con aquello que le falta o lo que LACLAU (1990) denominaba su “afuera constitutivo”. Las identidades son relaciones en el sentido de que producen a través de la diferencia, del establecimiento de un nosotros con respecto a otros. Como algunos estudios han señalado (LACLAU, 1996; DUSSEL, 2004; RESTREPO, 2007) identidad y alteridad son dos caras de la misma moneda y deben pensarse como mutuamente constitutivos, en el marco de procesos siempre abiertos y contingentes de identificación. (Southwell, M. y Vassiliades, A. 2014:22)

Queda reconocer las posiciones docentes como un: nunca “son” estado cerrado y definitivo sino que siempre están “siendo” de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras. A partir de aquí y del carácter fragmentado de las identidades es que se torna posible hablar de posiciones de sujeto y de posiciones docentes (SOUTHWELL, M. y VASSILIADES 2014, p. 23).

A partir de este reconocimiento conceptual de la política desde la discursividad y el APD, como los marcos conceptuales para interpretar la Posición Docente, se continúa el recorrido teórico por el eje central del presente ensayo: la contextualización macro que enmarca las políticas de formación docente en EA que promueve la provincia de Jujuy. Esta contextualización representa una de las dimensiones de los procesos de escolarización que intervienen en el campo de la capacitación docente.

Reconocer la “capacitación docente”, como parte de las políticas de EA<sup>3</sup>, necesariamente deben ser contextualizadas en un marco socioeconómico de las últimas dos décadas, las reformas

---

<sup>3</sup> La EA en nuestro país es un campo educativo emergente, en proceso de conformación y de estructuración incipiente (TELÍAS, 2010). Se trata de un campo constituido por distintas concepciones, tanto desde lo educativo como lo ambiental, las cuales, articuladas configuran discursos pedagógicos variados y diferentes y de variados posicionamientos ético-político. La EA, en tanto ámbito de la política pública, es un espacio social relativamente novedoso si pensamos que surge como campo en la década de los años setenta. Además, si lo evaluamos desde la respuesta de los acuerdos establecidos internacionalmente o desde las necesidades locales, la influencia de la política pública en EA en la Argentina es muy reciente. La presencia en la agenda gubernamental sigue siendo insuficiente y débil. Si bien surgen algunos debates públicos, algunas iniciativas de programas de EA en la Argentina es muy

educativas y sus vinculaciones con el mercado y las concepciones de trabajo. A lo largo de los próximos párrafos se reconoce como en el entramado de las lógicas de reforma educativa, se incide en la conformación de las políticas para docentes y por lo tanto conforma posiciones docentes específicas.

Philippi Meirieu (en la entrevista realizada por BIRGIN, 2012, p. 12) sostiene que vivimos en un contexto que cambió y que su público también, los alumnos no son más los de hace 20 años, tampoco los de hace 10 años ni siquiera los de hace 5 años. Hoy hay fenómenos que relevan lo que el escritor llama el impacto del “psicopoder”, es decir, el impacto de toda una serie de medios masivos, como la televisión, pero también internet, el teléfono celular, el conjunto de pantallas, etc. Que cambian radicalmente la manera de pensar, de ver las capacidades mentales de los actuales estudiantes. Frente a su reflexión acerca del contexto actual, MEIRIEU P. reconoce que el fin, la misión de la escuela no debe reducirse a la adquisición de una suma de competencias, por más necesarias que sean ellas, sino que su objetivo es, el acceso al pensamiento (BIRGIN, A. 2012:13).

OLIVEIRA, D. (en CONSUELO VELAZ y VAILLANT, 2009, p.100) sostiene que durante las últimas dos décadas ocurrieron muchos cambios en el panorama mundial como consecuencia principalmente del desarrollo de las tecnologías de la información, de la reestructuración económica, de la competencia internacional, del movimiento multicultural y de las reformas en el ámbito del Estado.

BIRGIN (2007, p. 274-275) sostiene que particularmente en los noventa, asistimos a procesos que deslegitimaron seriamente el lugar y la capacidad del Estado para conducir la sociedad en vistas al logro del bienestar general y, junto con ello, al debilitamiento de la relevancia social de la escuela (TIRAMONTI, 2001). Tras procesos de privatización y de ajuste, sumados a los anteriores embates totalitarios contra la democracia, se produjeron fracturas en los lazos entre Estado y sociedad, y con ellas, el desvanecimiento (para algunos sectores sociales) de la promesa en torno a la escuela pública.

Además, en el “nuevo capitalismo” cambiaron radicalmente el mercado y la concepción del trabajo. El nuevo escenario laboral, en cambio ataca las nociones de permanencia, de confianza, de seguridad de integración. Un signo tangible de esos cambios es “nada a largo plazo”, lo que desalienta cualquier acción planificada y disuelve los vínculos de confianza y compromiso. A la par de estos procesos desvela el crecimiento brutal de la brecha social, en particular en nuestro país. El

---

reciente. La presencia en la agenda gubernamental sigue siendo insuficiente y débil. Si bien surgen algunos debates públicos, algunas iniciativas de programas de EA a nivel local o municipal que tienden a la institucionalización en el sistema de la EA no logran posicionarse como tema prioritario en la agenda de las políticas educativas. Por las características que adquiere este proceso, podemos afirmar que la EA como política pública encuentra dificultades para instituirse en nuestro país (TELÍAS, A., 2015, p.116 en TELÍAS, A.; CANCELI, M.; SESSANO, P. y otros comps.).

## **Una perspectiva sociológica de la capacitación docente en educación ambiental: un dispositivo de escolarización neoliberal**

nivel de la fragmentación social, económica, cultural y particularmente educativa ha producido una desigualdad inimaginable para nosotros (BIRGIN, A. 2007, p. 274-275).

Estas nuevas lógicas de la mano de la Reforma Educativa instalaron la amenaza por la pérdida del empleo, para BIRGIN (2007, p.279) los docentes organizaron sus carreras en función de ese miedo. Las ideas de reciclaje y de reconversión docente aparecieron atadas a lo que algunos llamaron una “crisis de cualificación” la capacitación se ligó a la lógica del mercado de trabajo: el docente necesitaba “reconvertirse” tanto para sostener un empleo como para responder a las nuevas demandas que le presentaba su ámbito laboral. Así es como las políticas de reforma promovieron la capacitación, como vía privilegiada para dar respuesta a los imperativos de la mejora escolar; la capacitación apareció, entonces, como la “varita mágica” que resolvería todos los problemas.

En síntesis en esta etapa, la capacitación constituyó un dispositivo de gran magnitud y configuró una compleja trama que pasó a legitimarla como actividad inherente al rol docente y a la intervención del Estado en los planos nacional y provincial, al tiempo que se realizó una inversión inédita en el área; inversiones que no fueron ajenas a la agenda internacional de EA, y que desde este campo específico también priorizó la intervención en temas ambientales y una de las claves del campo de la EA fue la capacitación docente.<sup>4</sup>

Para OLIVEIRA (en CONSUELO VELAZ y VAILLANT, 2009, p.100) las reformas educativas se imponen siempre la tarea de corregir problemas sociales y educativos, en algunos casos pretendiendo incluso “reinventar” la escuela para adaptarla a la nueva realidad (DELORS, 1998). En general el discurso se centra en cómo conseguir que los profesores trabajen de forma más eficaz y que los estudiantes mejoren sus resultados.

A continuación se realiza una serie de caracterizaciones que realiza OLIVEIRA D. (en CONSUELO VELAZ y VAILLANT, D. 2009, p. 101-107) en relación a la posición docente que asume en este nuevo contexto donde las reformas educativas tuvieron lugar en las últimas dos décadas en los países latinoamericanos, tuvieron como centro al “docente”. Fueron reformas orientadas por la necesidad de expansión de la atención educativa que muchas veces aumentasen en la misma proporción las inversiones en educación:

- La centralidad atribuida a los profesores, la formación docente como estrategia de cambio.

Se les llama para redefinir sus prácticas con relación a sus saberes, a los que se los convoca

---

<sup>4</sup> La EA Argentina es un campo educativo con una consolidación débil, marcado por prácticas heterogéneas y organizadas en torno a dos elementos. Por un lado, los procesos educativos institucionalizados que responden, en mayor o en menor medida, a la perspectiva y agenda internacional hegemónica de la EA. Por el otro, los procesos educativos que –si bien no constituyen un grupo homogéneo– se gestan en el marco de los conflictos ambientales de nuestro país, posibilitando experiencias formativas y pedagogías emancipatorias ligadas a la lucha social y a la defensa del territorio. (TELÍAS, A. 2015:114 en TELÍAS, A.; CANCELI, M.; SESSANO, P. y otros comps.)

para comprometerse con la escuela, para enseñar mejor a sus alumnos, como si el bajo rendimiento escolar fuese el resultado de la desmotivación y falta de compromiso docente con su trabajo, como si dependiese tan solo de su voluntad de éxito escolar y, por consiguiente, el éxito social de los alumnos. Investigaciones realizadas con profesores en ese contexto han evidenciado sentimientos de impotencia, de inseguridad, de incapacidad. El sentimiento constante es de deuda, que le falta profesionalidad para enfrentarse a su trabajo.

- Las reformas presentan programas de desarrollo profesional como innovación, variando los modelos y estrategias. La formación pasa a ser una estrategia defensiva para los profesores que por no conseguir responder de forma satisfactoria a los desafíos de su práctica cotidiana, pueden estar atribuyendo a su poca capacitación la razón de su fracaso. En el caso del magisterio, esa sensación es aún más reforzada por la propia naturaleza de su trabajo: lo que da valor a un profesor es exactamente el conocimiento que posee y que consigue transmitir. Tal sentimiento quizá explique porque precisan saber cada vez más y porque les faltan cursos y programas de cualificación; razón de tantas demandas pautadas por los sindicatos docentes para mayores inversiones en formación que contribuyen a un sentimiento de desprofesionalización, de pérdida de identidad profesional.
- Estas reformas terminaron alcanzando su fin de expandir la escolaridad a costa de reducir la democratización de la educación a la masificación de la enseñanza. El modelo de descentralización adoptado por las políticas educativas fueron paradójales: al mismo tiempo que se observa la ampliación de mecanismos capaces de atribuir una mayor autonomía a los establecimientos escolares, centra el fortalecimiento local en lo que a la gestión se refiere, también se percibe el desarrollo de estrategias de control y regulación de esas políticas. El modelo de autonomía que se observa está centrado en una mayor responsabilización de los implicados, que tiene que responder cada vez más por lo que hacen, por como lo hacen y para qué lo hacen. De este modo aumenta la responsabilidad de los trabajadores docentes sobre el éxito de los alumnos, ampliando los radios de acción y competencia de esos profesionales. El profesor posee tantas tareas diferentes que cumplir y tantas decisiones administrativas que tomar que su trabajo como profesor en el aula, con los alumnos, queda en algunos casos perjudicado. En investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano se observa la situación funcional de los profesores: sus salarios, el tiempo de trabajo, la ausencia de inversiones en capacitación profesional, la pérdida de sus derechos , la flexibilización en las relaciones de trabajo, el excesivo número de alumnos del profesor, lo



## **Una perspectiva sociológica de la capacitación docente en educación ambiental: un dispositivo de escolarización neoliberal**

que ha conducido al deterioro de las condiciones laborales. (OLIVEIRA D. en CONSUELO VELAZ y VAILLANT, D. comps. 2009, p. 101-107)

El recorrido por las dimensiones macro económicas que impactaron en las últimas décadas son necesarias para comprender la posición docente que intenta instaurarse desde la política educativa. Solo es en este marco que se comprende porque la “capacitación docente” adquiere jerarquía en las políticas educativas. Solo es en este marco que se comprende porque la capacitación docente adquiere jerarquía en las políticas educativas.

Al analizar las condiciones laborales en la cotidianeidad, como resultado de las reformas vividas en las últimas décadas se percibe una gran contradicción: por un lado, se exige a los docentes la actualización, disposición y adaptación para enfrentarse y adecuarse a los cambios implementados y un mayor desarrollo profesional; por otro lado, no se les proporcionan las condiciones para que eso se haga efectivo. En este contexto, discutir el significado atribuido al concepto de capacitación docente parece indispensable, en la medida que conforma la identidad docente y más importante aún la posición docente que construye el mundo político sobre todo por la carga que se atribuye a la capacitación como el medio y la estrategia para poder obtener la mejora deseada en el campo de la EA.

Un actor innegable que caracteriza las políticas educativas y específicamente las de EA en las últimas décadas, que no puede ser obviado en el análisis macroestructural de la política educativa, son los organismos internacionales y de financiamiento multilateral. Estos se transforman en actores clave, en la medida que presentan las condiciones simbólicas de la estructuración del campo de la EA, mediante uno de sus dispositivos como la capacitación docente. Es precisamente en este apartado que se reconoce, como estos actores, son protagónicos del establecimiento de una posición docente, que forma identidades que responsabiliza a los docentes de los problemas de aprendizaje.

SOUTHWELL y VASSILIADES (2014, p. 10) sostienen que las prácticas sociales que los sujetos en aparente uso de su libertad desarrollan están sustentadas en poderosas disposiciones y regulaciones. En este marco Popkewitz incorpora las conceptualizaciones de FOUCAULT (2002) en relación a las noción de poder, referida a las relaciones entre sujetos o grupos, basadas en asimetrías sociales, políticas y materiales que complacen y recompensan a determinadas personas y sancionan negativamente a otras. Ello supone la necesidad de centrarnos en las disposiciones de poder y en sus efectos, lo cual nos lleva a la pregunta de ¿cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos acerca del trabajo de enseñar? y ¿qué relaciones y procesos los produjeron? En este marco la ideología se entrelaza con el poder en los procesos a través de los cuales los

individuos aceptan, creen e interiorizan explicaciones y razones sobre el mundo social en el que viven. La ideología y las disposiciones de poder configuran nuestras subjetividades al prefigurar cómo y qué pensamos sobre nosotros mismos y cómo actuamos en consecuencia.

En estas relaciones de poder, ¿qué rol juegan los organismos internacionales?, OLIVEIRA D. (en CONSUELO VELAZ d. M. y VAILLANT, D. comps. 2009, p. 99) sostiene que existe una noción de calidad docente desde las perspectivas de los organismos internacionales; la calidad docente se ha señalado, en los documentos oficiales que informan sobre los programas de reformas en diferentes países del mundo, así como en los textos difundidos de los organismos internacionales, como la variable que más afecta al nivel de aprendizaje de los alumnos. Esta ha sido también un factor de gran relevancia en los resultados de las evaluaciones estandarizadas en el ámbito nacional e internacional. Tal calidad se comprende grosso modo como la capacidad que tienen los profesores de hacer que los alumnos aprendan, lo que supone que los docentes, para tener un buen desempeño, deben presentar una cualificación compatible, con las exigencias de sus tareas y deben poder actualizarse de forma permanente.

El análisis que realiza OLIVEIRA deja expuesto un dispositivo de control y justificación que usan los organismos de financiamiento multilateral “las evaluaciones”, como el criterio fundante de las políticas que sostienen los sistemas de capacitación docente como el eje para lograr mayor calidad educativa. Al respecto PHILIPPI MEIRIEU (en la entrevista de BIRGIN, A. 2012, p. 13) reflexiona en torno al nivel de dependencia que generan las evaluaciones internacionales, “...no puede ser que las evaluaciones nos dicten nuestras alternativas. Pueden aclarar, aportar información pero no nos exoneran de una reflexión de fondo, tanto política como pedagógica.”(BIRGIN, A. 2012, p. 13); PHILIPPI MEIRIEU como respuesta de resistencia a estos modelos propone una reapropiación ciudadana de esas evaluaciones, dejando en claro que el problema no es la evaluación en sí misma, el problema son los criterios y métodos de evaluación.

La reflexión y propuesta que plantea MEIREIU P. de los sistemas de evaluación, deja en evidencia como subyace una mirada que responsabiliza al docente de los problemas de aprendizaje, por lo tanto la salida a todos los problemas educativos es la “capacitación docente”, es esta misma lógica la que encarna las propuestas de las políticas de EA. Con claros criterios OLIVEIRA D. (en CONSUELO VELAZ d. M. y VAILLANT, D.comps. 2009, p. 99) considera que se ponen en evidencia la prerrogativa profesional en los estudios (o certificados) adquiridos, en detrimento de otras formas de profesionalización, o de otro modo, ¿no estaría tal razonamiento dando demasiada importancia a los procesos de capacitación como factor determinante de la profesionalización docente?, ¿en qué medida tales procesos han responsabilizado de algún modo a los propios

## **Una perspectiva sociológica de la capacitación docente en educación ambiental: un dispositivo de escolarización neoliberal**

profesores por la búsqueda de cualificación para el trabajo?. Se comprende que, al tomar a los docentes como los principales responsables de la mejora en el aprendizaje de los alumnos, las políticas educativas pueden estar desconsiderando otros factores de gran importancia. Tal hecho puede representar en cierta medida un retorno a la idea de que los problemas de aprendizaje se resuelven en el espacio intraescolar, lo que ya se creía superado, sobre todo después de las contribuciones presentadas por la sociología de la educación en las últimas cuatro décadas.

Legitimadas a través del estado, las propuestas de los organismos internacionales se alejan de la enseñanza, como dimensión política y focaliza en las lógicas técnicas de capacitación la salida a los problemas educativos que se evidenciaron mediante las evaluaciones. La capacitación docente como política, y en este caso de EA, encarna estrategias discursivas que solo fortalecen competencias técnicas, reforzadas y justificadas a partir de políticas de evaluación que promovieron los organismos internacionales como forma de escolarización del estado, es decir en la creación de un sistema simbólico que legitima desde cierta perspectiva al docente.

## **La lógica de la capacitación docente en EA como dispositivo de escolarización, desde un documento ministerial provincial**

En el año 2011, con decreto ministerial de por medio, se crea el primer Departamento de EA, en el marco de la organización ministerial educativa en la provincia de Jujuy - Argentina. Del documento se focaliza el análisis de los objetivos desde una perspectiva que ponga en evidencia la incidencia de los procesos de escolarización en las propuestas de las políticas educativas ambientales. La creación del departamento de EA, surge en virtud de un convenio marco firmado entre la secretaria de Gestión Ambiental y el Ministerio de Educación de Jujuy. El acuerdo explicita coordinar y colaborar mutuamente en la realización de acciones conjuntas destinadas a concretar la implementación de Programas de EA, con docentes de la provincia de todos los niveles. El convenio, se comprende como un documento fundacional de la institución, reconoce como actor destinatario de los programas “al docente”, quedan más claro aún en los objetivos que sostiene:

- *Acompañar y guiar a los docentes, en la implementación de la EA de todos los niveles y ciclos.*
- *Capacitar a los docentes coordinadores en la implementación de la EA desde una perspectiva transversal.*

Los objetivos ofrecen un marco de interpretación, no solo de los destinatarios, sino también el enfoque desde el cual se concibe la “formación docente”, es decir como la “capacitación docentes” (ARGUELLO, S. 2009, p. 3) para que realicen sus labores en el campo de la EA; pero el presente ensayo busca interpretar como las relaciones de poder de los organismos internacionales, las coordinadas de las políticas de reformas educativas, han sido influyentes en legitimar la capacitación docente como la estrategia de actuación de los políticas de EA en una provincia del NOA Argentino, definiendo cierta posición docente.

El documento fue firmado en el año 2011, es decir ya en siglo XXI, pero como lo sostienen SESSANO y PRUIGGRÓS (2015, p. 29) lejos se está del fin del neoliberalismo, ni de sus políticas, por más que las mismas estén aggiornadas y maquilladas. Los objetivos que propone el documento de la creación de una política de EA deja en evidencia una segmentación; que invisibiliza la complejidad del campo del trabajo docente, que requiere mejores condiciones materiales de trabajo (entre ellas escuelas mejor equipadas, mejores salarios), y requiere advertir como lo presenta BIRGIN, A. (2007) la relevancia de las dimensiones simbólicas que constituyen dicha labor. Entre estas condiciones simbólicas, las políticas de formación juegan un papel central en la construcción de una posición pública para los docentes, en la configuración de su identidad en el entramado social más amplio y, por lo tanto, en la apertura de posibilidades de ser docente.

Cuando las políticas macro o micro institucionales se proponen producir transformaciones, mejoras u otros modos de mirar la escuela y la docencia, sus acciones no se imprimen sobre un vacío, sino que se realizan en un proceso de negociación con tradiciones, historias y culturas, que constituyen a los sujetos y las instituciones. Por eso, es necesario pensar la docencia desde las complejidades de las tramas discursivas y las prácticas sociales a través de la cuales se configura (BIRGIN, A. 2007, p. 267-268).

Las propuestas políticas de EA que ponen en escenario como protagonistas a los docentes en Jujuy, no puede dejar de ser vistas en un marco de historias de reformas educativas que se montaron sobre discursos que diagnosticaban la “crisis” de la escuela, el “vaciamiento” de sus contenidos y la “desactualización” de los docentes. La epistemología triunfante produjo el reemplazo de un debate político-pedagógico por premisas técnicas: más que una mirada compleja sobre una sociedad crecientemente excluyente y competitiva, en la que se incrementaba de modo inédito la brecha social y en la que aparecía interrogado el mandato inclusor de la escuela primaria argentina, se señaló la baja competitividad de la escuela frente a las exigencias de la globalización y el mercado de trabajo (BIRGIN, A. 2007, p. 277).

## **Una perspectiva sociológica de la capacitación docente en educación ambiental: un dispositivo de escolarización neoliberal**

La EA constituye un campo de conocimiento legitimado hace no muchas décadas. Por lo tanto una política de capacitación docente en EA, deja entrever una reducción de las políticas de Educación Ambiental, a solo una dimensión de las Escuelas, la del “docente”, lo que no resulta casual, porque es la herencia de políticas neoliberales, que a partir del siglo XXI, se expresan mediante “Políticas de 3ra generación neoliberal” (SESSANO y PUIGGRÓS, 2015, p. 23). Entonces se puede pensar que el no tener conocimientos de EA, implica formar a los docentes, a su vez responsabilizar de forma indirecta a la escuela de la transmisión de los saberes ambientales sus conflictos y sus soluciones, si es así, se deslegitima a la escuela en su tarea de transmisión cultural, como lo reconoce BIRGIN, A. (2007, p. 278) se suman discursos que producen una desautorización de la posición de los docentes en relación con su propio saber. La retórica reformista definió la “desactualización” del saber docente, casi como el factor principal en la explicación de los bajos resultados escolares. El efecto fue una profunda tendencia desautorizante respecto de quienes llevan a cabo la tarea de enseñanza ponderando, al mismo tiempo, el saber producido por los especialistas en ámbitos externos a la escuela.

Visto de esta manera la capacitación docente en EA, que se legitima en los documentos de políticas de EA, fortalece aquella perspectiva de responsabilizar al docente del fracaso educativo. OLIVEIRA, D. (en CONSUELO VELAZ d. M. y VAILLANT, D.comps. 2009, p. 100) analiza que la idea de que la mejora del desempeño de los alumnos es un factor dependiente casi exclusivamente de la calidad docente ha llevado a que los problemas del aprendizaje se justifiquen en la baja cualificación profesional de los docentes, debido a que se trata de una política que propone trabajar la EA, y que designa como eje conductor la capacitación docente. Esto da como resultado un proceso de culpabilización de los propios profesores por el fracaso de la educación y de responsabilización de estos por mejorar su capacitación mediante la capacitación.

Todo proyecto educativo de transmisión del saber está imbricado en relaciones de poder, qué definen que es lo que transmitimos y cómo lo transmitimos; en tanto relación de poder, implica un grado de violencia y de imposición sobre otro, y corre el riesgo de cometer injusticias. Quienes creen en la ficción de equivalencia, olvidan que toda inclusión supone exclusiones, más o menos dramáticas y más o menos cristalizadas (PINEAU y BIRGIN, 2014, p. 331).

Los cambios no se sobreimprimen sobre un vacío, sino que tienen que negociar con tradiciones y prácticas con las que se construyen híbridos (DUSSEL, TIRAMONTI y BIRGIN, 2001). Cada reforma educativa recrea nuevas y viejas disputas y pugnas por la definición social de los valores y lleva consigo discursos y representaciones que se articulan para producir nuevas

autorizaciones y desautorizaciones (BIRGIN, 2013). En un terreno en el que el discurso neoliberal ha dejado fuertes marcas, en la última década comenzaron a desplegarse políticas que cuestionan sus postulados, produciendo articulaciones nuevas y en algunos casos paradójicas, que se proponen, junto a la reconstrucción de un tejido común, del reconocimiento local, y cuyo efectos se verán en el futuro (PINEAU, P.; BIRGIN, A. 2014, p. 306).

Finalmente recuperar la dimensión política de la enseñanza y de la EA implica una reflexión pedagógica de los saberes didácticos y generar el espacio para que el docente pueda pensar la formación docente tanto desde su pestaña técnica y ética y poder reconocer porque los fines de la EA y la formación docente comparten los mismos fines.

### **Resignificar la finalidad de la EA y la Formación Docente**

BIRGIN, A. (2007, p. 284) reconoce que en este contexto, la capacitación docente desde cualquier abordaje temático puede aportar pero no resolver, los problemas de la escuela de este tiempo, porque estos problemas aluden a cuestiones más complejas, vinculadas con la relación entre la escuela y la sociedad, con la cultura escolar, con la construcción de nuevos sentidos para la escuela y el trabajo docente. Es por eso que la capacitación, al tiempo que es imprescindible, debe formar parte de un conjunto mucho más amplio y complejo de políticas estatales y sociales.

En este sentido, se trata de resituar el valor de la capacitación misma, y de discutir con la idea de ligarla de forma excluyente a políticas puntuales como se establece con la EA. De otro modo lo que opera es un nivel de reduccionismo que evade la discusión político-educativa, la discusión sobre como renovar la significatividad de la escuela en este tiempo.

Algunas posiciones reducen la problemática escolar y educativa a una cuestión técnica o a una cuestión moral. En cambio, una perspectiva que busque recuperar la dimensión política de la educación significa el esfuerzo por sostener aquellas preguntas más generales sobre la escuela y la cultura, como horizontes de la actividad docente y de la formación. Contra el puro presente o la emergencia continua, la formación necesita reinstalar el lugar del mediano plazo, porque pensar de un modo político significa tanto formular preguntas políticas como proponer respuestas políticas (MOUFFE, 2005, p. 80).

La “dimensión política” (BIRGIN, A. 2007, p. 286) toma cuerpo cuando se plantea enriquecer el vínculo de los docentes con la cultura y el conocimiento escolar y en ese contexto la EA también se significa de un modo particular; lo que implica promover en la formación docente la reflexión en torno de la selección del conocimiento así como los modos en que se transmite en la

## **Una perspectiva sociológica de la capacitación docente en educación ambiental: un dispositivo de escolarización neoliberal**

escuela, entendiendo que esta selección no supone simplemente una decisión técnica, sino que implica opciones político-pedagógicas respecto de que porción de la cultura debe transmitirse, que relación se establece con otras formas de la producción cultural, cómo se pone en evidencia, se reflexiona y se critica la actual jerarquía de conocimientos y saberes culturales, y cómo se toman en cuenta los procesos de construcción del conocimiento por parte de los sujetos que enseñan y los que aprenden.

La posibilidad de construir otros sentidos sobre la tarea de enseñar requiere ampliar la agenda de formación docente, incluyendo perspectivas de análisis que aporten a fortalecer la reflexión pedagógica, los saberes didácticos y disciplinares, y la formación cultural contemporánea. (BIRGIN, A. 2007, p. 287)

El caso de la capacitación en EA, implica una agenda que refiere al *trabajo sobre saberes didácticos y disciplinares*. Para BIRGIN, A. (2007, p. 288) en este punto, se trata de poner en diálogo las matrices disciplinares en que los docentes fueron formados, con las nuevas agendas temáticas como la EA, de las propias disciplinas, asumiendo que los distintos campos de conocimiento también son espacios de disputa y caja de resonancia de las múltiples transformaciones de la contemporaneidad.

Por ello es tan significativo la apertura de *espacios para pensar la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de su época*. Desde esta perspectiva los docentes no sólo pueden ser interpelados a partir de los saberes específicamente escolares, sino desde el posicionamiento que asumen frente a estos dilemas políticos y culturales de la época. (BIRGIN, A. 2007, p. 288-289)

Si la docencia ha perdido valoración y reconocimiento público es, en parte, porque se la redujo a una cuestión de enseñanza mecánica de disciplinas escolares. Pero si los docentes son portadores y transmisores de cultura, la tarea de consolidar una autoridad que los habilite plenamente pasa también por entender a la cultura y a la política como un asunto propio.

Considera en la entrevista PHILIPPI MEIRIEU (en la entrevista de BIRGIN, A. 2012, p. 9) que la formación del profesor tiene dos pestañas: una pestaña técnica: la que releva las competencias. Porque ser docente es como ser panadero, técnico audiovisual o ingeniero, es saber hacer un cierto número de cosas: el profesor debe saber hacer su clase, escoger los documentos, evaluar a sus alumnos, castigar en buena ciencia y de forma humana, etc. Pero un oficio no se reduce jamás a las sumas de las competencias para ser profesor como hacen falta competencias para ser panadero, pero el profesor no solo es aquel que saber hacer cada una de las actividades que

constituyen el oficio. Para MEIRIEU P. el profesor es alguien que tiene ética, es alguien que tiene un proyecto, se basa en lo que denomina la “educabilidad” de los alumnos.

Para finalizar el recorrido teórico en torno al funcionamiento de la capacitación docente como parte de la escolarización neoliberal que desde una perspectiva del APD, puso en juego el reconocimiento de la complejidad, historicidad, contradicción que alberga el campo de la formación docente, y particularmente de la capacitación como política privilegiada de las reformas educativas que legitiman ciertas posiciones docentes en los “procesos de escolarización que realiza el estado” (en términos de MERIEU, P.); se finaliza con una reflexión que logra reconocer de forma clara y precisa los fines que une la ecología con la formación docente

Yo pienso que los intereses individuales son legítimos, que el bien común es otra cosa diferente de la suma de los intereses individuales y que se construyen en el diálogo, en la dialéctica, con un trabajo extremadamente difícil. Para construir este bien común, hace falta tanto la educación como la política. ¿Y la relación con la ecología? Lo resumo por lo general en dos preguntas esenciales para la humanidad. La primera pregunta es: ¿Qué mundo le dejaremos a nuestros niños? Y la segunda pregunta: ¿qué niños le dejaremos a nuestros niños? Y estas dos preguntas son para mí profundamente solidarias. Yo creo que los ecologistas se han preguntado a menudo que mundo le vamos a dejar a nuestros niños. Yo también me lo pregunto, todos los días, pero hay que preguntarse también que niños vamos a dejar a este mundo. Vemos ahí que la educación y la ecología son las dos caras de una misma realidad que es la interrogación sobre el futuro, esa es nuestra responsabilidad. (PHILIPP MEIRIEU, en la entrevista de BIRGIN, A. 2012, p. 20).

## **CONCLUSION**

Cuando se trabaja temas referentes a la EA, siempre se trabaja en torno a la conformación de la corriente, sus orígenes y desarrollo mediante diferentes políticas realizadas a nivel internacional; lo que aún tiene en deuda la investigación en EA es la interpretación de las decisiones políticas que acompaña la institucionalización del campo de la EA. Por ello la “escolarización” entendida como un sistema de justificación historizante, que involucra elementos de poder, producción y construcción de sentidos, tanto de los sistemas políticos, de investigaciones o las propias instituciones educativas; permite pensar en profundidad los sentidos que adquieren las decisiones políticas en un momento y espacio determinado por ello no es casual que las decisiones de políticas de EA fortalezcan la “Capacitación Docente”. La Capacitación Docente alberga conceptualmente una inclinación ideológica, una perspectiva política que busca conformar la posición docente; del mismo modo que la EA no se trata bajo ninguna manera de una perspectiva neutra; pero en el



## **Una perspectiva sociológica de la capacitación docente en educación ambiental: un dispositivo de escolarización neoliberal**

presente recorrido teórico se jerarquiza el tratamiento de la Capacitación Docente en los contextos de reforma y sus herencias, y la incidencia de los organismos internacionales que definen la posición del docente desde las políticas de EA.

Pensar las políticas de educación ambiental, sin reconocer el entramado de las propuestas puede impedir que se reconozcan las lógicas que las sustentan, como por ejemplo la Capacitación Docente, como parte privilegiada de los sistemas de reforma, sustentan responsabilización docente de las problemáticas educativas, atribuyendo a la poca capacitación la razón del fracaso del sistema educativo; también la capacitación docente se transforma en una estrategia defensiva de los docentes por el sentimiento de desprofesionalización, así también exceso de trabajo invisibiliza factores materiales que hacen a la profesión docente, finalmente la epistemología triunfante de este discurso sobre la “Capacitación Docente” reemplaza el debate político-pedagógico por premisas técnicas, bajo las propuestas de políticas de EA.

Pensar la escolarización a través del dispositivo político de la capacitación docente en la EA, problematiza un campo a ser estudiado, a partir un recorrido teórico que permite reconocer los factores y coordenadas macro estructurales que caracterizan las políticas educativas. El análisis de la Capacitación Docente en EA, también posibilita a reconocer como es que tanto la Educación Ambiental como la Formación Docente comparten ejes y finalidades, en tanto ambas se conforman con un pensamiento complejo que brega por el futuro comprendiendo el pasado y el presente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ALVINO, S.; CANCIANI, M.; PADAWER, A.; SESSANO, P. y TELÍAS, A. La educación ambiental en la Argentina: actores conflictos y políticas públicas. Buenos Aires: Bicicleta Ediciones, 2015.

ARGUELLO, Susana. La capacitación docente, la formación permanente y la investigación: algunos puntos de encuentro. Documentos de Cátedra: Universidad y Formación Docente. Universidad Nacional de Jujuy, 2009.

BIRGIN, Alejandra. Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En: TERIGI, F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI, 2007.

BIRGIN, Alejandra. Entrevista a Philippe Meirieu, En Revista N° 30 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, F.F.yL, UBA, Buenos Aires, 2012.

BIRGIN, Alejandra (coord.). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires, Teseo, 2014. Disponible en <https://www.editorialteseo.com/archivos/12749/estudio-sobre-criterios-de-calidad-y-mejora-de-la-formacion-docente-del-mercosur/> Acceso en: 29/19/2015.

BIRGIN, Alejandra y PINEAU, Pablo. Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. En: Revista Teoria e Prática da Educação – “Dossier História da formação docente: olhares latino-americanos”. Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM, 2014.

de MEDRANO, C. V., y VAILLANT, D. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009.

&SOUTHWELL, Myriam y VASSILIADES, Alejandro. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas, en Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen XI. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores (en prensa), 2014.

TERIGI, Flavia. La enseñanza como problema político. En FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comp.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.

POPKEWITZ, T. La escolaridad y la exclusión social. Anales de la educación común, v. 2, n. 4, 78-94, 2006.