

Una reflexión crítica sobre la educación ambiental

José Manuel Fernández López
Coordinador del Programa de Educación Ambiental
Universidad Popular de Mazarrón. Murcia.



RESUMEN.

Mediante el análisis de un cierto número de tópicos de uso frecuente y extendido en el ámbito de la E.A., el presente artículo pretende poner de manifiesto la existencia, en este ámbito, de un importante curriculum oculto, la falta de un modelo teórico explícito y la ausencia de opciones definidas respecto a la innovación educativa. Propone como alternativa, una revalorización del pensamiento del profesor, un desarrollo curricular centrado en los modelos críticos o sociocríticos como ámbitos privilegiados para una renovación del debate teórico sobre la E.A., debate que, en última instancia, se sitúa entre los polos educación-sociedad (Escolarización-Estado) y teoría y práctica.

A modo de Introducción

Al término de un reciente artículo, Fernando Parra (1990) se preguntaba:

“ ¿ Al acuñar el término de «Educación Ambiental» para arropar cosas muy distintas que ya existían- los movimientos de renovación pedagógica, la educación cívica, la contrapublicidad, la ética con la naturaleza, etc.- no habremos creado un ecléctico cajón de sastre, similar al de la posmodernidad, donde todo vale menos el rigor ? “

La pregunta parece contener en sí misma la respuesta, una respuesta que el autor pretende dulcificar al encerrarla dentro de una pregunta: ¿ Es la E.A. un cajón de sastre repleto de actividades y propuestas carentes del rigor y de la racionalidad necesaria y exigible a toda experiencia educativa? Si la respuesta es positiva, quizá haya llegado el momento de una necesaria

clarificación epistemológica que nos permita abandonar los caminos trillados de las rutinas vacías y de las declaraciones huecas que llenan, en el momento presente, buen número de productos teóricos y prácticos que se encuadran bajo esta denominación.

Una situación que ya ha sido denunciada por numerosos autores que han puesto de manifiesto, no solo la ausencia de obras de síntesis (Herreros, 1990), sino la insuficiente reflexión, integración y coordinación de las actividades y experiencias educativas de inspiración medioambiental desarrolladas hasta el momento presente (Bernáldez, 1989); (Terradas, 1989).

Una situación a la que puede aplicarse la dura pero leal crítica que Rozada (1989), hizo de los movimientos y actividades de renovación pedagógica, al señalar que :

“ Un amplísimo sector de las mismas solo son progresistas en cuanto al dis-



curso de los fines, lo cual queda muy bien y, sobre todo, es un ejercicio cómodo, pero ya no lo son tanto en lo que se refiere a su dedicación al esfuerzo teórico y práctico que requiere el desarrollo de alternativas rigurosas capaces de afrontar racionalmente una situación como la actual..."

En esta crisis de la E.A. podemos identificar una doble causa ligada a su propia configuración educativa y ambiental. Si se admite que la educación ambiental se desarrolla a partir de la preocupación de ciertos grupos sociales por los problemas de la contaminación y de la conservación de la naturaleza (Terradas, 1979), parece lógico admitir que ésta se verá afectada por los conflictos y las crisis políticas e ideológicas del movimiento ecologista. Un movimiento ecologista que hoy se debate entre el fundamentalismo (de tendencias sectarias y místicas) y el "despotismo verde ilustrado" (Recio, 1990).

En lo que concierne el aspecto educativo, el tradicional alejamiento del movimiento ecologista del debate educativo, ha anclado sus propuestas en un fuerte esquematismo formal de características idealistas-esencialistas (Lerena, 1980) muy distanciado de la riqueza de las controversias contemporáneas sobre los modelos educativos y el desarrollo curricular.

Esta doble entrada configura el marco teórico y práctico en que la E.A. debe encontrar no sólo sus fundamentos sino las estrategias para una acción efectiva y una investigación rigurosa.

Tópicos y lugares comunes: El falso dilema Ambientalistas/Pedagogistas

Desde la poco afortunada definición de J. Terradas de que la E.A. se compone de un sustantivo y de un adjetivo, y de que

según se haga énfasis en uno u otro de los epítetos se obtendrán resultados distintos y se moverán propósitos diferentes, quizá no haya artículo o estudio que renuncie a plantear esta pretendida oposición entre las tendencias ambientalistas y pedagogistas de la E.A. En opinión de estos autores (Terradas, 1979) (Parra, 1990), la tendencia pedagógica se caracteriza por una utilización del medio ambiente como pretexto para el desarrollo de formas de enseñanza más activas; es la E.A. "en el medio". Mientras que las corrientes ambientalistas pretenderían, fundamentalmente, una modificación de los comportamientos y las conductas lesivas para el medio ambiente; es la E.A. "para el medio". Junto a estas caracterizaciones se señala el deficiente conocimiento y delimitación del objeto-entorno-, que manifiestan los pedagogistas, y el desconocimiento de las más elementales técnicas pedagógicas existente entre los ambientalistas.

Esta doble caracterización, intuitiva y superficial, presenta numerosas inexactitudes que invalidan su pretensión sistematizadora. Entre las principales objeciones señalaremos que:

1.- No es posible separar las acciones educativas de las fuentes curriculares.

"Hablar de acción educativa o, más genéricamente, hablar de educación, implica considerar las bases valorativas, y las circunstancias ético-políticas de la legitimidad de nuestras acciones (y decisiones). (Peters, 1968; Huebner, 1966; Angulo, 1989).

2.- La pretendida oposición "en-para el medio" es, no sólo incorrecta, sino superficial, ya que se sitúan en niveles referenciales diferentes. En cada una de las pretendidas opciones caben dos posicionamientos básicos, "dentro-fuera" y "a favor-en contra", que pueden ser combinados en

todas sus formas para obtener resultados distintos.

3.- ¿ Enseñanza más activa? ¿ Pero qué tipo de actividad? El empleo recurrente de conceptos inconcretos y poco explícitos no sirve de gran ayuda para mejorar el debate teórico y práctico sobre la E.A.

4.- La concepción que los sectores ambientalistas tienen de la educación, como disciplina capaz de proveer de técnicas eficaces que garanticen el cumplimiento de los objetivos propuestos, revela una opción implícita de base conductual y planteamiento tecnicista incongruente con un planteamiento crítico o sociocrítico de la actividad de enseñar.

“ Si estamos convencidos de que la educación es una empresa moral, entonces necesitamos ideales que guíen nuestras acciones... Pero no actuamos para alcanzar ideales, obramos con arreglo a ellos” (Reid, 1983). “ Los fines educativos por su cualidad ética no pueden ser tratados como objetivos o productos finales en relación a los medios adoptados” (Peter, 1968; 1973).

La superación y el abandono de las simplificaciones analizadas exigen situar la E.A. en el marco de una doble clarificación: epistemológica y sociopolítica. Siguiendo los planteamientos expuestos por Rozada (1989), podemos identificar en lo epistemológico dos tendencias situadas entre el cientificismo y el anticientificismo; y en lo sociopolítico los posicionamientos comprendidos entre el funcionalismo y el voluntarismo.

Cientifismo y anticientifismo en E.A.

Aunque utilizado en sentido negativo y crítico (Barnes, 1987), cientificista resulta ser el que tiene una concepción mítica de

la ciencia (Quintanilla, 1979) y una visión dogmática de la racionalidad tecnológica, al considerar el conocimiento científico como seguro, definitivo y completo (Quintanilla, 1980).

Cientificistas en E.A. serían todos aquellos con una visión tecnicista de la actividad de enseñar, al argumentar que la educación es solamente un medio para la consecución de resultados específicos en el aprendizaje (Tyler, 1949). Su preocupación se centra en el diseño y construcción de propuestas curriculares cerradas, con un marcado hincapié en los métodos y contenidos necesarios para conseguir los objetivos conductuales programados (modificación de comportamientos lesivos para el medio ambiente). Tienen una opinión negativa del pensamiento del profesor, negándole la preparación y capacitación necesaria para el desarrollo de las actividades propuestas, por lo que diferencian, de forma tajante, el trabajo de los expertos, que planifican los proyectos de E.A., de quien los va a ejecutar.

Están más preocupados por la ciencia de los medios (aplicación de técnicas pedagógicas y estrategias didácticas rigurosamente planificadas) que por la conciencia de los fines, sobre los cuales no parece existir ningún tipo de duda o posibilidad de debate y discusión, en lo que parece ser una nueva versión del dogmatismo de izquierdas más clásico, aderezado por una sabia dosis de doctrina científica (Cañal, y otros, 1986; Recio, 1990).

Aquellos que presentan una visión más lúdica, artística y relacional de la práctica educativa ambiental pueden ser integrados en la tendencia que hemos denominado anticientificista. Al concebir su trabajo desde una óptica humanizadora aparecen más preocupados por el desarrollo de las interacciones afectivas entre las personas y de éstas con la naturaleza. Buscan crear situaciones de aprendizaje en las cuales los

alumnos experimenten nuevas sensaciones, estableciendo con el entorno una nueva relación "personal" de solidaridad, no dominadora ni destructiva. Su interés reside en generar "situaciones" en las cuales se provocará un cambio actitudinal individual o colectivo de los alumnos implicados en ella.

El énfasis en reivindicar la primacía de la actividad práctica y su modelización de la actividad educativa como repertorio de principios y recomendaciones para una formación que establezca unas nuevas relaciones hombre-medio le confieren una especificidad diferenciada de los científicos.

La resistencia a sistematizar los resultados de sus experiencias y prácticas educativas, ha generado numerosas críticas.

" No debe de confundirse la espontaneidad creativa al margen de programas e instituciones oficiales con una alegre incompetencia " (Terradas, 1989).

Funcionalismo y voluntarismo en E.A.

La segunda caracterización propuesta se sitúa en el plano ideológico-político entre los polos que han sido definidos como funcionalismo y voluntarismo (Rozada, 1989).

La práctica totalidad de las propuestas y programas actualmente desarrolladas en E.A. pueden ser caracterizadas dentro del ámbito del voluntarismo. Los voluntaristas serían aquellos que tienden a sobrevalorar la capacidad de la enseñanza institucionalizada como mecanismo de transformación social para la consecución de la "sociedad ecológica".

" Su intervención la entienden como una misión trascendental en la que el

norte es cambiar la sociedad y el camino para ello pasa por la educación " (Rozada, 1989).

Su mayor preocupación por los fines que por los medios convierte al voluntarismo en un aspecto complementario del anticientificismo, al definir una misma actitud educativa.

Esta actitud de "herramienta para el cambio", defendida inicialmente por un amplio número de profesores, monitores y activistas ambientales, ante el repetido fracaso de querer cambiar la sociedad cambiando la conciencia de los individuos, ha sufrido una transformación hacia posiciones más funcionalistas, mediante la petición de prácticas más científicas, rigurosas y contrastadas.

Aún cuando el voluntarismo conlleva en su formulación una fuerte crítica social, es sustancialmente funcionalista al contribuir a sostener el discurso liberal sobre la educación como cambio social. A esta ha contribuido el profundo desconocimiento que buena parte del movimiento ecologista tiene de la reflexión crítica elaborada, sobre la educación, en los últimos años.

Escolarización y educación ambiental

La integración plena de la E.A. en el sistema escolar plantea un reto a causa de las resistencias de todo tipo que la obstaculizan (Bernáldez, 1989). Esta circunstancia queda confirmada al observar las listas de asistentes a algunos de los encuentros de E.A. celebrados durante los últimos años (Valsaín, 1987; Murcia, 1989; etc.), donde se pone de manifiesto la escasa participación del profesorado perteneciente a cualquiera de los distintos niveles educativos.

Por tanto, parece obvio que la E.A. se ha establecido como un sistema adosado

al de la escolarización, ofreciendo actividades que, aunque se consideran de un alto valor formativo, están muy desconectadas de la rutina de la educación convencional (Bernáldez, 1989). En consecuencia, puede afirmarse que las actividades emanadas del ámbito de la E.A. no sólo no se han integrado, sino que no han sido capaces de modificar los currícula escolares, estando caracterizadas por un activismo puntual, desconexión del debate educativo y un cierto confucionismo en lo ideológico.

Aunque de forma implícita u oculta, la escuela posee una cultura propia, entre cuyos parámetros se desarrolla la práctica de enseñar. Este plan cultural de la escuela es lo que recibe el nombre de currículum (Gimeno, 1989). Es este plan cultural el marco que define la actividad educativa de los distintos elementos implicados en la escuela.

Introducir la E.A. en la escuela supone sustituir la cultura del sistema, elemento esencial en el proceso de socialización, por una nueva cultura emergente que podemos denominar ambientalista o ecologista. No podrá existir una nueva educación

“... sin referirse a un nuevo sistema de valores. Esto significa caminar hacia una cultura distinta (Sampedro, 1982).

Hacer E.A. es provocar la sustitución de un plan cultural por otro, es provocar el cambio de un currículum por otro informado ambientalmente.

Pero, en la práctica, el currículum es el resultado de la interacción de numerosos factores. Sobre la mediación de los profesores en la socialización de los alumnos, intervienen la burocracia, los expertos en didáctica, los programas de formación, los padres, la propia cultura escolar, etc. (Gimeno, 1989).

Provocar este cambio cultural- transformación curricular- en la escuela supondría

incidir sobre cada uno de los aspectos configuradores de la misma. Sin embargo, es preciso indicar que

“...la fuerza de la reproducción o el ensanchamiento de ese espacio de elaboración genuina dentro de las condiciones escolares tiene mucho que ver con los agentes que en buena medida configuran el ambiente escolar, es decir, los docentes “ (Carlson, 1988).

Pero las propuestas, programas y actividades encuadradas en el ámbito de la E.A. siempre han obviado y desconocido el importante papel que deben de jugar los profesores en el cambio curricular. (El hecho de que la mayor parte de las actividades de E.A. estén desarrolladas por guías y monitores, que sustituyen en la ejecución de las mismas al profesor, supone una opción implícita de desarrollo curricular de corte tecnicista, que en su versión más extrema pretende configurarse “a prueba de profesores”). Esta situación queda reflejada por Rozada (1989):

“... Tuvieron que fracasar reiteradamente los intentos de planificar de manera cerrada lo que había que hacer en las aulas, para que se tomara conciencia de que entre cualquier plan y la realidad en que había de ejecutarse estaban los profesores con un pensamiento propio. “

Plantearse la modificación de la vigente cultura escolar supone integrar como un todo tareas que frecuentemente aparecen desconectadas y diversificadas, a saber: la elaboración y desarrollo de propuestas curriculares de inspiración medioambiental; la investigación curricular; la innovación educativa y la propia formación profesional de los docentes (Cascaño, 1989). Este planteamiento, que probablemente no sus-

cite demasiadas reticencias, recibirá menos adhesiones cuando se proceda a explicitar los distintos elementos del modelo de desarrollo curricular más coherente con los principios y fundamentos de la cultura ambiental. A partir de este momento la uniformidad exhibida en encuentros y jornadas de E.A. dará paso a propuestas diferenciadas en función de las distintas perspectivas adoptadas (técnica, práctica y crítica), lo cual contribuirá a elevar la cantidad y calidad de los debates dentro de la E.A.

Recapitulando los aspectos más significativos del análisis propuesto, podemos concluir que las actividades desarrolladas dentro del marco de la E.A. se han situado, en cuanto a su concepción del curriculum, en una perspectiva tecnicista; en relación al desarrollo curricular ha optado por modelos de implantación; la innovación es concebida de arriba a abajo y de fuera a dentro como trabajo de expertos desconectados de los ejecutantes y consumidores de paquetes curriculares (profesores) y en la formación del profesorado su interés ha estado centrado en la consideración de los mismos más como factor de mediación que como objetivo de desarrollo.

Sin embargo, y desde los planteamientos críticos, es posible concebir un nuevo marco para el cambio curricular-cultural de carácter ambiental. Una nueva concepción del curriculum, no como proyecto técnico sino como proceso dialogado que permita el debate y la discusión sobre cuales deberían ser los objetivos (Stenhouse, 1975).

“ Un instrumento para producir aprendizaje en los alumnos, pero también para que el profesor analice cómo se ha producido este aprendizaje”. (Cascante, 1989).

Un cambio curricular entendido como modelo de proceso, más interesado por la

calidad del mismo que por el aumento de resultados de aprendizaje (Carr, 1989). Una innovación educativa que incorpora la preocupación por la investigación de las estructuras sociales, políticas e ideológicas dentro de las cuales está enclavada la práctica de enseñar. Los modelos críticos no sólo ofrecen el marco teórico, sino que proponen el método práctico de acometer este cambio curricular. Cambio centrado en el desarrollo y aplicación de las estrategias y metodologías de la investigación-acción (Elliot, 1980) (Kemmis, 1988).

La necesidad de un modelo teórico para la E.A..

De todo lo anteriormente dicho, podría deducirse la conveniencia de abandonar por confucionista el término de E.A., que parece sugerir la confrontación de dos “educaciones” (la ambiental y la no ambiental), por el más preciso de *desarrollo curricular ambiental o ecologista*, que daría cuerpo al pretendido fin de *ambientalizar el curriculum*. Un proceso de incorporación de los fines, valores y estrategias ecologistas a la práctica educativa.

Un desarrollo curricular en cuyo inicio la investigación-acción sitúa la existencia de una preocupación temática (Kemmis, 1988), expresión coincidente con aquella de J. Terradas (1989) en la que pedía que los debates en E.A. se centrasen en la identificación de problemas reales y concretos y en el modo de superar los mismos. Una metodología que en palabras de S. Kemmis (1988) es:

“... una forma de indagación introspectiva y colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas

prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”.

Una definición coincidente con numerosas declaraciones incluidas en los documentos de los congresos internacionales de Tbilisi y Moscú.

Esta formulación aparece reflejada en las conclusiones adoptadas por las Escuelas Asociadas a la UNESCO, en su tercer encuentro estatal (Gijón, 1989). En el apartado “Bases teóricas” del documento final, se indica:

“ 5.- ... Las Escuelas Asociadas se caracterizan por adoptar como preferentes una serie de temas (Derechos Humanos, Educación Ambiental, Educación para la Paz,...) que no implican sólo decisiones de contenido y de método, sino también de modelo teórico con el que deben de ser abordadas, ya que todos ellos son por su propia naturaleza críticos.

6.- Por lo cual, los que sean los modelos críticos de la enseñanza se presentan como un campo de trabajo preferente para el desarrollo del marco teórico de las Escuelas Asociadas”.

Una perspectiva crítica que al trascender los estrechos límites de aula resitúa en un nuevo marco las propuestas más características de la educación ambiental.

“ Lo que es peculiar de esta visión crítica del desarrollo curricular es que se amplía el enfoque de la práctica, invitando a los profesores no solamente a investigar la relación entre los valores educativos y su práctica curricular, sino también a reflexionar críticamente sobre los más amplios contextos sociales, históricos e institucionales dentro de los cuales esos valores se manifiestan. Desde una perspectiva crítica, el

Desarrollo Curricular requiere siempre un elemento de crítica ideológica (Carr, 1989).

De lo anteriormente dicho podemos concluir que hacer E.A. en la escuela, o “ambientalizar el curriculum escolar”, supone provocar un cambio de la cultura escolar, entendiendo dicho cambio como un desarrollo curricular de carácter crítico que incorpora como estrategia las propuestas metodológicas de la investigación-acción. Dicha propuesta permite integrar en un solo proceso las aportaciones tradicionales de la E.A. y las formulaciones más críticas de la innovación educativa.

A modo de posada

Retomando la cita de F. Parra que encabezaba este artículo, el problema de la E.A. no es ser un cajón de sastre, sino considerarse un baúl de exclusivas y novedades. Un baúl de artículos de marca que por el mero hecho de citarlos parece que se está diciendo todo. Educación ambiental debe de ser educación informada por una nueva cultura. Una cultura viva, en creación, que pugna por materializarse entre conflictos para alumbrar una nueva utopía: *la sociedad ecológica de desarrollo sostenible o codesarrollo*.

En caso contrario habrá que continuar aceptando la crítica formulada por R. Sharp (1988), al señalar que

“ Un análisis en profundidad de la literatura, la geografía y la historia, inspirado por el materialismo histórico, pueden hacer más para sensibilizar a la gente hacia la naturaleza del sistema que los cursos interdisciplinarios de bajo nivel relacionados con problemas tales como la crisis ecológica o la pobreza del tercer mundo”.

REFERENCIA

- ALONSO, I. (1980). *Sociologías de la Educación*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- ANGULO, J. (1990). Investigación-acción y currículum: Una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 11: 39-49.
- BARNES, B. (1987). *Sobre Ciencia*. Labor, Barcelona.
- BERNALDEZ, B. (1989). *II Jornadas de Educación Ambiental*. Secretaría General Técnica MOPU, Madrid.
- CAÑAL, P., GARCÍA, E. y PORLAN, R. (1986). *Ecología y escuela*. Laia, Barcelona.
- CARLSON, D. (1988). *Beyond the reproductive theory of teaching*. The Falmer Press, London.
- CARR, W. (1989). *Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado* (Introducción). Cyan, Gijón.
- CASCANTE, C. (1989). *Los diseños para la acción y la investigación*. Cyan, Gijón.
- ELLIOT, J. (1980). *Métodos y Técnicas de la Investigación-Acción en la escuela*. Subdirección General de Formación del Profesorado, Málaga.
- GIMENO, J. (1989). Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 7: 3-21.
- HERREROS, C. (1990). Educación Ambiental. *Cuadernos de Pedagogía*, 185: 82-85.
- HUEBNER, D. (1966). *Curricular Language and Classroom Meaning*. McCuthan, Berkeley- Calif.
- KEMMIS, S. (1988). *El Currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- LERENA, C. (1980). *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Ariel, Barcelona.
- PARRA, F. (1990). Ideas para acabar de una vez con todas con la educación ambiental. *Educación Ambiental*, 1: 8-10.
- PETERS, P.S. (1968). Must an Educator Have an Aim? En Mc Millan J. y Nelson J. *Concepts of Teaching*. Rand Mc Nally, Chicago.
- QUINTANILLA, M.A. (1979). *Diccionario de Filosofía Contemporánea*. Sígueme, Salamanca.
- RECIO, A. (1990). Ecología Política. ¿ De la contestación al poder? *Papeles para la Paz*, 37: 171-183.
- REID, W.A. (1983). Curriculum Desing and Moral Judgment. *Cambridge Journal of Education*. 3(1): 3-7.
- ROZADA, J.M. (1989). *Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico*. Cyan, Gijón.
- SAMPELRO, J.L. (1982). El desarrollo, dimensión patológica de la cultura industrial. *Desarrollo*, 1.
- SHARP, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Akal, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1975). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TERRADAS, J. (1979). *Ecología y Educación Ambiental*. Oméga, Barcelona.
- TERRADAS, J. (1979). *II Jornadas de Educación Ambiental*. Secretaría General Técnica MOPU, Madrid.
- TYLER, R. (1949). *Principios Básicos del Currículum*. Troquel, Barcelona.
- UNESCO (1990). *III Encuentro Estatal de las Escuelas Asociadas a la UNESCO*. (Documento no publicado). Gijón.
- YUS RAMOS, R. (1989). El aprendizaje de la Ecología. *Cuadernos de Pedagogía*, 175: 42-45

SUMMARY

By the analyse of some largely used topics in Environmental Education, this paper wants to highlight the existence, in this field, of a hidden curriculum, the lack of a explicit theoretic model and the lack of clear options about the educational innovation. We propose a new valuation of teacher's thinking, a curricular development focused on the critic or sociocritic models, as privileged fields for the discussion about Environmental Education, discussion that, in the end, it is placed between the poles education-society (Schooling-Estate) and theory-practice.

RESUMÉE

A travers de l'analyse d'un certain nombre de topiques de fréquent usage et assez répandus dans le domaine de la E.E., cet article veut souligner l'existence d'un très important curriculum caché, le manque d'un modèle théorique explicite et l'absence d'options définies sur l'innovation éducative. On y suggère la révalorisation de la pensée du professeur, le développement curriculaire basé sur les modèles critiques ou sociocritiques comme les domaines privilégiés pour une renouation de la discussion théorique sur la EE, discussion que, à la fin, est située entre les pôles éducation-société (Ecolarisation-État) et théorie-pratique.