

D'Iorio, Gisela Vanesa

Prácticas educativas ambientales y dimensiones del saber docente en un jardín de infantes público de la ciudad de Sunchales

Licenciatura en Educación

Año: 2024



Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0 Deed](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

[Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) | [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Cita recomendada: D'Iorio, G.V. (2024). *Prácticas educativas ambientales y dimensiones del saber docente en un jardín de infantes público de la ciudad de Sunchales* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Rafaela. [Repositorio Institucional Digital UNRaf](#)



Trabajo Final de Graduación

“Prácticas educativas ambientales y dimensiones del saber docente en un Jardín de Infantes público de la ciudad de Sunchales”

Directora del Proyecto: Lic. Esp. Antonela Vicentini

Co-directora: Dra Mariel Bufarini.

Autora: Gisela Vanesa D’iorio

Año de presentación: 2023

Agradecimientos:

A mi familia y a mi pareja por ser apoyo incondicional en todo el proceso académico y por ser incentivo para continuar en este recorrido de formación profesional.

A mis directoras de proyecto, por estimular el aprendizaje por medio de sus propias prácticas y conocimiento académico, gracias por sus asesorías, correcciones y reconocimientos.

A mis amigos y amigas que me acompañaron en el camino de la formación académica de grado de forma presencial como así también a la distancia.

A la UNRAF por las herramientas ofrecidas, por tener un campus universitario con profesionales excepcionales que hacen que el recorrido sea dinámico y de un aprendizaje continuo.

Al Jardín de Infantes: directivos, docentes y estudiantes, por darme la oportunidad de realizar mi trabajo de campo en la institución y por abrirme las puertas.

Dedicatoria:

Dedicado a la Tierra, proveedora de vida y energía, quien merece ser cuidada y protegida.

Dedicado a los niños y niñas que viven su presente con curiosidad y anhelos y a las docentes que hacen un trabajo de construcción y aprendizajes día a día.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I.....	9
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	9
Estado del Arte: antecedentes y discusiones.....	9
Referentes teóricos.....	16
Referente Empírico: el “Jardín de Infantes Nucleado” de la Ciudad de Sunchales, Provincia de Santa Fe.....	20
CAPÍTULO II.....	23
EDUCACIÓN AMBIENTAL: RECORRIDO, ENFOQUES Y NOCIÓN DE AMBIENTE COMO PROCESO EN CONSTRUCCIÓN.....	23
Perspectiva de los Organismos Internacionales: Orígenes de la Educación Ambiental	23
La Educación Ambiental en América Latina: el Pensamiento Ambiental Latinoamericano	26
La Educación Ambiental en el contexto social de Argentina y la Provincia de Santa Fe.....	29
CAPÍTULO III.....	37
ANÁLISIS DEL PAPEL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ESCUELA Y EL TERRITORIO, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MEDIANTE EL APRENDIZAJE -SERVICIO.....	37
Territorio, desarrollo y educación: identificación del territorio como fuente principal.....	37
Perspectivas y reflexiones sobre las experiencias docentes en un jardín de infantes: el aprendizaje-servicio como estrategia.....	40
CAPÍTULO IV.....	45
ANÁLISIS INSTITUCIONAL, UN ENFOQUE DESDE LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE.....	45
Pensar el sentido: Análisis institucional y una puerta de entrada a lo instituido y lo instituyente.....	45
Forjando una identidad institucional: la influencia de un nuevo equipo directivo en la escuela.....	48
Enfrentando divergencias: Tensiones en el papel de la educación ambiental frente al paradigma de las emociones en la escuela.....	52
CAPÍTULO V.....	54
REFLEXIONES Y DEBATES SOBRE EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA AMBIENTAL.....	55
Hacia la construcción de una ciudadanía ambiental.....	55
La Educación Ambiental desde la mirada docente: conexión, impacto y vínculo con la naturaleza	57
A MODO DE CIERRE.....	65
BIBLIOGRAFÍA	70

INTRODUCCIÓN

Esta tesis trata sobre la educación ambiental en el nivel inicial. Partimos de considerar a la educación ambiental como un medio para la formación de sujetos concientizados y sensibilizados, capaces de reaccionar y actuar en defensa del ambiente.

En la actualidad las generaciones presentes y futuras afrontan una gran responsabilidad ante el ambiente, la cual va más allá de la mera conservación, se trata de un compromiso que requiere de una plena conciencia y participación ciudadana para frenar los peligrosos efectos que han producido las acciones humanas sobre la Tierra. En primer lugar es importante mencionar que el tratamiento de temas ambientales en el sistema educativo tiene su historicidad en las prácticas docentes de diferentes niveles educativos, persiste una gran heterogeneidad de enfoques y de objetivos cuando se abordan temas relacionados al ambiente. La enseñanza de los temas ambientales está instalada en la escuela, pero su abordaje interdisciplinario, en la realidad ha sido difícil de concretar (Vagni, 2016). Asimismo, según esta autora la cantidad de problemas ambientales generados a diferentes escalas y los eventos naturales extremos que suceden en los últimos años, han estimulado y/o forzado a docentes de algunas disciplinas a introducir estos temas en los ámbitos escolares. Sin embargo, su tratamiento queda librado a la predisposición del docente o a la motivación circunstancial de los alumnos (Vagni, 2016).

En segundo lugar es importante mencionar que a partir de la pandemia ocasionada por el Covid-2019, la noción de “crisis ambiental” se hace cada vez más fuerte en el colectivo social. El Estado pone las problemáticas ambientales en la agenda y en el mes de mayo en el Congreso Nacional, se sancionó la Ley de Educación Ambiental Integral (EAI) en nuestro país. La cual tiene por objeto establecer el derecho a la Educación Ambiental Integral como una política pública nacional conforme a lo dispuesto en el artículo 41 de la Constitución Nacional. De esta manera la educación ambiental en el Nivel Inicial del sistema educativo formal, es reconocida como una obligación de carácter prioritario.

La presente investigación, centra su interés en las dimensiones del saber docente en primeras infancias, considera las prácticas educativas ambientales en un Jardín de Infantes público de la ciudad de Sunchales, Provincia de Santa Fe. Así mismo, este documento, basado en el estudio de las dimensiones del saber docente y su vinculación con la educación ambiental, pretende aportar a la reflexión sobre las siguientes preguntas: ¿Qué estudios se realizaron en el Nivel Inicial que puedan resultar de aporte

significativo a esta tesis? ¿Cómo se piensan los fenómenos ambientales en nuestro país? ¿Cuál es el peso de la historia de la EA en Argentina y América Latina? ¿Por qué el Estado sanciona una Ley de EAI en este contexto? ¿Por qué se menciona a la EA como un contenido transversal? Como el objeto de estudio se centra en las instituciones educativas, vale agregar ¿cuáles son los aportes de las docentes para pensar los fenómenos ambientales? ¿Qué dicen los docentes cuando hablan de ambiente? ¿De qué habla la escuela cuando aluden a las prácticas educativas ambientales? ¿Cómo interrogan estas prácticas a la escuela? ¿Qué temáticas se llevan a cabo con más frecuencia en el Nivel Inicial?

El diseño de esta propuesta tiene como objetivo analizar las dimensiones del saber docente en relación a las prácticas educativas ambientales en un Jardín de Infantes y para ello se establecen dos constructos en su análisis, uno referente a las dimensiones del saber docente en relación a las prácticas educativas ambientales y otro en torno a la Educación Ambiental en el Nivel Inicial. De esta manera, la pregunta que orientó el proceso de investigación es: “¿Cómo se articulan las dimensiones del saber docente con las prácticas educativas ambientales en el Jardín de Infantes Nucleado de la ciudad de Sunchales a partir del año 2015?”

Entonces, el siguiente trabajo de investigación tiene como **objetivo general**: analizar las dimensiones del saber docente en relación a las prácticas educativas ambientales en un Jardín de Infantes de la Ciudad de Sunchales desde el año 2015.

Por su parte, **los objetivos específicos** pretenden en primer lugar, analizar los supuestos que construyen las docentes sobre educación ambiental, el segundo objetivo intenta identificar cuáles son las propuestas curriculares y los métodos de enseñanza referentes a las prácticas educativas ambientales, y por último con el tercer objetivo se plantea identificar los saberes del ambiente cotidiano que tienen las docentes.

De manera preliminar, se establecen un conjunto de anticipaciones de sentido que orientan la investigación.

- A nivel macro social: la reciente ley N° 27.621 de EAI, es una respuesta a la creciente demanda e interés de distintos sectores de la sociedad por una Educación Ambiental en las escuelas, pero en la que aún las estrategias de implementación se encuentran en desarrollo.
- A nivel micro social: En cuanto a la institución a estudiar, es un escenario de reorganización institucional, afectado inesperadamente por la pandemia Covid-19, en el que aún no se generan debates en torno a lo ambiental.

- Las docentes y el equipo directivo no identifican en su quehacer cotidiano actividades que tengan vinculación con la EA.

Las hipótesis habilitan un análisis en el cual se articulan elementos fundantes de esta investigación con los posibles aportes de la experiencia institucional en los actuales debates sobre Educación Ambiental. En otra dimensión, se sostiene la necesidad de hacer visible en este entramado las experiencias de diferentes estudios abordados en torno a la EA en los distintos niveles del sistema educativo. Por su parte, el siguiente trabajo pretende desenmarañar en su estructura los procesos legales y sociales que permean a la reciente ley. En la vorágine de lo que “se dice que se conoce sobre EA” y lo que “se hace en temas ambientales” en los espacios áulicos, es donde este trabajo de investigación asume un rol protagónico. ¿Qué dicen las docentes de las problemáticas ambientales y de sus prácticas de educación ambiental en su quehacer cotidiano?

La metodología que orienta esta investigación es cualitativa; en la cual se estudió la problemática en un contexto específico. Las docentes que participan en esta investigación fueron asignadas por el equipo directivo y corresponden a diferentes secciones y anexos de la institución (urbano y rural), lo que permite obtener distintos puntos de vista, también se tuvo en cuenta al momento de realizar las entrevistas las voces del equipo directivo.

La elaboración de este trabajo y de todos los capítulos que lo componen procuran por una lado, ofrecer una visión a una problemática específica, a partir del análisis de las prácticas educativas ambientales y dimensiones del saber docente. De esta manera, el primer capítulo focaliza su interés en la construcción del problema de investigación a partir del estado del arte, y de los referentes empíricos y teóricos que se analizan para su abordaje. En el segundo capítulo, se establece un recorrido histórico referente al concepto de Educación Ambiental: considerando los debates que le dan origen y las distintas perspectivas teóricas y epistemológicas particularmente las desarrolladas en latinoamérica y en Argentina. También se especifica el marco legal vigente en nuestro país y se analiza los nuevos lineamientos curriculares de la Provincia de Santa Fe para abordar en las aulas.

El tercer capítulo concentra su esfuerzo analítico en las relaciones entre territorio, desarrollo “aprendizaje servicio” y en los modos en que atraviesan estos conceptos a toda la institución educativa en el quehacer cotidiano. El cuarto capítulo recorta una problemática institucional y presta especial atención en las formas que cotidianamente se construyen las experiencias de todo el equipo docente. De tal manera que se realiza

un recorrido por el campo de la EA desde un análisis de lo instituido y lo instituyente. Se precisa cómo son las formas de comunicación, cuáles son los acuerdos institucionales, de qué manera interpela a la institución los procesos de cambio de personal. Asimismo, se analiza una de las problemáticas que más concitan el debate entre docentes de la institución estudiada: el paradigma de las emociones.

En última instancia durante el desarrollo del capítulo número cinco, se articulan los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al material de trabajo del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe que recupera el Jardín y se analizan los contenidos académicos recientes sobre EA, cómo son percibidos por las docentes y cómo se vinculan directamente con las prácticas cotidianas. En síntesis, es un capítulo que centra su interés en los debates y discusiones que se inscriben en las docentes y el equipo directivo frente a las disposiciones ministeriales.

Se espera que esta investigación promueva una reflexión en torno a las dimensiones del saber docente y las perspectivas ambientales que de ellas derivan, tomando como base las características, enfoques y la vinculación de la educación ambiental en el nivel inicial. También se espera que contribuya al debate y aporte un punto de partida al análisis de un estudio aún en construcción.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo comienza con el proceso de construcción del problema de investigación a partir del estado del arte, en el cual se incluye la revisión de antecedentes y discusiones; continúa con las estrategias metodológicas. La lectura sigue con la descripción de los referentes teóricos y por último se menciona el referente empírico. Planteado de esta manera el texto se organiza en tres secciones: primero se identifica los estudios de la EA desde diferentes perspectivas, se delimitan los estudios que hacen referencia a el trabajo de campo y como se caracteriza el contexto, luego se explora sobre los referentes teóricos que orientan esta investigación y por último se describe y ubica a la institución educativa como puerta de ingreso al campo de estudio.

Estado del Arte: antecedentes y discusiones

Para enriquecer el abordaje integral del objeto de estudio se considera necesario el acercamiento desde diferentes disciplinas que abordan la temática en su conjunto. La propia historia del trabajo hasta aquí realizado permite identificar el estudio de la EA desde distintos campos: educativo, social, político, legal. De acuerdo a los antecedentes consultados, un conjunto de estudios ubican a la Educación Ambiental en diferentes posicionamientos éticos y políticos.

A continuación se realiza una revisión bibliográfica de las investigaciones académicas que abordan los debates y distintos enfoques teóricos referentes al campo de la Educación Ambiental. Es por ello que en el Estado del Arte se incorporan diferentes trabajos y experiencias que resultan de interés y dan lugar a interrogantes que ayudan a identificar conceptos tales como: Representaciones Sociales¹ en docentes, estrategias de educación ambiental en el sistema educativo formal, Educación Ambiental Integral. Sin embargo en los aportes recuperados de los antecedentes en los que centra esta investigación y se desarrollan durante los siguientes capítulos hacen referencia a: quehacer cotidiano, estrategias educativas, educación ambiental, territorio.

Una de las nociones que permite comprender el vínculo docentes/naturaleza hace referencia a las RS y particularmente a las RS del ambiente que tienen docentes y estudiantes. A partir de un conjunto de investigaciones realizadas en diferentes contextos educativos. Flores (2008), asegura que las RS se encuentran en la parte

¹ A continuación se utilizan las siglas RS para Representaciones Sociales.

subjetiva de los sujetos, están presentes en su pensamiento y se manifiestan en las acciones cotidianas. Por su parte, en estudios a docentes universitarios en países como Brasil; Ferreira Da Silva (2002), Colombia; Pérez Mesa, Porras, A Y., Gonzalez, A R. (2007) y México; Flores (2008); dan cuenta que las RS más comunes del medio ambiente resultan de tipo naturalistas, globalizantes y antropocéntricas. De manera resumida, en la representación social naturalista, para los docentes se evidencian elementos naturales, englobando aspectos físico-químicos, el aire y otros seres vivos como la fauna y flora. La representación globalizante muestra las interacciones entre los aspectos sociales y naturales. Mientras que la perspectiva antropocéntrica presenta la utilidad de los recursos naturales para la sobrevivencia de los seres humanos.

Estos aportes procuran ser reveladores para el presente trabajo, debido a que las RS sobre el ambiente, están atravesadas por el vínculo entre naturaleza y sociedad. Si bien hay transformaciones en la visión antropocéntrica en la cual el hombre maneja los recursos, aun confluyen expresiones de dominio en representaciones de orden naturalistas, y las problemáticas de abordar la EA en las escuelas. (Corbetta 2019)

En el informe de Arredondo Velazquez, M; Saldívar Moreno, A; Limón Aguirre, F (2018); aseguran que el predominio de contenidos descontextualizados en la educación ambiental, así como la importancia que se le asigna al pensamiento racional de ciencia enfocada al abordaje de la relación naturaleza y cultura, han provocado que se genere el desplazamiento de los conocimientos culturales de los alumnos y alumnas de las escuelas rurales e indígenas, en este caso en México.

A lo largo de la bibliografía y al interior de este conjunto de investigaciones, pueden encontrarse diferentes matices en relación al objeto de estudio planteado que permitieron enriquecer la tesis. En cuanto a investigaciones académicas, cabe señalar los trabajos publicados por Bufarini y Lugo (2017) y Corbetta, S (2019); las autoras realizan estudios en el Nivel Secundario y Universitario. Afirman que a partir de diferentes encuentros realizados con docentes y estudiantes, en el que han generado prácticas concretas en pos de mitigar ciertos problemas ambientales, las mismas constituyen micro acciones pero no garantizan la efectiva reproducción por parte de los estudiantes y docentes fuera del ámbito escolar. Las investigadoras utilizan términos como “aprender haciendo”, “transformación de conocimiento”, “reflexiones curriculares”, para referirse a las prácticas concretas de los docentes. Dichas prácticas, resultan un aporte sustancial para la tesis aquí planteada, ya que implica poner la mirada en una posición no reproductivista del conocimiento y construir oportunidades

concretas de enseñanza-aprendizaje que reflexionen y generen un sentido crítico sobre los alcances teóricos y prácticos de la cuestión ambiental.

Respecto a la perspectiva de “naturaleza” para los y las estudiantes de educación media tiene como referente primordial los recursos naturales, vivos y no vivos, como la flora, la fauna, el agua, relacionados en espacios propios como los ecosistemas. Otro elemento encontrado de la noción de naturaleza de los y las estudiantes de educación media es la referencia de ésta como indispensable para la supervivencia de los humanos, entendiendo que los recursos naturales son la base de los bienes y servicios que utilizamos en la cotidianidad.

En tal sentido, los resultados de las investigaciones educativas proporcionan elementos orientadores para el análisis de las situaciones pedagógicas, de los tipos de conocimientos que están presentes, de los marcos de referencia y del modo de razonar de los diferentes destinatarios, así como de las situaciones institucionales.

Por otra parte, para Arredondo (2018) en un trabajo etnográfico realizado en cuatro escuelas primarias de la localidad de Chiapas (México), analiza las estrategias utilizadas en los procesos de EA, e identifica la manera en cómo se incorpora o no en las escuelas, el contexto cultural y ambiental, así como las actividades cotidianas de los alumnos. Mediante la etnografía escolar y el método hermenéutico-dialéctico del constructivismo, se concluye que, al no ser suficientes las estrategias propuestas en los libros de textos oficiales, extracurricularmente, en las prácticas cotidianas, por medio de las iniciativas de profesores, se llevan a cabo actividades que fomentan el conocimiento, conservación, apropiación y valoración de la naturaleza. Lo que permitió constatar que la consideración del contexto ambiental y cultural, así como las actividades fuera del aula que ponen en contacto directo a los niños y niñas con el ambiente natural, son estrategias útiles para la motivación, articulación y significación e interés en los estudiantes sobre temas ambientales.

Para el caso particular de la educación ambiental, de acuerdo al conjunto de estudios abordados, Flores (2008); Ferreira Da Silva (2002) y Perez Mesa, M R., Porras, A Y., Gonzalez, A R. (2007) consideran que son pocos los docentes que señalan una relación sobre el creciente deterioro ecológico. En este sentido Vagni (2016), asegura que aún persiste una gran heterogeneidad de enfoques y de objetivos cuando se abordan temas relacionados al ambiente. La enseñanza de los temas ambientales está instalada en las escuelas, pero su abordaje interdisciplinario, si bien es considerado el más apropiado, en la realidad ha sido difícil de concretar y llevar a cabo.

En el caso del *Nivel Inicial*, se pueden identificar algunos estudios realizados en Argentina. Por un lado, la investigación de Alegret (2018) propone una perspectiva de la enseñanza y el desarrollo de conciencia ambiental en el nivel inicial y alude a conceptos como ecología, desarrollo sustentable y la EA en el marco legal de Argentina. Al ser un estudio realizado en una Universidad Católica, se evidencia el vínculo del tema abordado desde una concepción religiosa. Los aportes de esta investigación hacen referencia a la necesidad de conocer de qué manera se trabaja la Educación Ambiental en las escuelas y qué conocimientos tienen los docentes sobre las problemáticas ambientales. La metodología que se desarrolla es combinada de tipo cuantitativa y cualitativa, y los instrumentos que se utilizan son las encuestas y entrevistas. Los docentes consideran que si bien hay temáticas que abordan a la EA en la currícula, solamente se trabajan estos temas cuando son seleccionados por algún proyecto en particular o una Unidad Didáctica específica. Llegan a la conclusión de que se trabajan contenidos como el ambiente natural más cercano, el cuidado del ambiente a partir del reciclado, pero que aún no se abordan temáticas más amplias referentes a las problemáticas ambientales y su concientización.

Por otro lado, en la tesis de grado de Felipe (2020), se hace referencia al Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires centrada en los aprendizajes de los niños. Se asumen como variables de estudio las representaciones de los conceptos de “aves acuáticas” y “ecosistema” y se analiza a través de dibujos y fotografías. El análisis realizado da cuenta de la necesidad de implementar programas que aporten conocimientos “reales” a los niños que permitan brindar herramientas para la conservación del territorio. También afirma que resulta enriquecedor brindar espacios de indagación a los niños, en contacto directo con el medio ya que permite conocer, descubrir, cuidar y se les da la posibilidad de ser hacedores de su propia realidad en la construcción de nuevos conocimientos sin dejar de lado los contenidos prescriptivos que la currícula propone. Desde esta perspectiva resulta pertinente re-pensar y dar lugar a nuevos interrogantes: ¿Qué sucede con la EA en las primeras infancias? ¿Desde qué lugar se aborda en las producciones académicas a la EA en el Nivel Inicial?.

Para comenzar a dar respuestas a los distintos interrogantes, resulta pertinente recuperar los aportes de Flores (2013), quien asegura que el objeto de estudio de la educación ambiental no se encuentra en la ecología, la biología o las ciencias naturales, sino en las relaciones entre los seres humanos, entre éstos y la sociedad, y la sociedad con la

naturaleza; es decir, el objeto de estudio es el ambiente, entendido como un sistema complejo, con distintos niveles de organización social, cultural e individual.

En las instituciones escolares es donde se inicia una educación sistemática orientada al conocimiento de la naturaleza, la ecología, la complejidad de la relación de la sociedad con la naturaleza, los efectos de las actividades humanas sobre el medio ambiente y las acciones para cuidar nuestro entorno (Flores, 2013). Se elaboran múltiples documentos con la intención de cambiar el futuro ambiental de nuestro planeta, pero se evidencia una cierta reducción del conocimiento al reciclado. Cuando se mencionan problemáticas ambientales, conceptos como calentamiento global, inundaciones, deforestación, incendios forestales, extinción de especies nativas, pareciera que distan de ser cercanos, que lo que sucede “allá afuera” no involucra a los actores del sistema educativo local de manera directa.

En el marco de los antecedentes explorados y a partir de los desafíos que implica encontrar información académica que haga referencia al Nivel Inicial específico, el aporte de esta investigación permite abrir interrogantes y establecer contactos con las docentes, indagar acerca de la mirada y del posicionamiento de las entrevistadas sobre la EA. Desde este lugar resulta interesante recuperar experiencias que ofrezcan un análisis y recorrido propio y que favorezca a enriquecer esta investigación.

Estrategias metodológicas

El siguiente trabajo se llevó a cabo desde un enfoque etnográfico, que supone, “documentar lo no documentado”, lo familiar, lo inconsciente de lo social. Rockwell (2008), alude a que el saber docente, rara vez se documenta, pero emerge al espacio público de vez en cuando en aquellos momentos donde el maestro puede compartir una reflexión de su quehacer. Así mismo, la metodología que orienta esta investigación es cualitativa, desde un nivel de análisis en la cual se estudió la realidad en un contexto específico.

Para cumplir con los objetivos se utilizó como técnicas de investigación la entrevista y la observación participante, las cuales permiten configurar diferentes elementos orientados desde el problema de investigación. El modelo de entrevista, en términos de Rosana Guber (1991), es la entrevista antropológica o etnográfica (abiertas) que se presentan como entrevistas no directivas. Profundizar en las características de su implementación enfatizar y formular las preguntas desde el contexto del universo

significativo de los sujetos; mantener una “atención flotante” como un modo de “escuchar” la lógica del entrevistado; usar “preguntas descriptivas”.

En cuanto al procedimiento para obtener la información, éste ha consistido en la toma de nota sobre los puntos claves que el entrevistador considera durante el transcurso de la entrevista. Además, a las entrevistas presenciales se les añadía la grabación mediante una grabadora de voz. Por otra parte, si la entrevista se realizaba virtualmente, éstas también eran grabadas, siempre con el consentimiento del entrevistado.

También se construyó un corpus de documentos ,que incluye planificaciones docentes, actas de reuniones, proyectos institucionales.

Se realizó en primer lugar una guía de observación con el fin de sistematizar las actividades en el interior de la institución que se detalla a continuación:

- Información general de la escuela: cantidad de anexos, docentes, asistentes de mantenimiento y escolares, docentes activos y con tareas pasivas, gabinete psicopedagógico.
- Característica física de los anexos: ubicación geográfica, descripción del barrio, áreas verdes, áreas de cemento, flora y fauna observable.
- Actividades alusivas a temas ambientales y manejos de recursos: conocer si se lleva a cabo alguna campaña referente a la utilización de residuos, problemáticas ambientales próximas a la institución.
- En el espacio áulico: afiches, materiales didácticos como juguetes, juegos de mesa, planificaciones docentes. Manera de abordar las actividades, alusión, formas de vínculos entre docente y alumnos, estrategias educativas: lecturas, discusión, diálogo. Materiales que se utilizan, de qué forman los utilizan.
- En el espacio en común: campañas ambientales, alusiones e información en la “cartelera diaria”, información extra.

También se realizaron observaciones participantes en la sala de los tres anexos (rural y urbano) que incluyeron un recorrido por las instalaciones de la institución con el fin de conocer el quehacer cotidiano de todos los miembros que forman parte. Analizar instituciones locales implica recuperar la voz de las docentes y sus formas de pensar, los distintos modos de concebir las fronteras entre la naturaleza y la sociedad (sus cercanías, sus distancias). Teniendo en cuenta las características del presente estudio, se considera apropiado utilizar diferentes fuentes de recolección de información. La

utilización de estas fuentes colabora al interés y permite tener un conocimiento en profundidad acerca del tema investigado.

Como un primer acercamiento, se realizó una visita a la institución (previo a un llamado telefónico) donde se entregó una nota de pedido al equipo directivo para poner en conocimiento acerca de la investigación y notificar la elección de la institución para llevar a cabo el trabajo de campo. En esa oportunidad se notificó acerca de la importancia de realizar entrevistas a docentes de la institución, al equipo directivo y la necesidad por parte de la investigadora de realizar un recorrido y observaciones al interior de las aulas. Debido al contexto de pandemia Covid-19, resultó necesario acercar otra notificación que especifique el horario de las visitas para realizar las observaciones participantes.

Luego del primer encuentro con el equipo directivo, se nos indicó quiénes serán las maestras que accederán a las entrevistas: una docente que forma parte de la sede, otra docente de un anexo urbano y otra del anexo rural. También se realizaron entrevistas al equipo directivo (de manera individual y de manera conjunta). Por último, una docente que forma parte de la institución educativa y también es compañera de la Licenciatura en Educación, accedió a las entrevistas voluntariamente. Los encuentros se organizaron de manera presencial y virtual. Además se acordó con la institución cuáles serían los días y horarios para realizar las observaciones participantes debido a la pandemia y a las nuevas normativas que requerían que las visitas a la institución fueran restringidas. Ello implicó realizar varias observaciones en distintos momentos y diferentes días, como así también solicitar autorización a la Supervisora del Nivel Inicial de la Región III para ingresar a las aulas.

Cabe precisar que las docentes y el equipo directivo acceden a las entrevistas y a las observaciones sin dificultad, no obstante, en el primer acercamiento, se pudo percibir cierta tensión y resistencia al momento de comunicar que el trabajo hacía referencia a Educación Ambiental en primeras infancias. Precisamente, en los primeros encuentros con las docentes y con el equipo directivo aseguraron de antemano que la institución educativa “no aborda temáticas ambientales”.

En el registro del trabajo de campo se describe con detalles y sistemáticamente los horarios de encuentros con las docentes, las veces en que fueron mencionados los temas referentes a educación ambiental, los momentos de observación, las miradas, resistencias, las actividades escolares y no escolares, observaciones sobre la interacción entre docentes y alumnos. La interacción entre docentes y equipo directivo. También se

registra la primera impresión al ingresar a la institución, los datos relevantes que surgen en las conversaciones cotidianas y las experiencias vividas.

Referentes teóricos

A continuación se mencionan aquellos referentes teóricos que orientan la investigación, entre los cuales se encuentran los conceptos de educación ambiental y prácticas educativas ambientales, saber docente y territorio.

Respecto a la educación ambiental como concepto es preciso mencionar ante todo que sus primeras referencias se sitúan en la Conferencia Internacional sobre el Medio Humano realizada en Estocolmo (Suecia) en 1972. La preocupación frente a la contaminación generada por el desarrollo de países ricos, logró permear la política al establecer en el plano internacional, el compromiso de los países con la Educación Ambiental y la información ambiental. Años más tarde (1977), en la Conferencia Intergubernamental sobre la EA en Tblisi, Georgia (UNESCO), organismos mundiales representaron el nivel más alto de acuerdo alcanzado, pidiendo a los Estados incorporar en las políticas educativas, contenidos y actividades a desarrollar en las escuelas.

Por su parte, la educación ambiental en latinoamérica cuenta con un recorrido propio que tendió a configurarla como un campo de conocimiento en el que se confluyen conceptos tales como: deuda ecológica, justicia climática, justicia ambiental, soberanía alimentaria, derecho al agua, derechos de la tierra, salud ambiental. De modo tal que este recorrido posibilitó el despliegue de una EA crítica situada en nuestro continente.

Aportes recientes destacan que la educación ambiental incluye, un trabajo con “valores” en las propuestas educativas (Pitluk, 2020). En realidad, la educación en general se sostiene, y a la vez pone en juego, determinados valores en sus decisiones, en su accionar cotidiano y en la impronta desde la cual se seleccionan y desarrollan las propuestas de enseñanza. Desde este punto de vista la EA resulta fundamental pensar nuevas formas de acercamiento de los estudiantes con el conocimiento de nuestro ambiente, cómo cuidarlo y cómo hacernos responsables, en una sociedad que tantas veces se desentiende de su protagonismo al respecto.

Para pensar estos desafíos, los alumnos/as necesitan construir una serie de conceptos, de categorías de análisis y explicaciones que les permitan comprender que estos problemas ambientales devienen de la relación entre el ser humano y la naturaleza, están atravesados por los intereses de distintos grupos sociales y que su abordaje tiene muchas aristas de la realidad social: política, económica, social y cultural. En este contexto

social dominado por el incremento de múltiples problemáticas ambientales, originadas como consecuencia de un modelo de producción basado en la economía del crecimiento ilimitado, es innegable la revisión de los contenidos escolares.

Los protagonistas de la educación son los niños/as junto a sus docentes, los y las estudiantes se desarrollan en un contexto cultural socio histórico. Pitluk (2012) asegura que alumnos/as, familia y sociedad cambian vertiginosamente y en esos cambios el docente también forma parte como actor. La presencia permanente del binomio niño-aprendizaje en estrecha relación con el binomio docente-enseñanza, requiere de una mirada ética hacia la infancia, reconociendo a los niños como sujetos de derechos, rescatando el rol del maestro y la importancia de la construcción de lazos afectivos que posibiliten estos procesos.

Para ello resulta pertinente desmembrar y re-pensar el trabajo docente en el aula, de acuerdo a las afirmaciones de la antropóloga Rockwell (2008), el “saber docente” se construye en el trabajo docente, en el quehacer cotidiano, en la relación entre biografías particulares de los maestros y la historia social que les toca vivir, este saber no proviene de la pedagogía. El docente incorpora a su práctica el saber social acerca de cómo interactuar con los niños/as, el conocimiento cultural de la lengua, de la relación con la escritura. Desde este trabajo se considera fundamental desentrañar los saberes que tienen las docentes acerca de los conceptos ambientales en función de enriquecer los aportes de esta investigación.

Por su parte Achilli (2008) asegura que en la investigación se realiza un trabajo metódico y reflexivo en la generación de nuevos conocimientos sobre un determinado campo disciplinar. “En la *Formación/práctica docente* también se produce un trabajo metódico y reflexivo sobre el *CONOCIMIENTO*”. Sin embargo, es un trabajo centrado, fundamentalmente, en torno a los criterios de la acción pedagógica con los que se pondrá en circulación determinado campo de conocimiento. De ahí que se afirma que los objetivos y la lógica que orientan uno u otro quehacer son diferentes. Achilli (2008) también sostiene que son prácticas que implican lógicas distintas, es decir las prácticas docentes y las de investigación remiten a oficios diversos, es decir comprender cómo los saberes de las docentes entorno a lo ambiental se recuperan en las prácticas en el aula, cuáles son sus posicionamiento, sus perspectivas y miradas sobre las temáticas ambientales vinculados a los contenidos de enseñanza.

Se puede afirmar que las problemáticas ambientales interrogan a la escuela y la centralizan en la búsqueda de modos de colaborar con el cuidado de nuestro planeta,

nuestra tierra, que necesita de reflexiones y acciones sobre los valores que nos acercan a su cuidado y al respeto por albergar desde la diversidad a todos los hombres y mujeres del mundo. Estas problemáticas, generalmente se centran en las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales ya que es la actividad humana la que las provoca por el avance tecnológico, el aumento demográfico y de la demanda de productos, entre otras causas que conlleva a la contaminación del agua, aire y suelo. Pensar en una escuela que trabaje la EA y la ubique como parte de sus prioridades en los distintos proyectos educativos y que sean transversal en todas las acciones que desarrolla, desde el trabajo con valores en la propuesta de enseñanza, porque:

Pensar en valores implica reconsiderar la ideología que sostiene nuestras ideas y acciones educativas, porque se hace necesario cuidar nuestro ambiente reconociendo falencias y necesidades, además de posibles propuestas en las cuales la escuela y los niños/as pueden incluirse como sujetos activos. Porque vivir en un ambiente cuidado es parte de los derechos humanos. Pitluk (2020) pág. 33.

Las instituciones educativas, a través de sus propuestas pedagógicas, asumen su rol protagónico en la tarea de trabajar en la formación de una ciudadanía ambiental comprometida en el proceso de reconstrucción de una deteriorada relación entre sociedad-naturaleza (De Longhi y Gertrudis, 2007).

Por otro lado, resulta pertinente asociar la construcción de la ciudadanía ambiental y las propuestas pedagógicas adyacentes a la noción de territorio ya que se postula su enfoque como una posibilidad concreta para repensar a la escuela más allá de su entorno geográfico, sino desde un entorno sociocultural más amplio. En lo que respecta a la institución educativa, la distribución de los anexos en la ciudad y los anexos urbanos resulta interesante porque permite alcanzar niveles de análisis a partir de las distintas situaciones y contextos que se presentan.

El territorio es un concepto que se puede relacionar con otros conceptos cercanos como espacio, región geográfica, pero para el entramado del siguiente trabajo se utiliza la noción de territorio desde una concepción de proceso y de los resultados de los múltiples sentidos con los cuales las sociedades (en nuestro caso las docentes) dotan el espacio concreto que habitan partiendo desde la complejidad del territorio que habitan. Como afirma Flores (2012) a la educación ambiental le interesa no sólo explicar los

problemas del ambiente natural, sino también del social y el transformado, en el que se manifiestan con toda claridad las distintas responsabilidades de los sectores sociales. Como se puede advertir, las relaciones entre educación y medio ambiente no son nuevas, sin embargo, la novedad que aporta la educación ambiental es que el medio ambiente, además de medio educativo, contenido a estudiar o recurso didáctico, aparece con entidad suficiente como para constituirse en finalidad y objeto de la educación. De esta forma, la educación ambiental pasa a un primer plano desde finales de los años sesenta y se instala definitivamente.

Referente Empírico: el “Jardín de Infantes Nucleado” de la Ciudad de Sunchales, Provincia de Santa Fe

A continuación se describe la ciudad donde se encuentra ubicada la institución educativa, la escuela, los anexos correspondientes, el alumnado y las docentes con las que trabajamos en la investigación.

Por empezar resulta pertinente especificar que la ciudad de Sunchales se ubica en el Departamento Castellanos, Provincia de Santa Fe. Cuenta con un total de 30.000 habitantes aproximadamente, su economía se basa en la actividad agropecuaria y cuenta con un gran número de empresas del sector secundario y terciario. En la página web del Consejo Municipal se evidencian una serie de Decretos y Normativas que dan cuenta de los trabajos realizados por parte del Ejecutivo durante los últimos años en temáticas ambientales, éstas se encuentran dentro del área llamada “Normativa Ambiental” y se puede acceder a distintas ordenanzas como: “Arbolado público”; “Gestión Sustentable del Agua”; “Residuos Patógenos”; “Control de plagas”; entre otros. En materia ambiental existe un programa de separación de residuos y establece como política pública el servicio de reforestación en la ciudad.

Se puede identificar que la ciudad cuenta con un basural a cielo abierto, el cual en temporadas de invierno de manera accidental o incluso intencional se suele incendiar provocando que el humo afecte a toda la ciudad. Otra situación que se puede observar, es la gran contaminación en las vías de escurrimiento que atraviesan la localidad, entre otras problemáticas de orden ambiental. Dichas problemáticas generan debates y cuestionamientos por parte de los ciudadanos.

Los establecimientos educativos no son ajenos a esta realidad ya que se encuentran distribuidos en diferentes barrios de la ciudad a detallar:

- Nivel Superior no universitario: son instituciones que forman parte del sistema privado y se ubican en el centro de la ciudad.
- Nivel Medio: dos de las escuelas de gestión pública, dos de gestión privada y un establecimiento municipal, también ubicados en el centro.
- Nivel Primario: cinco establecimientos de orden público y uno privado, con anexos correspondientes en la zona rural de Sunchales. Estos establecimientos

pertenecen a diferentes barrios de la ciudad. Las escuelas de gestión pública sectoriza a la población de estudiantes a través de un radio.²

- Nivel Inicial: una institución perteneciente al sistema privado , ubicada en el centro de la ciudad y dos al sistema público instaladas en distintos barrios de la ciudad con anexos en zona rural.

El jardín de infantes donde se realiza la investigación es una institución educativa nucleada de gestión pública de la ciudad de Sunchales. Funciona en ambos turnos y está conformada por una sede y cuatro anexos, dos en el casco urbano y dos anexos rurales. Ofrece servicio educativo a la población de niños y niñas de 3, 4 y 5 años, contando con un total de 300 alumnos aproximadamente. De acuerdo a las características socioeconómicas de la población que forma parte de la institución, las familias de los y las estudiantes están constituidas en su mayoría por empleados públicos y trabajadores independientes de oficio, mientras que las mujeres por su parte son trabajadoras del servicio de limpieza, empleadas domésticas y amas de casa.

Otra característica relevante es que de las docentes que conforman la institución, un gran porcentaje de ellas ocupa un cargo titular en la escuela, es decir tienen una trayectoria en la institución de años, mientras que un porcentaje menor de docentes se encuentran realizando reemplazos. De acuerdo a las observaciones y en función de la distancia que hay entre los anexos, el equipo docente en su totalidad comparten encuentros en reuniones de personal o en proyectos que convocan a toda la institución en fechas específicas del año, es decir, las maestras trabajan gran parte del tiempo solo con una docente paralela, o solas.

Cabe mencionar que la institución se encuentra en tiempos de cambios y en un periodo de adaptación debido a una nueva estructura en el equipo directivo, es decir la directora y vicedirectora al momento de iniciar la investigación eran nuevas en el cargo, esto implicó nuevas formas de trabajar y de institucionalizar, lo que generó una “ruptura” en los hábitos institucionales que se venían llevando a cabo en los últimos años. Por su parte, las docentes que tienen años de antigüedad, como las que recién ingresan, se encontraban expectantes a las nuevas formas de organización.

Precisamente, en los hábitos institucionales, se observa una estructura atravesada por el “paradigma de las emociones” gestionada por el equipo directivo anterior. Es decir, se evidencia una fuerte impronta en torno a lo emocional, un proyecto educativo que

² En las ciudades donde existe más de una escuela en un nivel educativo y se requiere de criterios para ordenar y distribuir a la población escolar, se crean radios escolares. Es decir, zonas delimitadas alrededor de cada establecimiento en donde la población con domicilio dentro de ese radio tiene mayor prioridad en la asignación de vacantes.

traspasa la escuela y se ubica en las planificaciones y proyectos áulicos como prioridad y que “debe” trazarse en todas las áreas. La centralidad de dicho paradigma se vincula con el intento de buscar respuestas a la falta de límites y atención de estudiantes en situación de vulnerabilidad. A raíz de ello un grupo de docentes llevó a cabo durante los años 2014-2016 un proyecto de Educación Emocional, en el cual se evidencian capacitaciones, encuentros con las familias y desarrollo de jornadas. La institución en su conjunto, se apropió de dicho proyecto y se consideró pionera en el paradigma de las emociones en el Departamento Castellanos.

En resumen, el estudio de este capítulo apuntó a identificar el problema de investigación, proporcionando un análisis de los antecedentes y discusiones como así también de las estrategias metodológicas, los referentes teóricos y el referente empírico. En este sentido, en el próximo capítulo se adentrará en el recorrido de la educación ambiental, sus enfoques y la noción de ambiente como un proceso de construcción.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN AMBIENTAL: RECORRIDO, ENFOQUES Y NOCIÓN DE AMBIENTE COMO PROCESO EN CONSTRUCCIÓN

Se desarrollará de manera sistematizada un amplio recorrido por la historia de la educación ambiental, teniendo en cuenta sus inicios y su presente. Concretamente, esta historización remite a la Educación Ambiental (en adelante EA) y a los primeros debates mundiales al respecto, al análisis del Pensamiento Ambiental Latinoamericano y finalmente cómo la educación ambiental se despliega en nuestro país particularmente en el Nivel Inicial. Esto permitirá desglosar en un sentido amplio cuáles fueron los debates fundamentales que permitieron establecer una estructura y una construcción del concepto de Educación Ambiental.

Perspectiva de los Organismos Internacionales: Orígenes de la Educación Ambiental

El concepto de “Ecología” surge en Europa para comprender la compleja trama de relaciones que existen en un ecosistema: toma conocimientos de botánica, zoología, fisiología, genética y otras disciplinas como la física, la química y la geología. Es la ciencia que estudia las relaciones entre los organismos y sus ambientes físicos, químicos y biológicos (Leff, 2011).

Asimismo se define como el estudio científico de las interacciones que determinan la distribución y la abundancia de los organismos: dónde están, en qué número y qué hacen. Hasta los años 60, la ecología era una rama de la biología por la cual se interesaban los estudiantes de la naturaleza, esta disciplina tiene un gran desarrollo con un fuerte impulso en el estudio integral de la estructura y funcionamiento de los sistemas ecológicos o ecosistemas entre otros aspectos, y por lo tanto de la relación entre los seres vivos y de ellos con los factores abióticos del medio. Esto significa que la ecología relacionaba la biología con otras disciplinas científicas como física, química y geología. La ecología constituía entonces un ejemplo del enfoque interdisciplinario de un sistema.

En los años 70 la ecología comenzó a trascender al ámbito biológico y a incorporar lo social. De esta forma ambas ciencias (naturales y sociales) comienzan a funcionar en algún punto de forma integrada. Frente a los grandes problemas que amenazaban con

romper el equilibrio de los ecosistemas y frente a la urgente necesidad de tomar medidas con respecto al deterioro ambiental producido por la actividad humana, se hace imprescindible incorporar las interacciones entre las sociedades humanas y los ámbitos “naturales”. Es así que surge el término Medio Ambiente para referirse a las interacciones entre la sociedad humana y la naturaleza.

Para De Longhi y Gertrudis (2007), en el reconocimiento de la crisis ambiental emerge el concepto “ambiente” transitado desde una concepción basada en una sumatoria de elementos físicos, químicos y biológicos, a una concepción más amplia donde entra en juego la dimensión sociocultural con sus diversos aspectos (políticos, económicos, históricos, territoriales) y en la cual se destaca las interacciones entre todos estos componentes. Cabe remarcar que la introducción de este término provoca “conflictos” en su uso de acuerdo a diferentes paradigmas que se van a ir desarrollando en el presente apartado.

Partiendo de los aportes de Bufarini y Lugo (2017), durante siglos los principios de sustentabilidad han proporcionado a las sociedades humanas la base material para sobrevivir, obteniendo sus medios de vida directamente de la naturaleza a través de mecanismos de auto-reapropiación y marcando a su vez los límites del consumo humano. Como consecuencia de la sobre-importancia otorgada al crecimiento económico desmedido que destruye la herencia natural, se ha venido gestando una crisis a la que se ha dado en llamar “crisis ambiental”, que se evidencia en los años setenta y refleja la irracionalidad ecológica de los patrones de producción y consumo promovidos por la economía tradicional.

Al respecto, es importante remarcar que la dimensión ambiental viene a dar cuenta de una compleja dialéctica entre sociedad, naturaleza y conocimiento, visibilizando el modo en que cada cultura ha imaginado, proyectado y construido su relación con la naturaleza. Puiggrós (2014) afirma que las dimensiones específicamente culturales que destaca el pensamiento ambiental son las que están arraigadas en la historia y en la experiencia cotidiana de la gente; en este sentido es que se revalorizan prácticas, saberes, experiencias de las diferentes comunidades en relación a la naturaleza.

Como mencionamos en un principio, la EA surge a partir de la conferencia de Estocolmo sobre Medio Ambiente Humano, celebrada en junio de 1972. En octubre de 1975, en el Seminario Internacional de Educación Ambiental, acreditado en la antigua Yugoslavia, se aprobó la llamada Carta de Belgrado con el objetivo de tomar conciencia y adquirir mayor sensibilidad sobre el medio ambiente en general y el vínculo entre los

hombres y la naturaleza. Las metas de la EA planteadas allí eran poder lograr que toda la población tenga conciencia e interés por el Medio Ambiente y los problemas que lo afectan, y que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseo necesario para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y formas de prevenir. Ese mismo año, en la conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental realizada en Tbilisi (Georgia), se comenzaron a establecer principios generales sobre la educación relativa al ambiente, entendiendo a la EA como el proceso de formación de conciencias, para crear una nueva ética en donde se rechace la explotación, el desperdicio y la exaltación de la productividad.

En el año 1987, frente a la crisis ambiental que afectó de manera diferente a países industrializados y a los no desarrollados, el Congreso de Moscú planteó la urgencia de definir objetivos y recurrir a nuevos medios que permitan a los individuos ser más conscientes, más responsables y estén funcionalmente mejor preparados para hacer frente a los retos de la preservación del medio ambiente y de la vida, desde la perspectiva de un desarrollo constante.

En octubre de 1988, en Sicilia (Italia), se celebró la Conferencia sobre el futuro del área Mediterránea y la Educación Ambiental, donde ya se insistía sobre la importancia y urgencia de la educación medioambiental en las escuelas. (Labrador Herraiz, C y Del Valle López, A; 1995). Años más tarde, en 1992, en Río de Janeiro (Brasil), se reúnen en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (CENEUD), representantes de los gobiernos de todo el mundo para hablar de los acuerdos internacionales sobre el medio ambiente. Una cuestión subyace en este planteamiento es “encontrar un equilibrio viable y equitativo entre el medio ambiente y el desarrollo”. Esta conferencia ha marcado una nueva etapa en los esfuerzos por reducir las amenazas que las actividades de las sociedades humanas hacen pesar en la Tierra. Fue un paso positivo y necesario pero no suficiente. A partir de esta conferencia se genera en muchos países una apertura a encuentros y debates donde cada año participan gobiernos de todo el mundo.

La Educación Ambiental en América Latina: el Pensamiento Ambiental Latinoamericano

La educación ambiental latinoamericana tiene sus bases en la educación popular de Paulo Freire, articulando a movimientos comprometidos con los cambios sociales, económicos, culturales y políticos. Desde esta perspectiva se ha planteado un enfoque participativo atento a las prácticas y al conocimiento de los pueblos y se sumaron elementos fundamentales como la inclusión de las comunidades hacia el mejoramiento de la situación ambiental, así como la defensa de los territorios. Esta perspectiva encuentra sustento en los lineamientos teóricos del Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL), que plantea que la dependencia económica y tecnológica de los países de Latinoamérica y del Caribe es, al mismo tiempo, una dependencia ideológica y cultural de sus pueblos. Esta problemática atañe directamente a la educación por ser las escuelas los centros que participan en la reproducción de las formaciones ideológicas, en la generación de recursos técnicos y en la transformación del conocimiento (Corbetta, 2019).

La consolidación de este punto de partida responde a dos eventos que merecen atención. Por un lado, en el año 1975 en la 8° Reunión de la Asamblea General del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), que se realizó en la ciudad de Quito (Ecuador), se presentó un informe preparado por la Fundación Bariloche bajo el título “Modelo Mundial Latinoamericano” (García, 2021). Dicho documento pone en el centro del debate la problemática acerca de cómo se distribuían, consumían y/o dilapidaban los recursos naturales llevando la discusión al campo de la inequidad y la injusticia social, la distribución de la riqueza, la apropiación privada de la tierra y de los bienes de producción (lo que hoy se conocen como políticas extractivistas). Es decir, ya en ese momento se sostenía que los problemas más importantes que afrontaba el mundo moderno eran de tipo socio-político, basado tanto en el poder internacional como nacional y en la desigual distribución de los costos ecológicos del crecimiento. Por otro lado, para Flores (2010), la educación ambiental latinoamericana tuvo su punto de inflexión en 1990 con el informe de la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente de América Latina y el Caribe titulado “Nuestra propia agenda sobre desarrollo y medio ambiente” y, décadas después, con el informe “Manifiesto por la vida: por una ética para la sustentabilidad”, derivado del Simposio Regional sobre Ética Ambiental y Desarrollo Sustentable en Colombia.

De este modo el PAL sostiene que la lógica neoliberal está en las causas de los problemas y conflictos ambientales que se expresan en las escalas locales y regionales. Estos posicionamientos configuraron múltiples prácticas que, desde diversos espacios educativo ambientales, conviven y proponen modos contrapuestos y contradictorios de pensar el desarrollo, la sustentabilidad y los modos de habitar el territorio. Esto dio lugar a la consolidación de un recorrido propio en el campo ambiental latinoamericano, en el que se han establecido conceptos como deuda ecológica, justicia climática, justicia ambiental, soberanía alimentaria, derecho al agua, sustentabilidad, derechos de la tierra, salud ambiental, que posibilitaron el despliegue de una EA crítica situada en nuestro continente.

En este contexto uno de los aspectos más abordados suele ser la noción de “*crisis civilizatoria*”. Se destaca al respecto la producción teórica de autores como Carman (2012), Toledo (1992), De Souza Santos (2012) quienes afirman que hace años se advierte que la humanidad atraviesa una crisis climática originada por una sociedad inmersa en las leyes del capitalismo, donde el humano pretende ser superior a la naturaleza, convirtiéndola en un objeto a explotar. A conclusiones similares arribaron Corbetta, S; Sessano, P; Krasnanski, M. (2012), Puigrós y Sessano (2014), Feo Istúriz, O., Rodríguez, A, M., Saavedra, F., Quintana, J y Alcalá, P. (2020) quienes sostienen que estamos ante una crisis multidimensional que afecta todas las áreas de la vida. Es una crisis asociada a modelos de producción y consumo insostenibles, que afectan la vida y la salud en los sentidos más amplios, los ecosistemas y la biodiversidad poniendo en riesgo el planeta y produciendo la extinción de muchas formas de vida.

Desde este posicionamiento la Educación Ambiental intenta promover una revisión crítica del modelo hegemónico de desarrollo que invite a repensar las opciones productivas y de consumo (el ser sobre el tener). En esta perspectiva, se considera necesario aproximarse a la propuesta del Buen Vivir/Vivir Bien (BV/VB) de los pueblos originarios. Para autores como Leff (2004), R. Suárez-López et al (2019) y Toledo López (2013), esta concepción que ha permanecido durante mucho tiempo en el seno de las comunidades andinas, hoy reemerge posicionándose en la agenda política mundial. El concepto del BV/VB parte por reconocer a la naturaleza desde un posicionamiento ético biocéntrico en el que se rechazan las propuestas del capitalismo verde³, las cuales operan en el sentido de una creciente mercantilización de la vida a través de la

³ En el libro de Naomi Klein “This Changes Everything: Capitalism vs. The Climate”, se recupera la noción de capitalismo verde y se explora la intersección entre el sistema económico capitalista y la crisis climática, poniendo énfasis en la necesidad de transformaciones significativas y urgentes en las políticas económicas y medioambientales. La autora proporciona una perspectiva crítica sobre cómo el capitalismo influye directamente en el medioambiente.

comercialización de las funciones ambientales y procesos naturales implicando el peligro de la gravamen de los ritmos de la acumulación de capital en deterioro de los ritmos de los procesos ecológicos (Toledo, 2013). En este sentido procura entonces un manejo integral y sustentable respetando los ciclos de la naturaleza.

Se sostiene que la noción de BV/VB resulta pertinente para esta investigación, ya que no sólo muestra que hay otras racionalidades sino que apuesta a la generación de nuevas a partir del reencuentro de saberes diversos, antiguos y modernos. También resulta interesante el modo en que los autores Burgos Ayala (2016) y Phineiro Machado (2019), establecen como la mitigación del actual modelo, es posible a partir del desarrollo de las prácticas del BV/VB en sus variables derechos humanos (educación y participación) y los derechos de la naturaleza (respeto, protección y restauración) en las instituciones educativas. Particularmente los aportes de Phineiro Machado (2019) sostienen como indispensable deconstruir las ideas, analizar los propios conocimientos y observar las consecuencias sociales, ambientales, económicas y especialmente para la salud humana que conlleva su producción. Esta primera etapa, la de deconstrucción, presupone la aceptación de que existen otras tecnologías posibles y necesarias.

De acuerdo a lo expuesto la EA que posibilita el PAL y la Educación para el Desarrollo Sostenible planteado por los organismos internacionales pertenecientes a Latinoamérica y el Caribe, son dos proyectos político-pedagógicos distintos inmersos en una disputa por hegemonizar el campo de la educación ambiental, con sus implicaciones en cuanto a instalar una propuesta educativa estratégica que contribuye a definir de determinadas maneras la relación ser humano-medio ambiente (Gaudiano 2010; Corbetta 2012; Gudynas 2011).

Desde las miradas arraigadas al PAL la educación para el desarrollo sostenible es un proyecto que genera desigualdad y crisis ecológica, es un sistema que produce más pobreza, y no tiende a transformar ese modelo (Sessano, 2021; Corbetta, 2019). Para García (2021) la concepción de desarrollo subyacente al “desarrollo sostenible” no permite discutir las causas estructurales de los problemas ambientales, que se encuentran en el modelo de acumulación capitalista. El mismo, cuando no es financiero (operando a través de finanzas, inversiones y fondos buitre) es productivo y, en este caso, opera no sólo explotando a los seres humanos sino además en base a la explotación de la naturaleza, destruyendo ecosistemas y agotando los bienes comunes. En contraposición, se pondera la noción de “sustentabilidad”, entendiendo que a partir de ésta puede cuestionarse el uso de la naturaleza como capital dentro de una lógica

mercantilista y se basa en los principios de equidad y justicia social, productiva y distributiva (García, 2021). De este modo la naturaleza es visualizada como territorio, como un lugar para vivir acorde a un proyecto cultural comunitario. En este caso la innovación técnico científica se articula con tecnologías tradicionales, de acuerdo a las características de los sistemas sociales, económicos y ecológicos. Además, está basada en imperativos éticos, desde los cuales se estimulan procesos democráticos, solidarios y redistributivos, mediante mecanismos de participación. En este sentido, el rol del Estado es fundamental en torno a las leyes del mercado, es decir, en el diseño de políticas de apoyo, regulación y control a la producción nacional. Un Estado que garantice mecanismos de gestión donde se incorporen determinaciones participativas en función de las valoraciones e intereses de la población.

Comprender el sustento y los lineamientos teóricos del pensamiento ambiental latinoamericano y la Educación Ambiental en América Latina, nos permite continuar con el desarrollo de esta investigación y dar continuidad al estudio de la EA en el contexto social de Argentina.

La Educación Ambiental en el contexto social de Argentina y la Provincia de Santa Fe

Para dar comienzo al estudio de la educación ambiental en el nivel inicial en nuestro país, se considera pertinente establecer un recorrido sobre la adecuación de la legislación y los procesos de la Ley de Educación Ambiental Integral. También nos interesa indagar en la implementación de esta Ley en las aulas y analizar el papel de la escuela en la construcción de ciudadanía ambiental.

Como se anuncia en este escrito en sus inicios, en Argentina en el mes de Mayo del año 2021, se sanciona la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27621 que establece a la Educación Ambiental como una política pública nacional dirigida a todas las edades, grupos y sectores sociales, en el ámbito formal y no formal educativo, desde el nivel inicial hasta el universitario. Esto conlleva el desafío de buscar las narrativas que orientarán el sentido formativo de los procesos que se impulsen desde los espacios gubernamentales.

A nivel Nacional, el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, junto al Ministerio de Educación elaboran un documento denominado: “Estrategia Nacional: Educación Ambiental Integral”, en el cual se desarrollan los aspectos básicos de la ley y establecen conceptos nodales que organizan la educación ambiental integral. Parte de

conceptos tales como ambiente y problemáticas ambientales (definidos como resultados de procesos socio históricos) y, sustentabilidad, entre otros. Este material si bien se puede encontrar en la página del Gobierno Nacional también se pueden visualizar en la Provincia de Santa Fe mediante la web del Gremio Docente Provincial AMSAFE. A través de la Secretaría de Medio Ambiente de la Provincia de Santa Fe y en conjunto con el Ministerio de Educación se puede observar algunas estrategias posibles de implementación como el desarrollo de programas educativos específicos sobre EA que integran el circuito escolar, establecer alianzas y colaborar con organizaciones ambientales y otros actores relevantes para fortalecer la implementación de la ley y promover la participación comunitaria.

Los inicios de la Ley de Educación Ambiental Integral en nuestro país, comienza en el año 1973 con la construcción de la primera Secretaria de Recursos Naturales y Ambiente Humano designada por el presidente Juan Domingo Peron durante su tercer gobierno. La secretaria estuvo bajo la dirección de la doctora en química Yolanda Ortiz y fue la primera mujer en ejercer un cargo público en gestión ambiental en América Latina. Años más tarde, en 1993 durante el gobierno de Carlos S. Menem, con la Ley Federal de Educación, el Estado fijó los lineamientos de la política educativa conforme una serie de principios y derechos entre los que se incluía la conservación del ambiente, teniendo en cuenta las necesidades del ser humano como parte del mismo (García, 2021). La reforma de la Constitución Nacional en 1994 completa el marco institucional de la Educación Ambiental en nuestro país para este período y será en su Art 41 donde se garantiza el derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. Cabe destacar que el concepto de Educación Ambiental como política y normativa ambiental amparada en el Art 41 de la Constitución Nacional de 1994 a la actualidad sufrió varias transformaciones.

Vagni (2016) establece que en la Reforma de la Constitución del año 1994 la EA fue incluida sistemáticamente de distintas formas en las leyes que regulan el manejo ambiental abriendo espacio para la incorporación de contenidos con mayor actualización de los enfoques científicos. Durante los años noventa y luego de las reformas curriculares se instalaron nuevos desafíos en lo que refiere enseñar contenidos de educación ambiental en Argentina. Estos contenidos pertenecían al área de las Ciencias Naturales, pero con el tiempo se produjo la inclusión de estos contenidos en el

área de Ciencias Sociales, lo que significó romper con aquellas tradiciones que se atribuían estos estudios solo a las ciencias naturales, sino que implicó un cambio de perspectiva teórica. Conforme a lo establecido por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004) y desde el trabajo ministerial de la Provincia de Santa Fe, se promueve desde las primeras infancias la concientización de la importancia de la conservación de las riquezas naturales que albergan nuestro territorio, considerando las numerosas problemáticas ambientales actuales como incendios forestales, contaminación, sequías, migración y extinción de especies nativas, entre otras.

En términos curriculares, los contenidos educativos sobre ambiente se presentaban de manera fragmentada, escindidos en las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. En Argentina, la cuestión ambiental como incorporación al sistema educativo no era prioritario (Corbetta 2015), años más tarde, precisamente a partir del año 2000, el concepto de educación ambiental y su transversalidad ganó terreno de la mano de distintos actores sociales: gremios docentes, movimientos ambientalistas que logran ponerlo como tema de agenda en el Estado Nacional (Corbetta y Sessano 2014).

De tal modo que la EA propone un corrimiento de las Ciencias Naturales como único conocimiento científico válido para el abordaje de cuestiones ambientales en educación. El incremento de estrategias durante las últimas décadas responden a aspectos en los que algunos autores (Telias 2014; Canciani 2014; Corbetta 2012), consideran avances respecto a este corrimiento, pero argumentan que en la práctica no se ha logrado su concreción, es decir que la EA no logra integrarse formalmente al trabajo curricular. Por su parte, Sessano y Puiggrós (2014) sostienen que la educación se ha abierto a la historia social y se abre forzosamente al futuro a través de la tecnología, pero aún permanece cerrada al desafío de pensar el presente desde otro lugar. La Educación Ambiental como política pública es, en este sentido, una omisión que favorece el interés de los sectores dominantes y un gran desafío para la educación pública. (Puiggrós 2014). Es un desafío porque como afirma Puiggrós revaloriza prácticas, saberes, experiencias de las diferentes comunidades en relación a la naturaleza y toma dimensiones específicamente culturales arraigadas en la historia y en la experiencia cotidiana de la gente.

Los inicios de la década de 2000, estarían signados por un cambio de rumbo en las políticas educativo-ambientales del país. Se promovieron numerosos encuentros en diferentes puntos de la República Argentina, a fin de difundir y trabajar intersectorialmente en la construcción de una visión crítica y social de la Educación

Ambiental, con CTERA (Confederación de trabajadores de la educación de la República Argentina), a través de la Escuela Marina Vilte y la carrera de especialización en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable impulsada por Marta Maffei y dirigida por Carlos Galano; así como con la Fundación Ecosur presidida por Teresa Malalán, fueron clave para desnaturalizar la mirada con la que se había abordado la cuestión ambiental y construir colectivamente una pedagogía crítica (García, 2021). Así, la crisis ambiental marcaba el límite del modelo de producción, consumo y distribución hegemónico y convocaba a un llamado a la reflexión sobre el pensamiento en el que habían sido formados los individuos.

En el año 2002, se sanciona la Ley General del Ambiente N° 25.675 en la cual se reconoce a la EA como un proceso continuo y permanente, sometido a constante actualización que deberá facilitar la percepción integral del ambiente. Además se constituye como uno de los instrumentos de la política y la gestión ambiental y se la caracteriza como un instrumento básico para generar en los ciudadanos valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con el un ambiente equilibrado. La Ley establece los acuerdos mínimos para el logro de una gestión sustentable y adecuada del ambiente, la preservación y protección de la diversidad biológica y la implementación del desarrollo sostenible en Argentina.

En el año 2004 se incorporan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios incluidos desde entonces en las recomendaciones para la enseñanza en los distintos niveles educativos. Los NAP hacen referencia a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas y sociales de los estudiantes. Estos diseños, ponen de manifiesto la importancia de la enseñanza de la EA en los distintos niveles del sistema educativo.

Otro hito en el sistema educativo argentino y sobre todo en materia de EA se produce en el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006. En dicha normativa se consolida la incorporación de la Educación Ambiental dentro del sistema educativo en el cual se dispone incluir la Educación Ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario, desde el nivel primario en adelante. La ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y así mismo establece que la educación es una prioridad de Estado. Si bien en sus incisos propone nuevos ejes en el sistema educativo que no se tuvieron en cuenta durante los últimos años, como por ejemplo el espacio a la educación hospitalaria, educación en contextos de privación de libertad, la inclusión de

los jardines maternos, nuevas tecnologías y medios de comunicación, aún no se evidencia apartados que mencionen a la Educación ambiental como contenido en el Nivel Inicial. En ese mismo sentido, la Ley de Educación Nacional Argentina dice que la educación como sistema, debe activar las potencialidades del sujeto para transformarlo en un individuo capaz de resolver sus propias limitaciones y contribuir al progreso personal y social de sus semejantes, lo que conlleva a un cambio que siempre deberá ir de lo particular a lo general.

Cabe destacar que el concepto de Educación Ambiental como política y normativa ambiental amparada en el Art 41 de la Constitución Nacional de 1994 a la actualidad sufrió varias transformaciones. En el año 2006 CTERA y años más tardes la Diputada Adriana Puiggrós (2015), presentaron proyectos de ley sobre EA, obteniendo media sanción en el senado. Proyectos que quedaron en la agenda del Estado sin continuidad.

Después de muchos años de lucha por permanecer en el parlamento, el proyecto de Ley de EAI logró su aprobación en 2021 tras años de estrategias y diseño para su implementación (Sessano, 2021), se consolidó a la luz de tensiones y disputas que generan los debates ambientales en la esfera social. Los proyectos presentados de índole política, social y pedagógica, tienden a un análisis crítico de las cuestiones que abordan. Un conjunto de estudios identificados sobre experiencias de trabajo relativos a EA dan cuenta de las potencialidades y de las dificultades de la transversalidad, en la implementación concreta (Bufarini y Lugo 2017, García, 2020; Bachmann, 2008, 2011; Padawer y Canciani 2014). Lo ambiental genera incomodidad, marca los modos de concebir a la sociedad y naturaleza y la relación que entre ambas se configuran, es por ello que a pesar de sus tratados la ley de EAI continúa siendo una deuda en los sistemas educativos (Sessano, 2021).

A partir de la pandemia por el Covid-2019, la noción de “crisis ambiental” se hace cada vez más fuerte, para De Sousa Santos (2020) desde la década de 1980 (a medida que el neoliberalismo se fue imponiendo como la versión dominante del capitalismo), el mundo ha vivido en un estado permanente de crisis. El autor afirma que cuando la crisis se vuelve permanente, se convierte en una causa que explica todo lo demás. Pero entonces, cuando el objetivo de que una crisis sea permanente? El objetivo es claro, es que esta no se resuelva, es decir, legitimar la escandalosa concentración de la riqueza e impedir que se tomen medidas eficaces para evitar la inminente catástrofe ecológica. Y por esta razón, la pandemia sólo está empeorando una situación crisis a la que la

población mundial ha sido sometida durante los últimos 40 años. (De Sousa Santos, 2020).

En Argentina, envuelto en el contexto de pandemia, el Estado pone nuevamente las problemáticas ambientales en la agenda y en el mes de mayo en el año 2021 en el Congreso Nacional, se sancionó la Ley de Educación Ambiental Integral, que establece que desde el nivel inicial hasta la universidad, todos los estudiantes de Argentina deberán acceder a la educación ambiental. La ley la define como

“un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural”

Es decir que la ley aspira a un abordaje pedagógico y democrático mediante el respeto de la biodiversidad, la equidad, el reconocimiento de la diversidad cultural, el cuidado del patrimonio natural y cultural, la igualdad desde un enfoque de género. Se fundamentan estos lineamientos en la Educación Ambiental Latinoamericana como campo de intervención político-pedagógica que impulsa procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad ambiental y a promover la sustentabilidad como proyecto social.

Durante el año 2020/2021 frente al contexto de pandemia en la Provincia de Santa Fe, se implementaron diversas modalidades de enseñanza incluyendo las clases virtuales y más adelante las clases semi-presenciales con protocolos de seguridad. Las clases virtuales implican un desafío tecnológico, es decir, la transición a la educación en línea (de forma remota) expuso desafíos de acceso a la tecnología y conectividad en algunas áreas de la provincia, lo que afectó la participación de algunos estudiantes.

Por su parte también se evidenció una adaptación curricular, se realizaron esfuerzos para adaptar los planes de estudios y las estrategias pedagógicas a las nuevas circunstancias. En relación a ello puede ejemplificarse que el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el Nivel Inicial otorgó los llamados “Cuadernos 3” que, de acuerdo a la propuesta ministerial:

“se proyecta metafóricamente como una biblioteca que convoca a un lugar privilegiado en la construcción de una comunidad de lectura y escritura. Es una

oportunidad para ingresar a una trama de textos, a un espacio en dónde desplegar diferentes lazos de significación que cada texto le genera al lector, lo cuestiona, lo interroga, le abre caminos posibles”. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2021).

Consideramos que los datos que ofrece la biblioteca virtual son similares a los de una investigación: aporta indicios, pistas, documentos, pero depende de la sagacidad del lector que investiga, identificar los aportes, buscar acertijos, escudriñar lógicas, huellas. En tal sentido, la biblioteca ofrece una zona de búsqueda. Es decir, en la página se pueden encontrar diferentes textos, imágenes y videos didácticos que permiten observar las problemáticas ambientales desde una perspectiva animada, teniendo en cuenta las edades de los niños/as. También se nombra como recursos la página del gobierno de la provincia de Santa Fe y la página web del Ministerio de Educación como material indagatorio para realizar las planificaciones diarias y como búsqueda de información sobre educación ambiental. Si bien en la página web se puede encontrar con facilidad el “Cuaderno N°3” al que hacen referencia las docentes, también se pueden observar otros enlaces con acceso directo a la página del Ministerio de Educación de la Nación con información y recursos audiovisuales como por ejemplo “Paka Paka”.

Los ejes estructurantes que ofrecen estos materiales hacen referencia a la alfabetización inicial “como puerta de entrada a la cultura”. En su página web⁴ se puede leer entre líneas cómo el Ministerio afirma que las tramas propuestas en el cuaderno propicia que los niños y las niñas a través de la lectura tengan la oportunidad para resolver situaciones problemáticas. Son materiales didácticos que se pueden observar y de los cuales se pueden extraer distintas ideas para abordar una planificación áulica, pero cabe aclarar que al ser un campo en construcción se dificulta el acceso a esa información, por falta de capacitación y alfabetización digital, por desinterés o desconocimiento, es una herramienta que las docentes no utilizan con frecuencia por el momento.

Por su parte en la Provincia de Santa Fe, el gobierno busca adherir a la ley nacional de EAI mediante estrategias que articulan la incorporación de la temática al sistema educativo provincial. Se puede reconstruir mediante la información oficial de medios periodísticos que distintos miembros que conforman el Ministerio de Educación y Ministerio de Ambiente, realizan recorridos por diferentes sectores y escuelas del

⁴ Se anexa pagina de internet consultada: <https://educacion.santafe.gob.ar/>

territorio provincial con la intención de dar a conocer los lineamientos de la nueva ley y de organizar estrategias de abordaje con las escuelas.⁵

En resumen, resulta pertinente entonces re pensar las estrategias actuales y los modos de formación específica que requiere la EA para poder llevar adelante un proceso de análisis y discusiones que posibiliten ampliar la mirada acerca de los enfoques interdisciplinarios de la EA en escuelas, comprender la complejidad de los problemas ambientales, reconocer la formación inicial y continua de los docentes sobre esta temática y re descubrir el enfoque crítico de las docentes en EA. A continuación se indagará con mayor detenimiento sobre el papel de la EA en la escuela y su vinculación con el territorio.

⁵ Se consultaron diversos documentos que están disponibles en el sitio institucional del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DEL PAPEL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ESCUELA Y EL TERRITORIO, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MEDIANTE EL APRENDIZAJE -SERVICIO

El siguiente capítulo pretende ilustrar sobre las estrategias de enseñanza que se desarrollan en la institución educativa. Asimismo, se pretende reflexionar sobre las dimensiones que abarcan las estrategias teniendo en cuenta los conceptos de desarrollo, territorio y su vinculación con la enseñanza.

Se analizan dos puntos importantes. Por un lado la noción de desarrollo y territorio, dado que los propios conceptos son esquivos y se modifican a través del tiempo. Por otro lado se aborda la estrategia de enseñanza en torno a lo ambiental de acuerdo al territorio y como la educación se perpetúa en un ejercicio de *aprendizaje y servicio*.

Territorio, desarrollo y educación: identificación del territorio como fuente principal

A continuación se realiza una primera aproximación a lo que se identifica como desarrollo y territorio, a través de una breve discusión a partir de las preguntas: ¿Qué se entiende por territorio? ¿Cómo se sitúa la escuela en el territorio?

En el contexto histórico actual el espacio como objeto se torna una noción organizadora de la realidad. Se construye así una relación naturalizada entre algunos significantes como propiedad privada, posesión, crecimiento ilimitado, progreso, expansión y desarrollo (Castoriadis, 2002). Contrastando con estas nociones, existen otras matrices de sentido y prácticas con respecto a la espacialidad, que se organizan a partir de habitar el espacio como un lugar de relaciones sociales, culturales y estéticas. Este modo de vivir y comprender la espacialidad en América Latina ha sido sostenido a través de acciones colectivas para responder a situaciones como la falta de acceso al agua para comunidades indígenas o de la agricultura familiar, la contaminación del medio ambiente a partir de la instalación de industrias o fábricas, la explotación de recursos naturales y la carencia de escuelas en zonas de las ciudades o áreas rurales donde habitan personas de menor poder adquisitivo y de familias vinculadas a las tareas agrarias (Castoriadis, 2002).

Para Vagni J (2016) ordenar el territorio debe ser un proceso democrático que apuesta a la construcción de un modelo político basado en la intervención territorial como

resultado de una construcción colectiva de conocimiento, como una reflexión crítica, donde el ambiente se gestiona desde el pleno ejercicio de la ciudadanía debatiendo, reflexionando y consensuando con otros para lograr soluciones y decisiones responsables. Harvey (2008) retoma estos términos, relacionando el crecimiento del capitalismo con la desposesión por un lado y, por otro, con el análisis de una miríada de mecanismos, auto-organización y territorio que tienen su validación en las prácticas del neoliberalismo como la apropiación de la tierra, la privatización de los espacios comunes y públicos, las políticas de ajuste, la coacción al mercado, la explotación de recursos naturales en zonas lejanas a sus estados de origen por parte de países centrales. En tanto para la autora Heras Monner Sans (2015) son respuestas a dinámicas situadas en contextos específicos, estas acciones no son homogéneas entre sí; lo común entre ellas es la disputa de las materialidades y sentidos de un sistema que produce una desigualdad creciente. Existen intereses específicos dentro de cada uno de los sectores y países, pero es su alianza para con la libre movilidad del capital financiero lo que les permite constituirse en un actor social como tal, con un discurso que lo sostiene y le da identidad. Asimismo, indica que esta alianza va fijando un andamiaje jurídico. Éste absorbe a las naciones y las re-construye a través de otras instituciones. Para asegurar dichos recursos se produce una permanente ocupación y explotación de la naturaleza y de otros seres humanos. De este modo, la concentración de riquezas y los movimientos de pueblos son dos fenómenos asociados entre sí, aunque muchas veces no sea tan fácil distinguir las formas específicas en que se relacionan, ni sus consecuencias en distintas partes del mundo.

Así, una de las situaciones que caracteriza al capitalismo actual es que los mecanismos jurídicos y legales para proteger la explotación y la concentración de riqueza parecen funcionar, mientras que los diseñados para proteger a las víctimas de estas situaciones, directamente no se implementan o su grado de ejecución es tan bajo que en todo caso solamente parecen servir como testigo de la desigualdad.

En Argentina, según se ha señalado desde el campo de la sociología rural, las transformaciones ligadas a la relación concentración-diasporización (Harvey, 2018) han puesto en tensión los intereses y avances de empresas con las necesidades e intereses de productores rurales, grupos étnicos y nuevos desocupados (Giarraca, 2001). Estos procesos se profundizaron a partir de la instalación de empresas transnacionales, el auge del cultivo de la soja transgénica y la concentración del mercado agroalimentario. Se conformaron zonas en las cuales se produce, por un lado, la inversión de capitales

transnacionales y, por otro, la expulsión de los pequeños productores rurales. El territorio entonces, parece ser un factor importante para conocer cuales son los problemas ambientales en este caso, que emergen cotidianamente.

Consideramos pertinente vincular estos lineamientos teóricos con la escuela donde se realiza el presente estudio, ya que nos resulta primordial para comprender su ubicación en el espacio geográfico y explorar cuál es el medio inmediato y el grado de conexión o aislamiento del establecimiento respecto del centro donde se concentran las problemáticas ambientales locales. De este modo, entendemos que se puede interpretar que el territorio, a pesar de ser de nivel muy localizado, conforma una política autónoma más genérica y abarcativa. Contar con el territorio como un referente principal, puesto que ante las lógicas que sitúan el sistema educativo polarizado entre la burocracia y el mercado con los consiguientes riesgos de exclusión y pérdida de cohesión social, las vías de solución resulta preciso buscar en la comunidad.

La localidad donde se ubica la institución no escapa a las problemáticas ambientales. Las docentes en sus discursos asumen una deuda con el ambiente, y también con el territorio local, manifiestan desconocer cuales son las problemáticas ambientales que las rodean más allá de la separación de residuos. Asumen la responsabilidad de investigar y dar a conocer a sus alumnos acerca de problemáticas ambientales actuales vecinas a la institución para poder construir nuevos proyectos y dar comienzo a nuevos procesos de aprendizajes.

En nuestro país, se sancionó la Ley N°27.621 de Educación Ambiental Integral (EAI), que establece que desde el nivel inicial hasta la universidad, todos los estudiantes de Argentina deberán acceder a la educación ambiental. La ley la define como *“un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural”* Ley de Educación Ambiental Integral N 27621 (2021).

Para ser sustentables, resulta necesario reconectar con la propia esencia en la diversidad de la vida y recuperar el valor de sentir, disfrutar y compartir. Valorar la posibilidad de conocer los principios, promover una mayor participación, que sea transformadora y que llegue a cada miembro de la sociedad, comenzando por la escuela. Como se mencionó anteriormente, es propio de estos tiempos el reconocimiento de múltiples y diversos problemas ambientales que se articulan como emergentes del modelo de desarrollo que se sostiene. La crisis ambiental se manifiesta en los contextos locales,

regionales y mundiales poniendo en evidencia los profundos conflictos que derivan de la expansión del mercado como ideología, su impacto en la organización social y en las profundas modificaciones en los hábitos de consumo actuales. Todo esto configura un amplio espectro de diferentes órdenes materiales y simbólicos, que interpela como sociedad contemporánea. En este contexto, la educación ambiental se constituye en un componente fundamental, orientado a la búsqueda de caminos alternativos que posibiliten la construcción de una sociedad diferente, justa, participativa y diversa.

Para Sessano y Puiggrós (2015), “la educación se ha abierto a la historia social y se abre forzosamente al futuro a través de la tecnología, pero aún permanece cerrada al desafío de pensar el presente desde otro lugar, la Educación Ambiental como política pública, es en este sentido una omisión, que favorece el interés de los sectores dominantes y un gran desafío para la educación pública”.

Perspectivas y reflexiones sobre las experiencias docentes en un jardín de infantes: el aprendizaje-servicio como estrategia

La educación ambiental es un campo que genera conflictos, tensiones y debates. La problemática que atañe a la EA y el planteo pedagógico parte de visualizar y reconocer el uso irracional de los bienes comunes, su sobreexplotación y degradación anclado en las lógicas del individualismo y el consumismo promovido por el mercado. Estos debates ponen en evidencia que los patrones actuales de desarrollo son injustos y antidemocráticos.

Se puede afirmar entonces que las problemáticas ambientales de algún modo interrogan a la escuela, que es sin lugar a dudas, una de las instituciones básicas de la sociedad. Se enfoca en la búsqueda de modos de colaborar con el cuidado de nuestro planeta, de nuestra tierra, y qué acciones sobre los valores nos acercan a su cuidado y al respeto por albergar desde la diversidad a todas las personas del mundo.

Es relevante tomar como punto focal de análisis la forma en que las docentes se autogestionan y aprenden a consignar sus recursos y cómo los distribuyen en el proceso de enseñanza al interior de las aulas. Algunas expresiones de participantes cuando describen su experiencia hacen referencia a frases como: “lo estamos intentando” “hay material que aún no pudimos leer con detenimiento”, “*todo es medio improvisado, hacemos proyectos pero nunca podemos llevarlos a cabo del todo*” (RN 7 23/11/2021)

El análisis y la construcción de esta investigación pone atención en varios puntos que coinciden en los debates de las docentes y dejan entrever el desarrollo de jornadas y

actividades que se llevan a cabo y ponen en juego temáticas referentes al ambiente. Lo particularmente interesante es que éstas son motivadas por formas de hacer y pensar, que se constituyen como aprendizaje - servicio.

El aprendizaje - servicio⁶ es un método para unir aprendizaje con el compromiso social. Es aprender haciendo un servicio a la comunidad, es una estrategia de transformación social. Roser Batlle (2014) asegura que el aprendizaje-servicio implica justicia social. Más que una estrategia docente es un movimiento pedagógico que relaciona el trabajo académico con el compromiso con la comunidad.

En busca de otras formas de carácter más horizontal que permitan la implicación en un plano de igualdad de todos los actores que operan en un mismo territorio, en esta búsqueda, una estructura alternativa que se viene impulsando y estudiando con esperanza es la organización en red. Para autores como Longás, J; Mireia, C et al. (2008) la red, como metáfora, sugiere tejido, nudos o conexiones, flexibilidad y cierta debilidad de los materiales que la forman, dado que sólo alcanzan su función y fuerza justamente cuando están bien trabados entre sí.

Del concepto red se desprenden dos acepciones. Por una parte, se entiende como sistema relacional, formal o informal, que permite establecer nuevas formas más eficientes de comunicarse e interrelacionarse entre las personas, generando una estructura flexible y no jerárquica que posibilita una mayor implicación y participación de sus miembros y una mayor responsabilidad compartida en el momento de tomar las decisiones que les afectan. (Longás, J; Mireia, C et al 2008). Por otra parte, y desde un punto de vista más institucional, también se entiende como el modelo de organización alternativo a los tradicionales organigramas jerárquicos, capaz de integrar instituciones y actores en un plano de igualdad, unidos por el interés común, primero, por compartir los análisis de las necesidades y los proyectos, y segundo, por coordinar la acción de una manera integral y coherente. Una característica central de estas estructuras es el interés por los asuntos de tipo transversal, es decir, aquellos que afectan a los ciudadanos de forma integral y que sólo pueden abordarse desde los intereses comunes, pero desde perspectivas profesionales diferentes y complementarias y, en el caso de las instituciones, organismos o servicios, rompiendo la clásica división de los diferentes sistemas que forman los denominados servicios a las personas.

Es un enfoque que busca acercar el espacio áulico con la comunidad, en contraposición a la visión pedagógica tradicional el concepto de educación con frecuencia ha quedado

⁶ Se utilizará ApS.

circunscrito a la acción educativa propia de la familia y de la escuela. Históricamente, la escuela ha sido un espacio de tránsito entre la familia y la sociedad y el trabajo asumiendo una función con el doble componente de la transmisión de conocimientos, y la transmisión de hábitos, conductas y normas. (Heras Monner, A. 2017).

Las planificaciones de la institución que establecen intercambio con la comunidad dan cuenta de la facilidad por parte de la institución educativa de gestar sin inconvenientes un proyecto de ApS, las docentes están en gran medida motivadas porque la respuesta por parte de la comunidad es favorable, *“la gente se engancha, a la gente le gusta que los chicos tengan nuevas ideas, entonces nos escuchan y participan”* (RN 7 23/11/2021). Para poner en contexto, durante el año 2021/2022, la institución realizó varios proyectos que se llevaron a cabo de manera articulada con la sociedad, que podrían encuadrarse en lo que se describió como aprendizaje-servicio. Para ejemplificar, a continuación se describen dos de ellos.

Uno de los proyectos anuales que se lleva adelante todos los años en el mes de septiembre se llama “Paraguas por la Paz”, este proyecto tiene como propósito celebrar el “Día Mundial de la Paz”⁷ con la comunidad, llevando mensajes de tolerancia, entendimiento, esperanza y amor, fomentando el respeto por la diversidad y por la naturaleza. La fundamentación del proyecto establece que cada año el 21 de septiembre se celebra el “Día Internacional de la Paz”, declarado por la ONU en 1981. Este día convoca a la institución mediante la educación y la sensibilización social a reflexionar acerca del significado de la Paz. “Paraguas por la paz” es una iniciativa del artista norteameritano Matt Lamb, quien, tras los atentados de la torres gemelas en Nueva York, inició un taller con guía de ayuda para los niños y niñas que perdieron sus familiares en el ataque, logrando que cada uno de ellos exprese sentimientos a través del arte pintando diferentes paraguas. Este proyecto se ha multiplicado en distintas partes del mundo.

En el año 2021 la institución educativa bajo análisis atribuye su tradicional jornada “Paraguas por la Paz” a una impronta especial enmarcada en la problemática de la pandemia y su impacto en la naturaleza. Es un proyecto que hace referencia a las problemáticas ambientales y cómo estas pueden posibilitar nuevas pandemias. Para articular con la comunidad, (ya que no se podía realizar de manera masiva), los alumnos y docentes se encargaron de pintar un cartel, de trabajar al interior de las aulas con

⁷ “Día Mundial de la Paz” y/o “Día Internacional de la Paz” se celebra el 21 de Septiembre de cada año y ambas ambas anuncianes hace referencia al mismo evento.

información acerca de lo que sucede actualmente con el planeta, con soportes visuales como imágenes y videos. De esta manera articular con el efector de salud pública de la ciudad y colgar un cartel informativo y de agradecimiento. La ciudad se hace eco de esta información, lo que permite que muchas personas se acerquen al cartel, tomen fotos, comenten en diferentes medios de comunicación sobre la importancia de informar y educar desde edades tempranas.

Esta actividad invita a reflexionar y expresar libremente ideas y sentires respecto al lema “Recuperarse mejor para un mundo equitativo y sostenible”, entendiendo que es importante que cada persona reflexione sobre su accionar con la naturaleza y la responsabilidad de cada uno ante ello. Es una actividad propicia para ejemplificar una estrategia de aprendizaje-servicio y la vinculación directa con el concepto de red. Es donde la comunidad y el sistema educativo mediante una problemática actual y transversal a todos se entrelazan y retroalimentan conocimientos e información. Al siguiente año, el proyecto “Paraguas por la paz”, se pudo realizar de manera presencial pero en esta oportunidad poniendo como eje central una temática totalmente distinta.

Otro de los proyectos que se desarrolla todos los años durante el mes de septiembre es la llamada “Feria de Gajos y Semillas”. Es una actividad que se desarrolla en conjunto y se articula con otro jardín de infantes público de la ciudad, comparten una jornada donde se vincula a la familia, autoridades, docentes y niños/as a intercambiar durante todo el día tallos de diferentes especies de árboles y semillas. El objetivo de esta actividad es lograr un compromiso por parte de los niños/as y familias con el medioambiente, y de esta manera generar reforestación y nuevos seres vivos. Entre otros objetivos que se detallan están el de compartir, intercambiar miradas, establecer vínculos, concientizar sobre la importancia de las plantas, la responsabilidad que implica tener una planta. La directora de la institución hace mención a este tipo de eventos⁸, la educación en conjunto con otras instituciones hacen un aprendizaje-servicio aún más relevante debido a su alcance masivo.

Como afirma Gonzalez (2018) la educación entonces es un ejercicio de corresponsabilidad. Dicho de otro modo, si la educación no es compartida por los distintos agentes socioeducativos, no aborda y se nutre de la dimensión comunitaria y no genera desarrollo, cambio y transformación en las sociedades, no puede ser concebida como educación. En relación a los mencionados proyectos es interesante

⁸ Durante los años como docente titular de la institución educativa donde se lleva a cabo el proyecto, la directora asegura ser la fundadora de esta actividad.

remarcar que tienen lugar mientras las docentes manifiestan ciertas dudas al momento de establecer vínculos con los contenidos referentes a educación ambiental, y estar en “deuda” con su puesta en marcha en las aulas.

Sin embargo, a partir de una cierta cantidad de proyectos llevados a cabo durante el transcurso de este tiempo, manifiestan tener en claro un compromiso con el planeta que se hace explícito a partir de la puesta en marcha de dichos proyectos.

Un primer acercamiento nos lleva a intentar situar un sentido que se presenta en el grupo de docentes y que parece ir hacia la misma dirección, hacia una “deuda” con la educación ambiental, sin embargo en su relato cuentan distintos trabajos llevados a cabo durante el año que de alguna manera se vinculan con la temática.

En este capítulo dedicado a la convergencia entre el territorio y las estrategias de enseñanza mediante el aprendizaje-servicio, se evidencia que la educación trasciende los límites del aula al enlazarse con el entorno. Los ejemplos presentados ilustran cómo esta conexión puede ayudar a las docentes a abordar desafíos reales. Las conclusiones extraídas proporcionan una base sólida para dar continuidad al próximo capítulo donde se abordará en profundidad el análisis institucional, el enfoque desde lo instituido y lo instituyente.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS INSTITUCIONAL, UN ENFOQUE DESDE LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE

En el presente capítulo se establece una conexión a partir del análisis institucional entre lo instituido y lo instituyente de acuerdo a los componentes constitutivos de la institución educativa. Se divide el capítulo en tres secciones: la primera propone sistematizar una mirada frente al análisis institucional, para poder llevar adelante este análisis es necesario enfatizar en cómo se constituyen los lazos frente a lo “instituido” y lo “instituyente”.

La segunda sección refiere a la mirada de los docentes como agentes de la escuela, una descripción que aborda a la institución desde una transformación en la identidad escolar a partir de una reestructuración en el equipo directivo, en conjunto con las perspectivas de la educación ambiental y el paradigma de las emociones desde la posición docente. Y por último, la tercera sección propone destacar cuales son las tensiones y disputas que se manifiestan entre la EA y el paradigma emocional.

Pensar el sentido: Análisis institucional y una puerta de entrada a lo instituido y lo instituyente

El avance de esta investigación encuentra lo institucional ejerciendo como una trama de articulación entre dos niveles de significados. Luna y Zanuttini (2019), aseguran que pensar en lo institucional educativo implica un desafío ya que los sujetos están constituidos por las mismas instituciones a través de las cuales interpretan una realidad compleja, sedimentada y cambiante al mismo tiempo. El análisis institucional es una práctica de conocimiento que necesita intervenir, no es contemplativa. Es un trabajo artesanal de análisis de significados y modos de relación. No es un trabajo individual sino en diálogo con otros. Se trata de transformar un estado de cosas, y para ello se necesita construir una trama de relaciones, significados, historizar las prácticas. No tiene como objetivo este trabajo intervenir, tampoco crear sentidos. Pero lo que sí permite el análisis a lo largo del desarrollo, es observar la capacidad instituyente de la escuela como dispositivo.

Pero, ¿a qué se refiere la palabra instituyente? Es un concepto que requiere en principio, de la capacidad de los sujetos de volver sobre lo pensado, sobre las certezas provisorias

asumidas, sobre los *habitus*⁹ que atraviesan los cuerpos y las prácticas escolares. Así, pensar/analizar la institución implica esforzados movimientos de ruptura de los sujetos, en cuyo curso se apropien de medios para deliberar y cuestionar aquello que ellos mismos han creado, en este sentido para Castoriadis (1997), la idea del imaginario social instituyente parece difícil de aceptar.

Como se menciona en capítulos anteriores, se puede observar que las docentes constituyen un esquema de proyecto que se aborda en el aula que hace referencia al “paradigma de las emociones”, dicho paradigma se incluye en el quehacer cotidiano y simplifica en algún punto las planificaciones ya que es un tema que se viene abordando en la institución de manera reiterativa.

Pero, ¿qué se entiende por el paradigma de las emociones? El autor y presidente de la Fundación Educación Emocional Argentina Lucas Malaisi (2019) asegura que las emociones son disposiciones corporales que determinan dominios de acción, es decir, son programas que impulsan a la conducta. Propone cinco habilidades generales para reconocerlas y gestionarlas, la primera implica un reconocimiento emocional (identificar lo que sentimos), la segunda la autorregulación (poder transitarlas y gestionarlas), la tercera la automotivación (hace referencia al aprovechamiento productivo de las emociones), la cuarta la empatía (la capacidad de ponerse en el lugar de un otro) y por último las habilidades sociales (que tienen que ver con la resolución de conflictos). El autor afirma que todas estas habilidades son ejercitables y que si se trabajan en las escuelas desde el nivel inicial se pueden desarrollar técnicas educativas emocionales que ayuden a los niños y niñas de modo que, cuando tengan una dificultad ya estén preparados y tengan recursos para afrontarla.

El paradigma de las emociones posiciona a las docentes en un estado de conocimiento y comodidad que les permite describir y explayarse con mucha seguridad sobre diferentes temáticas relevantes para el desarrollo emocional y que dan cuenta de los contenidos que se pueden abordar en una sala. Es un paradigma que se lleva a cabo y se posiciona en la institución durante años. El recambio del equipo directivo, trajo miradas y así nuevas temáticas por abordar, Así, el paradigma de las emociones parece quedar por fuera del eje central y se evidencia resistencia por parte de las docentes que formaron y

⁹ Bourdieu define al *habitus* como el sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente y sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991:92).

dieron inicio a la educación emocional. En este sentido, la escuela “sufre” el mandato del paradigma de las emociones, estructura un status quo que resume ciertas formas de responder a demandas de un orden de significados, modelos y valores que garantizan la persistencia de los modos de funcionamiento. Esta incidencia se ve en sus aspectos manifiestos a través de la formulación de fines y objetivos, y en sus aspectos latentes, a través de la asignación de recursos y modelos de trabajo. En las aulas de este grupo de docentes aún se observan afiches, libros, planificaciones que dan cuenta que las emociones tienen un nivel de relevancia inquebrantable.

La rutina cotidiana de un establecimiento educativo hace evidente las características del contexto, cuanto más antigua y consolidada está la escuela en la trama de las relaciones sociales para Fernández (1994) más fuerte y definitorio es el sello con que “marca” a sus alumnos, a sus docentes y a los rasgos de la vida cotidiana. El intento de explicación de cualquier hecho social debe transitar necesariamente el intrincado camino de destejer diversos niveles de significación hasta llegar a poner a la luz la trama de significados en donde se mueven los sujetos. Para poner un ejemplo claro, las entrevistadas manifiestan desconocer trabajos de las prácticas educativas ambientales al interior de las aulas, están inmersas en lo instituido, en lo que ya está dado y establecido por los lineamientos de la misma institución, desestiman por momentos la necesidad de incorporar nuevos conocimientos porque hay “que trabajar otros”. Ese trabajar otros, se observa desde un orden de prioridad: primero las emociones, después hay que trabajar ESI, luego las efemérides, después hay lugar para pensar nuevas prácticas.

La institución educativa como tal es la más clara situación social de intervención institucional. Es una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja. En cada institución se establecen rasgos generales donde se incluyan aspectos que tienen que ver con la existencia de un ambiente en unidades de tiempo, asignación de roles, grupos diferenciados de personas por edades, recorte de un conjunto de información, saberes, rutinas de tiempo.

En este sentido, recuperando conceptos de Castoriadis (2007), el ritual escolar contiene una relación de heteronomía respecto a lo instituido. Significaciones imaginarias, sentidos comunes, valores, creencias que se instauran, naturalizan y que reproducen como legítimos, es lo que ha logrado cierto nivel de institucionalización y comportamientos en consecuencia. Siguiendo a Castoriadis (2007), el único modo para que lo instituido se desplace es que aparezca lo imaginario radical, una fuerza creativa y destructiva que realice una ruptura, que interroge lo instituido y permita

desplazamientos. La escuela se encuentra hoy en un proceso de construcción de identidad, se evidencia un proceso de transformación, pero aún no se da un lugar a nuevos entramados.

Forjando una identidad institucional: la influencia de un nuevo equipo directivo en la escuela

El estudio de la institución llama la atención sobre un eje de significación que aparece reiteradas veces en los relatos: la impronta en la institución del paradigma de las emociones y el vínculo con las significaciones socioeconómicas proveniente de un modelo educativo establecido y consolidado en la institución desde hace unos años. Es un modelo que tiene su impronta y las bases suficientes para lograr articular y sostenerse de manera fehaciente y como insignia de la institución, derivada de la situación socioeconómica de las familias de los sujetos en la trama relacional de los sistemas políticos y sociales.

Para Fernández (1994), “una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social”, se refiere a las normas - valor en establecimientos, a la institución que expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. El nacimiento del sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diversos niveles de generalidad y pregnancia que pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno. Entonces, las instituciones son producciones de la vida social que aseguran la persistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad que funciona como legítima.

La capacidad de “ser social” interpela a la cuestión educativa porque en estas reflexiones las docentes manifiestan el deseo y la necesidad de reconocer el cuidado, protección y preservación del mundo de manera conjunta, pero se hace evidente que el trabajo individual distribuido por anexos dificulta el trabajo en equipo. Trabajar en distintos anexos supone de acuerdo a una de las entrevistadas que: *“cada una trabaja en su anexo, yo estoy trabajando un tema y no se que está trabajando la docente que está en el campo por ejemplo, después cuando hay alguna jornada nos juntamos y nos vemos en alguna reunión de personal, pero muy de vez en cuando”* (RN8 05/04/2022) Esta situación permite identificar un posicionamiento individual a la hora de elegir y proponer las planificaciones semanales. Esta situación abre nuevos interrogantes acerca

del trabajo en equipo dentro de la institución, ¿qué sucede con el trabajo colectivo?
¿Cómo se organizan las docentes para planificar en grupo en la escuela?

Se evidencia que el trabajo en equipo está obstaculizado no solo por la distribución de los espacios por anexos, sino también por la formas en las que se llevan adelante las actividades cotidianas. Las reuniones de docentes se organizan cada tres meses y tienen por objetivo revisar las disposiciones ministeriales y los contenidos a desarrollar durante los próximos meses. El equipo directivo se encarga que los encuentros tengan una duración de dos horas, se ofrece a las docentes documentos y se informa si hay nuevos contenidos para trabajar en las aulas con los niños, también se enuncian que esos documentos permanecen en la sala de la biblioteca para ser indagados de acuerdo al interés. Además organizan cómo llevar a cabo diferentes efemérides como por ejemplo el Día del Maestro, Paraguas por la Paz, Festival de fin de año. Debaten y distribuyen las tareas entre ellas y se deja por escrito en un acta todo lo que se desarrolla en la reunión.

Las docentes entrevistadas forman parte de la institución con una antigüedad entre 2 y 11 años. Por su parte la directora tiene tres años de antigüedad y la vicedirectora dos años de antigüedad en sus cargos en el jardín. Se podría pensar que son datos poco relevantes, pero por el contrario son de importancia debido al nivel de reestructuración y re-significación en el que se encuentra el establecimiento educativo actualmente.

El equipo directivo que formó parte de la institución durante muchos años, desarrolla y se apropia del paradigma de las emociones a partir de dificultades que manifiestan las docentes al momento de trabajar con los niños en las aulas. En el análisis de una de las entrevistas, se menciona un año donde el grupo de alumnos en palabras de ella *“era insostenible, no se podía trabajar, se pegaban, se insultaban todo el tiempo, a mi no me registraban...trabajar las emociones ayudó mucho al grupo y me ayudó mucho a mi”*. (RN4 21/09/2021)

El proyecto de Educación Emocional en la institución permitió de alguna manera a las docentes buscar respuestas a situaciones que dificultan el quehacer cotidiano. Supuso un trabajo de capacitación constante y de muchos años, el lugar que ocupa es relevante debido a la identidad que le da a la institución. Pero durante el recambio de directivos el paradigma de las emociones fue perdiendo fuerza en el establecimiento. En palabras del nuevo equipo

“Si, trabajar las emociones es necesario, pero también tenemos muchas otras cosas que trabajar con nuestros alumnos y con las familias, por supuesto que es importante, pero son importante igual que las otras temáticas”. (RNº5 23/09/2021).

En esa búsqueda de identidad y de una nueva mirada institucional, se puede percibir un nivel de tensión no explícito en función al abordaje de nuevas áreas que no incluyen directamente a la educación emocional.

Educación ambiental y paradigma de las emociones en la escuela

La educación ambiental escolar que aborda los contenidos de enseñanza y aprendizaje de la EA, tienen su origen en el predominio de un currículum disciplinar que prioriza la división del conocimiento en el que por lo general se señala una relación causal de los problemas ambientales y se dejan fuera aspectos importantes que posibilitarían una visión crítica del medio ambiente. De acuerdo a Edgar Morin (1999), la educación es imposible sin una reforma del pensamiento que conduzca a un verdadero proceso de aprehensión del hombre como sujeto complejo que piensa, siente, valora y se comunica. Este principio, también es válido para la educación ambiental.

Desde este lugar las docentes afirman con certeza que no pueden llevar a cabo estrategias de enseñanza sin conocimientos teóricos. Entonces, ¿qué lugar ocupa la EA? ¿Cómo se puede pensar en estrategias de aprendizajes que formen sujetos críticos desde la falta de contenidos y capacitación por parte del estado?

La propuesta de la Educación Ambiental suma una mirada crítica, situada, territorial y comunitaria asociada a los derechos para comprenderlos:

“...se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre las diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestro planeta”
Ley de Educación Ambiental Integral N° 27621 (2021).

Los problemas ambientales no son problemas “de la naturaleza”, sino de las sociedades en su relación con ella, la reflexión sobre cómo los grupos sociales extraen, distribuyen,

degradan las bases naturales de los distintos territorios a lo largo de la historia, interpelan a una parte de la sociedad. Para Matos y Flores (2016) la educación ambiental debe ser aprendizaje dinámico y dialéctico entre el sujeto cognoscente y la naturaleza para su cuidado y conservación. Aprendizajes que deben ser pilares de un nuevo estilo de vida personal pero sobre todo colectivo.

Frente a esto y por unanimidad, las docentes aseguran que es necesario realizar un aporte, “un granito de arena” para colaborar con el planeta, desde reciclar, consumir menos y transmitir esos aprendizajes cotidianos a los alumnos resulta relevante. En lo que refiere al análisis y a las experiencias de las docentes, se puede afirmar que, en la identificación de las problemáticas ambientales, en primer lugar las docentes posicionan como a la no separación de residuos como uno de los temas más importante y de fácil acceso al nivel inicial. En segundo lugar identifican a la contaminación del aire y del agua por sustancias químicas y tóxicas por parte de las grandes empresas, en tercer lugar el cambio climático y por último la pérdida de biodiversidad y escasez de recursos naturales.

De acuerdo al análisis y con base en una batería de propuestas teóricas diseñadas por la Ley de EAI se sostiene que la transversalidad, la integralidad y la EA no son posibles sin formar previamente a los docentes, puesto que el principal obstáculo en la educación inicial es la formación disciplinar. Para la educación actual se necesitan nuevas teorías que ayuden a orientar, que inviten a explorar y experimentar caminos. Pero para ello también se necesita de la predisposición de todos los actores involucrados.

Resulta pertinente indagar, cómo es posible que la institución dé apertura a nuevos conocimientos si aún se siguen forjando bases en el paradigma de la educación emocional? ¿Se puede pensar en dos paradigmas que se unen y dan lugar a nuevos conocimientos entre sí?

El desarrollo de este trabajo supuso revisiones críticas respecto al significado de la perspectiva ambiental que tienen las docentes frente a la ideología institucional que preserva el modelo del paradigma emocional y cómo esto repercute al momento de elegir de manera directa temáticas que abordan lo emocional, sobre todo en el grupo de docentes que forman parte de la institución desde hace años. Esta revisión para darle un sentido más amplio, supone para las docentes la apertura a nuevos interrogantes y cuestionamientos al momento de elegir una temática para abordar, presupone salir de la “zona de confort” y cambiar radicalmente la perspectiva pedagógica con la que se viene trabajando. La postura y seguridad con la que transmiten los contenidos y la apropiación

de los mismos dejan entrever una especie de “bandera” por ese paradigma (emocional) incuestionable. En este sentido, en ese proceso de reflexión resulta difícil pensar nuevos contenidos.

Enfrentando divergencias: Tensiones en el papel de la educación ambiental frente al paradigma de las emociones en la escuela

Se propone establecer un análisis que dé cuenta de las significaciones propias institucionales, es decir, cómo son atravesados los docentes por la construcción de un nuevo equipo directivo y cuáles son las tensiones y malestares que se evidencian frente al cambio y la ruptura de un paradigma tradicional.

Como venimos mencionando la institución se encuentra impregnada por el paradigma de las emociones. A su vez, mediante el trabajo de campo pudimos identificar cómo las docentes y el equipo directivo necesitan en gran medida de un soporte ofrecido por el Estado nacional y provincial para realizar trabajos cotidianos con los alumnos en relación a diversas orientaciones temáticas, no sólo en lo que respecta a la educación ambiental. Por ejemplo, una docente plantea durante el comienzo del ciclo lectivo 2022:

“...ahora estamos utilizando el PNL: Plan nacional de lectura, es una caja para cada anexo y te dice para que edad, para que región del país, hay trabajos sobre autores, hay algunos que hablan de las abuelas, otro de la amistad, otro de los derechos. Entonces uno se apoya en ese catálogo”. (RN 8 05/04/2022)

Desde esta perspectiva, identificamos un sentido de rutinización de las prácticas docentes, en el cual consideran necesario la propia “bajada ministerial”¹⁰ para establecer contenidos, como así también, la propia “bajada escolar”¹¹ instituida en el paradigma de las emociones que, al momento de realizar el trabajo de campo, se encontraba en tensión.

Respecto a la rutinización de las prácticas docentes, cabe destacar el planteo de Dussel (2009), quien expresa que los rituales escolares son acciones que están cargadas de

¹⁰ La noción de “bajada ministerial” es una expresión común entre directivos y docentes en el ámbito educativo que hace alusión a las políticas, directrices, regulaciones o anuncios por parte del Ministerio de Educación que incluye cambios en la currícula, nuevos documentos para abordar en las aulas, programa de formación docentes.

¹¹ Por su parte, la noción de “bajada escolar” hace referencia a las nuevas disposiciones por parte del equipo directivo. Esto incluye reuniones de personal, nuevas estrategias de aprendizajes, acuerdos y proyectos institucionales, modificaciones en las planificaciones o narrativas.

sentido y que representan una experiencia colectiva. El ritual opera a través de la disposición de los cuerpos, de la elección de las palabras. Forma y contenidos son igualmente importantes. Por ejemplo, durante el recorrido institucional, se puede observar en el interior de las aulas que hay colgados en distintos puntos de la sala carteles informativos que hacen referencia a temáticas educativas como las efemérides. También se pueden ver afiches con trabajos elaborados por los niños sobre las emociones, los estados de ánimo. La mayoría del material que se utiliza para los adornos escolares es el papel (cartulina, afiches, papel metalizado), telas, entre otros elementos.

De cara a la entrevistas, algunas docentes manifiestan cierto malestar por las temáticas que se “deben” desarrollar, sostienen que *“no queda otra, es lo que nos dicen que hay que trabajar con los chicos”* cuando tienen que abordar sobre educación ambiental. Se podría pensar entonces que es la propia institucionalización, la rutinización, lo que está instituido y la falta de información, lo que produce en las docentes una instancia de apropiación de la propuesta por abordar temáticas ambientales en el Nivel Inicial y que resulta necesario entonces salir de lo instituido para poder re-pensar las prácticas del quehacer cotidiano. Entonces, ¿Cómo vinculan los contenidos? ¿Cómo se articulan los materiales de trabajo que vienen llevando a cabo con lo que se ofrece?

Las reflexiones sobre el ambiente en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo aportan a la construcción de instituciones educativas garantes, promotoras de derechos y como espacios de formación de una ciudadanía democrática. (Ministerio de Educación de la Nación, 2021). Los contenidos referentes a Educación Sexual Integral, Educación Emocional, Educación Vial, entre otros parecen ganar terreno y sostenerse en el tiempo en la agenda del Estado y la agenda institucional. Constituyen derechos con marcos normativos específicos que determinan su implementación a partir de políticas públicas nacionales y jurisdiccionales. Se puede afirmar que ambas leyes (Ley de ESI y Ley de EAI), aportan a la realidad desde un cambio de paradigma enfrentando resistencias frente a lógicas y formas de ejercicio del poder instituidas.

Las categorías de ambas políticas se transversalizan, interpelan y transforman desde las perspectivas de derechos, género y diversidad. La ley de Educación Ambiental Integral propone pensar qué enseña la escuela sobre el ambiente que recibimos, construimos y en el que vivimos. La ESI nos invita, en un movimiento permanente también, a reflexionar acerca de lo que enseña la escuela sobre sexualidad. Mediante la revisión de concepciones y prácticas institucionalizadas se ofrecen nuevos paradigmas para analizar

el mundo, pedagogías políticas y democráticas que se encuentran vinculadas a los derechos humanos y a la construcción de la ciudadanía (Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

Entonces pensar en nuevos paradigmas, en una ciudadanía ambiental crítica, permite promover la responsabilidad en la construcción de formas de vivir que cuiden a quienes habitan el mundo hoy. Al pensar en la identidad institucional, se hace evidente la capacidad de las docentes de defender con convicción el paradigma de las emociones.

Resulta complejo pensar la incorporación de la Educación Ambiental en una institución en búsqueda de una identidad. Una parte de la población docente se encuentra vinculada a los procesos de enseñanza del paradigma de las emociones, mientras que otra parte de la población está forjando un lazo identitario con la institución por ser una de las incorporaciones más recientes. Las tensiones parecen manifestarse al momento de concretar una planificación áulica, o durante el desarrollo de una reunión de personal, en donde los contenidos a debatir se reiteran y no dan lugar a realizar propuestas de trabajos referentes al ambiente.

A partir de las prácticas educativo-ambientales se promueve el análisis crítico para poder influir, transformar la realidad y posibilitar de esta forma un cambio cultural. Promover y desarrollar estos procesos educativos implica un acuerdo y trabajo en equipo institucional, de manera consensuada y participativa, como afirma González (2018), contribuir a la formación de una ciudadanía que se reconozca a sí misma y a su cultura, y que al mismo tiempo aprenda a respetar la identidad de otro grupo es una tarea de la educación.

Como se advierte a lo largo del capítulo, lo instituido cobra peso y si bien la ruptura en el equipo directivo marca una dirección que permite pensar en nuevos entramados y una mirada desde lo instituyente, aún se observan normas y estructuras establecidas que se consideran parte de la tradición institucional en la cual se gestionan las relaciones dentro de la comunidad escolar. De modo que se pretendió iluminar la complejidad de las estructuras y dinámicas que sustentan a la escuela. El recorrido por los entresijos institucionales ha revelado no sólo los desafíos y problemáticas, sino también las oportunidades y nuevas miradas que aportan las docentes. El análisis de este capítulo, aporta un sustento significativo que colabora con la apertura y continuidad con el desarrollo del próximo capítulo.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES Y DEBATES SOBRE EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA AMBIENTAL

Se plantea en el siguiente capítulo reflexionar acerca de la construcción del concepto de ciudadanía ambiental. Para ello se considera central explorar las formas de vinculación entre docentes y naturaleza y cuáles son los debates que se ponen de manifiesto en las prácticas cotidianas, para finalmente analizar las estrategias didácticas que se configuran a partir de la práctica y los saberes de las docentes.

Hacia la construcción de una ciudadanía ambiental

El campo de la educación ambiental reconoce su génesis en una crisis que ha producido una severa dislocación en la relación entre la humanidad, la sociedad y la naturaleza. Esto se traduce en incertidumbre acerca del futuro, por un lado, y también en una coyuntura plena de posibilidades de transformación, en el aquí y ahora, por el otro.

En principio cabe destacar que en el artículo número 2 de la Ley de Educación Ambiental Integral (2021), se explicita que la ley tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental que impulsen procesos educativos integrales orientados a la construcción de una formación ciudadana. Así también la educación ambiental se configura desde un enfoque de derechos y de género que busca problematizar las desigualdades e injusticias sociales y ambientales, con el fin de aportar a la sustentabilidad y la sostenibilidad de la vida. Su integralidad reconoce los conflictos como un campo de fuerzas y de lucha simbólica donde están en disputa significados, representaciones, culturas que definen un determinado proyecto de construcción de la sociedad (Novo, 2009; Cisneros Ricardo, 2019).

Resulta imprescindible en estas instancias hacer referencia a la construcción de lo que Corbetta (2021) denomina ciudadanía ambiental, es decir la participación activa de ciudadanos en asuntos relacionados con el medio ambiente. Asumiendo como premisa fundamental que las soluciones a los problemas ambientales ya no dependen únicamente de los gobiernos nacionales y de sus acciones a nivel programático, sino también de una diversidad de actores, es decir de la sociedad en general. Pero ¿a qué nos referimos con ser ciudadano? Para Gonzalez Gaudiano (2003), el concepto

ciudadanía¹² se define según el contexto histórico, económico y cultural desde donde adquiere significado. En otras palabras, cada sociedad a través de su historia construye y deconstruye lo que entiende por ciudadanía, por lo que la noción es relativa y relacional. Relativa porque justamente es validada desde cada contexto espacio-temporal y relacional porque se construye a partir de una intrincada red de relaciones socioculturales.

Entonces se puede afirmar que ambos conceptos son correlativos, es decir se entrelazan. Ser ciudadano con responsabilidades sociales y ambientales resulta clave para abordar los desafíos ambientales en la sociedad actual. Para Gonzalez Gaudiano (2003) estamos en un proceso de educación para la ciudadanía ambiental, surcado muchas veces por las diferencias y desigualdades del mercado. Este autor aborda el concepto de ciudadanía aplicado a la educación y su impacto tanto en el desarrollo de responsabilidades que inciden en lo individual como en lo colectivo y su importancia dentro de la educación ambiental, a partir de la toma de decisiones y la participación. Al mismo tiempo genera el debate a partir del interrogante que suscita su propuesta en torno a cómo educar para una ciudadanía ambiental vinculándola al concepto de pedagogía social, a través del cual propone el desarrollo de competencias que posibiliten tomar decisiones que favorezcan el bien propio y el común. Para ello invita a cuestionar y resignificar el papel de la escuela poniendo de manifiesto las tensiones que en términos de educación ambiental allí se generan.

Ahora bien, como afirma Gudynas (2009), en la actualidad el solo hecho de pensar en una ciudadanía ambiental trae consigo diferencias y resistencias debido a la dificultad para percibirla de forma que tenga una gran cobertura territorial y reconozca rasgos multiculturales. Si volvemos al análisis interpretativo del establecimiento educativo, con la llegada del nuevo equipo directivo las nuevas miradas y las propuestas de abordaje de nuevas temáticas, producen tensiones y el paradigma de las emociones, que ya se ha sido analizado precedentemente, parece quedar por fuera del eje central. Esto sin dudas genera resistencia por parte de las docentes que formaron y dieron inicio a la educación emocional y con ello se plantean interrogantes sobre qué educación ambiental es posible en este contexto.

¹² El concepto de ciudadanía según la teoría de Marshall (1998) se estudia como una construcción social que fue evolucionando y evoluciona a lo largo del tiempo. Para el autor, la ciudadanía plena implica no solo derechos civiles y políticos, sino también derechos sociales que se vinculan directamente con el concepto de clase social. El autor aborda desde esta perspectiva la igualdad de acceso a los beneficios sociales. Ambos conceptos (ciudadanía y clase social) no se pueden desvincular, es decir, se puede examinar cómo las inequidades de clase afectan la experiencia de la ciudadanía y resulta interesante entonces analizar cómo las políticas públicas pueden abordar estas disparidades para lograr una ciudadanía más equitativa.

La Educación Ambiental desde la mirada docente: conexión, impacto y vínculo con la naturaleza

Para Flores (2012) los problemas ambientales contribuyen en el surgimiento de la EA. En tanto que el objeto de estudio es el medio ambiente, la EA propone entonces, a partir del desarrollo de diversas estrategias pedagógicas, contribuir a la formación de una conciencia sobre la responsabilidad del género humano en la continuidad de las distintas formas de vida en el planeta. En este punto se vuelve relevante el análisis de la relación construida entre las docentes y la naturaleza, es decir, lo que ellas aseguran hacer día a día, lo que refiere cómo sus acciones cotidianas que “hacen bien al planeta”. Resulta relevante el aporte y las miradas de las docentes para el análisis, ya que sus perspectivas desempeñan un papel crucial en el desarrollo de esta investigación.

Por una parte, es importante destacar que un grupo de docentes entrevistadas consideran que, si no se empieza de algún modo a revertir las formas de actuar para con el planeta, se van a perder recursos naturales, además de que vamos a atravesar catástrofes humanitarias de todo tipo y eso empeorará progresivamente la calidad de vida de todos, debido a los problemas de salud que vamos a tener y a la contaminación del aire y del agua. Todos estos motivos las llevan a pensar qué se está haciendo con el planeta y también aseguran realizar pequeñas acciones cotidianas desde sus hogares, donde dan lugar a pequeños cambios que contribuyen al cuidado del planeta como es la separación de residuos. Al mismo tiempo otro grupos de docentes entrevistadas aseguran identificar problemáticas ambientales pero no estar “haciendo nada” o “no sentirse comprometidas” en sus acciones cotidianas.

Por otra parte es interesante tener en cuenta que las docentes al comentar sobre las experiencias personales directas con el ambiente en la escuela, la principal referencia que hacen está ligada a momentos que les permiten un contacto con elementos naturales en su estado original, por ejemplo:

“a mí me parece desde lo poco que hace que estoy acá en la institución, hace falta recorrer un gran camino en relación a esto de las temáticas ambientales, pensándolo desde lo ambiental, a lo mejor, puedes trabajar sobre la naturaleza, sobre las plantas, los animales, algo así, pero como temáticas ambientales, no están muy trabajadas, recién este año, por ejemplo, pero fue así como un hecho medio aislado, que no se terminó de explotar del todo” (RN°1 10/09/2021).

así como hay un referencia muy fuerte de espacios particulares donde abundan los elementos naturales como los parques y las zonas rurales, como se refleja en estas respuestas, por ejemplo:

“, llega la primavera y empiezan esos temas, como es el cuidado del ambiente, con respecto a visualizar el entorno natural. En el otro anexo las chicas tienen todo lo que es la calicata, una zona de huerta, tienen un estanque, entonces ellas están haciendo ese trabajo”. (RN 3 15/09/2022).

Lo expuesto evidencia la importancia del contacto directo con elementos naturales para generar lazos, conexiones por parte de los y las docentes y estudiantes con la naturaleza, no es suficiente la idea de que la naturaleza está por todas partes y es vital, sino que se requiere de la experiencia cercana y emocional con la misma. Por ejemplo, una docente que viaja al anexo rural manifiesta sentir alegría cuando viaja a su trabajo, al ver tantos árboles, flores, animales. Le recuerda a su infancia. También asegura sentir tristeza, porque sus alumnos manifiestan cotidianamente lo que sucede con los animales en el campo y eso a ella no le agrada, las emociones se desatan más fácilmente por aquello que está vivo, como los animales, pues su movimiento y expresión facilita generar cercanías afectivas. Entonces afirma sentimientos encontrados. Es por esto que la percepción respecto a la naturaleza en una docente del anexo rural está asociada a espacios donde se concentran las plantas, árboles, animales pero con un referente claro de que el vínculo de sus alumnos con la naturaleza debe ser reforzado, y por un momento se expresa en primera persona como parte responsable de este refuerzo.

A partir del desarrollo de este escrito, se puede plantear que “el ambiente” se asocia directamente como un “problema ambiental”, tanto entre las docentes como en el equipo directivo, De este modo, se puede afirmar que para las entrevistadas la reflexión sobre el ambiente se sostiene en una cierta cantidad de problemáticas ambientales que se identifican y se ponen en evidencia por ejemplo en sus discursos, donde la principal relación con la naturaleza se encuentra reflejada en momentos puntuales como el cambio de estación, la recolección correcta de residuos, la visibilidad de plantas y árboles. Pese a que se mencionan otros puntos aisladamente, fundamentalmente reducen “lo ambiental” a un “problema de separación de residuos”, y la reconocen como una “problemática local” y plantean que resulta imprescindible enseñar a los más pequeños este hábito para evitar problemas de contaminación en un futuro.

También establecen diferencias en el ámbito urbano con el contexto rural, por ejemplo, en el anexo rural la docente hace referencia al contacto directo que los niños tienen con la naturaleza, mientras que en los anexos urbanos se destaca la importancia de vincular a los niños con lo natural y se hace hincapié en la falta de espacios verdes. Tanto docentes como equipo directivo estiman que los problemas ambientales se deben en parte, a la falta de valoración y compromiso con el entorno, además de la falta de conocimiento y capacitación para hacer un mejor manejo de los recursos. Al respecto, si bien mayormente la responsabilidad de su cuidado es situada en relación a otros, no identificados con claridad, las maestras reconocen en los problemas una oportunidad de generar alternativas de solución. De ahí la importancia que éstas le otorgan al trabajo por proyectos en las diferentes instituciones educativas, que tienen como meta educar y transformar las relaciones del ser humano con el entorno.

En relación a ello, a continuación se destacan los diversos abordajes que se identifican en la institución respecto a la educación ambiental, cuáles son las estrategias pedagógicas y didácticas que se configuran en la práctica docente.

Estrategias didácticas y pedagógicas: formas de configurar las prácticas a partir de los saberes

Richard y Contreras (2013) afirman que para amar y respetar la biodiversidad que se posee, el primer paso es conocerla como patrimonio natural, porque “nadie ama lo que no conoce y no se puede conservar lo que no se ama” (p.15). Al hacerlo se desarrolla un sentido de pertenencia e identidad articulado a la naturaleza y se fortalecen los valores éticos y el compromiso hacia el entorno. Estos autores proponen que la educación debe darse de manera horizontal y triangular, entre el docente, el estudiante y la naturaleza, en una lógica de un diálogo que incluya saberes populares, tradicionales y académicos.

Desde una mirada estructural de la escuela, en cada anexo las docentes suelen preparar las planificaciones con una compañera “paralela”, es decir, cuando se trata de trabajos cotidianos y temáticas que forman parte del Proyecto Anual, ambas docentes preparan las planificaciones y actividades diarias. Pero existen una cierta cantidad de proyectos institucionales y celebraciones en fechas específicas que deben ser abordadas de manera conjunta en reunión de personal y en la que todas las docentes de todos los anexos participan.

Como se ha analizado en los capítulos precedentes, el establecimiento educativo se encuentra en proceso de resignificación y reestructuración estos últimos años, lo que implica la revisión de los lineamientos pedagógicos priorizados. En este contexto el cuerpo directivo comparte con las docentes la preocupación por educar a niños y niñas para que sean cuidadosos y respetuosos del ambiente en el que vivimos. Entonces se diseñan propuestas variadas para tratar los problemas ambientales, referidos a reciclar, separar la basura, cuidar el agua, el aire, la tierra, plantar árboles, entre otras, con el objeto de promover actitudes de cuidado del ambiente en el que transcurre la experiencia personal de los niños. También afirman la necesidad de identificar las problemáticas ambientales al interior de la institución, y en esa identificación consideran fundamental la no utilización de plásticos en exceso para dar utilidad y reutilizar materiales reciclables.

Desde una posición pedagógica, la educación ambiental se manifiesta a partir de los contenidos curriculares que ofrece el Ministerio de Educación de la Provincia y orienta su acción hacia la participación de las diferentes áreas del conocimiento. Asimismo se vislumbra cierto activismo en las respuestas de los docentes, pero que carecen de una perspectiva pedagógica ambiental, al no tener en cuenta la reflexión permanente en torno al saber y a la práctica educativa, es decir, una representación del orden naturalista. Entonces las motivaciones más frecuentes de las docentes para adoptar la educación ambiental a su práctica pedagógica, están relacionadas con la cercanía a temáticas como “la llegada de la primavera”, la estación del año parece un claro indicador para llevar adelante una propuesta que haga referente al cuidado de las plantas y otros seres vivos que en ellas habitan. Asimismo otra motivación suele ser el “día del animal”, donde los alumnos comparten con el resto sus mascotas y conversan sobre sus cuidados.

En cuanto al análisis y a un posicionamiento desde lo didáctico, se evidencia un marcado interés por el desarrollo de proyectos, de salidas del espacio áulico como por ejemplo a los viveros escolares que comparten con docentes del nivel primario. Dichos viveros forman parte de la escuela primaria, pero se suele compartir con el nivel inicial cuando hay una fecha particular como la llegada de la primavera. En este sentido los alumnos y docentes van a observar las plantas crecer, los animales que habitan. A pesar de que no se explicita una fundamentación teórica frente a lo didáctico, se asume como el hacer de las docentes dentro de una perspectiva diferente a la tradicional, por lo que

se desconoce, en parte, su impacto como una práctica educativa, que tiene en su seno la reflexión sobre la enseñanza.

Otra clara situación que se puede entrever es en la experiencia de una docente que lleva a cabo sus actividades en el anexo rural, quien hace especial énfasis en las salidas de campo como estrategia de integración de las diferentes áreas, para abordar las problemáticas ambientales y así posibilitar una mirada interdisciplinar. Desde este lugar se puede percibir cómo las docentes que tienen menor antigüedad en la institución, si bien tienen en claro que los proyectos que se derivan en la currícula y que llevan adelante en la escuela tienen como “prioridad” otros contenidos de enseñanza, no manifiestan incomodidad por abordar temáticas que hagan referencia a educación ambiental. Esta situación se expone cuando por ejemplo las docentes hacen referencia sobre los distintos proyectos como el de Educación Sexual Integral, “algo” de las nuevas tecnologías, y establecen que no hay proyectos educativos ministeriales que aborden demasiado temáticas referente a EA. La comparación con el proyecto de Educación Sexual Integral se hace de manera directa. Afirman que allí sí se encuentra demasiado material didáctico para desarrollar en las salas. Durante el proceso de las entrevistas se observa que las docentes por momentos manifestaban no tener conocimientos teóricos y prácticos que consideren suficientes para llevar a cabo temáticas ambientales en el espacio áulico.

Más allá de esto, las docentes manifiestan interés por promover la participación de alumnos y la gestión ambiental en las escuelas porque creen que tienen que contribuir a despertar desde una temprana edad. Afirman que son los niños los multiplicadores de saberes, pero también que el currículo al no ofrecer material y la falta de información no se evidencia una apropiación genuina de la propuesta por parte de las maestras en conocer en profundidad de manera autónoma e independiente sobre las temáticas ambientales. Asimismo, un miembro del equipo directivo asegura “Lo hacemos, trabajamos en lo cotidiano muchas veces temáticas referentes a lo ambiental, pero no nos damos cuenta de que lo estamos haciendo porque no tiene un rótulo, porque no está escrito”. (RN°9 13/09/2022).

Durante los años 2020/2021 se destaca en particular que por recomendación de las directoras, se establece como estrategia de iniciación a las temáticas ambientales que se lleven a cabo en la preparación del proyecto anual Paraguas por la Paz, “temas que refieran al ambiente como consecuencia de la pandemia”. Se observa entonces que el contexto pandémico es un interrogante que permite generar nuevas preguntas y abre la

posibilidad a nuevas informaciones. La buena recepción de esta iniciativa por parte de las docentes da cuenta de la necesidad de trabajar la educación ambiental al interior de las aulas.

Las docentes comparten que en esta oportunidad el lema del proyecto es “Recuperarse mejor para un mundo equitativo y sostenible”. En el escrito, se evidencian una serie de actividades a trabajar que tienden a posicionarse desde una mirada de la unión y solidaridad entre personas, es decir, desde el paradigma de las emociones. Por ejemplo, se plantean seis actividades a realizar con los niños, cinco de estas actividades están vinculadas directamente con la temática de la paz. Al finalizar la descripción de la propuesta, la última actividad tiene como propósito *“observar imágenes de efectos en la naturaleza provocados por el abuso del ser humano y las negativas consecuencias del cambio climático. Reflexionar entre todos cómo podemos colaborar para mejorar las condiciones del medio ambiente en el que vivimos. Expresarlo en carteles, volantes, mensajes para las familias”*.

Es relevante el diseño de este proyecto como contenido analítico ya que pone de manifiesto la resistencia de la escuela por ejemplo en la distribución de las actividades a trabajar con los niños, desde esta mirada se puede pensar que “lo sostenible” ocupa el último lugar. Se entiende que la falta de información bibliográfica al respecto genera posiciones y resistencias. Esto también se puede observar cuando se menciona las actividades de educación ambiental *“...esto que aparece ahora de hacer algo por el planeta...”* (RN° 13/09/2021). Encontrarse a lo desconocido y la falta de información proporciona en las docentes un estado de tensión.

En paralelo, de acuerdo al contexto de la pandemia y las clases no presenciales, el Ministerio Provincial brindó un material específico denominado “Seguimos aprendiendo en casa” Cuaderno guía, serie Número 3¹³. Estos cuadernos se entregaron para trabajar durante las clases no presenciales, es decir las familias debían retirarlos en un horario acordado previamente en la institución. Este material hace referencia a una serie de actividades y contenidos a desarrollar desde el hogar de cada alumno, en el cual se abordan temáticas referentes al ambiente. Es un material que contiene imágenes, poemas, historias, música y leyendas. Por ejemplo, cada alumno debe trabajar en su hogar una página del libro con una consigna asignada por la docente. Se evidencia un intento por articular diferentes contenidos y trabajar la educación ambiental desde un enfoque transversal, que abarque todas las disciplinas y áreas.

¹³ Las docentes llaman a esta serie de actividades propuestas por el gobierno provincial “cuadernos 3”.

Refiriéndose a este material didáctico una docente argumenta:

“en mi opinión son muy buenos, la verdad son muy buenos, acostumbrada a que no sean tan buenos, se ve que está hecho por gente conocedora del tema, porque cada propuesta que plantean está buena, está contextualizada, tiene buena fundamentación, tienen acceso a diferentes links, te da ideas, entonces es mucho más prácticos, sino uno está encerrado en el aula y bueno cuando hay ideas por lo menos uno las mira y sirven como disparador para otras cosas. Por ejemplo nos dijeron: acá tienen el cuaderno tres hay que darle utilidad”, entonces bueno, uno los mira”. (RN 5 23/09/2021).

No obstante, los cuadernos se entregan sin capacitación al respecto y para las educadoras esto implica un gran desafío. Es decir, se evidencia en sus discursos la necesidad de la visibilización explícita de una bibliografía en la que aparezcan diferentes autores reconocidos y/o en la que les posibilite establecer relaciones con otros aspectos como por ejemplo: contaminación, cambio climático, conservación de especies, humedales. Poner en práctica contenidos sin herramientas que fundamenten el trabajo, genera expresiones como la siguiente: *“ahí en el blog dice esto de formar niños críticos y responsables, que uno lo lee y es como un titular”* (RN° 2 13/09/2021).

Teniendo en cuenta los aportes de las docentes y la oferta académica propuesta por el gobierno provincial en el nivel inicial, el contexto en el que se desarrolla esta investigación bajo la modalidad de clases virtuales frente al cierre de las escuela debido a la pandemia Sars Covid 19 se abren los siguientes interrogantes ¿es posible pensar en abordar la Educación Ambiental Integral desde una perspectiva de derechos? Si las familias no cuentan en sus casas con la red necesaria para poder acceder al sistema educativo virtual, ¿qué sucede con esos niños/as que “quedan afuera”?

Partiendo de los aportes ofrecidos por parte del gobierno, se puede abordar distintas miradas en función del trabajo cotidiano en las aulas, es decir, para un grupo de docentes es difícil establecer una educación articulada con los alumnos/as a partir de la página web. Afirman: *“nosotras ofrecemos esta herramienta (cuaderno 3) para que trabajen en sus casas, pero resulta difícil cuando toda la familia depende de un solo teléfono, o ni siquiera tienen internet. Es difícil continuar y hacer un seguimiento a estos chicos”.* (Registro N° 6 10/10/2021).

En los cuadernos se ofrecen situaciones de lectura que dan cuenta de múltiples posibilidades: los niños escuchan leer al maestro y leen por sí mismos. En ambos casos se está enseñando a leer, interactuar con los textos, al compartir lo leído con otros, elaborar anticipaciones y encontrar pistas en el texto que las avalen. En todas estas situaciones, la lectura y la escritura son concebidas como procesos activos de construcción de significados. ¿Son una herramienta educativa inclusiva los Cuadernos N°3?

En estas líneas y para concluir el capítulo se puede afirmar que a partir del análisis, si bien la escuela se encuentra en un proceso de reestructuración y despojo de un paradigma que se mantiene sólido y es transversal a toda la institución, las personas que forman parte actualmente de ella tienen una mirada desestructurante y con apertura a nuevos conocimientos sobre educación ambiental. Pero para poder ponerlos en prácticas y abordarlos desde un lugar de conocimiento, la escuela exige nuevos contenidos que ayuden a reforzar los materiales que reciben por parte del gobierno para que se puedan desarrollar dentro y fuera del aula. El núcleo de la exigencia está puesto en la necesaria refundación de la formación docente para poder llevar nuevos contenidos que abarquen a la EA a la sala con claro mensaje “sin capacitación es muy difícil poder trabajar los ambiental con los niños”.

Este capítulo deja al descubierto que por más que las docentes tengan una mirada amplia y abierta a la idea de incorporar contenidos sobre EA en el aula como una herramienta de transformación y generadora de nuevos saberes y sentidos el papel del Estado es fundamental para la capacitación y entrega de nuevos materiales que aporten nuevas herramientas y den solidez a esos contenidos. Resignificar nuevas formas de incidir en escenarios pedagógicos implica necesariamente romper con modelos jerárquicamente establecidos y metodológicamente rigurosos, que permitirán trascender de lo normativo y estructural al plano del accionar en función del desarrollo de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje.

A MODO DE CIERRE

Hay puntos de inflexión en el medio natural, la explotación de los recursos naturales, el uso excesivo de materiales que luego pasan a ser desechos, aspectos que la escuela no da lugar, que aún se encuentran en un camino a construir pero que todavía no se sostienen en las prácticas cotidianas. Para la autora Carman (2012), las preguntas sobre la naturaleza humana y los conflictos culturales contemporáneos referentes al tratamiento del ambiente recientemente comenzaron a cuestionar la distinción entre naturaleza y cultura en occidente. Por su parte Novo (2009) asegura que en la búsqueda de alternativas para la educación en relación con los ambientes, a esto se puede contribuir contrarrestando los efectos negativos de la explotación de los recursos naturales económicos promoviendo en niños, jóvenes y adultos un cambio de mirada. Tal cambio se basa tanto en la comprensión intelectual del mundo, como en los valores con que las personas se aproximan a él. (Novo, 2009. p. 197)

Por lo expuesto considero que el abordaje de la EA resulta nodal en el sistema educativo, desde la perspectiva de que la investigación se construye desde una mirada del ser docente, del aprendizaje, del significado de lo ambiental por parte de las maestras con quienes se realizó esta tesis. A partir de los enfoques de las nuevas apuestas políticas mundiales y nacionales, investigaciones de este tipo aportan desde una mirada holística a la educación como una herramienta de la sociedad, con la cual se construyen y adquieren conocimientos útiles para vivir como individuos y como comunidad.

Como investigadora, formé parte de una experiencia en una institución educativa de Nivel Inicial estableciendo como problemática ambiental la conservación de la especie nativa Aguará Guazú. En la experiencia, se pudo evidenciar cómo los alumnos/as se apropiaron de dicha problemática y especie con un valor indescriptible, en el cual ellos/as se encargaron de hacer conocer a toda la comunidad lo que estaba sucediendo. De esta manera se puede afirmar que surge un interés genuino de mi parte por querer indagar acerca de las miradas docentes en función de las prácticas educativas ambientales. Durante el desarrollo del proyecto sobre la especie nativa se percibían algunas palabras de resistencia de colegas, como por ejemplo: *“lo ambiental si no te gusta y no te apasiona es difícil de dar a los más pequeños”*. *“Yo no estoy para estos temas, no sé cómo abordarlos”*. En contraposición, otro grupo de docente demostró interés por la propuesta y de esta manera se encargan de buscar y aportar información y nuevas fuentes al proyecto Aguará Guazú.

El primer requerimiento para que un individuo se desarrolle integralmente, es la atención en las primeras infancias, es decir, la primera etapa del ciclo vital de una persona en la que se construyen las bases culturales y sociales. Uno de los componentes de la atención integral es la Educación Inicial, que comprende todos los campos de la vida de un ser humano, por ende, se relaciona directamente con la Educación Ambiental, la cual es un componente transversal de la educación y la vida.

Tal como se planteó en los inicios del trabajo, la elección de la institución se debe a que es la única en la ciudad de Sunchales que cuenta con anexos rurales, los anexos urbanos se ubican en distintos puntos de la ciudad y también porque es una institución que cuenta con la mayor población de estudiantes y docentes dentro del Nivel Inicial. La elección de la escuela y las docentes resultó interesante para el análisis de esta tesis ya que permitió considerar la forma en la que se vinculan las docentes con el ambiente, con la institución educativa y sus anexos, cuales son los aspectos sociales, las problemáticas que las rodean, sus percepciones sobre el ambiente, como también la ubicación dentro del territorio.

En los inicios del proceso de investigación se realizó un análisis que permitió desarrollar conocimientos sobre Educación Ambiental, lo que generó aportes a la construcción del Proyecto de Investigación a partir de la pregunta ***“¿Cómo se articulan las dimensiones del saber docente con las prácticas educativas ambientales en el Jardín de Infantes Nucleado de la ciudad de Sunchales a partir del año 2015?”*** y se evidencian las dificultades y fortalezas que se dieron en el proceso hasta llegar a instancias de conclusión.

Resulta pertinente remarcar que el objetivo general de esta investigación fue analizar las dimensiones del saber docente en relación a las prácticas educativas ambientales en un Jardín de Infantes de la Ciudad de Sunchales desde el año 2015. Los resultados de este trabajo brindan orientaciones y reflexionan a partir de una mirada integral de los objetivos propuestos, tanto del general, como los específicos.

El desarrollo del trabajo de campo, los encuentros con las docentes en el aula y fuera de ella resultó significativo para esta investigación. La institución atraviesa un momento de búsqueda de identidad. Los debates que plantea el equipo directivo viene a dar cuenta de la necesidad de correr a un lado al paradigma de las emociones que se viene desarrollando hace años, para dar una nueva mirada a la institución e incentivar a las docentes a realizar planificaciones que implique utilizar contenidos que no hagan referencia solamente a educación emocional.

El escrito se organizó en cinco capítulos, cada uno abordó aspectos claves relacionados con las dimensiones del saber docente y cómo se articula con las prácticas educativas ambientales. El primer capítulo, se centró en el estado del arte y los procesos de lectura y articulación entre las primeras identificaciones, los referentes teóricos y el referente empírico, que derivan de esta investigación. El diseño de la tesis brinda un aporte a un conocimiento que está aún en construcción, el tratamiento de la ley de EAI obliga a trazar estrategias pedagógicas con perspectiva ambiental en el sistema educativo formal y no formal. La investigación contribuye a comprender cómo abordan las prácticas cotidianas las docentes en torno a las problemáticas educativas ambientales paralelo al tratamiento de la Ley de EAI vigente.

En el capítulo número dos, se generan las condiciones para que en conjunto con los lineamientos de la Educación Ambiental Integral y la propia historia de la Educación Ambiental se establezca un recorrido que concluya a dar cuenta de la complejidad de los conceptos. Entender que los problemas ambientales tienen su historia y el tratamiento de nuevas leyes que ocupen un lugar en la agenda de los Estados son disputas de años. A lo largo de este capítulo, se ha precisado sobre el proceso de construcción del campo de la Educación Ambiental considerando distintos enfoques, como así también la noción de ambiente desde diversas perspectivas. Esta sistematización contribuyó a una comprensión de las estrategias que se llevaron adelante en la escuela en la cual se realizó la investigación.

En el capítulo tres se explora sobre el desarrollo de proyectos institucionales que se articulan con la sociedad y cómo estos permiten entrar en contacto con la comunidad y experimentar una relación de aprendizajes en el cual las dos partes intercambian conocimiento, costumbres y experiencias. De esta manera se gestiona aquello que es denominado como un aprendizaje-servicio. Este capítulo concluye y comprende que resulta importante de acuerdo a las docentes revisar los contenidos, con el fin de introducir a los estudiantes en los temas concernientes al medio ambiente y hacerlos partícipes. La EA y la EAI no van a resolver los problemas ambientales, pero sí pueden contribuir de manera significativa a transformar la mirada sobre éstos. La EA puede generar conocimientos para ser utilizados en diversas propuestas que contribuyan a la transformación de las relaciones entre los seres humanos y el medio ambiente.

En el cuarto capítulo se puede observar que ofrecer el espacio de indagación es un proceso enriquecedor, no solo para la investigación, también para las docentes. Durante el proceso de análisis se pudo reconocer que la carga heredada del paradigma de las

emociones parece obstaculizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje a la hora de abordar las temáticas. Durante el proceso del análisis institucional, en su intento de transformar un estado de cosas y la necesidad de construir una trama de relaciones, significados y de historizar las prácticas, es donde emergen los conceptos de instituido e instituyente. Ambos con un sentido de relación en las prácticas institucionales donde se aborda la investigación. Este capítulo, apuntó a un análisis profundo sobre la identidad institucional, cuáles son las rutinas y rituales en los que se encuentra envuelta la escuela día a día para poder comprender acuerdos y significaciones instituidas. Estas orientaciones subrayan la importancia de seguir investigando en esta dirección.

El quinto capítulo pone énfasis en la necesidad por parte de las docentes de trabajar contenidos referentes a EA pero también identifican, como problemático, que la institución tiene “una etiqueta” referente al paradigma de la educación emocional y es muy difícil en sus palabras “cambiar eso”. Dentro de las conceptualizaciones desarrolladas en las planificaciones de las docentes, se presentan diferentes definiciones, que dan cuenta del tipo de manejo y fundamentación teórica que se vislumbra en la dinámica institucional en torno al paradigma de las emociones.

La presencia de los “Cuadernos Número 3” pone en juego las resistencias y genera nuevos debates en función de los materiales que brinda, o no, el gobierno. Las propuestas ministeriales no quedan de lado en el desarrollo de esta tesis, desde esta perspectiva entendemos que las docentes manifiestan la necesidad de capacitación en ciertas áreas para conocer en profundidad otros contenidos, también se reconoce el trabajo que realiza la institución en las aulas sobre educación ambiental pero que en la práctica no son contenidos de los que se pueden apropiar ya que no se ve reflejado en la escritura. Mientras que un grupo mayoritario afirma tener la predisposición para generar nuevas actividades con los estudiantes, otro grupo sostiene que los temas que se vienen desarrollando se trabajan desde hace mucho tiempo y eso genera seguridad a la hora de organizar las planificaciones.

Los discursos de las docentes coinciden en que son escasos los materiales curriculares que promueve el gobierno provincial y nacional. Se observa un vacío de acuerdo a las estrategias propuestas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, aunque se advierte que durante los últimos dos años, el material de trabajo hace referencia a temas relacionados al ambiente.

El ingreso al ámbito escolar implica una apertura a horizontes. Lo propio de la escuela consiste en abrir un abanico de posibilidades, los intereses dependen del contexto y

aquello que es significativo, los niños/as pueden pensar, cuestionar y reflexionar sobre el mundo en el que vivimos. Desde la educación ambiental y sobre todo desde las primeras infancias, es necesario promover el compromiso y ello será posible si la noción de crisis se plantea como una oportunidad de cambio en el que cada uno nos consideramos actores con posibilidad de incidir en dicho cambio. Este compromiso, puede construirse desde un cimiento ético que le dé sentido.

A modo de cierre, resulta pertinente destacar que la integridad o transversalidad de los contenidos sobre EAI no son un debate en esta escuela, con este grupo de docentes. Se entiende que si bien la ley se sancionó al mismo tiempo en el que transcurre esta tesis, lo que se pone en debate durante el desarrollo de este trabajo, remite a explorar y conocer cuáles son las prácticas y saberes que se configuran en el campo de la educación ambiental. Estas líneas de trabajo se podrían retomar y repensar para en un futuro indagar sobre la implementación de la Ley de Educación Ambiental Integral desde un enfoque que tiende a la integralidad y a la transversalización.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E (2008). “Investigación y formación docente”. Colección Universitaria. Rosario. Argentina.
- Aguilar, E. Sney Cardozo, L (2013). Representaciones sociales en ambiente y educación ambiental de diferentes grupos poblacionales en la localidad Chapinero. Revista Hojas y Hablas. N° 10. Bogotá. Colombia.
- Alegret, M. B (2018). Enseñar y desarrollar conciencia ambiental en el nivel inicial. Universidad Católica de Córdoba.
- Arredondo Velazquez, M; Saldívar Moreno, A; Limón Aguirre, F (2018). Estrategias educativas para abordar lo ambiental. Experiencias en escuelas de educación básica en Chiapas. *Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol.18, número 76|enero-abril 2018|* pp 13-18. México.
- Azcona M S [et al.] (2022). Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación.
- Bachmann, L (2008). La educación ambiental en Argentina, hoy. Documento Marco sobre EA. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas Curriculares Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Bachmann, L (2011). Recursos Naturales y servicios ambientales. Reflexiones sobre tipos de manejo en R. Gurevich (comp.) Ambiente y educación. Una apuesta al futuro. Paidós. Buenos Aires.
- Bourdieu, P (1991) [1980]. “El sentido práctico”. Madrid. Ed. Taurus.
- Bufarini, M y Lugo, E (2017). Educación Ambiental en el instituto Politécnico Superior. Una experiencia desde el Taller de Problemáticas Ambientales.
- Burgos Ayala, A. (2016). Buen vivir con la naturaleza en las instituciones educativas: una necesidad en Boyacá, Colombia. Vol. 4. N° 2. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- Canciani y Telias (2014). “Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica”. en Telias, A. et al. La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas. San Fernando: Ed. La bicicleta.

- Carman M. (2012). “Las fronteras de lo humano” Cuando la vida humana pierde valor y la vida animal se dignifica. Parte II. Siglo veintiuno editores.
- Castoriadis C. (1997). El imaginario social instituyente. Revista Zona Erógena núm. 35, 1-9.
- Cevallos Trujillo, B; Úcar Martínez, X. (2019). Educación Popular, Educación Ambiental y Buen Vivir en América Latina: una experiencia socioeducativa de empoderamiento comunitario. ISSN: 1698-4404 n° 30. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Cisneros Ricardo, Y. (2019). La perspectiva de género y su transversalidad en la educación ambiental. VARONA, núm. 69, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Cuba.
- Corbetta, S. (2019). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. Educación vol.43 n.1 <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29143>.
- Corbetta, S. (2021). Educación Ambiental y Educación Intercultural: hacia una construcción de puentes desde un pensamiento ambiental y latinoamericano crítico. *Gestión y Ambiente*, 24 (supl1), 107–130. <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.91903>
- Corbetta, S; Sessano, P; Krasnanski, M. (2012). Educación Ambiental (EA), formación docente y TIC’s, el desafío complejo de una triple articulación. Hacia la definición de un espacio transversal. Universidad de Buenos Aires.
- Corbetta, S y Sessano, P (2014). La Educación Ambiental como “Saber Maldito”. Apuntes para la reflexión y el debate. *Ambiens*. Revista Iberoamericana universitaria en el ambiente, sociedad y sustentabilidad.
- De Sousa Santos, B (2012). De las dualidades a las ecologías. Bolivia. Edit REMTE.
- De Sousa Santos, B (2020) La cruel pedagogía del virus. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Ediciones Akal.
- Descola, P (2012). Más allá de la naturaleza y la cultura. Buenos aires. Ed. Amorrortu.
- Descola, P (2016). La composición de los mundos. Editorial CI (Capital Intelectual).

- Felipe, C (2020). Tesis: “Educación para la conservación en el Nivel Inicial: una mirada a los niños”. UNICEN. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas.
- Feo Istúriz, O., Rodríguez, A, M., Saavedra, F., Quintana, J y Alcalá, P. (2020). Crisis civilizatoria: impactos sobre la salud y la vida. En VI Dossier de Salud Internacional Sur Sur, Ediciones GT Salud Internacional CLACSO.
- Fernandez, L (1994). Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Fernández, L (2018). “Hacia mundos más animales”. Una crítica al binario ontológico desde los cuerpos no humanos. Ochodoscuatro ediciones. Madrid.
- Ferreira Da Silva, R. (2002). Representaciones sociales de medio ambiente y educación ambiental de docentes universitarios (as). Sao Pablo, Brasil. Tópicos en educación ambiental. Vol. 4.
- Ferrero, B. (2018). Tras una definición de las áreas protegidas. Revista “Más allá del dualismo naturaleza-sociedad: poblaciones locales y áreas protegidas en Misiones (Arg.). en “El desarrollo y estudios rurales en Misiones” Bartolomé Leopoldo y Gabriela Schiavoni (eds.) Editorial Ciccus. Buenos Aires.
- Flores, R C (2008) Representaciones sociales del medio ambiente. Perfiles educativos vol.30 no.120 Ciudad de México.
- Flores, R C (2012). Investigación en Educación Ambiental. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 17. N°55.
- Flores, R C (2013). Educación ambiental en las representaciones de docentes de escuelas secundarias. Revista de Investigación Educativa, 16.
- García, D. (2021). La Educación Ambiental como política de Estado en la Argentina. Desafíos en clave latinoamericana. Revista Estado y Políticas Públicas N° 17. octubre de 2021 - abril de 2022. ISSN 2310-550X, pp. 129-153.
- Gaudiano, E. (2003). *Educación para la ciudadanía ambiental*. Interciencia, Vol. 28, N° 010 Doi: ISSN 0378-1844
- González, A M. (2018). El reto de la identidad para la educación como institución social. Revista Educación, vol 2, pp 1-20.

- Gudynas, E. (2009). *Ciudadanía ambiental y meta-ciudadanía ecológica: revisión y alternativas en América Latina*. Desenvolvimento e Meio Ambiente, N° 19. Editora UFPR.
- Harvey, D. (2008). La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Ed. Amorrortu - 9789505186594
- Heras Monner, A. (2017). Educación, autoorganización y territorio. RMIE. Vol 22, N° 73, pp 533-564.
- Klein, N. (2014). *This changes everything: Capitalism vs. The Climate*. Simon & Schuster. Canadá.
- Labrador Herraiz, C y Del Valle López, A (1995). La Educación Medioambiental en los documentos internacionales. Notas para un estudio comparado. Revista Complutense de Educación, vol. 6 n° 2. Universidad Complutense. Madrid.
- Leff, E. (2011). Sustentabilidad y racionalidad ambiental: Hacia "otro" programa de sociología ambiental. Revista Mexicana de Sociología. Vol 73, n°1. <http://www.jstor.org/stable/25769920>
- Longás, J; Mireia, C et alt. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. Revista interuniversitaria de pedagogía social N° 15. pp 113-151.
- Luna, M. & Zanuttini, B. (2019). Programa. Análisis Institucional de la Educación. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Rafaela.
- Malaisi, L (2019). “Modo creativo. Educación emocional de jóvenes y adultos”. Argentina: Ed. Paidós.
- Marshall, T. H. & Bottomore. T (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Ed. Alianza.
- Ministerio de Educación de Santa Fe (2021). Equipo técnico pedagógico y subsecretaría de Educación Inicial.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Educación ambiental. ideas y propuestas para docentes. Nivel Inicial.
- Morin E (1999). *Introducción a una política del hombre*, 4ta ed Buenos Aires: Gedisa

- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. Revista de educación, p. 195-217.
- Padawer y Canciani (2014). Problematizando el campo de la educación ambiental desde la antropología de la educación: reflexiones acerca de los procesos de construcción de conocimientos ambientales asociados a la agricultura familiar en el sudoeste misionero. en Telias, A. et al. La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas. San Fernando: Ed. La bicicleta.
- Perez Mesa, M R., Porras, A Y., Gonzalez, A R. (2007) “Identificación de las representaciones de ambiente y educación ambiental que circulan en la escuela”. Colombia.
- Phineiro Machado, L C (2019). La dialéctica de la agroecología. Contribución para un mundo con alimentos sin veneno. Buenos Aires. Hemisferio Sur ediciones.
- Puiggrós, A y P. Sessano (2014). Políticas educativas neoliberales de tercera generación y educación ambiental. en Telias, A. et al. La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas. San Fernando: Ed. La bicicleta.
- Sessano, P. (2021). La educación ambiental pelea su espacio en la política pública. IAF. Cap 6. art 6.2.
- Suárez-López, R., Eugenio, M., Lara, F., Molina-Motos, D. (2019). Examinando el papel de la educación ambiental en la construcción del buen vivir global: contribuciones de la corriente crítica a la definición de objetivos. Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo. vol. 8 (1). pp. 82-105. DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.336. ISSN: 2254-2035.
- Toledo Lopez, V (2013). Sociedad y Naturaleza. Contribuciones de la América profunda a la superación de la crisis. Conicet. [Toledo_L_pez_Virginia_-_Sociedad_y_Naturaleza.pdf \(conicet.gov.ar\)](#)
- Toledo, Víctor M. (1992): Modernidad y ecología: la nueva crisis planetaria. Ecología Política. N° 3, pp. 9-22.
- Vagni J (2016); La educación ambiental como estrategia para generar intervenciones territoriales sustentables. Revista dieciséis N° 13.

DOCUMENTOS

- <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ambiental.pdf>
- <https://eleconomista.com.ar/politica/el-gobierno-presento-estrategia-nacional-accion-empoderamiento-climatico-n53134>
- <https://www.reconquistahoy.com/60284-dicen-que-son-jornadas-de-educacion-ambiental-pero-marlen-espindola-las-cuestiono-severamente-el-por-que>
- <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/102676>
- https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/274580/edc_ambiental_secundario.pdf
- Ministerio de Educación (2011). Campus Educativo. Recuperado de <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/cuadernos-2021/>
- Ministerio de Educación (2011). Campus Educativo. Recuperado de <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/cuadernos-2021/>
- Proyecto educativo institucional: “Recuperarse mejor para un mundo equitativo y sostenible”. Paraguas por la Paz. Año 2021. Jardín de Infantes Nucleado N° 274 Maria Montessori. Sunchales.
- Proyecto educativo institucional: “Feria de gajos y semillas”. Año 2020-2021. Jardín de Infantes Nucleado N° 274 Maria Montessori. Sunchales.