



# Pensar la educación ambiental integral

DANIEL BRAILOVSKY (FLACSO/UNIFE)  
4 DE DICIEMBRE DE 2023

---

## Resignificar un campo de conocimiento

Me propongo explorar algunas relaciones entre política, pedagogía y ambiente a partir de la invitación que se abre con la nueva Ley de Educación Ambiental Integral 27.621 y los programas que la acompañan. Me interesa hacerlo, además, orientando las reflexiones al nivel de educación inicial.

Se trata de una verdadera reconversión del campo curricular que mira al ambiente y, en ese punto, la educación ambiental atraviesa procesos parecidos a los que han caracterizado a otros campos curriculares en tiempos recientes. Señalemos tres: la educación sexual (devenida “integral”), la antigua “educación moral y cívica” (devenida educación

en derechos humanos y para la ciudadanía) y la educación tecnológica (cuyo enfoque puramente metodológico se está ampliando hacia una mirada más cultural y política). En los tres casos, se trata de procesos de resignificación de un campo curricular a la luz de procesos políticos que la época impulsa, no sin debates, contradicciones y disputas. Examinemos brevemente estos tres ejemplos.

En primer lugar, no es casual que se haya promulgado una ley sobre educación ambiental que incluye la idea de la “integralidad” unos años después de la Ley de Educación Sexual Integral. Hay una influencia muy explícita y un paralelismo entre ambos procesos. La educación sexual clásica (biologicista, centrada en los procesos fisiológicos, limitada por tabúes) a partir de esa reforma comienza a contemplar dimensiones sociales, políticas, psicológicas, afectivas, etc.<sup>1</sup> De igual modo, la educación ambiental integral, que problematiza la concepción centrada exclusivamente en la mirada de la ciencia natural y pasa a considerar el ambiente como una relación de la sociedad con el entorno natural, social y tecnológico (y no como “la relación del Hombre con la Naturaleza”), se posiciona en enfoques más ligados a lo político y al ejercicio de la ciudadanía ambiental.

Luego, tampoco es casual que las cuestiones cívicas, muy asociadas al estudio de las leyes y a cierta tendencia a la moralización se hayan ido orientando a un paradigma de los derechos humanos y la ciudadanía.<sup>2</sup> Vemos entonces que la idea de ciudadanía atraviesa tanto lo ambiental como la educación en derechos humanos, y que la resignificación de ambos campos va de lo técnico o moral, hacia lo político.

El tercer campo a destacar, el de la educación tecnológica, se relaciona con lo ambiental al menos en dos sentidos. El primero, y en sintonía con los dos anteriores, tiene que ver con el pasaje de una mirada centrada en mandatos técnicos y metodológicos (que piden innovación, aplicación, inclusión de las tecnologías, entendidas como un recurso neutral, homogéneo y escindido de la vida social) hacia una concepción social, cultural y política de las tecnologías. Desde la formulación de unos artefactos dotados de política

1 Morgade, G. (coord.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

2 Siede, I. (2017). Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28(1), 87-115. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8947/pr.8947.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8947/pr.8947.pdf)

que hiciera Winner en los 80<sup>3</sup> hasta la idea de entorno socio-técnico que Inés Dussel<sup>4</sup> toma de Van Dijk, las tecnologías pasan a ser consideradas como un elemento de la vida política. En este punto, y aquí hay una segunda vinculación con el ambiente, las tecnologías forman parte de ese entorno (natural, social y *tecnológico*) con el que las sociedades entran en relación, y que la educación ambiental estudia. De hecho, hace tiempo que muchos diseños curriculares hablan de las “experiencias para la indagación del ambiente natural, social y tecnológico”.

### Palabras para pensar el ambiente

Pensar la educación de los asuntos ligados al ambiente desde una perspectiva integral implica abrir el diccionario de nuevo: volver a pensar con qué palabras hablamos del ambiente con los chicos y las chicas en el jardín, y entre nosotros como colegas. Términos como *ciudadanía ambiental* o *conflicto ambiental* brindan una nueva concepción del ambiente como punto de partida. Es interesante ver de qué modo este nuevo glosario, este nuevo discurso (que incluye palabras, pero también imágenes, argumentos, preguntas) se articula en nuestras prácticas.

Si decimos “Educación Ambiental en el nivel inicial” las imágenes que nos acuden inmediatamente a la mente son: cestos verdes y negros para separar los residuos, tapitas de gaseosa, “botellas de amor”, experiencias de huerta, el uso cuidadoso del agua, el estudio de animales en extinción o exóticos como las ballenas o los osos Panda. Se trata, en general, del imaginario asociado a una educación ambiental centrada en la acción individual respecto de las problemáticas ambientales, donde el punto de partida es una concepción amplia, global y universalista del ambiente. El ambiente es “el planeta”, que debe ser “salvado”. Nótese la analogía con el ideario de los superhéroes, siempre tratando de salvar el mundo mediante acciones heroicas e individuales.

3 Winner, L. (1985 [1983]). Do Artifacts Have Politics? En D. MacKenzie et al. (eds.), *The Social Shaping of Technology*, Philadelphia. Open University Press. Versión castellana de Mario Francisco Villa bajo el título “¿Tienen política los artefactos?”. Recuperado de <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/tienen.pdf>

4 Dussel, I. (2021). La escuela como entorno socio-técnico: La oportunidad de repensar nuestras condiciones de trabajo. Documento de Unipe para Trayecto formativo Ministerio de Educación de Chaco. Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/1dOWXHDZ8\\_60sA1LNaBLGao-sNlre2-13/view](https://drive.google.com/file/d/1dOWXHDZ8_60sA1LNaBLGao-sNlre2-13/view)

El vocabulario que se propone desde la educación ambiental integral se asocia en cambio a una mirada social y política del ambiente, que trata de visibilizar los conflictos ambientales desde lo local. Como se afirma en uno de los documentos curriculares recientes que han comenzado a incorporar esta perspectiva, “el ambiente es complejo, dinámico, multiescalar y refiere a cambios muy profundos que nos permiten pensarnos desde otros paradigmas de sociedad” (Diseño curricular Provincia de Buenos Aires, 2022). No se priorizan las acciones individuales en vistas a concretar un aporte universal (donde cada uno aporta su granito de arena para salvar el planeta amenazado por desastres naturales), sino que parte de identificar puntos de partida concretos que conduzcan al ejercicio pleno de los derechos ambientales. Desde la escuela, así, se visibilizan los problemas ambientales, entendidos como conflictos políticos, crímenes ambientales o problemas culturales (y no como “desastres naturales”) que demandan acciones ciudadanas y debate público. Se trata así de entender mejor algunos problemas específicos que afectan nuestra salud, nuestra calidad de vida y la de nuestra comunidad (y no al “planeta”) y reformular nuestra forma de mirar el ambiente. Desde este punto de vista, la supervivencia de los osos panda es importante, pero no precede ni sustituye a la de los seres humanos que viven en situación de calle o que son desplazados por sequías e inundaciones producto del cambio climático. La salud de los pingüinos empetrolados importa, pero no antes de la nuestra cuando consumimos productos de toxicidad disimulada, amparados en la falta de suficientes regulaciones y controles estatales.

Toda pedagogía pone en discusión el vocabulario, pues es una de sus funciones. Al hacerlo, al discutir qué palabras nombrarán qué fenómenos, se trazan las condiciones del pensamiento y la acción pedagógica. La crítica a la difundida proclama de “salvar el planeta”, desde este ángulo, se basa en su supuesto de base de que el destinatario de las acciones ambientalistas es “todo lo existente” (el planeta). Este enfoque pone el objetivo muy lejos, en un lugar abstracto ligado a cierta idea borrosa de lo público. Y aunque sea bienintencionado, ese enunciado tiene el efecto de invisibilizar los problemas locales y diluir las responsabilidades de actores específicos. Más allá de las bondades que pueda tener pensar en términos universales, entonces, es preciso entender que no es culpa de los chicos que el planeta se destruya (porque no juntan las suficientes tapitas), sino que el problema es complejo y requiere mirar el modelo social que lo hace posible. Y esto solo se logra desde el ejercicio de una ciudadanía ambiental, ligada a las acciones colectivas.

## Renaturalizar la experiencia de las infancias urbanas

Las niñas y niños que viven en ciudades muy pobladas tienen una infancia atravesada por ciertos rasgos de la vida urbana, entre los que se destaca la lejanía respecto de los tiempos, espacios y experiencias de y con la naturaleza. Para estas experiencias de infancia, la educación ambiental integral tiene el desafío de desnaturalizar un poco ese artificio, o si se quiere: renaturalizar esa experiencia de infancia. En las grandes ciudades nos damos cuenta cuando llueve porque la gente sale con paraguas y porque la calle está mojada, no vemos venir la lluvia, sino en el pronóstico del tiempo que ofrece la televisión o el celular. Tenemos una relación bastante vedada con el cielo de día (oculto tras los edificios y el humo) y con el cielo de noche (apagado y sin estrellas). A ese derecho al clima y al firmamento que la ciudad vulnera, puede sumarse el derecho a la oscuridad –es casi imposible hallarla en las ciudades– y al silencio, una experiencia muy inusual en la vida urbana. Las distancias largas, los paisajes abiertos, que son referencias importantes del afuera en los pueblos pequeños, son sustituidos en las urbes por un paisaje montado, como una escenografía, que está siempre cerca. Los espacios abiertos y nítidos solo aparecen en las publicidades coloridas que nos aturden desde los carteles y las pantallas. En esta línea, los lineamientos curriculares de la Provincia de Buenos Aires retoman los estudios de Roussy<sup>5</sup> sobre el paisaje, esa “parte del territorio tal como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interrelación de factores naturales y/o humanos”, como analizador de la experiencia infantil. Otros diseños de confección reciente siguen estas líneas. En el nuevo diseño curricular para la Educación Inicial de Entre Ríos se habla de “sujetos de derecho, con conciencia histórica, política y ambiental” y se considera “un concepto de ambiente entendido como una construcción compleja a partir de la relación entre sociedad y naturaleza, y no como una simple colección de elementos del entorno natural” (DC para la EI de Entre Ríos, 2023). En el documento equivalente de la provincia de Santa Fe, también publicado recientemente, se presenta este eje como destinado a “aportar a la construcción de ciudadanía y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, rico y diverso” (DC para la EI de Santa Fe, 2023).

5 Roussy, L. (2019). Paisajes para recrear infancias. Tesis de maestría, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77970>

La educación ambiental se propone reconectar a las infancias con este mundo ampliado de sensaciones y percepciones que sigue siendo reconocible (con la intervención de oportunas mediaciones) en nuestra vida cotidiana, en los objetos que nos rodean, en la arquitectura que nos contiene.

Los asuntos relacionados con el clima (el calor y el frío, las lluvias, el viento) pueden ser ocasiones de conectarse con los tiempos de la naturaleza. Proyectos vinculados con la observación del clima, de sus efectos en la vegetación, los animales y las personas, del modo en que el clima modifica la vida cotidiana, genera propuestas urbanas y arquitectónicas, todo ello se encuadra dentro del espíritu de la educación ambiental. Las ciudades parecen homogéneas, pero tienen zonas altas y bajas, por ellas pasan ríos o arroyos, en ellas hay vegetación y vida animal. La desnaturalización de lo artificial, es decir, una especie de re-naturalización, es un desafío para las infancias urbanas.

Me remito a una anécdota personal: en el verano pasé una temporada de vacaciones visitando a una familia amiga que vive en pleno monte, lejos de cualquier zona urbanizada, en la provincia de Catamarca. Mi hija menor, Leia, se hizo muy amiga de Lahuán, el hijo de esa familia, un poco mayor que ella. Pasaban el día jugando entre los árboles, los arroyos, saltando entre las rocas, buscando frutas, bichos, palitos. Para Leia fue muy movilizante conocer otro modo de vivir, caracterizado por ciertas posibilidades y tareas (buscar leña y hacer fuego, cocinar con lo que haya, juntar agua del arroyo, ver el amanecer y el atardecer, las estrellas, escuchar los sonidos del monte). Todo esto se daba en el marco de una vida alejada de ciertas cosas conocidas para ella: el agua corriente, la heladera, las pantallas (con sus servicios instantáneos) y todo esto aparecía reemplazado por otros ritmos, dados por la naturaleza. Una mañana amaneció lluvioso y llovió todo el día. Mi hija se lamentaba por no poder salir a jugar. Lahuán, en cambio, le dijo: “yo quiero que siga lloviendo así crece el arroyo y cuando despeje podemos bañarnos”. Para quien está habituado a la vida urbana, la lluvia es un fenómeno que, emparentado al estado del tránsito, los cortes de calles y la cotización del dólar, abre o cierra posibilidades inmediatas. Para quien vive más cerca de las voces de la naturaleza, es posible reconocer otras relaciones.

Esta experiencia, que es sumamente inusual para las infancias urbanas, puede de algún modo reconstruirse en las escuelas desde propuestas vinculadas con los registros del

clima (mediante anotaciones, fotografías, secuencias temporales), el buceo de historias de vida en ámbitos rurales, el diseño de objetos y experiencias relacionadas con los fenómenos climáticos, los accidentes geográficos, etc. Construir y emplear pluviómetros, diseñar sistemas de desagüe y juegos que apelan a la circulación del agua y el aire son ejemplos de estas ideas.

No se trata hacer una crítica de la vida urbana, ni un elogio romántico de la vida natural, pero sí de conectarnos con algo de lo que en efecto sucede por debajo de las baldosas. Hay instrumentos que miden la lluvia, el ruido, la calidad del aire. Y así como en matemática se usan, antes de medir en centímetros y pulgadas, medidas no convencionales como manos, pies, cartucheras, puertas, etc. existe la posibilidad de buscar formas no convencionales cercanas a la realidad infantil de medir valores vinculados a los problemas ambientales. ¿Con qué unidad de medida, con qué aparato casero mediríamos la calidad del aire, mediríamos el nivel de ruido?

### **La nube no es una nube**

Un aspecto importante de esta desnaturalización de lo artificial pasa por la mirada crítica sobre los objetos técnicos. Estamos acostumbrados a concebir los espacios virtuales como limpios y etéreos. De hecho, hablamos de lo que está alojado en internet como “la nube”. Lejos de ser limpia, sin embargo, la internet funciona sobre una base material que genera enormes daños ambientales. Basta con leer la entrada “chatarra electrónica” de Wikipedia para tener una primera aproximación. Nuestros diseños curriculares plantean los ejes de contenidos en términos de “ambiente social, natural y *tecnológico*”, añadiendo a la imbricación de naturaleza y sociedad ese tercer elemento que es, más y antes que un recurso, un elemento del entorno vital que, como la cultura, creamos y habitamos. Pensar a las tecnologías en clave ambiental abre también una reflexión sobre la relación entre las infancias y las pantallas, y sobre cómo la escuela media en esa relación. Por todo eso, la tecnología digital es, en términos amplios, una cuestión ligada al ambiente. Y en un sentido más específico, los celulares y computadoras son el ejemplo icónico de la caducidad programada, la caducidad percibida y la generación planificada de basura contaminante, lo cual los

convierte en objetos privilegiados de análisis crítico, de desnaturalización de los valores antiambientales por excelencia, que son los de la sociedad de consumo.

Los niños y niñas vienen al mundo sin una cuenta de YouTube, sin una cuenta de Gmail, sin un celular. Son la única franja etaria, el único grupo social en el cual las relaciones son relaciones a secas, la comunicación es comunicación a secas, puramente analógica. Y aún así, sus vidas están de todos modos interrumpidas por los celulares de los adultos que les roban fotos, les imponen hábitos, los posicionan en lugar de usuarios pasivos o secundarios. El concepto del nativo digital, que ha cosechado críticas en este sentido, induce a equívoco porque ignora estas circunstancias tan evidentes. Naturaliza y esencializa las infancias e ignora el contexto, como se ha dicho hasta el cansancio. Pero también oculta una verdad totalmente opuesta en el ser niño. En esta época histórica al menos, el principal rasgo de ser infancias es precisamente el de *no ser digital*. Por todo ello, lo digital es más que un recurso a ser incorporado y requiere ser entendido como parte del ambiente en su complejidad.

### Los juguetes

Los juguetes, esos objetos centrales en la vida infantil, pueden mirarse en clave ambiental. En principio, hay cuatro ejes más o menos evidentes para pensar este cruce entre objetos lúdicos y ambiente.

Por un lado, la eventualidad toxicidad de los materiales. Luego, se los puede pensar desde la lógica de la caducidad programada y la caducidad percibida. Típicamente, la caducidad programada tiene que ver con los juguetes de muy baja calidad, fabricados en masa y comercializados en blisters plásticos: la muñequita que a los pocos minutos de jugar ya perdió un brazo, el autito al que enseguida se le salen las ruedas o deja de deslizarse. En cuanto a la caducidad percibida, encuentra su ícono en la “cajita feliz” de McDonald’s. El juguete es valioso, sirve y conserva su encanto mientras está de moda la película que le dio vida al personaje que el juguete representa, y cuyos derechos de comercialización la compañía compra. Hoy por hoy nadie quiere un muñeco de Ben 10, de los Power Rangers, o de Sailor Moon. Se invita a desear un juguete de la película que acaba de salir. En tercer lugar,

en el mundo de los juguetes hay una batalla entre la madera y el plástico, en la que la madera se presenta a sí misma como aventajada por sus virtudes ambientales, mientras que el plástico, que es hidrocarburo, que deriva del petróleo, que nos aleja de los sentidos y de las sensaciones, sería la versión chatarra. En este punto, la lucha entre la madera y el plástico puede mirarse en su parentesco con toda una oferta de contenidos que la replican narrativamente, en propuestas antiguas como *Odisea Burbujas* o más recientes como *Lazy Town*. En *Odisea Burbujas*, serie de televisión de 1979, los personajes centrales luchan contra la mugre contaminante de Ecoloco. En *Lazy Town*, Stephanie y Sportacus buscan instalar en el pueblo un estilo de vida y de alimentación saludables, contra la voluntad del malvado y perezoso Robbie Rotten. En este tipo de producciones aparece la lucha entre lo natural y lo artificial, la oposición de estilos de vida caracterizados por gestos de cuidado o de descuido hacia el ambiente. El dilema madera-plástico se inscribe en estas representaciones, aunque no es transparente. Hay todo un mercado de jugueterías llamadas didácticas, que rehúyen del juguete comercial, de un modo análogo al que el turismo rehúye del circuito turístico típico y genera todo un mercado paralelo de supuestas experiencias “para viajeros”. Se generan entonces segundas versiones (en madera, claro) de juguetes que replican la lógica pseudodidáctica de Fisher Price. El cuarto modo en que juguetes y ambiente se entrecruzan es en la idea de los juguetes diseñados para enseñar valores ambientales. Esta (improbable) relación entre juego y aprendizajes específicos ligados al ambiente se suma a las muchas hipótesis (igual de improbables) que la industria del juguete despliega para aprovechar el impulso ecologista, el *green washing*, la onda verde. En este punto, la educación ambiental asume el análisis más sutil de esas relaciones, propio del trabajo pedagógico en la educación inicial.

### Partir de lo conocido: el conflicto ambiental y la unidad didáctica

Entre los desarrollos teóricos, didácticos y curriculares sobre educación ambiental se destaca el enfoque de la pedagogía del conflicto ambiental,<sup>6</sup> cuya premisa central es tomar como punto de partida para la enseñanza situaciones de interés ambiental, a las que defi-

6 Canciani, M. L. y Telias, A. (2014). Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica. En A. Telias, M. L. Canciani y P. Sessano, *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. San Fernando: La Bicicleta.

ne como conflictos en tanto pueden historizarse, territorializarse, mirarse políticamente. Esta idea de tomar las experiencias cercanas de las alumnas y los alumnos como punto de partida para la enseñanza tiene larga tradición en las estructuras didácticas de la educación inicial. La unidad didáctica, por ejemplo, es una forma de enseñar que asume una mirada holística del saber: se enfoca en un espacio, asunto o evento que es cercano al grupo, que es conocido, aunque sea de manera cotidiana y superficial, y propone mirarlo con otros ojos. A modo de ejemplo, si se decidiera organizar una unidad didáctica alrededor de una biblioteca —y nótese que se parte de una biblioteca en particular, y no de la idea genérica de biblioteca— las propuestas podrían organizarse en torno a sus objetos (los libros), sus tiempos y espacios, sus actores, sus normas, etc. Enseñar, por medio de unidades didácticas, supone que la vida cotidiana está llena de secretos que las chicas y los chicos pueden descubrir haciendo algunas preguntas, mirando con intensidad y con curiosidad un aspecto de esa vida ya conocida, de ese mundo cercano, para resignificarlo. Esto supone una idea de saber cercana a la experiencia, inmersa en la complejidad. Por esta razón, las unidades didácticas no se apoyan en las disciplinas, no buscan una clasificación del conocimiento.

La idea de partir de lo conocido para interrogarlo de modos abiertos, holísticos y multidimensionales tiene entonces una fuerte antecedente en las estructuras didácticas de la educación inicial. Esto representa una ventaja para pensar la educación ambiental integral en este nivel de enseñanza.

Hay otra particularidad del sujeto infantil que vale la pena poner en discusión a la hora de pensar estos abordajes: los modos de abordar escenas que muchas veces rozan lo trágico atendiendo a las sensibilidades infantiles. Enseñar sobre los problemas ambientales implica abrir escenarios que parten de la preocupación, que exponen lados oscuros de la vida en común. Son cosas de las que no estamos orgullosos, y en este punto, se diferencian de muchos otros campos del saber en los que el mundo se muestra en toda su abundancia, belleza y verdad. Son distintas las posiciones desde las que se enseña la ciencia mediante situaciones experimentales o el arte mediante apreciaciones y producciones, que las crisis ambientales. El estudio de lo ambiental pone en evidencia el mundo que nuestras alumnas y alumnos heredan de la generación anterior llega descuidado, maltratado y amenazado. ¿Cómo abordar este aspecto de lo ambiental con niños pequeños?

A partir de estas preguntas, el viejo y falso dilema entre enseñar y cuidar que ha estructurado parte de los debates pedagógicos en el nivel inicial se reedita en un nuevo dilema: enseñar lo trágico, desde el cuidado. Pero no se trata de un problema nuevo: cada uno de los campos curriculares emergentes que comenzamos repasando (la ESI, la educación en derechos humanos y la EAI) se enfrentan al mismo desafío. Una respuesta interesante a este rasgo delicado de la educación ambiental es la que vuelve a lo narrativo y lo lúdico como pilares de la enseñanza. Ya sabemos que en las historias siempre existe una escenificación del bien y el mal, el peligro y la seguridad, la amenaza y la travesía. Y sabemos que los juegos, como nos recuerda Scheines, conjuran y despliegan los miedos primigenios del ser humano.

La escuela es el lugar en el que, además de adquirir las alfabetizaciones básicas y ciertos medios de orientación humanos, al decir de Antelo,<sup>7</sup> las personas van para aprender ante qué conmoverse, ante qué indignarse, y a experimentar los desafíos y tropiezos de la vida en común. Y como la escuela no está para cambiar el mundo, sino para entenderlo, para estudiarlo,<sup>8</sup> vale la pena pensar cuál es el punto de vista desde el cual nos hacemos cargo de ese mundo un poco roto que la educación ambiental muestra, de ese mundo un poco injusto, un poco desigual, que logra hacerse visible a través del cristal de las pedagogías del ambiente.

---

7 Antelo, E. (2005). La pedagogía y los imperativos de la época. En S. Serra, *Pedagogía y los imperativos de la época*. Buenos Aires: Noveduc.

8 Larrosa, J. (2018) P de Profesor. Buenos Aires: Noveduc. Recuperado de <https://www.noveduc.com/nota-jorge-larrosa-oficio-profesor/> Ministerio de Educación de la PBA (2023). Educación ambiental integral. Una mirada desde el paisaje y la ciudadanía.