

---

Dosier: Experiencias de Educación Ambiental en Argentina. Análisis y reflexiones para problematizar las prácticas

## Aportes para una Educación Ambiental, crítica, sensible y emancipatoria



### Contributions to a Critical, Sensitive, and Emancipatory Environmental Education

---

 Clara López Collazo

Observatorio Arte y Paisaje, Centro Universitario Regional del Este, Rocha, Uruguay  
clara.lopez@cure.edu.uy

#### Archivos de Ciencias de la Educación

vol. 19, núm. 28, e172, 2025

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN-E: 2346-8866

Periodicidad: Semestral

revistaarchivos@fahce.unlp.edu.ar

Recepción: 26 septiembre 2025

Aprobación: 11 noviembre 2025

Publicación: 01 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e172>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/109/1095423005/>

**Resumen:** Este artículo se basa en una investigación realizada en el Programa de Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de la República, en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública, que partió de reconocer que muchas de las prácticas de Educación Ambiental de las escuelas primarias del Uruguay carecían de un abordaje integral y de una perspectiva socio-crítica. Se presenta el marco teórico, las decisiones metodológicas y algunos de los resultados obtenidos en este proceso, en relación al tipo de representación social de ambiente que tienen lxs docentes que enseñan en el magisterio de Rocha. Finalmente, se esboza una propuesta pedagógica que busca aportar a la construcción de una Educación Ambiental crítica, sensible y emancipatoria en la formación magisterial.

**Palabras clave:** Educación Ambiental, Representaciones Sociales, Ambiente, Formación magisterial, Rocha.

**Abstract:** This article is based on research conducted in the Master's Program in Environmental Education at the Universidad de la República, in coordination with the National Public Education Administration, which began with the recognition that many of the environmental education practices in Uruguayan primary schools lacked a comprehensive approach and a socio-critical perspective. The theoretical framework, methodological decisions, and some of the results obtained in this process are presented in relation to the type of social representation of the environment held by teachers in the Rocha teacher training institutes. Finally, a pedagogical proposal is outlined that seeks to contribute to the construction of a critical, sensitive, and emancipatory Environmental Education in teacher training.

**Keywords:** Environmental Education, Social Representations, Environment, Teacher education, Rocha.

## Introducción

En Uruguay, en el año 2009, se promulgó la Ley General de Educación N° 18.437 (LGE) explicitando a la Educación Ambiental (EA) como línea educativa transversal. En este país, la EA se ha destacado por tener una construcción reticular, de carácter colectivo y cooperativo. En el año 2001, a través de un proceso que convocó a las unidades académicas de todos los servicios de la Universidad de la República (UdelaR), nació formalmente la Red Temática de Medio Ambiente. Esta red trabaja sobre temas ambientales multidisciplinarios; en ella, investigadorxs y docentes entienden a la EA como un proceso en el que es posible reconocer valores y manejar conceptos que permiten crear aptitudes en la búsqueda y entendimiento de la interdependencia entre la sociedad, su cultura y el medio biofísico. En forma casi contemporánea, en el año 2005 nació la Red Nacional de Educación Ambiental (ReNEA); fruto de un proceso colectivo y de intercambio entre el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Vivienda y Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la UdelaR. La ReNEA es una red abierta que tiene una estructura mixta, integrada por organizaciones gubernamentales y por miembros de la sociedad civil, tiene como eje vertebral a la EA y se enfoca tanto en la educación formal como en la no formal. Desde el año 2006 hasta la actualidad, organiza encuentros nacionales en los que genera espacios fructíferos para la reflexión colectiva. El cúmulo de encuentros y de publicaciones, en conjunción con la multiperspectiva, a través de un arduo trabajo sostenido en el tiempo, hizo posible el surgimiento en el año 2014, del Plan Nacional de Educación Ambiental (PlaNEA).

El PlaNEA es un documento que tiene la intención de dar sentido y dirección a las prácticas que se desarrollan bajo el término de EA. Varias organizaciones sociales con gran recorrido histórico en Uruguay adhirieron y participaron en la construcción de este plan, también lo hicieron entes gubernamentales, gobiernos locales y un conjunto de representantes de los distintos subsistemas de la ANEP. Tiene como antecedente la experiencia generada en la región y la modalidad de trabajo que la misma red desarrolló desde su fundación. “Las múltiples estrategias ensayadas en el ámbito no formal son un rico insumo para un PlaNEA y para la asimilación de la EA en la educación formal” (ReNEA, 2014, p. 7).

Sin embargo, a pesar de contar con este marco de referencia, muchas de las prácticas de EA que se desarrollan en las escuelas primarias, carecen de un abordaje integral y perspectiva sociocrítica. La educación primaria la EA ha estado ligada, la mayoría de las veces, a la conmemoración de ciertas fechas y desde una perspectiva ecocéntrica, con una visión del ambientalismo determinista de la relación sociedad - naturaleza (Achkar et al., 2007). En el Cuarto Encuentro Nacional de la ReNEA, algunos autores reafirman la necesidad de que las prácticas de EA comiencen desde los ámbitos de formación docente, entendiéndose como primer paso hacia un verdadero cambio en el sistema de educación formal (Bergós et al., 2012).

El carácter transversal que la LGE le confiere a la EA muchas veces no es conocido, así como tampoco se hacen presentes los principios orientadores del PlaNEA. Se reconoce así una tensión entre la formación en EA que reciben lxs maestrxs y el carácter transversal que la LGE le otorga a la misma. Siguiendo este razonamiento, cabe preguntarse: ¿qué concepciones de ambiente sustentan las prácticas de EA en el magisterio? Reigota (1995) plantea que las concepciones de ambiente y de EA que tienen lxs profesores magisteriales guardan relación con las prácticas de EA que ellxs desarrollan. En consecuencia, se busca conocer las representaciones sociales de ambiente de lxs docentes y de esa forma acercarse a sus prácticas de EA. Con ese propósito este artículo se estructura en cuatro partes. Inicio haciendo referencia a aquellos

elementos conceptuales que fundamentan este trabajo. A continuación, describo la metodología empleada enfatizando el uso de dos técnicas de investigación: encuesta y entrevistas. Luego, expongo el análisis de la información obtenida, resumo qué tipo de representación social de ambiente encontré en el colectivo y cómo eso tiene repercusión en las prácticas pedagógicas. Finalmente, en base a los hallazgos obtenidos, desde una educación compleja y dialógica, realizo aportes a la construcción de una EA crítica, sensible y emancipatoria en el magisterio rochense.

## Marco teórico

Me posiciono desde una EA crítica, reconociendo en ella la multidimensionalidad y la complejidad. Este enfoque busca comprender para transformar, integrando lo social en lo ambiental. Desde una perspectiva integral, adhiero al enfoque cognitivo humanista que “convoca también a lo sensorial, a la sensibilidad afectiva, a la creatividad” (Sauvé, 2005, p. 11). Esta mirada representa, en parte, una perspectiva de renovación crítica de la EA, ya que la mirada tradicional -muchas veces disciplinar- desde lo discursivo adjudica a la EA la pretensión de resolución de todos los conflictos y/o problemas ambientales. En este aspecto, coincidimos con Barcia (2013) en que la EA, puede aportar, pero no cuenta con ese poder resolutivo que muchas veces la sociedad le exige. En el desarrollo de esta sección defino qué entiendo por ambiente, y sobre la base de ello reflexiono de manera interdisciplinar sobre el vínculo sociedad - naturaleza y cómo es posible clasificar las representaciones sociales de ambiente.

### *EL AMBIENTE COMO SISTEMA COMPLEJO Y CONTINUO*

La concepción del ambiente ha ido transformándose con el paso del tiempo y la evolución de las sociedades. Respecto de su etimología, es un vocablo que proviene del latín *ambiens*, participio activo de *ambire* que a su vez se compone de la familia del verbo *ir*: *ire*, cuyo prefijo es *am-*, que se traduce al español como “ambas partes”. Esto decanta en el significado que se le da al concepto como algo que rodea, esas partes que están alrededor de unx, haciendo referencia a una dimensión espacial en la que no se sabe con exactitud si el sujeto es parte. Según Gimenez (2015), el concepto de ambiente ha estado presente en la historia de las ciencias naturales y se ha ido modificando conforme ha pasado el tiempo. En el principio, los naturalistas conciben el ambiente como algo separado de los organismos vivos, imponiendo presiones que debían superarse para sobrevivir. Este divorcio original se va revirtiendo con el tiempo, se comienza a entender a los seres vivos como parte constitutiva del ambiente, pasando de una relación unidireccional a una relación bidireccional.

En forma complementaria, estudiar la relación que se ha establecido entre la sociedad y la naturaleza nos ayuda a comprender cómo hemos ido construyendo socialmente el concepto. El término naturaleza aparenta ser semejante a la categoría ambiente pero no son sinónimos; se trata de una apreciación conceptual compleja. La idea de naturaleza como mundo material, que excluye a la sociedad, se instala con fuerza en occidente en los siglos XVIII y XIX, se la concibe como un lugar incorrupto, que implica a las plantas y a las criaturas. La naturaleza es lo que el *homo sapiens* no ha hecho. Esto puede vincularse, según Reboratti (2000), a la larga tradición religiosa que acepta la creación divina de un mundo inicialmente “natural” en el que nuestra especie es expulsada. Muchos autorxs coinciden en que es en la modernidad, cuando se instala la firme división entre el mundo natural y el mundo social. Con respecto a ello, Galafassi y Zarrilli señalan:

La concepción prevaleciente indicaba la neta separación entre hombre y naturaleza, así como la clara separación entre diferentes disciplinas científicas que se ocupan de campos de la realidad que poco tienen que ver entre sí. Esta visión (...) llevó a definir al hombre por oposición al animal, y la cultura por oposición a la naturaleza (Galafassi y Zarrilli, 2002, p. 19).

Las diferencias culturales atraviesan hábitos y costumbres, formas políticas y sociales, pero también elecciones estéticas que no solo inciden en nuestra identidad, sino que también actúan sobre la naturaleza (Laera y Villa, 2019). Entender la pintura como un relato gráfico, que está presente y perdura en la memoria del imaginario social, permite reflexionar sobre esta relación. La historia del arte, a través de sus manifestaciones artísticas, brinda pistas respecto de la fragmentación: naturaleza - sociedad. Varias autorxs señalan que la distinción entre el mundo físico y el mundo social se gesta en el Renacimiento, período transicional entre la Edad Media y el mundo moderno. La visión del mundo natural, en esta época, evidencia un objeto con leyes propias, al servicio del poder que otorga el intelecto: la razón. El centro de atención está en el sujeto, la naturaleza se ubica en un lugar secundario. Obras de arte tan conocidas en la sociedad uruguaya como las de Leonardo da Vinci ejemplifican esta idea.

Desde una escala de análisis nacional, podemos señalar a Blanes, reconocido en nuestras escuelas como pintor de la patria, quien, en el marco de un realismo artístico, consolidó cientos de hitos históricos de nuestra nación en base a estereotipos gráficos. Según Kalenberg (2009), Blanes representaba la naturaleza como telón de fondo de sus escenas, poniendo el énfasis en las acciones humanas.

En la Figura 1 es posible apreciar obras de da Vinci y Blanes en las que el sujeto es protagonista y la naturaleza es simplemente un fondo sin mayor detalle. Específicamente para el caso de Blanes, Peluffo (1995) señala que, en sus cuadros sobre temas históricos nacionales, el paisaje oficia como entorno complementario de la anécdota.

Figura 1

Obras de arte que evidencian que la atención está centrada en el *homo sapiens*; la naturaleza se representa en un plano secundario



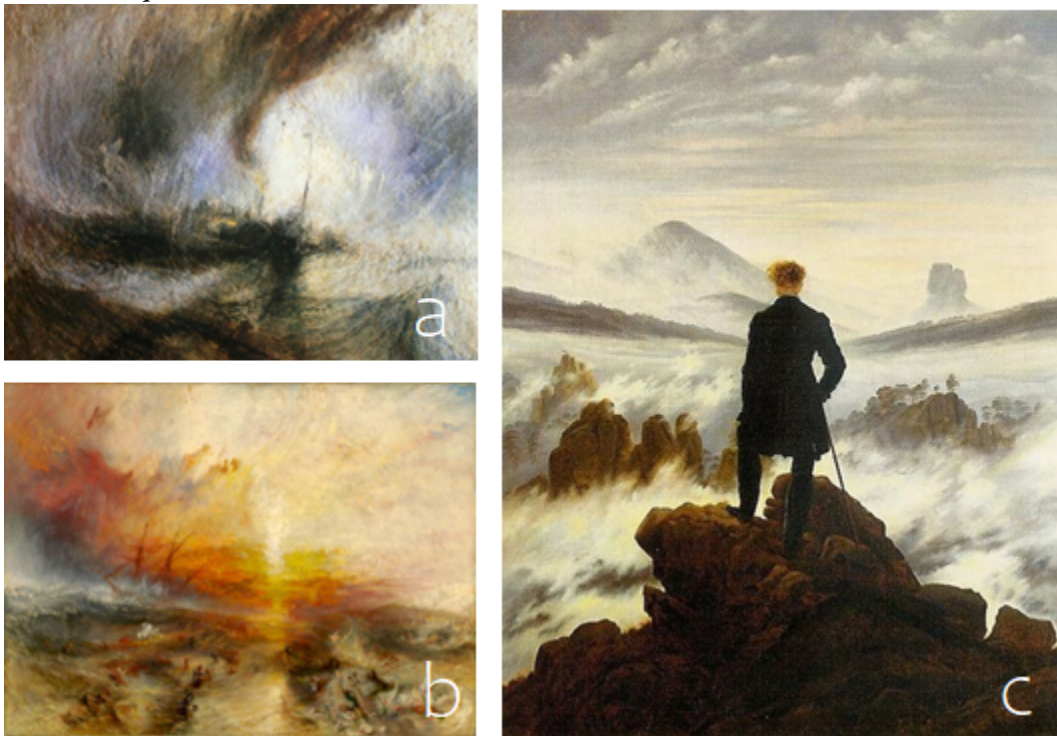
Fuente: a: *La Gioconda* o *La Mona Lisa*, óleo sobre tabla de Leonardo da Vinci, realizado entre 1503 y 1519. b: *Atardecer*, óleo sobre tela de Juan Manuel Blanes, realizado entre 1875 y 1878

Gudynas (2014) coincide en que esta vieja raíz cultural de separar y manipular la naturaleza se inicia en el Renacimiento, e impregna todo el ciclo de exploraciones y conquistas coloniales en América Latina. De esta manera, la mirada utilitarista de la naturaleza enfatiza la separación de nuestra especie con respecto a la naturaleza; se le otorga al *homo sapiens* un lugar jerárquico respecto de ésta.

Brailovsky señala que “el vínculo de los seres humanos con la naturaleza está mediatizado por su propia cultura, ya que, en última instancia, la cultura es el primer hábitat del hombre” (2014, p. 13). Y la historia no siempre es lineal y el arte no escapa a esta condición; en el Romanticismo, la obra del artista Turner ejemplifica otro tipo de relación naturaleza - sociedad, evidencia en sus pinturas un interés por el mundo natural fusionado con la dimensión social; de esta forma no representa límites claros entre la humanidad y la naturaleza. Esto es posible de apreciarse en las Figuras 2a y 2b. Asimismo, el alemán Friedrich, también romántico, representa en sus pinturas a la naturaleza localizándola en un segundo plano y la diferencia claramente de la dimensión social, ocupando la sociedad un rol central. Sin embargo, el sujeto aparece de espaldas al espectador, representado en él una acción más contemplativa pero que igual no escapa del espíritu de conquista y dominio de la naturaleza, esto es posible de notarse en la Figura 2c.

Figura 2

Obras que evidencian cambios en la forma de concebir el vínculo naturaleza - sociedad



Fuente: a: *Tormenta de nieve sobre el mar* (1842) por William Turner. b: *Barco de esclavos* (1840) por William Turner. c: *Caminante sobre el mar de nubes* (1818) por David Friedrich

Una vez transitadas las ideas románticas sobre la naturaleza y cuestionado el período moderno, la visión dicotómica sociedad - naturaleza sigue presente en la actualidad. Analizar los antecedentes y las premisas renacentistas y el período moderno, considerando someramente algunas de sus expresiones culturales y los distintos procesos históricos de forma interdisciplinar, ayuda a pensar cómo se ha forjado el vínculo que existe en la actualidad entre la naturaleza y la humanidad, entre la naturaleza y la cultura. Con la intención de problematizar esta dicotomía, presento aquí algunos matices entre estos polos.

La naturaleza entendida desde una perspectiva generalista respecto de los elementos y relaciones terrestres en general, sin limitación territorial específica (Reboratti, 2000); en esta definición predomina la dimensión biofísica del sistema. Por su parte, el ambiente es un concepto medular, y para definirlo pongo énfasis en la dimensión humana como fuerza configuradora y perteneciente al mismo. El ambiente no se limita únicamente a sus elementos biofísicos, por el contrario, se constituye también por la interrelación con sus dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas y estéticas. Así como nos lo presentan Danowski y Viveiros de Castro:

La relación entre humanidad y mundo comienza a poder ser pensada como relación que une el lado único de la cinta de Moebius consigo mismo, es una unicidad completa y real. Humanidad y mundo están del mismo lado, si se empieza el recorrido a partir de la humanidad (desde el pensamiento, la cultura, el lenguaje, "el adentro") se llega necesariamente al mundo (al ser, la materia, a la naturaleza, "al gran afuera") sin cruzar ninguna frontera y viceversa (Danowski y Viveiros de Castro, 2019, p. 205).

Acepto el desafío filosófico que plantean lxs autorxs y al que se suma Noguera cuando señala: "sujeto y objeto deberán superarse, para que lo humano devenga humus de la tierra y, por tanto, la tierra, humus profundo de lo humano" (Noguera, 2017, p. 34); el trazo continuo de la cinta de Moebius da pista a un pensamiento capaz de entender al sujeto en fusión con la naturaleza, siendo ambos elementos configuradores de una continuidad que define al ambiente como un sistema continuo y complejo: La actividad humana es parte del ambiente, lo cual implica un relacionamiento diferencial con responsabilidades e intereses a veces, contrapuestos, y con una determinación histórica (Foladori, 2001). Finalmente, después de este ejercicio reflexivo, entiendo que el pensamiento dialéctico nos permite sentipensar a la humanidad como tesis, a la naturaleza como antítesis y al ambiente como síntesis compleja de esta relación que necesariamente debe cultivarse e implica al arte, a la cultura, a las estéticas.

## Representaciones de ambiente

Esta investigación encuentra apoyo en la teoría psicosocial originada por Moscovici a mediados del siglo XX. Ella revela las maneras en que las personas representan ciertas ideas y establecen sus programas de acción (Calixto Flores, 2008). La teoría presenta atributos que son capaces de enriquecer el campo de la educación. La representación social no es una imagen plasmada en la *tabula rasa* de quien aprende o de quien enseña; tampoco es solo una construcción individual, es un proceso que implica una relación. Con esto, el autor pone de manifiesto el carácter social, cultural e histórico de las representaciones sociales. Desde una EA que considera el aporte de distintos tipos de conocimiento, estudiar las representaciones sociales implica aproximarnos al sentido común de las personas, rescatar su voz y tratar de interpretar sus discursos y sus prácticas en el contexto sociocultural donde se generan y constituye una fuente de información muy importante para la investigación educativa. Las representaciones sociales se sitúan en las prácticas pedagógicas y se expresan en los discursos de sus protagonistas. Para Calixto Flores (2008), la EA y las representaciones sociales tienen varios puntos en común, ya que ambas ponen el foco en los sujetos y su accionar en la vida cotidiana. En esta misma línea, Meira (2013) señala que las representaciones sociales son el punto de partida para lxs educadorxs ambientales, y considera que es en base a ellas que debemos construir nuestras prácticas. Parto de las representaciones de docentes formadorxs magisteriales para otorgar sentido y significado a la EA que realizan. De esta manera entiendo la importancia de aproximarme a las representaciones sociales de este grupo social, en un entorno educativo concreto, aspirando a conocer qué ideas tienen sobre el ambiente para analizar cómo esas representaciones se vinculan con sus prácticas formativas. Sin desconocer que sus estudiantes serán lxs maestrxs del futuro.

Según Jodelet (1986), el concepto de representación social surgió estrictamente de la Sociología como representación colectiva, las define como:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, p. 472).

De esta definición es posible pensar que las RS pueden ser una herramienta integradora del plano individual con lo colectivo. Un conjunto de autorxs coinciden en que las RS guían la acción de las personas; entendiéndose a éstas como una forma de conocimiento práctico y construido socialmente, se nutren de las experiencias personales, sirven para leer la realidad y transformarla guiando así la vida cotidiana (Zenobi y Estrella, 2016).

Reigota (1995) clasificó las representaciones sociales sobre el ambiente en tres grandes grupos: naturalistas, globalizantes y antropocéntricas. Calixto Flores (2008), apoyado en la clasificación de Reigota, define en forma sintética qué implica cada uno de estos tipos de representaciones sociales de ambiente.

En las *representaciones sociales naturalistas* predomina la dimensión biofísica del ambiente. Cuando las personas definen el ambiente desde este tipo de representación, suelen nombrar distintos bienes comunes de la naturaleza como el agua, el suelo, el aire, la biodiversidad; aparecen en sus definiciones relaciones directas con las ciencias naturales especialmente con la Biología. Aunque este tipo de representación no corresponde a la EA crítica que se pretende construir, se reconoce que es el más común entre las personas y hace posible explicar los problemas ambientales (Calixto Flores, 2008). Para estas representaciones, el ambiente es sinónimo de naturaleza. Las *representaciones sociales globalizantes* vinculan al ambiente con la dimensión social; presentan preocupación por problemáticas ambientales desde una escala de análisis global, planetaria. Desde esta perspectiva se ve el ambiente como un sistema evolutivo que está en permanente cambio, pero sin considerar aspectos de la dimensión económica y política del mismo. Las *representaciones sociales antropocéntricas* se orientan a concebir al ambiente desde una perspectiva en la que el *homo sapiens* es centro, implica una relación de dominación y control.

Andrade Júnior, Aguiar de Souza y Brochier (2004) toman la clasificación de Reigota y realizan modificaciones en esta última categoría; de esta manera, subdividen las representaciones antropocéntricas en tres grupos: antropocéntricas utilitarias, antropocéntricas pactuadas y antropocéntricas culturales. En las primeras los bienes de la naturaleza están supeditados a las formas de vida e intereses que tiene la sociedad, el ambiente se encuentra dominado y controlado por el *homo sapiens*, la sociedad se sitúa por encima del ambiente. En las segundas se reformula el vínculo entre la naturaleza y el ser humano, si bien los bienes y servicios son percibidos en relación a los intereses de las personas se reconoce a estas últimas como las responsables de la mayoría de los problemas ambientales que se generan. Por su parte, las culturales ponen el énfasis en la organización de la sociedad y en los valores que la misma desarrolla en torno a su conciencia y su responsabilidad respecto al ambiente. En estas representaciones, la EA se encuentra inmersa en la cultura y juega un lugar crucial.

## Metodología

El estudio de caso, como estrategia metodológica, permitió desarrollar un abordaje holístico de una situación concreta en búsqueda de interpretar una realidad educativa en profundidad. Existen históricamente en Uruguay un total de veintidós Institutos de Formación Docente (IFD) distribuidos en todo el territorio nacional. La investigación en la que se basa este artículo se concentra en la EA del IFD de Rocha para aportar líneas de acción que a futuro fortalezcan el desarrollo de una EA compleja en la región este del país y que a su vez problematice la EA magisterial a escala nacional.

El antecedente más lejano en la formación de Maestros en Rocha data del año 1932. Recién en 1984 el IFD de Rocha fue nominado tal como se lo conoce en la actualidad: “Dr. Héctor Lorenzo y Losada”. Originalmente fue un instituto formador de maestrxs de educación primaria y con el paso del tiempo incorporó otras carreras de formación docente. Se localiza en la capital departamental, en el centro de la ciudad de Rocha, a dos cuadras de la plaza principal. Un rasgo particular del IFD de Rocha es que su comunidad educativa se compone de un flujo grande diario de personas —principalmente estudiantes, pero también funcionarios— que se trasladan desde distintas localidades del departamento para asistir a la institución, ya sea a estudiar o trabajar. Esto se debe en parte a que Rocha ocupa una gran superficie; es el séptimo departamento más extenso del país.

Con la intención de conocer las representaciones sociales de ambiente utilicé dos técnicas de investigación: la encuesta exploratoria y entrevistas semiestructuradas. La primera de ellas se aplicó de forma online a todxs lxs docentes formadorxs de magisterio que trabajaron durante la bienal 2022 - 2023 en el IFD de Rocha. En dicha instancia, siguiendo a Araya Umaña (2002) se propone —por su carácter espontáneo— un ejercicio de asociación libre de palabras respecto al concepto de ambiente. La información que surgió fue relevante y central para clasificar las representaciones sociales y pensar aportes didáctico-pedagógicos a la formación en estudio. Con intención de profundizar en el tipo de representaciones sociales, aproximándose a las prácticas de EA, se generan criterios de selección para la toma de entrevista a referentes de los distintos núcleos de formación.<sup>1</sup> Se efectuaron en total cinco entrevistas a quienes, en la encuesta, manifestaron realizar EA y conocer el PlaNEA. A su vez, propuse que lxs entrevistadxs tuvieran, como mínimo, cinco años de antigüedad en el dictado de su asignatura en la institución y en la carrera en estudio. En complemento, elegí una figura externa al IFD, pero con un rol referencial y de gran incidencia en las prácticas formativas que se realizan desde la institución en estudio; es el caso de la Inspectora de Práctica, que ejerce el rol de orientadora y supervisora de las prácticas formativas que lxs estudiantes magisteriales reciben en escuelas específicas de práctica, localizadas en el departamento de Rocha.

Una vez obtenida la información, se hace uso de la clasificación de Reigota (1995) en conjunción con la clasificación de Andrade Júnior, Aguiar de Souza y Brochier (2004), al hacer corresponder cada palabra según su definición, con un tipo de representación social. A su vez, opté por clasificar en clases de palabras: sustantivos, adjetivos y verbos. Y destacué aquellos términos que entendí relevantes para construir una EA crítica, compleja e integral que considera el contexto en el que se inscribe.

## Resultados

En el colectivo de docentes del IFD de Rocha, el 91 % tiene formación terciaria, es decir, cuentan con título de maestrxs de primaria y/o profesorxs de educación media; y el 19 % de éstxs adicionan a su título terciario formación de grado universitaria, concretamente licenciaturas en Psicología, Filosofía, Sociología y Traducción Pública, todos ellos otorgados por la UdelaR.

En las palabras asociadas al concepto de ambiente, surge un corpus de ciento cuatro palabras; el 85 % de las palabras elegidas por lxs docentes son sustantivos. Las de mayor frecuencia son “cuidado”, “contexto”, “naturaleza” y “entorno”. El 9 % son adjetivos, entre los que prevalecen “vitales”, “limpios” y “sanos”. El 6 % son verbos entre los que se destacan las palabras “cuidar”, “conservar”, “preservar”, “reusar” y “reciclar”. Esto coincide con la perspectiva de las 3 R persistente en la educación uruguaya. A su vez, resaltan también los verbos “compartir” y “respetar”, ya que ambos implican la consideración de un otrx y es éste un aspecto importante para la EA sociocrítica; el desarrollo de acciones cooperativas como alternativa a posturas competitivas. El término más nombrado fue “cuidado”, y en función de la definición ofrecida por la RAE se vincula con una representación antropocéntrica pactuada, pues trae consigo una cuestión de accionar sobre el ambiente. Con esto, resulta interesante ahondar y preguntarse ¿qué significa cuidar el ambiente? Las formas pueden ser muy variadas. Para el caso, por ejemplo, de las áreas protegidas la concepción ha ido evolucionando a escala mundial. Al comienzo se consideró que proteger suponía mantener un ambiente prístino, sin intervención social; en la actualidad, se considera la importancia de proteger la cultura de las personas que viven en estas áreas, constitutiva de la biodiversidad del ambiente.

En general, lxs docentes evidencian tener representaciones sociales antropocéntricas. Sin embargo, si uno se detiene en las cinco palabras elegidas por cada uno de lxs docentes, encuentra que las miradas son mixtas; hay representaciones antropocéntricas, pero también dentro de ellas se hace presente la mirada naturalista. Acudo a la información que surge de las entrevistas: dos de las cinco docentes entrevistadas manifiestan una postura problematizadora respecto al significado del ambiente. Abonando a esto, rescato lo que plantea una de ellas: al definir *ambiente*, señala que “ambiente somos todos los humanos”.

La afirmación rompe con la mirada de contemplación, uso y control de la sociedad sobre la naturaleza, propiciando la posibilidad de considerarse ambiente; de esto subyace un ser ambiental colectivo. Esto es opuesto a lo planteado por otra de las profesoras entrevistadas, quien pone más énfasis en la suma de acciones individuales en el marco de un movimiento colectivo, fortaleciendo la idea tradicional del granito de arena. En ese sentido, me parece relevante recordar lo planteado por Brailovsky (2014) “del papelito caído a la acción ciudadana”:

Las conductas individuales (...) tienen un alcance limitado cuando se trata de cuestiones sociales, simplemente porque la sociedad es más que la suma de sus integrantes (...) pueden ayudar a la reflexión sobre los problemas, pero no necesariamente a superarlos (...). Es más probable que la persona que deja de tirar papelitos en el suelo se indigne cuando otras personas arrojan tóxicos en los ríos, pero para impedir que lo hagan tendrá que apelar a alguna forma de acción ciudadana (Brailovsky, 2014, p. 6).

Ninguna de las docentes entrevistadas hace alusión a la dimensión económica ni a la dimensión política del ambiente, lo que permite afirmar que sus posicionamientos no se corresponden con representaciones antropocéntricas culturales. A su vez, las representaciones sociales de ambiente se manifiestan en las prácticas pedagógicas. En estas, si bien se caracterizan por ser heterogéneas, se evidencia un predominio del enfoque recursista / conservacionista de las tres R —reducir, reutilizar, reciclar— y la visión biologicista. Este enfoque tiende a reducir la complejidad ambiental a su dimensión biofísica. De esta forma, la formación docente reproduce miradas parciales al no problematizar suficientemente los marcos conceptuales de la EA.

En vínculo directo con la voz de lxs docentes y con el tipo de EA que manifiestan desarrollar en sus prácticas formativas magisteriales, en el cuadro 1 clasifico las palabras asociadas en distintos tipos de términos.

## Cuadro 1

## Palabras clasificadas en diferentes tipos de términos

Tipo de términos	Palabras asociadas
Con connotación colectiva	Educación - comunidad - convivencia - contexto - interacción - comunicación - nuestro - compartir - cultura - patrimonio - respeto - cuidado - árboles - ciencias naturales - intercambio – territorio
Biologicistas	Hábitat - ecología - ciencias naturales - bióticos - abióticos - huella ecológica - biología - biodiversidad – ecosistema
Particulares	Nuestro - inmediato - salud - limpio – sano
Potenciales	Cuerpo - tiempo - paisaje – territorio

Fuente: Elaboración propia

Los términos biologicistas surgen de una perspectiva educativa que reduce la EA a la enseñanza de Ecología. En vínculo con este aspecto, Pesce señala que “en sus inicios, la educación ambiental se forjó desde un paradigma ecológico por lo que ha sido abordada principalmente por las ciencias de la naturaleza, muchas veces confundida con la enseñanza de la ecología” (Pesce, 2020, p. 202). A su vez, destaco términos con connotación colectiva como símbolo de esperanza y resistencia a esa EA tradicional y persistente que pone el énfasis en conductas individuales. Por su parte, los términos particulares son elegidos porque de distinta manera enriquecen el análisis de las prácticas encontradas y todos ellos se relacionan con representaciones de ambiente antropocéntricas, aproximándonos a entender qué lugar ocupa la sociedad en lo ambiental. Por último, hago foco en los términos potenciales, pues considero que tienen la capacidad de abrir camino hacia un abordaje transformador de la EA en la formación docente de Rocha.

## Discusión

Los fines que guían las prácticas educativas que aquí se proponen se fundan en un conflicto pedagógico que se refiere a la esencia del ser humano. Se trata de resistir a la imposición, a través de lo educativo, de un *homo economicus* (Maletta, 2010) que es también un *homo escindido* separado del ambiente que a la vez es. Me refiero nuevamente a la fragmentación del sujeto, al divorcio entre los pensamientos y los sentimientos, la naturaleza y la cultura. Concierno a muchas disciplinas, pero es en el ámbito educativo donde estas ideas se reproducen. De esta manera, coincido con Ardenne cuando señala:

El humano es él mismo un componente de la naturaleza y por lo tanto él también es la naturaleza. Racionalizar la naturaleza no significa ponerla fríamente a distancia, ni mucho menos convertirla en un objeto que escape al estado del sujeto, una simple acumulación de cosas y de fenómenos físico - biológicos. Es, conscientemente o no, comprender qué somos los humanos, y dónde, cómo y por qué lo somos (Ardenne, 2022, p. 78).

En concordancia, considerando lo expresado por lxs docentes consultados en el marco de esta investigación, se busca generar lazos entre las distintas asignaturas dando lugar a la anhelada —al menos desde lo prescriptivo— transversalización de la EA. En consecuencia, se focaliza en la dimensión práctica de la EA y su renovación en el magisterio. Se busca romper con la dualidad sentimiento - pensamiento en el plano educativo. Teniendo en cuenta los términos potenciales, propongo cuatro conceptos nodales para sentipensar las prácticas desde una perspectiva crítica y sensible: el cuerpo, el tiempo, el paisaje y el territorio. Nodos que invitan a conectar distintos campos del conocimiento. Por razones de espacio, se presenta aquí sólo uno de

ellos; se discute y analiza por qué el abordaje del cuerpo puede cooperar en propiciar una EA crítica, sensible y emancipatoria en el magisterio rochense. Partir del cuerpo, tiene la ventaja de acercarse a un tiempo más subjetivo. Este se remite a un tiempo que enfatiza al sujeto como individuo pero con la intención en potencia de llegar a un plano más colectivo. Además, dada la preocupación planteada por algunos docentes con respecto al agua, será ésta la temática por la que se invita aquí a transitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### *CONCEPTO NODAL: EL CUERPO*

Varixs de lxs docentes consultadxs evidencian poner atención a los intereses de sus estudiantes al realizar prácticas de EA. Si bien Novo (1998) plantea la importancia de partir del sujeto que aprende, vale preguntarse si esto es suficiente para lograr sentipensar una práctica de EA: ¿alcanza con poner el foco solo en los intereses? Considerar el cuerpo como recordatorio vivo de que lo humano es también naturaleza, complementa y enriquece esta mirada. Es una invitación a la sensopercepción, propiciando la capacidad de verse, escucharse, leerse, así como ver, escuchar y leer a lxs otrxs, tanto en el movimiento como en la quietud, conjugando lo individual con lo colectivo. Siguiendo el currículum magisterial (Consejo de Formación en Educación, 2008), el cuerpo puede entenderse no sólo como soporte físico sino también como continente carnal de lo sensible, lo afectivo, lo intelectual, lo vincular, lo social, lo cultural. Desde esta perspectiva, Bertherat (1976) señala que el cuerpo contiene historias personales, de un devenir, en el tiempo y en la cultura. Sugerir asumir lo corporal en el campo de la EA implica traspasar los intereses personales, para alcanzar vivencias del sujeto y de esa manera generar prácticas más relevantes para quien aprende. Algunas interrogantes claves podrían ser: ¿cómo se vincula el sujeto que aprende con el ambiente? ¿Qué ambientes son importantes para el sujeto y por qué? ¿Disfruta de la vida al aire libre? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Con quién? Una premisa posible es proponer a lxs estudiantes la selección y el compartir de fotografías personales que sean representativas de su vinculación con el ambiente; puede ser buen comienzo no solo para conocer aquellos elementos del ambiente importantes para el sujeto implicado sino también para que pueden reflexionar sobre su vínculo con el ambiente. Se propone así el análisis e interpretación de imágenes como estrategia didáctica útil para abordar este concepto nodal. Es importante que se propicie una instancia de diálogo y socialización donde lxs estudiantes puedan describir y justificar su elección. Sería interesante disponer a lxs estudiantes en ronda, dar la posibilidad de elegir azarosamente una foto y luego tomarse un tiempo para analizar la imagen que les tocó. Entre las preguntas que podrían abonar al análisis de la imagen en la metáfora del vínculo estudiante – naturaleza, partiendo de sus propios registros fotográficos, se encuentran las siguientes: ¿Aparece alguna persona en la fotografía? Si así fuera ¿Qué lugar ocupa en la composición? ¿Central, primer plano o al margen? ¿Está solx o acompañadx? ¿Qué otros seres se presentan? ¿Son relevantes? ¿Qué lugar ocupa la naturaleza? ¿Qué tipo de ambiente representa? Luego socializan el análisis en voz alta, y quien es dueñx de la foto complementa el análisis con sus percepciones personales justificando la elección de la imagen.

A la vez, esta dinámica nos permite conocer a lxs estudiantes a partir de sus experiencias de vida. En relación con ello, Freire nos recuerda que “quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender (...) el profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto” (2003, p. 40). Remover la memoria, los recuerdos personales y colectivos, enfatizando lo vivencial, coopera con un despertar sensible pertinente, grupal y necesario para la construcción de una EA que nos interpele y a la vez nos conmueva. Considerar el cuerpo dentro de las prácticas ambientales contribuye a la consolidación de un ser sensible y pensante; un ser integral que considera al cuerpo como evidencia empírica de que somos ambiente. Trabajar sobre su morfología, composición, geometría y funcionamiento pueden ser posibles puntos de partida para sentipensarse parte del

ambiente que somos. Al respecto, Bernal-Rosales y De Hoyos-Martínez plantean que “en el cuerpo humano, es muy importante la observación de las semejanzas geométricas que constituyen la macro y microestructura de su anatomía” (2006, p. 82). A partir de estas observaciones, surge el concepto de geometría fractal, la cual estudia los organismos por fracciones sin perder de vista la unidad. Se propone, así, romper con la representación posesiva que se manifiesta como nuestro ambiente para alcanzar nuevas representaciones sociales que tiendan a sentipensar la naturaleza animal del ser humano, somos hijxs de la tierra, del agua: somos ambiente, nuestros cuerpos son pruebas de ello. La poeta rochense Gladys Castelvechi (1987) nos lo recuerda con su poema *Agua*:

Saltarle un día de veranosal agua (cañada, río,arroyo o la mar grande),no hay mejor modo de abrazar la madre.Sentirse el cuerpo arremecido,Estirarlo a la inocencia del sin-peso,Cachorro golusmeando un aire líquidoNo hay modo más liviano de nacerse.

El poema pone el agua en vínculo con lo corpóreo, utiliza el propio cuerpo para dar valor a esta idea: entrar a la materia. Funciona como un recordatorio de que lo humano es también naturaleza: “más que querer conocer la naturaleza, queremos vivirla, desposarla. Llegar a ser, en tanto que se pueda, un constituyente lúcido, nuclear, de ella” (Ardenne, 2022, p. 77). Diversas asignaturas pueden ser posibles aliadas para aprovechar este poema como un recurso didáctico: una oportunidad para aspirar a la transdisciplinariedad en el marco de una práctica de EA que incluye al cuerpo.

## Reflexión final

Este trabajo focalizado en la EA se organizó en relación a la tensión existente entre lo que la normativa vigente propone, y las prácticas de EA que efectivamente se realizan en las aulas. El caso de estudio profundiza en la formación magisterial del IFD de Rocha. Con apoyo en la teoría de las representaciones sociales, elaboré un estado de situación respecto a las representaciones de ambiente y EA que tiene el colectivo docente observado.

Para construir tal estado de arte, desarrollé dos técnicas de investigación: una encuesta exploratoria y cinco entrevistas semiestructuradas. Siguiendo a Araya Umaña (2002), apelé a la espontaneidad de lxs docentes, al proponer, un ejercicio de asociación libre en relación con el concepto de ambiente. Esto generó un conjunto de vocablos que ordené en distintos grupos de palabras y tipos de términos. Reconstruir representaciones sociales a partir de un conjunto de palabras implicó un gran desafío metodológico, especialmente al momento de definir y clasificar cada palabra con un tipo específico de representación. Las entrevistas fueron espacios clave que dieron luz al análisis de las palabras y a su posterior clasificación. Así como también, los vocablos, fueron emergentes relevantes para poder analizar y vincular las representaciones y las prácticas formativas estudiadas.

Es importante destacar que la mayoría de lxs docentes manifiestan preocupación auténtica por trabajar EA. Hay señales de una apertura hacia enfoques más integrales y sistémicos, pero en la práctica sigue predominando el abordaje de efemérides, campañas o emergencias ambientales que no encuentran vínculo con procesos más reflexivos, críticos y complejos sobre el ambiente y nuestra relación con éste. De esta manera, tenemos el desafío de superar visiones simplificadas o instrumentalizadas en EA. Para lograrlo, debemos trascender los enfoques centrados en la gestión de residuos o la biología conservacionista y promover una mirada compleja que interpele a la comunidad educativa en su conjunto. Considerando la voz

de lxs docentes que surge de esta investigación, se construye una propuesta de EA que busca orientar acciones que promuevan la renovación de las prácticas en el magisterio rochense. Con el afán de resignificar el concepto de ambiente, se genera una estrategia epistemológica y pedagógica para tejer sentidos entre disciplinas considerando las experiencias de los cuerpos en la EA. Se busca atravesar dicotomías acercando en la praxis a una comprensión más holística, situada y transformadora del ambiente que somos, que habitamos y construimos.

## Referencias bibliográficas

- Achkar, M. et al. (2007). *Educación Ambiental. Una demanda del mundo de hoy*. El Tomate Verde Ediciones.
- Andrade Júnior, H., Aguiar de Souza, M. y Brochier, J. (2004). Representação Social da Educação Ambiental e da Educação em Saúde em Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 43-50. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100007>
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- Ardenne, P. (2022). *Un arte ecológico. Creación plástica y antropoceno*. Adriana Hidalgo.
- Barcia, L. (2013). Ciudadanía ambiental ¿Desafío, herramienta o compromiso ético para la Educación Ambiental? *Quehacer Educativo*, 23(118), 50-56. <https://fumtep.edu.uy/didactica/item/941-ciudadania-ambiental-desafio-herramienta-o-compromiso-etico-para-la-educacion-ambiental>
- Bergós, L. et al. (2012). Compartiendo y multiplicando experiencias de Educación Ambiental, Grupo Julana. En L. Barcia (Comp.), *Cuaderno de Apuntes de Educación Ambiental #1* (pp. 8-10). Ministerio de Educación y Cultura. <https://renea.edu.uy/wp-content/uploads/2021/06/cuaderno-01.pdf>
- Bernal-Rosales, O. y De Hoyos-Martínez, J. (2006). Geometría, vida y diseño. *Legado de Arquitectura y Diseño*, 3(3), 73-90. <https://legadodearquitecturaydiseno.uaemex.mx/article/view/13747>
- Bertherat, T. (1976). *El cuerpo tiene sus razones*. Paidós.
- Brailovsky, A. (2014). *Proyecto de Educación Ambiental. La utopía en la escuela*. Novedades Educativas.
- Calixto Flores, R. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. *Perfiles Educativos*, 30(120), 33-62. [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/61046](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61046)
- Castelvecchi, G. (1987). *Animal variable (bocetos)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Consejo de Formación en Educación (2008). *Plan 2008 de Formación de Maestros de Educación Primaria*. [https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/magisterio/2008/plan2008\\_modificado2010.pdf](https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/plan2008_modificado2010.pdf)
- Danowski, D. y Viveiros de Castro, E. (2019). *¿Hay un mundo por venir? Ensayo sobre los miedos y los fines*. Caja Negra Editora.
- Foladori, G. (2001). *Controversias sobre la sustentabilidad. La coevolución sociedad-naturaleza*. Universidad Autónoma de Zacatecas - Miguel Ángel Porrúa.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Galafassi, G. y Zarrilli, A. (2002). *Ambiente, sociedad y naturaleza. Entre la teoría social y la historia*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Gimenez, I. (2015). El ambiente y la evolución biológica. *Revista de la Facultad de Ciencias Exactas, Física y Naturales*, 2(2), 95-98. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/FCEfyN/article/view/10720>
- Gudynas, E. (2014). *Derechos de la naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales*. Tinta Limón.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. Paidós.

- Kalenberg, A. (2009). El paisaje en el arte uruguayo: entre realidad y memoria. Repaso crítico a doscientos años de evolución. *Dossier*, 3(17), 4-10. <https://revistadossier.com.uy/wp-content/uploads/stories/dossier17/dossier17-artes-plasticas.pdf>
- Laera, A. y Villa, J. (2019). *Una historia de la imaginación de la Argentina. Visiones de la pampa y el altiplano desde el siglo XIX a la actualidad*. Museo de Arte Moderno de Buenos Aires.
- Maletta, H. (2010). La evolución del Homo economicus: problemas del marco de decisión racional en Economía. *Economía*, 33(65), 9-68. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/economia/article/view/580>
- Meira, P. (2013). Problemas ambientales globales y educación ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Integra Educativa*, 6(3), 29-64. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n3/n6a03.pdf>
- Noguera, P. (2017). ¿Para qué poetas en tiempos de devastación? El giro estético del pensamiento ambiental latino-abyayalense. En J. Reyes Ruiz, E. Castro Rosales y P. Noguera (Coord.), *La vida como centro: arte y educación ambiental* (pp. 33-56). Editorial de la Universidad de Guadalajara.
- Novo, M. (1998). *La educación ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. UNESCO.
- Peluffo, G. (1995). *El paisaje a través del arte en el Uruguay*. Galería Latina.
- Pesce, F. (2020). Educación ambiental: ¿Es posible desde las ciencias sociales? *Tópos*, (13). [https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev\\_topos/article/view/774](https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_topos/article/view/774)
- Reboratti, C. (2000). *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Ariel.
- Reigota, M. (1995). *Meio ambiente e representação social*. Editora Cortez.
- ReNEA (2014). *Plan Nacional de Educación Ambiental*. Ministerio de Educación y Cultura. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/Documento-Marco-del-PLANEA.pdf>
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. En M. Sato e I. Carvalho (Orgs.), *Educação ambiental. Pesquisa e desafios* (pp. 17-46). Artmed Editora.
- Zenobi, V. y Estrella, M. (2016). La enseñanza de temáticas locales. Cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo. *Contextos de Educación*, 16(21), 22-32. <https://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/442>

## NOTAS

- 1 Las asignaturas del currículum magisterial se agrupan en distintos núcleos: *Profesional Común* (conocidas como Ciencias de la Educación), *Formación General* (que se corresponden con el abordaje de campos disciplinares concretos), *Profundización* (compuesto especialmente por seminarios y talleres) y *Didáctica y Práctica Docente*.

# AmeliCA

## Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/109/1095423005/1095423005.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Clara López Collazo

Aportes para una Educación Ambiental, crítica, sensible y emancipatoria

**Contributions to a Critical, Sensitive, and Emancipatory Environmental Education**

*Archivos de Ciencias de la Educación*

vol. 19, núm. 28, e172, 2025

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

[revistaarchivos@fahce.unlp.edu.ar](mailto:revistaarchivos@fahce.unlp.edu.ar)

**ISSN-E:** 2346-8866

**DOI:** <https://doi.org/10.24215/23468866e172>



**CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.**