RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Sanna, María Vanina

Educación ambiental integral y formación docente inicial : las representaciones sociales de los profesores de la carrera de educación inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2024

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Sanna, M. V. (2026). Educación ambiental integral y formación docente inicial: las representaciones sociales de los profesores de la carrera de educación inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2024. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6750

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

María Vanina Sanna, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Octubre de 2026, pp. 164,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes
Maestría en Educación

Educación Ambiental Integral y Formación Docente Inicial: Las representaciones sociales de los profesores de la carrera de Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2024

TESIS DE MAESTRÍA

María Vanina Sanna

ma.v.sanna@gmail.com

Resumen

La presente tesis analiza las representaciones sociales de la Educación Ambiental Integral (EAI) construidas por docentes formadores de los Profesorados de Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el contexto de la implementación de la Ley 27.621. El estudio se sitúa en un escenario de reconfiguración curricular en el que la EAI adquiere un lugar cada vez más relevante, aunque su incorporación en la formación docente inicial aún presenta vacancias importantes.

Desde el marco teórico de la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986) se indaga cómo los docentes elaboran sentidos sobre el ambiente, la EAI y las prácticas pedagógicas vinculadas, considerando las dimensiones de información, campo de la representación y actitudes (Moscovici, 2004).

La investigación adopta un enfoque cualitativo e interpretativo, sustentado en el análisis documental y en entrevistas en profundidad a tres informantes clave y a veinte docentes de instituciones de gestión estatal. El corpus se analizó mediante procesos inductivos y técnicas de análisis de contenido.

Los resultados muestran un predominio de representaciones sociales antropocéntricas, especialmente en su variante pactuada que subraya el impacto del modelo socio-productivo sobre el ambiente. Asimismo, se identifican tensiones entre concepciones globalizantes y utilitaristas del ambiente, así como la prevalencia de representaciones sociales antropocéntricas culturales sobre la EAI que la conciben principalmente como formación ciudadana. Se observa además la coexistencia de diversas corrientes pedagógicas ambientales (naturalistas, conservacionistas/recursistas, científicas y críticas) cuya articulación parcial da lugar a la configuración de prácticas heterogéneas.

El análisis evidencia que estas representaciones se encuentran fuertemente tensionadas por las trayectorias disciplinares, las experiencias de socialización personal y profesional y

los contextos institucionales de los docentes. En este sentido la investigación aporta evidencia que subraya la necesidad de fortalecer la formación docente en EAI desde enfoques integrales que superen perspectivas fragmentadas o centradas exclusivamente en la acción individual.
Se concluye que la incorporación efectiva de la EAI en la formación docente requiere no solo de marcos normativos, sino también de procesos colectivos de resignificación de saberes y prácticas de los formadores en clave crítica y situada.
Palabras clave: Educación Ambiental Integral- Representaciones Sociales- Educación Inicial- Formación Docente Inicial.

Abstract

This thesis examined the social representations of Integral Environmental Education (EAI) constructed by teacher educators in Early Childhood Education programs in the autonomous City of Buenos Aires, within the frameworks of the implementation of Law 27.621 (2021). The study is situated in a moment of curricular reconfiguration in which EAI is gaining increasing relevance, although its incorporation into initial teacher education still shows significant gaps. Drawing on the theoretical framework of Social Representations Theory (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986), the research explores how teachers construct meaning about environment, EAI and related pedagogical practices, considering the dimensions of information, representational field, and attitudes (Moscovici, 2004).
This study adopts a qualitative and interpretive approach, based on documentary analysis and in-depth interviews with twenty teachers and three key informants from states run institutes. The corpus was analyzed through inductive process and content analysis.
The findings reveal a predominance of anthropocentric social representations, particularly in their “negotiated” variant, which emphasize the impact of the socio-productive model on the environment. The study also identifies tensions between globalizing and utilitarian conceptions of the environment, as well as the prevalence of cultural anthropocentric representations of EAI, primarily understood as citizenship education. Additionally, the coexistence of various environmental pedagogical currents (naturalist, conservationist/resource-based, scientific, and critical) is observed, whose partial articulation results in heterogeneous practices.
This analysis shows that these representations are strongly shaped by teachers’ disciplinary trajectories. professional socialization experiences, and institutional contexts. In this sense, the research provides evidence underscoring the need to strengthen teacher education in EAI through comprehensive approaches that move beyond fragmented perspectives of those focused solely on individual action.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

This study concludes that the effective incorporation of EAI into teacher education requires not only regulatory frameworks, but also collective process of re-signifying educator's knowledge and practices form a critical and situated perspective.
Keywords: Comprehensive Environmental Education - Social Representations - Early Childhood Education- Initial Teacher Educations.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

ÍNDICE

Tabla de contenido

Agradecimientos 9

1. INTRODUCCIÓN 10

1.1. Planteamiento del problema de investigación 10

1.1.1. Contextualización del problema de investigación 10

1.1.2 Definición del problema de investigación 11

1.2 Las preguntas y objetivos de la investigación 13

1.3 Enfoque teórico -conceptual 15

1.4 Enfoque metodológico 16

1.5 Estructura de la tesis 17

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN 18

2.1 Estudios que enmarcan la investigación 19

2.1.1 Las Representaciones Sociales en el campo de la Educación Ambiental 19

2.2. Trayectoria y configuración del campo de la Educación Ambiental 22

2.3 Marco regulatorio para la implementación de la Educación Ambiental en Argentina y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 23

2.3.1. Aspectos normativos 23

2.3.2. Lineamientos curriculares 25

3. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO 27

3.1 Enfoque Teórico 27

3.1.1 Las representaciones sociales como marco interpretativo de las prácticas docentes 27

3.1.2 Concepciones del ambiente y representaciones sociales del medioambiente 29

3.1.3 La Educación Ambiental Integral como enfoque pedagógico y político en Argentina 32

3.1.4 Perspectivas pedagógicas de las prácticas docentes ambientales 37

3.1.5 Implicancias analíticas del marco conceptual para la investigación y operacionalización de los conceptos para el análisis empírico 43

3.2 Metodología 48

3.2.1 Decisiones metodológicas 48

3.2.2 Unidad de análisis 49

3.2.3 Fases de la investigación 50

3.2.4 Análisis de la información y procesamiento de los datos 54

3.2.5 Cuestiones éticas 55

3.2.6 Participantes de la investigación 56

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 67

4.1 Análisis de las representaciones sociales acerca de la Educación Ambiental Integral de los docentes formadores del profesorado de Educación Inicial 67

4.1.1 Los docentes formadores y sus diversas maneras de concebir el ambiente 68

4.1.2. Sentidos y propósitos de la Educación Ambiental Integral desde la perspectiva de los docentes formadores 83

4.1.3 Corrientes pedagógicas ambientales y ejes pedagógicos de la EAI que subyacen en las prácticas docentes 101

4.2 Discusión de los Resultados 127

5. CONCLUSIONES 129

5.1 Configuración de las representaciones sociales en la formación docente 133

5.2 Contribuciones al campo de la Educación Ambiental y la formación docente 135

5.3 Proyecciones y agenda de investigación futura 137

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 138

7. ANEXOS 144

7.1 Instrumentos: Entrevistas 144

7.2 Documento: Proyecto de Ley 27621 148

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1

Corrientes Pedagógicas Ambientales..... 39

Tabla 2

Matriz de operacionalización de los conceptos: Apartado 1. Representaciones Sociales..... 44

Tabla 3

Matriz de operacionalización de los conceptos: Apartado 2. Eje Ambiente..... 45

Tabla 4

Matriz de operacionalización de los conceptos: Apartado 3. Eje Educación Ambiental Integral..... 46

Tabla 5

Matriz de operacionalización de los conceptos: Apartado 4. Eje Prácticas educativas ambientales..... 47

Tabla 6

Documentos normativos consultados..... 51

Tabla 7

Documentos curriculares y didácticos consultados 52

Tabla 8

Diferenciación de los participantes según el sexo 56

Tabla 9

Formación de base de los profesores según el campo de procedencia..... 57

Tabla 10

CFPP. Título obtenido en la formación de grado e institución otorgante.....58

Tabla 11

CFE: Título obtenido en la formación de grado e institución otorgante.....59

Tabla 12

Campo de la Formación en la Práctica Profesional: Carreras de actualización.....62

Tabla 13

Campo de la Formación Específica- Actualización profesores de Ciencias Naturales.....63

Tabla 14

Campo de la Formación Específica- Actualización profesores de Ciencias Sociales..... 63

Tabla 15

Antigüedad de los participantes de la muestra total..... 64

Tabla 16

Cargos que desempeñan los profesores en los profesorados de la muestra 65

Tabla 17
Cantidad de cargos que desempeñan los profesores en los profesorados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 65
Tabla 18
Cantidad de cargos que desempeñan los profesores del CFPP..... 66
Tabla 19
Cantidad de cargos que desempeñan los profesores del CFE 66
Tabla 20
Distribución de las Representaciones Sociales del medioambiente por campo disciplinar..74
Tabla 21
RS presentes en las experiencias vinculadas al ambiente de los profesores..... 75
Tabla 22
Tendencia hacia las RS naturalistas en las experiencias vinculadas con el ambiente en la actualidad..... 80
Tabla 23
Representaciones sociales del medioambiente y sentido de la Educación Ambiental Integral para los profesores 84
Tabla 24
Propósitos de la Educación Ambiental y su vínculo con las etapas de las prácticas docentes en EA 86
Tabla 25
Organización pedagógica del Campo de la Formación de la Práctica Profesional..... 102
Tabla 26
Cuadro síntesis prácticas docentes ambientales del CFPP..... 115
Tabla 27
Cuadro síntesis prácticas docentes ambientales del CFE 126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1

Correspondencia entre las preguntas y los objetivos de la investigación *15*

Figura 2

Tipología de Representaciones del medioambiente *32*

Figura 3

CFPP: Formación de grado y universidades *58*

Figura 4

CFE: Formación de base e instituciones otorgantes *60*

Figura 5

Actualizaciones académicas: Muestra total *61*

Figura 6

Representaciones sociales del medioambiente de los profesores del CFPP y del CFE.... *69*

Figura 7

Diferentes maneras de concebir el ambiente de los profesores de la carrera de Educación Inicial *82*

Figura 8

Corrientes pedagógicas ambientales en el CFPP..... *103*

Figura 9

Corrientes pedagógicas ambientales en el CFE..... *116*

Agradecimientos

A Dios por sobre todas las cosas. Por darme la fuerza, el ánimo y el apoyo para no bajar los brazos. Por el amor de tantas personas que me acompañaron en estos 10 años de camino en la Maestría en Educación, porque nadie hace una tesis sola/o.

A mi director de tesis Guillermo Santos por tantos años compartidos, por los aprendizajes, por su confianza, comprensión e impulso para llegar al objetivo.

A mi amada familia por su amor y apoyo incondicional: Marcela, Eduardo, Ian, Walter, Lorena, Ezequiel y Valentina. En especial a mi mamá Alba H. Agüero y a mi papá, Carlos E. Sanna por darme la vida y su amor. Por enseñarme a valorar la educación pública y la cultura, por su ejemplo de trabajo y por sus convicciones sociales que me hicieron mirar con otros ojos.

A mis amigas y amigos queridos por acompañar este proceso con amor, comprensión, consejos, ayudas y risas: Jimena, Silvina, Sofia, Ana, Natalia A. P, Carla, Natalia G., Elizabeth, Natalia T., Yesica, Paloma, Mariana y Mauro.

A Susana Pilovich por su calidez, sus orientaciones y sus enseñanzas tan valiosas en todo este proceso de realización de la tesis.

A la querida Comunidad de “Un Dos Tesis” por ser un espacio de encuentro, de aprendizajes, de reflexión y de sostén en el proceso de acompañarnos para escribir la tesis.

A la Universidad Nacional de Quilmes por darme la posibilidad a través de las becas de acceder a una educación de nivel superior de calidad, llegando a ser primera generación de universitarias/os en la familia.

A la Especialización en Investigación Educativa del Inst. Joaquín V. González y a sus profesoras/es por tantos aprendizajes valiosos.

A la Biblioteca Nacional y sus trabajadoras/es, por el espacio de concentración en los años de trabajo en esta tesis.

Al Normal 1 “Pte. Roque Saánz Peña” por mi formación docente inicial y al Normal 3 “Bernardino Rivadavia” (profes y estudiantes) por su apoyo en el tramo más intenso.

A las y los docentes formadoras/es y a las instituciones que participaron de este estudio. Y en ellos, a los 29 profesorados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por brindar una educación pública, gratuita y de calidad a más de 20.000 futuras/os docentes por año.

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis aborda las representaciones sociales acerca de la Educación Ambiental Integral que portan los[1] docentes formadores de los profesorados de Educación Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2024.

Este trabajo se plantea como una temática significativa y pertinente de explorarse en profundidad a partir del proceso de reforma curricular del plan de estudio del Profesorado de Educación Inicial, que en la Ciudad de Autónoma de Buenos Aires se encuentra en proceso de desarrollo y formulación.

Es posible afirmar que, hasta esta reforma curricular, los lineamientos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no incluyeron contenidos propios de la Educación Ambiental. No obstante, a partir de la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral N°27.621 (2021) el Consejo Federal de Educación resolvió incorporar la perspectiva de la Educación Ambiental Integral en el conjunto de las jurisdicciones del país.

En el caso específico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires teniendo en cuenta que es una jurisdicción pionera en el campo de la Educación Ambiental, es posible anticipar la incorporación de este campo de conocimiento en el futuro plan de estudios. Esto refuerza el interés de este estudio por recuperar la voz de los docentes formadores.

Asimismo, es de destacar que distintas investigaciones desarrolladas en el Área Metropolitana de la ciudad de Buenos Aires señalan que el campo de la Educación Ambiental en la formación docente inicial no ha sido suficientemente investigado (Saidón y Claverie, 2016; Alvino, 2019; Beri, 2021; Diez y Cabral, 2021).

En tal sentido la relevancia de esta investigación se orienta a la posibilidad de constituirse en un aporte para la formación docente con relación a la educación ambiental en el Nivel Inicial.

1.1. Planteamiento del problema de investigación

1.1.1. Contextualización del problema de investigación

Los datos publicados en el anuario estadístico de 2024 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2025), plantean que la población metropolitana asciende a más de 3 millones de habitantes aproximadamente siendo una de las jurisdicciones más pobladas del país. En consonancia con ello, las estadísticas ambientales señalan que esta ciudad ocupa un lugar central respecto de la generación de residuos sólidos urbanos (INDEC, 2022). Esta

[1] En esta tesis se utiliza mayoritariamente el masculino genérico por razones de economía expresiva. Sin embargo, esta elección no supone considerar que dicho género represente la diversidad de expresiones sexogenéricas hoy visibilizadas. Se reconoce que la construcción de un lenguaje inclusivo y no excluyente es un proceso dinámico y atravesado por tensiones permanentes.

problemática ambiental es relevante para la ciudad debido a que es una situación "persistente, en continuo aumento, de difícil reversibilidad y responde a múltiples factores" (Cuello Gijón, 2003 en García et al., 2009).

En este sentido, otra cuestión que aqueja a la jurisdicción es la ocupación del espacio en la ciudad (Canciani, Telias y Sessano, 2023). Según los autores estos hechos pueden leerse en clave de déficit habitacional, pérdida de espacios verdes, riesgo de colapso energético, destrucción del patrimonio arquitectónico, riesgo de inundaciones, entre otros. Estas problemáticas derivan de la cuestión urbana y son comunes a todas las grandes urbes. En este sentido desde el campo de la educación ambiental, pueden abordarse como un verdadero desafío educativo y una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes.

En esta línea se observa como las problemáticas y conflictos ambientales adquieren presencia en los medios de comunicación y en particular, en las redes sociales y plataformas digitales. En concordancia con esta situación, según el informe de Zubán y Cordoba (2025) las plataformas digitales componen la vía central de información para el 64, 8% de la población argentina. En estos medios informativos, las acciones de la ciudadanía tienen un lugar protagónico en la promoción de prácticas de cuidado ambiental, así como en la concientización de la sociedad por la falta de ellas y la carencia de responsabilidades diferenciadas.

En este escenario de creciente mediatización de los conflictos ambientales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es posible identificar que su cobertura gráfica se concentra mayormente en la gestión de los residuos y el accionar de los habitantes. A modo de ejemplo pueden mencionarse las noticias sobre "buenas prácticas ciudadanas" publicadas en Infobae (7/3/2023) y la del diario Perfil sobre el reclamo de los vecinos por el gran caudal de residuos (8/3/2023).

Esta difusión en los medios de comunicación permite evidenciar que la crisis socioambiental constituye una temática de creciente relevancia para la Educación Ambiental, en tanto herramienta de problematización, transformación y formación crítica de la ciudadanía.

1.1.2 Definición del problema de investigación

En el contexto que se viene explicitando, la Educación Ambiental ocupa un lugar cada vez más presente en la agenda educativa de los estados gubernamentales tanto en el nivel local, como regional y global. En Argentina esto se ve reflejado en los marcos legislativos que han regulado estas problemáticas, en los lineamientos curriculares que encuadraron estos hechos y en las políticas educativas y ambientales que moderaron su actividad.

Desde mediados del S.XX y en la actualidad, el continuo emerger de organizaciones ambientalistas de distintos países revelan la profundidad de la alarma por la crisis ambiental.

En este marco se reconoce que la Organización para las Naciones Unidas (ONU), la

UNESCO y el PNUMA han ocupado un lugar central en la toma de decisiones de la gestión de políticas de Estado. Sin embargo, en el contexto actual se perciben importantes cambios y obstáculos que tensionan dicha centralidad.

En paralelo, las diferencias entre los discursos, las perspectivas conceptuales, los enfoques y las prácticas pedagógicas coexisten en medio de una crisis ambiental que avanza y es "producto de la modernidad" (Leff, 2002). De esta manera, en las últimas dos décadas y con mayor intensidad en el contexto de la pandemia de Covid-19, se acentuó la proliferación de producciones académicas, documentos normativos y programas educativos vinculados con la conciencia ambiental y la relación del ser humano con la naturaleza.

En consonancia con este desarrollo y los acuerdos alcanzados entre el Estado nacional y la RED UNESCO EDS 2030- Greening Education Partnership, el 1° de junio de 2021 Argentina sancionó la Ley de Implementación de la Educación Ambiental Integral N° 27.621 (2021). Asimismo, con el propósito de integrar este marco normativo a los lineamientos curriculares de las jurisdicciones del país el 10 de noviembre de 2023 se estableció la Resolución del Consejo Federal de Educación N°455/23 sobre la "Inclusión de la perspectiva de la educación ambiental integral en las propuestas curriculares". El artículo 1° de la resolución indica que se debe:

> "Reafirmar la necesidad de incluir la perspectiva de la Educación Ambiental Integral (EAI) en las propuestas curriculares de todas las jurisdicciones; entendiendo que la misma surge de la necesidad de construir nuevos modos de leer la realidad para comprender la complejidad del ambiente y sus relaciones, comprometiéndose con la cuestión ambiental y el cuidado de la vida…".

Si se tiene en cuenta que las decisiones promovidas por el Consejo Federal de Educación fueron vinculantes, en tanto establecen los contenidos básicos comunes para todas las jurisdicciones, se comprende la necesidad de incluir estos lineamientos en la formación docente inicial. Sin embargo, persiste la contradicción de que el plan de estudios vigente desde 2015 no dispone de contenidos de Educación Ambiental, por lo que el nuevo plan (Res. 2025-893-GCABA– MEGDC) viene a solventar esta vacancia.

De este modo, los contenidos se incorporaron en la asignatura "Indagar el ambiente natural y social: Ciencias Naturales" y se materializaron en un eje de contenidos que aborda múltiples conceptos, problemáticas y perspectivas. Al respecto cabe señalar ciertas cuestiones importantes. La primera remite a que dicho eje se denomina "Educación Ambiental" y no Educación Ambiental Integral como la denomina la ley nacional N°27.621 (2021). La segunda

refiere a que su inclusión dentro de una única asignatura puede dificultar la transversalización del campo en la malla curricular y limitar su carácter integral. Más allá de la actual vacancia de lineamientos es posible afirmar que en los profesorados de Educación Inicial de la CABA se desarrollan diversas prácticas ambientales que aún no se han sistematizado.

Finalmente, a pesar de los avances normativos y curriculares en materia de Educación Ambiental Integral, persiste una brecha entre los lineamientos establecidos a nivel político y su traducción efectiva en la formación docente inicial. En particular, se desconoce cómo los docentes formadores conceptualizan, interpretan y resignifican este campo en sus prácticas pedagógicas. Por ello resulta necesario indagar en sus representaciones sociales como dimensión clave para comprender los alcances reales de estas políticas.

En este sentido comprender estas representaciones sociales permite no sólo analizar el estado actual de la Educación Ambiental Integral en la formación docente inicial, sino también identificar sus potencialidades y limitaciones en el marco de los procesos de reforma curricular en curso.

Por ello, esta investigación se propone profundizar en las perspectivas y experiencias de los docentes formadores de cuatro profesorados de Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires en 2024. Su relevancia radica en que estos actores desempeñan un rol central en la construcción de los saberes y sensibilidades ambientales de las/os futuras/os docentes del Nivel Inicial.

1.2 Las preguntas y objetivos de la investigación

Las preguntas que motorizan la investigación parten del reconocimiento de que las representaciones sociales, tal como señala Meira Cartea (2013), constituyen el punto de partida de los educadores ambientales y al mismo tiempo sitúan y moldean las prácticas pedagógicas.

En este sentido, para abordar el problema de investigación se formula la siguiente pregunta central:

- ¿Cómo se configuran y qué características presentan las representaciones sociales de los docentes formadores de la carrera de Nivel Inicial de los profesorados de la CABA acerca de la Educación Ambiental Integral en 2024?

De manera específica se desarrollan las siguientes preguntas de apoyo:

- ¿Cuáles son las principales concepciones que tienen sobre el ambiente os docentes formadores?
- ¿Cuáles son los sentidos y propósitos que le atribuyen a la Educación Ambiental Integral?
- ¿Cuáles son las principales corrientes pedagógicas ambientales que subyacen a sus representaciones sociales y que sustentan sus prácticas docentes?

En relación con los objetivos se parte de comprender que expresan “el tipo de conocimiento que se va a producir” (p.75) y por ello, cumplen la función de orientar la investigación (Hernández Sampieri et al., 2003). En esta línea, resulta fundamental, analizar si su formulación permite alcanzar las metas propuestas (Rojas, 2002 en Hernández Sampieri et al., 2003) y asegurarse de que se mantengan vigentes a lo largo de todo el desarrollo del estudio (Hernández Sampieri et al., 2003).

En este sentido, es necesario considerar la estrecha relación entre las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación del estudio, dado que las preguntas de la investigación configuran “el núcleo central y el motor del proceso de producción de conocimiento” (Borsotti, 2007, p.55).

De esta manera el objetivo central de la investigación es:

- Analizar cómo las representaciones sociales de los docentes formadores configuran sentidos pedagógicos, posicionamientos epistemológicos y orientaciones didácticas respecto a la Educación Ambiental Integral.

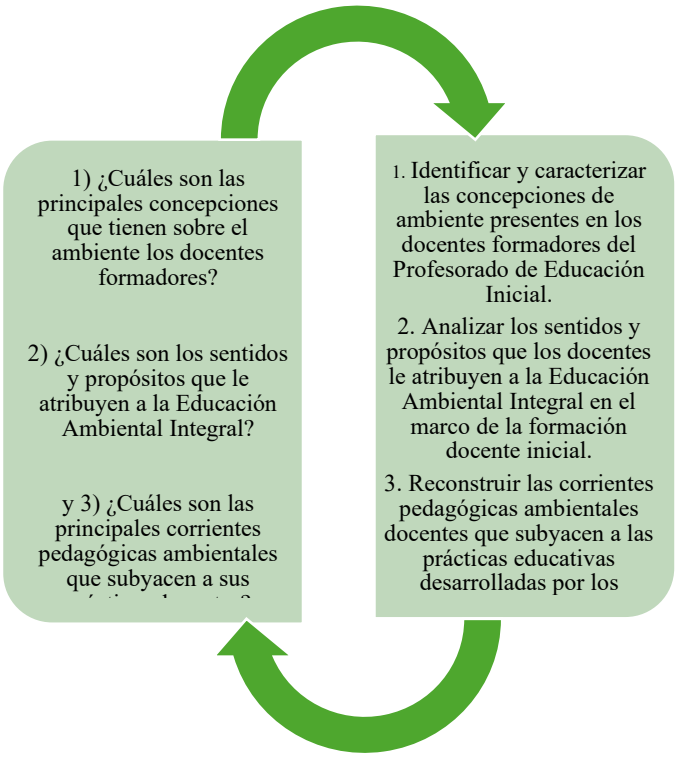
En tanto que los objetivos específicos consisten en:

1. Identificar y caracterizar las concepciones de ambiente presentes en los docentes formadores del Profesorado de Educación Inicial.
2. Analizar los sentidos y propósitos que los docentes le atribuyen a la Educación Ambiental Integral en el marco de la formación docente inicial.
3. Reconstruir las corrientes pedagógicas ambientales docentes que subyacen a las prácticas educativas desarrolladas por los docentes formadores.

Para finalizar se debe tener presente que, tal como señalan Hernández Sampieri et al. (2003), en investigaciones con enfoque cualitativo los objetivos pueden modificarse o sustituirse durante el proceso dado que la interacción entre el investigador y los datos es dinámica. En correspondencia con las preguntas formuladas, la figura 1 permite comprender la correlación entre dichas preguntas y los objetivos planteados.

Figura 1

Correspondencia entre las preguntas y los objetivos de la investigación



1.3 Enfoque teórico -conceptual

El análisis de las representaciones sociales acerca de la Educación Ambiental Integral se inscribe en el campo de los estudios socioculturales de la educación y se sustenta en los aportes de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) y profundizada por Jodelet (1986; 2006). Desde esta perspectiva, las representaciones sociales se comprenden como formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas que orientan las prácticas, organizan la experiencia y permiten a los sujetos interpretar la realidad. En el campo educativo, estas representaciones no solo estructuran las concepciones de los docentes, sino que inciden de manera directa en la configuración de sus prácticas pedagógicas, en la selección de contenidos y en los modos de enseñanza.

En esta investigación se adopta un enfoque procesual de las representaciones sociales, que privilegia el análisis de los procesos de construcción de sentido situado en contextos sociohistóricos específicos. Este enfoque permite indagar cómo los docentes formadores construyen, ponen en tensión y resignifican sus concepciones acerca de la Educación Ambiental Integral en diálogo con marcos normativos, trayectorias formativas y experiencias institucionales. En este sentido el análisis se centra en las dimensiones que componen las representaciones sociales (Moscovici, 2004) que son: la información, el campo de la representación y las actitudes. En articulación con este marco, y siguiendo a Calixto Flores (2009), se integran aportes específicos del campo de la Educación Ambiental. En particular se

retoma la clasificación de las representaciones sociales del medioambiente propuesta por Reigota (1990), que distingue representaciones sociales naturalistas, globalizantes y antropocéntricas; las tipológicas ampliadas de Andrade Junior, Aguiar de Souza y Brochier (2004) y de Gutiérrez (1995) y la cartografía de corrientes pedagógicas ambientales desarrollada por Sauvé (2000; 2005) que permite vincular las representaciones del ambiente con las prácticas educativas.

Este entramado conceptual posibilita abordar de manera integrada tres dimensiones analíticas centrales de la investigación:

- Las concepciones de ambiente que portan los docentes formadores.
- Los sentidos y propósitos atribuidos a la Educación Ambiental Integral.
- Las prácticas pedagógicas y sus anclajes en corrientes ambientales específicas.

Desde esta perspectiva, el enfoque teórico adoptado permite comprender que las representaciones sociales no se conciben como opiniones individuales, sino como configuraciones sociohistóricas que articulan saberes, valores, experiencias y marcos institucionales. Por ello constituyen un elemento clave para analizar los alcances y límites de la incorporación de la Educación Ambiental Integral en la formación docente inicial.

1.4 Enfoque metodológico

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de orientación interpretativa, cuyo propósito es comprender los significados que los docentes formadores construyen en torno a la Educación Ambiental Integral. Este enfoque resulta pertinente en tanto el objeto de estudio, las representaciones sociales, requiere acceder a los sentidos, discursos y experiencias que los actores construyen en su propio contexto de producción. En coherencia con ello, la investigación adopta un diseño flexible y emergente, que permite ajustar las decisiones metodológicas a medida que avanza el trabajo de campo y surgen hallazgos en el proceso de análisis. En este sentido, en las investigaciones cualitativas, la interacción entre el investigador y el campo empírico es dinámica y puede implicar la revisión de categorías y supuestos iniciales. Para la construcción del corpus empírico se emplean dos estrategias principales. Por un lado, se realizan entrevistas en profundidad con el propósito de recuperar las voces, experiencias, percepciones y saberes que los docentes formadores elaboran en relación Educación Ambiental Integral lo que permite acceder a los procesos de construcción de las representaciones sociales desde la perspectiva de los propios actores. Por otro lado, se emplea el análisis documental que incluye la revisión de normativas, diseños curriculares y materiales didácticos, con el fin de contextualizar las representaciones sociales en el marco de las políticas educativas y los lineamientos curriculares vigentes.

El análisis de la información se desarrolla a partir de un enfoque inductivo que posibilita construir categorías emergentes a partir de los datos. En esta línea se combinan herramientas del análisis de contenido y del análisis del discurso con el objetivo de identificar regularidades, tensiones y sentidos presentes en las representaciones de los docentes formadores. Asimismo, el abordaje metodológico busca articular tres niveles de análisis: Nivel descriptivo, orientado a identificar las principales representaciones sociales presentes en los discursos. Nivel interpretativo, centrado en comprender los sentidos que los docentes atribuyen a dichas representaciones. Nivel relacional, que permite vincular las representaciones con las prácticas pedagógicas.

De este modo, la estrategia metodológica adoptada resulta coherente con el enfoque teórico de las representaciones sociales y con el propósito de comprender la complejidad de la Educación Ambiental Integral en la formación docente inicial.

1.5 Estructura de la tesis

La tesis se estructura en cinco capítulos que articulan progresivamente el desarrollo del problema, el marco teórico, el diseño metodológico, el análisis empírico y la discusión de los resultados con las conclusiones.

Capítulo I. Introducción: Presenta el problema de investigación, su relevancia y contextualización, así como las preguntas, los objetivos y el enfoque teórico-metodológico que orienta el estudio.

Capítulo II. Estado de la cuestión: Reconstruye los antecedentes teóricos y empíricos de las investigaciones sobre representaciones sociales en el campo de la Educación Ambiental, tanto a nivel internacional como nacional. Asimismo, analiza la trayectoria histórica del campo, las perspectivas epistemológicas en tensión y los marcos normativos y curriculares que orientan su implementación, identificando vacancias que fundamentan la pertinencia del estudio.

Capítulo III. Enfoque teórico-metodológico: Desarrolla en profundidad las categorías teóricas y conceptuales que estructuran la investigación: la Teoría de las representaciones sociales y sus dimensiones; las tipologías relacionadas con las representaciones sociales del medioambiente y las concepciones del ambiente; las perspectivas de la Educación Ambiental, específicamente, la del Pensamiento Ambiental Latinoamericano y sus conceptualizaciones; el concepto de ambiente como entramado social y natural identitario del Nivel Inicial; las etapas de las prácticas docentes ambientales; la cartografía de corrientes pedagógicas ambientales; los componentes del enfoque de integralidad y los ejes pedagógicos del Documento Marco. Este capítulo construye el andamiaje conceptual que orienta el análisis empírico. Asimismo, también describe en detalle el diseño metodológico, incluyendo el enfoque, las técnicas de recolección de información, los criterios de selección de la muestra, el

perfil sociodemográfico de los participantes, los procedimientos de análisis y las decisiones éticas de la investigación.

Capítulo IV. Análisis y discusión de los resultados: Presenta el análisis del material empírico organizado en torno a las dimensiones definidas en el marco teórico. Se identifican las principales representaciones sociales de los docentes formadores, los sentidos que otorgan a la Educación Ambiental Integral y los propósitos que le asignan y su vinculación con las prácticas áulicas. Finalmente se profundiza en el análisis de las representaciones sociales a partir de las dimensiones que las componen; en diálogo con los antecedentes y el marco conceptual desarrollado.

Capítulo V. Conclusiones: Recupera los principales hallazgos de la investigación en relación con el objetivo central y los objetivos específicos, reflexiona sobre sus implicancias para la formación docente inicial y para la Educación Ambiental Integral, y señala posibles líneas de investigación futura.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente capítulo aborda la trayectoria de la Educación Ambiental, considerada como un campo disciplinar atravesado por disputas y tensiones derivadas de diversos intereses, discursos, valores y prácticas. Además de su configuración del campo, se presentan los principales lineamientos normativos y curriculares para su implementación en el sistema educativo argentino especialmente en los profesorados de Educación Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Esta contextualización resulta central para situar el análisis de las representaciones sociales acerca de la Educación Ambiental Integral de los profesores de la carrera de Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante 2024. Las representaciones se configuran en diálogo con los marcos conceptuales normativos y curriculares que históricamente han moldeado el sentido de la Educación Ambiental en la formación docente.

El capítulo está organizado en tres apartados. En el primero, se recuperan estudios que permitan identificar investigaciones sobre Educación ambiental en el plano internacional y nacional. En ellas se abordan principalmente las que indagan sobre el enfoque en las representaciones sociales orientadas al magisterio. En el segundo, se desarrolla los antecedentes históricos del campo y las perspectivas en tensión. En el tercero, se presentan los antecedentes del marco regulatorio (legislativos y curriculares) que orientan su implementación en el sistema educativo argentino, con especial atención en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2.1 Estudios que enmarcan la investigación

2.1.1 Las Representaciones Sociales en el campo de la Educación Ambiental

Las investigaciones sobre las Representaciones Sociales (RS) en Educación Ambiental (EA) comienzan a fines de los 80' y se consolidan en los 90', con una producción destacada en Brasil, México y España (González Gaudiano y Valdez, 2012) además de Colombia, Venezuela, Cuba y Ecuador.

Entre los aportes más influyentes se encuentran las investigaciones de Sauvé y Orellana (2002; 2003) quienes a partir de experiencias en Europa, África y América; analizaron las concepciones del ambiente que portaban educadores ambientales en los proyectos EDAMAZ y ERF-Fracophonie. De ese modo elaboraron una tipología de las representaciones que muestra cómo estas concepciones orientan las prácticas en EA. Posteriormente, Sauvé (2005) desarrolla una "cartografía" de corrientes pedagógicas ambientales cuya heterogeneidad se vincula con las distintas representaciones, enfoques de enseñanza y contextos. Estos aportes resultan relevantes para el marco teórico de esta tesis.

En España, Meira Cartea (2001) analiza las RS del cambio climático en 100 estudiantes universitarios de Santiago de Compostela (España), mediante la interpretación de esquemas gráficos, identifica dos modelos argumentales predominantes. Uno de ellos que determina como "más ajustado" (p.28) y otro como una "línea intermedia" (p.28). Asimismo, destaca el papel central de los medios de comunicación masiva en la homogenización de las RS sobre la crisis ambiental. Sostiene que la EA no debe limitarse a adecuar las RS al discurso científico, sino favorecer la construcción de comprensiones multidimensionales (p.22). Propone además que los educadores revisen sus propias representaciones para orientar prácticas más coherentes y críticas (p.41).

En Brasil los trabajos pioneros de Reigota (1990, 1995) sobre las RS del medioambiente, referencian este enfoque de investigación identificando las RS naturalistas, las RS globalizantes y las RS antropocéntricas en docentes de ciencias de primaria. Su tipología se convirtió en un referente para investigaciones posteriores. El autor afirma que conocer las representaciones sociales de los docentes permite comprender y caracterizar sus prácticas pedagógicas.

En esta línea, Ferreira Da Silva (2002) analiza las RS del medioambiente y de la EA en docentes del profesorado en 35 cursos de licenciatura del Estado de Sao Paulo (Brasil), e identifica tres grupos: docentes con RS estrictamente naturalistas; otro de RS naturalista que incorporan cuestiones sociales; y un grupo mayoritario con RS globalizantes que integran en sus prácticas "cuestiones políticas, sociales y culturales" (p.30). Asimismo, clasifica las valoraciones de los docentes respecto de la EA en cinco categorías: Construcción de la

ciudadanía; Interdisciplinariedad; Concientización; Profundización metodológica y Sensibilización.

En México, se destacan los aportes de Calixto Flores (2009;2012;2017;2021:2025), Terrón-Amigón (2020) y Bello Benavides, González Gaudiano y Meira Cartea (2017). Para esta tesis resulta especialmente relevante el estudio de Calixto Flores (2009) quien analiza las RS del medioambiente en 695 estudiantes normalistas de la Universidad Pedagógica Nacional de México, desde un enfoque cualitativo y procesual centrado en las dimensiones de información, campo de la representación y actitudes. El autor identifica RS naturalistas, antropocéntricas utilitaristas y antropocéntricas culturales y señala que la información se construye principalmente a través de procesos escolares (p.136) y de los medios de comunicación masiva que moldean imágenes y lenguaje sobre el ambiente. Concluye las RS son procesos socioafectivos dinámicos que evolucionan con la experiencia y se vinculan con las prácticas en Educación Ambiental en línea con Reigota (1995) y con las corrientes pedagógicas ambientales sistematizadas por Sauve (2005). Por su parte Bello Benavides, González Gaudiano y Meira Cartea (2017) realizan un estudio transcultural sobre las RS del cambio climático en estudiantes de España y México, en el que identifican diversas RS centradas en los aspectos biofísicos del fenómeno influenciadas por "procesos globalizados de difusión" (p.506) y por la institución escolar como principal mediadora. Subrayan la necesidad de reformular la construcción del conocimiento sobre el cambio climático en ámbito educativos y sociales para fortalecer la formación de eco-ciudadanos.

En Uruguay, el trabajo de López Collazo (2025) indaga las RS del ambiente en profesores formadores del IFD "Dr. Héctor Lorenzo y Losada" de Rocha (Montevideo) ante prácticas en EA poco integrales y sociocríticas (p.1). Mediante un estudio de caso, clasifica las RS según Reigota (1995) y Andrade Junior et al. (2004). Identifica RS mayormente antropocéntricas con presencia de miradas naturalistas (p.9) junto con ideas de cuidado individual y colectivo del ambiente, pero sin referencias a dimensiones económicas y políticas. Observa que las prácticas pedagógicas refuerzan enfoques biologicistas y recursistas/conservacionistas centrados en las 3Rs y en efemérides, aunque reconoce "señales de apertura hacia enfoques más integrales" (p.13), Concluye como desafío superar "visiones simplificadas o instrumentalizadas" de la EA (p.13).

En Argentina, se recuperan las investigaciones de Peralta (2017), Molina Boaglio (2024) y de Saidón y Clavirie (2016). En este sentido la tesis de Peralta (2017) de la UNQ (Buenos Aires) analiza las RS de los problemas ambientales del Chaco en estudiantes de Educación Ambiental de las carreras de Ingeniería civil y de Arquitectura de la UNNE desde la Teoría de las RS y el enfoque procesual. Con un estudio cualitativo e interpretativo realizado

en 2015 con 107 estudiantes, identifica que al inicio de la cursada predominaban las RS globalizadoras, mientras que al finalizar se consolidaron las RS antropocéntricas técnicas cambio que vincula con los contenidos de la Cátedra Optativa de Educación Ambiental (COEA) centrados en problemáticas ambientales regionales (p.129). Concluye que el análisis de RS permite repensar la EA universitaria y promover el pasaje "de saberes fragmentados hacia saberes integradores" (p.131). Por su parte Molina Boaglio (2024) en su tesis de la UNVM (Córdoba) indaga las RS del ambiente en veintiún docentes, desde un enfoque procesual de la Teoría de las RS. Identificó que la información sobre temáticas ambientales deviene "de las redes sociales y la televisión" (p.39). En la dimensión representacional observa que predominan RS antropocéntricas lo que refuerza la necesidad de una EA que integre múltiples dimensiones. En la dimensión actitudinal, registra prácticas institucionales de cuidado ambiental y diversas emociones vinculadas con lo ambiental. Concluye que es necesario superar una EA centrada en la transmisión de conocimientos y en la importancia de avanzar hacia enfoques críticos. En el AMBA, el estudio de Saidón y Claverie (2016) analiza las percepciones de docentes y directivos de niveles inicial, primario y secundaria en tres municipios del AMBA. Los resultados evidencian prácticas heterogéneas en EAl e identifican la ausencia de una visión compleja e integral del ambiente en relación la Ley 27.621 (2021). Entre los factores limitantes señalan pautas culturales arraigadas, déficit en las capacitaciones, falta de claridad en los objetivos y dificultades curriculares. También observaron enfoques naturalistas fragmentados y con ausencia de una visión crítica; así como una incorporación disímil de lo ambiental en los Proyectos Escuela (PE). Concluyen que las percepciones de los docentes pueden operar como obstáculos o facilitadores para la implementación de la EA. En este sentido, coinciden con otros antecedentes al señalar "una formación docente insuficiente para impulsar nuevas prácticas educativas ambientales" (p.1008).

La revisión realizada se articula con las revisiones documentales existentes sobre investigaciones en Educación Ambiental desde el enfoque de las representaciones sociales. En particular con los aportes de González Gaudiano y Valdez (2012) centrados en estudios de Brasil, México y España y los de Calixto Flores (2025) sobre las producciones mexicanas entre el 2005-2025.

En consonancia con estos trabajos, los antecedentes recuperados muestran un predominio de metodologías cualitativas y del enfoque procesual (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986) por sobre el estructural (Abric, 2001) así como el uso recurrente de entrevistas semiestructuradas. En cuanto a los tópicos investigados, Calixto Flores (2025) identifica que las producciones se concentran en estudios sobre el cambio climático (43,5%) seguidos por investigaciones en Educación Ambiental y en medioambiente (10,2% cada uno). Respecto del

sustento teórico, González Gaudiano y Valdez (2012) destacan la consolidación de la tipología de RS del medioambiente (Reigota, 1990) como referencia central en el campo. Asimismo, los antecedentes coinciden en que las poblaciones más estudiadas son docentes y estudiantes de contextos urbanos, pertenecientes a los niveles superior, medio y primario. Este panorama evidencia una vacancia significativa en investigaciones orientadas al nivel inicial, a los formadores del profesorado de Educación Inicial y actores de la educación no formal o comunitaria. En consecuencia, se refuerza la pertinencia del recorte adoptado en esta tesis, centrado en analizar las representaciones sociales acerca de la Educación Ambiental Integral de los formadores del profesorado de Educación Inicial en la Ciudad de Bueno Aires.

2.2. Trayectoria y configuración del campo de la Educación Ambiental

La Educación Ambiental (EA) comienza a configurarse como campo a mediados del siglo XX, en un contexto de creciente visibilización de las problemáticas socioambientales impulsada en obras como "La primavera silenciosa" (Carson, 1962), producciones de organizaciones ambientalistas y el informe "Los límites del crecimiento" (Club de Roma, 1968). Estos antecedentes derivaron en la Conferencia de Estocolmo (1972) donde se analizó la situación ecológica global, se establecieron lineamientos comunes de política ambiental y se reconoció a la Educación Ambiental como una herramienta pedagógica y política ante la crisis ambiental. También se creó el Programa para las Naciones Unidas del Medio Ambiente (PNUMA) y se promovió la institucionalización de organismos ambientales nacionales como la Secretaría de Estado de Recursos Naturales y Ambiente en Argentina (1973). El Principio 19 de su Declaración subrayó la importancia de la EA para jóvenes y adultos de sectores sociales menos privilegiados y del rol de los medios de comunicación masiva en la difusión ambiental.

En continuidad el 1° Seminario Internacional de Educación Ambiental de Belgrado (1975) produjo la Carta de Belgrado que instauró el 26 de enero como Día Mundial de la Educación Ambiental y el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) que definió la Educación Ambiental como proceso continuo, escolar y no escolar que debía adoptar un enfoque interdisciplinario. Sin embargo, asumió un sesgo positivista, conductista y funcionalista basado en las ciencias naturales. (Canciani, Telias y Sessano, 2017).

La Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental en Tbilisi (Georgia, 1977), amplió su propósito al enfatizar en la conciencia ciudadana y la comprensión crítica de los problemas ambientales como también comportamientos positivos frente al medio ambiente. Tal como señalan García et al. (2009) se advierte en estos rasgos una Educación Ambiental funcional al modelo hegemónico.

La Cumbre de Río de Janeiro (Brasil, 1992) profundizó en el avance de la crisis

ambiental y social e instaló el concepto *desarrollo sostenible* a partir del Informe Brundtland "Nuestro futuro común" (1987) y promovió la Agenda 21 que orientó la EA hacia la sustentabilidad, "la capacitación y la toma de conciencia" (Agenda 21, Capítulo 36).

En Latinoamérica, la Educación Ambiental se configuró desde una matriz vinculada a la educación popular, comunitaria y participativa como también de la educación ecológica o conservacionista, que derivó a una perspectiva crítica, orientada al cambio social y la transformación de los modelos de desarrollo. (Tréllez Solis, 2006). Desde los 60' influida por los aportes de Paulo Freire, la región desarrolló una EA orientada al cambio social y a la problematización del modelo de desarrollo. En los 70' la Conferencia de Estocolmo (1972) fortaleció esta identidad crítica. En los 80', el campo se expandió con la institucionalización universitaria y de consolidación intelectual, en la creación de la Red de Formación Ambiental para Latinoamérica y el Caribe (PNUMA) y en el crecimiento de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que consolidó los fundamentos del Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

En los 90', se registran avances significativos como la inclusión de la EA en la educación básica, expansión universitaria, incorporación en programas y proyectos públicos y privados, creación de redes educativas y desarrollo de experiencias innovadoras; pero persisten los desafíos. Ellos son un escaso impacto de las acciones educativas, propuestas pedagógicas de poco impacto y baja calidad, monodisciplinariedad universitaria y débil formación del profesorado en material ambiental. En paralelo a la Cumbre de Rio, el Foro Global en Rio de Janeiro (1992) elaboró el Tratado sobre la Educación Ambiental para las Sociedades Sustentables y la Responsabilidad Global titulado "Nuestra Agenda" que reafirmó la perspectiva crítica, sistémica y orientada a la transformación social.

En Argentina destacan el programa de Educación Ambiental de CTERA (1997) y en la Ciudad de Buenos Aires, el Seminario Iberoamericano de Formación Ambiental de Buenos Aires organizado por el gobierno jurisdiccional, donde referentes del Pensamiento Ambiental Latinoamericano advirtieron "el desfaje entre el crecimiento conceptual del campo y su plena incorporación en los sistemas formales de educación". (2005, punto 3)

2.3 Marco regulatorio para la implementación de la Educación Ambiental en Argentina y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

2.3.1. Aspectos normativos

A partir de la reforma constitucional de 1994, la Educación Ambiental (EA) adquiere jerarquía constitucional en Argentina al reconocerse el derecho a un ambiente sano y para ello

asigna a las autoridades la responsabilidad de garantizarlo (art. 41). A partir de este mandato se configura un recorrido legislativo que incorpora progresivamente la EA al sistema educativo.

La Ley de Educación Federal N° 24.195 (1995) la introduce como contenido transversal, aunque con limitaciones en su articulación curricular (Estrella y Zenobi, 2022). La Ley General del Ambiente N° 25.675 (2002), amplia su alcance al definirla como un proceso continuo, permanente y actualizado orientado a promover "una conciencia ambiental" (art.15)" en ámbitos formales y no formales (art. 2) constituyendo un antecedente directo de la actual definición de Educación Ambiental Integral (EAI).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) establece la obligación del Estado Nacional y las jurisdicciones de garantizar la EA en todos los niveles y modalidades, su incorporación en los contenidos curriculares y en los núcleos de aprendizaje prioritario como también asegurar la formación docente en la temática (art 89).

Este recorrido culmina en la Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral N° 27.621 (2021) que consolida la EA como política pública nacional, donde la define como un proceso permanente, integral y transversal (art. 3). Asimismo, fija principios orientadores basados en la equidad, la diversidad cultural, la participación y formación ciudadana, el pensamiento crítico y el derecho a un ambiente sano. El principio de participación y formación ciudadana reviste importancia en tanto implica que se deben "promover procesos educativos integrales que orienten a la construcción de una perspectiva ambiental" (art. 3 inc. F). La ley asigna a la CENEAI, la responsabilidad de garantizar su incorporación transversal (inc. B) y de formular programas nacionales de formación docente inicial y continua (inc. C).

En 2022 se presenta la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) que orienta la elaboración de las estrategias jurisdiccionales (EJEAIs) donde se prioriza la formación docente inicial y continua, destacando la necesidad de profundizar la perspectiva ambiental en los diseños curriculares de los institutos de formación docente y en la formación técnica superior (2022, p.26).

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con un desarrollo temprano en Educación Ambiental. Su Ley de Educación Ambiental N° 1.687 (2005) establece la implementación de la EA en todos los niveles del sistema educativo formal y no formal; retomando los lineamientos de la Ley General del Ambiente (2002) y de la Constitución jurisdiccional (1996) que asigna a la ciudad la responsabilidad indelegable de promoverla (art. 27). Define la EA como promotora de valores, conocimientos y actitudes orientadas al desarrollo sustentable, la equidad, la justicia social y el respeto por la diversidad biológica y cultural (art. 2). Sus objetivos incluyen la construcción de una conciencia ambiental, la participación comunitaria, el análisis crítico de la realidad socioambiental; fomentar una actitud crítica respecto de los

modos de pensar la relación sociedad–naturaleza; la transversalidad curricular, la comprensión compleja del ambiente, la promoción de prácticas responsables, resignificar la crisis ambiental como crisis de conocimiento y toma de decisiones; en sintonía con el PAL y el enfoque sociocrítico. A diferencia de la Ley 27.621 (2021) se advierte que la normativa porteña (Ley 1.687, 2005) no adopta explícitamente la categoría de "integralidad" aunque ambas leyes comparten principios orientadores y objetivos convergentes. Finalmente, la Ley 1.687 (2005) establece la obligatoriedad de la EA en todos los niveles educativos (art. 8) y asigna al Ministerio de Educación, la responsabilidad de promover diseños curriculares y enfoques transversales e interdisciplinarios (art.11, inc. N).

En el plano de las políticas públicas, la CABA incorpora tempranamente la sustentabilidad como un eje de gestión (2008), lo que deriva en la creación del Programa Escuelas Verdes (Res. N° 3117, 2010) orientado a promover el desarrollo sostenible en instituciones educativas (art 1). Su enfoque se alinea con la perspectiva de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), diferenciándose del enfoque sociocrítico presente en la Ley 1.687 (2005). Como unidad ejecutora, Escuelas Verdes coordina acciones con diversas áreas del Ministerio de Educación, entre ellas con la Dirección Operativa de Currícula y Enseñanza para impulsar lineamientos curriculares vinculados con la temática ambiental (art.4 inc. A).

2.3.2. Lineamientos curriculares

En el marco de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI, 2022), el Ministerio de Educación elaboró el "Documento Marco para la Educación Ambiental Integral" (2022), que define orientaciones pedagógicas para su enseñanza (p.10) y organiza la EAI en cinco ejes transversales que la guían hacia un abordaje complejo, transversal y situado, condición necesaria para garantizar la integralidad de la EAI.

Complementariamente, el cuadernillo "Somos Ambiente" (2022) ofrece lineamientos para la formación docente inicial y continua en los ISFD, destacando su capilaridad territorial y su potencial para vincular la formación con las problemáticas ambientales locales (p. 6). Propone estrategias pedagógicas para incorporar la EAI en los profesorados y sugiere realizar mapeos colectivos para visibilizar prácticas dispersas y poco sistematizadas (p.7), lo que refuerza la pertinencia de esta investigación.

En el plano jurisdiccional, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires publicó en 2014 su Marco Curricular para la Educación Ambiental, uno de los primeros documentos jurisdiccionales del país. Allí establece lineamientos curriculares para los niveles inicial, primario y secundario, amplia el marco teórico y conceptual de la EA (p.7), retoma definiciones internacionales (Tbilisi, 1977) e incorpora el paradigma de la complejidad, la transversalidad

y la inclusión de la EA en los Proyectos Escuela. Su enfoque se alinea explícitamente con la Educación para el Desarrollo Sustentable (p.47).

En 2023 la CABA propone incorporar la EAI en los procesos de actualización curricular desde un enfoque transversal de las áreas de conocimiento y promover su inclusión en la formación docente inicial (2022, p.83). Este lineamiento se refleja parcialmente en el nuevo Diseño Curricular (DC) para salas de 4 y 5 años (2025) que incorpora la Educación Ambiental como un eje de experiencias transversal. En contraste, el Plan Curricular Institucional de Educación Inicial (Res. 2438/MEGC/14) vigente hasta el 2028 no incluye contenidos ambientales.

El nuevo Plan Curricular Institucional para la Educación Inicial (2026) introduce la EA en dos instancias: una optativa institucional través de proyectos interdisciplinarios (p.10) y una obligatoria dentro de la asignatura “Indagar el ambiente en Ciencias Naturales” del Campo de Formación Específica donde la EA se integra como contenido disciplinar transversal. Allí se incorpora el eje “Desarrollo sostenible y responsabilidad ambiental” que abarca contenidos como: sustentabilidad, los Objetivos de Desarrollo Sustentables, responsabilidades de los diferentes actores, conflictos ambientales en CABA, Programa Escuelas Verdes, Ley N° 27.621 y planificación de propuestas didácticas (2025, p.69). Esta amplitud evidencia la coexistencia de múltiples perspectivas y enfoques dentro de los contenidos ambientales propuestos.

A modo de cierre

Se observa que la Educación Ambiental en la Ciudad de Buenos Aires se orienta principalmente a la educación obligatoria (desde la sala de 4 años hasta 5°/6° año de la secundaria) y a la formación docente en ejercicio a través de Programa Escuelas Verdes. Esto evidencia una vacancia persistente en la formación docente inicial, especialmente en el profesorado de Educación Inicial donde la EA aparece incorporada sólo desde un tratamiento disciplinar y no alcanza la transversalidad que define la EAI. Asimismo, el análisis histórico legislativo y curricular, muestra un desplazamiento conceptual desde la perspectiva crítica presente en la Ley 1.687 (2005) hacia la perspectiva de la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS), consolidado a partir del Programa Escuelas Verdes. Este viraje acentúa tensiones y continuidades que enmarcan el recorte adoptado en esta investigación.

3. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.1 Enfoque Teórico

Este apartado presenta el enfoque teórico de la investigación. En esta línea, se explicitan los principales elementos conceptuales que permiten analizar las representaciones sociales de los docentes, lo que constituye el objetivo central de esta tesis. Para ello se organizan cinco subapartados que desarrollan los núcleos conceptuales necesarios para orientar el análisis.

El subapartado principal se refiere a las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986) en donde se identifican las dimensiones que componen el universo de las opiniones públicas (Moscovici, 2004).

El segundo subapartado está orientado al eje del Ambiente, en el que se exponen los conceptos referidos a las representaciones sociales del medioambiente y las principales concepciones que lo caracterizan.

El tercer subapartado, se enfoca en el eje de la Educación Ambiental Integral en el que se desarrollan conceptos y definiciones que permiten delimitar su encuadre político y pedagógico. Ello permite reconocer la complejidad del campo no solo en la formación docente en general, sino específicamente en el Nivel Inicial.

El cuarto subapartado se focaliza en el eje de las Prácticas docentes ambientales, donde se presentan los conceptos relacionados con las corrientes pedagógicos ambientales y aspectos curriculares para la implementación de la Educación Ambiental Integral en las prácticas docentes.

El quinto y último subapartado está dirigido a explicitar los alcances conceptuales de la investigación y a presentar la matriz de operacionalización de los conceptos abordados en el capítulo.

3.1.1 Las representaciones sociales como marco interpretativo de las prácticas docentes

El concepto de representación social constituye una noción central en este trabajo de investigación. En tanto que este concepto implica el análisis del sentido común de los docentes formadores de la carrera del Nivel Inicial respecto de la Educación Ambiental Integral.

El concepto de representación social se plantea a partir de los enfoques teóricos de Moscovici (1979) y de Jodelet (1986), autores fundantes dentro de este campo de estudio.

Según Moscovici (1979) las representaciones sociales son entidades que, si bien no son percibidas por los sujetos, preparan para la acción. Esto se debe a que según el autor “las

representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o debe ser" (Moscovici, 1979, p.12). Su importancia radica en que es un tipo de conocimiento que poseen las personas según el grupo social al que pertenecen y a partir de los distintos factores de la realidad que lo rodean. Ese tipo de conocimiento del contexto que lo rodea da forma a sus actitudes y condiciona sus acciones cotidianas presentes y futuras.

En este sentido Moscovici (1979) señala que la representación es producida colectivamente y es a partir de esta construcción colectiva que la representación reviste especial interés para esta investigación, dado que se considera el carácter social de las prácticas docentes tanto entre pares como con los estudiantes. Asimismo, este autor (1979) específica que las representaciones sociales además de aportar a la formación de conductas tienen la función de orientar el conjunto de las comunicaciones sociales. En tanto que en el proceso de transición de una teoría científica a su representación social se corresponde la necesidad de generar comportamientos y visiones adaptadas al conocimiento de lo real. Esta dimensión se profundiza en el trabajo de campo donde se exploran los modos en que los profesores formadores configuran este conocimiento espontaneo y en qué medida determinan las actitudes que guían sus acciones y prácticas educativas.

Desde esta perspectiva las representaciones sociales se expresan en forma de opinión pública (Moscovici, 2004). Estas se manifiestan a través de reacciones, ideas, proposiciones y evaluaciones acerca de puntos nodales que quedan expuestas en una conversación. En tal sentido en esta investigación interesa comprender, tal como señala el autor, que las opiniones públicas conforman tantos universos de opinión como culturas, grupos o clases existen. En ellas se pueden visualizar aspectos que se relacionan con la información propiamente dicha, con la formación de modelos con los cuales interpretar la realidad y con las actitudes que se derivan de ellos. Por eso se considera necesario tomar estas dimensiones en los profesores del Campo de Formación de la Práctica Profesional y del Campo de la Formación Específica.

A continuación, se describe cada dimensión:

- Dimensión de la información: Se refiere a los conocimientos que tiene un grupo sobre un objeto social y como organiza esos conocimientos.
- Dimensión del campo de la representación: Implica la idea de imagen o modelo social respecto del contenido concreto y las proposiciones que se refieren al objeto de la representación.
- Dimensión de la actitud: Alude a la orientación global de las conductas de las personas en relación con el objeto de la representación social que puede devenir en una acción favorable o desfavorable (actitud). Aunque el autor señala que entre una y otra se pueden encontrar actitudes intermedias.

Moscovici (1979) expresa que las actitudes dan idea de su contenido y su sentido (p.24) adoptando una posición y en función a ella, es posible tener información y representación de un objeto o situación. Desde esta perspectiva, siguiendo a Moscovici (1979) se comprende que toda representación supone previamente una posición tomada respecto a aquello que se representa. De tal manera se deduce que el análisis de las dimensiones forma un conjunto coherente que facilita una comprensión profunda de cómo las representaciones sociales orientan las prácticas educativas de los profesores formadores en este estudio.

Asimismo, se tomaron los aportes de Denise Jodelet (1986) que define a la representación social como una forma de conocimiento específico que es un conocimiento de sentido común que se construye socialmente y es elaborado y compartido por un colectivo de personas. A su vez, la autora profundiza el concepto al entenderlo como un "conocimiento ingenuo o espontáneo" acerca de acontecimientos, cosas o personas que se constituye a partir de experiencias, informaciones y modelos de pensamientos que se configuran en la comunicación social, en la cultura, en las tradiciones y en la educación, entre los ámbitos más importantes. De ahí la relevancia del análisis de las representaciones sociales en los contextos educativos de formación docente, en tanto configuran una manera de ver e interpretar el mundo. En esta intervienen el contexto, la comunicación, los marcos de aprehensión y los códigos y valores ideológicos. En la elaboración del instrumento para la entrevista a los profesores formadores se tomaron en cuenta los elementos que según la autora constituyen a las representaciones sociales: experiencias, informaciones y modelos de pensamientos para la elaboración conceptual de las preguntas guía.

La conceptualización de Jodelet (1986) dialoga con las dimensiones de la opinión pública establecidas por Moscovici (2004) dado que señala que la representación social se relaciona con un objeto y se define por las informaciones, las imágenes y las opiniones que conllevan a orientar las actitudes. Al integrar ambos enfoques (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986), se comprende que las representaciones sociales pueden cumplir múltiples funciones, explicar la realidad según sistemas de creencias y valores; conformar un pensamiento social compartido; establecer la comunicación dentro de una comunidad mediante códigos comunes, orientar el accionar colectivo y, en el caso de los profesores de esta investigación, guiar la toma de decisiones en torno a las prácticas docentes ambientales.

3.1.2 Concepciones del ambiente y representaciones sociales del medioambiente

Este subapartado caracteriza las concepciones y representaciones sociales vinculadas con el medioambiente, que permiten indagar acerca del concepto de ambiente, la representación que tienen sobre este y qué importancia les otorgan a las prácticas educativas ambientales.

Representaciones sociales del medioambiente[2]

El análisis de las representaciones sociales del medioambiente presenta tres categorías principales: representaciones sociales naturalistas, representaciones sociales globalizantes y representaciones sociales antropocéntricas (Reigota, 1990).

A su vez, de esta última se desprenden tres subcategorías: representaciones sociales antropocéntricas utilitaristas, las representaciones sociales antropocéntricas pactuadas (Andrade Junior, Aguiar de Souz y Brochier, 2004) y representaciones sociales antropocéntricas culturales (Gutiérrez, 1995). Se describen sintéticamente:

- Representaciones sociales naturalistas: En ellas se excluyen los aspectos sociales, culturales, económicos, históricos y políticos; centrándose exclusivamente en los elementos naturales (flora y fauna).
- Representaciones sociales globalizantes: La sociedad y la naturaleza son vistas como dependientes mutuamente, estableciendo un entramado complejo de relaciones diversas.
- Representaciones sociales antropocéntricas: Se reconocen las acciones dominantes del ser humano sobre el medioambiente, considerando que las responsabilidades varían, lo que da lugar a diferentes niveles de intervención y apropiación.
  - Representaciones sociales antropocéntricas utilitaristas: Remiten a la idea de los beneficios derivados de la naturaleza, considerando su relación en términos de la cobertura de necesidades.
  - Representaciones sociales antropocéntricas pactuadas: Reconocen los impactos negativos de las actividades económicas y de consumo sobre el medioambiente, al tiempo que enfatizan la interdependencia entre sociedad y naturaleza.
  - Representaciones sociales antropocéntricas culturales: Tienen en cuenta que los valores y la cultura de las personas influyen en su relación con el medioambiente. Las tareas de cuidado y responsabilidad ambiental se asocian a estas representaciones.

[2] Reigota (1990) utiliza la denominación medioambiente en sus categorías de RS, desde la cual es posible homologar el término de ambiente. Se incluye como lo expresa el autor en tanto resulta útil para comprender la categoría. No obstante, en esta tesis se suscribe a la conceptualización de ambiente como sistema de relaciones complejas y dinámicas entre sociedad-cultura-naturaleza.

Concepciones del ambiente

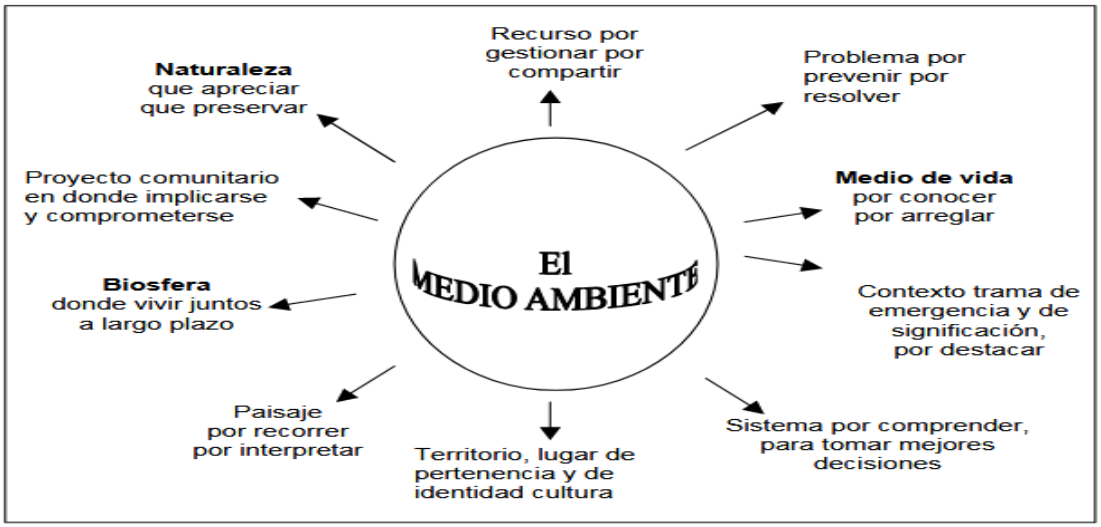
En esta tesis se propone establecer una correspondencia entre las distintas maneras de concebir el ambiente por parte de los profesores y la caracterización del ambiente desarrollada por Canciani, Telias y Sessano (2017) sobre el trabajo de Sauvé y Orellana (2002). La presentación de múltiples caracterizaciones del ambiente permite visibilizar la complejidad de las relaciones que se establecen. A continuación, se detallan las distintas expresiones que puede asumir el ambiente en sus múltiples concepciones: naturaleza, recursos, un problema, un medio de vida-cultura, la biosfera o un proyecto comunitario. Estas se sintetizan de la siguiente manera:

- El ambiente como naturaleza*:* Sostiene una actitud de apreciación y conservación hacia la naturaleza. Está relacionada con la idea de la naturaleza como origen y como "catedral" que se contempla.
- El ambiente como recursos: Entiende que la naturaleza provee los recursos naturales para el desarrollo de la sociedad. En por ello que se debe racionalizar su utilización.
- El ambiente como problema: Surge a partir de la identificación de los problemas ambientales y su agravamiento en los años 70'. El ambiente se considera un conjunto de problemas a resolver.
- El ambiente como medio de vida: Involucra pensar el ambiente desde distintos elementos sociohistóricos, culturales y tecnológicos, entre otros. Por este motivo, el ambiente debe formar parte de la vida de las personas.
- El ambiente como biosfera: Esta manera de entender el ambiente se centra en la idea de considerar el planeta Tierra "donde todos habitamos", en un complejo entramado de relaciones presentes en el ecosistema. Esta concepción integra perspectivas éticas, humanistas como también diversas cosmovisiones.
- El ambiente como proyecto comunitario: Desde esta concepción se comprende que el ambiente forma parte del entorno de una comunidad humana, asumiendo una perspectiva más sociológica y política en relación con la participación de la ciudadanía.

A continuación, se presenta una figura con la tipología de las representaciones del medioambiente elaborada por Sauvé y Orellana (2002) que permite incluir una perspectiva multidimensional del ambiente.

Figura 2

Tipología de Representaciones del medioambiente



Fuente: Sauvé y Orellana. (2002)

Las categorías seleccionadas se emplean puntualmente como elementos conceptuales que permiten analizar las representaciones sociales acerca del medioambiente presentes en los profesores. De manera complementaria, estos modos de percibir el ambiente se ponen en relación con la caracterización propuesta por Canciani, Telias y Sessano (2017). La identificación de dichas concepciones permite a su vez, analizar las prácticas docentes ambientales de los profesores. Este aspecto resulta central para el análisis y orienta la realización del primer objetivo específico de esta tesis.

3.1.3 La Educación Ambiental Integral como enfoque pedagógico y político en Argentina

En este apartado se desarrollan en primer lugar, conceptos provenientes del Pensamiento Ambiental Latinoamericano, dado que los lineamientos normativos nacionales de la Educación Ambiental Integral se sustentan en esta perspectiva. En segundo lugar, se aborda el concepto de ambiente que fundamenta la indagación del ambiente social y natural en el Nivel Inicial y sus implicancias para la Educación Ambiental orientada a la primera infancia. En tercer lugar, se presentan las etapas de la educación ambiental y finalmente, se exponen las perspectivas que están presentes en las prácticas docentes.

El Pensamiento Ambiental Latinoamericano

En esta tesis se adoptan como referencia conceptos desarrollados en el "Manifiesto por la Vida" elaborado por referentes del Pensamiento Ambiental Latinoamericano (Leff et al., 2002). Estos conceptos se articulan con la definición de Educación Ambiental Integral establecida en el art. 2 de la Ley 27.621 (2021). La ley define a la EAI como:

> "[…] un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. 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 la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre 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 nuestra casa común". (Art. 2. Ley N° 27.621, 2021)

En consonancia se establece como punto de partida, la relación entre la perspectiva del Pensamiento Ambiental Latinoamericano y la definición propuesta por la Ley 27.621 (2021), a fin de considerar conceptualmente cuatro nociones centrales: crisis ambiental, responsabilidades diferenciadas, sustentabilidad y formación de una ciudadanía ambiental.

El concepto de crisis ambiental permite dimensionar la complejidad estructural de esta problemática y comprender el surgimiento del campo de la Educación Ambiental, así como la necesidad de su inclusión en las prácticas educativas de los profesorados de la carrera de Nivel Inicial, tal como establece la normativa vigente.

Desde la perspectiva del Pensamiento Ambiental Latinoamericano, la crisis ambiental puede definirse como "…una crisis civilizatoria, y no ecológica; sino social en tanto que el modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente […] mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables." (Manifiesto por la Vida. Leff et al., 2002, p. 1). Adoptar esta conceptualización implica asumir un posicionamiento teórico y metodológico en el desarrollo del estudio, que reconoce el quiebre de la modernidad a través de los límites de sus modos de producción, consumo y extracción, así como las diversas formas de degradación en la relación sociedad- naturaleza. Desde esta perspectiva, la definición de ambiente se ha ido

transformando, alejándose de la dimensión natural (medioambiente) constituida por elementos físicos, químicos y biológicos para incorporar también una dimensión cultural (Telias et al, 2014). En esta línea, Brailovsky y Foguelman (1998) lo definen como la "resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos." (p.7). El Pensamiento Ambiental Latinoamericano (Leff, 2009) enfatiza, además, que el ambiente "puede comprenderse como la posibilidad del ser como construcción social" (p.6). En síntesis, se parte del concepto de ambiente entendiendo que es una construcción social y un espacio dinámico de interacciones ecológicas y socioeconómicas enmarcadas en un determinado contexto cultural. (Telias, 2014; Brailovsky y Foguelman, 2009; Leff, 2009).

A partir del concepto de crisis ambiental, se asume la necesidad de reconocer responsabilidades diferenciadas en el cuidado del ambiente. Tal como señala Telias (2014), todos somos responsables, pero no lo somos de igual manera. Esta noción permite visibilizar las tensiones entre los actores sociales y los poderes desiguales que actúan sobre el ambiente. En esta línea, se reconoce la importancia de "reconocer la especificidad de los diferentes actores y sectores sociales con sus impactos ecológicos, responsabilidades, necesidades y demandas y en sus diferentes escalas de intervención: local, nacional, internacional." (Leff, 2009, p.13). En esta investigación, este concepto se considera clave para analizar las representaciones sociales sobre la educación ambiental integral que portan los profesores.

Asimismo, se recupera el concepto de sustentabilidad que permite comprender los límites y el potencial de la naturaleza frente a la complejidad ambiental y los desafíos que la humanidad deberá afrontar en el siglo XXI. (4° principio del Manifiesto por la Vida, 2002). Desde esta perspectiva, se propone establecer una nueva alianza cultura-naturaleza sustentada en una ética de la sustentabilidad. Para los educadores, esto implica asumir una ética para la toma de decisiones en los procesos educativos ambientales. (García y Priotto, 2009). En esta línea, los autores afirman que "para lograr la alfabetización y profesionalización ambiental es necesaria una revisión de los procesos de formación profesional […] en particular la formación docente como facilitadores de nuevos saberes y compromisos ciudadanos." (p.86).

En relación con la formación de una ciudadanía ambiental, Alvino y Tissone (2023) sostienen que la Educación Ambiental promueve a través de sus acciones una ciudadanía participativa y colectivamente comprometida con lo ambiental, entendida desde una perspectiva ecosocial.

A partir de estas conceptualizaciones, puntualmente, se propone analizar el significado que los entrevistados atribuyen al ambiente y a la educación ambiental integral para identificar en sus representaciones sociales, la presencia o ausencia de los conceptos aquí desarrollados:

crisis ambiental. responsabilidades diferenciadas, sustentabilidad y formación de una ciudadanía ambiental.

El ambiente como entramado social y natural como núcleo identitario del Nivel Inicial

En este estudio se parte de la conceptualización de ambiente como constructo social y complejo entramado de relaciones entre la sociedad y la naturaleza, para avanzar hacia la definición de ambiente más arraigada en el Nivel Inicial, vigente desde los diseños curriculares de la ciudad de Buenos desde el año 2000.

En esta línea se retoma el concepto de ambiente como entramado social y natural (Kaufmann y Serulnicoff, 2000), en tanto que las autoras destacan que dicho entramado es diverso y desigual en relación con la distribución de los bienes materiales y simbólicos. Desde una perspectiva pedagógica señalan que, en el jardín de infantes, la enseñanza de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales debe orientarse a que las niñas y los niños enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen los conocimientos que ya poseen sobre el ambiente por el hecho de vivir en él. (Kaufmann y Serulnicoff, 2000).

El Núcleo de Aprendizaje Prioritario (NAP vol.3, 2015) “Indagación del ambiente social y natural” (2015) sostiene que estos propósitos comunes para ambas áreas le otorgan al Nivel Inicial una identidad diferenciada del resto de los niveles educativos. Asimismo, establece que en este nivel ambas ciencias deben organizarse siguiendo este propósito y no exclusivamente las lógicas de cada disciplina. (NAP Vol. 3, 2015). Desde la comprensión del ambiente como entramado complejo, diverso y desigual en este material curricular se plantea que en el Nivel Inicial se “formen ciudadanos críticos, respetuosos, activos y responsables” (p.13) para lo cual resulta clave que tanto las instituciones como los educadores conozcan el ambiente social y natural en el que viven sus estudiantes.

A partir de este anclaje del concepto de ambiente en el Nivel Inicial, Brailovsky, D. (2024) identifica dos aspectos centrales para el desarrollo de las prácticas educativas ambientales en dicho nivel. El primero refiere a la necesidad de “renaturalizar las infancias urbanas” (p. 59) y el segundo, a promover la construcción de una ciudadanía ambiental en la primera infancia a partir de acciones colectivas a nivel áulico, institucional y comunitario. En la misma línea, Brailovsky, A y Brailovsky, D. (2022) expresan que el curriculum del Nivel Inicial constituye una “puerta de entrada” privilegiada para el abordaje del ambiente debido a la integralidad que presentan sus contenidos en relación con el área de “Indagación del Ambiente social y Natural”. Además, señalan que la tematización surge desde el “interés social” y se nutre de los intereses de los grupos, sus familias y su comunidad. Ambos aspectos se encuentran estrechamente relacionadas y resultan fundamentales para el análisis de esta

investigación, dado que las representaciones sociales de los profesores están mediadas por su experiencia de trabajo y por el contacto con las infancias urbanas, a través de sus estudiantes.

En este marco, se considera prioritario el concepto de ambiente propuesto por Kaufmann y Serulnicoff (2000) ya que permite orientar el análisis en dos aspectos. En primer lugar, para identificar cuáles son las representaciones sociales sobre el ambiente que prevalecen en los profesores del CFPP y en los profesores del CFE. En segundo lugar, para indagar en la relación que subyace entre esta conceptualización y sus representaciones sociales en torno a la educación ambiental integral.

Las etapas de la Educación Ambiental como marco de las prácticas docentes en la formación docente inicial

A lo largo de su desarrollo histórico, la Educación Ambiental atravesó distintas etapas que permiten comprender los sentidos y propósitos atribuidos a las prácticas docentes. En esta línea, se recupera el trabajo de Zenobi (2010) que sintetiza las tres etapas de la Educación Ambiental que evidencian su evolución siguiendo los aportes de Caride y Meira Cartea (2001) y de Sauvé (2005).

Las etapas son: Educar para conservar, Educar para concientizar y Educar para cambiar. A continuación, se las desarrolla:

- Educar para conservar: Se centra en la preservación del ambiente y sus recursos desde una mirada predominantemente ecológica. Propone generar conductas favorables frente al deterioro ambiental a través de la información y la sensibilización de la ciudadanía para el cuidado del ambiente.
- Educar para concientizar: Amplia la mirada incorporando la relación entre la naturaleza y los modelos de desarrollo y producción. Concibe el ambiente como una construcción que integra dimensiones naturales, socioculturales, estéticas y económicas, proponiendo actitudes para actuar de forma informada y responsable.
- Educar para cambiar: Asume una perspectiva critica que analiza las dinámicas sociales, económicas y políticas que producen las problemáticas ambientales. Indaga en racionalidades, intereses y relaciones de poder, orientando la educación hacia la transformación social y la justicia ambiental.

En coherencia con lo anterior, este estudio retoma el aporte conceptual de Zenobi (2010) para el análisis de las representaciones sociales acerca de la Educación Ambiental Integral, estableciendo una relación entre las etapas de las prácticas docentes en Educación Ambiental y los propósitos que los profesores asignan a la Educación Ambiental. Esto se vincula directamente con el segundo objetivo específico del estudio.

Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) y Educación Ambiental Crítica como perspectivas inmersas en el sentido de las prácticas ambientales de los docentes formadores

En concordancia con los antecedentes de esta tesis, se reconoce que estas perspectivas son las que predominan en la Educación Ambiental de la región y se encuentran vinculadas con las prácticas docentes ambientales. En esta línea, se retoman los aportes de Estrella y Zenobi (2022) para sintetizar ambas posturas que funcionan como insumos para el análisis en relación con las etapas de la Educación Ambiental y los propósitos que establezcan los profesores.

En lo que respecta a la Educación para el Desarrollo Sustentable (1992), se plantea una concepción basada en los conceptos de desarrollo y sostenibilidad que implican una estrategia que continua "fortaleciendo las prioridades económicas de los sectores hegemónicos por sobre las necesidades ambientales". A la vez, que promueve "una imagen de "cuidado" o "respeto por el ambiente" en relación con las campañas de Educación Ambiental de perfil conservacionista. (p.149).

Por su parte, en relación con la Educación Ambiental de la región, Estrella y Zenobi (2022) siguiendo a Gaudiano (1999) y a Tréllez Solis (2006) señalan su vinculación con la Educación Popular (Freire, 1960) lo que afianzó la relación entre la dimensión y las problemáticas ambientales integrando un entramado de relaciones entre sociedades-cultura-naturaleza. Asimismo, enfatizan su carácter más crítico y participativo, profundamente anclado en "la realidad sociocultural local" (Estrella y Zenobi, 2022, p.149).

3.1.4 Perspectivas pedagógicas de las prácticas docentes ambientales

En este apartado se exponen en primer lugar, una selección de las corrientes pedagógicas en Educación Ambiental pertenecientes a la cartografía elaborada por Sauvé (2005). En segundo lugar, se presentan componentes del enfoque Integral propuestos por la Ley 27.621 (2021) a partir de la definición de Educación Ambiental Integral establecida en su Artículo 2 y su relación con la implementación en el sistema educativo. En tercer lugar, se desarrollan los ejes curriculares del Documento Marco que ofrece orientaciones pedagógicas para la implementación de la Educación Ambiental Integral (2022) en las prácticas docentes ambientales.

La cartografía de corrientes pedagógicas ambientales

El campo de la Educación Ambiental presenta diversas perspectivas y enfoques pedagógicos que emergen en un contexto multidisciplinario. Dado que es un campo heterogéneo genera, por un lado. dificultades para su abordaje y por otro, tensiones y contradicciones en los propósitos de los modelos y programas de enseñanza-aprendizaje.

Las distintas corrientes pedagógicas surgen en este marco, expresando diferentes modos de concebir y desarrollar las prácticas docentes ambientales. Estas corrientes mantienen una estrecha relación con las concepciones de ambiente y la intención que se le asigne a la Educación Ambiental. Con el propósito de analizar las prácticas docentes ambientales de los profesores y su relación con sus representaciones sociales, se retoma la cartografía de Sauvé (2000). La autora agrupa las distintas corrientes en dos grandes grupos: las *corrientes de* l*arga tradición* que se inscriben entre los años 70' y 80' y las *corrientes recientes* vinculadas a los años 90' en adelante. Cada una se caracteriza según la concepción del medioambiente, la intención central de la educación ambiental, los enfoques privilegiados y las estrategias pedagógicas. Si bien en la cartografía original la autora desarrolla trece corrientes, en esta investigación se recuperan las presentadas por Sauvé (2005), dado que se consideran pertinentes para el perfil profesional de los profesores que integran la muestra.

A continuación, se presenta una tabla con las ocho corrientes pedagógicas ambientales que se retoman para la investigación. La tabla presenta una síntesis de las corrientes pedagógicas ambientales seleccionadas para esta investigación, organizadas según la concepción de ambiente que proponen, la intención educativa que orienta la acción pedagógica, los enfoques de enseñanza privilegiados y las estrategias didácticas asociadas. Estas corrientes constituyen un marco conceptual de referencia para el análisis de las representaciones sociales de los docentes formadores acerca de la Educación Ambiental Integral y su relación con las prácticas docentes. El sentido analítico de estas corrientes pedagógicas se vincula con el tercer objetivo específico.

Tabla 1. *Corrientes Pedagógicas Ambientales*

	Naturalista (Van Martre, 1990)	**Conservacionista/ Recursista (Sack, 2000)**	**Resolutiva (UNESCO, 1970)**	**Científica (Goffin, 1985)**	**Bio-regionalista (Talero y Humana de Gauthier,1993)**	**Práxica (Stapp, 1998)**	**Crítica social (Robottom y Hart, 1993)**	**Desarrollo sostenible (UNESCO, 1997)**
Concepción de ambiente	Relación con la naturaleza	Conservación de los recursos naturales	Conjunto de problemas	Objeto de estudio	Sentido de pertenencia y compromiso con el medio ambiente local	Complejidad de los problemas sociales y ambientales	Conjunto de dinámicas sociales que se encuentran en la base de las realidades y problemáticas ambientales	Desarrollo económico Indisociable de la conservación de los recursos naturales
Intención de la Educación Ambiental	Valorar la naturaleza por su valor intrínseco	Enfatizar en el manejo y conservación de los recursos	Focalizar en los problemas ambientales y capacitar a la ciudadanía para resolverlos.	Desarrollar conocimientos y habilidades relativas a las ciencias del medioambiente	Promover el desarrollo de una relación significativa entre las comunidades humanas y el entorno natural de una región específica	Asociar estrechamente los cambios socioambientales con los cambios educacionales necesarios	Invitar a los participantes a un proceso de investigación de sus actividades de educación ambiental y desarrollar proyectos de acción con una perspectiva emancipatoria	Contribuir a la promoción del desarrollo sostenible.
Enfoques	Cognitivo y experiencial (niñas/os y adultas/os)	Las tres R's: Reducción, Reutilización y Reciclado de residuos.	Participativo y de acción ciudadana asociada a Greenpeace	Cognitivo, sistémico y de resolución de problemas	Ética ecocéntrica Enfoque participativo y solidario	Investigación-acción para la resolución de problemas comunitarios	Político y participativo que apunta a la transformación de realidades	Naturalista que no integra las preocupaciones sociales ni las consideraciones económicas en el tratamiento de las problemáticas ambientales
Estrategias Pedagógicas	Fomentar experiencias cognitivas y afectivas en la naturaleza	Orientar al desarrollo de habilidades en gestión ambiental y en la conciencia cívica ecológica	Promover la modificación de comportamientos y los proyectos colectivos	Integrar las etapas del proceso científico y desarrollar proyectos	Involucrar a las personas en la resolución de problemas ambientales y en el desarrollo de proyectos para la sustentabilidad de las comunidades educativas	Emprender un proceso participativo para resolver un problema socioambiental percibido en el medio de vida inmediato. Además de integrar una reflexión constante sobre el proyecto de acción	Proponer el trabajo reflexivo a partir de pregunta críticas que se formulan a propósito de las realidades y problemáticas educacionales, cuyo lazo con las problemáticas ambientales debe ser explícito	Incentivar la utilización racional de los recursos de hoy para que haya suficientemente para todos y que quede para asegurar las necesidades del mañana

Fuente: Elaboración propia basada en la "Cartografía de corrientes pedagógicas ambientales" Sauvé (2000; 2005)

El enfoque integral como marco pedagógico de la Educación Ambiental

A partir de la evolución de las concepciones sobre lo educativo y lo ambiental, es posible comprender la ampliación del concepto de Educación Ambiental hacia una perspectiva integral, enfoque desde el cual se posicionó Argentina a través de la Ley de Educación Ambiental Integral (2021). En correspondencia con estos lineamientos, esta investigación considera los distintos aspectos que conforman el campo de la Educación Ambiental, desde el enfoque de integralidad.

El antecedente más cercano de esta perspectiva en el sistema educativo argentino es la Educación Sexual Integral (ESI), establecida por la Ley 26.150 en 2006. Tal como se señala en el documento "Somos Ambiente" (INFOD, 2022), comparte con la ESI un paradigma basado en derechos sustentado en principios:

> "[…] un enfoque crítico, transversal, complejo y situado; que considera la igualdad desde un enfoque de género; promueve una educación basada en la interculturalidad; e invita a la participación de una diversidad de actoras y actores sociales, siendo los ISFD[3] de todo el país espacios formativos de marcada importancia." (p.4).

Desde esta perspectiva, Canciani y Telias (2022) destacan que la emergencia tanto de la Educación Sexual Integral como de la Educación Ambiental Integral responde a la necesidad de construir nuevas formas de leer la realidad ya sea para dar respuesta a demandas sociales o para impulsar transformaciones futuras. En un trabajo más reciente, las autoras (2025) señalan la convergencia de ambas perspectivas al establecer articulaciones posibles entre los ejes curriculares de la ESI y de la EAI. Afirman que esta convergencia permite complejizar la enseñanza y ampliar los alcances del enfoque integral, por ello consideran necesario pensar estos desafíos desde la formación docente.

Diversos investigadores han señalado los desafíos didácticos y pedagógicos que implica la educación integral en el contexto educativo. En esta línea, la inclusión de la Educación Ambiental en el currículo ha producido múltiples debates (Canciani y Telias, 2014). Entre ellos se encuentran posturas que proponen incorporar contenidos ambientales específicos en distintas materias (enfoque disciplinar), las que sugieren la creación de un espacio curricular exclusivo para la Educación Ambiental (asignatura independiente) y las

[3] ISFD: Institutos Superiores de Formación Docente.

que abogan por perspectivas innovadoras que integren la Educación Ambiental en un currículo complejo y articulado (De Alba, 2007).

El concepto de currículo complejo plantea una ruptura con la lógica tradicional de fragmentación del conocimiento, atomización de contenidos y descontextualización del aprendizaje. Como sostiene De Sousa Santos (2006), esta noción habilita "nuevos modos de producción del conocimiento", lo que implica reconsiderar la transversalidad y la interdisciplinariedad en los procesos formativos. Desde esta perspectiva, se reconoce que, en el Diseño Curricular para las salas de 4 y 5 años de la Ciudad de Buenos Aires (2025), la Educación Ambiental se incorpora como eje transversal a los contenidos, mediante la integración de problemáticas ambientales y de aspectos asociados la formación ciudadana ambiental. En relación con la interdisciplinariedad, se entiende que su desarrollo no debe reducirse a la simple suma de disciplinas, sino que debe promover interconexiones genuinas entre distintos campos del saber. Finalmente, se destaca la noción de diálogo de saberes como aspecto vinculado al enfoque de integralidad desde un curriculum complejo. Este diálogo "promueve una interacción cultural entre conocimientos populares y otros científicos, pero […] exige reconocer las relaciones de poder entre los actores participantes" (Guerrero Tamayo, Iribarren, Cordero y Dumrauf, 2025).

Estas consideraciones conceptuales acerca del enfoque integral que implica la Educación Ambiental en Argentina, se utilizan para analizar su presencia o ausencia en las representaciones sociales de los profesores. Se considera relevante atender a esta especificidad nacional, para establecer su relación tanto con las prácticas docentes ambientales, como con los propósitos que asignan a la Educación Ambiental Integral.

Ejes conceptuales y pedagógicos de la Educación Ambiental Integral

Desde el marco normativo que establece el artículo 2 de la Ley 27.621 (2021), se configura un campo que introduce un nuevo enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos ambientales y se diferencia de las aproximaciones previas. Con el fin de garantizar un abordaje complejo y transversal, el Documento Marco de Educación Ambiental Integral en Argentina (2022) establece cinco ejes transversales que orientan su implementación bajo las siguientes premisas:

- Reconocer la complejidad del ambiente.
- Analizar los problemas ambientales.
- Ejercer nuestros derechos.

- Generar un diálogo de saberes.
- Promover el cuidado del ambiente y la sustentabilidad de la vida.

Estos ejes tienen por finalidad fortalecer la tarea docente en la educación para el cuidado ambiental y la construcción de ciudadanías democráticas. Asimismo, se presentan como herramientas pedagógicas para "dar sentido, organizar y fundamentar la noción de integralidad de la educación ambiental en la escuela" (Documento Marco, 2022, p. 16).

A continuación, se desarrolla sintéticamente cada eje:

- Reconocer la complejidad ambiental*:* Propone comprender el ambiente como un sistema dinámico y complejo en el que interactúan sistemas naturales y procesos socioculturales. Implica asumir su carácter histórico, político y situado, y revisar los modos de enseñanza para construir una mirada ambiental integral. En tal sentido, constituyen un eje central para comprender la trama compleja que configura el ambiente.
- Analizar los problemas ambientales: Se plantea el estudio de los problemas y conflictos ambientales como resultantes de procesos sociohistóricos, atravesados por tensiones en torno a la naturaleza y el territorio. Estos conflictos evidencian las distintas formas de apropiación del mundo material y simbólico y, por tanto, definen un determinado proyecto de construcción social (Zenobi, 2004). Asimismo, suponen propuestas de enseñanza basadas en un análisis crítico y situado que consideren las particularidades del territorio y sus actores.
- Ejercer nuestros derechos*:* Enfatiza el derecho a un ambiente sano y la responsabilidad de protegerlo. Busca formar ciudadanías críticas, participativas y comprometidas con la defensa de los bienes comunes y la justicia ambiental.
- Generar un diálogo de saberes: Promueve la articulación entre conocimientos científicos, escolares, comunitarios, ancestrales y territoriales. Destaca la importancia de reconocer la diversidad de perspectivas y construir aprendizajes colectivos.
- Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida: Orienta las prácticas educativas hacia el cuidado de la vida en todas sus formas, la sustentabilidad, la justicia social y la construcción de modos más equitativos y respetuosos de habitar el mundo.

En esta investigación, estos ejes se retoman como elementos de análisis de las prácticas docentes ambientales de los docentes formadores en relación con sus representaciones sociales. En este sentido se busca determinar la presencia o ausencia de dichos ejes en las prácticas docentes relevadas.

3.1.5 Implicancias analíticas del marco conceptual para la investigación y operacionalización de los conceptos para el análisis empírico

A partir del recorrido conceptual realizado, es posible identificar los principales conceptos y categorías analíticas que orientan esta investigación. Estos conceptos se articulan con los objetivos específicos del estudio y permiten establecer criterios para el análisis de las representaciones sociales de los profesores acerca de la Educación Ambiental Integral y sus prácticas docentes.

En este sentido el marco conceptual de esta investigación articula la teoría de las representaciones sociales con los aportes del Pensamiento Ambiental Latinoamericano y los enfoques pedagógicos de la educación ambiental. Esta articulación permite analizar cómo los profesores construyen significados sobre el ambiente, la educación ambiental integral y sus prácticas docentes.

La siguiente matriz sintetiza esta articulación conceptual y muestra cómo los conceptos desarrollados se traducen en categorías analíticas para el trabajo empírico.

Tabla 2. *Matriz de operacionalización de los conceptos: Apartado 1. Representaciones Sociales*

Apartado	Conceptos	Autor/es/ Fuente	Categorías de análisis	Se va a usar para
1. Representaciones Sociales	**Representaciones Sociales**	**Moscovici** (1979; 2004)	➢ Dimensión de la información ➢ Dimensión del campo de la representación ➢ Dimensión de las actitudes	Analizar cuáles son las teorías, creencias, pensamientos y conocimientos de las/os profesores acerca de la EAI.
		Jodelet 1986)	Configuración de las representaciones sociales en las prácticas sociales y su impacto en las: ➢ Acciones ➢ Experiencias ➢ Socialización profesional	Analizar el impacto de las representaciones sociales acerca de la EAI en las prácticas docentes ambientales de los profesores.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. *Matriz de operacionalización de los conceptos: Apartado 2. Eje Ambiente*

Apartado	Conceptos	Autor/es/ Fuente	Categorías de análisis	Se va a usar para
2. Ambiente	**Representaciones sociales del medioambiente**	**Reigota** (1990)	➢ RS Naturalistas ➢ RS Globalizantes ➢ RS Antropocéntricas	Analizar las modalidades que adoptan las representaciones sociales del medioambiente de los profesores, según los elementos que prevalecen en sus opiniones.
		Andrade Junior. Aguiar de Souza y Brochier (2004) **Gutiérrez** (1995)	<u>Subcategorías de las RS Antropocéntricas</u> ➢ RS Antropocéntricas Utilitaristas ➢ RS Antropocéntricas Pactuadas ➢ RS Antropocéntricas Culturales	
	Concepciones sobre el ambiente	**Canciani, Telias y Sessano** (2017)	➢ Ambiente como *naturaleza* ➢ Ambiente como *recurso* ➢ Ambiente como *problema* ➢ Ambiente como *medio de vida* ➢ Ambiente como *biosfera* ➢ Ambiente como *proyecto comunitario*	Caracterizar las concepciones de ambiente que prevalecen en las representaciones sociales del medioambiente de los profesores.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. *Matriz de operacionalización de los conceptos: Apartado 3- Eje Educación Ambiental Integral*

Apartado	Conceptos	Autor/es/ Fuente	Categorías de análisis	Se va a usar para
3. Educación Ambiental Integral	**Definición de Educación Ambiental Integral**	**Ley N° 27.621** (2021)	Art.2 Definición de Educación Ambiental Integral	Analizar en las representaciones sociales de los profesores y su relación con la EAI.
	• **Crisis Ambiental** • **Responsabilidades diferenciadas** • **Sustentabilidad** • **Formación ambiental ciudadana**	**Leff. et al.** (2002) **Telias** (2014) **García y Priotto** (2009) **Tissone y Alvino** (2023)	Pensamiento Ambiental Latinoamericano	Identificar en las representaciones sociales, la presencia o ausencia de estos conceptos.
	Ambiente como entramado social y natural	**Kaufmann y Serulnicoff** (2000) **NAP NI vol. 3.** (2015)	Definición más arraigada en el Nivel Inicial: ➢ Ambiente como entramado social y natural	-Analizar las representaciones sociales sobre el ambiente que prevalecen en los profesores del campo de las Prácticas y la Formación Específica. -Indagar acerca de la relación que subyace entre esta conceptualización propia del Nivel Inicial y las representaciones sociales en torno a la educación ambiental integral.
	• **Renaturalizar las infancias urbanizadas** • **Ciudadanía ambiental en la primera infancia**	**Brailovsky, D.** (2024) **Brailovsky, A. y Brailovsky, D.** (2022)	Educación ambiental en la primera infancia	Identificar en las representaciones sociales, la presencia o ausencia de estos conceptos.
	Etapas de la Educación Ambiental	**Zenobi** (2004)	➢ Educar para conservar ➢ Educar para concientizar ➢ Educar para cambiar	Analizar las representaciones sociales, estableciendo una relación entre las etapas de las prácticas docentes en Educación ambiental y los propósitos que le asignan a esta los profesores.
	• **Educación para el Desarrollo Sustentable** • **Educación Ambiental de la región**	**Estrella y Zenobi** (2022)	Perspectivas de la Educación Ambiental	Analizar su relación con los propósitos acerca de la Educación Ambiental Integral que establezcan los profesores en sus representaciones sociales.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. *Matriz de operacionalización de los conceptos: Apartado 4. Eje Prácticas docentes ambientales*

Apartado	Conceptos	Autor/es/ Fuente	Categorías de análisis	Se va a usar para
4. Prácticas Docentes Ambientales	**Corrientes Pedagógicas en Educación Ambiental**	**Sauvé** (2000;2005)	➢ Naturalista ➢ Conservacionista/Recursista ➢ Científica ➢ Bio-regionalista ➢ Crítica social ➢ Desarrollo Sostenible	Identificar las corrientes pedagógicas que subyacen en las representaciones sociales de los profesores en relación con sus prácticas docentes ambientales.
	Enfoque de la integralidad	**Cuadernillo Somos Ambiente** (Ex. MEN, 2023) **Canciani y Telias** (2014; 2025) **Leff** (1999) **De Alba** (2007) **García, Ithuralde y Dumrauf** (2025) **Guerrero Tamayo, Iribarren, Cordero y Dumrauf** (2005)	➢ Relación de la ESI con la EAI **Enfoque de la integralidad** ➢ Currículo Complejo ➢ Diálogo de saberes ➢ Transversalidad ➢ Interdisciplinariedad	Analizar la presencia o ausencia los componentes del enfoque Integral en las representaciones sociales de los profesores y en relación con sus prácticas docentes.
	Ejes Transversales de de la Educación Ambiental Integral	**Documento Marco de la Educación Ambiental** (Ex. MEN, 2022)	Ejes transversales de la EAI ➢ Reconocer la complejidad del ambiente. ➢ Analizar los problemas ambientales. ➢ Ejercer nuestros derechos. ➢ Generar un diálogo de saberes. ➢ Promover el cuidado del ambiente y la sustentabilidad de la vida.	Determinar la presencia o ausencia de los ejes transversales de la EAI en las prácticas docentes.

Fuente: Elaboración propia

3.2 Metodología

En este subcapítulo se describe el proceso metodológico desarrollado a lo largo de la investigación, exponiendo las decisiones tomadas en función de los objetivos planteados. Se estructura presenta dos subapartados. El primero, refiere a las decisiones que plasman el sentido de la dimensión epistemológica de la investigación, el diseño, el muestreo, las fases o etapas del estudio, las estrategias y técnicas de recolección de datos, el trabajo de campo, las categorías de análisis en función de la teoría, el procesamiento y codificación de la información y el método de análisis de los datos empleado. El segundo, presenta el perfil sociodemográfico de los profesores que componen la muestra de la presente investigación.

Se busca así dar cuenta del recorrido investigativo, señalando tanto los aspectos que fortalecieron el estudio como las dificultades encontradas en su desarrollo.

3.2.1 Decisiones metodológicas

Esta investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, en tanto se buscó comprender el sentido que los profesores formadores atribuyen a la educación ambiental integral. En este sentido, desde una perspectiva compresiva, esta investigación se apoyó en un razonamiento de tipo inductivo que resulta pertinente para el estudio de las representaciones sociales. En esta línea para su abordaje metodológico, se adoptó una lógica cualitativa en consonancia con Sirvent (2006) quien sostiene que este tipo de estudios permite captar el significado profundo que los sujetos y grupos sociales otorgan a sus acciones.

El diseño metodológico se estructuró de manera flexible y dinámica, considerando la subjetividad de los actores sociales como un elemento central. Siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2006) y a Hernández Sampieri (2006) se privilegiaron estrategias de recolección y análisis que permitieran interpretar las experiencias y percepciones de los participantes.

En el marco de la investigación en educación ambiental, se recuperaron los aportes de Caride (2008) quien afirma que la investigación en este campo debe articular saberes pedagógicos, sociales y ambientales, reflejando su complejidad en los marcos teóricos, metodológicos y epistemológicos. Asimismo, se consideró la propuesta de Calixto Flores (2012) quien destaca que el estudio de las representaciones sociales en educación ambiental puede revelar tensiones en las formas de vida actuales y contribuir a la reconstrucción de saberes ambientales (p. 1027).

Dado que el objetivo es analizar las representaciones sociales de la educación ambiental desde la perspectiva de las y los formadores, se empleó un método de interpretación de datos que permita identificar los significados atribuidos por los actores sociales. Asimismo, para el desarrollo analítico de los datos se propuso, en primer lugar, recuperar la clasificación

de las RS del medioambiente propuesta por Reigota (1990) como también la de Andrade Junior, Aguiar de Souza y Brochier (2004) y la de Gutiérrez (1995). En segundo lugar, para el análisis de los sentidos y propósitos atribuidos a la educación ambiental se retomó como categorías conceptuales, las etapas de la educación ambiental en las prácticas docentes desarrolladas por Zenobi (2010). En tercer lugar, para la identificación y el análisis de las prácticas educativas se abordó la "cartografía" de corrientes pedagógicas ambientales de Sauvé (2000; 2005) y el Documento Marco de la Educación Ambiental Integral (2022).

Para reconstruir la metodología desarrollada, se presentan las etapas que guiaron el proceso de investigación con el propósito de abordar los objetivos planteados y responder a las preguntas orientadoras del estudio.

A partir de los objetivos de la investigación se desarrollaron las distintas etapas del estudio incluyendo: el muestreo, la recolección, el procesamiento y el análisis de datos. Sin embargo, estas no se llevaron a cabo de manera estrictamente lineal, sino que en muchas ocasiones se desarrollaron de forma simultánea e iterativa (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 582). La flexibilidad del diseño permitió que el proceso permaneciera abierto a situaciones nuevas o imprevistas, lo que, en algunos casos, modificó el curso de la propuesta inicial. A su vez, el enfoque adoptado favoreció un desarrollo circular, transitando entre la teoría y los datos descriptivos para lograr mayor profundidad en el análisis (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 67) en consonancia con lo señalado por Hernández Sampieri (2006).

3.2.2 Unidad de análisis

La unidad de análisis se definió en función del contexto de la investigación, estableciendo como población de estudio a los profesores formadores de la carrera de Educación Inicial en diversos institutos de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el ciclo lectivo 2024. Tras realizar las primeras entrevistas con informantes claves, se optó por un muestreo intencional estratificado (Flick, 2004) orientado a docentes del Campo de la Formación Específica (CFE) y del Campo de Formación en la Práctica Profesional (CFPP). Como señala este autor (2007) en la investigación cualitativa con entrevistas, este proceso suele ser iterativo dado que a medida que se obtiene mayor conocimiento y experiencia pueden surgir nuevas necesidades que requieren ajustes en la selección de los participantes (p. 61).

Respecto de la selección de los institutos de formación docente, se consideró que, si bien en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires existen sesenta y seis profesorados de Nivel Superior, sólo veintinueve son de gestión estatal y de ellos, trece dictan la carrera de

Educación Inicial. En esta investigación se optó por trabajar con instituciones de gestión estatal dado que su gratuidad favorece el acceso a la Educación Superior en la ciudad.

La selección de las instituciones respondió a tres criterios: la localización geográfica, la especificidad en la formación docente y su vinculación con la Educación Ambiental Integral.

1. Localización geográfica**.** Se buscó una segmentación territorial entre el sur y el norte de la ciudad considerando que la ubicación de los institutos podría influir en la construcción de representaciones sociales entre los docentes.

2. Especificidad en la formación**.** Se seleccionaron dos profesorados de la zona norte dedicados exclusivamente a la formación para la Educación Inicial lo cual constituyó un factor clave en la selección.

3. Vinculación con la Educación Ambiental Integral**.** Se seleccionó una institución de zona sur compuesta por dos sedes de profesorado. Esta institución presenta antecedentes académicos y empíricos (Suárez y Bonan, 2013) en proyectos de investigación-acción en EA articulados con el Proyecto CAIE del Instituto de Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias. Asimismo, cuenta experiencia en la elaboración y el dictado del Postítulo de Educación Ambiental Integral en la escuela primaria.

En este sentido la población muestral se conformó con veinte docentes, pertenecientes al Campo de la Formación de la Practica Profesionalizante (12 docentes) y al Campo de la Formación Específica (8 docentes). La distribución por cada institución fue de tres profesores del CFPP y 2 del CFE (uno de Ciencias Naturales y uno de Ciencias Sociales). El criterio de selección tomó como referencia que los participantes que cuenten con al menos un año de antigüedad en el dictado del espacio curricular en dichos campos (sea en talleres de prácticas o en las asignaturas mencionadas).

3.2.3 Fases de la investigación

El estudio se desarrolló en dos fases, una de consulta documental y otra de trabajo de campo. Respecto de la fase de Consulta documental. El proceso de recolección de datos se llevó a cabo en dos fases.

La primera fase se realizó entre junio de 2023 y principios de febrero de 2026, y consistió en la consulta y análisis de fuentes secundarias. Dicha consulta documental se desarrolló en dos etapas clave de la investigación: al inicio de esta y al final de la recopilación del corpus. En la primera etapa, se trabajó principalmente con marcos normativos y curriculares que encuadran los lineamientos políticos de Nación y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) para la enseñanza de la Educación Ambiental. Además, se consultaron datos estadísticos publicados por organismos oficiales para relevar indicadores sociodemográficos.

La selección de estos indicadores se basó en su doble dimensión técnica y política, lo que permitió obtener datos significativos sobre la situación sociodemográfica (Tiana Ferrer, 1997). Estos datos orientaron la contextualización acerca del campo de la EAI, contribuyendo en la definición de los objetivos de la investigación.

En la fase final del trabajo de campo, se incorporaron nuevos documentos como el cuadernillo de Formación Docente "Somos ambiente" elaborado conjuntamente por el Instituto Nacional de Formación Docente, los nuevos diseños curriculares para el Profesorado de Educación Inicial (2026) y el de Salas de 4 y 5 años de Nivel Inicial (2025) como también distintos materiales didácticos jurisdiccionales y nacionales. Asimismo, a través de la Lic. María Laura Canciani, se tuvo acceso a una carpeta de la plataforma Drive con materiales elaborados por el Programa de Educación Ambiental Integral del ex Ministerio de Educación de Argentina. De estas producciones, se destaca especialmente la presencia de una copia firmada del proyecto de Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral N° 27.621 que se incluye en el anexo 7.2. Del trabajo que se realizó en esta fase se desprende que, tal como señala Ander Egg (2011) "la consulta, detección y recopilación documental con datos secundarios, permite a los investigadores entrar en contacto con el conocimiento acumulado sobre el tema de estudio" (p. 129). Esta segunda etapa favoreció la reflexión y profundización del análisis de los datos. Se presentan en la tabla 6 las fuentes normativas consultadas y en la tabla 7, se consignan los lineamientos y materiales curriculares analizados.

Tabla 6

Documentos normativos consultados

FUENTE	JURISDICCIÓN	AÑO
Constitución Nacional – Art.41	Nación	1994
Ley de Federal de Educación N°24.195	Nación	1995
Ley General del Ambiente N°25.675 – Art. 2; Art.8; Art.14; Art.15	Nación	2002
Ley de Educación Nacional N°26.206- Art.89	Nación	2006
Ley de Educación Ambiental Integral N°27.621	Nación	2021
Estrategia Nacional para la implementación de Educación Ambiental Integral	Nación	2022
Ley de Educación Ambiental de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) N°1687- Art. 1, art 2, art. 8, art.11 (inc. N) y art. 27	CABA	2005
Resolución MEGC N°3117/10 "Programa Escuelas Verdes"- Art.1 y art. 4 (inc. A)	CABA	2010
Estrategia Jurisdiccional para la implementación de Educación Ambiental Integral	CABA	2023

Tabla 7

Documentos curriculares y didácticos consultados

FUENTE	JURISDICCIÓN	AÑO
Documento Marco para la Educación Ambiental Integral- MEN	Nación	2021
Cuadernillo "Somos Ambiente"- Formación Docente para una Educación Ambiental Integral	Nación	2022
Material didáctico "Educación Ambiental. Problemáticas ambientales en la vida cotidiana"-MEGC	CABA	2010
Marco Curricular para la Educación Ambiental en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires – MEGC	CABA	2014
Cuadernillo "Educación para la sustentabilidad" –Programa Escuelas Verdes	CABA	2023
Plan Curricular Institucional Profesorado de Educación Inicial- Resolución 2438 - MEGC	CABA	2015
Plan de trabajo institucional para la reforma curricular de la formación docente inicial del Profesorado de Educación Inicial	CABA	2024
Diseño Curricular (DC) para las salas de 4 y 5 años	CABA	2025
Plan Curricular Institucional Profesorado de Educación Inicial - Resolución 2025- 893-GCABA– MEGDC	CABA	2026

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la segunda fase de la investigación, el trabajo de campo fue la instancia en la cual se integraron el enfoque conceptual y la metodología mediante la realización de entrevistas en profundidad. Este proceso se desarrolló en dos etapas: en la primera, se llevaron a cabo entrevistas con informantes clave y en la segunda, se conformó el corpus empírico de la investigación con entrevistas a profesores formadores.

A lo largo del trabajo de campo, se tomaron como referencia los rasgos que Taylor y Bogdan (1992, p. 101) establecen para las entrevistas cualitativas en particular sobre la entrevista en profundidad. En este sentido, se procuró generar un diálogo dinámico y flexible que facilitara la construcción del rapport con las y los entrevistados lo que permitió una comprensión más profunda de sus opiniones sobre la Educación Ambiental Integral. Los instrumentos de recolección de datos, en este caso adoptaron el formato de entrevistas semiestructuradas que se diseñaron a partir de guiones con preguntas abiertas que favorecieron el intercambio y la profundidad de cada entrevista. Estas preguntas se vincularon con tres dimensiones clave: concepto de ambiente, educación ambiental y prácticas educativas ambientales. Se incluyen los instrumentos elaborados en el anexo 7.1. Las categorías de análisis incluyeron la dimensión de la

información, representación (creencias, valores, entorno) y de las actitudes a través de sus opiniones. En las respuestas, se buscó identificar el saber, el hacer y el sentir de los profesores formadores respecto de la Educación Ambiental Integral.

En la primera etapa, se realizaron tres entrevistas a informantes claves. La selección de participantes se basó en criterios de pertinencia y adecuación, priorizando especialistas en Educación Ambiental y/o en Nivel Inicial con experiencia en formación docente inicial.

La primera entrevista fue en abril de 2024 y se desarrolló con la Lic. Aldana Telias, referente en Educación Ambiental en Argentina, autora de diversas publicaciones y asesora pedagógica en la Provincia de Buenos Aires. Su perfil académico e investigativo permitió profundizar en la comprensión de los desafíos de la Educación Ambiental Integral en la formación docente inicial y en la enseñanza de la Educación Ambiental Integral en el Nivel Inicial. Así como también en la comprensión del Programa "Escuelas Verdes", del cual la Lic. Telias forma parte desde los inicios del programa. Estos aportes fueron fundamentales para la construcción del guion de entrevistas dirigido a los profesores formadores. La segunda se realizó con el Dr. Daniel Brailovsky, pedagogo especialista en el Nivel Inicial y en formación docente. También es autor de numerosos libros y publicaciones académicas. El encuentro tuvo lugar en mayo de 2024. Sus reflexiones sobre la ESI y la convergencia con la perspectiva integral de la EA, así como también sobre la estructura didáctica del Nivel Inicial; contribuyeron a definir la muestra. Asimismo, luego del intercambio, sus aportes permitieron repensar las preguntas iniciales destinadas a los docentes. Por este motivo se reelaboró la pregunta vinculada con las prácticas educativas ambientales y se agregó otra relacionada con el próximo plan de estudios. La tercera y última se llevó a cabo con la Lic. María Laura Canciani, referente del campo de la Educación Ambiental Integral e integrante del Programa de EAI del Ministerio de Educación Nacional. La Lic. Canciani también es autora del Documento Marco de Educación Ambiental Integral de Argentina y de diversos libros y publicaciones académicas. El encuentro se desarrolló a través de la plataforma Meet en el mes de diciembre de 2024. Este intercambio permitió profundizar en los aspectos curriculares y políticos de la implementación de la Educación Ambiental Integral en el país y de sus alcances en la formación docente inicial. Su contribución facilitó nuevas líneas de análisis y el acceso a materiales poco difundidos, enriqueciendo en diferentes momentos el desarrollo del estudio.

En la segunda etapa del trabajo de campo, se realizaron las entrevistas a los profesores formadores. Estas se desarrollaron entre los meses de noviembre y diciembre de 2024. Del total de la muestra, el 45% de las entrevistas se realizaron de manera presencial y el 55% de forma virtual. Las entrevistas presenciales tuvieron lugar en los Institutos de Formación Docente que forman parte de la muestra, mientras que las virtuales se llevaron a cabo a través de la plataforma

Meet utilizando las cuentas institucionales @bue del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Finalmente, se menciona que antes de realizar las entrevistas tanto con los informantes clave como con los docentes formadores de la muestra, se estableció con todos ellos un consentimiento informado. En este se diferenció para los profesores, la aclaración acerca de que sus datos se anonimizarían, mientras que para los informantes este solicitaba su aceptación para la publicación tanto de su participación como de la información recabada si fuese necesario. De manera general se solicitó el consentimiento de toda la muestra e informantes para grabar las entrevistas. Si bien la totalidad de los entrevistados aceptaron firmar el consentimiento, una persona optó por no ser grabada por lo que su entrevista se registró de manera escrita.

3.2.4 Análisis de la información y procesamiento de los datos

Respecto del análisis de la información, se partió de un enfoque inductivo que posibilitó construir categorías emergentes donde se combinaron herramientas del análisis de contenido y del análisis del discurso. En cuanto a la información extraída de la consulta documental y de la proporcionada por los entrevistados tanto informantes clave como docentes, se llevó a cabo un proceso de clasificación, organización y sistematización de los datos.

En relación con el análisis de documental, se empleó el análisis de contenido a partir del cual se examinaron las normativas, los diseños curriculares y los materiales didácticos vinculados a la Educación Ambiental Integral en Argentina y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicho análisis, posibilitó contextualizar las representaciones sociales en el marco de las políticas educativas y los lineamientos curriculares vigentes como también identificar en ellas las perspectivas epistemológicas que las orientan.

Acerca del análisis de la información brindada por los profesores a través de las entrevistas, tuvo por objetivo identificar regularidades, tensiones y sentidos presentes en sus representaciones sociales. En este sentido, el abordaje metodológico buscó articular tres niveles de análisis: 1°) Nivel descriptivo, orientado a identificar las principales representaciones sociales presentes en los discursos. 2°) Nivel interpretativo, centrado en comprender los sentidos que los docentes atribuyen a dichas representaciones. 3°) Nivel relacional, que permite vincular las representaciones con las prácticas pedagógicas.

En esta línea, para favorecer el procesamiento y codificación de los datos se retomaron los aportes de Strauss y Corbin (2002, p.94) a partir de los cuales se formularon preguntas que permitieron realizar comparaciones teóricas entre las respuestas de los docentes. Estas preguntas

funcionaron como herramientas analíticas para identificar propiedades y dimensiones del fenómeno, contribuyendo a una mejor comprensión de los datos disponibles.

Asimismo, el análisis comparativo de las frases de los docentes posibilitó reconocer incidentes y precisar sus similitudes, diferencias y tensiones, lo que permitió avanzar en la construcción de categorías de análisis. De este modo, se desarrollaron comparaciones teóricas entre las categorías previstas y aquellas emergentes (Strauss y Corbin, 2002).

En este sentido también se incorporaron elementos del análisis discursivo (Verón, 1993), que permitieron interpretar las representaciones desde el marco de producción social de los docentes, identificando variaciones, tensiones y posicionamientos. Desde esta perspectiva se considera que "este doble anclaje, del sentido en lo social y de lo social en el sentido, solo se puede develar cuando se considera la producción de sentido como discursiva" (Verón, 1993, p.126).

Como apoyo integral en el procesamiento e interpretación de los datos, se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS. Ti para llevar a cabo la codificación y sistematización de la información mediante informes, gráficos, esquemas y nubes de palabras. En el próximo capítulo se abordará en detalle el análisis de los resultados obtenidos y la discusión de los datos emergentes de esta investigación.

En línea con lo propuesto por Ander Egg (2011) para garantizar la confiabilidad y validez de la información, se implementa la "triangulación de métodos y técnicas de recolección de datos" (p. 135), permitiendo la retroalimentación del estudio. Este monitoreo se mantuvo a lo largo de todo el trabajo de campo, asegurando la rigurosidad del proceso.

3.2.5 Cuestiones éticas

Esta investigación se llevó a cabo respetando los principios éticos que rigen la actividad científica. El estudio se sustentó en el análisis de fuentes bibliográficas y documentales, así como en información de accesos público. Cuando se incorporaron entrevistas o testimonios, estos se utilizaron exclusivamente con fines académicos resguardando la confidencialidad cuando correspondía y asegurando un uso responsable de la información brindada. En este sentido desde el análisis discursivo.

Asimismo, se respetaron las normas de integridad académica, citación y propiedad intelectual. En consecuencia, el estudio se ajusta a la normativa ética y legal vigente y responde a los estándares institucionales de buenas prácticas en investigación científica.

3.2.6 Participantes de la investigación

A partir de la información recabada en el desarrollo de las entrevistas, se presenta el perfil sociodemográfico de los veinte profesores que componen la muestra. Para su presentación, se organizan tres dimensiones que permiten describir quiénes son a partir de los datos de base proporcionados. La primera, corresponde al perfil general donde se plasma el primer dato que enmarca la muestra, es decir cómo se compone sexogenéricamente. La segunda, refiere a su trayectoria académica para conocer la formación de base y las actualizaciones que realizaron los docentes. La tercera, sintetiza su trayectoria profesional con el fin de reconocer su experiencia laboral. Todas estas dimensiones abonan a la comprensión y análisis de las representaciones sociales, en tanto que estas conforman según Meira Cartea (2001) una "totalidad articulada de apreciaciones cognitivas (informaciones, creencias, predisposiciones, experiencias) socialmente adquiridas que se constituyen en las referencias que el individuo usa para interpretar el mundo y actuar en él" (p.6).

Perfil general

El perfil relevado en los profesores de la muestra se conforma por la variable: sexo y su relación con su presencia al interior de los campos estudiados. En este sentido, los datos que componen la variable del sexo de los profesores arrojan una reflexión general que se vincula con el alto grado de feminización de la docencia en el Nivel Superior. En esta línea, es posible afirmar que el dato resulta coincidente con la misma variable del campo docente en Argentina y con los antecedentes hallados.

De esta manera se observa que, de la muestra total, el 90% de los docentes (18 docentes) pertenece al sexo femenino y el 10% (2 docentes) al sexo masculino. En el caso de los docentes que se desempeñan en el Campo de la Formación de la Práctica Profesional el 100% corresponde al sexo femenino, no existiendo ningún docente del sexo masculino. En cambio, en el Campo de la Formación Específica se comprende que un 75% (6 docentes) pertenece al sexo femenino y un .25% (2 docentes) al sexo masculino. Este 25% corresponde a su vez a docentes de Ciencias Naturales. Los datos se reflejan en la tabla 8.

Tabla 8

Diferenciación de los participantes según el sexo

Sexo	Mujer	Varón	Total
Campo de las prácticas	100% (12)	0% (0)	100% (12)
Campo de la formación específica	75% (6)	25% (2)	100% (8)
Total	90% (18)	10% (2)	100% (20)

Fuente: Elaboración propia

Trayectoria académica: Formación de base y actualizaciones

Respecto de la formación académica, cabe señalar que existen requisitos para la inserción de los profesores en los institutos de formación docente del Nivel Superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esos requerimientos suponen, contar con un título docente y una titulación de nivel superior expedida por profesorados y/o universidades. No obstante, se observa que, en el Campo de la Formación Específica el ingreso puede realizarse a partir de títulos habilitantes y sin la acreditación de la formación docente.

Formación de base

En relación con los datos aportados por la totalidad de los profesores se observa que el 95% (19 docentes) cuenta con formación docente en su titulación de base, mientras que sólo un porcentaje del 5% restante (1 docente) no la posee. Asimismo, en las trayectorias individuales, se observó que todos los profesores de la muestra cumplen con la acreditación requerida para desempeñarse en el nivel superior con relación a un título de nivel superior. En esta línea, en el campo de las prácticas el requisito del título docente se cumple al 100% (12 docentes) debido a que todos cuentan con un título docente, en cambio en el campo de la formación específica, esta condición representa el 87.50% (7 docentes). Estos datos se representan en la tabla 9.

Tabla 9

Formación de base de los profesores según el campo de procedencia

Formación de base	CFPP	CFE	Muestra total
Con título docente y de nivel superior	100% (12)	87,50% (7)	95% (19)
Con título de nivel superior y sin título docente	0 % (0)	12.5% (1)	5% (1)
Total	100 % (12)	100% (8)	100 % (20)

Fuente: Elaboración propia

Con relación a cuál es la formación correspondiente al título habilitante, en el Campo de la Formación de la Práctica Profesional, el 58,3% % de las docentes (7 docentes) se graduaron en el área de Ciencias de la Educación con el título de licenciatura en Ciencias de la Educación, el 16, 6% (2 docentes) lo hicieron en la licenciatura de Educación Inicial, un 8,3% (1 docente) en la licenciatura en Educación Infantil, un 8,3% (1 docente) en la licenciatura en Gestión Educativa y otro 8,3% (1 docente) en la licenciatura en Psicología. Asimismo, la formación de grado en este campo corresponde a universidades e instituciones de gestión estatal en un 83,3% (10 docentes) y un 16,7%. (2 docentes) a una universidad de

gestión privada. Otro dato para resaltar es que, entre todas estas instituciones, predomina la Universidad de Buenos Aires (UBA) con el 75% (9 docentes), le sigue la Universidad del Salvador con el 17% (2 docentes) y la Universidad Nacional de La Matanza con el 8% (1 docente). Se presentan estos datos en la tabla 10 y figura 3.

Tabla 10

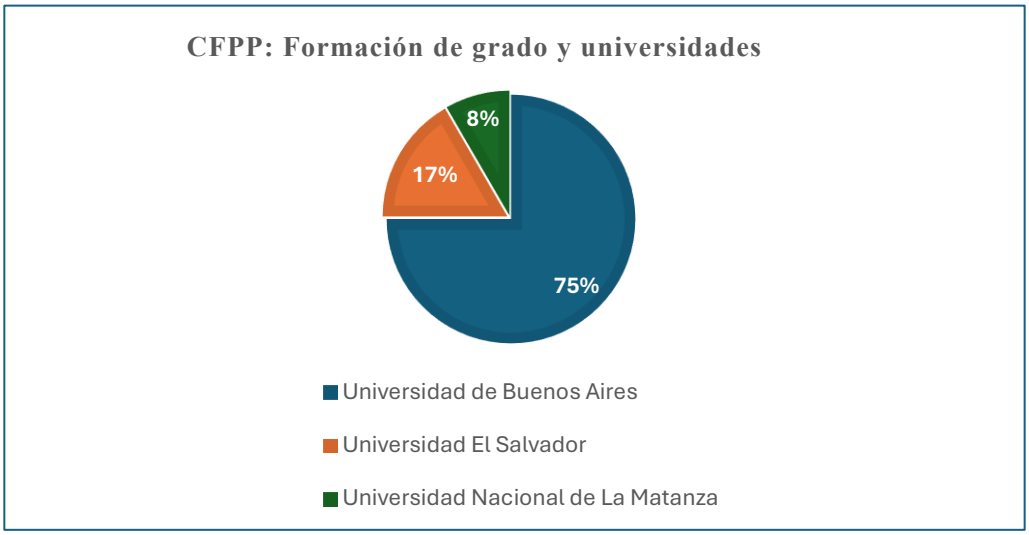
CFPP. Título obtenido en la formación de grado e institución otorgante

Campo	Título obtenido	Institución	Profesores
CFPP	Licenciatura en Ciencias de Educación	Universidad de Buenos Aires	7
	Licenciatura en Educación Inicial	Universidad El Salvador	2
	Licenciatura en Gestión educativa	Universidad Nacional de La Matanza	1
	Licenciatura en Psicología	Universidad de Buenos Aires	1
	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad de Buenos Aires	1

Fuente: Elaboración propia

Figura 3

CFPP: Formación de grado y universidades



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, en la formación de base de los profesores del Campo de la Formación Específica, es posible observar que los recorridos formativos son más diversos que los del CFPP. De esta manera es posible reconocer que, respecto de los profesores de Ciencias Naturales, en la elección de la carrera de base predomina en un 75% las Ciencias Biológicas mientras que, entre los profesores de Ciencias Sociales, la formación es 100% heterogénea. Esto se refleja en que todos los profesores poseen una titulación diferente (Lic. en Antropología, Lic. en Educación, Lic. en Historia y Lic. en Ciencias Sociales). Otro de los

datos a subrayar es que un 50% de los profesores de Ciencias Sociales (2 docentes) presentan como primer título el obtenido en magisterio.

Acerca del tipo de institución donde realizaron sus estudios de base, se observa que un 50% (4 docentes) provienen instituciones universitarias mientras el otro 50% (4 docentes) cursó en profesorados. Si se comparan ambas áreas, se observa que en la de Ciencias Sociales prima la formación universitaria y en la de Ciencias Naturales se flexibiliza con títulos provenientes de los profesorados. En esta línea, los datos vinculados al tipo de gestión de los establecimientos otorgantes evidencian que el 87,5% de los profesores (7 docentes) se formaron en universidades de gestión estatal y el 12,5% (1 docente) en una institución de formación docente de gestión privada. De las universidades formadoras de los profesores, la Universidad de Buenos Aires representa el 62, 5% (5 docentes), la Universidad Nacional de Quilmes con 12,5% (1 docente) y la Universidad Nacional de La Plata con 12,5% (1 docente) y respecto de los profesorados, el Consudec cuenta con el 12,5% (1 docente). Los datos se observan en la tabla 11 y en su correspondiente figura 4.

Tabla 11

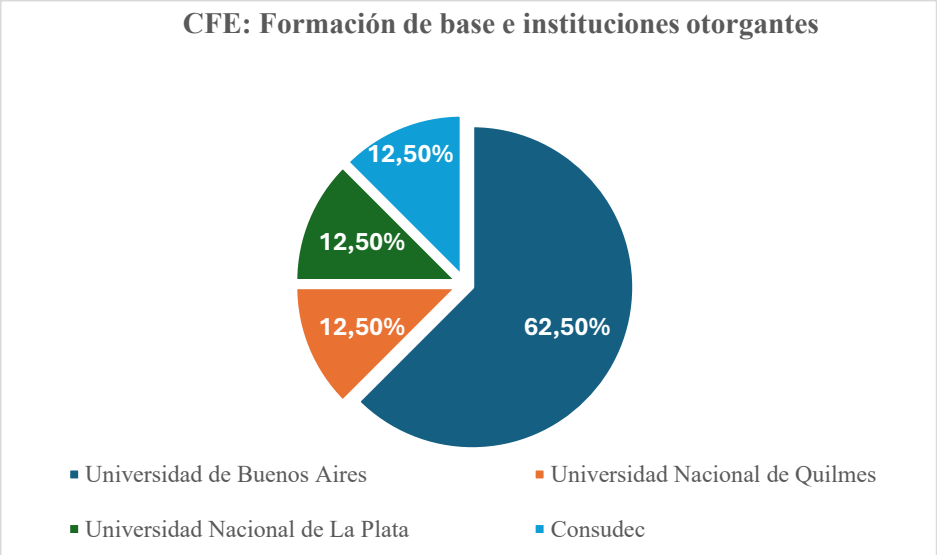
CFE: Título obtenido en la formación de grado e institución otorgante

Área	Formación de base	Institución	Profesores
Ciencias Naturales	*Licenciatura en Ciencias Biológicas*	Universidad de Buenos Aires	1
	Licenciatura en Ciencias Biológicas	Universidad de Buenos Aires	1
	Profesorado de Biología	Universidad Nacional de La Plata	1
	Profesorado de Ciencias Naturales	Consudec	1
	Profesorado de Nivel Primario + *Licenciatura en Antropología*	Instituto Superior de Formación Docente N°1 Universidad de Buenos Aires	1
Ciencias Sociales	Profesorado de Educación Preescolar + *Licenciatura en Ciencias de la Educación*	Instituto San Ambrosio Universidad de Buenos Aires	1
	Licenciatura en Historia	Universidad de Buenos Aires	1
	Licenciatura en Ciencias Sociales	Universidad Nacional de Quilmes	1

Fuente: Elaboración propia

Figura 4

CFE: Formación de base e instituciones otorgantes



Fuente: Elaboración propia

Actualizaciones académicas

Los recorridos de la actualización académica de los profesores reflejan los distintos grados del itinerario formativo y la diversidad de las temáticas sobre las que realizaron sus actualizaciones.

Del total de la muestra se advierte que, el 50% (10 docentes) realizó el profesorado de nivel superior como estrategia de actualización correspondiente a su campo disciplinar. Aquí se distingue, un 30 % (6 docentes) perteneciente al campo de las prácticas y un 20% (4 docentes) al de la formación específica. Asimismo, es posible observar que un 10% (2 docentes) realizó licenciaturas complementado su formación de base con esta titulación. Cabe señalar que ambos son profesores del campo de la formación específica. De manera complementaria, en los datos obtenidos también se encuentran actualizaciones en diplomaturas y/o postítulos que corresponden al 25% (5 docentes) de la muestra. De la totalidad, el 60% (3 docentes) pertenece al campo de la formación específica y el 40% (2 docentes) al de las prácticas.

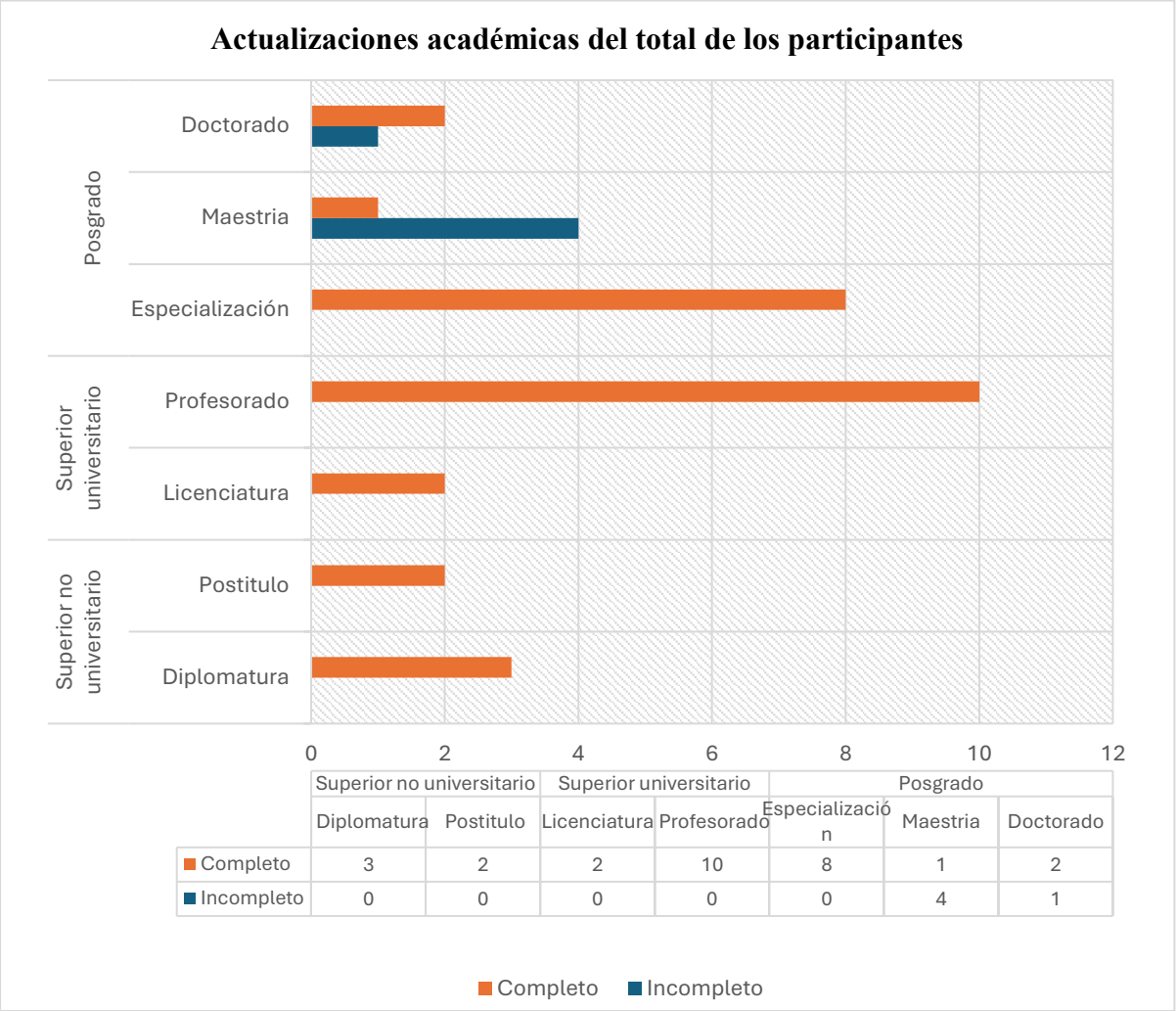
En esta línea, se da cuenta de que las formaciones de posgrado son las que predominan en las actualizaciones con un 65% (13 docentes) de la muestra, de las cuales sobresalen las especializaciones con un 40% (8 docentes). En relación con las maestrías, estas ocupan un 25% (5 docentes) de la muestra sin embargo únicamente el 5% (1 docente) ha logrado su titulación. Respecto de la formación en doctorados, se corresponde con el 15% (3 docentes) de la totalidad de los profesores. Siendo graduados el 10% (2 docentes) mientras que el 5% (1 docente) aún está en curso. Tanto en el caso de las maestrías como en el caso de los

doctorados, quienes han finalizado y acreditado esta formación pertenecen al Campo de la Formación Específica.

De manera general es posible concluir que la mayoría de los profesores, un 87% de la muestra (17 docentes) ha realizado actualizaciones académicas luego de su formación de base. En relación con los campos disciplinares, se observa que en el de la formación específica, esta situación corresponde al 100% (8 docentes) de la muestra comparado con en el de las prácticas que presenta el 75% (9 de las 12 docentes). En la Figura 5 se presentan los datos que permiten observar la amplitud de las trayectorias de actualización académica de la población muestral.

Figura 5

Actualizaciones académicas: Muestra total



	Superior no universitario		Superior universitario		Posgrado		
	Diplomatura	Postitulo	Licenciatura	Profesorado	Especialización	Maestria	Doctorado
Completo	3	2	2	10	8	1	2
Incompleto	0	0	0	0	0	4	1

Fuente: Elaboración propia

Respecto de los núcleos temáticos de las actualizaciones académicas, se advierte una pluralidad de recorridos académicos; por este motivo se presentarán los perfiles diferenciando por cada campo disciplinar. Asimismo, se toma esta decisión teniendo en cuenta que este aspecto se retoma para profundizar el análisis de las representaciones.

En el CFPP, es posible señalar que su trayectoria formativa presenta dos etapas. Una inicial con dos instancias formativas, donde la primera está vinculada con su formación como maestras del Nivel Inicial y la segunda correspondiente a las carreras de grado en su mayoría (91,6%) orientadas al campo de la Educación. Y una posterior, donde en la elección de las actualizaciones, en primer lugar, predomina el profesorado en Ciencias de la Educación (5 docentes) y, en segundo lugar, se observa un alto grado de diversificación reflejándose en el 100% de la muestra del campo (12 docentes) y que afirma un rasgo de integralidad en la formación académica de este campo. Se presenta en la tabla 12, las carreras realizadas.

Tabla 12

Campo de la Formación en la Práctica Profesional: Carreras de actualización

Nivel	Carreras	Cantidad de profesores
Superior no universitario	Postítulo en Literatura infantil juvenil	1
	Diplomatura en Educación Sexual Integral	1
Superior universitario	Profesorado en Ciencias de la Educación	5
	Profesorado en Psicología	1
Posgrado	Especialización en Ciencias Sociales	1
	Especialización en Primera Infancia	1
	Especialización en Contextos de Encierro	1
	Especialización en Educación Sexual Integral	1
	Especialización en Didáctica	1
	Especialización en Orientación Vocacional	1
	Maestría en Educación para la Primera Infancia	1
	Maestría en Pedagogías Criticas	1

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a este ítem en el CFE se optó por relevar de manera segmentada las elecciones de los docentes. Es decir, registrar, por un lado, las elecciones de los profesores de Ciencias Naturales y, por otro lado, los núcleos temáticos de los profesores de Ciencias Sociales. Asimismo, es posible advertir de manera general que las elecciones de los profesores de ambas áreas se encuentran asociadas a su campo disciplinar. En esta línea, la actualización académica de los profesores de Ciencias Naturales ahonda principalmente en disciplinas vinculadas a las Ciencias Exactas (5 carreras). Aunque también se incluye al campo de la Educación (4 carreras). Se describen sus elecciones en la tabla 13.

Tabla 13

Campo de la Formación Específica- Actualización profesores de Ciencias Naturales

Actualizaciones - Ciencias Naturales		
Nivel	**Carreras**	**Cantidad de Profesores**
Superior no universitario	Diplomatura en ESI	1
Superior universitario	Licenciatura en Ciencias Ambientales	1
	Licenciatura en Ciencias	1
	Licenciatura en Educación Inicial	1
	Profesorado Superior de Biología	1
Posgrado	Especialización en Jardín Maternal	1
	Especialización en Ciencias Naturales	1
	Maestría en Formación Docente	1
	Doctorado en Biología Molecular	2

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, respecto a los profesores de Ciencias Sociales, sus elecciones dan cuenta de un rasgo más integral que el reflejado en sus colegas de Ciencias Naturales. Esto se observa en que si bien algunas de sus actualizaciones pertenecen al campo de las Ciencias Sociales (8 carreras) también están vinculadas a otros campos como el de Humanidades (3 carreras) y el de Educación (4 carreras). Sin embargo, se da cuenta de otros menos frecuentes, como el campo de las Bellas Artes (1 carrera). La elección se refleja en la siguiente tabla 14.

Tabla 14

Campo de la Formación Específica- Actualización profesores de Ciencias Sociales

Actualizaciones - Ciencias Sociales		
Nivel	**Carreras**	**Cantidad de Profesores**
Superior no universitario	Profesorado de Historia y Geografía	1
	Diplomatura en enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia	1
	Postítulo de Educación Sexual Integral	1
Superior universitario	Licenciatura en Antropología	1
	Profesorado Superior en Ciencias Sociales	1
	Profesorado Superior en Historia	1
Posgrado	Especialización en enseñanza de las Ciencias Sociales para nivel primario	1
	Especialización en Museos	1
	Especialización en Formación para nivel superior en Ciencias Sociales	1
	Especialización en Ciencias Sociales	1
	Maestría en Cs Sociales con orientación en Educación	1
	Maestría en Ciencias Sociales	1
	Doctorado en Educación	1

Fuente: Elaboración propia

Trayectoria profesional: Antigüedad, cargo y profesorados en los que se desempeñan

Antigüedad

Entre los participantes de este estudio, se observa un rango de antigüedad docente en los profesorados que va desde un (1) año hasta los dieciocho (18) años. En este sentido es posible establecer que el 65% de los las/os profesores (7 docentes y 6 docentes) se agrupan respectivamente con una antigüedad de entre once (11) y dieciséis (16) años y entre uno (1) año y seis (6) años. En este sentido es posible advertir que la mayoría de los profesores que participan en esta investigación, es decir un 70% (14 docentes) cuenta con un considerable recorrido profesional en los profesorados de Educación Inicial. En la Tabla 15 se anexan los datos.

Tabla 15

Antigüedad de los participantes de la muestra total

Años agrupados		**Frecuencia**
1	6	**6**
6	11	**4**
11	16	**7**
16	21	**3**

Fuente: Elaboración propia

Cargos que desempeñan

A partir de la información relevada, es posible diferenciar que algunos de los profesores de la muestra además de desempeñarse en los profesorados de Educación Inicial de la Ciudad de Buenos también lo hacen en institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, también se observa que además de ejercer cargos como profesores algunos de ellos también ejercen otros de coordinación o gestión directiva.

En este sentido al indagar sobre los distintos cargos y funciones que desempeñan los docentes participantes, se reconoce que además de ejercer como profesores (6 docentes) algunos de ellos conjuntamente se desempeñan como coordinador del campo (en este caso del CFPP o del CFE) o como regente (este rol ocupa la función de dirección del nivel terciario). En esta muestra, ninguno de los profesores, al momento de entrevistarse, estaban ejerciendo el cargo de vicerrector o de rector.

En cuanto al Campo de Formación de la Práctica Profesional, se destaca que de un total de doce (12) profesores que componen la muestra; cinco (5) además son coordinadores del campo en los profesorados de la muestra y otro (1) profesor también es regente de una de las instituciones de la muestra. En relación con el Campo de la Formación Específica, solo uno

(1) de los profesores es coordinador de este campo. En este caso el profesor no ejerce ese cargo en la institución por la cual se le realizó la entrevista. Los datos relevados se informan en la tabla 16.

Tabla 16

Cargos que desempeñan los profesores en los profesorados de la muestra

Cargos que desempeñan en los profesorados de la muestra			
Campo	**Profesor**	**Coordinador**	**Regente**
CFPP	12	5	1
CFE	8	1	0

Fuente: Elaboración propia

En relación con la cantidad de cargos que ejercen como profesores en los profesorados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se destaca que el 85% de los profesores de la muestra (17 de los 20 docentes), poseen al menos dos cargos cada uno. En esta línea, se establece que la cantidad de tres cargos parece ser la opción más frecuente (6 docentes) entre la totalidad de los profesores. (Tabla 17) Acerca de los cargos que desempeñan en la Provincia de Buenos Aires, se observa que del total de la muestra son solo tres (3) docentes las/os que también trabajan en profesorados bonaerenses.

Tabla 17

Cantidad de cargos que desempeñan los profesores en los profesorados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Cargos en profesorados de CABA	
Cantidad de cargos	**Cantidad de profesores**
1	3
2	4
3	6
4	4
5	2
6	0
7	0
8	1
Total	**20**

Fuente: Elaboración propia

Al segmentar por campos, la cantidad de cargos trabajados en los profesorados de Ciudad Autónoma de Buenos Aires es posible observar que, entre los profesores del Campo de la Formación de la Práctica Profesional la frecuencia se encuentra más concentrada a comparación de los profesores del Campo de la Formación Específica, que presentan mayor dispersión en la frecuencia más alta. Esto se refleja en las tablas 18 y 19.

Tabla 18

C*antidad de cargos que desempeñan los profesores del Campo de la Formación de la Práctica Profesional*

CFPP - Cargos en profesorados de CABA	
Cantidad de cargos	**Cantidad de profesoras**
1	1
2	3
3	4
4	3
5	1
Total	**12**

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19

Cantidad de cargos que desempeñan los profesores del Campo de la Formación Específica

CFE - Cargos en profesorados de CABA	
Cantidad de cargos	**Cantidad de profesoras/es**
1	2
2	1
3	2
4	1
5	1
6	0
7	0
8	1
Total	**8**

Fuente: Elaboración propia

Cuando observamos estos datos en relación con la cantidad de cargos que ejercen en los profesorados de Provincia de Buenos, se puede discernir que los profesores del campo de prácticas son quienes desempeñan más cargos. En tanto que de las dos (2) docentes que trabajan en institutos de formación docente bonaerenses una (1) docente tiene dos (2) cargos en un instituto de formación docente de Isidro Casanova y una (1) docente, un (1) cargo en un instituto de formación docente de la Matanza. Del campo de la formación específica, ninguno de los profesores entrevistados manifestó trabajar en los profesorados de Provincia de Buenos Aires.

A partir del recorrido por las trayectorias profesionales de los participantes, es posible afirmar que la población muestral presenta solidez en el ejercicio de la docencia, tanto por la cantidad de años dedicados a la formación docente inicial como por la diversidad de cargos que ocupan en los profesorados. Asimismo, se observa que algunos de ellos, además de desempeñarse como docentes, también ejercen funciones de gestión institucional. Estos roles, como regentes o coordinadores, implican una socialización profesional más amplia dado que

requiere interactuar con distintos actores sociales de la comunidad educativa y contar con un conocimiento más profundo de los campos formativos. En consecuencia, sus opiniones aspectos institucionales pueden estar más informadas por las responsabilidades que asumen en dichos cargos. De manera complementaria, se destaca que algunos de los participantes trabajan simultáneamente en instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del conurbano bonaerense, lo que amplía su experiencia profesional y les permite construir una mirada más abarcativa sobre el campo de la Educación Ambiental Integral extendida al Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

Considerando estas trayectorias, se vuelve necesario precisar el sistema de codificación empleado para presentar sus intervenciones en el capítulo siguiente dedicado al Análisis y discusión de los datos. En esta línea, se anticipa que a cada profesor se le asignó un código que remite tanto a la institución de pertenencia como al campo en el que se desempeña. Para ello, en primer lugar, se utilizaron números para diferenciar las instituciones (1, 2, 3 o 4) y, en segundo lugar, se identificó con letras a los profesores del Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP) y con números, el Campo de Formación Específica (CFE). Por ejemplo, el código de un profesor de la institución 1 del CFPP puede ser: **"Prof. 1-A"** mientras que el de un profesor del CFE de la misma institución puede ser: **"Prof. 1-1"**.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Análisis de las representaciones sociales acerca de la Educación Ambiental Integral de los docentes formadores del profesorado de Educación Inicial

En este apartado se analizan las representaciones sociales de los profesores en torno a los siguientes ejes centrales: qué entienden por ambiente, cómo conciben la educación ambiental integral y cuáles son sus prácticas docentes ambientales. Los aportes de autores como Moscovici (1979; 2004) y Jodelet (1986) permiten procesar estas representaciones a partir de las dimensiones que el autor plantea como aspectos centrales: la información, el campo de la representación y las actitudes.

La dimensión referida a la información alude a los saberes y conceptos internalizados que configuran el sentido común de los sujetos. Especialmente los ámbitos de socialización primaria y secundaria (familia, escuela, comunidad), los medios de comunicación y espacios de participación personal y/o profesional. Asimismo, interesa incluir actividades como las capacitaciones, las formaciones y la influencia de las redes sociales como formadoras de opinión, dado su alcance creciente. En este sentido, tanto la sociedad como las distintas

organizaciones utilizan las redes sociales para difundir y promover acciones y campañas. En tal sentido el siglo XXI incorpora tecnologías digitales aceleran y masifican la información.

La dimensión del campo de representación refiere a los modelos sociales introyectados que estructuran la manera en que los docentes contextualizan sus saberes sobre el ambiente, la educación ambiental integral y sus prácticas docentes. Asimismo, se consideran las imágenes derivadas de sus experiencias de socialización primaria y secundaria que integran componentes socioafectivos, culturales e ideológicos reflejados en valores y creencias. Es este componente junto con la información los que dan sustento a las ideas, argumentos, opiniones y teorías que portan los docentes en su accionar profesional.

Finalmente, las actitudes como otro de los aspectos centrales de la representación orientan la postura de los docentes ante la enseñanza de la educación ambiental integral, sea ella una actitud favorable, desfavorable, indiferente o confusa. Cualquiera de ellas condiciona sus prácticas docentes.

En tal sentido, este apartado presenta en primer lugar el análisis del eje ambiente. Se exponen los resultados sobre los diferentes modos de concebir el ambiente por parte de los docentes, sus experiencias vinculadas con el ambiente y sus ideas sobre las responsabilidades con relación al cuidado del ambiente. En segundo lugar, se desarrolla el eje referido a la Educación Ambiental Integral. De esta manera se abordan los resultados sobre los sentidos y propósitos que atribuyen a la educación ambiental integral y su relación con las etapas de la Educación Ambiental. En tercer y último lugar, se desarrolla el eje de las prácticas docentes ambientales. Se expone el análisis de las prácticas y su relación con las corrientes pedagógicas ambientales y aspectos didácticos-curriculares.

4.1.1 Los docentes formadores y sus diversas maneras de concebir el ambiente

El análisis del concepto de ambiente se realiza a partir de la pregunta planteada a los docentes acerca de ¿Por qué creen que es importante el cuidado del ambiente?

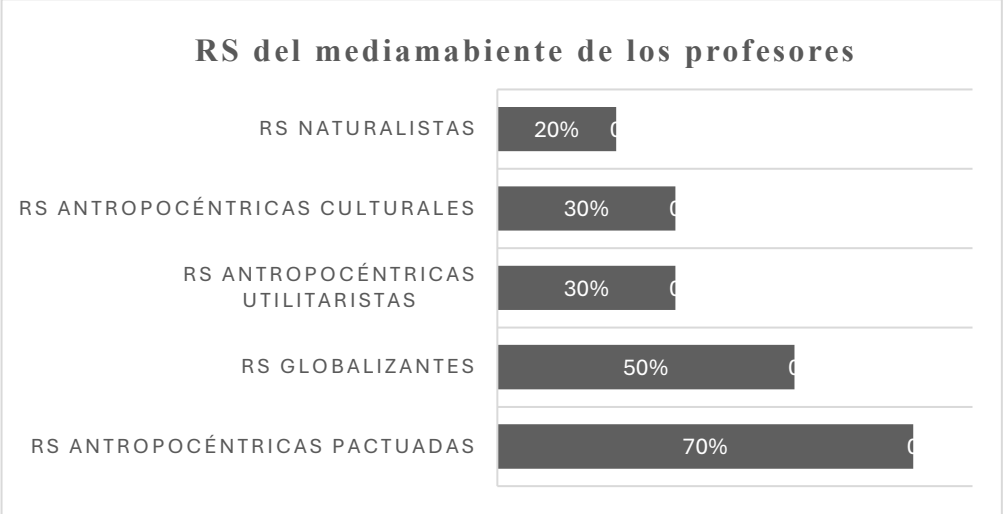
Representaciones sociales del medioambiente

Las representaciones sociales (RS) de los profesores con relación al medioambiente muestran de manera general que el 75% de la muestra (15 profesores) expresa más de una representación en sus argumentos. En muchos casos, aunque inician con una representación determinada luego la combinan con una o dos representaciones adicionales. Asimismo, en el 70% de la muestra (14 profesores) se observa una recurrencia en las representaciones sociales Antropocéntricas Pactuadas, desde las cuales se sostiene la idea del impacto negativo de la humanidad sobre el ambiente.

En línea con estas tendencias resulta pertinente detallar cómo se distribuyen las representaciones sociales en el conjunto de la muestra. De los veinte (20) profesores entrevistados, las representaciones sociales del medioambiente se distribuyen del siguiente modo: el 70% (14 docentes) expresa representaciones sociales Antropocéntricas Pactuadas, el 50% (10 profesores) manifiesta representaciones sociales Globalizantes, el 30% (6 profesores) presenta representaciones sociales Antropocéntricas Utilitaristas y otro 30% (6 profesores) evidencia representaciones sociales Antropocéntricas Culturales. Finalmente, el 20% (4 profesores) expone representaciones sociales Naturalistas. Se sintetiza esta distribución en la figura 6.

Figura 6

Representaciones sociales del medioambiente de los profesores del CFPP y del CFE



Fuente: Elaboración propia.

A partir de la pregunta inicial, se identificaron y analizaron las representaciones sociales del medioambiente agrupando los argumentos de los docentes según las características de cada categoría.

Representaciones sociales antropocéntricas pactuadas

El mayor porcentaje de la muestra (70% - 14 profesores) adhiere las RS antropocéntricas pactuadas. Estas enfatizan el impacto de la humanidad sobre el deterioro del medioambiente, asociado al concepto de crisis ambiental y las consecuencias derivadas del modelo de vida de la modernidad. Los términos utilizados por los profesores permiten identificar conceptos claves vinculados con esta representación: responsables, cambio climático, problema, capitalismo, deteriorando, aniquilando, arrasan, destruye, contaminaciones, catástrofe, deforestación, basura, residuos, conciencia.

Un primer grupo de docentes vincula el impacto negativo con el desarrollo del sistema capitalista y su modelo de consumo. También destacan la forma en que la especie humana interviene sobre la naturaleza, llegando a aniquilar a otras especies y modificando las condiciones ambientales de manera creciente. Asimismo, ponderan el valor de la conciencia y la sensibilidad para evitar daños al medioambiente mediante la implementación de diversas acciones y prácticas.

"Estamos completamente convencidos desde algún lugar soberbio de que vamos a poder solucionar cualquier problema que generemos en el ambiente". **(Prof. 1-1)**
"[…] Somos los únicos con algunas capacidades intelectuales como para poder estar aniquilando el resto de las especies que están eliminando por cuestiones únicamente económicas". **(Prof. 4-A)**
"Si tuviéramos conciencia del daño que hacemos con distintas actividades con distintas acciones". **(Prof. 2-A)**
"Todo está vinculado ¿no? Es un entramado que si nosotros hacemos y no tenemos conciencia y cierta sensibilidad el ambiente se va deteriorando no es un lugar sano". **(Prof. 3-B)**
"Pero al mismo tiempo me parece que es muy utópico que en la instancia del desarrollo de este capitalismo por fuera de las personas puedan modificar las contaminaciones, los residuos". **(Prof. 2-C**)

Un segundo grupo de profesores se focaliza en la influencia y la responsabilidad de la humanidad en la transformación del ambiente natural, señalando que este proceso contribuye al cambio climático y a sus efectos. Según los argumentos de los docentes dichos efectos derivan en catástrofes naturales y pandemias. Asimismo, mencionan la deforestación asociada al desarrollo de edificaciones urbanísticas y a la especulación inmobiliaria. En esta línea, destacan también las consecuencias ambientales derivadas de la producción de residuos y de basura por parte de las personas, las industrias o los barcos, y cuyos desechos tóxicos incrementan la contaminación y afectan la salud de la población.

"Estoy viendo que ya con el cambio climático hay algo que no estamos haciendo bien. La deforestación es cada vez más. Si cuando voy a mi pueblo me asombro porque veo como arrasan con todo lo verde. Arrasan y edifican". **(Prof. 2-B)**
"Cada sociedad fue su ambiente. Por ejemplo, Nordelta es una ciudad hecha en el medio del campo". **(Prof. 2-1)**
"Estamos viendo catástrofes terribles" […] "somos responsables de esto porque todo ambiente natural lo transformamos, lo influenciamos". **(Prof. 2-2)**
"Se están viviendo cada dos por tres pandemias, más lo que sea y estamos complicados, estamos complicados". **(Prof. 4-C)**
"Un ambiente que se contamina se enferma". **(Prof. 1-2)**
"Voy a los espacios y la gente la destruye, está llena de basura". **(Prof. 1-A)**
"Después veo que es el mismo camión y la misma basura que va todo al mismo lugar. Y digo bueno, los barcos, las industrias, los residuos". **(Prof. 1-B)**
"Cada vez que yo tiro un residuo en más de un terreno, un terreno más que no puedo vivir". **(Prof. 3-1)**
"Y es más me genera un poco de preocupación, ponele: las pilas donde las pones, digamos tanto plástico". **(Prof. 4-B)**

Representaciones sociales globalizantes

En cuanto a las representaciones sociales globalizantes, el 50% de la muestra (10 profesores) presenta este tipo de representaciones. En sus argumentos, reconocen la complejidad de las relaciones entre la naturaleza y la sociedad entendida como un entramado dinámico de relaciones. Los términos que utilizan los profesores: equilibrio, seres vivos, interacción, ecosistemas, somos parte, convivencia, habitamos, derechos, respeto, nuestro planeta, biodiversidad, valor; permiten identificar estas representaciones.

Un grupo de profesores manifiesta que el medioambiente constituye su hábitat y un gran ecosistema biodiverso del cual se sienten parte, reconociéndose como una especie más. Desde esta idea de pertenencia y reciprocidad, se configuran representaciones sociales que se sustentan en la interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza.

"Porque somos parte de la naturaleza como seres vivos. Somos parte de la naturaleza y de un gran ecosistema en interacción. Primero tiene que ver con eso". **(Prof. 2-C)**
"Porque es donde vivimos. Somos una de las tantas especies que viven en el planeta Tierra". **(Prof.4-A)**
"Tengo la concepción de que nosotros somo ambientes, somos partes ambientales. Somos un animal más, somos una especie, tenemos relativamente poco tiempo de historia". **(Prof. 4-1)**
"Porque es donde vivimos. Es donde, de lo que somos parte". **(Prof. 4-2)**

En otro grupo de profesores consideran al medioambiente como un entramado de relaciones complejas entre naturaleza y sociedad con una interacción constante. Al respecto expresan que los efectos de la intervención de la sociedad en la naturaleza tienen su correlato en la humanidad. Pero a diferencia de las representaciones sociales pactuadas, se menciona la idea de equilibrio entre naturaleza y sociedad.

"No estamos cuidando la naturaleza. Después nos quejamos cuando nos devuelve algo de lo que le hacemos". **(Prof. 2-B)**
"Y la verdad es que hay una idea del poder de los sujetos respecto de la intromisión y me parece que hay un equilibrio constante que la naturaleza busca a partir de esas afectaciones por el hombre". **(Prof. 2-C)**
"Es necesario para preservar un ambiente sano para poder reconocer el valor ¿no? el ambiente tiene el impacto que tiene nuestra vida". **(Prof. 2-2)**

En un siguiente grupo se refleja también la interacción entre naturaleza y sociedad, pero desde la necesidad de promover el cuidado del medioambiente. En este sentido, se la considera tanto desde la supervivencia como también para sostener un estilo de vida equilibrado con el ambiente como "una forma de confort".

"Si no hay árboles, no hay oxígeno, básicamente." **(Prof. 1-2)**
"Porque nosotros vivimos en ese ambiente. Es mantener una forma de confort". **(Prof. 2-1)**

En un último grupo, un profesor se refiere a la preservación y el cuidado del ambiente desde una mirada de derechos, entendiendo que las especies tienen derecho de habitar un espacio sano. Ese "todos" incluye a las distintas formas de vida del planeta, lo que expresa una posición de respeto con la biodiversidad. Asimismo, plantea que el modo de habitar el ambiente está vinculado a la forma de ser de cada persona.

"El cuidado del ambiente por el espacio así por tener una cuestión de preservación, de cuidado, de respeto, por supuesto que es también uno de los derechos que tenemos. Derechos tanto de nosotros de vivir en un espacio sano de las personas como también otros seres eso por supuesto ¿no? también el respeto por la biodiversidad" […] "hay algo para mí que es como transversal y porque los espacios que habitamos hacen a quienes somos". **(Prof. 3-A)**

Representaciones sociales antropocéntricas utilitaristas

Respecto de las representaciones sociales utilitaristas, estas aparecen en el 30% de la muestra (6 profesores). En sus argumentos los profesores destacan la necesidad de preservar el planeta mediante el cuidado del ambiente en relación con sus recursos naturales. En sus diálogos emergen términos que permiten identificar estas representaciones: recursos naturales, reutilizar, agotan, finitos, obtener, generaciones futuras, desarrollo sustentable, conciencia.

En un grupo de profesores el medioambiente es concebido como una fuente de recursos naturales sujeto a su explotación. Al mismo tiempo, ante la preocupación por su agotamiento, creen que debe ser un espacio resguardado para generaciones futuras. Estas ideas se expresan en referencia a la necesidad, la finitud y la disminución de los recursos naturales.

"Es importante cuidar el ambiente por los recursos naturales que necesitamos ahora y cuando pienso en las futuras generaciones que le va a quedar a mi hijo y, o sea, a los que vengan después todavía ¿no?". **(Prof. 1-A)**
"Y porque es el lugar donde vivimos son los recursos que se agotan y la basura que nos tapa que es un asco y otra enfermedad y que algo hay que hacer con eso". **(Prof. 1-B)**
"Me parece que está bueno con certeza sobre que es importante que uno cuide desde el lugar que puede y como pueda porque son recursos que pueden no estar y quizás no se toma conciencia de que podrían no estar y podríamos no tenerlos porque estamos acostumbrados a tenerlos desde siempre". **(Prof. 1-C)**
"Los recursos son finitos, hay una cantidad de recursos. Yo me compro un cable. Mañana vamos a obtener. Bueno sino cuidamos lo que tenemos no vamos a poder reutilizarlos ¿no? Si queremos ver a nuestros nietos, tenemos que darle algo que se llama desarrollo sustentable que es preservar los recursos para generaciones futuras". **(Prof. 3-1-A)**

El último grupo expresa preocupación por el cuidado del ambiente en beneficio de la humanidad, articulada con una reflexión crítica de los modos de vida propios de la ciudad.

"Se que el cuidado del ambiente favorecería en un montón de cuestiones, por ejemplo, mi pareja es asmático". **(Prof. 2-A)**
"Para cuidarnos más, sobre todo nosotros que vivimos en la ciudad está todo mal". **(Prof. 4-C)**

Representaciones sociales antropocéntricas culturales

Las representaciones sociales antropocéntricas culturales abarcan el 30% de la muestra (6 profesores). En ellas, los profesores relacionan el cuidado del ambiente con los valores y las acciones sociales hacia la naturaleza. En sus expresiones se hacen visibles prácticas y tareas de cuidado entendidas como formas de asumir responsabilidades. Entre los términos claves que permiten identificar estas representaciones sociales se encuentran: acciones individuales, cuota individual, nivel personal, conciencia colectiva, sensibilidad, ciudadanos, sociedad, cambio.

Un grupo de profesores destaca la importancia de las acciones individuales en el cuidado del medioambiente y su efecto multiplicador. Esta perspectiva se expresa en la idea de que cada uno puede aportar su propio lugar, generando un impacto que incluso puede "contagiar" a quienes lo rodean. También se resalta la toma de conciencia como condición para movilizar estas prácticas. Finalmente se señala la posibilidad de un cambio como resultado producto de todas estas acciones.

"Cada acción individual contagia otra acción individual y así cada vez somos más que separamos o no usamos plásticos de un uso, no sé". **(Prof. 1-B)**
"Me parece que está bueno con certeza saber que es importante que uno cuide desde el lugar que puede y como pueda". **(Prof. 1-C)**
"Debemos tener conciencia de cuáles son los aspectos que podemos hacer a nivel personal cada uno ¿no? Y como sociedad reamente hacernos cargo que si se tira un papel en el piso en eso pierde el ambiente". **(Prof. 3-C)**
"Es el lugar, es la casa en la vivimos a mí me parece que, si todos hacemos una cuota individual, creo que hay un cambio". **(Prof. 4-B)**

En otro grupo, es posible advertir que los profesores subrayan la importancia de lo colectivo más allá de las acciones individuales sobre el cuidado del ambiente. En este sentido destacan el rol de las políticas públicas para amplificar la conciencia ciudadana y la necesidad de trabajar la "sensibilidad" respecto del ambiente.

"No puede quedar solo en la acción individual porque se necesitan políticas públicas que puedan expandir esto, que puedan generar un nivel de conciencia colectiva". **(Prof. 3-A)**
"Me parece que hace a una conciencia como ciudadanos. No es algo individual […] hay algo de esa conciencia que me parece que esa sensibilidad hay que poder trabajarla". **(Prof. 3-B)**

Representaciones sociales naturalistas

Por último, las representaciones sociales naturalistas se expresan en el 20% de la muestra (4 profesores). En sus testimonios los formadores remiten al cuidado del ambiente, enfatizando en la flora y la fauna y excluyen consideraciones de índole social, cultural, política o económica. Entre las palabras claves que permiten identificar estas representaciones se encuentran: naturaleza, respeto, planta, animal.

En este grupo, se advierte una concepción del cuidado del medioambiente vinculado al respeto y amor que le atribuyen a la naturaleza.

> "Todo lo que me rodea fue una parte de ese ambiente porque lo que te digo es que me encanta la naturaleza". **(Prof. 1-A)**
> "Es el espacio que habitamos que vivimos que para mis todos los seres de la naturaleza animales plantas merecen el mismo respeto". **(Prof. 3-A)**
> "Creo que puedo morir abrazada a un árbol". **(Prof. 4-A)**
> "Es el lugar donde vivimos y también es el respeto de nuestro planeta y también el respeto hacia el otro ¿no? Y ese otro, ya sea una planta, un animal" **(Prof. 4-B)**

Con el propósito de establecer semejanzas y diferencias que enriquezcan el análisis de la investigación, resulta pertinente comparar las representaciones sociales predominantes en el Campo de Formación de las Prácticas Profesionalizantes (CFPP) con las del Campo de la Formación Específica (CFE). A continuación, se registra esta distribución en la tabla 20.

Tabla 20

Distribución de las Representaciones Sociales del medioambiente por campo disciplinar

RS del medioambiente	CFPP	CFE
RS A. PACTUADAS	**83,3%**	50%
	(10profesores)	(4 profesores)
RS GLOBALIZANTES	33,3%	**62,5%**
	(4 profesores)	**(5 profesores)**
RS A. CULTURALES	41,6%	12,5%
	(5 profesores)	(1 profesor)
RS A. UTILITARISTAS	41,6%	12,5%
	(5 profesores)	(1 profesor)
RS NATURALISTAS	33,3%	-
	(4 profesores)	(ningún profesor)

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera es posible advertir que las representaciones sociales antropocéntricas pactuadas ocupan el primer lugar (83%) en el Campo de la Formación de la Práctica Profesionalizante (CFPP), mientras que en el Campo de la Formación Específica (CFE) predominan las representaciones sociales globalizantes (62,5%). En el CFPP, las representaciones sociales antropocéntricas culturales y las representaciones sociales antropocéntricas utilitaristas se ubican en un segundo lugar (41,6%), mientras que en el CFE las representaciones sociales antropocéntricas pactuadas alcanzan el 50%. Por último, se señala, la ausencia de representaciones sociales naturalistas en el CFE.

Al interior del CFE, se identifica que entre los profesores de Ciencias Sociales predominan las representaciones sociales globalizantes (75%), mientras que, entre los profesores de Ciencias Naturales se observa una paridad entre las representaciones sociales antropocéntricas pactuadas (25%) y las representaciones sociales globalizantes (25%).

Experiencias vinculadas al ambiente en la infancia y en la actualidad

Para abordar el análisis de las experiencias de los profesores con el ambiente en su infancia y en la actualidad, se partió de la pregunta: ¿Cuáles son los recuerdos que tenés de tu vínculo con el ambiente en la infancia? ¿Y cómo es en la actualidad? Se comprende que estas experiencias son constituyentes de la dimensión de la información.

Las respuestas obtenidas en las entrevistas permiten señalar que, en ambas etapas de la vida predominan las representaciones sociales Naturalistas presentes en el 60% de la muestra (12 profesores). En sus relatos se observa un vínculo cercano y directo con la naturaleza. A estas, les siguen las representaciones sociales Antropocéntricas Culturales identificadas en un 45% de la muestra (9 profesores) y en tercer y último lugar aparecen las representaciones sociales Pactuadas expresadas por el 10% de la muestra (2 docentes). Se presentan estos datos en la tabla 21.

Tabla 21

RS presentes en las experiencias vinculadas al ambiente de los profesores

RS	Total
Naturalistas	60% (12 docentes)
Antropocéntricas Culturales	45% (9 docentes)
Antropocéntricas Pactuadas	10% (2 docentes)

Fuente: Elaboración propia.

Representaciones Sociales Naturalistas

En ambos campos prevalecen las representaciones sociales Naturalistas, acentuadas por las experiencias vinculadas con los recuerdos de la infancia en contacto con la naturaleza. Asimismo, se observa en los docentes el deseo de incrementar el contacto en la actualidad. A continuación, se presentan las opiniones de los profesores que permiten identificar estas representaciones organizadas según el tipo de experiencias y el campo disciplinar de los profesores.

Experiencias vinculadas con el ambiente en la Infancia -CFPP

"Fui muy libre en mi infancia, me la pasaba jugando en el parque con mis amigos" **(Prof. 1-A)**
"Cuando era niña en Entre Ríos recuerdo trabajar mucho la naturaleza, cuidarla, respetarla, valorarla". **(Prof. 2-B)**
"Tengo muchísimos recuerdos de fin de semana a las chacras de mi abuelo. Me traía una ramita o gramillas que había encontrado y yo le hacía muchas preguntas a él.". **(Prof. 2-C)**
"[…] vivía enfrente de una plaza que tenía mucho verde. El fin de semana nos íbamos con mi papá a los bosques de Ezeiza y tuvimos mucho contacto con la naturaleza. […] En mi casa tenía mucho jardín, mucho insecto, mucho bicho, mucho verde". **(Prof. 3-B)**

Experiencias vinculadas con el ambiente en la infancia- CFE

Ciencias Naturales

"Yo me crie en una casa que tenía un parque enorme. Cuando rompíamos mucho mi mamá en vez de mandarnos al cuarto nos encerraba en el jardín. Yo jugaba muchas horas en el parque de mi casa. […] le dedicábamos mucho tiempo al jardín los domingos en familia". **(Prof. 1-1)**
"Siempre estuve inmiscuida en el ambiente. Creo que hago Botánica desde los 5 o 6 años". **(Prof. 2-1)**
"A mí me gustaba la idea de que quería estudiar ambiente. […] Me gustaba un árbol, lo miraba, llevaba una lupa. […] Mi casita tenía fondo frente y salía a jugar todas las tardes". **(Prof. 3-1)**
"Siempre tuve mucha relación con el ambiente natural, con esa mirada más ambientalista. Me gusta la vida en la naturaleza desde que soy muy chico" **(Prof. 4-1)**

Ciencias Sociales

"Yo tenía un árbol en el patio de casa y me la pasaba arriba" […] "te permitía jugar con las ramas, las bolitas, los bichitos o sea una experiencia con el árbol. Era como un amigo más, un compañero. Hasta que a los ocho años decidieron sacar el árbol. Y yo me acuerdo haber estado en mi pieza llorando detrás de la ventana, viendo cómo me sacaban el árbol" **(Prof. 1-2)**
"Cuando era chiquita vivía en una casa en el conurbano. […] La calle era de tierra [.,] era un barrio que tenía mucha tierra, mucho verde, pasto y me gustaba salir y jugar a hacer tortitas de barro". **(Prof. 4-2)**

De manera global en los recuerdos de infancia presentados es posible observar que la cercanía con el ambiente natural se expresa, por un lado, en momentos lúdicos compartidos con las familias en espacios como los jardines de las viviendas o por ejemplo una chacra familiar o también en lugares públicos como la calle de tierra y los espacios verdes (plazas, parques o bosques) junto con los amigos y/o la familia. Por otro lado, se evidencia el contacto con la naturaleza en las tareas escolares en una escuela rural en Entre Ríos.

Experiencias vinculadas con el ambiente en la actualidad- CFPP

"Necesito como el contacto con la naturaleza, la ciudad me hace mal. [..] necesito todo el tiempo rajarme al verde" **(Prof. 1-A)**
"Cuando vine a la gran ciudad por primera vez sentía que me ahogaba, no tenía aire porque de venir desde la naturaleza del ambiente limpio a la ciudad fue chocante. Hoy cuando puedo me escapo a lo natural." **(Prof. 2-B)**
"Estoy muy conectada con la actividad de la reserva natural de Moreno". **(Prof. 2-C)**
"Y en la actualidad, me mudé a Parque Chacabuco. Me parecía fundamental tener un parque cerca y en mi casa tengo la suerte de tener un jardín también". **(Prof. 3-B)**

Experiencias vinculadas con el ambiente en la actualidad -CFE

Ciencias Naturales

"Hoy pude transmitir todo eso a mis hijos también. Tengo mucha familia en Rio Negro y en Chubut y frecuentamos mucho. Allá hay una interacción y un contacto bastante particular con el medioambiente". **(Prof. 1-1)**

"Elijo estar en lugares al aire libre, todavía lo sigo haciendo". **(Prof. 2-1)**

"Hoy que soy más grande, también trabajo en asesoría ambiental y hago impacto ambiental. Fuera del trabajo, voy a correr a Costa Azul porque me meto en la reserva". **(Prof. 3-1)**

"Me gusta la inserción bien en la naturaleza.". **(Prof. 4-1)**

Ciencias Sociales

"Con mi novio cada tres fines de semana, la idea es irnos a pasear a algún pueblito y descansar, […] ver el atardecer, tenemos en cuenta la salida de la luna y la puesta del sol". **(Prof. 1-2)**

"Me gusta mucho tener plantas y cuidarlas. Me gusta estar en contacto con las plantas y con árboles. Junto semillas y florcitas que se caen. Este tatuaje es de la flor del ceibo." **(Prof. 4-2)**

En estas expresiones se observan dos cuestiones. La primera se vincula con la necesidad y la elección de los profesores de mantener un contacto directo con la naturaleza, tanto en momentos de ocio como en lo laboral. Y la segunda, se refiere a la continuidad y recurrencia de las representaciones sociales Naturalistas en sus experiencias de la adultez.

En resumen, es posible señalar que los docentes cuyas representaciones sociales Naturalistas están presentes en la infancia y en la actualidad, valoran de manera sostenida el contacto con la naturaleza. En la infancia, este vínculo aparece asociado a momentos lúdicos o de aprendizaje, en los que se destaca la presencia de la familia, los amigos y la escuela. Además, dentro del CFE se releva que la totalidad de los docentes de Ciencias Naturales entrevistados (4 profesores, uno de cada institución) y que la mitad de los profesores de Ciencias Sociales (2 profesores) presentan representaciones sociales Naturalistas en sus recuerdos de infancia y en sus experiencias actuales.

Representaciones Sociales Antropocéntricas Culturales

Respecto de las representaciones sociales Antropocéntricas Culturales, que consideran la cultura y los valores transmitidos en el hogar y/o en la escuela en relación con el medioambiente y que también se relacionan con las tareas de cuidado hacia la naturaleza, es posible identificarlas en sus experiencias en las siguientes expresiones.

Experiencias vinculadas con el ambiente en la Infancia -CFPP

"Siempre les comento a mis alumnas, esta cosa de la germinación. Me acuerdo de que tenía 7 años y me dijeron: -bueno, la tuya la vamos a poner en un lugar oscuro a ver qué pasa y yo la miré y dije: - ¡No, se va a morir! Era evidente para mí y a todos les crecía la germinación y a mí no me creció. A veces para probar como que no se tiene en cuenta al niño, a lo que va a sentir si a todos les crece la planta y a vos no. […] Me gustaba mucho ir al taller de ciencias, entre los 10 y los 12años". **(Prof. 3-A)**

"Como niña se me viene mis abuelas inmigrantes, hacían compost las dos. Viste esto de cómo cultivar la tierra y recuerdo este contacto con el cuidado del ambiente y sobre todo de la tierra. Tejiendo para hacer bolsitas, cómo era reciclar las cosas que se desechaban, como reinventar desde las botellas las macetas. Empecé a tomar conciencia de eso después. Fue muy fuerte, esta impronta de mis abuelas. Pensar en la importancia de la educación en los primeros años, esto de construir estos hábitos que a uno le parece una tontería, pero a mí me marcaron. Vuelvo a mi experiencia con mis abuelas, date cuenta de los 56 pirulos y como esto fue un aprendizaje, me forjó y se los transmití a mis hijos y cuando estaba en sala seguro lo transmití a los pibes". **(Prof. 4-B)**

Experiencias vinculadas con el ambiente en la infancia - CFE

Ciencias Sociales

"Las experiencias que recuerdo son de mi experiencia social. Estar con mi familia, relacionarme con el entorno más próximo como la calle, la gente, mis amigos de la cuadra, ir a caminar y también mucho a la plaza, al parque". **(Prof. 2-2)**

"Yo tuve una infancia muy urbana. [..] En lo vinculado con el mundo agreste o natural, mi relación era desde arriba del auto de mi viejo. No era hija de esas familias aventureras que agarran la carpa y se van. Yo no y de hecho un pueblo que tenga que ver con la naturaleza no me gusta, no me interesa y me parece un objeto de estudio" **(Prof. 3-2)**

En estas experiencias vinculadas al ambiente en la infancia, es posible diferenciar los relatos de las docentes del CFPP de los de los docentes del CFE. En el CFPP aparecen, por un lado, recuerdos asociados a experiencias y aprendizajes en las clases de Ciencias Naturales en la escuela primaria y, por otro, vivencias en el hogar vinculadas con enseñanzas sobre la importancia de la reutilización, el reciclado y el compostaje transmitidas por dos abuelas a su nieta. En cambio, en el CFE se identifica que los profesores de Ciencias Sociales remiten a experiencias de infancia desarrolladas junto a sus familias en contextos urbanos.

Experiencias vinculadas con el ambiente en la actualidad-CFPP

"Y ahora soy más consciente en mis acciones diarias hago compost, compro verdura orgánica. Tengo muchísimas plantas y las cuido. Trato como de llevar conciencia a cada acción. Tengo la bolsa donde colocó todo lo que es más plástico y una donde va todo lo otro. Siento como que es más desde las acciones individuales más, ¿no?". **(Prof. 3-A)**

"esta impronta de mis abuelas me hizo tomar conciencia de todo esto, En la actualidad es que me encuentro separando los materiales, en casa. Está el tacho para reciclar y las cosas para hacer compost. Esto de reutilizar las bolsas, las bandejitas, evitar comprar cosas que sé que las puedo reutilizar si eso como que está muy muy presente". **(Prof. 4-B)**

Experiencias vinculadas con el ambiente en la actualidad-CFE

Ciencias Sociales

"Un por interés en mi trabajo también más prestarle más atención a la calle a todo lo que tengo alrededor. Pero bueno eso también porque es parte de mi trabajo". (Prof. 2-2)

""Sobre todo muy urbana y si hoy me preguntas a dónde querés ir a pasear y quiero ver ciudades". (Prof. 3-2)

A partir de estos relatos, es posible observar que los profesores del CFPP, en la actualidad, desarrollan diversas acciones vinculadas con el cuidado del ambiente en su vida cotidiana y destacan la relevancia de tomar consciencia al respecto. En cambio, los dos profesores de Ciencias Sociales del CFE continúan vinculadas e interesadas en realizar distintas actividades en el contexto urbano.

Representaciones sociales antropocéntricas pactuadas

En cuanto a las representaciones sociales antropocéntricas pactuadas, es posible identificarlas únicamente en los relatos de infancia de los profesores del CFPP. En estos se expresa la percepción del impacto negativo de la sociedad en el ambiente, especialmente a través de la contaminación producida por la basura o presente en el aire. Asimismo, a diferencia del grupo anterior de representaciones sociales, se observa que las pactuadas no se sostienen en la actualidad. Más bien, se transforman por otras configuraciones representacionales. Esto se evidencia por ejemplo en el argumento del profesor 1-B, donde se advierte el pasaje desde RS naturalistas en sus experiencias de infancia hacia las RS antropocéntricas culturales en la actualidad.

Experiencias vinculadas con el ambiente en la Infancia – CFPP

"Me acuerdo de que enfrente de mi casa había un terreno baldío y nos metíamos a jugar con botas de lluvia y había por momentos más basura por momentos menos". **(Prof. 1-B)**

"Cuando era chiquita, me acuerdo de que una maestra de primaria nos mostró una imagen de la Torre Eiffel que estaba toda tapada con las nubes y unos colores raros y que me había explicado que depende el color de las nubes significa una mayor o menor contaminación. Fuera, el cuidado de no tirar las cosas en el piso a nivel juego en casa ¿no?" **(Prof. 2-A)**

Experiencias vinculadas con el ambiente en la actualidad- CFPP

"Me relaciono más con cuestiones vinculadas a la educación, a la alimentación saludable. A veces más o menos separar la basura y hacer la botella de ladrillo ecológico tratar de no generar basura. Tengo un compost." *RS Antropocéntricas Culturales*- **(Prof. 1-B)**

Al concluir el análisis de las experiencias de los profesores vinculadas con el ambiente, es posible observar una tendencia hacia las representaciones sociales naturalistas en la actualidad. Esto se evidencia en que, de la totalidad de la muestra, un 60% (12 profesores) manifiesta el deseo, la necesidad o la decisión de mantener contacto con la naturaleza durante sus momentos de ocio, ya sea a través de viajes a la montaña, el campo o la playa o mediante paseos al aire libre, campamentos y actividades en reservas naturales o de voluntariado. En la tabla 22 se refleja esta tendencia hacia las RS naturalistas en las experiencias personales de los docentes.

Tabla 22

Tendencia hacia las RS Naturalistas en las experiencias vinculadas con el ambiente en la actualidad

Profesor	Opiniones
Prof. 1-A	Me rajo al verde
Prof. 1-C	Me gusta estar en muchos lugares y apreciar la naturaleza
Prof. 2-A	Cuando puedo me escapo a lo natural
Prof. 2-C	Estoy muy conectada con la actividad de la reserva natural de Moreno
Prof. 4-A	Estuve acompañando en un programa de inclusión en Agronomía "Programa Vecinos en Flor" haciendo un voluntariado
Prof. 1-1	Frecuentamos mucho Rio Negro, Chubut. Alla se cultiva, se tiene gallinas. Siempre es como una fiesta ir a encontrarse con esas cosas
Prof. 1-2	Con mi novio la idea es irnos fin de semana de por medio a pasear por algún pueblito, ver el atardecer, la salida de la luna, la puesta del sol
Prof. 4-1	De campamento todos los años. Me gusta la inserción bien en la naturaleza

Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades diferenciadas en el cuidado del ambiente

Los datos obtenidos acerca de las consideraciones de los profesores respecto de las responsabilidades diferenciadas provienen de la pregunta mencionada al comienzo de apartado. Esta variable se incorpora a partir del planteo de Telias (2014) quien destaca la importancia de establecer responsabilidades diferenciadas dado que la responsabilidad es compartida pero no de igual manera.

A partir del análisis de los argumentos se observa que, de la totalidad de la muestra un 40% (8 profesores) señala la importancia de las responsabilidades colectivas en el cuidado del ambiente y otro 40% (8 profesores) pondera la responsabilidad y acciones individuales. Estas perspectivas no son excluyentes ya que en muchos casos aparecen referencias dobles o triples. Además de las responsabilidades colectivas y las individuales, también se identifican aquellas asignadas al Estado y sus políticas educativas, a la sociedad, al modelo capitalista y a los educadores.

En esta línea de análisis, al interior del CFPP se reconocen dos tendencias principales: una vinculada con las responsabilidades y acciones individuales que se manifiestan en un 55% de la muestra (7 profesores), y otra asociada a la responsabilidad colectiva, presente en el 33% de la muestra (4 profesores). Asimismo, se expresan opiniones vinculadas que aluden a la responsabilidad como educadores (1 profesor), la responsabilidad del Estado (1 profesor), a la del modelo capitalista (1 profesor) y a la de la sociedad (1 profesor).

En el CFE, se observa que en el área de las Ciencias Sociales el 50 % (2 profesores) se refiere a las responsabilidades colectivas y el 25% (1 profesor) destaca la responsabilidad del Estado y la importancia de las acciones individuales. En el área de las Ciencias Naturales, el 25% (1 profesor) pone el acento en la responsabilidad colectiva, mientras que el resto de los docentes del área no expresa opiniones al respecto. Esta vacancia podría estar asociada al peso de lo disciplinar.

A modo de cierre

Se concluye que los profesores presentan distintas maneras de concebir el ambiente, que se identifican a partir de los aportes de Canciani, Telias y Sessano (2017). Esta diferencia se evidencia al observar que las representaciones sociales antropocéntricas pactuadas predominan en el CFPP (83%) donde el ambiente es concebido principalmente como un problema a resolver. En cambio, en el CFE, prevalecen las representaciones sociales globalizantes (62,5%) que comprenden al ambiente como biosfera, es decir, como sistema integrado y complejo de relaciones entre sociedad y naturaleza.

Asimismo, en el CFPP se identificaron representaciones sociales antropocéntricas utilitaristas (41,6%) que implican una concepción del ambiente como fuente de recursos naturales. De manera similar, las representaciones sociales antropocéntricas culturales (41,6%) destacan la importancia del ambiente desde su contextualización y valor como comunidad concibiéndolo como un medio de vida. En el CFE también se registraron representaciones sociales antropocéntricas pactuadas (50%), desde esta perspectiva el ambiente vuelve a concebirse como problema.

Por último, se identificaron representaciones sociales naturalistas en el CFPP (33,3%) lo que indica que estos profesores conciben al ambiente como naturaleza y desde ese valor intrínseco, promueven su cuidado mediante acciones orientadas a la sensibilización y contacto de niños y adultos con la naturaleza.

Se comparte, a continuación, la figura 7 que permite visibilizar, jerarquizar y sintetizar de manera integrada las distintas maneras de concebir el ambiente de los profesores formadores.

Figura 7

Diferentes maneras de concebir el ambiente de los profesores de la carrera de Educación Inicial



Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. Sentidos y propósitos de la Educación Ambiental Integral desde la perspectiva de los docentes formadores

El análisis acerca del concepto de educación ambiental integral se vincula con la pregunta realizada a los docentes ¿Para qué pensás que sirve la educación ambiental integral?

Sentidos que los docentes le asignan a la Educación Ambiental

Los sentidos surgen a partir del interrogante referido a para qué sirve la educación ambiental integral. En primer lugar, se identificaron en relación con las categorías de análisis de las representaciones sociales del medio ambiente y posteriormente, se analizaron a partir de los diferentes propósitos que los docentes atribuyen a la educación ambiental integral.

El primer análisis muestra un predominio de Representaciones Sociales Antropocéntricas, entre las cuales es posible identificar las Culturales, las Pactuadas y las Utilitaristas. El 90% de la muestra (18 profesores) expresa representaciones sociales Antropocéntricas Culturales, que vinculan la educación ambiental integral con la promoción de valores y hábitos orientados con el cuidado del ambiente, así como al desarrollo de acciones y proyectos destinados a fortalecer esa conciencia ambiental.

Un 45% de la muestra (9 profesores) manifiesta representaciones sociales Antropocéntricas Pactuadas, que asocian el sentido de la educación ambiental integral con la necesidad de fomentar y fortalecer la conciencia sobre el cuidado del ambiente, considerando la responsabilidad del ser humano en su deterioro y destrucción.

Asimismo, se advierte que un 25% de la muestra (5 profesores) expresa representaciones sociales Antropocéntricas Utilitaristas, que vinculan el sentido de la educación ambiental integral con el cuidado del planeta a partir de la conservación de los recursos naturales.

Se observa también un 15% de la muestra (3 profesores) que presenta representaciones sociales Naturalistas, las cuales relacionan el sentido de la educación ambiental integral con el respeto, el cuidado y la sensibilización hacia la naturaleza. Finalmente, un 10% de la muestra (2 profesores) manifiesta representaciones sociales Globalizantes que asocian la educación ambiental integral con la concientización sobre el cuidado del planeta a partir de la interrelación y el equilibrio entre naturaleza y sociedad.

Al igual que en el apartado anterior, es posible señalar que en las opiniones de las y los docentes, pueden coexistir múltiples representaciones sociales del medioambiente vinculadas al sentido de la educación ambiental integral. En la tabla 23 se sintetizan estos resultados.

Tabla 23

Representaciones sociales del medioambiente y sentido de la educación ambiental integral para las y los profesores[4]

Representaciones Sociales del medio ambiente		% Muestra	Sentido de la Educación Ambiental Integral a partir de estas RS
Antropocéntricas	***Antropocéntricas Culturales***	**90% (18 profesores)**	Promover a través de la educación ambiental integral, valores y hábitos vinculados al cuidado del ambiente como también de incentivar acciones y proyectos para desarrollar esa conciencia ambiental.
	Antropocéntricas Pactuadas	**40% (8 profesores)**	Fomentar y fortalecer la conciencia sobre el cuidado del ambiente asumiendo la responsabilidad del ser humano sobre su deterioro y destrucción.
	Antropocéntricas Utilitaristas	**25% (5 profesores)**	Incentivar el cuidado de los recursos naturales del planeta a partir de la conciencia de la responsabilidad del ser humano en el impacto hacia el planeta y de las acciones que favorezcan el cuidado.
	Naturalistas	**15% (3 profesores)**	Motivar el respeto, el cuidado y la sensibilización hacia la naturaleza.
	Globalizantes	**10% (2 profesores)**	Concientizar sobre el cuidado del planeta a partir de la interrelación entre la naturaleza y la sociedad.

Fuente: Elaboración propia.

Estos sentidos están relacionados con las distintas maneras en que los profesores comprenden y actúan sobre el medioambiente. Por este motivo, fue posible vincularlos con las distintas representaciones sociales del medioambiente. Asimismo, es posible advertir que estas representaciones sociales están en consonancia con las etapas de las prácticas docentes en educación ambiental (Educar para conservar, Educar para concientizar y Educar para cambiar) atendiendo a los sentidos que se encuentran en cada una.

[4] *Nota:* La suma de los porcentajes excede el 100% debido a que en la respuesta de un mismo docente puede identificarse más de un propósito acerca de la Educación Ambiental.

Propósitos atribuidos a la Educación Ambiental Integral y su relación con las etapas de educación

A partir de la lectura y análisis de las entrevistas se observa que los profesores otorgan a la educación ambiental integral diferentes sentidos y que, dentro de ellos es posible identificar diversos propósitos. Por este motivo se agruparon los argumentos que expresaban un mismo propósito y se les asignó una denominación común. Esta nominación surge tanto del sentido general de las ideas como de su vinculación con los conceptos que enmarcan esta investigación.

Para su análisis, se retoman los aportes de Zenobi (2010) construidos a partir de los trabajos Caride y Meira (2001) y de Sauvé (2005) referidos a las etapas de las prácticas docentes en educación ambiental. A partir de estos aportes, se infiere con cuáles de dichas etapas se relacionan los propósitos identificados. La autora distingue tres etapas en la educación ambiental que se vinculan con las prácticas docentes: educar para conservar, educar para concientizar y educar para cambiar.

En esta investigación se optó por establecer una relación entre estas etapas y los propósitos identificados a partir del análisis de los argumentos, atendiendo a su consonancia con cada una de ellas. A continuación, se detallan los distintos propósitos identificados en la tabla 24.

Tabla 24

Propósitos de la Educación Ambiental y su vínculo con las etapas de las prácticas docentes en Educación Ambiental[5]

Etapas de las prácticas docentes en Educación Ambiental (Zenobi, 2010)	Propósitos de la Educación Ambiental Integral	Porcentaje	Número de docentes
Educar para conservar	Preservar el planeta y sus recursos	10%	2 docentes
	Enseñar a reciclar, reutilizar y reducir la basura	10%	2 docentes
	Sensibilizar sobre la naturaleza	15%	3 docentes
	Indagar el ambiente	5%	1 docente
	Tomar conciencia del cuidado del ambiente	40%	8 docentes
Educar para concientizar	Acercarse a las problemáticas ambientales	10%	2 docentes
	Hacerse preguntas	5%	1 docente
	Formar ciudadanos críticos	30%	6 docentes
Educar para cambiar	Entender la crisis ambiental, definir responsabilidades y acciones de resistencia	10%	2 docentes
	Reinterpretar las prácticas y generar propuestas innovadoras	15%	3 docentes
	Ser una moda	10%	2 docentes

Fuente: Elaboración propia.

[5] *Nota:* La suma de los porcentajes excede el 100% debido a que en la respuesta de un mismo docente puede identificarse más de un propósito acerca de la Educación Ambiental.

Etapa de la Educación Ambiental "Educar para conservar"

Se vinculan con esta etapa, los propósitos que están orientados a la conservación del ambiente y sus recursos naturales como también a la concientización de la población sobre sus acciones (Zenobi, 2010). En este sentido se relacionan con una idea ecologista de la educación. Desde esta perspectiva es posible vincular esta etapa, con los propósitos orientados a sensibilizar sobre la naturaleza[6] y de indagar el ambiente. Como también con los que se vinculan con los propósitos de preservar el ambiente y sus recursos naturales y a enseñar a reciclar, reutilizar y reducir la basura.

Propósitos de la Educación Ambiental: *Indagar el ambiente y Sensibilizar sobre la naturaleza*. Se presentan argumentos que responden a la idea de acercar a los estudiantes a conocer e indagar el ambiente cercano que habitan como también a redescubrir la naturaleza para sensibilizarse con ella. En este sentido, el propósito de sensibilizar sobre la naturaleza, parte de una concepción ecologista cuyo énfasis está puesto en contrarrestar la condición de urbanidad tanto de los niños como de las estudiantes que asisten a los jardines a realizar las prácticas. Cabe señalar que estos contextos urbanos corresponden los barrios de la Comuna N°8 (Lugano), Comuna N°9 (Liniers, Mataderos y Parque Avellaneda), Comuna N°1 (San Telmo), Comuna N°3 (San Cristóbal) y Comuna N°14 (Palermo). En los siguientes argumentos se expresan ideas de los profesores respecto a este propósito.

Indagación del ambiente
"Hay tantas cosas que se pueden ver con los chicos ¿no? A ver no es necesario estar lejos para ver qué pasa en el barrio. Indaguemos que pasa acá. Indaguemos que pasa en la misma escuela ¿no? Exploremos, los recursos los tenemos". **(Prof. 2-B)**
Sensibilizar sobre la naturaleza
"Me parece de gran importancia que las chicas que se están formando incorporen a sus procesos de enseñanza permitir que los niños desde muy pequeños tomen conciencia con el contacto del ambiente y el cuidado de ese ambiente". (**Prof. 1-A)** "Para entender el ambiente hay que estar en el ambiente […] Entonces lo que yo te digo es si vos querés entender un animal tenés que estar con él, no invadiendo un zoológico. No es una postura para el ambiente. Pero si estás, tenés que estar sentado y ver lo que pasa […] Para entender el ambiente hay que adentro, ver cómo sufre. Si vos te sentás en el ambiente los animales se acercan a vos. No hay otra manera de entenderlo". **(Prof. 3-1)** "Yo creo que es fundamental esto de construir hábitos, no de construir un espacio donde es el respeto de todos, de todo ser vivo. Hay que conocer para después defender ¿no? […] "son hábitos que construir y considero que son hábitos solidarios para con el otro y para conmigo misma". **(Prof. 4-A)**

[6] Las cursivas corresponden al nombre asignado a cada propósito de la educación ambiental surgido en las entrevistas con los profesores de la muestra.

En este sentido Brailovsky, A. y Brailovsky, D. (2022) coinciden con respecto a que la Educación Ambiental cumple su finalidad cuando alude a promover sensibilizaciones e identificaciones y no cuando transmite diferentes informaciones. En esta línea, es posible observar que dichos argumentos concuerdan con lo que expresan los autores.

Propósitos de la Educación Ambiental: *Preservar el planeta y sus recursos y Enseñar a reciclar, reutilizar y reducir la basura***.** Se observa que los argumentos de los profesores se asocian con esta etapa al plantear en dichos propósitos que se debe enseñar a los estudiantes a cuidar y conservar los recursos naturales del planeta. Esto expresa la relación con la naturaleza desde una perspectiva sostenible y beneficiaria para la humanidad. En este sentido, también se reconoce que además de enseñar acerca del cuidado del planeta desde el accionar individual y/o colectivo, también se debe enseñar a informarse e informar para promover el cuidado de los recursos naturales desde acciones que se vinculen con reciclar, reutilizar y reducir los residuos.

Preservar el planeta y sus recursos naturales
"Porque no tenés que matar a todos los animales porque te perjudicas". **(Prof. 3-1)** "En casa reciclamos desde hace un tiempo […] Uno se va concientizando por ahí la importancia que tiene y luego ya lo toma como hábito". **(Prof. 1-C)**
Enseñar a reciclar, reutilizar y reducir los residuos
"Me parece super rico y todos los proyectos que he hecho la verdad que han resultado para los chicos fascinantes proyectos que tienen que ver por ejemplo con el reciclado que a los bebes la verdad les fascina y creo que los adultos somos los que tendríamos que hacer cursos y especializarnos en esto y concientizarnos un poco más porque a los chicos les fascina y veo que lo disfrutan me parece super importante". (**Prof. 2-B)**

En esta etapa asociada al sentido de Educar para Conservar, la argumentación de los propósitos aludidos se encuentra en consonancia con la idea de comprometer la enseñanza del profesorado y hacia las infancias a promover hábitos para el cuidado a la naturaleza y la preservación de los recursos naturales. A partir de estos, se debe motivar el deseo y la disposición de las acciones cotidianas de cuidado ambiental tanto en los propios profesores como en el estudiantado y en los jardines (maternales y de infantes). El objetivo orientado a promover acciones para la gestión ambiental a partir del uso eficiente de los recursos se corresponde con una de las líneas prioritarias que integra el documento "Educación para la sustentabilidad" del programa Escuelas Verdes (2022, Min. De Educ. de CABA). Finalmente, se advierte que en esta etapa predominan los argumentos y experiencias vinculadas a los profesores del Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales sobre los del Campo de la Formación Específica.

Etapa de la Educación Ambiental "Educar para concientizar"

En esta etapa se vinculan aquellos propósitos que visibilizan la relación intrínseca entre los modelos de producción y la naturaleza. Asimismo, se considera la importancia de fomentar la toma de conciencia acerca del cuidado del ambiente a partir de brindar información para generar un cambio de actitud en la población. (Zenobi, 2010). En concordancia con estos aportes, se incluyen aquí los propósitos de la educación ambiental relacionados con *tomar conciencia sobre el cuidado del ambiente* como también aquellos orientados a *acercar a los estudiantes a las problemáticas ambientales* y a *hacerse preguntas y brindar información*.

Propósito de la Educación Ambiental: *Tomar conciencia sobre el cuidado del cuidado del ambiente* En dicho propósito es posible reconocer que los argumentos de los profesores se basan en la toma de conciencia sobre el cuidado ambiental. Asimismo, se presentan los primeros cuatro argumentos que manifiestan diversas relaciones entre los modelos de vida y de consumo de la sociedad y el impacto negativo de estos en la naturaleza (por ejemplo, en las inundaciones o el uso indiscriminado de materiales). Estas pueden vincularse con la problemática del calentamiento global y el concepto de crisis ambiental. De igual modo, se advierte en dichas opiniones ideas asociadas al concepto de responsabilidades diferenciadas sobre el cuidado del ambiente en tanto que se señala la escasez de las políticas educativas estatales y su importancia para generar conciencia, como también se refieren a las acciones individuales para visibilizar y contribuir con la promoción del cuidado del ambiente. En esta línea, los docentes consideran que la educación ambiental debe atender los siguientes aspectos.

Tomar conciencia del cuidado del ambiente

"Permitirles descubrir que hay acciones de cuidado en términos de nuestros recursos" […] "El cuidado de este entorno en términos de acciones de las personas, de los sujetos, a eso que forma parte de lo natural, lo propio y cercano". **(Prof. 2-C)**

"Generar conciencia del cuidado del espacio en el cual vivimos, habitamos y no lo cuidamos. De alguna manera no nos estamos cuidando a nosotros mismos ¿no?" […] "Si yo contribuyo a cuidarlo de alguna manera multiplico y expando esa conciencia para que otros lo cuiden" [..] "Si no empezamos a cobrar conciencia de eso nos vamos a quedar sin lugar para habitar ¿no? Como que hay algo de ahí de mucha gravedad donde no se cobra una conciencia y obviamente las políticas actuales a nivel nacional, no acompañan bajo ningún punto de vista esa conciencia. Entonces, bueno, qué importante que la educación ayude a repensar a reflexionar sobre ese cuidado". **(Prof. 3-A)**

"Si me lo pongo a pensar seguro para el cuidado ambiental, está el tema de la lluvia, las inundaciones. Pero seriamente no me puse a pensar nunca ese eso". **(Prof. 2-A)**

"Poder pensar desde lo más cercano hasta lo más lejano lo que sucede relacionándose las cosas, que a mí me resuenan ¿no? Por ahí el calentamiento global, la basura, el uso indiscriminado de materiales y como se hace todo el tratamiento de la basura. Eso es por ahí algo que me inquieta, me parece importante que hay que tener conciencia y sensibilidad con el medio con el que vivimos en el ambiente en qué vivimos". (**Prof. 3-B)**

Se toman los argumentos de otros cuatro profesores que enfatizan en el rol docente para desarrollar esa toma de conciencia ambiental y em la que se pondera dicho accionar para cuidar a las generaciones futuras. De este modo, promueven la idea de que el docente formador debe "crear esa conciencia ambiental" para sí mismo y teniendo en cuenta que está formando a las futuras docentes a cargo de las infancias, es decir una generación de ciudadanos. Por eso, se focalizan en la posibilidad de "multiplicar" esa conciencia ambiental. Asimismo, se destaca el argumento del profesor 3-B, del Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales, que señala la importancia de que las estudiantes puedan profundizar con los niños respecto a cómo vivimos y nos vinculamos con el ambiente y propone que sea desde una lectura del ambiente como entramado socio-natural (Kaufmann y Serulnicoff, 2000). En esta línea, expresa que se puede facilitar un abordaje transversal y más "sensible" hacia el ambiente.

Tomar conciencia del cuidado del ambiente

"Lo primero que me viene a mi es cuidar el ambiente. Entonces tomar conciencia de la importancia del medioambiente desde que son pequeños tiene que ver con cuidar el lugar en el que vivimos". (**Prof. 1-A)**

"Me parece que por un lado para crear conciencia sobre el cuidado que debemos tener porque depende de cada uno de nosotros y es importante que como docentes podamos formar a las estudiantes que van a ser las futuras docentes para que a su vez sean como ramilletes donde también se expanda un poco la idea con los niños". **(Prof. 3-C)**

"Me parece que es sumamente importante como educadora que las estudiantes también como que traten de transmitir y de generar esa conciencia del espacio, del ambiente, de cómo vivimos en ese ambiente, de qué manera, cómo nos vinculamos. El ambiente como más general ¿no? como esa trama que se va dando entre el ambiente social y natural y como eso, creo que desde ahí si lo trabajo. Ese concepto siempre presente. No sé si puntualmente es de la educación ambiental, así como bueno, vamos a trabajar esto. Pero si creo que está de manera transversal en esa conciencia y es esa sensibilidad la que hay que tener y trabajarlo como educadora me parece". **(Prof. 3-B)**

"La educación ambiental en el sentido del cuidado del ambiente yo me refiero a la educación ambiental integral fundamentalmente cuando ampliamos. Primero es sumamente importante poder conocer donde vivimos, cómo vivimos ¿no? Para poder en primer lugar pensar cómo ese ambiente nos involucra ¿qué podemos hacer para transformarlo? ¿con qué lo hacemos?" […] "pero para que esa transformación sea algo positivo y enriquecedor también trabajamos sobre ambientes lejanos en el tiempo, en el espacio. Poder conocer otras experiencias poder ver como ese ambiente se transformó. Cuando trabajamos en algún momento el pasado y como las personas somos responsables de esas transformaciones y también ver que hay otros modos de amistad con el ambiente, de transformarlo" **(Prof. 2-2**)

En recurrencia con el argumento del profesor 3-B, el profesor 2-2 del Campo de la Formación Específica, también plantea la relación con el concepto de ambiente que plantean Kaufmann y Serulnicoff (2000) y amplia su abordaje a la de una educación ambiental integral. Respecto del concepto de ambiente, considera que a partir de la reflexión propia acerca de dónde y cómo vivimos, se debe revisar también de qué manera nos involucra la transformación del ambiente. Desde esta perspectiva, la docente en concordancia con lo que señalan las autoras

(2000), expresa la importancia de recuperar experiencias del ambiente lejano para conocer diversos modos de relacionarse con el ambiente. Asimismo, Kaufmann y Serulnicoff (2000). proponen ir más allá de lo familiar y cotidiano para complejizar la mirada del ambiente desde los aspectos naturales y sociales que lo involucran. Finalmente, el profesor destaca el señalamiento sobre las responsabilidades individuales y/o colectivas en la transformación del ambiente.

De manera general es posible comprender que en este propósito predominan los argumentos que consideran que la educación ambiental debería promover la formación de la conciencia ambiental en sintonía con la definición de EAI que establece la Ley 27.621 (art.2, 2021). En esta línea, también se observa que prevalece este accionar con los estudiantes y a través de ellos, la expansión de esa conciencia hacia sus alumnos constituyéndose en "docentes multiplicadores". Esta denominación coincide con el título de una jornada de capacitación del Programa "Escuelas Verdes" y que también tuvo apoyo de la OEI (Organización para los Estados Iberoamericanos). Dicha capacitación se realizó en 2022 en el marco del Primer Simposio Internacional de Educación Ambiental de la ciudad de Buenos Aires. Su relevancia reside en que participaron 400 docentes de la Ciudad de Buenos Aires, con el objetivo de debatir y reflexionar sobre el impacto del cambio climático y el rol de la educación para la sustentabilidad.

Propósitos de la Educación Ambiental: *Acercar a las estudiantes a los problemas ambientales y Hacer preguntas e informarse.* Con respecto al primer propósito se presenta la idea de que la educación ambiental debería acercar y dar a conocer a las estudiantes, los problemas ambientales que tienen relevancia en la actualidad. Esto asume su sentido en que algunos de estos pueden resultarles cercanos y reconocibles por relacionarse con sus contextos de vida y/o de trabajo. Así mismo se señala los impactos del ambiente en "lo que estamos viviendo y lo que le hemos heredado".

Es posible afirmar que este acercamiento sustenta su importancia en lo que expresan Canciani y Telias (2014) al decir que:

> "Los jóvenes y adolescentes en la formación de sus hábitos y concepción del mundo y del trabajo viven, en la actualidad, la dualidad que representa esta falacia y el hecho consecuente de la degradación del ambiente que habitan y construyen". (Canciani y Telias en Telias et al., 2014, p. 80)

En este sentido, el profesor 1-1 argumenta lo siguiente:

Acercar a las estudiantes a los problemas ambientales

"Me parece que la educación ambiental lo que tiene de atractivo es esto que son las problemáticas actuales, las problemáticas cercanas son temas que los convocan a los chicos y a las chicas porque les parece que es parte de lo que están viviendo porque lamentablemente nosotros le hemos heredado lo problemas, no las soluciones"**. Prof. 1-1**

El segundo propósito se vincula con *hacer preguntas e informarse.* Se toman los argumentos de dos profesores que expresan la idea de incentivar desde la educación ambiental a generar preguntas, aproximarse a las temáticas y ahondar en su profundización para tener mayor conocimiento. Según García et al. (2009) tomar tiempo para debatir a partir de información fiable y conocimientos sólidos, permitirá impartir un principio ético de precaución para pensar en lo que hacemos y evaluar posibles consecuencias de nuestro accionar. Se comparten a continuación los argumentos de ambos profesores.

Hacer preguntas e informarse

"En principio para entender ciclos. Después uno se detiene es como ir a lo más profundo. Por ejemplo, cuando tiramos la basura ¿A dónde va esa basura? Ir a la búsqueda de información profundamente ¿Por qué separamos la basura? ¿De dónde vienen las mariposas? ¿Por qué no hay tantas mariposas? ¿Qué pasa que no hay tantas mariposas? Como dar tiempo de hacer preguntas más profundas. Para dar tiempo para hacer preguntas porque la educación ambiental es re importante y no se aborda mucho." **(Prof. 4-C)**

"Para tener planeta por más tiempo. […] Informar e informarse sobre bueno, como estamos destruyendo nuestro planeta y nuestros propios recursos." **(Prof. 1-B)**

Finalmente, es posible reconocer que en esta etapa prevalecen argumentos que corresponden a los profesores del CFPP. El énfasis de sus ideas se encuentra en la importancia de la concientización hacia las estudiantes respecto de la degradación del ambiente y del acercamiento a los problemas ambientales en sus contextos. Este abordaje sugiere mayor aprehensión de los problemas y su resignificación para promover un cambio de actitud positivo hacia el ambiente en las acciones cotidianas.

Etapa de la Educación Ambiental "Educar para cambiar"

En esta etapa se identifican propósitos cuyo interés se centra en dar cuenta de las dinámicas sociales presentes en las problemáticas ambientales como también de las lógicas de poder e intereses que promueven diversos actores sociales en su accionar con la naturaleza. De igual modo, es posible incluir en esta etapa la variable política para desnaturalizar situaciones de injusticia y desigualdad (Sauvé en Zenobi, 2010), focalizando en la formación y participación ciudadana (Reigota en Zenobi, 2010) como también en el diálogo de saberes.

En línea con lo expuesto, se presenta los siguientes propósitos orientados a: entender la crisis ambiental para definir responsabilidades y acciones de cuidado y resistencia; a formar ciudadanos críticos, a desnaturalizar las prácticas y generar propuestas innovadoras como también uno que sostiene la idea de que la Educación Ambiental sirve para ser una moda.

Propósito de la Educación Ambiental: *Entender la crisis ambiental para definir responsabilidades y acciones de cuidado y resistencia*. En este argumento, el profesor da cuenta del accionar de los diferentes actores sociales y las relaciones de poder a partir de sus intereses. Esto se comprende en el interés económico que podría tener una industria y por esto, desechar sus residuos en un río; como también en el interés de los vecinos afectados por esa contaminación para reclamar. En esta línea, se observa que este argumento sostiene una variable política.

Entender la crisis ambiental para definir responsabilidades y acciones de cuidado y resistencia

"En principio para entender que somos responsables ¿No? Para definir una responsabilidad y acciones responsables de cuidado y de resistencia también porque uno desde su pequeñez humana hay cosas que no, tal vez, no pueda frenar. Pero si, si se actúa de manera más colectiva […] La educación ambiental también debería ir en esa lógica de pensarnos colectivamente porque, está bien listo yo no tiro los papeles al suelo bueno, pero son acciones muy individuales mientras industrias enteras tiran desechos en los ríos". (**Prof. 1-2)**

En el siguiente argumento, se observa que el profesor 3-2 manifiesta su intención de guiar a las estudiantes hacia la desnaturalización de las lógicas de poder presentes en el complejo entramado de las sociedades y la naturaleza. Asimismo, es posible identificar su planteo acerca de que "nosotros hablamos de recursos naturales o sea la visión alienada enajenada capitalista del mundo natural", concuerda con lo que señalan García et al. (2009) respecto a que "existe una visión predominante que concibe al ambiente como una canasta de recursos externa a la sociedad humana." (p.25). También evidencia la comprensión de la crisis ambiental en consonancia con el 2° principio del Manifiesto por la Vida (Leff et al., 2002), en tanto que éste señala que "la crisis ambiental no es una crisis ecológica sino social" (p.1) y a su vez, profundiza al expresar que el sistema capitalista a la vez que destruye el ambiente impone un determinado modo de producir y un estilo de vida que no es sustentable para el planeta. En cambio, recuperar el concepto de sustentabilidad presente en el manifiesto por la vida (Leff. et. al, 2002) lleva a pensar una nueva alianza naturaleza-cultura para instituir una nueva economía y construir una nueva cultura política desde la ética de la sustentabilidad.

Entender la crisis ambiental para definir responsabilidades y acciones de cuidado y resistencia

"Mi propósito fundamental es generar en las estudiantes sus propios procesos de desnaturalización del orden social y obviamente del natural. El propósito mío, está en que éstas atraviesen procesos de desnaturalización mental […] entender que nosotros hablamos de recursos naturales, o sea, la visión alienada enajenada capitalista del mundo natural". (**Prof. 3-2)**

Propósito de la Educación Ambiental: *Formar ciudadanos críticos*. Se toman los argumentos de dos profesores en los cuales se presentan sus ideas en torno a la educación ambiental para la formación de una ciudadanía crítica y la relevancia de la alfabetización científica. Esta última habilita una correspondencia con la alfabetización ambiental que implica el diálogo de saberes científicos entre ambas alfabetizaciones. Así mismo en el segundo argumento, se hace hincapié en el valor del conocimiento para la toma de decisiones al expresarse que "cuanto mayor sea nuestro conocimiento, mayores son las posibilidades que tenemos de elegir".

Formar ciudadanos críticos

"Hay un montón de otras cosas que los ponen a pensar y que a nosotros nos obliga a ponernos en el trabajo que habla la alfabetización científica de formar ciudadanos críticos". (**Prof. 1-1)**
"Entonces me parece que es fundamental tener conocimiento general, pero en específico del ambiente. Que cuanto mayor sea nuestro conocimiento, mayores son las posibilidades que tenemos de elegir. De saber cuál es nuestro lugar en ese ambiente, cuál queremos que sea nuestro lugar es en ese ambiente, que podemos hacer de ello. Cómo insertarnos en esa realidad desde un lugar en el que nos sintamos parte un poco". **(Prof. 2-2)**

En consonancia con esta última opinión, González Gaudiano (2003) señala que la ciudadanía ambiental involucra una pedagogía social para desarrollar competencias que lleven a saber elegir entre varias acciones. A su vez, Tissone y Alvino (2023) amplían las consideraciones sobre la formación de ciudadanos críticos al expresar que primero es necesario focalizar en la compresión de la crisis ambiental como crisis social, económica y cultural. Aspecto que no se evidencia en estos argumentos. Las autoras plantean que esta desnaturalización, habilitará el posicionamiento desde una perspectiva de curriculum complejo que conlleve al diálogo de saberes sin fragmentar atomizadamente los conocimientos. Aquí el diálogo de saberes permite abordar el ambiente desde una mirada más holística que favorezca la integración de saberes ambientales con conocimientos del curriculum prescripto. Finalmente plantean que una Educación Ambiental crítica es aquella que se convierte en herramienta conceptual y de orientación de las prácticas a la vez que "estimula la construcción de una ciudadanía participativa y comprometida en las acciones ambientales compartidas" (Tissone y Alvino, 2023: p.160).

A continuación, se releva el argumento de un profesor que se enfoca en la importancia de la formación de una ciudadanía ambiental crítica e integral no solo en el profesorado de Educación Inicial sino desde la injerencia de las estudiantes como futuras docentes del nivel inicial. Entonces considera el propósito de la educación ambiental a partir de las acciones de cuidado con las que pueden estimular a los niños del nivel inicial respecto del ambiente para que sean "ramilletes" de expansión. Como también en la relevancia de incluir la enseñanza ambiental para trabajar en clave de la formación de "sujetos activos y responsables" aún "desde los primeros años de vida*".* Esto podría referir también a las salas de jardín maternal donde se encuentran los niños desde los 45 días (sala de lactario) hasta los dos años de vida, en tanto que se expresa que esta formación debería empezar "desde el día uno".

Formar ciudadanos críticos

"Es importante que como docentes podamos formar a los estudiantes para hacer las futuras docentes para que a su vez sean como ramilletes donde también se expanda un poco esa idea con los niños." (**Prof. 3-A)**

"Entonces yo les planteo que si van a trabajar ambiente es necesario que desde los primeros años de vida comencemos a trabajar en este sujeto responsable […] desde el día uno incorporemos lo ambiental para pensar un sujeto responsable y activo". **(Prof. 4-A)**

En concordancia con lo que señalan los profesores respecto de la enseñanza de la educación ambiental con los más pequeños, Brailovsky A.E. y Brailovsky, D. (2022) expresan que en el nivel inicial el curriculum es una excelente puerta de entrada para el tema. Dado que las maestras de este nivel sostienen una relación dinámica con el curriculum por la integralidad que presentan sus contenidos. Así mismo sostienen que en el jardín la tematización de los problemas ambientales, son de "interés social" y parten de los intereses de los grupos, sus familias y su comunidad. Esto se vincula con el posible abordaje del eje de" Indagación del ambiente social y natural" establecido en el diseño curricular de la ciudad de Buenos Aires. En tanto que este retoma la definición de ambiente de Kaufmann y Serulnicoff (2000) que remite al ambiente como un entramado social y natural y que ya había sido objeto de análisis en anteriores opiniones.

En los siguientes argumentos. es posible reconocer en las ideas de los profesores una correspondencia entre la enseñanza de la educación ambiental y la formación de una ciudadanía crítica en clave de derechos. Entre los cuáles pueden identificarse el derecho a un ambiente digno como un bien común y también la relevancia de la ética de la sustentabilidad.

Formar ciudadanos críticos

"Generar una mejor calidad de vida para todos, que todos tenemos los mismos derechos, desde las plantas, los animales hasta los humanos. Creo que es fundamental". **(Prof. 4-B)**
"Creo que tiene que ver con los derechos, con la sustentabilidad ósea, como varias cuestiones ahí. Algo también de la huella, de la huella que dejamos y me parece que eso es importante como sujetos sociales, como ciudadanos". **(Prof. 4-2)**

En línea con último argumento que destaca la importancia de la sustentabilidad y el atendimiento a la huella ecológica, García et al. (2009) afirma que la sustentabilidad supone comprometerse con "la responsabilidad de mejorar las condiciones actuales de vida de todas las personas, de las demás formas de vida y de los sistemas naturales como también las de las generaciones futuras". (p.89). En este sentido la formación de una ciudadanía crítica implica constituir, como se advierte en las ideas de los profesores, una "ética del bien común" como búsqueda y sostén de los derechos colectivos.

Propósito de la Educación Ambiental: *Desnaturalizar las prácticas y generar propuestas innovadoras*. Los siguientes argumentos focalizan acerca del propósito de la educación ambiental para revisar las propias prácticas docentes y repensarlas en clave de la formación de futuras docentes del nivel inicial. Como también en asumir la educación ambiental como oportunidad para generar nuevas propuestas. Asimismo, es posible relacionar la mención de la "interculturalidad" con el concepto de diálogo de saberes.

Desnaturalizar las prácticas y generar propuestas innovadoras

"La educación ambiental viene acompañada de la interculturalidad, de darle voz a otros actores sociales que por ahí no estaban visibilizados. Me parece que está bueno que desde ese lado la educación ambiental genera un nuevo, no sé si es allanamiento o una interpretación a lo que se venía haciendo. Esta bueno para interpretar las prácticas, para darle una vuelta de rosca en los proyectos, en las secuencias, en las unidades didácticas y siempre lo pienso bien desde el nivel inicial. Pero me parece que está bueno para meterle algo nuevo a esas prácticas que se vienen haciendo. Para generar propuestas innovadoras" **(Prof. 4-1)**
"También en la formación docente, o sea pensando que yo trabajo con estudiantes que van a ser docentes y que van a llevar adelante prácticas y me parece valioso que esas prácticas involucren una mirada de cuidado, de responsabilidad, pero como que no es solamente cuidar sino tienen que ver con otras cosas por eso lo integral". **(Prof. 4-2)**

En concordancia con lo que exponen el docente, Canciani y Telias (2014) expresan que la educación ambiental desafía a la formación docente en cuanto tensiona la fragmentación de los conocimientos disciplinares y los modos únicos de abordar los problemas ambientales, abriendo la discusión conceptual sobre el modelo productivo, la calidad de vida y los derechos humanos. Desde la perspectiva de las nuevas interpretaciones o revisiones de las prácticas, las ideas de los docentes se encuentran en consonancia con la comprensión de la educación ambiental como campo transversal e interdisciplinario que lleva a reflexionar acerca de las estructuras de la experiencia escolar (Rockwell, 1995). Así mismo la presencia de la

interculturalidad, a la que refiere el primer argumento, se relaciona con el diálogo de saberes que plantea una relación entre saberes escolares y saberes territoriales que a veces se complementan, otras se hibridan y/o se tensionan (García, Ithuralde y Dumrauf, 2025). Esta diversidad de saberes ambientales puede configurar un curriculum complejo (De Alba, 2007) que exija repensar los modos de producir de conocimiento, a partir de comprender otras realidades sociales y otras formas de relación naturaleza-sociedad presentes en distintos pueblos, sociedades y culturas. Por eso la autora alerta sobre la globalización del curriculum que denota un sesgo de desigualdad en la población, pero a la vez, permite reflexionar sobre la importancia de la contextualización en la concreción del curriculum. En este caso, desde el abordaje y resignificación de las prácticas educativas vinculadas a la educación ambiental a través de unidades didácticas o proyectos. Finalmente, y en relación con los antecedentes analizados, cabe señalar que Alvino y Tissone (2022) advierten sobre la necesidad de integrar al curriculum de la formación docente los saberes ambientales teniendo en cuenta la Ley 27.621 (2021).

Propósito de la Educación Ambiental: *Ser una moda***.** Este argumento retoma la mirada crítica de Caride y Meira Cartea (2001) quienes advierten la presencia de intereses económicos disfrazados de conservación en las políticas ambientales. A la vez, se plantea que la Educación Ambiental evitará convertirse en moda si logra resistir y responder a los desafíos de la era global marcada por estilos de vida, culturas y formas de subjetividad potenciadas en las sociedades de opulencia (Meira Cartea, 2006).

> "La educación ambiental es una moda, lo ecológico, el reciclaje. Esta muy sesgado lo que consideramos porque no sabemos a qué llamamos Educación ambiental sobre todo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En una ciudad no podés hablar de educación ambiental porque todo lo que ves fue modificado y alterado por nosotros". **(Prof. 2-1)**

Al concluir el análisis de esta etapa, se observa una predominancia de argumentos provenientes de los profesores del Campo de la Formación Específica por sobre los del Campo de la Formación de Prácticas Profesionales. Asimismo, mientras los docentes del CFE enfatizan dimensiones conceptuales o políticas, las docentes del CFPP ponen mayor acento en la sensibilización ambiental y en el enfoque integral orientado a la transversalidad que promueve la Argentina. Finalmente, en ambos campos aparece un interés compartido por una formación crítica de la ciudadanía tanto para las futuras docentes como para las infancias.

A modo de cierre

Desde un análisis integral, se advierte que estos propósitos tienden a orientarse hacia una formación ambiental ciudadana dirigida tanto a las estudiantes (futuras docentes del Nivel Inicial) como a los niños que asisten a los jardines donde se desarrollan las prácticas profesionalizantes. Asimismo, surgieron argumentos que incluyen en esta formación a los propios profesores.

Si bien la tendencia general apunta a una educación ambiental integral para la formación de la ciudadanía, también es posible identificar diferencias en los sentidos atribuidos a esta intencionalidad, especialmente en relación con las etapas desarrolladas por Zenobi (2010).

En la primera etapa, se observa que los propósitos señalados por los profesores se orientan a formar para indagar, sensibilizar. cuidar y conservar el planeta desde un enfoque ecologista, en torno a la idea de "conocer para defender", como mencionó un profesor. En esta línea, la formación ciudadana ambiental busca promover la indagación y a estar en contacto con la naturaleza como vía para sensibilizarse con el ambiente (entendido principalmente como naturaleza). A la vez, se propone que la enseñanza fomente acciones de cuidado individual del ambiente como reciclar, reutilizar y reducir los residuos tanto en las instituciones educativas como en ámbitos privados. Esta formación se consolida en la construcción de hábitos que incorporen prácticas cotidianas de sensibilización y cuidado hacia el planeta. De este modo, la orientación y sentido de estos propósitos parece alinearse a la perspectiva de la Educación para el Desarrollo Sustentable (Agenda 21, 1992) en tanto que, desde un perfil conservacionista se priorizan los conceptos de desarrollo y sustentabilidad que continúan favoreciendo los intereses de algunos sectores económicos por sobre las necesidades ambientales (Estrella y Zenobi, 2021).

En la segunda etapa, los propósitos se orientan a formar para informar e informarse, hacer y hacerse preguntas, concientizar y concientizarse y cuidar el planeta. En este marco se incorporan dimensiones sociales, económicas y culturales, entre otras; con el fin de contextualizar las consecuencias del modelo de desarrollo para el ambiente y la humanidad. A partir de los argumentos, se distingue que estos propósitos están dirigidos tanto hacia las estudiantes del profesorado de Educación Inicial como a la población en general, y se destaca la importancia de trabajar con los niños desde edades tempranas. De allí surge la necesidad de iniciarlos en la concientización ambiental bajo la idea de que actúan como "ramilletes" que multiplicarán este propósito en sus contextos. Esta orientación muestra una clara concordancia con lo establecido para la implementación de la educación ambiental integral en el art.2 de la Ley 27.621 (2021).

En esta línea se sostiene que los problemas ambientales pueden constituir “una puerta de entrada” a la educación ambiental al recuperar los conocimientos que emergen de las experiencias de vida de los estudiantes. Este tratamiento también parece habilitar en las futuras docentes, la reflexión sobre “lo que se ha heredado a las futuras generaciones”. es decir, sobre la deuda ecológica. En el caso de los niños que asisten a los jardines donde las estudiantes realizan sus prácticas, este enfoque favorece la tematización social de los problemas ambientales y permite acceder, mediante la indagación del ambiente, a su complejidad como un entramado social y natural (Kaufmann y Serulnicoff, 2000; Brailovsky, A. y Brailovsky, D, 2022).

En continuidad con esta idea, cabe mencionar que la conceptualización de ambiente como entramado social y natural se presentó de manera recurrente a lo largo de esta etapa identificándose en los argumentos de profesores de ambos campos, reforzando su centralidad en el Nivel Inicial. Asimismo, esta reiteración tuvo mayor presencia en las respuestas de los profesores de Ciencias Sociales como en los profesores de Ciencias Naturales en consonancia con lo señalado en el documento del Núcleo de Aprendizaje Prioritario de Nivel Inicial (MEN, 2015) donde se establece que ambas áreas deben promover una enseñanza que enriquezca, complejice, amplíe y organice los conocimientos que los niños tienen sobre el ambiente. Este rasgo le otorga al Nivel Inicial una identidad particular respecto de otros niveles del sistema educativo argentino. Por ello, este modo de comprender el ambiente puede facilitar la inclusión del enfoque integral señalado en la Ley 27.621 (2021), al favorecer la transversalidad e interdisciplinariedad de los conocimientos.

A partir del sentido de los propósitos de esta etapa, se advierte que estos fluctúan entre la perspectiva de la Educación para el Desarrollo Sustentable y la perspectiva de la Educación Ambiental Crítica. Esta doble orientación se sostiene en dos cuestiones principales. Por un lado, se aproxima a la Educación Ambiental crítica, al promover la concientización ciudadana sobre el cuidado del ambiente. En tanto que este proceso de concientización a partir de identificar las múltiples dimensiones implicadas en su degradación y de reflexionar sobre las consecuencias del vínculo el modelo productivo y la naturaleza. Por otro lado, se acerca a la Educación para el Desarrollo Sustentable al enfatizar la construcción de hábitos que, en diálogo con esta concientización, buscan transformar las actitudes y acciones individuales de la ciudadanía para cuidar el planeta. Por esto diversos autores plantean la importancia de asumir y comprender primeramente que estamos en presencia de una crisis ambiental originada por el sistema hegemónico de poder, basado en la dominación cultural (Condenanza y Estrella, 2025).

En la tercera etapa, los propósitos de la educación ambiental se orientan a formar para una ciudadanía crítica y en clave de derechos, para entender la crisis ambiental, para desnaturalizar las prácticas educativas ambientales y para reflexionar sobre los modos de hacer Educación Ambiental.

Esta formación ambiental ciudadana está dirigida a las futuras docentes del Nivel Inicial, a los niños que asisten a los jardines coformadores y también a las y los profesores del profesorado. Si bien, como en las etapas anteriores, se sostiene la necesidad de iniciar esta formación desde el Niel Inicial, aquí se enfatiza como dijo el profesor 4-B que debería comenzar "desde el día uno" destacando su importancia para "formar a un sujeto responsable y activo". (Prof. 4-B)

A diferencia de las etapas previas, se observa que las y los docentes no se centran tanto en acciones concretas de la educación ambiental, sino en pensamientos y reflexiones sobre ella y sobre la situación ambiental en relación con los derechos humanos y los derechos del ambiente. En este sentido, predomina la dimensión política. Esto se evidencia en los argumentos que señalan cómo las dinámicas sociales generan responsabilidades diferenciadas entre ciudadanía, Estado y corporaciones, así como situaciones de injusticia y desigualdad derivadas de las lógicas de poder que afectan al ambiente. También aparece en afirmaciones que "hablar de recursos naturales" implica "asimilar la visión enajenada capitalista del mundo natural"; o en la idea de que "todo tenemos los mismos derechos", incluyendo a plantas, animales y seres humanos en la concepción de educación ambiental como un campo vinculado a los derechos, a la sustentabilidad y a la huella ecológica que dejamos. Desde lo pedagógico, surge la idea de desnaturalizar tanto los procesos del orden social y del natural como las prácticas educativas promoviendo propuestas innovadoras, la interculturalidad y la alfabetización científica en relación con el diálogo de saberes (García et al., 2025).

En cuanto a la perspectiva predominante, los propósitos identificados se vinculan con la Educación Ambiental Crítica. Las ideas, reflexiones y cuestionamientos expresados coinciden con los lineamientos del Pensamiento Ambiental Latinoamericano, comprometido con una educación ambiental orientada a la práctica política y a la construcción del cambio social.

Finalmente, es posible concluir que el sentido de los propósitos identificados en esta etapa muestra un avance en el nivel de profundidad conceptual lo que sugiere que, cada etapa subsiguiente habilita un mayor desarrollo y complejidad de las ideas.

4.1.3 Corrientes pedagógicas ambientales y ejes pedagógicos de la EAI que subyacen en las prácticas docentes

Para abordar el análisis del eje de las prácticas docentes ambientales se partió de la pregunta realizada a las y los docentes ¿Qué trabajas sobre educación ambiental a lo largo del año sobre Educación Ambiental Integral?

Prácticas docentes y su relación con las corrientes pedagógicas ambientales

Para el análisis de las prácticas docentes ambientales, se tomaron como insumo las respuestas de las y los profesores a dicha pregunta, las cuales se vincularon con los aportes teóricos de la cartografía de corrientes pedagógicas ambientales elaborada por Sauvé (2000: 2005). Esta cartografía permitió relacionar e inscribir las prácticas docentes con las distintas maneras de concebir el ambiente y las intenciones atribuidas a la educación ambiental integral. Asimismo, se identificaron tanto diferentes estrategias ambientales utilizadas por las y los docentes como los ejes transversales propuestos en el Documento Marco de la Educación Ambiental Integral para orientar su implementación.

En el trabajo de Sauvé (2000), se distinguen dos grandes grupos de corrientes pedagógicas ambientales: las de larga tradición y las corrientes recientes. De la totalidad presentada en la cartografía, se realizó una primera selección para su inclusión en el capítulo del enfoque conceptual considerando el contexto sociocultural de los profesorados investigados. No obstante, en la instancia de análisis se advirtió que sólo algunas de las corrientes se correspondían con las prácticas relevadas por lo que se excluyeron otras. De este modo, las corrientes que finalmente formaron parte del análisis fueron: la Naturalista (larga tradición), la Conservacionista/Recursista (larga tradición), la Científica (larga tradición), la Bio-regionalista (corriente reciente), la Crítica Social (corriente reciente) y la del Desarrollo Sostenible (corriente reciente).

A partir de los argumentos de las y los profesores es posible observar que en las prácticas docentes ambientales pueden coexistir (o no) distintas corrientes pedagógicas ambientales. Asimismo, se advierte que estas prácticas varían dentro de cada campo. En el Campo de la Formación de la Práctica Profesional, la diferencia se relaciona con el tramo en el que se desempeñen los profesores (tramo 1, tramo 2 y tramo 3). En el Campo de Formación Específica, las variaciones dependen de si los docentes enseñan Ciencias Naturales o Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, así como de si dictan ese espacio curricular o si se desempeñan como asesores del Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales. Con este criterio, el análisis de las distintas corrientes se presenta segmentando por campo disciplinar.

Para avanzar con la comprensión de este análisis, se retoman algunas consideraciones sobre la organización pedagógica del Campo de la Formación de la Práctica Profesional para contextualizar las referencias realizadas por los profesores. Se presenta dicha organización en la tabla 25.

Tabla 25 *Organización pedagógica del Campo de la Formación de la Práctica Profesional*

TRAMO	Talleres que involucra y tipo de práctica		Presencia de asesores de las áreas disciplinares
I	*Taller 1*	Observación y análisis de las prácticas docentes	NO
	Taller 2	Observación y análisis de las prácticas docentes	NO
II	*Taller 3*	Implementación de prácticas pedagógicas en Jardín Maternal	SI
	Taller 4	Implementación de prácticas pedagógicas en Jardín de Infantes	SI
	Taller 5	Diseño e implementación de un proyecto de investigación sobre un área disciplinar	SI (como Pareja Pedagógica)
III	*Taller 6*	Residencia de prácticas pedagógicas en Jardín de Infantes y en Jardín Maternal	SI

Fuente: Elaboración propia.

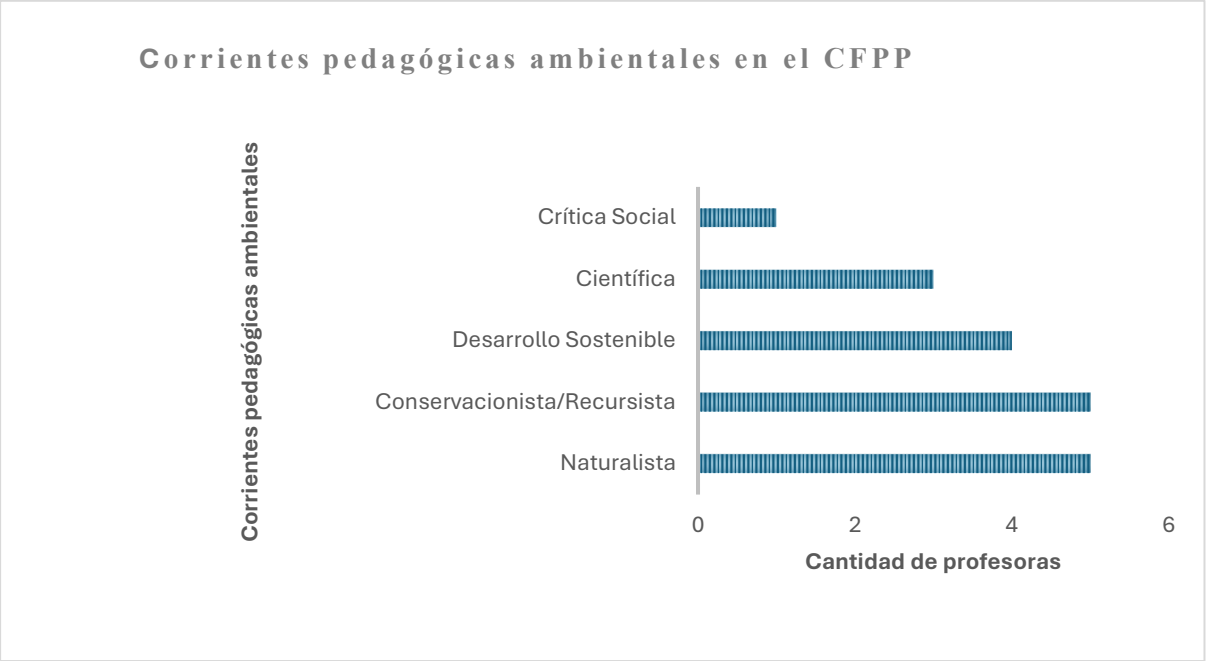
Campo de la Formación de las Práctica Profesional

De manera general es posible señalar que en el CFPP predominan las prácticas docentes ambientales asociadas a la corriente naturalista (5 profesores) y a la conservacionista/recursista (5 profesores). En menor medida, se identificaron prácticas docentes vinculadas a las corrientes del desarrollo Sostenible (4 profesores), a la científica (3 profesores) y de forma más acotada, a la crítica social (1 profesor). En la figura 8 se presenta la distribución de las corrientes pedagógicas ambientales según la cantidad de profesores que las incorporan en sus prácticas áulicas.

A continuación de estos resultados comienza el análisis de las prácticas docentes ambientales en el CFPP.

Figura 8

Corrientes pedagógicas ambientales en el CFPP



Fuente: Elaboración propia.

Coexistencia de las corrientes pedagógicas *naturalista, conservacionista/recursista y del desarrollo sostenible*. A partir de los datos obtenidos y del análisis de las respuestas, se advierte la recurrencia de estas tres corrientes en las prácticas de diferentes profesores. A continuación, se presentan tres argumentos que permiten visibilizar esta coexistencia en sus prácticas docentes ambientales.

En relación con la *corriente pedagógica naturalista,* es posible reconocerla en prácticas vinculadas a fomentar, desde lo experiencial y lo afectivo el contacto con la naturaleza. El valor por el cuidado de la naturaleza está presente en la intencionalidad pedagógica de estas propuestas (Van Martre, 1990 en Sauvé, 2001).

Esta presencia se observa en el primer argumento cuando el profesor **1-A** señala que su práctica docente ambiental "A veces tiene que ver con el cuidado de la naturaleza" **(Prof. 1-A).** En en el segundo argumento, el profesor **1-C** retoma esta perspectiva al reflexionar que aún falta trabajar "otras cuestiones como más amplias o grandes como bosques, árboles." **(Prof. 1-C).** Finalmente, en el tercer argumento, el profesor **3-C** aporta ejemplos concretos vinculados al trabajo con árboles, desarrollados por estudiantes de Taller 6 (residencias) y de Taller 3. Una de sus estudiantes de residencia trabajó sobre los árboles de la plaza ubicada frente al jardín, mientras que otra estudiante de taller 3, realizó un mini proyecto sobre las especies de árboles presentes en el parque donde realizaba sus prácticas.

> Por ejemplo, el año pasado unas alumnas trabajaron con unas especies de árboles porque estaban haciendo la residencia enfrente de una plaza y este (cuatrimestre) tengo una estudiante más de taller 3 que están desarrollando sus prácticas en un jardín que tiene un parque muy grande. Va a tomar algo del ambiente del jardín y desarrollamos como un mini proyecto en relación con cuatro especies de árboles que hay en el parque del jardín. El plátano, la higuera y 2 especies más que bueno no recuerdo, pero está bueno y están súper entusiasmadas**". (Prof. 3-C)**

Si bien aquí no se detalla cómo podrían ser las propuestas, se comprende la intención de los profesores de resaltar estrategias pedagógicas que fomenten la relación con la naturaleza. En el último argumento, por ejemplo, el énfasis está puesto en promover una enseñanza de educación ambiental vivencial y contextualizada, aprovechando las posibilidades que ofrece el contexto geográfico de las instituciones donde las estudiantes realizan sus prácticas.

De manera complementaria a la corriente naturalista, en estos argumentos también se observa la presencia de la *corriente conservacionista/recursista.* Esta puede identificarse en propuestas que enfatizan el cuidado y el manejo de los recursos naturales, en aquellas que promueven las habilidades para la gestión ambiental y la conciencia ecológica de la ciudadanía, así como en estrategias pedagógicas centradas en las 3 R's -Reutilizar, Reciclar, Reducir-. (Sack, 2000 en Sauvé, 2001).

En el primer argumento se advierte que la estrategia pedagógica ambiental del profesor **1-A** se orienta a intervenir en la planificación de las estudiantes para que no pasen por alto la presencia del contenido transversal de la educación ambiental. Resulta interesante que la propuesta no surge de una acción directa del profesor, sino de un hábito incorporado -consciente o inconscientemente- por los estudiantes. En este sentido, se destaca cómo el profesor retoma ese hábito para resignificarlo pedagógicamente desde una perspectiva ambiental e integrarlo en sus prácticas docentes como enfoque transversal de la enseñanza.

> "Esto de las 3R, reciclar, reutilizar que lo traen las chicas también reducir o a veces están usando materiales reciclables o reutilizando o tratando de reducir y no se dan cuenta y no lo ponen en su planificación, entonces ahí como caí intervengo para que sean conscientes que están laburando eso y que podría ser un contenido transversal a trabajar". **(Prof. 1-A)**

En el segundo argumento del profesor **1-C**, esta corriente se hace visible al describir las propuestas que observa cuando asiste a los jardines donde sus estudiantes realizan sus prácticas pedagógicas. Su planteo concuerda coincide con lo señalado anteriormente respecto de que son las estudiantes quienes suelen llevar estas propuestas. No obstante, se diferencia del argumento

previo porque incorpora también las prácticas de otros actores: tanto las propias como las de otros profesores que acompañan a las estudiantes, incluidas las docentes de los jardines.

> "Vinculado, específicamente a la educación ambiental, lo que más se ve hoy en la sala son las propuestas […] con la reutilización de desechos digamos como que eso está presente y hay propuestas por las estudiantes, otras por las docentes que acompañan o que acompañamos". **(Prof. 1-C)**

En el tercer argumento, el profesor **3-C** señala que la asignación de las temáticas proviene mayormente de las docentes de los jardines coformadores y que, en algunos casos, se les solicita desarrollar propuestas vinculadas con el reciclado. Esto coincide con los anteriores argumentos, en tanto evidencia el interés de las docentes y/o de las instituciones de Nivel Inicial por incorporar propuestas de Educación Ambiental. No obstante, también se advierte que, en ocasiones, estas propuestas pueden reasignarse a los profesores del Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales.

> "Las temáticas están dadas por las docentes que acompañan a mis estudiantes. A veces nosotros podemos proponer y otras veces, en general ellas son las que proponen." [...] "Hay momentos en los que se ha pedido a las estudiantes trabajar por ejemplo en cuestiones que tenían que ver con el reciclado." **(Prof. 3-C)**

Por último, en relación con la presencia de la *corriente pedagógica ambiental del desarrollo sostenible*, es posible identificarla en propuestas que incentivan la utilización racional de los recursos. Su intención formativa se orienta a promover un desarrollo que garantice que los recursos de hoy sean suficientes para satisfacer las necesidades de todas las personas en el futuro (Unesco, 1997 en Sauvé, 2003). En esta línea, se advierte un vínculo estrecho entre esta corriente y la *conservacionista/recursista,* lo que contribuye a explicar su coexistencia las prácticas docentes analizadas.

En el primer argumento, el profesor **1-A** la hace visible al referirse al armado de una "cosoteca" [7] en la sala: "Como cuando arman una cosoteca, entonces ahí como que me meto porque están haciendo además de toda la parte lúdica que tiene, también está esta parte que ayuda a tomar conciencia sobre el medio ambiente". **(Prof. 1-A).** El profesor interpreta esta propuesta desde su doble intencionalidad lúdica y ambiental, y en este último sentido, la concibe como una iniciativa que contribuye con la promoción del desarrollo sostenible. A

[7] ¿Qué es una cosoteca? "Una cosoteca es un lugar en donde se guardan objetos no convencionales, de desecho o descarte, que pueden utilizarse como se presentan o que pueden utilizarse para construir otros elementos, es decir, reutilizarlos y/o reciclarlos" (Juegotecas Barriales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017:186).

través de la gestión de los materiales de desecho o de descarte, se evita la incorporación permanente de nuevos materiales prevenientes de procesos productivos con recursos naturales favoreciendo así un uso más eficiente y responsable.

En el segundo argumento, el profesor **1-C** también expresa prácticas vinculadas con esta corriente al señalar que se desarrollan propuestas "vinculadas con el cuidado del agua" **(Prof. 1-C).** Este tipo de propuestas actividades se orienta a concientizar tanto a las estudiantes como a los niños sobre la importancia utilizar de manera racionada un recurso vital y limitado, reforzando desde la perspectiva del desarrollo sostenible desde una dimensión cotidiana y concreta.

Finalmente, en el tercer argumento, el profesor **3-C**, hace visible esta corriente al mencionar que: "Hay momentos en los que se ha pedido a las estudiantes trabajar por ejemplo en cuestiones que tenían que ver con el reciclado y hemos desarrollado algunas propuestas energéticas en relación con eso el cuatri pasado." **(Prof. 3-C).** Aquí se observa una articulación entre propuestas vinculadas al reciclado y otras orientadas a la gestión energética, lo que sugiere iniciativas conjuntas que integran distritos aspectos del desarrollo sostenible dentro de las prácticas docentes.

Se prosigue con el análisis de las prácticas de los formadores del CFPP que presentan exclusividad en una sola corriente.

Corriente pedagógica ambiental *naturalista*. En correspondencia con las estrategias pedagógicas de esta corriente, se presentan los argumentos de dos profesores cuyas prácticas refuerzan esta perspectiva.

En el primer caso, las prácticas del profesor **3-A** se orientan al valor de las experiencias afectivas y cognitivas con la naturaleza como también a su cuidado desde una perspectiva de derechos. En el segundo, el profesor **4-B** destaca la importancia de indagar el ambiente y de promover la toma de conciencia como parte de la construcción subjetiva de los niños en relación con el cuidado del ambiente.

En el primer argumento, el profesor **3-A** describe su trabajo en pareja pedagógica con otro profesor de Ciencias Naturales (CFE) en un Taller 5. Allí recupera sus propias prácticas docentes vinculadas al armado de un mariposario en un jardín y, además, menciona experiencias desarrolladas con sus estudiantes de Taller 6 y/o de Taller 4 en torno al trabajo con huertas.

> "El año pasado en Taller 5 hicimos pareja pedagógica con una profesora de Ciencias Naturales y elaboramos con las chicas, dos secuencias preciosas. Una tenía que ver con el armado del mariposario en el jardín y fue ahí donde yo empecé a ver el lugar de la importancia de generar espacios para las mariposas. Porque polinizan las plantas, son todo, el cuidado de las mariposas como de las abejas y desde este lugar de importancia verlo como derecho ¿no? y de la ley. Desde ahí nos metimos con la secuencia con las chicas. Ver lo transformador que es eso porque además una las veía florecer en ese tránsito y fue bueno, para mí de gran aprendizaje. Como que mutó mi vida. Y para el jardín pasaron cosas muy interesantes con los niños, cómo repercutió en eso el dato del ser vivo ¿no? era esta oruga que hay que cuidar, que hay que alimentar y eso fue muy hermoso". […] "A veces tengo Taller 6 o 4, este no me tocó, pero también se trabaja mucho con las chicas todo lo que es la huerta". (**Prof. 3-A)**

Es posible advertir que el profesor se refiere en todo momento a sus propias prácticas docentes ambientales. Menciona propuestas que desarrolla con frecuencia como las vinculadas a las huertas, y reflexiona sobre las implicancias positivas que tuvo el armado de un mariposario para ella, sus estudiantes y la comunidad educativa del jardín. En este sentido, enfatiza el impacto que la experiencia le generó tanto en lo personal como en lo profesional. También destaca los vínculos de cuidado y responsabilidad que se establecieron a través del "dato vivo" (como llamó al ciclo de crecimiento, desarrollo y cuidado de las mariposas), el cual implicó que los niños y las estudiantes realizaran acciones concretas como alimentar a las orugas o construir el mariposario. Estas acciones generaron experiencias de sensibilización hacia la naturaleza que, en palabras del profesor, constituyeron un "gran aprendizaje".

Su lectura de esta propuesta desde una perspectiva de derechos se vincula con el sentido de la formación ciudadana ambiental planteado en el Documento Marco de la Educación Ambiental Integral, particularmente a través de los ejes transversales "Ejercer nuestros derechos" y "Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida". En esta línea, resulta significativo que el profesor acompañe esta idea con la mención de la ley de Educación Ambiental Integral (2021). Por último y atendiendo a la singularidad de la experiencia, no es un dato menor que el profesor comenzara su argumentó señalando que trabajó en pareja pedagógica con una docente de Ciencias Naturales, con quien llevó adelante ambas propuestas.

En el segundo argumento, correspondiente al profesor **4-B** de Taller 3 (Jardín Maternal) es posible advertir que ciertas prácticas docentes ambientales pueden materializarse a través de enseñanzas implícitas (Jackson, 1999). El profesor considera que sus prácticas para promover la conciencia del cuidado ambiental son "muy habladas" y otorga especial importancia a la indagación del ambiente en los niños pequeños y al rol docente de "acercarles ese ambiente" para favorecer la construcción de su subjetividad. En este sentido, se observa nuevamente la

recurrencia respecto del valor asignado a las experiencias vivenciales y cognitivas en las prácticas docentes ambientales, en este caso orientadas al jardín maternal.

> "El tema de la toma de conciencia del cuidado, no soy tan consciente si realmente lo trabajo, me parece que está como muy hablado, pero no sé si está trabajado o al menos yo no soy consciente de trabajar lo que sería educación ambiental. Sí, siempre me lo pregunto. Desde lo que es maternal esto de indagar el ambiente de acercarles el ambiente ¿no? ellos están en plena construcción de su subjetividad de acuerdo, como le acercas ese mundo lo van a construir". **(Prof. .4-B)**

Corriente pedagógica ambiental *conservacionista/ recursista.* En esta línea, se exponen las prácticas de dos profesores en las cuales es posible identificar rasgos de esta corriente.

En el caso del profesor **3-B**, comienza con una descripción de las prácticas docentes que observa en los jardines donde sus estudiantes realizan sus prácticas, para luego reflexionar sobre las propias. Asimismo, señala la relación entre estas prácticas docentes y el programa "Escuelas Verdes" de la Ciudad de Buenos Aires, al tiempo que destaca el enfoque transversal e integral promovido por la Ley 27.621 (2021). Finalmente, pone el acento en la importancia del concepto de ambiente y en sus propias prácticas docentes orientadas a alentar a las estudiantes a reutilizar materiales, con el propósito de promover su conciencia ambiental.

> "Se escucha mucho en los jardines ese proyecto de Escuelas Verdes. Eso es lo que más escucho y que les cuentan a las estudiantes en las entrevistas iniciales: -estamos en el lazo tal. Y que tienen esos diplomas de las Escuelas Verdes. Da como el pie para hablar de qué consiste ese programa, que los primeros lazos creo que tienen que ver con la posibilidad de reciclar y de reutilizar material. Eso es lo que más veo en general, con el material en los jardines, en las instituciones." [...] "Se que está la Ley de Educación Ambiental Integral, que se está intentando como trabajar un poco más hace unos años, pero como que cuesta entrar en agenda bien como tendríamos que considerarlo de manera integral y transversal." […] "A veces en las prácticas es todo tan rápido que vas como a lo que sucede de inmediato y entonces sí, por supuesto que hablamos de ambiente ¿no? Que es un concepto que está muy presente, pero de educación ambiental no sé si es que se toma tanto en la escuela. No lo veo más que con esto de reutilizar material o que en los jardines hay centros de acopio de materiales o recursos, telas. Sí trabajamos con las estudiantes el hecho de reutilizar ese material, de no desperdiciar material o hago hincapié por ahí en no utilizar plástico porque sí, en conversar sobre eso. No sé, por ejemplo, a veces se hace Artes Visuales y se recubre todas las mesas con film, me causa como cierto resquemor tanto uso del plástico, de que lo compren y no reutilicen. En eso sí trato de que tengan como conciencia de las cosas, de eso sí, pero de manera transversal y muy desde ese lugar". (**Prof. 3-B)**

En línea con el argumento del profesor anterior, también es posible identificar rasgos de esta corriente en las prácticas docentes del profesor **4-A** de Taller 3. Sus propuestas se orientan a ampliar la conciencia ecológica de sus estudiantes, en sintonía con lo plantado por el profesor 4-B, no es menor el dato de que ambos son profesores de Talle 3. El profesor **4-A** explicita una estrategia pedagógica ambiental que consiste en solicitar a las estudiantes la visualización de documentales de la colección "Autosustentables" del Canal Encuentro con el fin de incorporar conocimientos sobre fauna y flora y residuos. Como pretarea a sus prácticas pedagógicas les pide elaborar resúmenes para incluir en sus carpetas didácticas de Jardín Maternal bajo la consigna "conocer para defender". Esta orientación evidencia una intención formativa centrada en la comprensión y el manejo de los recursos naturales, rasgo característico de la corriente conservacionista/recursista.

> "Mirá en Educación ambiental solo la tomo lamentablemente cuando tengo asesora en Ciencias Sociales que tomamos digamos el recorte más social. Siempre haciendo la introducción de lo que es el ambiente sabiendo que vamos a ver lo social en particular, pero siempre está abierta la posibilidad de elaborar toda la parte natural del ambiente. Si me preguntas en lo personal en mi catedra les pido que en sus carpetas tengan resúmenes de una colección de canal Encuentro sobre las investigaciones en fauna nativa, de los residuos de la colección Autosustentables. Entonces les planteo que si van a trabajar ambiente es necesario que desde los primeros años de vida comencemos a trabajar en este sujeto responsable y que además es la realidad del medio en el que vive. Además, hay que conocer para después defender. Les planteo que desde el día uno también incorporemos lo ambiental para pensar un sujeto responsable y activo". **(Prof. 4-A)**

Asimismo, se destaca de su planteamiento, la estrategia de orientar a sus estudiantes a conocer en mayor profundidad aquello que sucede en el ambiente, tanto en su entramado natural como social para poder abordarlo desde esa perspectiva en las salas de jardín maternal. Por ese motivo, propone "incorporar lo ambiental para pensar en un sujeto responsable y activo" desde los primeros años de vida. Esta idea coincide con lo expresado por Kaufmann y Serulnicoff (2000) quienes señalan que el jardín debe contribuir a formar ciudadanos críticos, respetuosos "activos y responsables" (p.32), y se vincula con el eje transversal del Documento Marco "Cuidar el ambiente y la sustentabilidad".

Finalmente, señala que cuando no trabaja con un asesor del área (en este caso de Ciencias Sociales) se le dificulta el abordaje de la educación ambiental en sus prácticas docentes, lo que evidencia la importancia del acompañamiento disciplinar para sostener propuestas integrales en este campo.

Corriente pedagógica ambiental *desarrollo sustentable*. En cuanto a otras estrategias pedagógicas afines a esta corriente se retoma el argumento del profesor **1-B** quien describe sus prácticas docentes del siguiente modo: "Y me parece que laburo también como estas cosas que yo un poco práctico ¿no? como pensar en la reutilización en relación con la naturaleza dentro de las posibilidades de la gran ciudad." **(Prof. 1-B)** Esta idea de "pensar en la reutilización en relación con la naturaleza" evidencia una estrategia orientada incentivar la utilización racional de los recursos, contribuyendo así a la promoción del desarrollo sostenible. A su vez, esta orientación puede vincularse nuevamente con la *conservacionista/recursista*.

Finalmente, en relación con el análisis de las corrientes naturalista, conservacionista/recursista y del desarrollo sostenible, es posible señalar que una de las razones de su coexistencia se debe a su orientación hacia la perspectiva de la Educación para el Desarrollo Sustentable. En este sentido todas apuntan, desde un sentido compartido, a promover la concientización y la construcción de hábitos vinculados al cuidado del planeta y sus recursos, con el propósito de transformar la actitud y acción individual de la ciudadanía.

Corriente pedagógica ambiental *científica.* Así como se identificó la convergencia de las anteriores corrientes, también se advierte la presencia de otras corrientes en las prácticas docentes ambientales del CFPP.

En este sentido es posible reconocer en los argumentos de tres profesores, componentes de la corriente científica la cual orienta la enseñanza hacia el desarrollo de conocimientos y habilidades relacionadas al medioambiente. Esta corriente se caracteriza por un enfoque cognitivo cuyo objeto de estudio es el ambiente y cuyas estrategias apuntan a la integración de las etapas del proceso científico.

En el primer argumento del profesor **2-B** de Taller 2, es posible identificar esta corriente en dos fragmentos. El primero, cuando describe las prácticas docentes ambientales de la docente de la sala donde su estudiante desarrolló sus prácticas.

> "Una de las estudiantes hizo una autoevaluación referida al ambiente natural y social, era una actividad que habían visto. La maestra estaba dando la planta y les había llevado una a los chicos. Les mostraba el tallo, la raíz, que sé yo y ella (la estudiante) miraba hacia la ventana y había un montón parque gigante y decía: ay por qué no llevarlos ahí y hacía su análisis referente a esta actividad. Ahora si bien, yo no doy la materia en sí, cuando las chicas me traen diferentes situaciones, las analizamos y es muy rico de ver cómo hoy ni nos metemos en lo natural o lo metemos de manera así re muy recortada extremadamente recortada o no nos animamos a salir." **(Prof. 2-B)**

En este primer fragmento se observa una actividad cuya intención es desarrollar en los niños conocimientos vinculados a las plantas mediante un abordaje expositivo. Sin embargo, tanto el estudiante y el profesor introducen un cuestionamiento sustentado en la corriente naturalista. Por una parte, la estudiante reflexiona sobre la decisión de la docente de llevar una planta a la sala, señalando que la actividad podría haberse realizado a partir de una experiencia directa en el parque del jardín. Por otro lado, el profesor comenta que según lo que le transmiten sus estudiantes, en muchos jardines "ya casi no se meten en lo natural" o cuando lo hacen es de manera "extremadamente recortada". Asimismo, enfatiza la importancia de las salidas didácticas al señalar que "hoy no nos animamos a salir" poniendo en evidencia la pérdida de oportunidades para el contacto directo con el ambiente.

En el segundo fragmento, se refiere a sus propias prácticas al analizar junto a sus estudiantes actividades vinculadas al ambiente social y natural. Aquí se refuerza nuevamente la presencia de este concepto como modo de entender el ambiente en el Nivel Inicial y la indagación del ambiente social y natural aparece como sinónimo de "hacer ciencias en el jardín". (Kaufmann y Serulnicoff, 2000:26).

> [...] "así que cada vez que se da la posibilidad analizamos todo lo que tenga que ver con el medio ambiente con lo que tiene que ver con lo social y natural". **(Prof. 2-B)**

En el argumento del profesor **3-A** de Taller 6 y Taller 4**,** se señala que participó en la realización de un proyecto sobre burbujas vinculado con el contenido de indagación de los cambios en los materiales, en este caso, a partir de las mezclas. Aquí se observa con claridad el sentido de estas prácticas docentes ambientales desde la corriente científica, en tanto se destaca un fuerte sesgo del área de las Ciencias Naturales en un proyecto vinculado a las mezclas. Asimismo, se observa una recurrencia con el argumento del profesor 2-B dado que también se señala (como contraposición) que el foco del proyecto no estaba puesto en el cuidado del medioambiente. Esta lectura comparte con el profesor 2-B un posicionamiento predominantemente naturalista que valora el contacto directo con el entorno y la dimensión vivencial por sobre un abordaje centrado exclusivamente en contenidos científicos.

> "Hicimos otro proyecto que tenía más que ver con burbujas que iba más como a esta cuestión más de la mezcla y si bien están las ciencias naturales, no estaba tan puesto el foco en cómo está el cuidado del medio ambiente". **(Prof. 3-A)**

Respecto del tercer argumento, el profesor **1-B** señala como parte de sus prácticas docentes, el estudio de distintas temáticas/recortes ambientales para informarse o conocer más sobre el medioambiente. Esto lo describe tanto para sí como en relación con sus estudiantes. En este sentido es posible identificar dos aspectos relevantes de sus prácticas docentes ambientales. Por un lado, otorga valor a la necesidad de informarse para profundizar en el recorte del ambiente que sus estudiantes abordaran en las unidades didácticas, Por otro, destaca la importancia de disponer de los conocimientos necesarios para orientar a sus estudiantes respecto de sus prácticas de enseñanza con los niños del jardín. En ambos casos, el objetivo se centra en considerar el medioambiente como objeto de estudio desde un enfoque cognitivo, lo que evidencia la presencia de la corriente científica en su práctica docente.

> "Sobre todo, cuando van a pensar unidades o armar unidades didácticas como estudiar ahí. Si se toma el recorte de la Costanera Sur o de la Costanera Norte, bueno ¿qué es un bioma? ¿qué biomas hay? ¿qué relación hay en ese ambiente entre la vegetación, los humanos? como eso, estudiar como para orientar y acompañar a las chicas en sus enseñanzas." **(Prof. 1-B)**

Corriente pedagógica ambiental *crítica social*. En cuanto a esta corriente, es posible identificar sus rasgos en las prácticas docentes ambientales que promueven procesos de reflexión sobre la complejidad del ambiente y el conjunto de dinámicas sociales que lo atraviesan, atendiendo a las distintas realidades y problemáticas ambientales. También se expresa en estrategias pedagógicas orientadas a formular preguntas críticas sobre dichas realidades desde un enfoque político y participativo.

En esta línea, es posible su vinculación con las prácticas docentes ambientales del profesor **2-C.** En su argumento se hacen visibles sus reflexiones sobre las condiciones institucionales para promover proyectos ambientales que apunten a transformar las realidades de los propios contextos. Asimismo, problematiza el sentido que se le atribuye a la educación ambiental en los jardines de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires lo que evidencia una mirada crítica sobre las políticas institucionales y las posibilidades de acción pedagógica. Estas reflexiones se inscriben en esta corriente al situar el ambiente como una construcción sociohistórica y al enfatizar la necesidad de una participación para su transformación.

> "Yo encuentro ciertas limitaciones sobre todo en ver qué ajustar en relación con el ambiente y eso también en el trabajo con quienes se están formando para ser docentes. Como para que puedan descubrir cómo es el proyecto institucional de las instituciones que nos alojan para las prácticas ¿no? Y creo que en CABA hay un vacío de sentido en relación con lo específico del ambiente natural entendido como una espectacularizacion: - Todos los jardines hacen un mariposario, todos los jardines hacen huertas. Sin poder hacerse preguntas sobre cuáles son las condiciones propias de lo natural que hacen posible que más allá de que podamos trasplantar una planta a la que vengan los colibríes, las mariposas; hay algo ahí del reconocimiento de lo propio ¿no?" […] "Muchas veces con las chicas vemos ciertas selecciones curriculares del diseño de Maternal, no hay muchos contenidos a enseñar respecto de esta relación con el ambiente natural. Sino son contenidos muy forzados". **(Prof. 2-C)**

Desde su posicionamiento crítico, reflexiona sobre el sentido de los proyectos vinculados a los mariposarios y huertas que se desarrollan en distintos jardines de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Señala un "vaciamiento de sentido en relación con el ambiente natural" al observar que "todos los jardines hacen mariposarios, todos los jardines hacen huertas" y se pregunta por la necesidad de revisar las condiciones "de lo propio". En este planteo se advierte su interés para contextualizar las propuestas ambientales desde la singularidad, las necesidades y la realidad de cada institución. De manera complementaria, es posible vincular sus prácticas con el eje transversal "Reconocer la complejidad del ambiente" (Documento Marco para la EAI, MEN.,2022) en tanto este sostiene que "reconocer la complejidad del ambiente es también complejizar la enseñanza y desafiar los modos de hacer escuela en clave ambiental" (p.19). La reflexión del profesor se inscribe en esta perspectiva al problematizar la pertinencia, el sentido y la contextualización de las propuestas ambientales en el Nivel Inicial.

Asimismo, el profesor menciona que suele "encontrar ciertas limitaciones" respecto de qué temáticas ajustar para relacionarlas con un abordaje integral del ambiente y de cómo abordarlo con sus estudiantes. Estas limitaciones pueden vincularse con el señalamiento que hace sobre el diseño curricular de Jardin Maternal al expresar que presenta escasos contenidos vinculados con el ambiente natural. Este aspecto podría generar el "forzamiento" que describe, dado que los docentes deben decidir cómo integrar la EAI en un marco curricular que no siempre ofrece orientaciones para el nivel y en particular para el Jardín Maternal.

A modo de cierre

A partir del análisis de estas prácticas docentes ambientales, se comprende que el sentido que prevalece se vincula con la indagación del ambiente social y natural tal como lo proponen Kaufmann y Serulnicoff (2000) y lo retoman en los diseños curriculares

jurisdiccionales vigentes. Este posicionamiento conceptual se expresa como rasgo identitario del Nivel Inicial y puede manifestarse de manera explícita o implícita orientando la puesta en práctica de las distintas estrategias pedagógicas vinculadas a la Educación Ambiental que desarrollan los profesores de este campo.

No obstante, también es posible afirmar que la perspectiva de Educación Ambiental Integral se incorpora de manera transversal en sus prácticas docentes, especialmente en acciones orientadas a las como la concientización, al cuidado del ambiente, a la sensibilización hacia la naturaleza y la promoción de prácticas sustentables en el uso del material didáctico.

Cabe destacar que, en varios argumentos, los profesores mencionan el trabajo conjunto con docentes de Ciencias Naturales y/o Ciencias Sociales, ya sea a través de asesorías o como pareja pedagógica en Taller 5. Asimismo, se observa la referencia hacia el conocimiento de la Ley de Educación Ambiental Integral (2021) y a la presencia del Programa Escuelas Verdes en los jardines de la Ciudad de Buenos Aires.

Por último, en la tabla 26 se sintetiza las prácticas docentes ambientales de los profesores del Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales (CFPP), permitiendo visualizar de manera integrada los sentidos, estrategias y perspectivas que emergen de este análisis.

Tabla 26.

Cuadro síntesis prácticas docentes ambientales del CFPP

Tramo	Taller	Corrientes pedagógicas ambientales (Sauvé)	Estrategias pedagógicas ambientales	Enfoque	Fuentes/ Normativas	Ejes transversales del Documento marco de la EAI
I	**1**	-	-	-	-	-
	2	***Científica*** ***Naturalista***	-Análisis de actividades observadas y registradas, realizadas por la docente de sala -Registros de salidas didácticas	-	-	-
II	**3**	***Conservacionista/ Recursista*** ***Crítica social***	-Pretarea: Tratamiento de la información a partir de documentales sobre cuidado ambiental, -Concientización desde lo conversacional -Planificación de mini-proyectos -Implementación de prácticas pedagógicas ambientales en jardín maternal - Profundización sobre el concepto de ambiente desde su faceta social y natural	Transversal	-Documentales de la Colección "Autosustentables". Canal Encuentro Ley N°27.621 -Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000, 2016)	Eje "Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida" Eje "Reconocer la complejidad del ambiente"
	4	***Naturalista*** ***Conservacionista/ Recursista***	-Planificación de secuencias didácticas -Implementación de prácticas pedagógicas ambientales en jardín de infantes. Por ejemplo: Huertas	Transversal	Ley N°27.621 Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000- 2019)	Eje "Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida"
	5	***Naturalista*** ***Conservacionista/ Recursista***	-Elaboración de un marco teórico sobre la indagación del ambiente natural y social -Planificación de secuencias didácticas. -Implementación de prácticas pedagógicas ambientales.	Transversal	Ley N°27.621 Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000- 2016- 2019)	Eje "Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida"
III	**6**	***Conservacionista/ Recursista*** ***Naturalista*** ***Científica***	-Planificación de secuencias, proyectos y unidades didácticas. -Implementación de prácticas pedagógicas ambientales en jardín maternal y jardín de infantes: Proyecto de Mariposario y Burbujas (mezclas)	Transversal	Ley N°27.621 Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000- 2016- 2019)	Eje "Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida" Eje "Ejercer nuestros derechos"
			Estrategias pedagógicas ambientales: Complementarias a las prácticas docentes			
I **II** **III**	**1** **2** **3** **4** **5** **6**	***Conservacionista/ Recursista*** ***Desarrollo Sostenible***	-Elaboración de materiales didácticos con elementos reciclados o reutilizados. - Construcción de una cosoteca: Selección de objetos que pueden reutilizar de maneras polivalentes. -Centros de acopiado de materiales en los jardines del Nivel Inicial.	Educación Ambiental cono eje Transversal	Materiales de descarte, reciclados o reutilizados	Eje "Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida"

Fuente: Elaboración propia

Campo de la Formación Específica

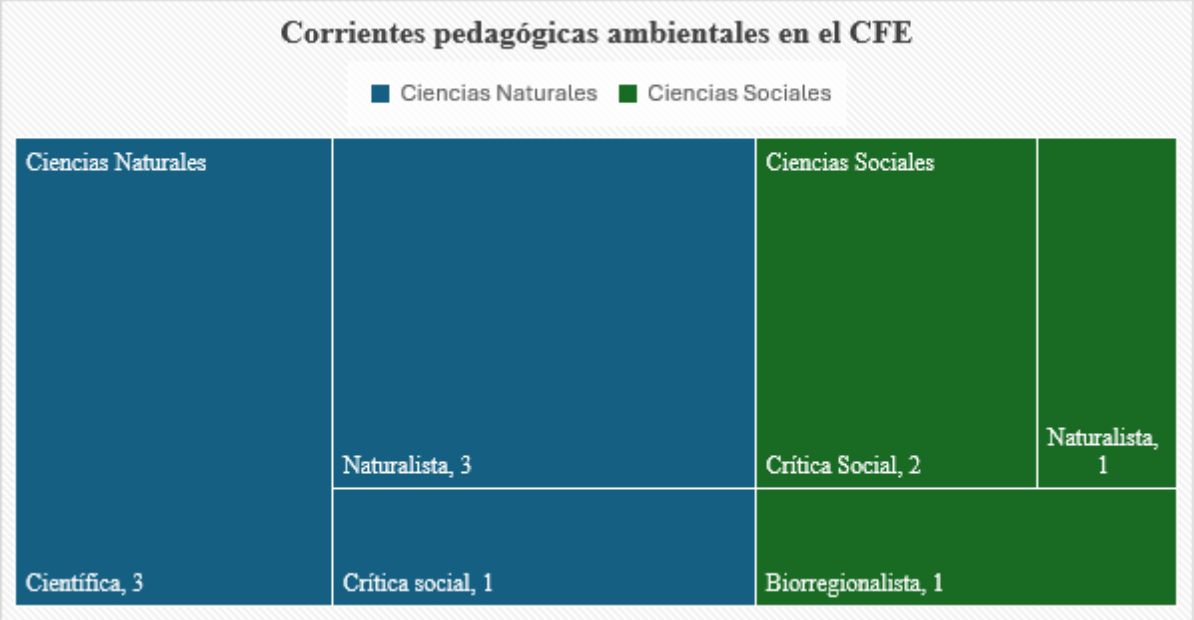
En el análisis de las prácticas docentes ambientales de los profesores de este campo, se advierte, en primer lugar, que predominan respuestas asociadas a la perspectiva del campo disciplinar propia de cada docente. En segundo lugar, es posible identificar diversas reflexiones en torno al trabajo vinculado a la educación ambiental y a su posible inclusión en el dictado de sus asignaturas.

De manera general, se observa que en sus prácticas subyacen distintas corrientes pedagógicas, entre las cuales se identifican: la corriente científica, la corriente naturalista, la corriente crítica social y la corriente biorregionalista. Asimismo, entre los profesores de Ciencias Naturales prevalecen de manera coexistente las corrientes: científica (tres profesores) y naturalista (tres profesores); mientras que entre los profesores de Ciencias Sociales predomina la corriente Crítica Social (dos profesores). También se registra la presencia de la corriente crítica social en las prácticas de un profesor de Ciencias Naturales, así como la corriente naturalista (un profesor) y la corriente biorregionalista (un profesor), en las prácticas docentes de dos profesores de Ciencias Sociales. Se adjunta la figura 9 que presenta estas tendencias y permite comprende la heterogeneidad de prácticas presentes en el Campo de la Formación Docente.

A continuación de la figura 9, comienza el análisis de las prácticas docentes ambientales de los formadores del CFE.

Figura 9

Corrientes pedagógicas ambientales en el CFE



Fuente: Elaboración propia.

Coexistencia de las corrientes pedagógicas *científica y naturalista*. A partir del análisis de los argumentos, se identificó la presencia conjunta de las corrientes científica y naturalista. Esta articulación se observa en las prácticas docentes ambientales de tres profesores. Asimismo, se destaca que esta recurrencia es la que predomina entre los profesores de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial.

En el argumento del profesor **1-1**, es posible reconocer ambas corrientes en distintos momentos de la enseñanza de su asignatura. Al inicio del dictado de su cátedra predomina la corriente científica dado que el profesor organiza un abordaje expositivo orientado a que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades para enseñar ciencias naturales. Asimismo, el profesor también desarrolla el concepto ambiente como entramado natural y social. Esto se evidencia cuando señala que trabajan con el texto de Kaufman y Serulnicoff (2000), lo cual resulta concordante con el análisis realizado hasta aquí.

Asimismo, en este fragmento es posible identificar dos estrategias pedagógicas que se vinculan con esta corriente. Por un lado, el trabajo sobre el modelo didáctico de las ciencias que concuerda con la integración de las etapas del proceso científico y por otro, el desarrollo de propuestas sobre astronomía que se vincula con la idea de desarrollar proyectos de indagación.

> "Tenemos un primer momento en la materia que es un poquito más teórico, las primeras cuatro o cinco clases con este debate más epistemológico de ¿qué es la ciencia? ¿dónde se paran las ciencias naturales? y ¿Qué disciplinas estamos mirando cuando miramos a las ciencias naturales?" […] "y después empezamos a trabajar a partir de un texto que se usa mucho en inicial, que es el de Kaufmann y Serulnicoff de la indagación del ambiente y cómo se contextualiza. A partir de ahí de trabajar el modelo didáctico de enseñanza por indagación". […] "Siempre les propongo 4 o 5 temas. Por ejemplo, uno que es de propuestas astronómicas como título grande. Ellas pueden elegir desde dónde trabajar las distintas fases lunares o poder mirar el cielo y los elementos del cielo en distintos momentos del día, cómo mirarlos o trabajar y descubrir que los elementos nocturnos también están en el cielo diurno". **(Prof. 1-1)**

En un segundo fragmento es posible focalizar en el rasgo experiencial de las propuestas asociado a la corriente naturalista. Esto se evidencia en la idea de "recorrer" y contextualizar el lugar donde se realizará la propuesta desde "lo más abarcativo", lo cual sostiene un enfoque tanto cognitivo como afectivo de las experiencias vinculadas con la naturaleza. Asimismo, se señala que a las estudiantes les parece atractiva la posibilidad de abordar temáticas relacionadas con núcleos temáticos sobre astronomía y en particular sobre el cielo. Ejemplifica que estos trabajos han sido llevados a sus asesorías pedagógicas con el

propósito de reelaborarlas como planificaciones para poder implementarlos. Asimismo, también menciona que en Taller 5 desarrollaron propuestas similares cuya temática fue la de las nubes.

> "Distintas propuestas que son mucho más abarcativas, de contextualización también con este el ambiente social ¿no? Tienen que poder recorrer el lugar en donde están haciendo la propuesta, cómo se ve el cielo desde ahí, qué es lo que pueden traer de ese cielo para trabajar. Te pongo el ejemplo del cielo porque por lo general les gusta mucho, es una propuesta atractiva. Han traído trabajos muy diversos inclusive también han aparecido después en los asesoramientos, en los talleres o en taller cinco las chicas han hecho una propuesta hermosa con las nubes". **(Prof. 1-1)**

En el tercer fragmento, da cuenta de la posibilidad de un trabajo interdisciplinario en la implementación de estas propuestas. De igual manera, expresa sus consideraciones respecto del abordaje de un recorte del ambiente para indagarlo desde lo cotidiano y cercano, con el propósito de que los niños puedan apropiarse de estos conocimientos. En esta línea, vincula el trabajo en educación ambiental con la idea de "involucrarse", enfatizando en la importancia de que las experiencias partan de la realidad inmediata de los niños y se articulen con otros campos disciplinares para enriquecer la comprensión del ambiente.

> "También trabajar otras cuestiones como incorporar otras áreas en la propuesta como Música. Expresión Corporal porque me parece que es abordaje mucho más rico y que parte más desde lo cotidiano. Yo creo que los chicos necesitan apropiarse de las cosas y que para apropiarse tienen que ser cercanas, muy de conocimiento físico. Entonces cualquier propuesta en donde nosotros los podamos involucrar no solo física sino también intelectualmente ellos como que se van a comprometer más con el ambiente. Me parece que el trabajo en educación ambiental tiene mucho de eso ¿no? tiene mucho de involucrarse". **(Prof. 1-1)**

En el argumento del profesor **2-1**, es posible identificar la presencia de ambas corrientes de las cuales la estrategia de la corriente naturalista se observa en la realización de salidas didácticas (en este caso a la Costanera Sur). Mientras que la corriente científica, se vincula con la solicitud de la elaboración de trabajos prácticos. Al igual que en el argumento del profesor 1-1, aquí también explicita cómo se desarrollan las clases de Ciencias Naturales y se observa la importancia que asigna a la salida didáctica desde el conocimiento personal de ese ambiente. Esto se manifiesta en su reflexión sobre el recorrido formativo de sus estudiantes y sobre el tiempo que implica construir un conocimiento situado del entorno.

> "Hago una salida a la Costanea Sur y muchas estudiantes no tienen idea ni de que existe, también hago trabajos prácticos. Al final de la cursada cuando les mostrás todo el recorrido que transitaron lo que más les queda es la salida. Conocer el entorno lleva mucho tiempo, lo comprobé a lo largo de los años". **(Prof. 2-1)**

En el tercer argumento del profesor **3-1**, se observa que sus prácticas docentes se describen en función del dictado de la asignatura Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Este aspecto es coincidente con sus parees del área. Desde este encuadre, es posible identificar la predominancia de rasgos vinculados a la corriente científica expresados en sus estrategias pedagógicas ambientales. Dichas estrategias incluyen tres trabajos prácticos y un experimento. No obstante, también solicita a sus estudiantes que lleven a cabo una salida didáctica a un ambiente natural cercano (como una plaza o una reserva), estrategia que puede asociarse con la corriente naturalista. Asimismo, en su argumento se distingue el énfasis que le asigna a esta experiencia vivencial con la naturaleza. En este sentido este aspecto aparece de manera recurrente en los tres profesores analizados.

Al detallar sus estrategias, señala desde la perspectiva de esta corriente que el experimento debe "estar enmarcado pedagógicamente" lo que implica el desarrollo previo de conocimientos y habilidades. Asimismo, explica que los estudiantes deberán dictar una clase expositiva a sus pares y elaborar un video. En relación con esta última estrategia, manifiesta la necesidad de realizar una salida didáctica dado que la realización del video demandaba "ir y filmar el ambiente seleccionado" para su enseñanza. La importancia que le asigna a esta instancia se comprende cuando afirma que "para aprender el ambiente, hay que estar en el ambiente". Por último, reflexiona sobre las diferencias entre este tipo de experiencias en la Ciudad de Buenos Aires y aquellas que podrían desarrollarse "a 20 kilómetros", fuera del ámbito urbano.

> "Si tengo Ciencias Naturales en Inicial entonces tienen tres trabajos prácticos y se sumó un experimento. A partir de muchas acciones, que son un experimento dentro de un marco pedagógico, dar una clase a otros y armar un video de la naturaleza con el cual van a dar una clase. Si hablan de la paloma, tienen que ir a filmar una. Otra es una salida educativa, pero no un museo, al ambiente y otra tiene que ver con la presentación de una actividad, una clase. Dentro de todas esas acciones, la salida educativa tiene que ser a una plaza o un ambiente, una reserva, no un río un arroyo. A conocer el ambiente y qué haríamos, cómo haríamos ese recorte, ese contexto pedagógico para enseñarlo es decir para aprender el ambiente hay que estar en el ambiente." [...] "Por supuesto, podes hablar de animales y lugares que vos no podés acceder, pero Capital tiene ambientes importantes y más dentro del cemento, es muy diferente la vida en Capital que a 20 kilómetros". **(Prof. 3-1)**

A continuación, se desarrolla el análisis de prácticas en las cuales se excluyen coexistencias entre corrientes y en cada docente subyace exclusivamente una corriente pedagógica ambiental.

Corriente pedagógica ambiental *crítica social*. Respecto de esta corriente, a partir del análisis de las entrevistas fue posible identificar su presencia en las prácticas docentes ambientales de dos profesores.

En el primer argumento, se observa que el profesor **1-2** reflexiona inicialmente acerca del lugar que le asignaba a la educación ambiental en el dictado de su asignatura. En su conceptualización es posible reconocer un posicionamiento político, en tanto señala las dinámicas sociales que intervienen en la relación de dominación entre la sociedad y la naturaleza. Asimismo, en su argumentación, se advierte un análisis que se inscribe en la línea del concepto de crisis ambiental (Leff et al. 2002)

> "Prioricé trabajar algunos contextos seleccionados por las estudiantes y desde ahí plantear unidades didácticas. Pero dentro de las elecciones que hicieron, hay algunas elecciones que pueden tener más que ver con lo ambiental. En el desarrollo de la materia, cuando yo la planificaba, también me daba cuenta de que le daba poca relevancia al ambiente natural. Ahora si vos preguntás, entendiendo ambiente como algo más vinculado a la naturaleza tal vez poco pero sí la naturaleza es entendida en combinación o comunión con lo social, porque lo social todo el tiempo está transformando a la naturaleza, apropiándose. Porque en nuestro sistema capitalista en el que vivimos hay una apropiación de la naturaleza, una dominación y no una comunión con ella. Entonces, desde ese lugar sí, porque hay recorridos didácticos que te llevan a pensar esos cuestionamientos". **(Prof. 1-2)**

En un segundo fragmento profundiza en sus prácticas docentes y reconoce en ellas, diversos aspectos vinculados con la educación ambiental. Al abordar el tema sobre el Rio de la Plata y su relación con la sociedad durante el periodo colonial de Buenos Aires, propone como estrategia pedagógica un trabajo reflexivo. En este trabajo profundizan sobre las problemáticas ambientales de ese tiempo histórico y su continuidad, en el tiempo presente. Estos elementos permiten advertir la presencia de la corriente pedagógica crítica social en sus prácticas docentes, así como su articulación con los ejes transversales del Documento (MEN, 2022). En este sentido se observa la vinculación de sus prácticas con los ejes "*Reconocer la complejidad del ambiente*" y "*Analizar los problemas ambientales*". En efecto, como se señala en dicho documento el profesor propone complejizar la mirada sobre el ambiente desde su dimensión sociocultural (p.18). Asimismo, en su análisis parte de comprender que los bienes naturales (en este caso el Rio de la Plata) se encuentran inmersos en controversias y tensiones entre distintos sectores y grupos sociales que se los disputan (MEN, 2022, p.19).

> "Por ejemplo, cuando trabajamos Río de la Plata, la sociedad en relación con el Río de la Plata en el período colonial en Buenos Aires, incluso mucho después te obliga a pensar la relación de la sociedad con la naturaleza. No solamente por cuestiones de contaminación que va a empezar a producirse, sino para ver esos distintos usos. Y cómo los distintos actores o sectores sociales van a ser distintos usos o distintas concepciones del ambiente o del entorno que van teniendo. Entonces, es interesante como ir desentramando eso. En ese sentido, lo estoy pensando más que haberlo conceptualizado antes. Así nada me vino bien conceptualizarlo". **(Prof. 1-2)**

En el argumento que corresponde al profesor **4-1**, al igual que en el caso anterior, es posible reconocer la presencia de la corriente pedagógica crítica social. Su reflexión evidencia la necesidad de consustanciar las prácticas docentes con una mirada que complejice y profundice el trabajo sobre el ambiente "desde su faceta natural y su faceta social". En este sentido, el profesor señala que este trabajo constituye un paso previo y necesario para luego abordar la educación ambiental integral.

> "De la educación ambiental integral, todavía poco. Me parece que está faltando primero terminar, el que es para mí un obstáculo que veo hoy en día, terminar de lograr esta idea de ambiente asociado con la naturaleza. Sino de ambiente donde la sociedad está presente, esta mirada de ambiente natural y social." [...] "Poder encontrar alguna faceta del área contraria para mostrar esa complejidad que tiene el ambiente. Eso me parece que está faltando. Entonces, estoy muy empecinado en lo que es formación docente inicial en que logren eso. Que logren frente a una propuesta más de naturales reconocer la faceta social y frente a los mandamientos sociales que le encuentren la faceta natural. Sin generar cosas forzadas, sino como parte de la realidad." […] "Hoy día en la formación inicial es lograr esa idea de ambiente, de la sociedad. Que me parece como el paso previo y necesario para meterte en la educación ambiental integral". **(Prof. 4-1)**

En un segundo fragmento, establece una diferenciación entre el trabajo que se está realizando en la formación docente permanente en la Provincia de Buenos Aires y su percepción sobre el alcance de la educación ambiental en la formación docente inicial. Describe el trabajo en la Provincia de Buenos Aires como "un camino más allanado" señalando que allí se está avanzando en "dejar de hacer botellas de amor, no porque esté mal en si sino en la botella del amor sin hablar del consumo". Con esta reflexión pone de relieve la necesidad de superar prácticas ambientalistas centradas únicamente en acciones simbólicas o en la dimensión natural del ambiente sin problematizar los procesos sociales que lo atraviesan. Asimismo, menciona los obstáculos que identifica para inserción de la EAI en el Nivel Inicial. Entre ellos señala la persistencia de tradiciones más ambientalistas donde predomina una mirada centrada "en lo natural" y donde" falta lo social" así como la dificultad que imprime

"la edad de los niños y niñas" y el desafío que ello implica para trabajar problemáticas socioambientales complejas.

> "Está costando, pero estamos trabajando en lo que es la formación permanente, por ejemplo, incorporando el conflicto, las problemáticas o las dimensiones ecológicas. Esto de dejar de hacer la botella del amor, no porque esté mal en sí sino en la botella del amor sin hablar de consumo, de los cartoneros como que pierden esa mirada de lo ambiental, de la naturaleza, de la educación ambiental. Eso está costando bastante porque hay más tradiciones de la educación ambiental, más ambientalista, donde aparece la idea totalmente natural falta de lo social, de la problemática y el conflicto. Y la otra dificultad es la que te imprime el propio nivel de los niños que cuesta a veces pensar en la educación ambiental. Provincia de Buenos Aires tiene un camino bastante allanado, viene ya desde hace un tiempo trabajando con la ciudadanía y el paisaje, hablando de ambientes contaminadores, ahora con ambiente y fauna. Me parece que en la permanente hay un poco más de posibilidades y la formación docente inicial parece que hay que trabajar más con la Educación Ambiental". **(Prof. 4-1)**

En el tercer fragmento, señala la posible incorporación de la educación ambiental como contenido en el próximo plan de estudio del profesorado de Educación Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Agrega que, en el boceto del documento, dicho contenido aparecería únicamente dentro de la asignatura Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. En este sentido, resulta especialmente interesante su planteo respecto de que la educación ambiental introduce un desafío para el Nivel Inicial al venir a "romper el cubo estable y emitir un ruido". Asimismo, establece una comparación entre el proceso de la ESI y la EAI señalando que la incorporación de la perspectiva de Educación Sexual Integral conllevó muchas discusiones que permitieron su establecimiento. Este señalamiento se articula con lo planteado por Canciani y Telias (2025), quienes identifican convergencias entre la ESI y la EAI a partir de la articulación entre los ejes transversales de cada una. En esta línea, las autoras sostienen que estas convergencias permiten problematizar la realidad social y complejizar la enseñanza desde una perspectiva integral. Por este motivo, consideran fundamental pensar estos desafíos desde la formación docente (p.16).

> "Vi que incorporan educación ambiental solamente en ciencias naturales, o sea pasaron de no haber a incorporarlo en este boceto. Está en una fase muy crítica pero la verdad me parece bueno que incorporen, bueno que problematiza el área. Sí me parece interesante que la educación ambiental planteó un desafío nuevo. Rompe con un cubo estable que tenía el nivel y le emite un ruido. Yo solo he hecho esa comparación entre la educación sexual y la educación ambiental. La ESI ya tiene 18 años, se tardó mucho tiempo en implementar mucha discusión. Pero lo mismo le está pasando a la educación ambiental". **(Prof. 4-1)**

Corriente pedagógica ambiental *Biorregionalista*. En relación con la corriente pedagógica Biorregionalista, es posible identificar sus rasgos en las prácticas docentes ambientales que consideran el ambiente desde un sentido de pertenencia y compromiso con el medioambiente local, promoviendo una ética ecocéntrica con un enfoque participativo y solidario.

En este sentido, se toma el argumento del profesor **2-2** quien describe sus prácticas docentes vinculadas con la asignatura Cs. Sociales en el Nivel Inicial. En ellas, es posible advertir su intención de promover la valoración de los saberes y experiencias de los niños y las estudiantes. De esta manera se comprende que facilitar estas experiencias puede impulsar una relación significativa entre la comunidad educativa y el entorno natural. Esta intención, se articula con las estrategias y enfoques propuestas en la corriente pedagógica Biorregionalista.

Asimismo, se observa que la propuesta del profesor puede vincularse con el eje transversal "*generar un diálogo de saberes*" (MEN, 2022). Dicho eje implica considerar en las prácticas docentes ambientales, la promoción de un diálogo intergeneracional orientado a construir un saber ambiental complejo. En este sentido, se reconoce la responsabilidad docente de generar las condiciones para que ese debate sea posible (p.25-26) tanto en el jardín como en el profesorado.

> "Fundamentalmente es primero trabajar con las estudiantes este reconocimiento al conocimiento sobre el ambiente que puede traer la niñez, que las niñas y niños traen al jardín un montón de saberes sobre lo social. De poder también valorar su saber, poder indagar sobre ellos y que ellos puedan ser la base para trabajar lo que son las ciencias sociales. En el cómo aprovecharlo, considerar esos saberes para poder pensar su tarea en el nivel inicial y también indagar un poco sobre el conocimiento de pensar esto de qué es el ambiente ¿no? En lo personal, en sus experiencias, qué significa esto del ambiente y como eso me permite ampliar mi mundo de conocimiento". **(Prof. 2-2)**

Proyectos Intercátedra. En el análisis de los datos fue posible advertir experiencias de trabajo conjunto y articulado entre profesores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Dado que estas iniciativas expresan un abordaje integral y en sintonía con la perspectiva de la educación ambiental, se consideró significativo su inclusión en el apartado de las prácticas docentes. Se retoman los argumentos de dos profesores de Ciencias Sociales en el Nivel Inicial que mencionan proyectos inter-cátedra (Cs. Sociales-Cs. Naturales) tanto desde la autogestión como desde las propuestas institucionales.

En el primer argumento el profesor **4-2**, evidencia explícitamente su intención de incorporar la perspectiva ambiental en sus prácticas docentes. Señala que está comenzando a

investigar sobre el tema y que en ese marco surgió la posibilidad de realizar un proyecto de articulación con un profesor de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial "para pensar la mirada del ambiente desde las ciencias sociales y las ciencias naturales". Esta iniciativa surge del interés y la autogestión de ambos docentes. En relación con este proyecto, se menciona que las experiencias directas y/o salidas didácticas constituirán propuestas posibles para la articulación de las materias. En este caso, la idea consistía en vincular su cátedra de Ciencias Sociales en el Nivel Inicial con un grupo de sala de 5 años de un jardín estatal que restaba desarrollando un proyecto sobre biodiversidad en una plaza pública. Cabe destacar que la docente de esa sala era la profesora de Ciencias Naturales con quien habían ideado la articulación. Al considerar este proyecto, es posible comprender que su realización fomenta la relación con la naturaleza tanto en niños como en adultos desde un enfoque experiencial y cognitivo, favoreciendo así una perspectiva integral de la educación ambiental en los profesorados de Nivel Inicial.

> "Trabajo la materia cuatrimestral, entonces como trabajo un cuatrimestre con cada grupo todavía no incorpore nada en sí mismo de la perspectiva de educación ambiental. Es algo que estoy como empezando a mirar y a investigar un poco más. Si trabajo desde el enfoque del ambiente, porque son los contenidos de la materia que doy. Y estoy empezando con un amigo que es del área de Naturales, a hacer una articulación para pensar la mirada del ambiente desde las ciencias sociales y de las ciencias naturales. Tenemos esa idea de proyecto, de articular las materias en relación por ejemplo con experiencias directas o con salidas. Con otra profesora íbamos a articular, pero no pudimos. Ella tiene un proyecto en un jardín, también trabaja en el nivel inicial. Es un proyecto de un corredor de biodiversidad en una plaza con sala de cinco. El proyecto que íbamos articular era del grupo de sociales con este grupo de sala de cinco que está haciendo este proyecto institucional". **(Prof. 4-2)**

En el segundo argumento, es posible señalar el desarrollo de una experiencia institucional de articulación inter-cátedra entre Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. En su argumentación el profesor **3-2** comienza por describir sus prácticas docentes como profesor de Ciencias Sociales en el Nivel Inicial y desde este lugar, reflexiona sobre las implicancias del abordaje disciplinar de su asignatura, en tanto propone formar en el área de la "Indagación del ambiente social y natural".

En segundo lugar; desarrolla su experiencia de trabajo interdisciplinar con una profesora de Ciencias Naturales en Nivel Inicial en el marco de una asignatura llamada "Ambiente". La propuesta se organizó a partir de una metodología compartida que incluyo la planificación conjunta, una instancia de evaluación final unificada para ambas asignaturas y un proyecto centrado en el trabajo desde los Pueblos originarios. Esta experiencia articula contenidos, metodologías y perspectivas de ambas áreas, fortaleciendo la mirada

interdisciplinaria de la formación docente. En este fragmento responde a la pregunta respecto de si aborda la educación ambiental en sus clases.

> "Bueno, no de esa manera porque cuando vos te metes en el mundo de los profesorados ves que están los diseños, la perspectiva y yo estoy formado en una disciplina. Para enseñar disciplinas en la enseñanza media yo por ejemplo en ciencia política, he enseñado historia, economía, educación cívica que también es política ese tipo de cosas que son disciplinares. Me demandó de alguna manera abrir mi cabeza un poco en relación con cualquier dificultad que supone desde el punto de vista metodológico enseñar tanto sociales, como naturales en esta carrera." […] "Con una profesora de Ciencias Naturales, laburamos juntas y había un solo final. Las estudiantes creían que eso era más fácil, pero en rigor era más difícil porque nadie está formado en áreas y el único nivel que enseña áreas y en clave multidisciplinar es el nivel inicial" [...] "Cuando enseñamos ambiente era muy interesante. Ella los martes daba naturales y yo los jueves sociales con el mismo grupo y el final en conjunto. La planificación mía vinculada con la de ella y la de ella con la mía. A mí me pareció muy bueno el trabajo final porque les hacíamos generar contenidos de sociales y de naturales y planificar clases juntándolos ¿no? Era un laburo alucinante que hacían y trabajamos específicamente la temática de pueblos originarios que el ambiente social y natural está bien entrelazado. Pero bueno, después se bajó, qué sé yo. Laburar en equipo supone muchas dificultades y tener a las mismas personas también". (Prof. 3-2)

A modo de cierre

Es posible advertir que, en el Campo de la Formación Específica, el concepto de ambiente como entramado social y natural adquiere centralidad y predominancia desde lo disciplinar. Esto se evidencia tanto en las prácticas docentes ambientales de los profesores de Ciencias Sociales como en las de los profesores de Ciencias Naturales.

Asimismo, se reconoce la presencia del enfoque interdisciplinar -propio de la educación ambiental integral- en las ideas y los proyectos inter-cátedra, así como los desafíos que este tipo abordaje implica. No obstante, estas experiencias permiten visualizar posibles "puertas de entrada" para la inclusión de la educación ambiental integral en las prácticas docentes de los profesores del Campo de la Formación Específica. En este sentido, se observa que contar con apoyo institucional podría facilitar la coordinación de las condiciones laborales necesarias para su concreción. Sin embargo, se explicitan como obstaculizadores el tiempo que demanda la planificación y organización conjunta, así como la continuidad pedagógica de los profesores involucrados. Por último, se presenta la tabla 29 donde se sintetiza las prácticas docentes ambientales de los profesores del Campo de la Formación Específica.

En el próximo apartado, se presenta la discusión de los resultados obtenidos para ponerlos en diálogo con el marco teórico y con los antecedentes empíricos de esta investigación.

Tabla 27

Cuadro síntesis prácticas docentes ambientales del Campo de la Formación Específica

Campo de la Formación Específica	Corrientes pedagógicas ambientales (Sauvé, 2001)	Estrategias pedagógicas ambientales utilizadas por las y los profesores	Enfoque Integral	Ejes transversales del Documento Marco de EAI
Ciencias Naturales	***Científica***	-Trabajo expositivo sobre el modelo didáctico de las ciencias -Abordaje teórico sobre las ciencias y el estudio sobre el ambiente, -Elaboración de trabajos prácticos y videos - Elaboración y dictado de clases entre estudiantes	-	-
		-Planificación y realización de experimentos -Planificación de proyectos (propuestas sobre Astronomía)	Interdisciplinario con otras áreas como Música y/o Expresión corporal	
	Naturalista	-Experiencias directas - Salidas didácticas	-	-
	Crítica	-Profundización y desnaturalización sobre el concepto de ambiente desde su faceta natural y social - Profundización sobre el concepto de ambiente desde su faceta social y natural	Transversal con la ESI	-
		-Análisis de recorridos didácticos (ejemplo: Río de la Plata en la época colonial de Buenos Aires) -Planificación de unidades didácticas	-	Eje "Reconocer la complejidad del ambiente"
Ciencias Sociales	***Crítica***	*Proyecto institucional Inter cátedra con Ciencias Naturales* (implementado) -Trabajo sobre los Pueblos Originarios -Examen final compartido por ambas asignaturas	Interdisciplinariedad	Eje "Analizar los problemas ambientales"
	Naturalista	*Proyecto de autogestión Inter cátedra con Ciencias Naturales* (sin implementar) -Salidas didácticas -Experiencias directas	Interdisciplinariedad	-
	Biorregionalista	Indagación sobre los saberes y conocimientos de los niños y de las experiencias de vida de las estudiantes en relación con el ambiente como entramado social y natural	-	Eje "Generar un diálogo de saberes"

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Discusión de los Resultados

Los resultados del análisis presentado en este capítulo permiten una caracterización descriptiva de las representaciones sociales de los docentes, permitiendo una lectura interpretativa sobre las lógicas de sentidos que estructuran la Educación Ambiental Integral y sus prácticas educativas en la formación docente inicial del profesorado de Educación Inicial.

Se observa en primer lugar un cierto predominio de representaciones sociales de tipo antropocéntrico, especialmente en sus variantes pactuadas y culturales. Esta observación resulta significativa en tanto indica que el ambiente continúa siendo pensado fundamentalmente en relación con su impacto sobre la vida humana, o como un espacio de responsabilidad moral individual y colectiva. En los términos planteados por Moscovici (1979), esto sugiere que las representaciones no solo organizan el conocimiento, sino que también delimitan los marcos posibles de acción, restringiendo el surgimiento de perspectivas más críticas o estructurales.

En este sentido, aunque los docentes entrevistados reconocen el deterioro ambiental y la responsabilidad humana en dicho proceso, estas interpretaciones tienden a inscribirse en una lógica de concientización y cambio de hábitos, antes que en una problematización de las condiciones socioeconómicas y políticas que producen la crisis ambiental. Esto resulta muy relevante y se vincula con lo que Sauvé (2005) identifica como enfoques conservacionistas de la educación ambiental, en los cuales el énfasis recae en la modificación de conductas individuales más que en la transformación de estructuras.

En segundo lugar, la coexistencia de múltiples representaciones en un mismo sujeto (evidenciada en un alto porcentaje de la muestra) permite afirmar que las concepciones docentes no son homogéneas ni estables, sino que se configuran como entramados híbridos y a veces contradictorios. En este sentido, es posible identificar docentes que articulan simultáneamente perspectivas globalizantes con enfoques utilitaristas o culturales, lo cual da cuenta de una tensión no resuelta entre distintas formas de comprender el ambiente. Esta superposición de sentidos puede interpretarse como un indicador de la transición incompleta hacia modelos más complejos de educación ambiental, en los que aún persisten matrices tradicionales.

Un tercer aspecto relevante identificado en este análisis se refiere a las diferencias observadas entre el Campo de la Formación de las Prácticas Profesionalizantes (CFPP) y el Campo de la Formación Específica (CFE). Así, mientras que en el CFPP predominan representaciones antropocéntricas pactuadas, en el CFE adquieren mayor peso las representaciones globalizantes. Esta divergencia sugiere que las trayectorias disciplinares inciden en la construcción de las representaciones sociales, particularmente en relación con los

marcos conceptuales disponibles para interpretar la relación sociedad-naturaleza y el sentido de la Educación Ambiental Integral. En este punto, los resultados dialogan con la literatura que señala que la formación en ciencias naturales tiende a favorecer visiones más sistémicas, mientras que otros campos pueden reproducir enfoques más normativos o moralizantes. Sin embargo, incluso en aquellos casos donde emergen representaciones globalizantes, estas no siempre se traducen en propuestas pedagógicas que incorporen una dimensión crítica o política. Esto evidencia una brecha entre concepción y práctica, en la cual la complejidad conceptual no necesariamente se traduce en estrategias de enseñanza orientadas a la transformación social.

En esta línea, el análisis de las experiencias biográficas de los docentes muestra la fuerte presencia de representaciones naturalistas, especialmente vinculadas a la infancia. Se puede suponer entonces que estas experiencias configuran una relación afectiva con la naturaleza que se mantiene en la adultez, pero que no necesariamente se articula con una comprensión socioambiental compleja. En este sentido, puede afirmarse que la dimensión experiencial contribuye a la construcción de una sensibilidad ambiental, pero no garantiza por sí misma una perspectiva crítica.

En relación con los propósitos atribuidos a la Educación Ambiental Integral, se observa un claro predominio de enfoques centrados en la concientización y la formación de hábitos, seguidos por aquellos orientados a la formación de ciudadanos críticos. No obstante, estos últimos aparecen con menor frecuencia y, en muchos casos, sin un desarrollo conceptual profundo. Esto sugiere que la Educación Ambiental en la formación docente se encuentra mayormente anclada en etapas que, siguiendo a Zenobi (2010), corresponden a “educar para conservar” y “educar para concientizar”, mientras que la dimensión de “educar para cambiar” permanece incipientemente desarrollada.

En cuanto a las prácticas áulicas y las representaciones sociales del enfoque de integralidad de la educación ambiental, los resultados muestran que la integralidad de la EAI aparece en el plano de las representaciones, pero no se materializa en las prácticas. Esta comprensión se sostiene en dos anclajes principales, por un lado, que ha tenido la capilaridad la ESI en los docentes formadores de ambos campos disciplinares y; por otro, la apropiación del concepto de ambiente como entramado social y natural fuertemente asociado a la identidad del Nivel Inicial en los docentes del CFPP. No obstante, esta noción de integralidad no se traduce en prácticas áulicas que promuevan el diálogo de saberes mediante la transversalidad o la interdisciplinariedad, dimensiones sustanciales para gestionar un curriculum complejo.

Esta brecha entre las representaciones y las prácticas áulicas se vincula además con una tensión más amplia identificada en el análisis.

Por último, los resultados obtenidos en este análisis permiten identificar una tensión central: la coexistencia entre una retórica de la crisis ambiental y una práctica pedagógica predominantemente adaptativa. Es decir, aunque los docentes reconocen la gravedad de los problemas ambientales, las respuestas educativas propuestas tienden a orientarse hacia la adaptación y la mitigación, más que hacia la transformación de las condiciones estructurales que los producen.

5. CONCLUSIONES

En esta investigación se planteó como objetivo analizar cómo las representaciones sociales de los docentes formadores de la carrera de educación Inicial configuran sentidos pedagógicos, posicionamientos epistemológicos y orientaciones didácticas respecto de la Educación Ambiental Integral.

Un primer aspecto general que surge de los resultados obtenidos se refiere a la dimensión normativa de la Educación Ambiental Integral. En este sentido, se observa que el Marco Curricular en Educación Ambiental de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2014) propone explícitamente el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en consonancia los lineamientos de organismos internacionales. Asimismo, se identifica que en la jurisdicción este enfoque se implementa a través del Programa Escuelas Verdes, el cual orienta las directrices para la Educación Ambiental en los distintos niveles obligatorios del sistema educativo. A partir de este programa se advierte que los docentes tienden a construir sus prácticas áulicas desde esta perspectiva.

En esta misma línea, se observa que los lineamientos nacionales establecidos en el Documento Marco para la Educación Ambiental Integral (2022) del Ministerio de Educación Nacional adoptan la perspectiva de la Educación Ambiental Crítica latinoamericana. En contraste con lo analizado a nivel jurisdiccional, se evidencia la existencia de una desarticulación entre ambos marcos normativos en tanto promueven enfoques conceptuales diferentes sobre la Educación Ambiental.

En relación con las representaciones sociales, objetivo central de esta investigación, los resultados permiten sostener que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires predomina una marcada heterogeneidad, dado que coexisten diversos modos de entender el ambiente, así como diferentes sentidos atribuidos a la Educación Ambiental Integral. en este sentido, se advierte que dichas representaciones no configuran un campo heterogéneo, sino que expresan tensiones, superposiciones y apropiaciones diferenciales de los enfoques normativos vigentes.

En este marco los resultados permiten sostener que entre los docentes predominan representaciones sociales de tipo antropocéntrico tanto en el Campo de la Práctica Profesional

como en el Campo de la Formación Específica. En este sentido, se observa que la pertenencia a un campo u otro no resulta una variable que incida de manera significativa en la visión que tienen del medio ambiente. Asimismo, se advierte que adquiere un peso relevante la conciencia que los docentes expresan en torno a la crisis ambiental y a su impacto sobra la vida en el planeta, lo cual opera como un marco común de referencia en la construcción de dichas representaciones.

En relación con la concepción de ambiente (primer objetivo específico), los resultados evidencian que en el Campo de la Práctica Profesional predominan las representaciones sociales antropocéntricas pactuadas seguidas, en menor medida, por las representaciones antropocéntricas culturales, las antropocéntricas utilitaristas y las naturalistas. Por su parte en el Campo de la Formación Específica se identifica un predominio de las representaciones sociales globalizantes, aunque también se registran representaciones antropocéntricas pactuadas, antropocéntricas culturales, y antropocéntricas utilitaristas.

Esta diferencia permite advertir que mientras en el campo de la Práctica Profesional concepción de ambiente se vincula principalmente con la preservación y restauración, asociada al impacto negativo de la acción humana sobre la naturaleza, en el Campo de la Formación Específica predomina una mirada sistémica, en la que el ambiente es concebido como un entramado complejo de relaciones entre sociedad y naturaleza.

De manera complementaria, se observa que las experiencias de los docentes con el ambiente, tanto en la infancia como en la actualidad, inciden en la predisposición hacia representaciones de tipo naturalistas. Asimismo, en términos generales, se advierte que los docentes formadores constituyen concepciones que reconocen distintos niveles de responsabilidad en el cuidado del ambiente. En este entramado, adquieren centralidad tanto las responsabilidades individuales como las colectivas atribuidas a la ciudadanía, a la vez que emergen otras vinculadas al Estado, las políticas educativas, la sociedad en su conjunto, el modelo capitalista y el rol de los educadores. En este sentido, los resultados ponen de manifiesto la interdependencia entre múltiples actores sociales referenciados, lo que evidencia la complejidad del problema ambiental y la necesidad de abordar las responsabilidades de manera diferenciada y relacional.

En relación con el sentido que los docentes formadores le atribuyen a la Educación Ambiental Integral en el marco de la formación docente inicial (segundo objetivo específico), los resultados advierten que en ambos campos disciplinares predominan representaciones sociales antropocéntricas culturales. Este predominio no solo evidencia la manera en que se conceptualiza el ambiente sino también los propósitos formativos que le asigna los docentes a

la Educación Ambiental. En este marco se identifica una tendencia transversal hacia la formación de una ciudadanía ambiental dirigida tanto hacia los futuros docentes de Nivel Inicial como a los niños que asisten a los jardines maternales y de infantes de la Ciudad de Buenos Aires.

Los propósitos formativos relevados parten de la concientización y sensibilización hacia el cuidado del ambiente para avanzar hacia la comprensión de la crisis ambiental. En este sentido se advierte que los propósitos que asignan los docentes configuran un patrón de sentido compartido que aproxima a los docentes a la perspectiva de la Educación para el Desarrollo Sustentable, aun cuando ciertos propósitos problematicen las prácticas docentes ambientales y aporten una lectura política de la Educación Ambiental que puede asociarse con la perspectiva Educación Ambiental Crítica.

En el campo de la Práctica Profesional los propósitos asignados por los docentes se focalizan en cinco ejes vinculados con la sensibilización hacía el ambiente (1), la indagación del ambiente (2), la concientización ambiental (3), la preservación de los recursos naturales (4) y el cuidado del ambiente (5). Estos propósitos se enmarcan predominantemente en las etapas Educar para conservar y Educar para Concientizar, lo que evidencia su alineación con la perspectiva de la Educación para el Desarrollo Sustentable. Asimismo, se reconoce que los dos primeros propósitos (1 y 2), se inscriben en la concepción de ambiente entendido como entramado social y natural y los últimos tres (3, 4 y 5) con las experiencias promovidas por el Programa Escuelas Verdes en los jardines donde se desarrollan las prácticas de los estudiantes.

En el campo de la Formación Específica, se observa mayor diversificación de los propósitos asignados por los docentes. Estos se centran en 6 ejes asociados a la concientización ambiental (1), la formación de una ciudadanía crítica (2), el acercamiento a los problemas ambientales (3), la comprensión de la crisis ambiental (4), la reinterpretación de las prácticas áulicas (5) y la reflexión del uso político que puede hacerse de la educación ambiental conocido como greenwashing (6). En este sentido, se advierte que los dos primeros propósitos (1 y 2) se relacionan con la Educación para el Desarrollo Sustentable mientras que los restantes (3, 4, 5 y 6) se vinculan con la perspectiva de Educación Ambiental Crítica dado que introducen problematizaciones del campo ambiental vinculados a dimensiones sociales, culturales, económicas, pedagógicas y políticas.

En relación con las corrientes pedagógicas que subyacen a las prácticas áulicas de los docentes formadores de Educación Inicial (tercer objetivo específico), los resultados evidencian una heterogeneidad marcada y al mismo tiempo la coexistencia de múltiples corrientes en un mismo docente. En este sentido es posible afirmar que dicha heterogeneidad

y coexistencia se correlaciona con la formación disciplinar de los docentes, las experiencias personales con el ambiente, las perspectivas epistemológicas a las que se aproximan y las prácticas promovidas por el programa Escuelas Verdes en los jardines. Asimismo, la conceptualización de ambiente como entramado social y natural opera como un marco común que incide (explícita o implícitamente) en el sentido pedagógico de las prácticas de los docentes y en las orientaciones didácticas que asumen.

En esta línea, en el campo de la Práctica Profesional y en el campo de la Formación Específica se observa un predominio de las corrientes naturalistas, tendencia que puede explicarse tanto por el paradigma de las pedagogías activas que promueven experiencias directas de interacción con la naturaleza, como por las experiencias personales de los docentes con el ambiente. Dicha tendencia marca la base del sentido pedagógico de las prácticas, sobre la cual se superponen otras corrientes generando así configuraciones múltiples.

De manera específica, se advierte en el campo de la Práctica Profesional la simultaneidad de corrientes pedagógicas ambientales naturalistas, conservacionistas/recursistas y del desarrollo sostenible. En este sentido, se observa que este conjunto de corrientes se orienta hacia la perspectiva de la Educación para el Desarrollo Sustentable. En relación con sus estrategias didácticas se reconoce que privilegian el contacto directo, la sensibilización y la valoración de la naturaleza (corrientes naturalistas); las 3R, es decir. la reutilización, el reciclado y la reducción de materiales descartables (corrientes conservacionistas/recursistas) y la preservación y el cuidado racional de la energía y los recursos naturales (corrientes para el desarrollo sostenible). No obstante, en menor medida también se hallaron corrientes críticas cuyas estrategias se asocian a la reflexión de los proyectos ambientales de los jardines y la elaboración de preguntas problematizadoras.

Asimismo, en el campo de la Formación Específica se observa que subyacen corrientes asociadas fundamentalmente con la formación disciplinar de los docentes formadores. En este sentido se diferencian, por un lado, las prácticas de los docentes de Ciencias Naturales y por otro, las prácticas de las docentes de Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva, se reconoce que entre los docentes de Ciencias Naturales predominan simultáneamente las corrientes naturalistas y las científicas. No obstante, en menor proporción, también se advierten corrientes críticas. Respecto de las estrategias didácticas implementadas, se mencionan las salidas didácticas y experiencias de sensibilización hacia la naturaleza (corrientes naturalistas); la realización de experimentos, la clase expositiva, la observación y el registro (corrientes científicas) y las vinculadas con la profundización del concepto de ambiente (corrientes

críticas). En estas prácticas es posible advertir que prevalece una orientación hacia la perspectiva de la Educación para el Desarrollo Sustentable.

En relación con los docentes de Ciencias Sociales, si bien se advierte una heterogeneidad de corrientes que orientan sus prácticas; no se observa que un mismo educador desarrolle simultáneamente más una corriente pedagógica ambiental. En este sentido, la diversidad de corrientes se reconoce a nivel grupal y no intrapersonal. Asimismo, se evidencia un predominio de las corrientes pedagógicas ambientales críticas, mientras que las corrientes naturalistas y biorregionalistas aparecen en menor proporción. Respecto de las estrategias didácticas de los docentes, se identifican estrategias vinculadas con la elaboración de preguntas problematizadoras, la profundización del concepto de ambiente y la elaboración de proyectos sobre los pueblos originarios y sus cosmovisiones; todas ellas asociadas a las corrientes críticas. También se observan salidas didácticas orientadas al reconocimiento del ambiente social y natural, asociadas a las corrientes naturalistas. Finalmente, se reconocen estrategias vinculadas con las corrientes biorregionalistas, centradas en la indagación de saberes, experiencias de vida y conocimientos previos de los estudiantes sobre el recorte ambiental abordado. A diferencia de lo registrado en el grupo de Ciencias Naturales, las prácticas de los docentes de Ciencias Sociales evidencian un claro predominio de la perspectiva de Educación Ambiental Crítica.

En síntesis, respecto de la concepción de ambiente se advierte un predominio de las representaciones sociales antropocéntricas pactuadas (primer objetivo específico). En relación con el sentido de la Educación Ambiental Integral, prevalecen las representaciones sociales antropocéntricas culturales (segundo objetivo específico). Por último, en lo que refiere a las corrientes pedagógicas ambientales, se observa un predominio de las corrientes naturalistas (tercer objetivo específico).

5.1 Configuración de las representaciones sociales en la formación docente

Los resultados de este estudio permiten advertir de manera general que la heterogeneidad en la configuración de las representaciones sociales se corresponde con la diversidad y multiplicidad de discursos, enfoques, perspectivas, actores sociales y proyectos políticos-pedagógicos que confluyen en el campo de la Educación Ambiental Integral.

Un primer hallazgo refiere al predominio de las representaciones sociales antropocéntricas pactuadas, lo cual puede interpretarse a partir del reconocimiento de la crisis ambiental como una crisis social que se manifiesta como resultante de los modos de producción asociados al estilo de vida y de consumo de las sociedades capitalistas.

Un segundo hallazgo, se relaciona con el peso de la formación disciplinar en la construcción de las representaciones sociales de los docentes formadores y su incidencia en la

configuración de la noción de integralidad de la Educación Ambiental. En este sentido se advierte que la formación académica de los docentes formadores opera, principalmente, como un elemento que puede facilitar u obstaculizar la inclusión de la Educación Ambiental Integral en las respectivas prácticas docentes. Asimismo, se reconocen diferencias formativas entre los campos de la Práctica Profesional y de la Formación Específica, así como al interior del Campo de la Formación Específica.

En el Campo de la Formación Específica se advierte que los docentes de Ciencias Naturales cuentan con una formación de base vinculada con la Biología, la cual se profundiza posteriormente mediante actualizaciones académicas dentro del mismo campo disciplinar u otros afines (Ciencias Naturales, Ciencias Ambiéntales. etc.). En cambio, los docentes de Ciencias Sociales poseen una formación inicial orientada hacia disciplinas propias de su campo (Ciencias Sociales, Antropología, Historia, etc.) y posteriormente realizan actualizaciones académicas más diversificadas que las de sus pares de Ciencias Naturales (Ciencias de la Educación, profesorado de Música, Abogacía, etc.).

A partir de este recorrido, se advierten dos cuestiones vinculadas con la formación de los docentes del Campo de Formación Específica. Por un lado, en el caso de los docentes de Ciencias Naturales, dicha formación facilita la reflexión sobre la perspectiva ambiental en la enseñanza de sus asignaturas. Por otro lado, entre los docentes de Ciencias Sociales, la diversidad formativa favorece una mayor profundización en los propósitos y sentidos de la Educación Ambiental desde una perspectiva crítica. No obstante, estas reflexiones y profundizaciones no se traducen en un enfoque integral de la educación ambiental em las prácticas áulicas. En este marco, la formación disciplinar de los docentes del Campo de la Formación Específica parece operar como un elemento que limita la inclusión de dicha integralidad.

En cuanto al Campo de la Práctica Profesional se observa que los profesores implementan es sus prácticas áulicas un enfoque integral respecto de la Educación Ambiental. Este aspecto resulta significativo, dado que su formación académica como profesores del Nivel Inicial o Preescolar incluye actualizaciones en Ciencias Sociales, ESI, Pedagogías Críticas, Didácticas específicas, Psicología, lo que les brinda herramientas para adoptar dicho enfoque aun cuando no cuenten con una formación específica en el campo de la Educación Ambiental. Ello se explica porque el propio sentido formativo del Nivel Inicial favorece la apropiación del enfoque integral.

El tercer hallazgo se refiere al valor de las experiencias personales y profesionales en la puesta en práctica de la Educación Ambiental Integral. En este sentido, las experiencias

vinculadas con el ambiente a lo largo de las historias de vida de los educadores perduran como aprendizajes y acciones orientadas al cuidado del ambiente. Se observa así, una tendencia hacia las representaciones sociales naturalistas centradas en la sensibilización respecto de la naturaleza. De manera complementaria, los docentes formadores que han desarrollado hábitos y experiencias de cuidado ambiental en su infancia sostienen mayores convicciones para incluir la perspectiva de Educación Ambiental. Desde esta perspectiva se corrobora que las representaciones sociales orientan y guían las acciones futuras.

Asimismo, se advierte que las experiencias laborales y de socialización profesional de los docentes formadores son fundantes de sus prácticas de Educación Ambiental Integral. Estos procesos sociales y cognitivos favorecen la profundización del conocimiento sobre la Educación Ambiental Integral a partir de la interacción entre profesores con distintos marcos conceptuales, experiencias y saberes ambientales. En este marco se comprende que esta relación intersubjetiva, refuerza el carácter social de la representación y el sentido grupal de las acciones que orientan las prácticas educativas de los docentes formadores en el profesorado de Educación Inicial hacia la Educación Ambiental Integral.

Un cuarto y último hallazgo se vincula con la multiplicidad de prácticas docentes ambientales en los profesorados de Educación Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este sentido, el estudio advierte que, si bien en ambos campos se observan prácticas con perspectiva ambiental, dichas intenciones se expresan de manera más explícita en el campo de la Práctica Profesional. Esto se refleja en el trabajo en pareja pedagógica (CFPP-CFE) realizado en el Taller de prácticas 5, así como en las actividades de reutilización, reciclado o reducción de residuos y en la articulación que establecen entre el trabajo de indagación del ambiente social y natural y las prácticas de sensibilización y cuidado ambiental.

En cuanto al Campo de la Formación Específica, en este estudio se relevaron dos experiencias de Proyecto intercátedras (entre las asignaturas Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y Ciencias Sociales en el Nivel Inicial) integrando un único espacio curricular. Uno, promovido desde el nivel institucional y otro, que parte de la iniciativa autogestiva de docentes.

5.2 Contribuciones al campo de la Educación Ambiental y la formación docente

El estudio ofrece evidencia empírica sobre las representaciones sociales de los docentes formadores del profesorado de Educación Inicial en torno a la Educación Ambiental Integral. Con ello, se contribuye a fortalecer y ampliar el conocimiento existente sobre la formación docente inicial en este campo en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Asimismo, en el marco del proceso de incorporación de los lineamientos de Educación Ambiental en el plan de estudio del profesorado de Educación Inicial, resulta necesario recuperar la voz de los docentes

en tanto que sus representaciones sociales pueden facilitar u obstaculizar la apropiación curricular.

En esta línea, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente inicial del profesorado de Educación Inicial en relación con la Educación Ambiental Integral, mediante consideraciones que atraviesan los niveles áulico, institucional y jurisdiccional.

En el nivel de las prácticas áulicas, el periodo de las prácticas profesionalizantes es una puerta de entrada para incluir la Educación Ambiental Integral tanto para docentes formadores como para los estudiantes. Para los docentes del Campo de la Formación de la Práctica Profesional, se propone reforzar el trabajo en pareja pedagógica con docentes de Ciencias Naturales y/o de Ciencias Sociales. La articulación interdisciplinar entre el campo de prácticas y el campo de formación específica favorece la profundización de la Educación Ambiental y fortalece el abordaje integral y transversal que requieren las prácticas educativas ambientales.

El desarrollo de prácticas pedagógicas ambientales se potencia mediante la incorporación de los ejes curriculares del Documento Marco para la Educación Ambiental Integral en la planificación e implementación tanto de secuencias e itinerarios didácticos en el Taller 3 y 4, así como en proyectos y unidades didácticas en los Talleres 5 y 6.

Asimismo, se propone la realización de proyectos de trabajo intercátedras que articulen la formación conjunta del área de Indagación del Ambiente desde el trabajo interdisciplinar entre las asignaturas Ciencias Naturales y Ciencias Sociales del campo de la Formación Específica.

En estas instancias curriculares resulta relevante priorizar la centralidad conceptual del ambiente como entramado social y natural, así como la noción de crisis ambiental, dado que ambas aportan mayor complejidad a la comprensión integral del ambiente.

En esta línea, se plantea que profundizar en las experiencias formativas vinculadas con el área de indagación del ambiente constituye un elemento sustancial de la identidad del Nivel Inicial ya que es el único nivel educativo que garantiza este abordaje y a la vez, facilita la inclusión de los aportes de la Educación Ambiental Integral.

A nivel institucional se sugiere incorporar la temática de la Educación Ambiental Integral en la agenda de los Espacios de Mejora Institucional (EMI) con el fin de avanzar en su tratamiento transversal, integrándola al campo de la formación general tal como ocurre con la Educación Sexual Integral.

A modo de cierre, se expresa que la sistematización de las prácticas áulicas realizada en esta investigación permite, en primer lugar, poner en valor las experiencias vinculadas con la Educación Ambiental Integral en los profesorados de Educación Inicial de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, ante la ausencia de antecedentes. En segundo lugar, habilita pensar las prácticas educativas ambientales desde la profundización del enfoque de Integralidad que se establece la Ley de Educación Ambiental Integral (2021). Finalmente, facilita la reflexión sobre la relación entre dichas prácticas y los ejes del Documento Marco Curricular, contribuyendo a la ambientalización del currículo del profesorado de Educación Inicial.

5.3 Proyecciones y agenda de investigación futura

A partir de los resultados alcanzados, se abre la posibilidad de ampliar comparativamente el análisis de las representaciones sociales de los docentes formadores del profesorado de Educación Inicial de la Ciudad de Autónoma de Buenos Aires con las de formadores pertenecientes a otras jurisdicciones del país. Este estudio de este tipo permitiría identificar convergencias, tensiones y tendencias en torno a la Educación Ambiental Integral en distintos contextos regionales, así como profundizar acerca de los sentidos y propósitos que los docentes formadores asignan a este campo en sus prácticas docentes.

En una línea complementaria, futuras investigaciones podrían indagar el desarrollo de las prácticas de Educación Ambiental Integral en los jardines de la Ciudad de Buenos Aires, especialmente en instancias de co-formación entre instituciones de gestión estatal (Profesorados y jardines del Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires). Este análisis permitiría comprender cómo se articulan los aspectos normativos y curriculares con los proyectos institucionales y las prácticas áulicas de los futuros docentes.

Asimismo, resultaría pertinente explorar la inclusión de la Educación Ambiental en el nuevo Plan Curricular Institucional del Profesorado de Educación Inicial (Res. 2025- 893-GCABA– MEGDC), indagando los alcances de su presencia en las prácticas docentes de los docentes formadores.

Finalmente, se espera que tesis constituya una contribución significativa para seguir ampliando y fortaleciendo la incorporación de la Educación Ambiental Integral en los profesorados de la Educación Inicial. Esta inclusión se concibe no sólo como un contenido curricular, sino como un derecho pedagógico que orienta las prácticas docentes en la primera infancia hacia la formación de una ciudadanía crítica y ambientalmente comprometida.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en lenguaje claro. Dirección nacional del Sistema argentino de Información jurídica. 2019

Alvino, S. et al. (2023). Itinerarios del "Estado del arte de la Educación Ambiental Superior en Argentina" (EARTE-AR): Caminos, hallazgos preliminares y desafíos. https://doi.org/10.18554/rt.v15iEsp.6848

Alvino, & Tissone. (2023). *Diálogos de saberes en perspectiva del currículum complejo Revista Argentina de Investigación Educativa*. https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/168

Alvino y Tissone. (2022). La educación ambiental en la formación docente en la provincia de buenos aires. periodo 2007-2022. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/51

Ander Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: Nociones básicas para la investigación social* (1a ed.). Brujas.

Andrade Junior, Aguiar de Souza, & Brochier. (2004). Representacao de educación ambiental y de educación em sede em universitarios de Brasil. *Psicología, reflexión y crítica*, *17*(1), 43-50.

Anuario estadístico de la Ciudad de Autónoma de Buenos Aires.2024

Brailovsky, A. E. y Brailovsky, D. (2022, diciembre). El cuidado del mundo común. Una conversación a propósito de la educación ambiental en el nivel inicial. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, *II* (nro. 4), 15-29.

Bello Benavides, L. O., Meira Cartea, P. Á., y González Gaudiano, É. J. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y bachillerato de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *22*(73), 505-532.

Borsotti, C. A. (2007). *CAPÍTULO III «La construcción del objeto» en Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Miño Davila.

Brailovsky, A., y Foguelman, D. (1998). *Memoria Verde* (10a Ed). Sudamericana.

Calixto Flores. R. (2009). *Representaciones sociales del medio ambiente* (1a. edición 2009). Universidad Pedagógica Nacional.

Calixto Flores, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista mexicana de investigación educativa*, *17*(55), 1019-1033.

Calixto Flores, R. (2025). Investigaciones de representaciones sociales en el campo de la educación ambiental en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, *30*(107), 953-975.

Caride, A. (2008). La educación ambiental en la investigación educativa: Realidades y desafíos de futuro. *Revista científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, *1*(3), 33-55.

Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano* (1° edición). Ariel.

Condenanza, L. M., y Cordero, S. (201306). Educación ambiental y legislación educativa en Argentina: Hacia un estado de la cuestión. *https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/2898*. https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/3111

Condenanza y Estrella. (2025, diciembre). *Análisis y reflexione para problematizar las prácticas*.

De Alba A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. IISUE Educación.

Estrella, M., y Zenobi, V. (2022). La Ley de Educación Ambiental Integral y la formación docente en Geografía. Red Sociales. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, *9*(1), 147-160.

Ferreira Da Silva, R. L. (2002). Representaciones sociales de medio ambiente y educación ambiental de docentes universitarios (as. *Tópicos en Educación Ambiental*, *4*(10), 22-36.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa. Capítulos 6 "La entrada en el campo" y 14 "Documentación de los datos".*

García, D. (2021). La Educación Ambiental como política de Estado en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Pública*, (17), 129-153.

García, P., Ithuralde, R., & Dumrauf, A. (2025). Saberes sobre el ambiente que circulan en una comunidad escolar del norte de Santiago del Estero. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *28*(9).

Gaudiano, E. G., & Valdez, R. E. (2012). Enfoques y sujetos en los estudios sobre representaciones sociales de medio ambiente en tres países de Iberoamérica.,. *CPU-e, Revista de investigación educativa (14)*, 1-17.

Gutiérrez, J. (1995). La educación ambiental fundamentos teóricos propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares. *Colección Aula Abierta*.

Hernández Sampieri. (2006). *Cap. 14. recolección y análisis de caso*.

Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio. (2003). *Capítulo 3 Planteamiento del problema: Objetivos, preguntas de investigación y justificación del estudio. Metodología de la Investigación* (Tercera edición: 2003.). McGraw-Hill Interamericana.

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En *La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. Moscovici, Serge (comp.),* (pp. 469-494). Paidós.

Kaufmann, V., & Serulnicoff, A. (2000). *"Conocer el ambiente: Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial" en Recorridos didácticos en el nivel inicial* (Paidós). (Obra original publicada en A. Malajovich (comp.))

Leff (Coordinador) y otros. (2002). *Ética, vida, sustentabilidad*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

Leff, E. (2009). Pensamiento Ambiental Latinoamericano: Patrimonio de un Saber para la Sustentabilidad. *ISEE Publicación Ocasional,* (No. 6).

Leff et al. (2002). *Manifiesto por la vida*. Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable.

López Collazo, C. (2025). Aportes para una educación ambiental, crítica, sensible y emancipatoria., Artículo. *Archivos de Ciencias de la Educación, e172*, *19*(28). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.19860/pr.19860.pdf

Meira Cartea, P. Á. (2001a). *La investigación en Educación Ambiental y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. https://gredos.usal.es/handle/10366/56437

Meira Cartea, P. Á. (2001b). *Problemas ambientales globales y Educación Ambiental: Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio*. IV Encuentro Internacional de Formación de Dinamizadores en Educación Ambiental: Investigación, Educación Ambiental y Escuela.

Merea Cartea. (2006). Cris ambiental y globalización. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, *VII* (20-21), 110-123.

Molina Boaglio, L. (2024). *Las representaciones sociales del ambiente como una herramienta clave para la construcción de una educación ambiental crítica* [Trabajo Final de Grado para optar al título de Licenciada en Ambiente y Energías Renovables, Universidad Nacional Villa María]. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=46766

Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. En *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (2da. edición). Ed. Huemul.

Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.mosco.2004.01

Peralta, E. S. (2017). *Las representaciones sociales de los problemas ambientales de la provincia del Chaco: El caso de la Cátedra Optativa de Educación Ambiental de la Universidad Nacional del Nordeste* [Maestría en Ambiente y Desarrollo Sustentable, Universidad Nacional de Quilmes]. http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1942

Reigota, M. (1990). *Meio ambiente e representacao social*. Cortez Editora.

Rockwell, E. (1995). *En torno al texto: Tradiciones docentes y prácticas cotidianas. La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Saidón, M., & Claverie, J. A. (2016). *Percepciones de docentes y directores sobre los factores que promueven u obstaculizan la educación ambiental en escuelas del Área Metropolitana de Buenos Aires*. https://doi.org/10.1590/1516-731320160040010

Sauvé, L. (2003, junio 9). *Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental*. I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional.

Sauvé, L. (2005). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental.* [Cátedra de investigación de Canadá en educación ambiental.].

Sauve, L., y Orellana, I. (2002). El Proyecto EDAMAZ. *Tópicos en Educación Ambiental*, *4*(10), 50-62.

Sirvent, M.T. (2006). *El Proceso de Investigación*. Universidad Nacional de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras departamento de Ciencias de la Educación Investigación y estadística educacional i.

Strauss y Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* (Primera edición (en español): Editorial Universidad de Antioquia,). Editorial Universidad de Antioquia.

Suárez, H., & Bonan, L. (2013). *Educación ambiental en la escuela primaria. El problema de los residuos domiciliarios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (1a ed.). Normal e Ediciones.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.* Pág-100-132.

Telias, A., Canciani, M. L., Sessano, P., Alvino, S., & Padawer, A. (2014). *La educación ambiental en la Argentina: Actores, conflictos y políticas públicas* (1a Ed). La bicicleta ediciones.

Telias et al. (2014). *La educación ambiental en la Argentina*.

Terrón-Amigón, E., Sánchez-Cortés, M. S., & López-López, A. (2020). Educación ambiental, saberes en diálogo en contexto de cambio-climático. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, *8*(1), 165-186.

Tiana Ferrer, A. (1997). Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, (256), 50-53.

Tréllez Solis, E. (2006). *Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina*.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1a ed.). Editorial Gedisa, S.A.

Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad* (1ra ed.). Gedisa S.A.

Zenobi, V. (2010). *Educación ambiental, problemáticas de la vida cotidiana*. (Obra original publicada en Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

7. ANEXOS

7.1 Instrumentos: Entrevistas

Guion: Docentes Formadores

Perfil socio demográfico

a) Contame de tu formación…
b) Hace cuánto sos profesor/a…
c) En qué institutos trabajas

Preguntas

1-Dimensión Ambiente

a) ¿Qué experiencias recordas con el ambiente cuándo eras niña/o?
b) Y en la actualidad ¿cómo te relacionas con el ambiente?
c) ¿Para qué te parece necesario el cuidado del medio ambiente?

2.Dimensión Prácticas educativas ambiental

a) Y a largo del año ¿qué trabajas sobre Educación Ambiental Integral?

Si la respuesta a 2 a) es que SI TRABAJA

b) ¿Para qué te parece que es importante ese abordaje?

Si la respuesta a 2 a) es que NO TRABAJA por que…

b) ¿Te interesaría trabajar algo sobre Educación Ambiental Integral?

3 – Dimensión Educación Ambiental Integral?

a) Para vos como docente ¿Para qué sirve la Educación Ambiental?

4)- ¿Conoces alguna normativa vinculada con la Educación Ambiental Integral?

5)- Si pudieras opinar sobre la nueva reforma curricular ¿Cómo te gustaría que se incluya la Educación Ambiental en la carrera de Nivel Inicial?

Para ejemplificar en caso de que haya dudas (como asignatura específica, -como seminario/experiencia optativa – un eje transversal dentro de carrera)

A partir de esta charla, sí que incluir la educación ambiental integral en el dictado de tus clases ¿En qué aspectos te gustaría trabajar?

Informantes clave

Entrevistada 1 - abril 2024

Guion principal

A) Cómo ves la formación de los profesores del nivel inicial en CABA en la relación con la EAI.

Para ampliar:

¿qué opinas acerca de qué todavía está pendiente incluir la EAI en el plan de estudio del profesorado de Educación Inicial en CABA? ¿cómo pensás que debería ser esa formación? ¿una asignatura en sí misma, que los contenidos estén dentro de una asignatura, que sean contenidos transversales? ¿a partir de la llegada de la ley 27621, viste algún cambio en la FDI en el CABA o en el AMBA?

B) De acuerdo con tu experiencia, dónde deberían poner el acento las/os profesoras/es formadores del nivel Inicial.

Para ampliar

¿qué corrientes pedagógicas pensás que en la actualidad están más extendida en las prácticas del nivel?

C) ¿Dónde te parece que pueden estar los mayores condicionantes o inconvenientes para la EAI en el nivel inicial en CABA?

Informantes clave

Entrevistado 2 - mayo 2024

Guion principal

- Cómo crees que estamos en el Nivel Inicial respecto de la enseñanza de la EAI en CABA. Qué avances ves, qué desafíos siguen presentes.
- Cuáles crees que son las principales visiones/ percepciones de las/os maestras/os del Nivel Inicial sobre la EAI.
- Tenés alguna recomendación especial para hacer sobre los lineamientos curriculares de la EA en CABA.

Para ampliar:

¿Qué explicación se podría dar al hecho de que todavía no está incluida la EAI en los lineamientos de Educación Inicial?

- Que me podrías comentar sobre la sintonía entre el PAL y la tradición de enseñanza en el nivel. Para ampliar.

Y sobre el abordaje del conflicto ambiental.

Informantes clave

Entrevistada 3- diciembre 2024

Guion principal

1- ¿Qué variables e indicadores crees que habría que tener en cuenta para la enseñanza de la EAI en los profesorados de Nivel Inicial?

2- ¿Qué lugar crees que ocupa en los profesores formadores, su formación disciplinar a la hora de enseñar EAI en PEI? ¿Qué diferencias observas o pensás que podrían tener quienes además son profesores de nivel inicial o están especializados en el nivel inicial?

3- En el trabajo de campo, hay un gran desconocimiento de las leyes y del documento marco ¿A qué pensás que se debe esta situación?

4- En la elaboración del Documento Marco ¿Cómo llegaron a la construcción de los ejes? ¿Por qué los eligieron?

5- Para vos como especialista y como formadora ¿Cómo pensás que sería mejor que se incluyan los contenidos de EAI en el nuevo plan de estudio de PEI? y ¿Cómo pensás que debería ser la formación de profesores formadores para llevarlos adelante?

7.2 Documento: Proyecto de Ley 27621

"2021 - Año de homenaje al Premio Nobel de Medicina Dr. César Milstein"

27621

El Senado y Cámara de Diputados
de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc.
sancionan con fuerza de
Ley:

LEY PARA LA IMPLEMENTACION DE LA EDUCACION AMBIENTAL INTEGRAL EN LA REPUBLICA ARGENTINA

Capítulo I
Objeto

Artículo 1°- La presente ley 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 y de acuerdo con lo establecido en el artículo 8° de la Ley General del Ambiente, 25.675; el artículo 89 de la Ley de Educación Nacional, 26.206; y otras leyes vinculadas tales como Ley Régimen de Gestión Ambiental del Agua, 25.688; Ley de Gestión de Residuos Domiciliarios, 25.916; Ley de Bosques Nativos, 26.331; Ley de Glaciares, 26.639; Ley de Manejo del Fuego, 26.815; y los tratados y acuerdos internacionales en la materia.

Capítulo II
Definiciones

Artículo 2°- A los efectos de la presente ley, se establecen las siguientes definiciones:

CONGRESO LEGISLATIVO DE LA NACION ARGENTINA

IF-2021-43858612-APN-DSGA#SLYT

Educación Ambiental Integral (EAI): es un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. 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 la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre 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 nuestra casa común.

Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI): es el instrumento de planificación estratégica y de la aplicación de una política pública nacional permanente y concertada que alcance a todos los ámbitos formales y no formales de la educación, de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y medios de comunicación. Está dirigida a todas las edades, grupos y sectores sociales, con el fin de territorializar la educación ambiental mediante acciones en el corto, mediano y largo plazo.

Estrategia Nacional para la Sustentabilidad en las Universidades Argentinas (ENSUA): es parte de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) y tiene como objetivo promover la gestión en las universidades públicas y privadas de todo el territorio nacional, a los fines de

que dichas instituciones tengan herramientas para decidir incorporar la dimensión ambiental en todos los ámbitos que hacen a la vida universitaria, desde lo curricular a la gestión edilicia, la extensión y la investigación, con miras a la construcción de una cultura ambiental universitaria.

Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral (EJEAI): es la instrumentación y adecuación de la implementación de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) en el ámbito provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mediante los mecanismos de articulación correspondientes para la institucionalización y materialización de programas, proyectos, acciones y espacios participativos que promuevan la expresión, visión y experiencia de los diferentes actores y sectores (especialmente estatales, académicos, educativos y de la sociedad civil), y que mediante su implementación generen líneas de acción en las políticas ambientales regionales y locales, la promoción de alianzas institucionales, la profundización y consolidación de procesos de gestión en el mediano y largo plazo en el campo de la educación ambiental.

Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI): es el ámbito de articulación, de gestión y administración técnica interministerial y federal orientada a la acción coordinada de las jurisdicciones para la eficaz concreción de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI).

Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral (CEJEAI): es el ámbito en el que se implementa y promueve la articulación de la Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral (EJEAI) en el ámbito provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CONGRESO LEGISLATIVO DE LA NACION ARGENTINA

Capítulo III

Principios de la educación ambiental integral

Artículo 3°- La educación ambiental, como proceso permanente, integral y transversal, ha de estar fundamentada en los siguientes principios:

a) Abordaje interpretativo y holístico: adoptar el enfoque que permita comprender la interdependencia de todos los elementos que conforman e interactúan en el ambiente, de modo de llegar a un pensamiento crítico y resolutivo en el manejo de temáticas y de problemáticas ambientales, el uso sostenible de los bienes y los servicios ambientales, la prevención de la contaminación y la gestión integral de residuos;
b) Respeto y valor de la biodiversidad: debe entenderse en el sentido de contrarrestar la amenaza sobre la sostenibilidad y la perdurabilidad de los ecosistemas y de las culturas que implica una relación estrecha con la calidad de vida de las personas y de las comunidades cuya importancia no es solo biológica;
c) Principio de equidad: debe caracterizarse por impulsar la igualdad, el respeto, la inclusión, la justicia, como constitutivos de las relaciones sociales y con la naturaleza;
d) Principio de igualdad desde el enfoque de género: debe contemplar en su implementación la inclusión en los análisis ambientales y ecológicos provenientes de las corrientes teóricas de los ecofeminismos;
e) Reconocimiento de la diversidad cultural; el rescate y la preservación de las culturas de los pueblos indígenas: la educación

ambiental debe contemplar formas democráticas de participación de las diversas formas de relacionarse con la naturaleza, valorando los diferentes modelos culturales como oportunidad de crecimiento en la comprensión del mundo;

f) Participación y formación ciudadana: debe promover el desarrollo de procesos educativos integrales que orienten a la construcción de una perspectiva ambiental, en la cual los distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan en una conciencia regional y local de las problemáticas ambientales, y permitan fomentar la participación ciudadana, la comunicación y el acceso a la información ambiental, promoviendo acciones de carácter global, aplicadas a la situación local;

g) El cuidado del patrimonio natural y cultural: debe incluir la valoración de las identidades culturales y el patrimonio natural y cultural en todas sus formas;

h) La problemática ambiental y los procesos sociohistóricos: debe considerar el abordaje de las problemáticas ambientales en tanto procesos sociohistóricos que integran factores económicos, políticos, culturales, sociales, ecológicos, tecnológicos y éticos y sus interrelaciones; las causas y consecuencias, las implicancias locales y globales y su conflictividad, para que resulten oportunidades de enseñanza, de aprendizaje y de construcción de nuevas lógicas en el hacer;

i) Educación en valores: debe estar fundada en una ética educacional que permita a quien propicia el aprendizaje y a quien lo recibe, la construcción de un pensamiento basado en valores de cuidado y justicia;

j) Pensamiento crítico e innovador: debe promover la formación de personas capaces de interpretar la realidad a través de enfoques

basados en la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y en la incorporación de nuevas técnicas, modelos y métodos que permitan cuestionar los modelos vigentes, generando alternativas posibles;

k) El ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano: debe ser abordada desde un enfoque de derechos, promover el derecho a un ambiente sano, equilibrado y apto para el desarrollo humano y productivo de las presentes y futuras generaciones, en relación con la vida, las comunidades y los territorios.

Capítulo IV

Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI)

Artículo 4º- Establécese la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) como principal instrumento de la política de la educación ambiental en todo el territorio nacional.

Artículo 5º- En el marco de la presente ley son objetivos de la implementación de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI):

a) Promover la elaboración y el desarrollo de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) y de las Estrategias Jurisdiccionales de Educación Ambiental Integral (EJEAIs); y su implementación operativa, garantizando la creación y existencia de un área programática específica;
b) Determinar, por parte de la autoridad educativa, la modalidad de articulación del componente de la educación ambiental integral en el ámbito formal, con el fin de dar cumplimiento a la Estrategia

Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) y las Estrategias Jurisdiccionales de Educación Ambiental Integral (EJEAIs);

c) Desarrollar a nivel nacional y con participación de las jurisdicciones un estudio de percepción ambiental sobre las distintas audiencias destino que permita establecer una línea de base orientada a ajustar la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) y las correspondientes Estrategias Jurisdiccionales de Educación Ambiental Integral (EJEAIs) a la realidad de los territorios en referencia a las necesidades y demandas de su implementación;

d) Fortalecer las capacidades técnicas para la implementación de la estrategia, a través de la profesionalización de los recursos humanos involucrados en todas las jurisdicciones, mediante la capacitación y perfeccionamiento de grado y de posgrado;

e) Elaborar y diseñar políticas nacionales y orientar políticas jurisdiccionales, estrategias y acciones de educación ambiental integral, en todo de acuerdo con los enfoques prescritos en los capítulos I, II y III de la presente ley;

f) Alcanzar la más amplia cobertura territorial, social y sectorial a nivel nacional y promover las Estrategias Jurisdiccionales de Educación Ambiental Integral (EJEAIs) juntamente con mecanismos de concertación social y gestión interinstitucional, garantizando sistematicidad, coherencia, continuidad y sostenibilidad de la gestión permanente de la educación ambiental;

g) Generar consensos sociales básicos y fundamentales sobre los cuales establecer acuerdos temáticos y prioridades estratégicas y coyunturales, referidas a los contenidos de la educación ambiental integral nacional y su federalización;

CONGRESO LEGISLATIVO DE LA NACION ARGENTINA

h) Crear un repositorio de experiencias de educación ambiental integral accesible por procedimientos informáticos vía internet;

i) Generar y gestionar los mecanismos que faciliten el cumplimiento sistemático de la Agenda 2030 con sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y/o aquellos que en el futuro se acuerden;

j) Favorecer los consensos que garanticen la sustentabilidad a largo plazo para la prevención y el control de los procesos susceptibles de producir impactos ambientales depredativos e irreversibles;

k) Impulsar programas de Educación Ambiental Integral en la capacitación de los agentes de la administración pública nacional, provincial y municipal y la asistencia técnica a los sectores gubernamentales que así lo requieran, para el desarrollo de sus programas y proyectos en el marco de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI);

l) Elaborar, publicar y distribuir materiales de Educación Ambiental oficiales y gratuitos en todos los soportes disponibles y apropiados de acuerdo con los principios establecidos en la presente ley.

Artículo 6°- Compromiso ambiental intergeneracional. Establécese que con motivo de celebrarse cada año el Día Mundial del Ambiente y con el propósito de afianzar el compromiso con el ambiente en toda la sociedad, cada jurisdicción deberá promover una acción comunitaria en la que se fomente el "Compromiso Ambiental Intergeneracional" en el cual, en diferentes ámbitos de la sociedad, niños y niñas, jóvenes, personas adultas mayores, funcionarios y funcionarias de gobierno, atendiendo a la efectiva participación de pueblos indígenas, tengan la oportunidad de establecer un pacto de responsabilidad con el ambiente y las generaciones sucesivas. Cada jurisdicción dispondrá la modalidad de implementación en la agenda educativa de al menos una jornada o espacio de mejora institucional dedicada a la educación ambiental y dará

debida difusión sobre la actividad, sus participantes, así como la entrega de las correspondientes menciones por la participación.

Autoridad de aplicación, competencias y facultades

Artículo 7°- La Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) es una responsabilidad compartida, con competencias y facultades diferenciadas, entre el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y el Ministerio de Educación, según lo normado en la Ley General del Ambiente, 25.675; en la Ley de Educación Nacional, 26.206; en articulación con el Consejo Federal de Medio Ambiente (COFEMA) y el Consejo Federal de Educación (CFE).

Artículo 8°- El Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación, las jurisdicciones provinciales, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Consejo Federal de Medio Ambiente (COFEMA) tendrán la facultad de implementar la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) y las Estrategias Jurisdiccionales de Educación Ambiental Integral (EJEAIs) en el ámbito de la educación no formal, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y medios de comunicación, según lo establecido en el artículo 103 de la ley 26.206.

Artículo 9°- El Ministerio de Educación de la Nación, de las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en articulación con el Consejo Federal de Educación (CFE), tendrán la facultad para implementar la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) y las Estrategias Jurisdiccionales de Educación Ambiental Integral (EJEAIs), en los ámbitos de la educación formal, no formal, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y medios de comunicación.

Capítulo V

De la Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI) y el Consejo Consultivo

Artículo 10.- La Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) se hará operativa por medio de la articulación interministerial, interjurisdiccional e intersectorial permanente, a través de la Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI), asistida por un Consejo Consultivo integrado por organizaciones de la sociedad civil.

Artículo 11.- Créase la Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI). Dicha coordinación tendrá a su cargo hacer efectivas las prescripciones del artículo 5° de la presente ley, mediante las siguientes acciones: la concertación de directrices, temáticas, prioridades y recursos que, según lo prescrito en esta ley, sirvan al cumplimiento de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI). El diseño de planes y programas de alcance en las distintas jurisdicciones, a través de los diferentes medios disponibles. El desarrollo de un sistema integrado de líneas de acción, objetivos, indicadores y metas con alcance en las distintas jurisdicciones, que orienten y permitan monitorear y evaluar la implementación de políticas y actividades en todo el territorio nacional.

Artículo 12.- La Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI) será compartida y coordinada sobre la base de sus competencias y estará integrada por representantes del Ministerio

de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación, del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Medio Ambiente (COFEMA) y del Consejo Federal de Educación (CFE). Cada organismo contará con dos (2) representantes titulares y dos (2) suplentes, designados o designadas formalmente. En su conformación se deberá atender a la paridad de género. La presidencia de esta Coordinación será ocupada de manera rotativa por representantes del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación y del Ministerio de Educación de la Nación con jerarquía no menor a Director o Directora Nacional.

Artículo 13.- Se recomienda a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a crear en sus jurisdicciones la Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral (CEJEAI) como ámbito de gestión, coordinación e implementación de la Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral (EJEAI).

Artículo 14.- Créase el Consejo Consultivo de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI), cuya función será la de asistir y asesorar a las autoridades de aplicación en la implementación de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI). En la conformación del organismo se deberá atender a la paridad de género.

Artículo 15.- Invítase a participar en el Consejo Consultivo a representantes de las siguientes entidades: organizaciones de segundo grado representativas de pueblos indígenas; organizaciones gremiales docentes de la educación pública, privada y técnica con reconocimiento nacional; representantes del sector estudiantil y juvenil; representantes del sector científico nacional y de las distintas jurisdicciones; representantes de las universidades nacionales; representantes de universidades privadas;

representantes de guardaparques del sector público (nacional y provincial); representantes de guardaparques del sector privado; representantes de las organizaciones de recicladores y recicladoras; y representantes de organizaciones de la sociedad civil con probado interés en la educación ambiental. La convocatoria de los y las participantes del Consejo Consultivo serán definidas en el seno de la Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI), con la participación de sus miembros.

Podrán integrarlo representantes de la Comisión de Educación, representantes de la Comisión de Recursos Naturales y Conservación del Ambiente Humano de la Cámara de Diputados de la Nación, representantes de la Comisión de Educación y Cultura y representantes de la Comisión de Ambiente y Desarrollo Sustentable del Senado de la Nación.

Artículo 16.- El Consejo Consultivo podrá ser convocado ad hoc por la Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI) de manera virtual o presencial. Expresará sus opiniones por escrito y sus actas serán suscritas por las instituciones miembros y serán comunicadas fehacientemente a la citada Coordinación Ejecutiva, como un aporte a la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI).

Artículo 17.- La representatividad de los y las integrantes del Consejo Consultivo atenderá los consensos previos surgidos en sus respectivos sectores.

Artículo 18.- Las personas miembros de la Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI) y de su Consejo Consultivo desempeñarán sus cargos ad honorem o como parte de sus competencias ministeriales, legislativas u organizacionales, por lo que no

podrán percibir retribución ni contraprestación alguna por integrar dichos órganos.

Artículo 19.- La Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI) se convocará formalmente y sus resoluciones se tomarán por consenso entre sus miembros. Una vez conformada, deberá dictar un reglamento interno de funcionamiento, que comunicará fehacientemente a todas sus instituciones miembros.

Artículo 20.- La Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI) tendrá la misión de generar los mecanismos apropiados para viabilizar la concreción de las disposiciones de los artículos 3° y 5° a través de las instancias correspondientes y de revisar periódicamente la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI), atendiendo como mínimo y específicamente:

a) Asegurar la administración, gestión y concreción de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) en todos los ámbitos de aplicación;
b) La efectiva incorporación y gestión transversal de la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional;
c) La formulación de programas nacionales de educación ambiental en el ámbito de la formación docente inicial y continua, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional;
d) La elaboración de lineamientos teóricos y metodológicos sobre educación ambiental para incorporar a la formación científica, tecnológica, técnica, en las ciencias sociales y la formación ciudadana;

CONGRESO LEGISLATIVO DE LA NACION ARGENTINA

e) La capacitación y asistencia técnica de los y las agentes de la administración pública de las distintas jurisdicciones;
f) La elaboración y publicación de materiales de educación ambiental oficiales y gratuitos;
g) La identificación de necesidades e intereses de la comunidad y prioridades del país y sus regiones en la temática;
h) La promoción del fortalecimiento de las acciones de las organizaciones de la sociedad civil que incluyan la educación ambiental entre sus finalidades, procurando su articulación con la Estrategia Nacional de la Educación Ambiental Integral (ENEAI);
i) El impulso en la ejecución de campañas públicas permanentes de comunicación y educación ambiental de amplio alcance;
j) La divulgación amplia y regular de la información y el conocimiento que el proceso de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) genere en las distintas instancias involucradas;
k) La generación de un informe anual sobre los avances de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) para presentar ante el Poder Legislativo y la ciudadanía, conforme lo establece el artículo 18 de la Ley General del Ambiente, 25.675;
l) La producción de campañas de sensibilización y contenidos audiovisuales para ser difundidos por el sistema de medios de comunicación públicos o privados.

Funcionamiento

Artículo 21.- La Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI) se convocará en un plazo no mayor de noventa (90) días desde la entrada en vigencia de la presente ley y realizará una revisión y actualización de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental

Integral (ENEAI) que refleje los consensos alcanzados y establezca el marco operativo para su implementación.

Artículo 22.- Se definirán los elementos esenciales para la elaboración de la línea de base de percepción y representación ambiental comunitaria de alcance nacional y con participación de las jurisdicciones, y discutirá acerca de la modalidad de desarrollo de la misma conformando un documento orientador para la implementación de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI).

Artículo 23.- El documento de consenso resultante y los derivados producidos por la Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI) serán complementados por las Estrategias Jurisdiccionales de Educación Ambiental Integral (EJEAIs) con el fin de establecer el documento actualizado de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) como Política Nacional de Educación Ambiental Integral.

Capítulo VI

Derecho a la información

Artículo 24.- La autoridad de aplicación deberá garantizar en todas las políticas, acuerdos y acciones derivados de la presente ley el respeto de los derechos establecidos en el marco legal creado por la ley 25.831, Régimen de Libre Acceso a la Información Pública Ambiental, y el Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe (Escazú) aprobado por ley 27.566.

CONGRESO LEGISLATIVO DE LA NACION ARGENTINA

IF-2021-43858612-APN-DSGA#SLYT

Capítulo VII

Contenidos curriculares

Artículo 25.- Incorporación. Incorpórese el inciso g) del artículo 92 de la ley 26.206, de Educación Nacional, el que quedará redactado de la siguiente forma:

g) La toma de conciencia de la importancia del ambiente, la biodiversidad y los recursos naturales, su respeto, conservación, preservación y prevención de los daños, en concordancia con el artículo 41 de la Constitución Nacional, ley 25.675 y leyes especiales en la materia y convenios internacionales sobre el ambiente.

Disposiciones complementarias

Artículo 26.- Financiamiento. Los gastos que demande la aplicación de la presente ley se asignarán anualmente a una partida específica asignada a tales efectos en la Ley de Presupuesto General de la Administración Nacional.

Artículo 27.- Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS TRECE DIAS DEL MES DE MAYO DEL AÑO DOS MIL VEINTIUNO.

REGISTRADA BAJO EL Nº 27621

CONGRESO LEGISLATIVO DE LA NACION ARGENTINA

República Argentina - Poder Ejecutivo Nacional
2021 - Año de Homenaje al Premio Nobel de Medicina Dr. César Milstein

Hoja Adicional de Firmas
Proyecto

Número: IF-2021-43858612-APN-DSGA#SLYT

CIUDAD DE BUENOS AIRES
Lunes 17 de Mayo de 2021

Referencia: Proyecto de Ley

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 16 pagina/s.

Digitally signed by Gestion Documental Electronica
Date: 2021.05.17 18:35:20 -03:00

MARTIN PARATZ VACA NARVAJA - 20188992103
en representación de
HONORABLE SENADO DE LA NACION - 30623551993

Digitally signed by Gestion Documental Electronica
Date: 2021.05.17 18:35:21 -03:00