



# EDUCACIÓN Y AMBIENTE







Antonio Elio Brailovsky\* y Daniel Brailovsky\*\*

## El cuidado del mundo común

### Una conversación a propósito de la educación ambiental en el nivel inicial

La *RAIE* rinde homenaje a Antonio Elio Brailovsky, quien falleció recientemente, antes de poder ver publicado este artículo. Antonio fue licenciado en Economía Política, graduado y docente de la Universidad de Buenos Aires. Dedicó su vida al estudio y militancia ambientalista.

En sus numerosas publicaciones, de amplio alcance latinoamericano, se interesó en los problemas ecológicos actuales e históricos. Como convencional constituyente de la Ciudad de Buenos Aires (1996) fue el autor del capítulo sobre el tema ambiental.

#### RESUMEN

Este texto es el resultado de la reelaboración de una conversación entre un padre y su hijo acerca del mundo común, que ambos miran desde perspectivas complementarias. No solo por el diálogo entre generaciones, sino por la pertenencia de ambos a campos de conocimiento cuyo encuentro es crucial para el cuidado del mundo: el campo ambiental y la educación infantil. Así,

\* Licenciado en Economía Política, historiador, novelista, investigador, dramaturgo. Docente universitario e investigador, autor de numerosos libros. Es conocido como agitador ecologista y por sus investigaciones en historia ambiental. Se define como anarquista y detesta la injusticia social. Le gustan la música barroca, las conversaciones inteligentes y los arroyos perdidos en la espesura.

\*\* Doctor en Educación, maestro de nivel inicial y de música; profesor investigador de UNIPE y FLACSO, y formador de docentes en ISPEI Eccleston. Autor de *Pedagogía entre paréntesis* y *Pedagogía del Nivel Inicial: mirar el mundo desde el jardín*, entre otros. Correo electrónico: [daniel.brailovsky@unipe.edu.ar](mailto:daniel.brailovsky@unipe.edu.ar)



se despliegan argumentos e interrogantes acerca de la educación ambiental en general, y sobre la que se dirige a las infancias, en particular.

### PALABRAS CLAVE

Educación ambiental ▪ nivel inicial ▪ medio ambiente

### ABSTRACT

This paper is the result of the reworking of a conversation between a father and his son about the common world, which both of them look at from complementary perspectives. Not only because of the dialogue between generations, but because of their belonging to fields of knowledge whose meeting is crucial for caring for the world: the environmental field and early childhood education. Thus, arguments and questions are listed about environmental education in general, and about early childhood education, in particular.

### KEYWORDS

Environmental education ▪ early childhood education ▪ environment

**Daniel Brailovsky:** Una de las cuestiones de las que se habla mucho por estos tiempos es la del cambio climático; quizá puede ser interesante tomar ese tema como punto de partida para luego repasar otras discusiones respecto del cruce entre lo ambiental y lo educativo.

**Antonio E. Brailovsky:** Me parece muy bien. La educación, podríamos decir, se enfrenta de un modo u otro a una serie de problemas contemporáneos. En este momento, el cambio climático es, tal vez, el peor de los problemas que haya debido afrontar la sociedad en su conjunto a nivel mundial. Esto significa que el clima está siendo amenazado, y tratándose de un recurso natural de enorme importancia, esto es gravísimo. Nosotros organizamos nuestra vida social en buena medida alrededor del clima: construimos ciudades lo bastante cerca del agua como para estar abastecidas de ese recurso imprescindible y lo suficientemente lejos como para no sufrir inundaciones. Y el cambio climático está modificando la ubicación de esa línea estratégica. Es decir, o bien nos pone más lejos del agua (y nos expone a las sequías) o bien nos acerca demasiado (y nos expone a las inundaciones). Cada vez que tomamos decisiones respecto de qué y cómo sembrar, lo hacemos basándonos en los datos que poseemos del clima de los años anteriores, y estas alteraciones afectan no solo a las ciudades amenazadas por las inundaciones y las sequías, sino también (y muy profundamente) a la producción de los alimentos.

Hay un aspecto que a menudo se subestima, y es que la agricultura y la vida sedentaria se inventaron hace apenas 10 mil años, pero la especie humana existe desde hace unos 300 mil años. ¿Por qué tardamos tanto tiempo en descubrir que nos convenía sembrar las semillas? Porque hace 10 mil años tuvimos un cambio (esa vez natural): comenzó una era geológica a la que llamamos Holoceno, que se



caracteriza por un clima excepcionalmente estable, con una previsibilidad que facilita la agricultura. En cambio, ahora, el cambio climático significa que se pierde la estabilidad del Holoceno. Los años son cada vez más diferentes unos de otros: más calor o más frío, más o menos lluvias, y, además, mucha mayor frecuencia de fenómenos extremos. El resultado es que van perderse muchas cosechas y eso afecta la alimentación de los sectores más postergados.

El cambio climático, además, revela una situación de profunda desigualdad, pues su causa está en las emisiones de gases de hidrocarburos que provienen principalmente de las sociedades industriales cuya actividad económica funciona como un poderoso depredador del clima, pero las principales víctimas son los países pobres. Entonces, hay una enorme asimetría, en la que unos se benefician de esa depredación del clima, aunque luego afirman en forma grandilocuente que los problemas ambientales debemos resolverlos entre todos, y advierten a los países pobres para que no hagan lo mismo que ellos ya han hecho.

**DB:** ¿Y cómo se trabaja sobre este problema?

**AEB:** Hay dos maneras de enfrentar el cambio climático: trabajar sobre las causas o sobre las consecuencias. El trabajo sobre las causas, denominado *mitigación*, consiste en concebir la existencia de sociedades humanas que cada vez consuman menos hidrocarburos y combustibles que alteren el clima. Para hacer esto, para mitigar, hay que subsidiar a las grandes empresas para que cambien sus tecnologías por otras basadas en energía eólica, solar o semejante. Cerca del 70 o el 80% de los fondos mundiales en esta área están destinadas al subsidio de grandes empresas para que se orienten a nuevas formas de energía menos contaminantes.

Luego, el trabajo sobre las consecuencias del cambio climático, llamado *adaptación*, consiste en atender a las víctimas. A los que se inundan o pierden sus terrenos por las sequías, a los millones de refugiados ambientales que se ven perjudicados con el cambio climático. Sin embargo, para esto último ya no hay dinero, porque los grandes capitales se invierten en subsidiar a empresas, no a los pobres. Se subsidia a quienes contaminan y no a quienes sufren los efectos de la contaminación. Culturalmente, el subsidio a las grandes empresas es visto como sinónimo de avance tecnológico, y en cambio el subsidio a los pobres viene asociado, en el imaginario social, a los “parásitos planeros” y todo eso.

**DB:** En ese punto ya podríamos ir pensando que la educación ambiental, y particularmente la que se dirige a los más pequeños, es, en el largo plazo, una alternativa interesante para salir de esa encerrona entre el subsidio a los que contaminan y el salvataje de los contaminados. Pienso, también, que una educación ambiental es, desde la perspectiva que proponés, una educación política ligada a la lucha contra las desigualdades sociales. Es sugerente cómo suele pensársela, lejos de esta concepción, como un asunto que incumbe a las profesoras y profesores de ciencias naturales, ¿no?



**AEB:** Claro, lo que nos impulsa a querer más y mejor educación ambiental tiene que ver con estas razones. Tenemos cada vez más refugiados ambientales, gente que vivía en terrenos fértiles y dejaron de serlo por inundaciones o sequías, y esto afectó completamente la actividad económica. Ya hay en el mundo más refugiados por cuestiones ambientales que por las guerras. Y esto forma parte del tipo de cuestiones que la educación ambiental debería tratar especialmente. Porque en este tipo de escenarios resulta siempre fácil echarle la culpa a las víctimas, a la gente común. Esto puede verse, por ejemplo, en publicaciones del tipo *50 cosas que los niños pueden hacer para salvar la tierra* (Earthworks Group, 1993) en las cuales se propone no usar el automóvil sino la bicicleta, cerrar la canilla del agua, apagar la luz, separar los residuos en el hogar, en fin, cosas del estilo que apuntan a conductas individuales y voluntariosas, como si la solución a los problemas ambientales fuera de tipo individual. Los individuos sin duda pueden contribuir y ayudar, pero como cualquier problema social, el problema del ambiente requiere de políticas públicas.

**DB:** Una educación ambiental políticamente comprometida se dirige, en cambio, a cuestionar esa imagen del librito efectista que, tras la apariencia bonachona de un llamado a la solidaridad de los niños del mundo para salvar la Tierra, esconde una banalización y simplificación de los problemas ambientales. Me parece que allí hay una invitación a pensar dos cuestiones. Por un lado, la tendencia educativa en la que se inscriben ese tipo de productos. Es algo que sucede en otros campos de lo educativo. Hay una clara analogía, por ejemplo, con las técnicas de disciplinamiento disfrazadas de “educación emocional” en productos comerciales como el libro *El monstruo de los colores* (Brailovsky, 2019), en los métodos de enseñanza basados en el conocimiento del cerebro (que reeditan criterios biologicistas y del viejo conductismo de la década de 1950) o simplemente en las “recetas didácticas” de apariencia atractiva que se venden en las revistas mensuales del estilo *Maestra jardinera*, donde todo aparece más o menos resuelto y se brindan una serie de atajos facilistas donde se subestima a la maestra y se sostienen versiones lavadas y despolitizadas de la profesión. Creo que vivimos tiempos en los que proliferan muy fácilmente versiones “de shopping” de todas las utopías liberadoras. Entonces se puede ser creativo, constructivista o superador de tradiciones con solo comprar el producto correcto. Y, desde ya, se puede salvar el planeta cerrando la canilla.

**AEB:** Y debe ser delicado el equilibrio entre un tratamiento político de la cuestión ambiental y un enfoque pedagógico que sea apropiado para niños pequeños, ¿no?

**DB:** Es delicado, sí. Y tiene que ver, por ejemplo, con el lugar que se le dé a la experiencia, al mundo cercano de los chicos, a la hora de diseñar situaciones de enseñanza. Cuando se plantea pensar los problemas del planeta desde las acciones cotidianas (usar la bicicleta, apagar las luces) y no desde los factores macroeconómicos, se podría decir que hay allí un criterio interesante, pues se apoya en una vivencia concreta de los grupos escolares, se parte de algo conocido y significativo.



Pero sucede que, en ese caso, no se está eligiendo con la mejor puntería los elementos de la realidad que están más ligados al problema ambiental. Se me ocurre que hay allí un desafío de la educación ambiental, especialmente la que se dirige a niños pequeños: identificar los problemas ambientales genuinos que pueden tomarse como punto de partida. Cosas como la calidad del agua que se bebe o del aire que se respira en esa zona, la existencia (o no) de espacios verdes, los niveles de ruido del barrio, la existencia de reclamos y conflictos ambientales que podemos conocer a través de informantes o medios de comunicación, en fin, cosas que pueden ser emergentes genuinos para la enseñanza, y a la vez superadores de la educación ambiental individualista y culpabilizadora de las víctimas.

**AEB:** Claro, o incluso, siguiendo esa pista, podríamos hacer algo que tal vez es un poco fuerte, y debería hacerse con cuidado, pero que lleva ese principio al extremo: mirar los efectos que tiene el deterioro de las condiciones ambientales en los propios cuerpos de los alumnos y de sus familias. Fijate la enorme resistencia que existe al establecimiento de quioscos saludables en las escuelas. Sin embargo, es sabido que Coca-Cola y los alfajores provocan diabetes infantil y que las hamburguesas causan problemas cardíacos infantiles. Y no es por falta de conciencia, sino porque vender panchos en la escuela es más rentable que vender mandarinas. Lo sugestivo es que, a menudo, esos quioscos no los maneja un concesionario externo sino que lo hacen los propios padres de los alumnos a través de la cooperadora escolar y recaudan dinero a costa de la salud de sus hijos.

**DB:** Hay un desdibujamiento de la línea que separa un problema individual de un problema social... Y el traslado de lo social a lo individual que suele tener lugar en el tratamiento de los problemas ambientales, además, con la pandemia mostró algunas cosas importantes en relación a las respuestas individuales y sociales a problemas del ambiente, ¿no? Ante las regulaciones sanitarias se puso en debate cuánto debía hacerse desde el Estado, cuánto desde las acciones y responsabilidades individuales, etc.

**AEB:** Y es que, además, la pandemia es otro de los grandes problemas ambientales que enfrentamos actualmente. Hace cerca de dos siglos, el naturalista francés Alcide D'Orbigny estuvo en el Amazonas boliviano y encontró que en aquellas zonas que habían sido deforestadas, aparecían algunas enfermedades que anteriormente no existían y que tenían que ver con la interacción de las personas con la fauna que antes había estado confinada en sus ecosistemas. Cuando la economía de la sociedad humana destruye esos ecosistemas, los vectores de las enfermedades empiezan a interactuar con las personas. Y esto se sabe desde hace mucho tiempo, como lo sugiere este ejemplo. La pandemia de Covid-19 es una zoonosis, es decir, una enfermedad de origen animal que surge cuando ciertas especies interactúan con las personas al ser destruido su hábitat natural. Esto muestra que la mejor vacuna para las próximas zoonosis es preservar una biodiversidad sana, donde los animales silvestres interactúen con otros animales silvestres, que se



reproduzcan, que se coman entre sí, que se enfermen y se contagien, que se mueran, pero que no interactúen con los seres humanos. Cabe recordar que hay miles de microorganismos patógenos que viven en especies silvestres: no dos o tres, sino miles. Pueden quedar confinados en sus ecosistemas... o pueden dar lugar a nuevas (y tal vez peores) pandemias. La combinación de una cepa mortal y de un sistema de organización social capitalista globalizado donde todo el mundo circula (siempre que pueda pagar el pasaje) tiene el resultado que tenemos a la vista.

**DB:** Sin embargo, sigue circulando la versión infantil “fue un chino que se comió un murciélago”.

**AEB:** Es otro ejemplo de la lectura individual de un problema que tiene origen y explicación social. También en esto la educación ambiental tiene que habituar a las personas a poder pensar en términos sociales.

**DB:** Se trata, en última instancia, del mundo que nos figuramos cuando educamos. El mundo, es decir, el conjunto de cosas que buscamos instalar en los compromisos, los afectos, las voces de alumnas y alumnos. En un punto, la educación ambiental (como cualquier educación) no cumple su finalidad cuando transmite una serie de informaciones sino cuando sugiere una serie de sensibilizaciones, de identificaciones. Educar es también enseñar ante qué conmoverse, ante qué indignarse... y la cuestión ambiental, como cualquier cuestión política, tiene mucho para aportar a esa idea. Si acaso es posible pensar una didáctica amigable con la educación ambiental, creo que debería pensarse en un lugar importante a lo narrativo, al juego, a la conversación: todo aquello que ayude a mostrar a través de historias de vida los problemas ambientales.

Y este pasaje hacia una educación ambiental sin ingenuidad puede pensarse en relación a otros tipos de educación política y en derechos. La educación sexual que se enseñaba hace algunos años era sobre todo biologicista, con una visión de la sexualidad muy reduccionista. La gente de mi generación seguramente recuerda las usuales visitas a las escuelas de profesionales externos (que venían desde laboratorios o marcas comerciales) que separaban a los grupos por género y daban charlas informativas con láminas del aparato reproductor (que correspondía a cada género, por supuesto), sobre la menstruación, y cosas por el estilo. El paso de esa concepción a la mirada abierta, compleja, multidimensional de la ESI puede verse como un salto hacia una mirada social. También la educación en derechos humanos ha ocupado progresivamente un lugar que en concepciones más conservadoras se cooptaba desde cierta “educación en valores”. La libertad, digamos, no es lo mismo si se la piensa como un valor moral o un derecho social. También allí hay una apertura hacia lo social y lo político que resignifican el abordaje educativo de esos asuntos. Todo parece indicar que la educación ambiental está viviendo un momento de transformación en el que se resignifica como disciplina perteneciente al campo social, interdisciplinaria y fuertemente ligada a una lectura política y no ingenua de la realidad.



**AEB:** Agregaría algo al respecto de la relación entre la educación y el mundo. Cuando uno trabaja en el sistema educativo, está trabajando para adaptar a los alumnos a una sociedad de la que se prefigura un funcionamiento más o menos armónico, en el sentido de la existencia de ciertas instituciones democráticas y ciertos roles sociales. Se enseña una historia heroica que explica ese estado actual de cosas, y se espera que los alumnos se sientan parte de todo eso. Pero la educación ambiental, muy al contrario, enfrenta a los alumnos al hecho tremendo de que los adultos les estamos dejando un mundo peor del que nosotros conocimos. Y que uno lo acepte individualmente no significa que el sistema educativo lo acepte institucionalmente. Ante un sistema educativo pensado para adaptar a los alumnos a algo que se supone que funciona bien, le cuesta horrores decir que esto funciona mal, y que va a funcionar cada vez peor. Los adolescentes europeos les gritan a sus políticos: “A ustedes no les importa porque cuando la situación ambiental nos estalle en las manos, ustedes ya van a estar muertos”.

**DB:** Se trataría de una educación crítica en un sentido muy literal, ya no tanto (o no solo) en el sentido de desenmascarar autoritarismos o injusticias ocultas, sino de poner sobre la mesa (o el pizarrón) cuestiones que ya no pueden pasarse de largo: el efecto mortal sobre la vida y la salud, especialmente de las poblaciones más pobres, de los crímenes ambientales, los ataques al clima, la corrupción del estado y las empresas perpetradas por las élites contaminantes. Y, al mismo tiempo, hacerlo con el cuidado y la ternura que demanda la educación de las infancias. ¿Se logrará imponer esta agenda para la educación ambiental? ¿Cuáles serán los obstáculos para que una educación ambiental integral y compleja se instale en las escuelas? ¿Ayudará la recientemente aprobada Ley N° 27.621 para la implementación de la educación ambiental integral? Una ley que habla de la formación de una conciencia ambiental, del derecho a un ambiente sano, digno y diverso, del desarrollo con justicia social, de la distribución de la riqueza, del pensamiento crítico, de la igualdad, la inclusión, la justicia y que hasta nombra los ecofeminismos.

**AEB:** Ojalá que la ley ayude. Y que la aplicación de esa ley no se encuentre con las mismas dificultades con las que se han encontrado en general las leyes ligadas al medio ambiente. Hay una constante: se las aprueba, los legisladores se sacan la foto, pero la ley no se aplica nunca. Tenemos por ejemplo la Ley N° 26.331, de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos, que debería haber impedido las masivas quemadas de millones de hectáreas de bosques nativos, y no impidió nada. Ni siquiera hubo presupuesto para el más mínimo control. El presupuesto nacional 2022 tiene algo así como el 3% de lo que esa ley fija para proteger los bosques. Y tenemos también la Ley N° 26.639, Régimen de Presupuestos Mínimos para la Preservación de los Glaciares del Ambiente Periglacial, que no impide que se siga haciendo minería sobre los glaciares. Hay una tendencia a aprobar leyes que, en sus textos, son muy buenas, pero con muy poca voluntad de aplicarlas. Porque la aplicación de esas leyes nos enfrenta a intereses muy concretos. Cuando alguien contamina algo no es por negligencia, no es por



ignorancia. Las grandes empresas que contaminan tienen montones de científicos y de tecnólogos a su servicio, saben perfectamente el daño que hacen. Pero les resulta mucho más sencillo decir que “esto se soluciona entre todos y con más educación”, o que “todos nos contaminamos a todos”, etc.

**DB:** Es decir, es un problema de todos, pero no todos aportamos lo mismo, ni al problema, ni a las soluciones.

**AEB:** Puede pensarse desde aquella metáfora de la “nave espacial tierra”, inventada por el presidente Richard Nixon, en la que todos viajamos juntos, sugiere la idea de una unión planetaria, un compromiso compartido, pues todos estamos padeciendo los efectos del daño que se le hace al planeta. Y es verdad que viajamos todos en el mismo barco, pero algunos viajan en los camarotes de primera y otros tirados en la sentina, recibiendo los residuos que arrojan los de primera clase desde las letrinas de a bordo.

En relación a las analogías que mencionabas con otras formas de educación en derechos, añadiría que, además de esos paralelos, existe una diferencia: la educación en derechos de género es bastante barata de implementar. Los cambios en políticas de género a nivel de las empresas y del estado no son excesivamente onerosos. Son complicados en términos culturales, por supuesto, pero implican relativamente poco gasto en dinero. Los cambios en derechos ambientales, al contrario, son carísimos, implican un gasto enorme y el conflicto de quién lo debe pagar. Y esto hace que sean mucho más difíciles de implementar.

**DB:** Todo invita a pensar que la pandemia impulsará en el campo de la educación ambiental al menos una serie de cambios curriculares. Habría que ver cómo se interpreta esto en cada nivel de enseñanza, y en el marco de qué diálogos entre disciplinas (y asignaturas escolares) se da este crecimiento de la educación ambiental. Para el caso del nivel inicial, el currículum es una excelente puerta de entrada para el tema, y la ley lo legitima. El currículum es siempre importante, porque no solo expresa “los contenidos” o “los temas” a enseñar, también produce un vocabulario, instala debates, condiciona el territorio discursivo de la pedagogía y ayuda a delinear este tránsito fluido entre intereses sociales, colectivos y personales. Me gusta pensar que el currículum muestra al mundo como un libro abierto, y subraya especialmente algunas partes. Y la relación de las maestras y maestros de jardín con el currículum es más dinámica que en otros niveles. Funciona menos como un programa fijo y más como un espacio de inspiración, con el que se discute, con el que se planifica, y desde el que se piensa la enseñanza. Los problemas ambientales son, sin duda “de interés social”, pero en los jardines se busca que sean parte de los intereses de esos grupos, de sus familias, de la comunidad concreta donde estas cuestiones se tematizan. Y el currículum es la instancia en la que se juega esta circularidad entre lo “de interés social” y lo que la escuela elige para despertar curiosidad e interés en cada estudiante y cada grupo. Tiene que ver con una decisión política –la selección de ejes y contenidos para la



enseñanza— que solo puede asumirse desde una autoridad estatal. En el currículum se muestra al mundo atravesado por ciertas historias, ciertos problemas. Cabe esperar que los desarrollos curriculares que vengan, incluyan un enfoque crítico e integral de la educación ambiental.

**AEB:** Creo que se van a ir instalando cada vez más algunos ejes relevantes en la educación ambiental. Uno de los desafíos es desarticular un desequilibrio muy llamativo: hay educación ambiental de alguna calidad en los niveles inicial, primario, secundario y posgrado. Pero no hay casi nada en la formación profesional de grado, precisamente la que forma profesionales que pueden incidir directamente sobre el ambiente. En la mayor parte de las universidades argentinas, la materia Derecho Ambiental es optativa para los futuros abogados; Arquitectura Bioclimática es optativa para futuros arquitectos, y los economistas se reciben sin conocer Economía Ambiental.

Hoy se reciben miles de ingenieros agrónomos que manejan plaguicidas cuyo impacto ambiental y sanitario desconocen por completo. Esas cosas se estudian en posgrados muy especializados dirigidos a grupos pequeños de profesionales donde se enseñan todas las sofisticaciones del impacto ambiental. De este modo, terminamos teniendo un puñado de profesionales altamente capacitados, y otros diez mil que no tienen la menor idea de lo que ellos mismos le están echando al agua, a la gente, a los alimentos, etc.

Incluso en la medicina sucede algo parecido. En los libros de patología ambiental que se estudian en la carrera de Medicina es sorprendente ver cómo los ejemplos que se mencionan se refieren a problemas de la Segunda Guerra Mundial, a las formas de contaminación que predominaban en las décadas de 1940 y 1950. Ni siquiera se han actualizado los ejemplos. Hay un enorme atraso de los conocimientos que se imparten al respecto en la formación básica de los médicos.

Un ejemplo suelto: a un paciente que concurre a una consulta por impotencia sexual, se lo manda al psicoanalista sin analizar las probables causas ambientales de esa afección. No se le pregunta, por ejemplo, si vive cerca de una fundición de plomo, si en su trabajo está expuesto a ruidos muy fuertes, entre muchas causas medioambientales que podrían identificarse y tratarse. Entonces, la persona termina en terapia hablando de la relación con sus padres, en lugar de reclamar por sus derechos medioambientales, tal vez groseramente vulnerados. El médico no lo sabe porque en la facultad no se lo enseñaron. Lo más frecuente es que la historia clínica no incluya información de las condiciones ambientales en que se encuentra el paciente. Sin embargo, el médico griego Hipócrates (siglo V a.c.) estudiaba las enfermedades características de diferentes climas y condiciones ambientales. Y el arquitecto romano Marco Vitruvio (siglo I a.c.) describe las enfermedades provocadas por la contaminación en los trabajadores mineros. Como estos hay muchos ejemplos que muestran que las cuestiones ambientales no son nuevas, sino que han sido negadas sistemáticamente. La educación ambiental, entonces, tiene efectos muy concretos en la salud pública y en la sociedad. Digamos una vez más que existe una fuerte asimetría social en esta cuestión: las personas que padecen los



efectos de los crímenes ambientales son siempre gente pobre, que vive en suelos contaminados, respira aire de mala calidad, bebe agua de mala calidad. En gran parte del país, por ejemplo, el agua de red está contaminada con arsénico. Hay quienes pueden pagar agua potable envasada y quienes no pueden.

**DB:** Decías que hay educación ambiental de alguna calidad en todos los niveles, menos en la formación profesional de grado. Me interesa la pregunta acerca de a qué consideramos una buena educación ambiental, en general, y particularmente en el nivel inicial.

**AEB:** Desde el nivel universitario de grado, los profesionales necesitan herramientas para incorporar la gestión ambiental al ejercicio concreto de su profesión. Hablar de las ballenas a los estudiantes de Arquitectura no es educación ambiental. Es simplemente un simulacro. Pero, ¿cómo se te ocurre que podría esbozarse una caracterización de esa buena educación ambiental para el nivel inicial?

**DB:** En principio, uniendo los principios de una buena educación para la primera infancia con los principios de una buena educación ambiental. Es decir, pensar, por un lado, una enseñanza no directiva, la consideración del juego, de los escenarios abiertos a la expresión, al cuerpo, al intercambio, todo lo que constituye la identidad pedagógica del nivel inicial; y a la vez, considerar abordajes temáticos que incluyan y consideren una perspectiva ambiental no ingenua, no banalizada, sensible a la complejidad. Señalaría dos o tres puntos de partida. Digamos, un punto de partida curricular, otro didáctico y otro político.

El punto de partida curricular, ampliando lo que decíamos antes, tiene que ver con la consideración, ya presente en algunos diseños curriculares argentinos (e ignorada en muchos otros), del ambiente como un entramado de lo natural con lo social. La idea de que se estudia un ambiente socionatural, donde los fenómenos de la naturaleza y los de la vida en las ciudades forman parte del mismo asunto, se implican mutuamente. Esto sirve para desnaturalizar los problemas ambientales (inundaciones, sequías, basurales, pandemias) y ponerlos en perspectiva política, histórica y también científica.

El punto de partida didáctico tiene como base la (bellísima) forma en la que se trabajan los proyectos de enseñanza en el nivel inicial. Las formas de enseñar en las escuelas infantiles tienden a ser interdisciplinarias, a partir de un asunto de la realidad cercana que se aborda a partir de un deseo compartido de entender, o de resolver un problema, y eso se expresa en nuestras unidades didácticas, proyectos y otras estructuras didácticas. No es difícil reconocer cuán pertinente es esto para trabajar asuntos ligados al ambiente. Tanto en unidades didácticas alrededor de recortes clásicos como “el supermercado” o “la plaza del barrio”, como enfocándonos en ejes más específicos para problemas ambientales más puntuales. Trabajar por medio de unidades didácticas “los días de lluvia” (para ver también qué hace el agua sobre el trazado urbano que la recibe) o “la autopista” (para ver qué hacen los vecinos para lidiar con el ruido) son ejemplos posibles.



Y allí es donde pienso también un punto de partida político, porque uno puede ir al supermercado con un grupo de chicas y chicos de cuatro años, por ejemplo, y limitarse a mirar si la gente tira papelitos al piso. O, en cambio, ir al mismo supermercado y analizar la cantidad de bolsas plásticas que se expenden, las condiciones de trabajo de las personas, la jerarquización de los productos según su ubicación y promoción, o los mecanismos de engaño presentes en las publicidades de ciertos productos, que son insalubres, pero tienen personajes divertidos en la etiqueta. El modo en que se da tratamiento a los problemas ambientales, y el modo en que se los reconoce como tales, es un asunto tanto didáctico como político.

**AEB:** Una vez más, la cuestión ambiental se trata en definitiva de la desigualdad.

**DB:** Y la cuestión de la desigualdad es un eje central en general en relación al estudio de la escuela. Conceptos como “capital cultural”, “nivel socioeconómico”, “inclusión”, etc., tan usuales en la discusión educativa, dan cuenta de la creciente preocupación por los modos en que la escuela aligera o profundiza las desigualdades sociales, o si genera incluso otras nuevas mediante sus mecanismos de categorización y sus jerarquías académicas. ¿Será que la educación ambiental viene también a darle un nuevo enfoque a estas discusiones?

**AEB:** Es probable. Las desigualdades ambientales son sistemáticamente encubiertas. No estaría nada mal que la educación ambiental las visibilice, tematice y ayude a desnaturalizarlas. Pero están siempre a la vista para quien quiera mirar. Un ejemplo interesante es el de Villa Inflamable, el asentamiento en zona de residuos combustibles del Dock Sud, en el borde de la desembocadura del Riachuelo. Se la llama Villa Inflamable precisamente porque creció sobre un basural de residuos peligrosos de una vieja destilería. Esa tierra, inhabitable por ser una zona de residuos peligrosos, finalmente fue ocupada por personas muy pobres que no tenían a dónde más ir. Así es como respiran permanentemente las emanaciones tóxicas... por ser pobres. También, como ya dijimos, desde una perspectiva más amplia y geopolítica existe una desigualdad entre los países que obviamente tienen una desigual responsabilidad en la depredación del clima, la contaminación y el padecimiento de los efectos. Es muy importante que la educación ambiental visibilice estos efectos de desigualdad desde la mirada del medio ambiente.

**DB:** Para cerrar, ¿qué te parece si dejamos algo para seguir pensando estas cuestiones? ¿Alguna recomendación literaria o cinematográfica?

**AEB:** ¡Buena idea! ¿Qué recomendarías vos?

**DB:** Yo señalaría dos citas. La primera es de la novela *No es un río*, de Selva Almada. La historia sucede, claro, alrededor de un río, en el que los personajes



–Enero, Tilo y El Negro– se internan en un bote para pescar una raya enorme. Toda la historia tiene como trasfondo la relación de las personas con el monte y el río, con sus sonidos, con esa presencia viva como entorno que protege, amenaza, se muestra y se esconde, da la vida y la muerte. Es una novela con giros fantásticos, en la que hay apariciones y fantasmas. La idea de la muerte aparece bajo distintas formas. Y hay un pasaje en particular que se me ocurre ligado a esta tensión que mencionábamos antes entre los temas ambientales y sus aspectos terribles (pues estamos hablando de crímenes ambientales que conducen a masacres reales y a situaciones muy extremas) y la mirada infantil. La escena sucede en un entierro, y se lo cuenta desde los ojos de un niño, llamado Tilo:

Entraron al cementerio atrás del cajón llevado por el Negro, Enero y unos parientes. Los primos se desparramaron enseguida a jugar entre las tumbas.

A él no lo dejaron, lo obligaron a quedarse con los adultos. La madre le agarraba tan fuerte la mano que le hacía doler, tuvo que decirle que aflojara un poco.

El agujero ya estaba hecho. Vio, o creyó ver, unas lombrices largas y rosadas asomarse entre los cascotes frescos. Lindas para carnada.

El cajón lo bajaron los hombres del cementerio ayudándose con una cuerda. Cuando tocó el fondo, los hombres tironearon de las sogas y las sacaron. A un costado dos esperaban con las palas clavadas en los montones de tierra. Uno de los hombres miró a su madre.

Señora.

Dijo.

Su mamá se inclinó y le puso un puñado de tierra en la mano, después lo empujó suavemente hasta el borde del hoyo.

Tíralo.

Le dijo despacito al oído.

Tilo soltó la tierra y enseguida el resto de la gente también agarró puñados y los tiró arriba del cajón. Los primos, cuando oyeron los cascotazos, vinieron corriendo y como ya todos estaban retirándose, empezaron a patear la tierra adentro del agujero, empujándose y gritando. Él se zafó de su madre y se les unió, a las risas.

La mirada de los chicos acerca de los eventos trágicos, o de cualquier circunstancia trascendente, suele estar despojada de toda ceremonia. Los adultos ritualizamos la solemnidad de lo que es considerado grave, terrible, sensacional o fabuloso. Pero para la mira infantil, que vive siempre en el presente, en el instante, las cosas cobran sentido si se las hace reales mediante historias, rostros, relatos, juegos. La ventana a la novela de Selva Almada, entonces, quizá nos sirve para pensar en modos de pensar la relación de las infancias con la naturaleza amenazada, sin ceremonias impostadas, y con la frescura de reconocer relaciones insospechadas. Así como son las mismas lombrices las de la carnada de la pesca cotidiana y las de la tierra del cementerio, quizá puedan verse emparentadas algunas



situaciones de crisis ambiental, esas que aparecen en los medios, y situaciones más cercanas, más locales.

El otro pasaje que quiero compartir es más estrictamente pedagógico y tiene que ver con la idea de “mundo” que estuvimos rumiando párrafos atrás. Pertenece a uno de los libros más recientes de Jorge Larrosa, *El profesor artesano*, y la idea que quiero expresar mediante esa referencia es la siguiente: para poder cuidar el mundo, antes tiene que ser efectivamente mundo. Es decir, tiene que importarnos, tiene que ser algo de lo que formamos parte. En ese punto, así como la educación sexual ha dejado de ser algo exclusivamente ligado a la biología o la genitalidad, la educación ambiental debe extender su campo hacia la relación más amplia de las personas con el mundo socionatural y hacia las prácticas de cuidado comunitario de ese mundo común, que es mundo, precisamente porque es común. Y creo que eso lo expresa hermosamente bien la cita que transcribo:

El mundo no es la totalidad de lo que hay, o de lo que es, o de las cosas que están fuera de nosotros, sino todo aquello en lo que estamos implicados o complicados, por lo que estamos ocupados o preocupados, eso por lo que estamos interesados, que nos sale al encuentro, que nos afecta, a lo que estamos atentos, eso que nos toca o nos interpela o nos dice alguna cosa, eso que tiene sentido para nosotros, todo eso que cuidamos y por lo que asumimos una cierta responsabilidad. Ser o estar en el mundo, por tanto, es existir, estar fuera de sí, tendido a algo que no es uno mismo. El animal humano (lo que de humano tiene ese extraño animal que somos) es el animal que se interesa. Y eso por lo que se interesa es el mundo.

¿Y a vos qué te gustaría sugerir?

**AEB:** Me gustaría recomendar el documental *Comprar, tirar, comprar*,<sup>1</sup> realizado por la televisión española. Tenemos que discutir la modalidad de daño ambiental generada por la economía presente. Y para eso hay un concepto clave, que llamamos *obsolescencia programada*.

Es la conducta de las empresas que planifican sus productos para que se rompan rápidamente. Todos hemos usado esos famosos paraguas que sirven para una sola lluvia o comprado en el subte destornilladores que se rompen al apretar el cuarto tornillo. Creíamos ingenuamente que era solo una manera de ahorrar materiales para que el producto fuera más barato. En realidad, detrás del producto que se inutiliza enseguida hay un cuidadoso trabajo de planificación empresarial.

Hace muchos años compré un juguete de cuerda para la cuna de tu hermano mayor. Era un muñeco que, cada vez que uno tiraba de una cinta, movía los ojos a los costados, haciendo un sonido de campanitas. Un día dejó de funcionar: cuando lo abrí, encontré una serie de engranajes de metal. Uno de ellos mordía

1. RTVE. “Comprar, tirar, comprar”. <https://www.rtve.es/television/documentales/comprar-tirar-comprar/>



un engranaje de plástico blando que iba desgastándose cada vez que el juguete funcionaba, hasta que ya no podía transmitir el movimiento y quedaba inútil. Así, el fabricante había decidido la cantidad de veces que mi hijo podría utilizar el juguete. Después había que tirarlo y comprar otra cosa.

Con la mirada entrenada, comenzamos a ver hasta qué punto nosotros (y el planeta en que vivimos) somos rehenes de empresas que generan basura todo el tiempo y que diseñan productos para que se transformen en basura lo antes posible. Acabo de ver una mochila para escolares en un comercio que vende bolsos y artículos semejantes. Las costuras reforzadas nos dan la apariencia de un artículo fuerte, capaz de resistir el trato que les dan los adolescentes a sus mochilas. Pura ilusión, sin embargo. Hay dos puntos vulnerables sin ningún refuerzo. La manija superior está cosida a una tela sin ningún refuerzo. Cuando el usuario la levante con algún peso adentro, se desgarrará la tela y se quedará con la manija en la mano. El segundo punto vulnerable es el fondo, de una tela tan delgada como una gasa, que se abrirá cuando le pongamos un par de libros adentro. ¿Casualidad? ¿Error del fabricante?

Este documental de la televisión española muestra una fiesta en la que celebran los cien años de funcionamiento ininterrumpido de una lamparita eléctrica. Después de eso, como no era negocio que las cosas duraran, se armó un *trust* internacional para acordar entre las empresas fabricantes el acortamiento de la vida útil de las lamparitas. El consumidor cree elegir entre una y otra marca, cuando en realidad ya han decidido por él.

**DB:** Luego se pretenderá educar a la población para que no genere basura, o para que la separe... la mayor parte de los proyectos actuales de educación ambiental consisten en eso. Pero no se atiende a la raíz del problema, la planificación explícita por parte de las empresas para que esos productos se conviertan en basura.

**AEB:** Exacto. Todo esto genera continuamente basura innecesaria. La obsolescencia programada de los fabricantes de productos electrónicos es una de las peores, ya que nos lleva a descartar productos cuyos componentes pasan a ser residuos peligrosos. Algunas impresoras (al igual que aquel juguete) tienen un mecanismo interno que las inutiliza después de funcionar un cierto número de veces. La empresa Hewlett Packard decidió discontinuar la producción de sus impresoras modelo 680, y la de los cartuchos de tinta que utilizan. ¿El motivo? Salieron demasiado buenas y duran muchos años, más de lo que al fabricante le conviene. Olvidamos que objetos tan sofisticados como computadoras o teléfonos celulares tendrían que poder repararse indefinidamente, en vez de descartarse cada dos años.

Tenemos que evitar las respuestas ingenuas, que no tienen en cuenta la trama de intereses que se esconden detrás del daño ambiental. Y en el tema residuos, como decíamos antes, se carga toda la responsabilidad al consumidor, a quien se invita a *reducir, reutilizar y reciclar* todo lo que tenga a mano, mientras las grandes empresas hacen todo lo contrario.



## BIBLIOGRAFÍA

- Almada, Selva. (2020). *No es un río*, Buenos Aires: Random House.
- Brailovsky, D. (2019). “En defensa de los afectos”, *Deceducando Revista* (6), dossier sobre Educación Emocional. <https://deceducando.org/2019/10/09/en-defensa-de-los-afectos/>
- Earthworks Group (1993). *50 cosas que los niños pueden hacer para salvar la tierra*. Buenos Aires: Emecé.
- Larrosa, Jorge. (2020). *El profesor artesano*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ley Nº 26.331 de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos. (2007). Información Legislativa. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/135000-139999/136125/norma.htm>
- Ley Nº 26.639 de Presupuestos Mínimos para la Preservación de los Glaciares del Ambiente Periglacial. (2010). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26639-174117/texto>
- Ley Nº 27.621 Para la implementación de la educación ambiental integral en la República Argentina. (2021). Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/245216/20210603>
- RTVE. “Comprar, tirar, comprar”. <https://www.rtve.es/television/documentales/comprar-tirar-comprar/>

Recepción: 07/12/2021

Aceptación: 15/2/2022

