



INTERSECCIONES

Instituto de Formación Docente Continua-Villa Mercedes

Revista n°2 | 2026



EQUIPO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Esp. Cecilia Muñoz

COORDINADOR

Lic. Andrés Bacigalupo

EDITORES:

Esp. Mara Escudero

Esp. Andrea Flores

Prof. Pablo Dema

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

AUS Mariano Villegas

Lic. Alejandro Villarreal

ASESORÍA EN ESCRITURA

Esp. Andrea Flores

Prof. Mariana Bazla Cassina

Prof. Nadia Adamo

Acerca de este dossier

El presente dossier, publicado en el segundo número de la revista *Intersecciones*, surge de la convicción de que la Educación Ambiental Integral constituye uno de los desafíos pedagógicos más relevantes de nuestro tiempo. En respuesta a la necesidad de promover espacios de reflexión, debate y producción de conocimientos en torno a las problemáticas socioambientales contemporáneas, este conjunto de trabajos reúne aportes que permiten pensar la educación ambiental desde múltiples perspectivas.

Los artículos aquí compilados dialogan entre sí y ofrecen herramientas conceptuales, pedagógicas y metodológicas orientadas a fortalecer la formación docente y las prácticas educativas. Desde enfoques diversos y complementarios, contribuyen a comprender que la construcción de una ciudadanía comprometida con el cuidado del ambiente requiere abordajes integrales, críticos y contextualizados. Confiamos en que las páginas que siguen enriquecerán el debate pedagógico y fortalecerán el compromiso de docentes, estudiantes e instituciones con una educación que, desde la complejidad y la diversidad, promueva nuevas formas de comprender, cuidar y habitar nuestra casa común.

ÍNDICE

01. Transversal, obligatoria y en plena conformación curricular: la Educación Ambiental Integral y sus desafíos. Páez Núñez, María Soledad-Perrotta, Luciano Martín-Villegas Marino, Laura Silvina,.....	04
02. ¿Qué es y qué hace APeA? Alfonso, Inés Nora-Páez Núñez, María Soledad-Rinaudo, Graciela Beatriz.....	14
03. El ABP como estrategia para la planificación de la enseñanza de EAI. Páez Núñez, María Soledad-Villegas Marino, Laura Silvina.....	21
04. Regeneración ecosistémica desde la escuela. Páez Núñez, María Soledad-Rinaudo, Graciela Beatriz.....	32
05. Los fuegos que se enseñan: propuestas para repensar la prevención de incendios forestales desde una perspectiva transversal. Villegas Marino, Laura Silvina-Rodriguez, Karina.....	44
06. De la anécdota al proyecto: preguntas para resignificar las actividades escolares de educación ambiental. Rinaudo, Graciela Beatriz-Perrotta, Luciano Martín.....	56
07. Tierra que grita: voces poéticas y originarias de la Patagonia. Cardón, Martín	70
08. La intuición y la inocencia: Cortázar y el budismo zen en Rayuela Dema, Pablo	79
09. De la emancipación al autocontrol: la tensión entre la ESI y la Educación Emocional en la agenda neoliberal. Ambroggio, Ernesto Lihué.....	95
10. Virus1. Zenteno, Daniel.....	104
11. El Arte en la Oscuridad. Funes, Victor Jalid	110

Transversal, obligatoria y en plena conformación curricular: la Educación Ambiental Integral y sus desafíos

Páez Núñez, María Soledad - IFDC-VM- spaeznunez.primaria@ifdcvm.edu.ar

Perrotta, Luciano Martín - IFDC-VM - lperrotta.primaria@ifdcvm.edu.ar

Villegas Marino, Laura Silvina - IFDC-VM lvillegasmarino.primaria@ifdcvm.edu.ar

Palabras claves: Educación Ambiental ; Pedagogía ambiental; complejidad

Resumen

El presente artículo pretende hacer una puesta en valor de los saberes de la Educación Ambiental Integral enunciando el por qué y para qué es importante de ser incluida en la educación formal. De allí que también encuentren aquí, como puntapié necesario, un posicionamiento propio acerca de qué es y cómo se entiende a la Educación Ambiental Integral.

Es importante mencionar que la Ley N° 27.621 promueve la implementación de la Educación Ambiental Integral como contenido transversal para enseñanza obligatoria de nuestro Sistema Educativo Nacional, motivo por el cual la encontrarán citada y con la referencia de la definición que marca también un posicionamiento conceptual y epistemológico.

Este artículo no pretende ser exhaustivo en torno a aspectos teóricos, epistemológicos o metodológicos sino más bien, establecer un marco de referencia para los lectores

que permita dar cuenta de un estado de situación en relación a la construcción de campo del saber que es la Educación Ambiental, sea en ámbitos formales o no formales.

Transversal, obligatoria y en plena conformación curricular: la Educación Ambiental

Integral y sus desafíos

Al abordar la Educación Ambiental Integral es importante saber a qué refiere ese concepto, e incluso por qué algunos autores hablan de Pedagogía Ambiental.

“Al hacer referencia a la Pedagogía Ambiental se amplía el campo de lo que actualmente se conoce como educación ambiental, puesto que la pedagogía al mismo tiempo que acepta los múltiples enfoques cruciales que, desde la actualidad científica se plantean, incluye posibilidades organizativas, didácticas, de aplicación de estrategias ambientalistas - educativas diversas, evaluación, educación ambiental de adultos, formal e informal, etc. La Pedagogía Ambiental complementa la educación ambiental porque aporta una visión de síntesis, de integración de la educación ambiental con todos sus contenidos interdisciplinarios y las condiciones bajo las cuales la educación ‘pueda lograr sus fines y objetivos. En este caso, la educación ambiental es un estilo de educación que va más allá de la enseñanza de los contenidos con funcionalidad proteccionista; implica dotarla de una identidad pedagógica y de una fundamentación racional de la que carecía. La Pedagogía Ambiental concibe lo educativo ambiental como objeto de interés histórico, teórico, didáctico, metodológico, planificador, formador, axiológico, es decir, es diferente de los intereses y objetos de estudio de los biólogos, físicos, químicos, demógrafos, economistas.. .etc. Tales profesionales deben aportar los contenidos, desde sus respectivas disciplinas, que posteriormente la Pedagogía somete a un tratamiento para fundamentarlos pedagógicamente y garantizar su efectividad mediante la reflexión teórica y práctica de la didáctica.” (R. de Moreno E.A, s/f, p.1)

Entonces, desde la Pedagogía Ambiental se puede abordar la Educación Ambiental. Este concepto puede tener al menos dos perspectivas teóricas diferentes, una más biológico-proteccionista y otra de índole socio-crítica.

La educación ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su ambiente, aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y, también, la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros. (Labrador y del Valle, 1995).

En Argentina la EA se define como un ámbito de intervención político-pedagógica que promueve el desarrollo de procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad ambiental. En este contexto, confluyen distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas ambientales que aportan a la formación de la ciudadanía y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Asimismo, la educación ambiental es concebida como un proceso permanente que impulsa la sostenibilidad entendida como un proyecto social, el cual supone un desarrollo basado en la justicia social, la equitativa distribución de la riqueza, la preservación y conservación de la naturaleza, la igualdad de género, el cuidado de la salud, la democracia participativa y el respeto por la diversidad cultural. Desde esta perspectiva, la educación ambiental procura el equilibrio entre las dimensiones social, ecológica, política y económica, enmarcado en una ética que promueve nuevas formas de habitar nuestra casa común (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible & Secretaría de Ambiente [Argentina], 2025).

Al comparar las definiciones se percibe que ambas coinciden en concebir a la educación ambiental como un *proceso continuo*, orientado a la transformación de las prácticas y a la participación activa de las personas en la resolución de problemáticas ambientales. Pero, mientras la primera pone el foco en la formación del sujeto ambientalmente responsable, la definición del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible

y Secretaría de Ambiente de Argentina amplía la mirada hacia la transformación social, proponiendo una nueva ética y una forma distinta de habitar la “casa común”.

¿Qué entendemos por Educación Ambiental Integral?

En el capítulo II de la Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina N°27.621 se establece la siguiente definición:

“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.”

La definición citada es amplia, refleja la complejidad del tema pero también marca un posicionamiento respecto a la relación sociedad-ambiente en un encuadre legal donde la educación cobra un papel preponderante.

El surgimiento de la EA está asociado a la emergencia de la crisis ambiental planetaria (Calixto Flores, 2012) y debe orientar a la comunidad, especialmente a los sectores con capacidad de toma de decisiones, a reconocer situaciones ambientales problemáticas, desarrollar una visión crítica al respecto y establecer actitudes proactivas hacia la resolución de dichos conflictos (Cuello Guijón, 2003). Para maximizar su alcance es necesario introducirla en la educación formal en todos los niveles, desde el inicial hasta el universitario (Vacas Peña

y Urones Jambrina, 1988), como también propiciar acciones en la educación no formal.

Fernandez Balboa y Monteleone, proponen un posicionamiento para pensar la pedagogía ambiental, y revalorizan el conflicto para enunciar su incidencia en lo social, más allá de lo natural y/o lo económico:

“¿Por qué planteamos una mirada pedagógica y ambiental centrada en el conflicto? La idea de conflicto permite comprender que la sociedad no es armónica, sino que se caracteriza por las contradicciones, intereses y disputas antagónicas sobre las distintas perspectivas de la realidad. Pensar los conflictos ambientales implica un posicionamiento que va más allá de “un problema” que puede ser pensado como “algo dado”. El conflicto implica aceptar que existe la desigualdad producida por un sistema o grupos dominantes sobre otros. Creemos que una educación ambiental integral crítica, centrada en el conflicto propicia situaciones de enseñanza que promuevan la comprensión de la complejidad a partir de transversalizar las tramas socioculturales, históricas y territoriales en donde se desarrollan los conflictos ambientales.” (op.cit. p, 39 y 40)

En síntesis, no hay una única definición, de hecho, en el campo epistemológico el saber se sigue produciendo, se continúa desarrollando. Tal es así que como Carlos Fernandez Balboa y Adrián Monteleone afirman que sobre el concepto de ambiente hay mucha bibliografía que refleja que

“es una construcción social donde intervienen la historicidad, el ámbito geográfico, los ecosistemas, la valorización de los elementos naturales (recursos), la tecnología, las decisiones políticas, las prácticas ancestrales, entre otros. En este sentido, podemos sintetizar que el ambiente es producto de la relación entre la sociedad y la naturaleza.” (Fernández Balboa y Monteleone, 2024, p.35)

Estos autores asocian la historicidad del concepto ambiente a nociones como “medioambiente”; “ecología”; “recursos naturales”; “bienes naturales”; “desarrollo sustentable”, entre otros. Esos conceptos aluden a posicionamiento

epistemológicos diferentes, a concepciones sobre el ambiente sobre las cuales no nos detendremos a desarrollar aquí.

Sobre su enseñanza, el estado de situación

Desde el año 2020 en nuestro país se aprobó la Ley N° 27.621 que determina la inclusión de temas de Educación Ambiental Integral en la enseñanza formal obligatoria. Las preguntas que surgen entonces son: ¿quienes pueden o deben enseñar los contenidos de EAI?, ¿los docentes sabemos qué enseñar en EAI? ¿para qué incluirlo en la enseñanza de los distintos niveles educativos como contenido obligatorio (con fuerza de ley)?

En un intento por construir alguna respuesta a esos planteos, podemos notar que es común asociar la Educación Ambiental a las Ciencias Naturales, como si los profesores de Biología o de Naturales debieran “encargarse”. A eso se suma que para ser enseñados como transversales los docentes no han recibido saberes al respecto en su formación inicial, y solo algunos se capacitan en ellos. A esto se le agrega que la ley ha sido aprobada pero no se ha previsto su regulación e implementación, aunque sí esté enunciada como un eje transversal en los diseños curriculares nacionales y provinciales.

No obstante, cabe destacar que desde la Secretaría de Ambiente de la provincia de San Luis y desde el IFDC-VM se han llevado a cabo propuestas de capacitación docente frecuentes en la última década. Es una deuda pendiente la inclusión de estos contenidos en la formación inicial de los docentes de los distintos niveles.

La Educación Ambiental como contenido curricular

La Educación Ambiental no es explícitamente una unidad curricular o una disciplina específica que forme parte del currículum pero sí se trata de un cúmulo de saberes que ha pasado -y sigue atravesando- por un proceso de construcción histórica y social.

Finocchio y Brito (2019), proponen reflexionar a través de ciertas preguntas: *“¿cómo se construyen las disciplinas escolares? ¿Qué recortes de la cultura operan en esa construcción? ¿En qué radican los cambios en la enseñanza? ¿Cómo se legitiman los saberes que transmite la escuela? ¿Qué relación guardan esos saberes con los bienes y las prácticas culturales? ¿En qué medida la escuela los reconoce? ¿Cómo puede posicionarse frente a los mismos?”*. Una pregunta que podemos añadir en torno al tema de este artículo es ¿por qué Educación Ambiental Integral?

Coincidimos con Raquel Gurevich cuando afirma que

El tema ambiental es un tema que refiere a la temporalidad; se trata de una cuestión histórica, situada, contextualizada. Es un tema del presente y del mañana, porque pone en el centro de la escena la vida y la continuidad de la vida; el ahora y el porvenir, nosotros y las generaciones venideras. (Gurevich, R, 2011, p.27)

Más adelante, la misma autora sostiene que

Como educadores, al momento de elaborar secuencias de enseñanza necesitamos contar con precisiones conceptuales y metodológicas para estar en condiciones de leer más compleja y profundamente cada uno de los retos e interrogantes que esas situaciones problemáticas plantean. (op.cit. p, 225)

Por otra parte, Silvia Finocchio (2017) expresa que

la definición de los contenidos curriculares y los modos de enseñar se realizan en determinadas coordenadas de tiempo y lugar. Por tanto, podemos decir que el currículum es un producto histórico

y social, cruzado por profundos debates lo que implica que las respuestas a nuestras preguntas cotidianas no pueden ser únicas, unívocas, ni eternas. (...) Pensar la propuesta curricular para las escuelas en las primeras décadas del siglo XXI, requiere, por lo tanto situar la educación en el contexto social en que se desenvuelve y del cual forma parte, y revisar las discusiones y debates en torno del currículum que promueven los cambios de esta época.

El “por qué” de la Educación Ambiental Integral

Es notable cómo en el discurso social la problemática ambiental y el conflicto que genera está presente porque involucra el área económica, porque atañe a lo político, cuando se abordan situaciones de contaminación y el tratamiento de la basura, cuando se habla de soberanía alimentaria, cuando surgen propuestas en torno a la economía circular, cuando se habla de las “R”, cuando se observa en algunos sitios los recipientes para clasificar la basura, cuando se realizan campañas de recolección de envases de PETT o de residuos electrónicos, cuando se producen ciertos desastres naturales que lleva a hablar de un cambio climático, etc. Es decir, la Educación Ambiental ha ido ganando su espacio y necesita ser pensada también en el ámbito escolar.

En conclusión

El desafío se basa en pensar la enseñanza de la Educación Ambiental desde una perspectiva que supere la concepción conservacionista, en una propuesta que no quede anclada en conceptos de las Ciencias Naturales para explicar la necesidad de cuidar los recursos, sino que vaya más allá. En otras palabras, el pensar en la formación de competencias, privilegiando el saber didáctico, invita a pensar en trabajo en equipos docentes, en el que desde distintas disciplinas ofrezcan herramientas conceptuales y metodológicas que promuevan el pensamiento práctico docente, de manera que sea integrador, holístico.

Entonces, la propuesta implica acciones como las que se mencionarán a continuación, que se presentan de manera general, para luego enunciar con más detenimiento las que podría considerarse son las primeras tareas de la intervención, las que se plantean para un comienzo en el proceso formativo, y en las que está involucrada directamente la persona que realiza esta propuesta.

Este artículo presenta un punto de partida para la intervención en educación ambiental integral. Los textos que completan el dossier profundizan en aspectos clave de este proceso, tales como la valoración de las especies nativas, la conversión de actividades en proyectos sostenidos y la enseñanza de contenidos relativos a la prevención de incendios. De este modo, el conjunto de trabajos propone un abordaje articulado que amplía y fortalece la propuesta inicial.

Bibliografía:

- Calixto Flores, J. (2012). Educación ambiental y crisis ecológica: desafíos para el siglo XXI. Editorial Académica Española.
- Cuello Guijón, A. (2003). Educación ambiental y desarrollo sostenible. Ediciones Aljibe.
- Fernández Balboa, C. y Monteleone, A (2024) “El largo camino de la educación ambiental”, en “Pedagogía para la Tierra. Nuevas (y viejas) perspectivas para pensar la Educación Ambiental Integral desde una pedagogía del conflicto”. Lugar Editorial.
- Finocchio, S (2017) Clase 14: La enseñanza de la política en la escuela. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Labrador Herráiz, M. C., & del Valle López, Á. (1995). La educación medioambiental en los documentos internacionales: notas para un estudio

comparado. Revista Complutense de Educación, 6(2), 75–94.

- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible; Secretaría de Ambiente (Argentina). (2025). ¿Qué es la educación ambiental? Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/educacion-ambiental/que-es-educacion-ambiental>
- Rodríguez de Moreno, E. A. ¿Educación Ambiental o Pedagogía Ambiental? Universidad Pedagógica Nacional. México. S/F.
- Vacas Peña, J. M., & Urones Jambrina, A. (1988). La educación ambiental en el sistema educativo. Narcea.





¿Qué es y qué hace APeA?

Alfonso, Inés Nora. IFDC-VM. ialfonso.primaria@ifdcvm.edu.ar

Paez Nuñez, María Soledad. IFDC-VM. spaeznunez.primaria@ifdcvm.edu.ar

Rinaudo, Graciela Beatriz. IFDC-VM. grinaudo.primaria@ifdcvm.edu.ar

Palabras clave: Educación Ambiental Integral, Pedagogía Ambiental, Área, funciones académicas.

Resumen

El Área de Pedagogía Ambiental protocoliza sus funciones en el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes (IFDC-VM) en el año 2018, aunque sus tareas datan del año 2014. A partir de su protocolización el área ha venido desempeñando múltiples y variadas actividades que se enmarcan dentro de las funciones que llevan adelante todos los docentes que forman parte de los Institutos de Formación Docente de la Provincia de San Luis: Formación Inicial, Capacitación, Extensión y Asesoría.

En el presente trabajo se mencionan diversas actividades realizadas en los últimos diez años en torno a las funciones mencionadas y otras más que, al abrir caminos desde el trabajo sostenido, han ido sumándose significando verdaderos desafíos para el área.

“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo”

(Freire P. 1992)

El Área de Pedagogía Ambiental del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes nace del esfuerzo y el trabajo sostenido de un grupo de profesoras dentro del área de Ciencias Naturales y su Didáctica del Profesorado de Educación Primaria. Inicia sus acciones en el año 2014 y luego se protocolizan y formalizan desde la Dirección de Extensión en 2018. Desde sus inicios se desempeña respondiendo a las cuatro funciones centrales correspondientes al IFDC-VM: Formación Inicial, Capacitación a docentes del Sistema Educativo Provincial (SEP), Extensión y Asesoría Pedagógica.

¿Por qué pensar un Área de “Pedagogía Ambiental”?

La idea de diseñar específicamente en un “área de Pedagogía Ambiental” responde a la necesidad de ampliar el campo de lo que se conoce como Educación Ambiental para dotarla de una identidad fundamentada racionalmente. Esto significa aceptar las múltiples perspectivas y enfoques que desde los avances científicos se proponen y otorgarle a lo educativo-ambiental, un abanico de capacidades organizativas, planificadas y didácticamente pensadas y fundamentadas. La Pedagogía Ambiental toma a lo educativo ambiental como su objeto de estudio, asumiéndolo como algo complejo y valorando por ello las múltiples miradas disciplinarias que interjuegan y dialogan en torno a lo ambiental fundamentándolas y reflexionándolas pedagógicamente (Sureda, J y Colom, A. 1989)

¿Qué es y qué hace el área?

APeA es un área que se encuentra conformada actualmente por profesores pertenecientes al Profesorado de Educación Primaria conformando un equipo de trabajo interdisciplinar reuniendo miradas desde las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y las Ciencias de la Educación con énfasis en la Pedagogía, Didáctica y Currículum para abordar así temáticas de Educación Ambiental Integral (EAI) en las siguientes funciones:

- **Formación Inicial:** abarca el trabajo en espacios curriculares que forman parte de los planes de estudio específicamente del Profesorado en Educación Primaria, entendiendo el abordaje de saberes de EAI como un eje transversal de la formación de los/as futuras/os docentes. Inicia sus acciones desde el primer año de formación desde espacios curriculares que forman parte del Campo de Formación General como “Didáctica General” tomando como contenido objeto de planificación para la enseñanza saberes básicos vinculados a EAI, implementando las propuestas diseñadas y sosteniendo este trabajo desde un camino de estudio y acercamiento a las nociones básicas de EAI.

Estas acciones formativas datan del año 2016 asumiendo con el tiempo diferentes modalidades de abordaje en relación a las articulaciones que se han ido proponiendo, pero que aún se sostienen y profundizan, independientemente de los cambios a nivel de macropolítica en relación a la revisión y diseño del plan de estudios.

En esta línea, desde 2019 a 2022 se profundizó el trabajo en torno a intervenciones didácticas en diferentes escuelas de nivel primario, abriendo posibilidades de ayudantías estudiantiles ad honorem centradas en la formación en EAI.

Actualmente estas articulaciones se sostienen ocupando ya un lugar en la determinación de programas, actividades y propuestas al interior de cada espacio curricular.

- **Capacitación:** Realización del “Foro Regional de Educación Ambiental” que es un foro anual que tiene su primera edición en el año 2015 y se sostiene hasta la fecha, cumpliendo 10 años de trabajo sostenido. A lo largo de sus ediciones, el Foro ha posibilitado la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios articulando la tarea de docentes de la institución con profesionales y referentes ambientales de universidades nacionales, organismos públicos y de fundaciones.

-Capacitaciones conjuntas con la Red de Información y Educación Ambiental (REDIEA, FCEJS - UNSL). El área de Pedagogía Ambiental forma parte de la REDIEA y se trabajó en conjunto en la organización de congresos y en el diseño e implementación de una capacitación destinada a docentes.

-El equipo de APeA ha brindado numerosas capacitaciones para la Región Educativa II con sede en el IFDC-VM y se han dictado capacitaciones en las localidades de La Toma (Junio 2022, Región Educativa IV) y de Buena Esperanza (Octubre 2023, Región Educativa III)

-Capacitaciones brindadas desde la Secretaría de Ambiente de la Provincia: “Pedagogía de la Educación Ambiental como herramienta para la construcción de Eco -ciudadanía” (2024 y 2025). El equipo de APeA elaboró las clases de estas capacitaciones y fue tutor de los docentes que las realizaron, trabajando en conjunto con la Escuela Ambiental Itinerante de la mencionada Secretaría. El IFDC-VM fue sede y coorganizador de la Jornada Internacional “Reflexiones epistemológicas sobre Educación Ambiental” (agosto de 2025) en la que participó la Dra. Angelica Gois Morales (UNEPS, Brasil).

-Coorganización de Jornadas RESA (Jornadas de Responsabilidad Social y Ambiental), en conjunto con la Fundación Espacios Verdes, la Facultad de Turismo y Urbanismo (UNSL) y la Universidad Nacional de Comechingones. La mismas fueron presenciales en la Villa de Merlo y la edición 2025 se desarrolló de forma virtual, llegando a docentes de toda la provincia.

-Otra actividad a citar es la capacitación para docentes de Nivel Inicial: “Escritas, leídas y pronunciadas: palabras de la Educación Ambiental en Nivel Inicial, de docentes para docentes”. En esta oportunidad, un equipo de 10 docentes de nivel inicial elaboró producciones escritas para las salas de nivel inicial en un trabajo sostenido durante un año con el acompañamiento de un equipo interdisciplinar de docentes del campo de la Pedagogía, Ciencias Naturales y Lengua y Literatura.

-Proyecto de capacitación anual, 2025: “Escuelas por el Río”, con una participación de más

de setenta docentes pertenecientes a doce Instituciones de Villa Mercedes, Justo Daract y Liborio Luna.

- **Extensión:** representaciones del área en “Expo al futuro”, eventos organizados por diversas fundaciones, talleres organizados por la Casa de la Cultura (Municipalidad de Villa Mercedes), participación con grupos Scout, ferias organizadas por “Somos Eco” (Municipalidad local), “Jornada Re-ciclarte” (coorganización con la Municipalidad de Villa Mercedes), entre otros. Actualmente el área se encuentra trabajando en el proyecto de “Observatorio de Percepción Ambiental” ubicado en el predio del IFDC-VM, que podrá ser visitado por las escuelas a partir de 2026.
- **Asesoría:** a instituciones de educación formal y no formal que lo requieran. Acompañamientos sostenidos en el Colegio N°11 “Benito Juárez”: “Los cultivos del Colegio” (4 años con encuentros quincenales), en la Escuela N°152 “Alas Argentinas” con la “Huerta agroecológica” (2 años con encuentros semanales), Escuela N°444 “Eva Perón” llevando adelante actividades de Educación Ambiental en Unidad Pedagógica (1 año con encuentros quincenales), encuentros de tres horas cada uno en Escuela Pública Bilingüe Digital “Mahatma Gandhi” (septiembre a octubre de 2024), en una Jornada de Reflexión de la Escuela N° 221 “Irma Romero de Pacheco” de Cerro de Oro (2025).

El área logra ampliar su incidencia en el SEP mediante las siguientes actividades:

- **Elaboración de materiales didácticos:** Fichas para nivel secundario “Pensando en Verde” (2020), Calendario Ambiental (2023 a 2025), Videos: “Mujer y Ambiente” (marzo, 2021) y “Ley Yolanda” (marzo 2021). “Guía Ambiental para docentes del Sistema Educativo Provincial”, publicado por la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Provincia de San Luis.

- **Comunicación Científica.** Presentaciones en Jornadas de Educación Ambiental organizadas por el INTA : “Intervenciones didácticas de Educación Ambiental en escuelas primarias de Villa Mercedes”; “Los Cultivos del Colegio” y “Talleres postforo” (2020) y “Nuevas miradas del patrimonio villamercedino desde la capacitación docente”(2021), moderaciones de talleres y charlas en el “Congreso Internacional de Ambiente y Calidad de Vida”, San Fernando del Valle de Catamarca (Octubre, 2024), presentación de un póster en el “7^{mo} Congreso de Extensión de AUGM”: “Foros de Educación Ambiental”, Mar del Plata (Noviembre, 2024) , presentación en la “Primera Jornada Provincial de Geografía”: Área de Pedagogía Ambiental del IFDC-VM (San Luis, Septiembre 2025), presentación en la Jornada Internacional “Reflexiones epistemológicas sobre Educación Ambiental”: Proyecto Escuelas por el Río (Villa Mercedes, Agosto 2025) y presentación en “Jornadas IEPE”: Capacitación docente: Escuelas por el Río (Córdoba, Noviembre 2025).

El equipo del área de Pedagogía Ambiental se continúa capacitando y sigue organizando diversas actividades enmarcadas en las funciones antes mencionadas. Al área pueden unirse docentes y estudiantes de los distintos profesorados del IFDC-VM y docentes de instituciones educativas que quieran formar parte.

La Educación tiene lugar en un “hoy” pero aspira a la posteridad. Implica apostar por el futuro, creer en el futuro y en la posibilidad de ser mejores como personas, como ecociudadanos, como sociedad. No se trata de grandes “cosas” sino de aquellas que por pequeñas pueden marcar la diferencia, iniciar el cambio, promoverlo y exigirlo porque como afirma Galeano: “Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo” (Galeano, E. s/f)

Bibliografía

- Sureda, J. y Colom, A. Pedagogía Ambiental. Ed. Ceac. Barcelona. 1989.
- R. de Moreno, E. A. ¿Educación Ambiental o Pedagogía Ambiental? Universidad Pedagógica Nacional. México. S/F.

eeco

El ABP como estrategia para la planificación de la enseñanza de EAI

Páez Núñez, María Soledad - IFDC-VM- spaeznunez.primaria@ifdcvm.edu.ar

Villegas Marino, Laura Silvina - IFDC-VM lvillegasmarino.primaria@ifdcvm.edu.ar

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyecto- Educación Ambiental Integral- Enseñanza-

Resumen

El presente artículo aborda la importancia de trabajar desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en situaciones problemáticas como las que se proponen en la Educación Ambiental Integral (EAI), entendida ésta como un eje transversal en los diferentes niveles educativos de nuestro país.

No se pretende dar recetas acabadas sino más bien acercar una herramienta de trabajo conocida ya por todos quienes nos dedicamos a la docencia pensada, esta vez, en vinculación a una temática quizás más novedosa en nuestras prácticas como lo es la enseñanza de la EAI.

El pensar el cómo de la enseñanza siempre ha sido importante y no es la excepción a la hora de diseñar propuestas didácticas centradas en temáticas de EAI que tengan impacto en la formación de eco-ciudadanos.

El ABP como estrategia para la planificación de la enseñanza de EAI

En educación, en los últimos años han surgido diversas formas de ver la enseñanza en pos de lograr un aprendizaje activo y significativo en los estudiantes y de esta manera dejar atrás prácticas pedagógicas que consistan sólo en la transmisión de un contenido curricular. Una de las propuestas didácticas más recurrentes en este tiempo es el aprendizaje basado en proyecto o problemáticas (ABP), por ejemplo, cuando se refiere a la enseñanza de Educación Ambiental Integral (EAI).

El ABP es una metodología que se desarrolla de manera colaborativa, problematizando situaciones para que los estudiantes planteen propuestas y de este modo lleguen a ser capaces de:

- Planificar trabajo en equipo.
- Escuchar a sus compañeros y ser escuchados.
- Negociar compromisos entre pares.
- Evaluar el alcance del equipo de trabajo.
- Plantear soluciones y generar nuevas ideas o propuestas ante una problemática.

Hablar de ABP es pensar a la enseñanza de manera holística y permitir que los docentes puedan generar momentos de encuentros, tener tiempo para pensar en conjunto **articulaciones didácticas que eludan la segmentación por asignaturas y trabajen de manera integrada en propuestas de enseñanza.**

Entonces, en primer lugar, es importante definir o delimitar qué problemática o situación se va a abordar y desde qué contenido curricular se hará. Si hablamos de la enseñanza de temáticas vinculadas a la EAI, como **por ejemplo, consumo responsable, economía circular, soberanía alimentaria y desarrollo sostenible, podemos notar que su abordaje no es estrictamente desde**

las Ciencias Naturales, sino que también integra saberes de las Ciencias Sociales, la Formación Ética y la Educación Tecnológica, entre otras disciplinas.

En el momento de pensar ese contenido, será recomendable no limitarse a una sola unidad curricular o materia, sino preguntarse **¿desde cuántas otras disciplinas o campos del saber se puede hacer un abordaje para conocer algo más al respecto desde la educación ambiental?** Esto nos encamina hacia una mirada interdisciplinar y el abordaje desde la transversalidad. Como es de suponer, el atravesar las fronteras de un campo disciplinar particular para sumarse a los aportes de varios, nos invita a pensar con quién más puedo trabajar estos contenidos curriculares. Lo importante es llegar a acuerdos para mantener una intencionalidad integradora desde el descubrimiento, la indagación, la curiosidad, la investigación.

¿Por qué hablar de proyectos?

Hablamos de proyectos entendiéndolos como planificaciones que consisten en un conjunto de objetivos que se encuentran interrelacionados y coordinados, y que implican acciones y recursos que se van a usar para conseguir esos objetivos. Esas acciones implican tomar decisiones, evaluar y resolver situaciones problemáticas.

Implica posicionarnos en un enfoque problematizador que considera al estudiante con capacidad de analizar lo social superando lo meramente descriptivo y repetitivo que se asocia a lo memorístico. Es decir que es un enfoque pedagógico que busca potenciar los procesos de aprendizaje. **En este sentido siempre es recomendable que la situación problemática desde la que se elabora el proyecto parta de lo cercano, lo próximo y conocido por los estudiantes.**

Se propone mirar el contenido de la enseñanza no como un fin en sí mismo ni acabado, sino como un saber que se crea y recrea en tanto es un medio para acercarnos al abordaje de una situación problemática. De este modo, el contenido adquiere sentido y significado para el estudiante que se

puede compenetrar con la problemática en pos de una conciencia ecociudadana que va más allá de la aprobación y la acreditación de un tema y/o de una unidad curricular. Y para intentar mirar desde esta perspectiva -que se distancia un tanto del modelo tradicional- una alternativa es trabajar desde el enfoque problematizador.

Trabajar colaborativamente, desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, ser ciudadanos conscientes y comprometidos con su comunidad local y global y capaces de gestionar sus proyectos de vida con autonomía, son parte del cambio de paradigma que necesita nuestro sistema de educación. Sotomayor et al. (2021).

La propuesta del ABP se ha hecho fuerte en los recientes planes de estudios de la formación de formadores de nuestro sistema en donde las problemáticas, ejes y el trabajo articulado entre distintos espacios curriculares al interior de un mismo año se han tornado protagonistas en relación a las prácticas formativas que se buscan propiciar de cara al perfil de egresado que se busca.

¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?

El ABP es una estrategia didáctica que se caracteriza por partir de un desafío, pregunta o problema relevante para los estudiantes, que puede ser construido entre ellos y el o los docentes a cargo o propuesto por el docente, y que se vincula con los contenidos curriculares y con el contexto o la comunidad escolar. Dadas esas condiciones, los estudiantes se involucran en una serie de actividades con el fin de elaborar un producto final, que puede ser un objeto material, una acción o intervención social o una investigación, entre otras. Así, el ABP sitúa a los alumnos como protagonistas de su proceso de aprendizaje y los involucra en actividades que se desarrollan en el tiempo e implican la planificación, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la creación colectiva y la indagación, de acuerdo a Furman y Larsen (2020).

Entre las condiciones que se requieren para que el equipo de docentes pueda desarrollar con éxito una experiencia ABP están el asegurar tiempos efectivos de planificación y coordinación entre profesores. El enfoque ABP permite tomar objetivos priorizados y hacer cruces curriculares que integren asignaturas. Esto permite

abordar las temáticas del currículum con mayor profundidad y significado, aunque supone trabajo colaborativo entre docentes. Se necesita tiempo de trabajo conjunto y lineamientos claros para ir cambiando la cultura docente, aún apegada a las parcelas de las asignaturas. Sotomayor et al. (2020)

¿Por qué trabajo colaborativo entre docentes?

Desde una visión integrada se entiende al currículum como un proyecto educativo de construcción cultural, social e histórica, que como objeto de estudio se configura en el aquí y ahora (eje diacrónico) y a lo largo de la historia (eje sincrónico). “El currículum procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tornando elementos de esas esferas y recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos, materiales” (Dussel; 1997)

El currículum entonces, desde la perspectiva integradora, se convierte así es una estructura cambiante y flexible que, abandonando su organización mosaica o fragmentada, convoca a los docentes a trabajar colaborativamente desde la flexibilidad de límites y fronteras exigiendo a las disciplinas que abandonen su lugar de privilegio para crear espacios compartidos desde propuestas transversales, como la Educación Ambiental Integral.

Sin dudas que hay muchas opciones para concretar la integración de la Educación Ambiental en el currículum escolar y en los planes de estudios en sus diferentes niveles de decisión, planificación, diseño y concreción, pero no cabe duda que la responsabilidad en la concreción de propuestas de Educación Ambiental recae, en gran medida en el profesorado y en sus prácticas docentes y de enseñanza. Así, a través de prácticas que suponen lecturas, los directores y los maestros o profesores reinventan cotidianamente el currículum escolar.

¿Qué implica trabajar desde la multidisciplinariedad?

La multidisciplinariedad es una práctica y un modo de abordaje del currículum que está basada en la yuxtaposición de modelos teóricos y metodológicos pertenecientes a diferentes disciplinas para abordar una problemática aprovechando los aportes de cada unidad curricular, logrando una sinergia entre ellas.

Aunque se compartan ciertas perspectivas e información, la yuxtaposición sirve a la disciplina base (la que inició la colaboración, la que presentó el proyecto por ejemplo, a través de una cuestión específica propia de su ámbito de conocimiento) y cuando el trabajo se completa, cada disciplina retorna a sus respectivos límites. El acercamiento multidisciplinar es el primer tipo de colaboración entre disciplinas, y conlleva un enriquecimiento de la labor de enseñanza o de abordaje de un tema, tópico, problema o problemática a través de la incorporación de las perspectivas de diversas disciplinas. Sin embargo, dicho enriquecimiento está siempre al servicio de la disciplina base, por lo que los límites del marco disciplinar permanecen vigentes; la actividad desarrollada en un proyecto multidisciplinar no conduce necesariamente a la interacción, llegando a trabajar los diversos equipos ignorando el trabajo llevado a cabo por el resto.

¿Qué implica el trabajo interdisciplinar?

La interdisciplinariedad es una práctica y un modo de adecuar el currículum escolar que se diferencia de la multidisciplinariedad en que aborda una pregunta de investigación específica mediante el diálogo, la coordinación, la colaboración y la transferencia de modelos y herramientas metodológicas entre las diferentes disciplinas involucradas. La definición de la pregunta, interrogante o problemática a abordar, sus objetivos, los conceptos centrales y la integración y presentación de resultados se realizan de forma conjunta.

A diferencia de la multidisciplinariedad, desde la interdisciplinariedad se aborda una problemática,

tópico o pregunta, desde diferentes perspectivas disciplinares pero compartiendo espacios de diálogo, de intercambio de saberes disciplinares, “haciendo hablar” a las disciplinas desde un diálogo crítico y sincero en torno a un mismo objeto a abordar.

El reto no es simple; se han complejizado los objetos de conocimiento, se abre en simultáneo la búsqueda de nuevos caminos, maneras de abordar y comunicar saberes en discusión. Pareciera ser, al decir de María Saleme (2000), que ya no se trata de sumar conocimientos provenientes de campos distintos desde una hipersensibilización, sino de sencilla y dificultosamente de religar conocimientos organizándolos con sentido integrador. No se trata de desestimar la unidad del objeto, tal como lo abonan las disciplinas, sin embargo, ya no es posible desentenderse del ser multifacético que se constituye desde la interdisciplina.

La interdisciplina presupone la flexibilización de las fronteras entre los campos disciplinarios, implica duplicar las dudas pero, también, volver a una divulgación científica, a una narración que permita abrir los límites de las ciencias. Edelstein (2013)

En el ABP el problema es el motor que mueve a los estudiantes a la búsqueda de nuevos conocimientos. Por lo tanto, un factor crucial para el éxito del ABP es identificar y definir el problema mismo. El análisis del problema genera la motivación y la gratificación intrínseca que caracteriza a los grandes aprendices. El problema es el reto que desafía al aprendizaje. Cabe aclarar que los ABP no necesariamente se inician por la generación de un problema, ya sea otorgado por el docente o los estudiantes, sino que pensar a los aprendizajes basados en proyectos nos permite considerar la generación de un “producto” elaborado, el cual requerirá de la interdisciplinaridad que se produce en este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo importante a considerar cuando se diseña un proyecto no es solo identificar la situación problemática sino también organizar las acciones considerando los elementos o componentes propios de un proyecto.

- **FUNDAMENTACIÓN**

Cuál es la situación-problema y cuál es el origen del planteo problemático.

La formulación debiera tratar de responder la siguiente pregunta: ¿Por qué es necesario llevar adelante el proyecto?

- **OBJETIVOS**

Se piensa en los objetivos generales del proyecto.

Al formularlos, tener en cuenta preguntas tales como: ¿Qué nos proponemos? ¿Para qué vamos a hacer el proyecto?

En el caso del Nivel Superior no podemos olvidar que estos objetivos no deben perder de vista preguntas tales como: ¿Cuáles son las características del perfil profesional que se busca formar? ¿Qué me dice el plan de estudios vigente respecto a esto?

- **CONTENIDOS**

En función de los contenidos oficiales a enseñar (NAP y DCJ); especificados por área o disciplina. En el caso del Nivel Superior, en función de los contenidos mínimos establecidos por el plan de estudios vigente. Aquí se puede manifestar qué contenidos particulares de qué unidad pedagógica se estarían articulando.

- **ACTIVIDADES**

Se debe pensar en los tres momentos de una clase, es decir en el inicio, el desarrollo y el cierre del proyecto; todas con coherencia entre sí. Las actividades de cierre remiten a un producto.

La pregunta que se puede plantear aquí es ¿qué tenemos que hacer para lograr los objetivos?

- **RECURSOS Y MATERIALES**

Es el momento de pensar ¿qué necesitamos para realizar las actividades propuestas? ¿cómo lo obtendremos?

- **TIEMPO Y ESPACIO**

Es valioso contar con un cronograma para organizar las acciones de acuerdo a un orden, y para poder visibilizar fechas, tareas y responsables en caso que se dividan tareas. Se trata de resolver preguntas como ¿cuándo se van a llevar adelante las acciones diseñadas? ¿Dónde?

- **EVALUACIÓN**

Cómo, cuándo, con qué, para qué y sobre todo qué se evaluará especificando criterios e indicadores, pensando, por ejemplo: ¿cómo se pueden identificar los resultados propuestos?

- **CIERRE DEL PROYECTO**

Remite a un producto y su comunicación.

Finalmente, mencionamos que el posicionamiento epistemológico más pertinente para el trabajo con el ABP es el enfoque constructivista ya que permite considerar la educación como un proceso que facilita el indagar, experimentar, investigar, concientizar como un enfoque abierto y dinámico que habilita vivenciar el aprendizaje.

El constructivismo “asume que los individuos construyen el conocimiento con otros y con el medioambiente, con su contexto inmediato y mediato sobre la base de procesos necesariamente activos”. (Molina y Vedia, 2009) En ese sentido, pensar en qué tipo de aprendizaje queremos promover nos lleva a considerar el tipo de enseñanza que vamos a ofrecer. En otras palabras, es

ineludible pensar en la relación aprendizaje-enseñanza, y desde esa vinculación, reflexionar en el rol y posicionamiento en el rol de la práctica pedagógica.

“Se hace necesario resituarnos de forma crítica en el rol docente y comprender que el cambio de paradigma educativo precisa de formadores que entiendan y promulguen una educación que intervenga en la resolución de los diferentes problemas que atraviesa la humanidad con una mirada global, pero, sobre todo, local y regional. En relación a esto, Perkins (1992) explica que las buenas prácticas de enseñanza son las que consideran el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento”. (Crespi, 2023)

Bibliografía consultada:

- Crespi, G (2023) “Repensar las demandas en educación en relación a la problemática ambiental en clave latinoamericana” en “Perspectivas pedagógicas en clave de actualidad educativa. Aportes para una Teoría de la Educación”, compilación de Avendaño y Lesteime - ARANDU.
- Eldestein, G. (2013) “Formar y formarse en la enseñanza” – Buenos Aires – PAIDÓS
- Furman, M. y Larsen, M.E. (2020). “¿Aprendizaje Basado en Proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica?” - Documento No3. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Furman, M.; Larsen, M.E. y Primon, M. (2020) “Aprendizaje Basado en Problemas: ¿cómo llevarlo al aula?” - Documento No10. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Gutiérrez Ávila; Puente Alarcón; Martínez González y Piña Garza (2012) “Aprendizaje basado en problemas... un camino para aprender a aprender”- Universidad Nacional Autónoma de México.

- Molina y Vedia, D. (2009) “Educación, medioambiente y desarrollo sostenible” - prometeo libros.
- Sotomayor; Vaccaro y Téllez (2021) “Aprendizaje basado en proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy” – Fundación Chile, con el apoyo del Centro de Innovación del Ministerio de Educación chileno.



Regeneración ecosistémica desde la escuela

Paez Nuñez, María Soledad; IFDC-VM, spaeznunez.primaria@ifdcvm.edu.ar

Rinaudo, Graciela Beatriz ; IFDC.VM, grinaudo.primaria@ifdcvm.edu.ar

Resumen

El presente texto brinda algunas definiciones básicas para aproximarnos a definir qué es la regeneración ambiental y pretende acercar una “caja de herramientas” a los docentes mediante ideas de actividades que permitan revalorizar el ecosistema que habitamos. Las actividades proponen colaborar con la regeneración del ecosistema natural y cultural en el que se ubican las instituciones educativas, desde una mirada situada en el contexto.

Este contenido fue desarrollado en formato taller en las XIII Jornadas RESA que se realizaron de modo virtual a fines de agosto del año 2025 y las propuestas elaboradas pueden sumar al momento de pensar y definir actividades con los grupos de estudiantes, ayudando a conocer conceptos, principios, formas de hacer y experiencias que pueden ser importantes de considerar si se toman como punto de partida para su implementación en cada contexto escolar.

Consideraciones iniciales

En este breve recorrido se resumen algunos de los conceptos acerca de la restauración de los ecosistemas, luego se menciona un breve marco en relación a los Diseños Curriculares de la Provincia de San Luis, para finalmente relatar ideas y aportes para diseñar actividades que formen parte de posibles proyectos que se realicen en los diferentes espacios de aprendizaje teniendo en cuenta sus respectivos contextos comunitarios, institucionales y áulicos.

Respecto de Restauración ecosistémica, se enumeran seguidamente algunos conceptos:

Restaurar los ecosistemas significa favorecer la recuperación de aquellos ecosistemas que hayan sido degradados o destruidos, así como conservar los que aún no han llegado a este estado. Los ecosistemas restaurados permiten disponer de ambientes saludables, con rica biodiversidad, aporta mayores beneficios que llegan a cada sociedad como suelos más fértiles, mayor disponibilidad de recursos y mejor captación de GEI -gases de efecto invernadero- (Chaonan Cheng, Feng Li ,2024).

La restauración o regeneración ambiental busca estabilizar, mejorar y garantizar la sostenibilidad del ecosistema. Busca además mejorar la productividad y la capacidad de los ecosistemas para satisfacer las necesidades de la sociedad. Incorpora además prevenir y promover técnicas de manejo que contribuyen a la conservación de la biodiversidad y el fortalecimiento de la resiliencia previo al comienzo de las actividades que darán lugar a la degradación.

La restauración de un ecosistema puede abordarse de diversas formas, una de las más usadas es la reforestación con especies nativas o autóctonas e intentar eliminar las presiones que afectan al ecosistema para posibilitar su autorecuperación o sea, que sea vea favorecida la sucesión ecológica natural, que inicie la recuperación (Chaonan Cheng, Feng Li ,2024).

Una de las claves de la regeneración ambiental es conocer los fenómenos naturales que rigen el ecosistema. Luego, se busca actuar sobre ellos, con el objetivo de activar la capacidad de autoregeneración o regeneración natural de los ecosistemas. El nivel de degradación del ecosistema al inicio del trabajo de restauración es lo que determina la capacidad de autorecuperación del ecosistema y la magnitud de las intervenciones a ejecutar. Es por ello que siempre se buscará favorecer las condiciones para preservar los procesos ecológicos esenciales. Esto se puede lograr al limitar fuentes de contaminación o restringir los procesos de degradación a través de mecanismos preventivos. En este punto es relevante reconocer los diversos impactos producidos por el humano

en la ocupación del ecosistema.

Los ecosistemas regenerados aumentan la captación de carbono por la diversidad y densidad vegetal que poseen. Además mejoran la calidad del agua porque se ha regenerado el suelo, por ello disminuyen los procesos erosivos y el lavado de nutrientes de los mismos; como también la disminución de procesos de eutrofización de los cuerpos de agua.

La regeneración del suelo aumenta su capacidad de retención de agua y mejora la capa de materia orgánica promoviendo el desarrollo de diversos seres vivos que habitan el suelo, lo que repercute directamente en la absorción de nutrientes y contribuye al manejo natural de plagas.

Los ecosistemas regenerados poseen mayor resiliencia ante desastres naturales porque son más resistentes a eventos climáticos extremos como inundaciones y sequías. Estos ecosistemas pueden proporcionar recursos naturales y oportunidades económicas sostenibles para las comunidades locales. Los espacios verdes regenerados y las áreas recreativas promueven la actividad física, el bienestar mental y la conexión con la naturaleza, lo que contribuye a mejorar la salud humana. (Perez, D. 2018)

Marco en el Diseño Curricular Provincial

Los diseños curriculares de la provincia de San Luis, de todos los niveles educativos de la Educación Obligatoria, mencionan la importancia de desarrollar saberes en los estudiantes en relación al patrimonio (natural y cultural) de la provincia; solicitan además que se aborde la Puntanidad y qué mejor que hacerlo entendiendo nuestros patrimonios. Los saberes son especialmente visibles desde las Ciencias Naturales como desde las Ciencias Sociales, y son los que nos habilitan “la excusa” para poder realizar con los estudiantes diversas actividades en las que se reconoce la importancia de los ecosistemas sanluiseños, bagajes culturales de la región (usos, costumbres, tradiciones, historias, valoraciones sociales y colectivas, etc.) su preservación y uso sustentable en bien de las

generaciones futuras. En el caso del Nivel Secundario, no sólo desde la Biología, sino desde la Geografía, desde la Historia y especialmente desde la Formación Ética, pueden trabajarse estos saberes y llevar adelante proyectos en base a los mismos.

Ideas y propuestas a considerar para trabajar en una institución educativa

Muchas veces desde las instituciones educativas se promueven acciones como la siembra o plantación de especies vegetales. Toda acción que realice plantación es valiosa como actividad de educación ambiental, siempre que posean un marco de referencia adecuado a los principios de la EAI (Educación Ambiental Integral). Respecto de esta acción, la clave es tener especialmente en cuenta qué especie se plantará o sembrará prefiriendo siempre especies nativas. En este punto es necesario diferenciar los conceptos de autóctonas y de nativas. Para ver esta diferencia compartimos el siguiente texto:

Tomemos por ejemplo el **Tabaquillo**, (tomado de:

<https://www.argentina.gob.ar/inta/relaciones-estrategicas-del-inta/tabaquillos-polylepis-australis>

*“El *Polylepis australis* es endémico de Argentina, donde se localiza en las provincias de Salta, Jujuy, Tucumán, Córdoba, Catamarca y San Luis. En Yungas habita al norte, sur y centro, en la región ecológica del Bosque Montano. En las Sierras Grandes, una cadena montañosa paralela a la cordillera andina, el tabaquillo se encuentra disperso en bosques muy extensos, como ocurre en el Parque Nacional Quebrada del Condorito. Sin embargo, en otras zonas se encuentra restringido en áreas específicas. Tal es el caso del macizo Los Gigantes, un sistema montañoso ubicado en la región centro-oeste de Córdoba. Al oeste de la provincia de Córdoba se encuentra el pico más alto de la zona, el cerro Champaquí. Allí, a más de 2.790 m s.n.m., crece y se desarrolla esta especie.”*

El texto menciona que el tabaquillo es un árbol endémico (eso significa que solo crece en el área

mencionada) de la ecorregión de Bosque Montano. Por ello, es autóctono de la provincia de San Luis, pero no se encuentra en toda la provincia, sino que lo hace solamente en el bosque serrano nativo. No crece naturalmente en Villa Mercedes, por ejemplo. Por ello una regeneración ecosistémica en la bio-región del Caldenal no debería plantar tabaquillos, como tampoco sería lo conveniente plantar caldenes en la localidad de “Los Molles”, ya que los caldenes son autóctonos del centro y sur de la provincia; más allá de que ambas son especies nativas de nuestra provincia.

Otra actividad que suele proponerse en diversos proyectos escolares es la remoción de especies invasoras porque esta acción se recomienda para restaurar ecosistemas. En las aulas es importante que los docentes y a partir de ellos, los estudiantes, sepan qué plantas son nativas y cuáles son introducidas. Es relevante saber que el problema que ocasionan las especies introducidas (tanto vegetales como animales), es que compiten y en general desplazan de sus nichos ecológicos a especies nativas, produciendo cambios sustanciales en los ecosistemas locales.

Transportémonos por un instante al arroyo de “El Talar” (Los Molles). Las zarzamoras han cubierto la totalidad de los bordes del arroyo y se introducen a las sierras. ¿Cómo se erradica esta planta? Evidentemente la remoción mecánica se ha vuelto prácticamente imposible por la densidad de plantas y por las espinas que poseen. ¿Quién las trajo? ¿Por qué crecen tanto? ¿Y si las dejamos?... ¡Son bonitas y ricas!... Lo mismo sucede con la rosa mosqueta, el alcanfor, los tamarindos, los jabalíes, los ciervos colorados, los pejerreyes, las truchas y podemos seguir. No se dice que son “feas”, sino que no son de nuestra zona y que están reemplazando especies características de nuestros ecosistemas.



De izq. a der.: alcanfor, zarzamoras, jabalí, ciervo colorado, tamarindos, rosa mosqueta.

Algunas especies introducidas en la Pcia. de San Luis.

Desde la escuela se pueden brindar clases y actividades que den a conocer qué animales o plantas son introducidas, realizar campañas informativas respecto de ello acerca de la importancia de la presencia de las especies nativas/autóctonas/endémicas en nuestros ecosistemas, pero para poder hacerlo es necesario conocer nuestros ecosistemas y valorar las especies que lo conforman. Estas actividades contribuyen al reconocimiento de la problemática que representan. En el caso de la provincia de San Luis que posee diversas ecorregiones, cada una con características propias de altitud, temperaturas, humedad, suelo, que condicionan la aparición de determinada vegetación y la fauna asociada a la misma. Cada una de ellas es un ecosistema característico, más allá de que se encuentren especies compartidas. Conocer los ecosistemas propios colabora en comprender cómo vivían y de qué vivían los habitantes de los pueblos originarios, comprendiendo y valorando sus costumbres.

En este punto, el estudio del espacio natural promovido desde las Ciencias (tanto Naturales como Sociales en Educación Primaria) o desde la Geografía o Biología (en Nivel Secundario), permite acercarnos al conocimiento de estas características.

Otra actividad que puede proponerse son las salidas de identificación. Poder realizar salidas de campo (aunque sea al patio escolar o a una plaza cercana) en la que los estudiantes aprendan a reconocer las especies más características de nuestra zona y a diferenciarlas de las especies introducidas, para ello comparar las morfologías y tamaños foliares, la presencia de espinas, permitirá diferenciarlas con facilidad.

Las salidas y las actividades de reconocimiento en general se ven acompañadas por búsqueda de información en diversas fuentes. Es recomendable que los docentes conozcan aplicaciones o direcciones de ciencia ciudadana, que brindan espacios para el reconocimiento y la participación en ciencia a cualquier ciudadano que quiera hacerlo.

Cuando hay acceso a semillas de plantas nativas es aconsejable poder hacer viveros escolares. Reconociendo el vegetal y recolectando semillas maduras, se puede lograr un banco seminal que puede ser usado para reproducir plantas. Deben además conocer las condiciones en que cada planta germina, por ejemplo hay algunas semillas que requieren escarificación mecánica (se puede simular lijando suavemente las coberturas de las semillas), escarificación química (pueden remojar en agua o en un ácido como el vinagre o el limón, para luego lavarse y ser sembradas), estratificación por temperaturas (recolectamos el material y lo dejamos unos meses en la heladera), etc. Evidentemente hay plantas que pueden lograrse usando métodos asexuales (acodos, esquejes, rizomas) y se pueden producir en estos viveros. Basta con que el docente averigüe y conozca la/s técnica/s que usará.

Otra actividad que en las escuelas se puede llevar adelante es determinar y delimitar un área (aunque sea pequeña) en la que crezcan naturalmente los “yuyos”. En apariencia el patio dará la sensación de suciedad o falta de cuidado. Pero si se delimita un área y se la identifica, cambia el sentido y visiblemente aumenta la biodiversidad que acompaña a estos “yuyos”. Puede comenzarse organizando canteros que bordeen el alambrado periférico de la institución, por ejemplo, iniciando

así un pequeño jardín de nativas.

Muchas veces en los patios escolares, no hay posibilidad de realizar jardines nativos, porque no hay espacios de tierra o pasto disponibles, por ello siempre hay que tener en cuenta la posibilidad de estructurar un jardín vertical, por ejemplo de aromáticas nativas o de herbáceas cuyas flores atraigan polinizadores. ¡No hay excusa!

En relación a la idea mencionada arriba, no es solamente colocar plantas nativas sino trabajar en su identificación, denominación sobre todo, con los estudiantes. Para ello, una actividad es la confección de cartelera con nombres (con su nombre científico pero también con el nombre que la comunidad en sus usos y costumbres asigna a esa planta). En los jardines que se realicen también se puede tener en cuenta y consignar referencias históricas en relación a cada planta nativa recuperando el lugar histórico que tiene esa planta en relación a la comunidad y sus hechos históricos; o se pueden usar fragmentos de poemas o de literatura que lo acompañe.

Si de pensar actividades se trata no podemos olvidar del aporte que realizan las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, sumado al uso habitual de celulares con finalidad pedagógica. Hay aplicaciones de ciencia ciudadana que permiten subir una foto de lo observado y aseguran la identificación de especies. Por ejemplo: aplicaciones de Aves Argentinas, cuyos especialistas corrigen los casos de errores que puedan cometerse. Otra App posible es: I-Bird, a la que podemos sumar imágenes y usar para hacer reconocimientos locales.

Las aplicaciones de ciencia ciudadana ayudan a acercar, mediante una serie de “filtros” dados por especialistas, la ciencia a los espacios de aprendizaje y que los estudiantes puedan participar ayuda a acrecentar su capacidad de observación para hacer una determinación, poniendo en uso el saber adquirido. Por otra parte, los lugareños conocen muy bien la biodiversidad local, por ejemplo diferencian especies de aves, saben diferenciar macho de hembra por las coloraciones, conocen

rastros de animales, tipos de cuevas. ¿Por qué no convocarlos al espacio de aprendizaje para que nos enseñen? Hacer dialogar en espacios de aprendizajes el saber popular con el saber considerado científico nos permitirá, quizás, observar que todo saber científico parte de una observación de la realidad, de un saber que primero fue asistemático, estuvo presente en la vida de las comunidades y de las personas y que luego, por interés, se tomó como objeto de investigación y de estudio para generar saberes más sistemáticos. En otras palabras, permitirá entender que el saber popular es la base del saber científico y no es menos valioso, sino que forma parte de la identidad colectiva de las comunidades.

Cuando los docentes se desempeñan en espacios rurales o suburbanos es fácil encontrar plantas nativas. Es sabido que la carqueja (*Baccharis trimera*) es usada popularmente para mejorar el funcionamiento hepático, de hecho unas gotitas de líquido marrón se comercializan y contienen carquejas además de “otros yuyos”. Aprender a hacer arropo y probarlo (de chañar, de algarrobo o de piquillín, por ejemplo), algunos ungüentos (uso externo), son actividades fáciles de realizar y en las que se puede usar especies nativas. Pero... ¿de dónde sacamos la información? la respuesta es sencilla: de las familias, la comunidad educativa cuenta con adultos que conocen las características comestibles o medicinales de las plantas. ¿Por qué no invitarlos a charlar a nuestros espacios de aprendizaje? ¿Por qué no entrevistarlos? Retomar aspectos culturales es muy importante en las instituciones educativas. Abrir las aulas a nuevos conocimientos y siempre ante dudas consultar a organismos adecuados para dar seguridad en usos y consumos. ¿Qué rico es tomar un mate con poleo! ¿No?

Esto va de la mano con pedir ayuda a los adultos mayores de la comunidad y no sólo para conocer recetas sino también para que nos relaten costumbres, cuentos y creencias asociadas a la planta nativa o los animales nativos. Se trata de recuperar las voces y los saberes que circulan y están presentes en la vida de los estudiantes, en sus interacciones cotidianas con quienes comparten su

vida, se trata de revalorizar esas voces y a través de la historia oral reconstruir saberes. Tortas al rescoldo, choclo al rescoldo, cómo secar los frutos de chañar para que no se pudran, ¿cómo se hace el arroz con leche? ¿Qué es la mazamorra?, relatos de la Luz Mala, de La Aparecida o leyendas del lugar en que se habita. ¡Todo enriquece el aula, la amplía, genera nuevos y valiosos saberes!

En la actualidad se cuenta con un sinnúmero de textos disponibles, que evocan recuerdos y vivencias a campo. Decimos “a campo” para referirnos a vivencias cuando se está en contacto con los patrimonios naturales o culturales de la zona. Compartimos el siguiente link respecto de “El piquillín”, árbol muy característico de la provincia de San Luis que nos deleita con sus rojos y dulces frutos, en verano: <http://churqui.org/arboles-nativos-de-cordoba/piquillin/>

Hay textos muy valiosos del poeta sanluiseño Antonio Esteban Agüero, que pueden tomarse para enriquecer las clases. <https://es.scribd.com/doc/314882612/Antonio-Esteban-Aguero-Poemas>

En las posibles actividades mencionadas se entretajan conceptos y saberes de las ciencias, y siempre hay posibilidad de “usar” la Lengua y la Matemática que son los grandes lenguajes con que se cuenta y que permiten abrir un abanico de actividades más. Independientemente de qué Ciencias o Disciplinas intervengan en los proyectos, no podemos olvidar que como todo proyecto vinculado a saberes de Educación Ambiental Integral, debe tener un espacio, un ámbito y un modo concreto de comunicación. Es decir, debe “contarse” a la comunidad toda, qué se hizo, por qué y cómo. Y más importante aún es poder focalizar en las conclusiones a las que se arribaron. Poder interactuar con la comunidad es un punto fundamental para que esos saberes adquieran importancia pública y comunitaria ya que la temática abordada siempre parte del reconocimiento de una problemática socio-ambiental local, lo que significa que es “algo” que atraviesa a la comunidad. Crear conciencia ciudadana sobre determinada problemática socio-ambiental es parte del impacto que tiene la comunicación de los proyectos y que además esto abre más puertas para que escuela y comunidad puedan seguir trabajando juntas.

Respecto a los “modos de comunicar” podemos pensar en Jornadas de Puertas Abiertas a la comunidad toda, intervenciones en plazas barriales o centrales, transmisiones de radio/streaming, el uso de redes sociales como por ejemplo Instagram o Tik Tok para difusión, visitas puerta a puerta para que los estudiantes den a conocer lo realizado, colocación de QR en los postes de luz públicos, son algunas opciones viables para que el ciudadano conozca lo que se trabajó y realizó en las escuelas y sobre todo, que a través de ellos pueda conocer, re-conocer problemáticas socio-ambientales para poder pensarlas, quizás de otro modo.

Las ideas y propuestas que se acercan aquí, creemos que apuntan a lograr planificaciones multidisciplinarias, ricas, potentes, que promueven aprendizajes valiosos y significativos.

Para finalizar

Las simples ideas propuestas propician un acercamiento al patrimonio natural y cultural de los lugares que habitamos. Seleccionar qué hacer y cómo hacerlo es rol de cada docente, pero consideramos que comenzar a poner en práctica algunas de estas ideas, teniendo en cuenta la biodiversidad y la cultura local, promueve la regeneración ecosistémica y es posible. ¡Ojalá sirvan!

Bibliografía

-Chaonan Cheng, Feng Li ,2024, Ecosystem restoration and management based on nature-based solutions in China: Research progress and representative practices. Nature-Based Solutions. Volume 6, December 2024, 100176.

-ONU- Tiempo de sanar: Por qué restaurar los ecosistemas es esencial para la salud de los humanos. Grupo de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. Disponible en:

<https://unsdg.un.org/es/latest/blog/tiempo-de-sanar-por-que-restaurar-los-ecosistemas-es-esencial-para-la-salud-de-los>

-Pérez, Daniel et all. Buenos Aires. 2018. La Red de Restauración Ecológica de la Argentina (REA): Avances, vacíos y rumbo a seguir. Ecología Austral 28:353-360. Asociación Argentina de Ecología.

Link consultados:

<https://www.decadeonrestoration.org/es/en-que-consiste-la-restauracion-de-los-ecosistemas>
visitado el 18 de febrero de 2026

<https://www.argentina.gob.ar/inta/relaciones-estrategicas-del-inta/tabaquillos-polylepis-australis>

visitado el 18 de febrero de 2026

Los fuegos que se enseñan: propuestas para repensar la prevención de incendios forestales desde una perspectiva transversal

Esp. RODRIGUEZ, Karina – IFDC-VM – krodriguez.primaria@ifdcvm.edu.ar

Esp. VILLEGAS MARINO, Laura – IFDC-VM - lvillegasmarino.primaria@ifdcvm.edu.ar

Palabras clave: fuego, incendios forestales; educación ambiental integral

Resumen:

En el artículo que aquí compartimos se ofrecen algunos aportes e ideas para abordar el tema del uso del fuego y los incendios forestales como una problemática que se puede trabajar desde la Educación Ambiental Integral en propuestas interdisciplinarias y pedagógicamente transversales desde los diseños curriculares.

Los aportes que se enuncian pretenden alentar la postulación de otras actividades posibles de concretar según sea las características del grupo de estudiantes y el nivel educativo al que corresponda.

Con la intención de contribuir en la formación de ecociudadanos responsables y comprometidos, se promueve la necesidad docente de capacitarse para que la enseñanza tenga fundamentos teóricos que la sustenten.

Algunos aportes de la Educación Ambiental Integral para la prevención de incendios

forestales desde la enseñanza

En Educación Ambiental Integral el abanico de temas que se pueden abordar es amplio, sobre todo si se considera que los saberes son multidisciplinares. Es común asociar la Educación Ambiental con el cuidado y la preservación del Medio Ambiente como si se tratase de las Ciencias Naturales específicamente, cuando en realidad requiere una mirada más holística, ya que los saberes propios de la Educación Ambiental son mucho más amplios e incluso viables de abordar de manera transversal e interdisciplinar, como se sugiere en los diseños curriculares para la educación escolar.

La educación ambiental debe ser entendida, no como un espacio curricular escolar, sino como el ejercicio de observancia ética sobre las acciones que se dan en el marco de un proceso de desarrollo, en el que todos los individuos están convocados “a la resolución de problemas ambientales presentes y futuros”. (Medina y Vedia, 2009, p.72)

La transversalización de saberes es un nivel de coordinación superior a la interdisciplina donde directamente no existen límites entre las diversas disciplinas y los saberes propuestos en el currículo, se asocian a áreas de conocimiento o campos de experiencia. Si hablamos de Educación Ambiental Integral, pensar en el ambiente como un organizador didáctico del currículo es una posibilidad de transversalización que puede facilitar los recortes didácticos y las problematizaciones. (...) La ambientalización de los diferentes niveles de concreción curricular implica el abordaje integral de un tema que sea de interés para la comunidad desde todas las áreas de conocimiento, estrategias y recursos didácticos, salidas escolares, ejemplificaciones, producciones escolares en diferentes formatos, por mencionar algunos posibles ejemplos. (Fernández Balboa y Monteleone, 2024, p.56)

Tal es el caso de los saberes desde los cuales se puede conocer, interpretar, analizar la problemática del uso del fuego y los incendios forestales y su impacto en la naturaleza,

y en el área socioeconómica. Abordar el tema del uso del fuego en zonas naturales no debiera centrarse en el daño y pérdida de la biodiversidad solamente, debe incluir el impacto y repercusión en la comunidad local y regional, sea en su economía, en la salud de la población afectada, etc. Además, el uso desmedido del fuego que ocasiona los incendios forestales no siempre son accidentales o fortuitos, sino que la mayoría de las veces tiene que ver con la acción del hombre y la idiosincrasia del lugar donde reside.

La complejidad intrínseca del tema ambiental alude a las múltiples relaciones entre la naturaleza y la cultura implicadas, al conjunto de referencias materiales y simbólicas puestas en juego, y a las implicancias objetivas y subjetivas que conlleva. A esta multiplicidad de elementos, se añaden actores, lógicas y racionalidades diferentes, asociadas a distintas escalas temporales (corto, mediano y largo plazo) y espaciales (locales, regionales, nacionales, globales). Por ende, cualquier problema ambiental se sitúa en la frontera de cuestiones vinculadas a la política, la ética, la estética, podría decirse, con un modo de estar en el mundo.

(...) Deseamos subrayar la potencialidad que tiene, desde el punto de vista educativo, seleccionar para su enseñanza un contenido que pertenezca a una agenda de relaciones entre la sociedad y la naturaleza, que recupere los aportes de múltiples disciplinas, saberes, actores, discursos y experiencias. En especial, por la posibilidad de desarrollar en nuestros jóvenes el pensamiento complejo” (Gurevich, 2011, p.24 y 25)

Nos proponemos en este artículo compartir algunas nociones que se pueden considerar en una propuesta pedagógico-didáctica cuya finalidad sea la implementación de acciones preventivas que procure moldear la responsabilidad ecociudadana desde el paso por la escolarización.

Lejos de pretender ofrecer un instructivo o una técnica particular, es nuestra intención aportar algunas ideas y herramientas conceptuales que enriquezcan una propuesta pedagógica en el abordaje de este.

Además, consideramos que el tema reviste interés habida cuenta que los incendios forestales se producen con cierta regularidad en nuestra región en ciertas épocas del año, lo que significa que ante la necesidad de tomar precauciones es pertinente informarnos para pensar y proponer acciones concretas y viables a trabajar desde la educación.

Al analizar la educación, entendida como una práctica social transformadora inserta en un proceso dinámico e interactivo, se puede observar que ésta encuentra su sentido al dotar al ser humano de la capacidad de asumirse como ser capaz de saber, de proyectar, de criticar y, por ende, de tener la posibilidad de intervenir en el mundo: “Si la educación no transforma a la sociedad, la sociedad tampoco cambiará sin ella”. (Freire, 2012, p.83). En este sentido, el sujeto educado se convierte en ser histórico y social capaz de transformar y proyectar la sociedad en la que está inserto. (Crespi, 2023, p.92)

Algunas nociones básicas desde las cuales enseñar el tema

La educación formal es una herramienta valiosa y necesaria para apoyar las campañas contra incendios porque al enseñar sobre las causas y las consecuencias que provoca, facilita la tarea de prevención desde estudiantes pequeños y jóvenes. Pero para que los estudiantes puedan conocer, comprender y accionar de modo preventivo, es necesario que los docentes estén capacitados para enseñar estos temas con información pertinente y con base en aportes teóricos que hayan investigado al respecto.

Al presentar esta problemática a los estudiantes podríamos partir de la pregunta si el fuego es malo o es bueno. Si los estudiantes viven en zonas rurales posiblemente tengan una percepción diferente a la que tienen los estudiantes de zonas urbanas, y esto se debe al uso que se hace del fuego en algunas tareas e incluso en hábitos de vida. En otras palabras, mientras que algunos pueden percibir al fuego como devastador, otros pueden tener una visión diferente, no siempre riesgoso. Por ejemplo, en las zonas rurales es común que las familias realicen la quema de los desechos porque como comunidad no cuentan con un sistema recolector de basura, o también la quema controlada de pastizales para preparar la tierra para ser cultivada. De ahí que en la escuela, y especialmente en la práctica pedagógica, es clave conocer las realidades locales, no prejuizar sino articular estas perspectivas para entrenar un pensamiento crítico que resultará de la toma de conciencia de las consecuencias a corto y largo plazo de las acciones. Por eso es preciso conocer la cultura y hábitos de las poblaciones de donde provienen los estudiantes, ya que hay lugares en que usan el fuego, por ejemplo, para renovar pasturas, e incluso para controlar plagas.

Entonces, desde la inclusión de preguntas como ¿Está bien o está mal usar el fuego? ¿cuándo es bueno y en qué ocasiones es malo? ¿Cómo planificar el uso del fuego? Se puede salir de una mirada un tanto simplista en que se incurriría en el error de deducir que lo negativo del uso del fuego (más si tiene que ver con un incendio forestal) es la pérdida de la flora y la fauna del lugar, además de contaminar el aire y erosionar el suelo; perdiendo de vista que al cabo de un tiempo las cenizas pueden ser nutrientes para el suelo.

Lo cierto es que el fuego forma parte de la historia evolutiva de los paisajes, solo que la intensidad, la duración y la frecuencia hacen a la diferencia por el efecto que provocan y la huella que dejan en el ecosistema.

Los incendios en las zonas rurales de la Argentina, particularmente en las sierras de las provincias centrales, son noticias todos los años porque arrasan afectando pueblos enteros, y poniendo en riesgo la flora y fauna autóctonas. Al investigar sobre los motivos se busca saber si la causa fue natural, si las sequías facilitaron los incendios, si existen pretensiones económicas en relación al negocio inmobiliario que hagan considerar los incendios como intencionales, y qué políticas legislativas protegen o resguardan los derechos ambientales bajo estas pérdidas. Este tipo de inquietudes invita a pensar y reflexionar sobre las causas y las consecuencias de los incendios, pero que para ser abordados como un saber transversal propio de la Educación Ambiental Integral apela a las investigaciones y aportes teóricos elaborada por especialistas.

Algunas nociones teóricas que un docente necesita distinguir tiene que ver con la diferencia entre incendio forestal e incendio rural. Por ejemplo, mientras que un incendio forestal es un fuego que se propaga en forma descontrolada con efectos indeseados en la vegetación, un incendio rural es el que puede ocurrir en áreas rurales arrasando los matorrales, pastizales y cultivos. Sin detenernos en especificidades, se puede mencionar que un incendio rural puede incluir el incendio forestal.

Otros conceptos que se pueden relacionar con el de piroecología y ecocidio. El primero, también conocido como ecología del fuego, se ocupa de los procesos que conectan la incidencia natural del fuego en un ecosistema y los efectos ecológicos, que algunos estudios han relacionado con la biodiversidad. El segundo concepto es un neologismo

que hace referencia a cualquier daño masivo o destrucción ambiental de un territorio determinado. Puede ser irreversible cuando un ecosistema sufre un daño más allá de su capacidad de regenerarse.

Considerando que los incendios son más propicios cuando hay vegetación abundante y una sequía prolongada, se puede analizar aquí los motivos y efectos de la sequía como desastre natural, observar los períodos anuales en que sucede con más frecuencia, etc, apelando a contenidos curriculares de Ciencias Naturales, de Ciencias Sociales, de Matemática, entre otros.

Si se aborda este tema en el Nivel Secundario, se puede incluir conceptos propios de la Física, de la Química si se considera que por naturaleza ante la escasez de precipitaciones las plantas se deshidratan y liberan un gas inflamable llamado etilo. De ese modo la vegetación seca se vuelve fácilmente inflamable. Se suman las altas temperaturas y el viento que alimenta cualquier chispa que puede iniciar el fuego.

Al indagar sobre algunas posibles causantes de los incendios forestales, se debe tener en cuenta que son: Intencionales (60%); Negligencias o accidentes (20–25%); Causas desconocidas (15%); Rayos, (4–5%); Reavivado de un incendio que no se extinguió totalmente (2%). Cabe aclarar que los porcentajes de probabilidades mencionados pueden variar según la región. Considerando los dos primeros indicadores se puede retomar conceptos propios de la Formación Ética y Ciudadana, de las Ciencias Sociales, de Economía, entre otros. Si se trata de Ética, podría investigarse sobre las normativas legales vigentes. Por ejemplo, en la ley N° 26.331 se encuentra un marco legal que protege la biodiversidad ante desastres como los incendios forestales. Es la LEY DE BOSQUES, que establece que las provincias deberán realizar el ordenamiento territorial

de sus bosques nativos y categoriza los usos posibles para las tierras boscosas: desde la conservación hasta la transformación para la agricultura.

Los aspectos antes mencionados en relación a las causales de un incendio, las consecuencias, el encuadre legal que regula y sanciona el uso del fuego en bosques, y la vinculación con ciertas unidades curriculares, puede ser trabajado desde el ámbito escolar con propuestas didácticas que parten de la “educación problematizadora” de la que habla Paulo Freire. Si la acción humana es la principal responsable de la mayoría de los incendios forestales -ya sea con intención o por descuido- es porque como seres humanos somos parte del problema. De ahí que si tomamos conciencia y realizamos acciones preventivas podemos ser parte de la solución.

Los intentos por establecer conductas y una actitud ambiental responsable aún carecen de una ética no antropocéntrica necesaria para una transformación real de los conflictos ambientales y de la sociedad. Un cambio de estrategia educativa puede ser el primer eslabón de la cadena para comenzar a modificar dichas conductas. Para esto, el docente juega un rol fundamental como promotor de sujetos con valores éticos y comprometidos con la realidad que se presenta. (Crespi, 2023, p.97)

Como anunciamos desde el comienzo, no solo se trata de brindar información sobre las causas y consecuencias de un incendio forestal y sus características, sino que ese conocimiento debería propiciar acciones preventivas posibles de comunicar e implementar.

¿Qué medidas de prevención podemos enseñar?

Así como se puede explicitar que los incendios naturales son parte del ecosistema, también es preciso exponer que han aumentado por causa humana, y ese aumento

supera la capacidad natural de recuperación del ecosistema. De ahí la necesidad de intervenir desde la enseñanza para promover cambios de actitudes respecto al uso del fuego, como también la posibilidad de minimizar la aparición de las causas que lo provocan.

La cuestión ambiental involucra múltiples dimensiones de análisis, de atención, de reflexión, de acción. Por ello se hace cada vez más necesario diseñar y llevar a cabo propuestas de enseñanza que incluyan instrumentos de indagación y comprensión para capturar este tipo de problemáticas y para elaborar caminos de resolución a sus dilemas y desafíos, en variados escenarios a nivel global, continental, nacional, regional, local y, en ocasiones incluso, a escala microlocal. (Gurevich, 2011, p.26)

Para evitar que se produzcan incendios forestales y reducir sus consecuencias cuando ocurren es necesario partir de la sensibilización de las consecuencias, ya sea realizando un recorrido por un lugar afectado, visualizando una nota periodística, entrevistando a pobladores afectados, trabajando a partir de un cuento (en el caso de Nivel Inicial o Primer Ciclo de Nivel Primario). Luego de esa sensibilización, escuchar a los estudiantes, propiciar su participación y orientarlos en acciones que devenga en la concientización y compromiso. Algunas de esas acciones pueden ser:

- Participar o generar campañas informativas usando las redes sociales, los medios de comunicación radiales, elaborando panfletos, etc.
- Concretar una planificación forestal con la creación de cortafuegos (sobre todo en escuelas agrarias o en escuelas ubicadas en zonas rurales y/ o suburbanas)
- Realizar el monitoreo de la limpieza para evitar la acumulación de vidrios, plásticos, cartones, etc que pudieran propagar y prolongar el fuego.

- Investigar y conocer qué legislación vigente controla y sanciona el fuego intencional.

La toma de conciencia necesaria para que un proceso cognitivo tenga lugar precisa de la educación, como modo de superar lo meramente informativo para tener la competencia cognoscitiva correspondiente. (...) se precisa conocer el problema para luego deliberar, consensuar y comprometer las acciones que conlleven, si no la solución, el intento. (Molina y Vedia, 2009, p.51)

Finalmente y como es de suponer, las acciones propuestas deben adaptarse al nivel educativo donde se pretenda enseñar con el propósito de alentar la formación de ecociudadanía.

Vivir en sociedades ambientalmente sustentables es una meta de construcción colectiva a alcanzar como comunidad en los diversos niveles de organización social y como conjunto a nivel de la humanidad. El ejercicio de una ciudadanía sustentable supone sujetos que asumen prácticas responsables e informadas acerca del ambiente, al mismo tiempo que se comprometan con el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Las prácticas ciudadanas sustentables se aprenden y ensayan en las aulas cotidianamente, cada vez que se crean y enriquecen capacidades colectivas, poderes ciudadanos, acciones críticas sobre el ambiente.” (Gurevich, 2011, p.35)

El tema de los incendios forestales es interesante de abordar desde la interdisciplinariedad, con la metodología de la indagación, con variedad de actividades educativas, enfatizando en la prevención para reducir las oportunidades que el fuego vuelva a dañar y contaminar. La propuesta didáctica de Aprendizaje Basado en Proyectos o en Problemas e incluso el Aprendizaje Basado en Preguntas, es una buena posibilidad de trabajar temas de EAI como el que hemos presentado aquí.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

- Brailovsky, A. (2014) “Proyectos de Educación Ambiental: la utopía en la escuela. Naturaleza y sociedad.” – NOVEDADES EDUCATIVAS.
- Crespi, G. (2023) “Repensar las demandas en educación en relación a la problemática ambiental en clave latinoamericana”, en compilación de Avendaño y Lesteime Perspectivas pedagógicas en clave de actualidad educativa. Aportes para una Teoría de la Educación. ARANDU – Facultad de Humanidades y Artes UNR.
- Fernandez Balboa y Monteleone (2024) “La educación ambiental en la escuela”, en Pedagogía para la Tierra. Nuevas (y viejas) perspectivas para pensar la Educación Ambiental Integral desde una pedagogía del conflicto – Lugar editorial.
- Gurevich, R (2011) “La cuestión ambiental y sus derivas educativas”, en Ambiente y educación. Una apuesta al futuro. PAIDÓS.
- Molina y Vedia (2009) “Educación, medioambiente y desarrollo sostenible” – Prometeo libros.

Otros:

- Argentina.gob.ar. (s.f.). *Causas de incendios forestales*.
<https://www.argentina.gob.ar/sinagir/incendio-forestal/causas>
- Gobierno de Córdoba, Agencia Córdoba Ambiente S.E. (2006). *Plan Provincial de Manejo del Fuego*. <http://www.cba.gov.ar/plan-provincial-de-manejo-del-fuego/publicaciones/jornadas-de-prevencion-de-incendios-de-montes-y-pastizales-2006/>

- Gobierno de Córdoba, Dirección del Plan Provincial de Manejo del Fuego. (2018). *Cartilla de indicaciones*. <http://www.cba.gov.ar/prevencion-manejo-del-fuego/>
- Ley IX-0697-2009. *De bosques nativos de la provincia de San Luis*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/135000-139999/136125/norma.htm>
- Senado de la Nación Argentina. (s.f.). *Proyecto de Ley* [PDF]. <https://www.senado.gob.ar/upload/19099.pdf>
- Tiempo Argentino. (s.f.). *Ecocidio: una actividad esencial en cuarentena*. <https://www.tiempoar.com.ar/nota/ecocidio-una-actividad-esencial-en-cuarentena>



De la anécdota al proyecto: preguntas para resignificar las actividades escolares de educación ambiental

Esp. Graciela Rinaudo, IFDC-VM. grinaudo.primaria@ifdcvm.edu.ar

Prof. Luciano Perrotta, IFDC-VM. lperrotta.primaria@ifdcvm.edu.ar

Resumen

La presente publicación pretende ayudar a los docentes de los diferentes niveles y ámbitos educativos a pensar en posibles actividades relacionadas con la Educación Ambiental Integral (EAI) para realizar con sus estudiantes.

Muchas veces en los espacios de aprendizaje se trabajan actividades de forma aislada, limitando su impacto a un carácter puramente anecdótico y vacío de aprendizaje significativo. Para que las actividades cobren el sentido adecuado deben permitir el inicio de otras que involucren diferentes disciplinas para finalmente lograr una enseñanza interdisciplinar.

En el siguiente recorrido, presentamos una lista de actividades comunes acompañada por interrogantes que intentan servir para entretelar conceptos de diversas áreas, mostrando como se va secuenciando y complejizando una problemática socioambiental.

Creemos que es un escrito de fácil lectura y que puede colaborar al momento de pensar un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos, herramienta ideal para el abordaje de las problemáticas socioambientales.

Introducción

En muchas instituciones escolares se desarrollan actividades vinculadas con la Educación Ambiental Integral (EAI). Sin embargo, estas acciones suelen aparecer como iniciativas aisladas y poco articuladas con las necesidades, intereses y contextos de la comunidad educativa, lo que limita su continuidad y su impacto formativo.

Desde una perspectiva pedagógica, Dewey (1916) señala que es responsabilidad del docente vincular los contenidos escolares con las experiencias significativas de los estudiantes, de modo que el aprendizaje adquiera sentido y se convierta en una práctica activa. En consonancia con esta mirada, este material invita a transformar una actividad puntual en un proyecto sostenido a lo largo del ciclo lectivo, capaz de promover experiencias profundas y contextualizadas.

Si el proyecto en cuestión se enmarca en la EAI, su formulación debe apoyarse en los principios que establece la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral. Elaborar un proyecto implica más trabajo que planificar actividades aisladas, pero también habilita aprendizajes más amplios: los estudiantes no solo incorporan contenidos, sino que desarrollan capacidades, habilidades, metodologías y formas de participación que se fortalecen en el tiempo. La continuidad del proceso permite evaluar avances, ajustar propuestas y enriquecer el proyecto con nuevas ideas, promoviendo un aprendizaje más significativo.

En este sentido, Ausubel (1968) plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos pueden anclarse de manera clara y estable en los saberes previos del estudiante. No se trata de memorizar información, sino de integrarla en

estructuras cognitivas que ya existen, transformándolas y ampliándolas. Desde esta perspectiva, un proyecto sostenido, contextualizado y vinculado a problemáticas reales del ambiente favorece que los estudiantes construyan significados profundos y duraderos. En ese sentido, este material se ofrece como un disparador para impulsar propuestas pedagógicas integrales, relevantes y situadas.

Fundamentación

La Ley Nacional de Educación Ambiental Integral, N° 27621, define que:

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... (Ley 27621, 2021, p. 2)

En otras palabras, define la EAI como un proceso educativo permanente, con contenidos específicos y transversales, orientado al desarrollo de una conciencia ambiental. Este proceso integra diversos conocimientos, saberes, valores y prácticas que contribuyen a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso (Ley 27.621, 2021).

La definición establecida por la ley se articula con los principios enunciados en su Capítulo 3, los cuales orientan a que la enseñanza de la EAI se conciba como un proceso permanente, integral y transversal, capaz de acompañar toda la trayectoria educativa e impregnar las distintas áreas del conocimiento desde una perspectiva socioambiental

crítica. Cada principio habilita múltiples líneas de acción; no se espera que un proyecto escolar aborde los once principios simultáneamente, sino que dialogue con aquellos que resulten pertinentes para su alcance.

En este material se presentan actividades que suelen desarrollarse en diversos espacios educativos. Aunque a menudo surgen como acciones independientes, pueden adquirir una potencia educativa mayor si se integran en una secuencia coherente, fundamentada y acorde a los principios de la EAI. De este modo, es posible transformarlas en secuencias con proyección socioambiental relevante.

Esta proyección se fundamenta en que todo proyecto de EAI parte de una problemática ambiental —natural o social— que atraviesa la vida de la comunidad. Por ello, sus acciones deben trascender las aulas, involucrar a otros actores institucionales y aportar alternativas o respuestas frente a los desafíos socioambientales del territorio en el cual se inserta la escuela.

Manos a la obra...

Resulta común que un docente, en la sala de profesores, comente una actividad que está realizando en determinada escuela. A continuación se anotan algunos de esas “actividades comentadas” dentro de proyectos de EAI:

“Con los chicos juntamos tapitas de gaseosas, fundimos el pellet y hacemos hilo plástico para la impresora 3D.”

“Con los envases de dulce de leche hacemos macetas.”

“Estudiamos una Ley Local que regula hasta qué altura de las Sierras se pueden construir viviendas.”

“Hicimos una huerta y nuestra propia compostera.”

“Hicimos una campaña de concientización para disminuir el consumo de energía eléctrica.”

“Tuvimos una charla en la que nos contaron que aves nativas visitan el patio de nuestra escuela.”

“Hacemos botellas de amor y las entregamos a la Municipalidad/Planta recicladora.”

“Hacemos papel reciclado.”

“Pusimos tachos de colores, con afiches identificatorios, para separar residuos.”

Se mencionaron diversas actividades, cada una puede adecuarse a un determinado nivel educativo. Todas ellas son superadoras o simplemente buenas. Eso dependerá de cómo los docentes las planifiquen y qué alcance se pretenda de cada una, depende además de cómo sean llevadas adelante con los grupos de estudiantes, de cómo se abordarán desde los diferentes espacios curriculares (la interdisciplinariedad es clave en EAI), de la trascendencia social que posea el proyecto (a nivel: escuela, comunidad educativa, interinstitucional o local) y de qué principios de la Ley de EAI las enmarcan.

A continuación, se anotan algunos interrogantes que surgen frente al comentario de las actividades mencionadas anteriormente. Estas preguntas pretenden orientar a los docentes a volver a pensar sus propuestas y a enriquecer los proyectos o las actividades planteadas.

Vamos con las acciones

“Con los envases de dulce de leche hacemos macetas”

¿Está mal hacer macetas reutilizando envases? ¡Claro que no!... pero lo importante es rodear esa actividad de saberes para los estudiantes. ¿De dónde viene el plástico? ¿Cuánto tarda en degradarse un envase de dulce de leche? ¿El dulce de leche sólo se comercializa en plástico? ¿Cómo se vendía el dulce de leche antes de que hubiese envases plásticos? ¿Cambia el precio según el envase? ¿Por qué? ¿Qué puedo hacer si quiero consumir dulce de leche pero no quiero descartar envases plásticos? Ahora vamos a las macetas: ¿Qué materiales uso para “decorar” la maceta? A veces usamos tantos materiales que al descartar la maceta intervenida, ocasionamos más daño que si eliminamos el envase plástico inicial. ¿Les conté a los estudiantes acerca de la importancia de producir plantas? ¿Qué plantas seleccionamos para esas macetas? ¿Quién cuidará las plantas? ¿Conviene un plantín que dure 3 meses o una planta perenne? ¿Cuándo crezca, hay que transplantarla? ¿Sabe el estudiante cómo hacerlo? ¿Qué tierra uso? ¿Cómo la mejoro? ¿Cuánto riego necesita? ¿Planta nativa o exótica? ¿Qué destino tienen las plantas obtenidas? ¿Sirven para que formen parte del arbolado urbano? ¿Dónde averiguamos eso? Estas preguntas apuntan a que lo que se pone en la maceta es un ser vivo, y muchas veces nos olvidamos de ello.

Recordemos además que si hacemos estas macetas no podemos quedarnos con esa actividad en solitario, debemos organizar otras que se relacionan, preferentemente desde otras disciplinas o espacios.



Reutilizar un envase de dulce de leche permite trabajar diversos contenidos, desde lo necesario para la “fabricación” de una maceta hasta la importancia de las plantas.

“Hicimos una huerta y nuestra propia compostera”

Las huertas y composteras son muy comunes en las escuelas. Está muy bien realizarlas, pero van mucho más allá de sembrar y regar.

Dependiendo del nivel educativo en el que cada docente se desempeñe surgen diversos interrogantes que pueden mejorar la secuencia de actividades y enmarcarla en Educación Ambiental Integral. Los siguientes interrogantes servirán para llevar adelante la huerta y marcar el rumbo del proyecto:

¿Cuándo le doy inicio a las actividades de huerta con los chicos? ¿Cuento con los materiales? ¿Cuento con el espacio? ¿Quién me provee las semillas? ¿Qué condiciones tiene el suelo donde será la huerta? ¿Puedo relacionar “plantación” con deforestación? ¿O con la desertificación? ¿Dónde hacemos la compostera? ¿Qué vamos a poner en la compostera? ¿Quién traerá esos materiales? ¿Qué se produce en almácigo? ¿Cómo hago un trasplante?

¿Qué actividades voy a proponer que hagan los chicos? ¿Cómo involucro la matemática y la lengua en el proyecto? ¿Qué finalidad social tiene hacer la huerta? ¿Qué cultivaban los Comechingones? ¿Los Ranqueles hacían agricultura? ¿Por qué algunas especies o variedades son de verano y otras de invierno? ¿Qué conceptos de soberanía alimentaria incorporaría? ¿Desde qué miradas? ¿Qué significa acceso a la tierra según la soberanía alimentaria? ¿Qué significa acceso al agua en soberanía alimentaria? ¿Qué tiene que ver el germoplasma con la soberanía alimentaria? ¿Soberanía alimentaria o seguridad alimentaria? ¿Qué importancia local posee hacer la huerta? ¿Cómo incorporar los conocimientos de las familias en el proyecto? ¿Desde qué conceptos incorporó el espacio de historia en la huerta? ¿Se usan agroquímicos en el cultivo intensivo hortícola? ¿Qué efectos poseen? ¿Qué son los purines? ¿Puedo hacerlos en la Escuela? ¿Sirven?

Evidentemente no se pueden abordar todos los interrogantes antes mencionados, por ello, en base al objetivo del proyecto cada docente realizará el recorte necesario y pensará en base a él las diversas actividades a realizar y la secuencia adecuada para el grupo de estudiantes.



Varios contenidos a abordar a partir de conceptos de huerta y producción de compost.

“Tuvimos una charla en la que nos contaron que aves nativas visitan el patio de nuestra escuela”

¿En que ecorregión vivimos? ¿Qué sabemos de las aves nativas de la zona? ¿Vemos aves nativas comúnmente en el patio o en los espacios verdes cercanos? ¿Qué acciones podemos realizar para que haya más aves nativas en nuestra ciudad? Comederos para aves... ¿si o no? ¿Qué sabemos de las especies que podemos ver? ¿De qué color son sus plumas? ¿Cómo es el pico? ¿Cómo es su trino? ¿Dónde se ubican sus nidos? ¿Cómo son los nidos? ¿De qué material los hacen? ¿La hembra es similar al macho? ¿Por qué? ¿Cuántos huevos ponen? ¿De qué se alimentan? ¿Qué podemos proponer para que personas con disminución visual puedan observar las aves? ¿Pueden hacerlo? ¿Observar es sinónimo de ver? ¿Qué reglamentación hay respecto de la venta de aves en la localidad? ¿Los pájaros dispersan semillas? ¿Cuáles? ¿Qué indica la biodiversidad de aves en un determinado lugar? Si reforestamos ¿colaboramos con esa biodiversidad? ¿Con qué especies? ¿Por qué?



¿Una charla de aves es sólo eso? Claro que no, podemos aprender otras cosas; hábitat, cantos, dimorfismo sexual, etc.

“Hacemos papel reciclado”

Hacer papel reciclado es muy común en escuelas y colegios pero nuevamente se resalta el valor de brindar un marco conceptual a estas acciones.

¿Qué papel voy a reciclar? ¿Todos los papeles se pueden reciclar? ¿Qué empresa/comercio me puede donar papel para este proyecto? ¿Tengo que hacer un convenio con ellos? ¿Qué técnica voy a usar? ¿Lo voy a colorear? ¿De qué tamaño lo quiero hacer? ¿De qué espesor? ¿Cómo puedo concientizar en mi institución de disminuir la cantidad de papel que se usa? ¿Qué se hace con las palomitas del acto del 9 de Julio? ¿Por qué material lo puedo reemplazar? ¿Qué madereras hay en Argentina? ¿Qué empresas producen pulpa de papel? ¿Qué material usan para obtener esa pulpa? Para el ambiente... ¿Es mejor usar papel muy blanco o uno un poco menos blanco? ¿Por qué? ¿En qué se escribía antes de que existiera el papel? ¿Qué pueblo lo inventó? ¿Cómo es el proceso de producción de papel industrialmente?



“Pusimos tachos de colores, con afiches identificatorios, para separar residuos”

Es loable que en las escuelas y colegios se separen los residuos, eso es una separación en origen. Lo importante es saber qué se va a hacer con lo que se ha separado.

En los municipios donde hay separación de residuos no hay problema, aparecen dudas en municipios que no la hacen.

¿Qué hacemos con las cajas de tetrabrik? ¿Qué hacemos con las latas de arvejas vacías? ¿Qué hacemos con los envases metálicos de desodorantes corporales? ¿Qué hacemos con los envases de leche en botella? ¿Qué hacemos con los frascos de vidrio? ¿Y con las botellas (pet y de vidrio)? ¿Y el telgopor? ¿Y el papel y cartón? ¿Qué puntos verdes hay en la localidad? ¿Localicé esos puntos en un google maps? ¿Por qué la leche se conserva tantos meses en una caja de tetrapack? ¿Por qué el alimento de las latas tiene vencimiento a tres años? ¿Qué conservantes usan?

¿A dónde llevan la basura de la ciudad? ¿Es un enterramiento? ¿En qué se diferencia un enterramiento de un basural a cielo abierto? ¿Qué es un microbasural? ¿A dónde denunciarnos si han empezado a tirar basura en un baldío cercano a mi domicilio? ¿A quién debo dirigirme y cómo hago el reclamo? ¿Cómo se hace una denuncia? ¿A qué número reclamo? ¿Hay cooperativas cercanas a la localidad que procesen algún tipo de residuo? ¿Qué es la economía circular? ¿Qué es una empresa de triple impacto? ¿Podemos ayudar a algún emprendimiento con estos residuos juntados? ¿Cómo podemos disminuir la cantidad de basura que generamos a diario?

En muchos lugares hay puntos verdes donde se pueden depositar estos residuos, para que sean reutilizados o reciclados. El problema que empieza en las escuelas son los espacios de acopio. No hay suficientes espacios como para destinar para juntar estos

residuos. Se juntan, se acopian, se llevan al punto de acopio municipal. ¿Quién lo lleva?
¿Siempre lo lleva el mismo docente? Parecen respuestas sencillas, pero evidentemente dejan de serlo una vez iniciadas las acciones.

Es importante hacer la separación en origen, pero es mucho más eficiente trabajar sobre el consumo responsable, que cada uno de nosotros opte por consumir productos más naturales, sin conservantes, bajos en harinas, menos procesados, ¡más sanos! y ¡más amigables con el ambiente!



Una buena decisión de las instituciones educativas es realizar separación de residuos. Lo que recomendamos es saber qué se hará con los residuos separados, antes de comenzar a juntarlos.

Más actividades posibles:

<https://drive.google.com/file/d/1SULIYgTNbsM3VBNKA43MEjVf7QOcWFY7/view?usp=sharing>

A modo de cierre

El desarrollo de un proyecto de Educación Ambiental Integral debe basarse en los principios enunciados en la Ley Nacional, incentivar la interdisciplinariedad, abordar una

problemática socioambiental local y posteriormente comunicarse tanto en la escuela como en el barrio al que pertenece.

El repreguntarse o el cambiar los enfoques de las preguntas iniciales son estrategias que aproximan a los docentes a un proyecto con todos los requerimientos que la Ley solicita. La generación de redes que pueden colaborar también ayudan al éxito del proyecto.

Bibliografía

Constitución Nacional Argentina. (1994). *Constitución Nacional de la República Argentina*. [<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/804/texto>].

Dirección General de Derechos Humanos. (2020). *El derecho a un medio ambiente sano: Dictámenes del Ministerio Público Fiscal ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación (2012 - 2020). Colección de dictámenes sobre derechos humanos*. [https://www.mpf.gob.ar/dgdh/files/2018/08/Cuadernillo_10-2.pdf].

Ley de Educación Ambiental Integral. 27621. (2021). [<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>].

Semo, I (2017). ¿Indígenas o pueblos originarios?: una reforma conceptual. [<https://www.jornada.com.mx/2017/03/11/opinion/015a1pol>].

Imágenes

(1)<https://acortar.link/5vtwzZ> / <https://acortar.link/ON41qg> / <https://acortar.link/S1jW3G> / <https://acortar.link/JkfWIX> / <https://acortar.link/CZdx55>

(2)<https://goo.su/vS5Bc> / <https://goo.su/37Jpaz5> / <https://goo.su/Ub8tRT7> / <https://goo.su/o4JSHr> / <https://goo.su/Qnrs>

(3) <https://goo.su/aq1Q4c6> / <https://goo.su/rcWFW0> / <https://goo.su/DNr2IVj> /
<https://goo.su/tHFe> / <https://goo.su/e0eog> / <https://goo.su/IQzNc3R>

(4) <https://goo.su/OaHu> / <https://goo.su/mgVGD6D> / <https://goo.su/fB9A1hA> /
<https://goo.su/UScp> / <https://goo.su/72Ram> / <https://goo.su/jXmAHb>

(5) <https://goo.su/1Xj9J> / <https://goo.su/P5ESsm> / <https://goo.su/4F6Lwl> /
<https://goo.su/AOXY> / <https://goo.su/I04Mol> / <https://goo.su/m7Ygjo>

Tierra que grita: voces poéticas y originarias de la Patagonia

Martín Cardón. IFDC-VM - mcardon.primaria@ifdcvm.edu.ar

Palabras clave:

Conquista de América. Literatura argentina. Plan nacional de lectura. Voces poéticas y originarias de la Patagonia.

Resumen:

El presente artículo expone un breve análisis sobre el impacto civilizatorio de la literatura fundacional argentina luego del proceso de conquista y colonización americana, y el consecuente aniquilamiento de las voces originarias de las comunidades precolombinas. No obstante, se reivindica en el actual milenio la publicación de dos antologías poéticas contemporáneas y originarias que constituyeron las partidas editoriales del Plan Nacional de Lectura: *Kallfu mapu* (Tierra azul) *Antología de poesía mapuche contemporánea* elaborada por Néstor Barrón, y *Reuëmn* (Agitar las olas) *Poesía de mujeres mapuche, selk'nam y yámana*, selección de Cristian Aliaga y Juan Pablo Huirimilla.

*“Dicen que vienen los Wingka
tupidos como montaña.
Dicen que viene, que viene
tropa bien armada.
Quieren arrear con lo nuestro
y llevarse las hermanas...”*

Llamekán mapuche

La conquista de América, que implicó el sometimiento de los pueblos nativos y la incorporación de nuevos territorios a las coronas europeas, se organizó, al menos, a través de tres estrategias: la aniquilación física de los aborígenes bajo el poder de las armas, la destrucción de sus mitos y creencias imponiéndoles la fe cristiana, y la difusión e imposición de lenguas extranjeras (principalmente el español) como única opción lingüística. Este avasallamiento europeo, eliminó físicamente a la mayoría de las poblaciones originarias, desapareciendo con ellas gran parte de su cultura.

Durante esta etapa, la figura del conquistador comenzó a formar parte del ambiente americano construyéndose, básicamente, en oposición a un “otro”, categoría que pone en evidencia una relación asimétrica entre la cultura dominante supuestamente “superior” y la cultura autóctona supuestamente “inferior”. Según Tzvetan Todorov (2008) para los conquistadores españoles los aborígenes conformaban un grupo social totalmente diferente al de ellos, tan diferente que dudaban de que pertenecieran a su misma especie, constituían entonces, una

“otredad” desconocida. Del mismo modo fueron considerados todos aquellos que no eran blancos occidentales: negros, mestizos, zambos, etc. Este desconocimiento del “otro” como un sujeto semejante, le otorgó a los opresores la posibilidad de cometer cualquier tipo de abusos, ya sea silenciando su voz, esclavizándolo o causando su muerte.

En el Río de la Plata, durante el proceso independentista y la organización del Estado Nacional, la relación asimétrica entre el “dominador” y el “otro” se mantuvo intacta, sin embargo, estas categorías se ampliaron o renovaron. En el siglo XIX, el dominador ya no era el español que respondía a las órdenes de la corona sino el criollo educado bajo los preceptos de la Ilustración europea, y la otredad no sólo estaba conformada por el indio, sino que se expandió e incorporó la figura del negro, el gaucho y posteriormente la del inmigrante.

Frente a esta heterogeneidad étnica y social, surgió la necesidad de fundar un territorio nacional que presentara rasgos identitarios exclusivos. En este sentido, las nociones de “territorio” y “nación” resultaron indisociables; delimitar el territorio e imponerle el sello de propiedad privada fue, quizás, el primer paso para construir la nación. Según lo propuesto por Marisa Moyano (2004) esta necesidad fundante requirió una nueva estrategia de dominación e imposición de sentidos: la elaboración de una serie de cadenas escriturarias que conformaran el gran monólogo de la “civilización”, que no aceptó versiones diferentes a las de las elites liberales del siglo XIX. Este modelo de civilización reconoció una sola cultura y una sola “palabra”, de este modo, el **otro** aborígen al “no tener palabra” (o más precisamente al dejar de tenerla) no tuvo territorio, lengua, ni cultura, quedando excluido de la identidad nacional.

La literatura argentina decimonónica, entonces, ha tenido un papel fundamental en este proceso de construcción de sentidos identitarios, dado que la lucha por la apropiación territorial y la demarcación de las fronteras nacionales es, sin duda, una lucha por la imposición

discursiva¹, parafraseando a Jens Andermann (2000) el territorio nacional se manifiesta mediante formas estéticas de representación. Sin embargo, mi propósito aquí no es analizar la configuración del canon de nuestra literatura fundacional, sino reconocer que esta red de sentidos fue respaldada y complementada mediante una fuerte campaña de castellanización en todo el territorio nacional por medio de la educación primaria obligatoria, que aceleró el proceso de desaparición de una gran cantidad de lenguas autóctonas. De este modo, al definirse los límites geográficos y políticos, al consolidarse la literatura nacional, y al ponerse en marcha la campaña de homogeneización lingüística, la identidad nacional parecía estar apuntalada.

Así, el peso de la palabra escrita de los intelectuales del XIX, y la difusión y enseñanza sistemática del español como lengua oficial por encima de la oralidad de las lenguas aborígenes, fueron dos rasgos definitorios para procurar un proyecto de nación civilizado y europeo. Un proyecto que no incluyó las voces ni las necesidades de aquellos que por ser “diferentes”, debían ser eliminados o incorporados como mano de obra barata para el progreso de la incipiente Argentina. Una vez concluida la campaña del desierto, demarcadas las fronteras nacionales y repartidos los territorios entre la oligarquía criolla, el triunfo de la civilización pareció definitivo y fue cada vez más notoria la exclusión y marginación que padecieron las minorías aborígenes que pudieron sobrevivir al genocidio americano.

En este marco de desconocimiento y desautorización de la voz del otro resulta importante reflexionar, en el actual milenio, sobre la vitalidad y la difusión de la literatura perteneciente a las comunidades originarias, si es que les corresponde esta denominación occidental a las

¹Al respecto de esta afirmación, Marisa Moyano (2004) expresa que “...los llamados textos fundacionales de la literatura argentina inscriben la prédica de las élites liberales letradas en su camino por trazar la cartografía simbólica de la patria [...]” p 35.

producciones discursivas que elaboraron (y aún siguen haciéndolo) quienes pertenecen a estos pueblos.

II

El Plan Nacional de Lectura (desmantelado por el actual gobierno nacional) que entre sus objetivos manifiesta la necesidad de recuperar y democratizar la práctica lectora en las escuelas (interrumpida y censurada por la última dictadura militar argentina), ha publicado y distribuido por todo el territorio nacional una gran cantidad de libros pertenecientes a autores y géneros tan diversos que no podemos clasificar aquí por razones de espacio. Sin embargo, es destacable el lugar que le ha otorgado a las producciones poéticas, sagradas y ancestrales pertenecientes a los pueblos originarios americanos, específicamente a los ubicados en la actual Patagonia argentina y chilena; y que más allá de la antedicha situación de persecución y silenciamiento que padecieron, aún hoy siguen de pie hablando a los “gritos” desde la tierra que habitan.

Entre estos libros quisiera mencionar dos antologías que considero fundamentales para reivindicar las poéticas originarias de la Patagonia: *Kalfu mapu (Tierra azul) Antología de poesía mapuche contemporánea* elaborada por Néstor Barrón, y *Reuëmn (Agitar las olas) Poesía de mujeres mapuche, selk'nam y yámana*, selección de Cristian Aliaga y Juan Pablo Huirimilla. Ambos libros reúnen textos escritos en su mayoría en lengua originaria con su respectiva traducción al español, lo que destaca doblemente la tarea de los recopiladores. Se trata, así, de ediciones bilingües que intentan hacer un poco de justicia cultural y lingüística dentro de la misma institución que otrora condenara a las lenguas nativas de este continente. Recordemos que el proceso de retracción y desaparición de las lenguas originarias de América nunca ha dejado de avanzar y con la pérdida de cada una de ellas se pierde mucho más que un repertorio léxico. La lengua, como afirma Adolfo Colombres (2008), “constituye la primera señal de

identidad, por cuanto determina la estructura misma del pensamiento. Se piensa porque se habla, y no al revés. Aun más, se piensa conforme se habla. Quien pierde sus propias estructuras de pensamiento y de aprehensión simbólica del mundo ha perdido ya el alma de su cultura.”

(p.57)

Por otro lado, no es un gesto menor que la información paratextual que acompaña a estos libros indique expresamente que conforman la colección de obras destinadas al nivel secundario. O sea que se espera que se lean y discutan con un público lector conformado mayoritariamente por jóvenes. Sin pretender ahondar en discusiones teóricas, estas consideraciones nos llevan a preguntarnos si estos textos pertenecen al universo de la llamada literatura juvenil, rápidamente diríamos que no porque no están escritos exclusivamente para este público, y a simple vista parecieran abordar problemáticas, intereses e inquietudes de las y los primeros habitantes de este territorio que poco tendrían que ver con las y los jóvenes que pueblan las aulas de las escuelas. Sin embargo, si seguimos con este razonamiento cometeríamos dos errores, en primer lugar encasillar o circunscribir estas obras a un determinado grupo de lectores lo que atentaría contra las posibilidades inagotables de la naturaleza ambigua y polisémica de la literatura; y en segundo lugar, suponer que la juventud se conforma por una comunidad homogénea de personas que comparte tales o cuales intereses y preocupaciones. Ni una cosa ni la otra, los textos a los que nos referimos escapan a cualquier control de lectura, por lo tanto pueden y deben ser leídos por diversos públicos lectores, y lo correcto sería referirnos a las juventudes, lo que amplía mucho más la mirada y nos distancia de las tradiciones conservadoras a las que tanto les gusta homogeneizar y clasificar.

Así, los poemas reunidos en *kallfu mapu* y *Reüemn* nos hablan desde un lugar diferente al que comúnmente pensamos a la literatura, quizás no hay en ellos una visible exaltación estética y

la búsqueda de un lenguaje disruptivo o transgresor, sino más bien un acceso directo a las voces de los pueblos que los enuncian. Al respecto, Néstor Barrón (2017) comentó en una entrevista publicada en *Página 12* que lo que le interesó de los textos que incluyó en *Kallfu mapu* fue:

Lo no literario, la relación tan directa del poeta con lo que vivía, en muchos casos con la tierra, con la naturaleza en general, la relación del poeta con su propia vida sin el filtro, de la literatura del bien decir o no según quien lo mire, por eso esa poesía me resultó interesante porque era gente contando lo que vivía (Barrón, 2017).

Por eso, en estos poemas es frecuente el uso de un nosotros exclusivo o de un yo colectivo que se vuelve vocero de las preocupaciones identitarias y culturales de sus comunidades, y se distancia de las posturas hegemónicas occidentales que hablaron por ellas durante mucho tiempo. Tal como dice Beatriz Pichi Malén (2021) en el poema titulado *De ellos*:

*Mirando un punto de tanta tierra
me preguntaba qué había pasado.
Por qué los unos eran los otros
y quiénes de todos habían quedado...
Mirando un punto de tanta tierra
busqué el origen de mi pasado
y salí entonces de cara al tiempo
a caminar el camino andado.
Encontré signos de grandes huellas
de las Naciones que supimos ser,
pero más huellas y grandes signos
de haber tenido y no tener.
Se hizo difícil después de todo
una "conquista" reconocer
que dijo darnos de su cultura*

sin permitirnos nada que hacer...

(Aliaga y Huirimilla.2021. p 245)

Se trata, entonces, de producciones en las que difícilmente haya un distanciamiento entre el yo lírico que se construye en el discurso poético y el autor o autora empírica de las obras. Conforman instancias de enunciación en las que se toma la palabra desde un universo simbólico y cultural tan marcado que difícilmente podamos pasar por alto. Tal es así que se dice lo que se dice porque las cosmovisiones mapuche, selk'nam y yámana así lo permiten, y desde estas maneras de estar en el mundo se conciben estas poéticas. No son meros artificios estéticos, objetos de decoración, ni entretenimientos placenteros, sino más bien decires, cantos y saberes que convocan un espacio sagrado en el que hombres y mujeres retornan a su condición primitiva y universal por medio de la palabra.

El tayül y el llamekán mapuche, los rezos y plegarias del pueblo yámana, y los cantos chamánicos selk'nam vuelven del fondo de los tiempos para reclamar su lugar en el actual entramado social y denunciar los procesos de enmudecimiento que los silenciaron. Y es nuestra tarea como docentes, mediadores y mediadoras de la lectura incluirlos en las planificaciones áulicas para que suenen así, una vez más, los antiguos cantos de la tierra que tanto tienen para decirnos.

Referencias bibliográficas:

Aliaga C. y Huirimilla J. (2021) *Reuëmn*, poesía de mujeres mapuche, selk'nam y yámana.

Comodoro Rivadavia. Espacio Hudson.

Anderman, J. (2000) Mapas de poder, una arqueología literaria del espacio argentino. Rosario. Beatriz Viterbo Editora.

Barrón, N (2008) Kallfu mapu *Tierra azul*. Buenos Aires. Ediciones Continente.

Barrón, N (2017, 14 de noviembre) La poesía siempre interroga a la sociedad y a la política.

Página 12. <https://www.pagina12.com.ar>

Colombes, A. (2008) América como civilización emergente. Buenos Aires. Catálogos.

Moyano, M. (2004) El mapa de la exclusión. Los discursos de la Frontera Sur y la construcción de la Nación. Río Cuarto. UNRC.

Todorov, T. (2008). La Conquista de América, el problema del otro. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

La intuición y la inocencia: Cortázar y el budismo zen en *Rayuela*

Pablo Dema – IFDC-VM: pdema.lengua@ifdcvm.edu.ar

Palabras clave: Cortázar, literatura, orientalismo, zen, compromiso político.

Resumen

El trabajo recupera una breve investigación bibliográfica sobre un aspecto de la obra de Julio Cortázar, la cual generalmente pasa desapercibida: la presencia del orientalismo y las múltiples menciones al budismo zen, especialmente en *Rayuela* (1963). El marco general del trabajo son los estudios sobre orientalismo (Gasquet, 2007; Said, 2008) que describen la fascinación de los intelectuales occidentales por el lejano oriente, en particular en los escritores europeos, norteamericanos y latinoamericanos durante los siglos XIX y XX. Cortázar alude en distintas oportunidades a oriente en su narrativa, en su poesía y en entrevistas. Recupero esas menciones y las vinculo con la cuestión de la inocencia o la “mentalidad del principiante” proveniente de la tradición zen que Cortázar recupera con cierto candor. Esa actitud fresca y optimista se opone, sobre el final de nuestro trabajo, al escepticismo reinante en el ámbito literario desde el último cuarto del siglo XX en adelante, con la figura de César Aira a la cabeza.

El trabajo es una versión revisada de una ponencia presentada en el “Primer Foro provincial de lectura y escritura” llevado a cabo en el IFDC de Villa Mercedes en 2014. Dicho espacio constituyó una instancia de debate para la comunidad educativa de la provincia de San Luis y contó con la participación destacada de María Teresa Andruetto, Liliana Bodoc y la investigadora Mirian Di Gerónimo, entre otras figuras que concitaron amplio interés.

Introducción

Mi punto de partida es una evaluación global sobre Julio Cortázar que se ha vuelto un lugar común en el ámbito literario argentino desde el último cuarto del siglo XX propiciada, entre otros escritores, por César Aira. Efectivamente, en su *Diccionario de autores latinoamericanos*, Aira menciona que Cortázar viajó a Cuba movido por un “izquierdismo romántico ejercido con ardor y lealtad adolescentes”. Luego agrega que en la obra literaria de Cortázar no hubo maduración visible: “un aire de perenne juventud baña toda su obra, indiscutida favorita de los jóvenes, lectura de iniciación y descubrimiento de la literatura” (Aira, 2001, 153). Esta apreciación global tendió a cristalizarse en una imagen de un Cortázar inmaduro y políticamente inocente, atractivo para los adolescentes. Esta caracterización encuentra resonancias en una serie de ideas provenientes de fuentes orientales que Cortázar menciona en distintas oportunidades a lo largo de los años, particularmente en *Rayuela*, donde hay varias menciones explícitas a la práctica del zen y sus efectos. La insistencia en la necesidad de mantener la “mentalidad de principiante” sobre la que se insiste en esa tradición puede ser una de las fuentes de la inocencia y el optimismo cortazariano, opuesta a la indiferencia sobre los problemas sociales y el escepticismo con respecto a la posibilidad de sociales positivos que parecen dominar el ánimo de los escritores desde fines del siglo XX.

Oriente al sur

El tema del zen resulta, a primera vista, totalmente ajeno al ámbito de la literatura argentina. Sin embargo, una rápida mirada a la producción teórica de Edwar Said (cfr su *Orientalismo*), seguida por un examen de estudios que profundizan esa vía atendiendo a la producción literaria nacional (cfr. Axel Gasquet: *Oriente al sur: el orientalismo literario argentino, de Esteban Echeverría a Roberto Arlt*) desmienten esa impresión. Desde otra perspectiva, George Steiner nos ayuda para hacernos un primer cuadro de situación sobre el influjo de oriente en la literatura occidental:

El embeleso con la luz que viene de Oriente, la esperanza de revelaciones ocultas procedentes de Asia, de

técnicas de purificación y meditación que permitan acceder a lo trascendental, han sido perennes en toda la cultura occidental. Sabemos del hechizo que los arcanos egipcios y persas ejercieron en las escuelas platónicas y pitagóricas [...] Sucesivas formas de interés europeo y angloamericano han determinado sus propios pasajes a la India [...], sus propias imágenes del taoísmo, el budismo y el zen [...] A través de acólitos como Hermann Hesse y Aldous Huxley, estos constructos sirvieron de inspiración a la literatura, las artes, la música y la psicoterapia. Guardan relación, especialmente después de su difusión en la California de los años cincuenta, con los nirvanas narcóticos, el yoga, el ascetismo o el ensueño. Estas cosas caracterizan tanto lo que sea tal vez genuino como lo *kitsch* de la New Age. Un cierto ensueño nacido en la costa del Pacífico, plagado de lo que se suponen revelaciones indias, chinas y del Extremo Oriente, se halla en el inquieto corazón de la modernidad y en su pavor al vacío” (Steiner, 2003, 149).

Estos comentarios de Steiner anteceden una descripción del tipo de relación maestro-discípulo que se da en el budismo zen. Esta relación pedagógica es comparada con otras formas de enseñanza ejercida por grandes maestros occidentales de todas las épocas (Jesús, Sócrates, Abelardo, y, ya en la modernidad, maestros de la filosofía y la música como Martin Heidegger y Nadia Boulanger), en busca de formas básicas del vínculo pedagógico. Steiner encuentra que hay entre los maestros occidentales y orientales algunas coincidencias inquietantes que hacen pensar en “una tipología común” (Steiner, 2003, 153). No obstante, no deja de señalar diferencias, una de las cuales tiene que ver con un elemento por el que se interesará Cortázar: se trata del límite que encuentra la argumentación racional en la enseñanza, la cual en un momento dado tiene que dar paso al silencio y a la experiencia concreta; la brusca suspensión del *logos* es reemplazada por la *praxis*, la comprensión paulatina deja paso a la revelación súbita sentida en el cuerpo antes de ser pensada.

En ese sentido, el erudito japonés Daisetsu Teitaru Suzuki expresa que “el zen no utiliza ni ideas ni conceptos sino que recurre directamente a la experiencia concreta. Si el monje no es capaz de despertar en sí mismo la conciencia de la verdad que le es transmitida de la forma más práctica y personal deberá aguardar otra oportunidad” (D.T. Suzuki, 1994, 28)

En el ámbito de la literatura argentina hay presencias de Oriente en la base o los márgenes de las poéticas de numerosos autores. Axel Gasquet (2007) releva en su estudio el modo que el dualismo civilización-barbarie que organiza el pensamiento liberal en los argentinos del siglo XIX es la traducción y la variante local de la construcción de un “otro” oriental y bárbaro opuesto a los imperialistas y colonos europeos, autopericididos como representantes de la “civilización”. Ya en el siglo XX, el orientalismo adquiere otras formas, por ejemplo en la poesía de Juan L. Ortiz, a quien se le dedicaron investigaciones íntegras sobre su relación con Oriente, su viaje a China y las tentativas de traducir a los poetas chinos (Macho Vidal, 1996). Jorge Luis Borges, por su parte, dedicó un trabajo publicado en su libro *Siete noches* al tema del Budismo enfocado en la fascinación que ejerce la biografía de Siddartha Gautama y en las consecuencias éticas de la enseñanza de Buda.

El zen en *Rayuela*

En el caso de Cortázar, su interés por oriente en general y el budismo en particular se puede ver a diferentes niveles. Por un lado, Cortázar alude al tema en varios reportajes. En uno de ellos, este interés es mencionado conjuntamente con otras fuentes de conocimientos como la física, la matemática y las filosofías existencialistas:

Las menciones de físicos, de científicos como Plank y de Heisenberg que hay en *Rayuela* responden a eso que tu colega llama "un turismo de la ciencia" (...). Es el mismo caso de la filosofía: yo no soy capaz de leer los grandes textos de la metafísica de Heidegger. Pero, en cambio, he podido leer conferencias de Heidegger en donde él simplifica su punto de vista. Como es el caso también de Einstein y su teoría de la relatividad. Y de ciertos textos de Heisenberg y de Oppenheimer (...). Las citas que hay en *Rayuela* espero que no te den una impresión de pedantería; o sea que te puedan dar la falsa impresión de que yo pretendo conocer a fondo esos textos. No, desde luego que no los conozco. Son simples citas, referencias, frases que en un momento dado han sido para mí una revelación, una iluminación. Es un poco el caso también de la metafísica oriental: *el budismo Zen, por ejemplo, que durante muchos años, en la época de Rayuela, seguí a través de los textos de Suzuki que en aquel momento llegaba a Francia y podía ser leído en inglés y en francés, y que significó para mí*

una tremenda sacudida de tipo existencial. Y cuando digo existencial pienso también en mi paciencia bastante meritoria de haber intentado descifrar largos textos muy difíciles y muy abstrusos de Jean Paul Sartre. Y todo eso para mí ha sido una especie de coagulación de muchas cosas necesarias para la literatura” (Cortázar, 1980)

En ese pasaje, se advierte la fuerte necesidad de respuestas de Cortázar, la cual lo lleva a abreviar en la ciencia (matemática, física), la filosofía y el zen. También menciona otras disciplinas como la sociología, la antropología, todas puestas a un mismo nivel y como fuentes de “iluminación”, como él dice.

En otro reportaje vuelve a hablar de *Rayuela* haciendo una relación con una figura proveniente Oriente: “Cuando pensé en este libro (*Rayuela*), estaba obsesionado con la idea del mandala, en parte porque había estado leyendo muchas obras de antropología y de religión tibetana. Además había visitado la India donde pude ver cantidad de mandalas indios y japoneses.” En esa famosa entrevista realizada por Luis Harss (1992), Cortázar define los mandalas como “laberintos místicos consistentes en un cuadro o dibujo dividido en sectores, compartimentos o casillas, como la rayuela, en el que se concentra la atención y gracias al cual se facilita el cumplimiento de una serie de etapas espirituales. Es como la fijación gráfica de un proceso espiritual” (Cortázar en Harss, 1992, 266).

En su “Cuaderno de bitácora”, Cortázar cuenta que le iba a poner como título *Mandala* a su novela, pero se decidió por el nombre *Rayuela*, ya que esta palabra resultaba mucho más familiar para el público y acentuaba el elemento lúdico, muy importante en su literatura y en esta obra.

Con respecto al Mandala, dice el crítico Alvaro Cuadra:

Recordemos que *Rayuela* iba a llamarse Mandala, cuya base es el tantrismo. En esta práctica religiosa, las imágenes son los vehículos para la meditación. La imagen se dinamiza y se asimila mediante la concentración. La imagen es transformada de objeto en signo gracias a la experiencia mística. El mandala es la imagen de iniciación tántrica y quiere decir círculo o centro; se trata de una serie de círculos concéntricos inscritos en un rectángulo. En suma, se trata de una imago mundi que permite al neófito acceder a niveles cada vez más

elevados de conciencia. De hecho, el autor se propone entregarnos una visión global de la realidad cotidiana y de otra realidad posible, como se ha dicho, una suerte de cachetada metafísica (Cuadra, 2014, 16).

Como se ve, la idea de un progreso espiritual asociado al mandala se traslada a la rayuela, sobreimprimiéndole a este diagrama que sirve para un juego un sentido de trascendencia, acentuado por la idea de que la finalidad del juego es llegar al “cielo”. Por otro lado, *Rayuela* se puede describir como una novela cuya estructura depende mucho de la espacialización ya que, como se sabe, consta de una primera parte titulada “Del lado de Allá” (París), una segunda que es “Del lado de acá” (Buenos Aires) y una tercera, “De otros lados”. Esto vincula a *Rayuela* con la conocida idea de que la de Cortazar es una “literatura de pasajes” (Goloboff, 2004), donde son importantes las transiciones a distintos niveles: sueño-vigilia, realidad-ficción-, Europa-América, Reino animal-Reino humano, etc. Pero en *Rayuela* son constantes las alusiones a diagramas y a la búsqueda de un centro sagrado. Estos lugares deseados, estos centros perseguidos son la contracara de la realidad que agobia a los personajes: Horacio Oliveira y el resto de sus amigos reaccionan contra el sistema social y cultural en el que viven, basado en la racionalidad instrumental y un proceso de deshumanización cuyo rostro más trágico es la Segunda Guerra mundial ocurrida poco más de una década atrás del presente de la novela. La búsqueda del cielo de la rayuela o del mandala, dice Betriz Sarlo, expresa la nostalgia por un orden, una armonía y una totalidad perdida a manos de la “parcelación epistemológica impuesta por la ciencia y la instrumentalidad de las relaciones personales” (Sarlo, 2007, 244). Quien lleva al máximo esta búsqueda es el personaje de Oliveira, quien realiza las más explícitas críticas a la racionalidad occidental, busca evadirse de ella y trascenderla por distintos caminos: algunas vías, como el arte y el erotismo, son positivas; otras, como la degradación y la locura, expresan su fracaso (Sarlo, 2007, 243).

En relación con la vía artística es que aparece de forma directa el tema del zen en *Rayuela*,

particularmente en el capítulo 95. Como se sabe, Oliveira integra un Club de intelectuales que se reúne a discutir sobre arte y, entre otras cosas, intenta esclarecer la posición de un escritor por ellos admirado a cuyos borradores y notas tienen acceso. El personaje del escritor, Morelli, encarna la idea de literatura que Cortázar propone y de la cual la propia *Rayuela* es manifestación. La posición de Morelli se define en oposición a un modelo de escritura literaria (sobre todo de novela) que es la conocida hasta el siglo XIX. La novela “rollo”, la novela que tiene un desarrollo lógico cronológico y se lee de corrido atendiendo especialmente a una trama sostenida en personajes que ostentan un verosímil psicológico coherente. Para Morelli, en cambio, la escritura tiene que ver con una exploración nacida de la propia incertidumbre, no con la expresión de una “buena historia” sino con la persecución de un orden y de un sentido del que se carece. En la descripción de la escritura de Morelli aparece la imagen del mandala. Dice en el capítulo 82:

¿Por qué escribo esto? No tengo ideas claras, ni siquiera tengo ideas. Hay jirones, impulsos, bloques, y todo busca una forma, entonces entra en juego el ritmo y yo escribo dentro de este ritmo, escribo por él, movido por él y no por eso que llaman el pensamiento y que hace la prosa literaria u otra [...]. Escribir es dibujar mi mandala y a la vez recorrerlo, inventar la purificación purificándose; tarea de pobre shamán blanco con calzoncillos de nylon. (Cortázar, 1995, 432).

El tipo de escritura que practica Morelli tiene un efecto similar al que persiguen los iniciados en la vía del Zen. El narrador menciona primero que Morelli, igual que los autores de la generación *Beat*, estaba interesado en “estudios o desestudios tales como el budismo Zen”, solo que su posición era

mucho más radical y más joven en sus exigencias espirituales que los jóvenes californianos borrachos de palabras sánscritas y cerveza en lata. Una de las notas aludía suzukianamente al lenguaje como una especie de exclamación o grito surgido directamente de la experiencia interior. Según varios ejemplos de diálogos entre maestros y discípulos, por completo ininteligibles para el oído racional y para toda lógica dualista y binaria, así como de respuestas de los maestros a las preguntas de los discípulos, consistentes por lo común en descargarle un bastonazo en la cabeza, echarles un jarro de agua, expulsarlos a empellones de la casa o, en el mejor de los

casos, repetirles la pregunta en la cara. Morelli parecía moverse a gusto en ese universo aparentemente demencial, y dar por supuesto que esas conductas magistrales constituían la verdadera lección, el único *modo de* abrir el ojo espiritual del discípulo y revelarle la verdad. Esa violenta irracionalidad le parecía *natural*, en el sentido de que abolía las estructuras que constituyen la especialidad del Occidente [...] y que tienen en el pensamiento discursivo su instrumento” [...] El tono de las notas parecía indicar que Morelli estaba lanzado a una aventura análoga en la obra que [...] había venido escribiendo (Cortázar, 1995, 461).

En unas notas al pie se amplía la analogía entre los efectos de esta escritura experimental y el zen: “Sin contar que cuanto más violenta fuera la contradicción interna [del texto], más eficacia podría dar a una [...] técnica al modo Zen. A cambio del bastonazo en la cabeza, una novela absolutamente antinovelesca, con el escándalo y el choque consiguiente, y quizá con una apertura para los más avisados” (Cortázar, 1995, 462).

Hay varias anotaciones de este tipo en la novela, todas más o menos en el mismo sentido. Como se ve, el zen aquí es usado ante todo para trazar una analogía. La escritura para Morelli es la vía para producir un cierto efecto similar al producido por las modalidades de enseñanza zen, las cuales implican un progreso espiritual no separado de un rigor físico. En particular, Morelli ha tomado sus referencias de los trabajos del citado Daisetsu Teitaru Suzuki, uno de los pioneros en la difusión del zen en Occidente. Algunas de sus obras tuvieron una enorme repercusión en Europa y pronto aparecieron acompañadas de estudios de filósofos y psicólogos como Carl Jung y Erich Fromm, quienes buscaron acercar el Budismo al público interesado y trataron de encontrar puntos de contacto con los desarrollos occidentales de la psicología. Las citas “suzukianas” de las que habla Cortázar provienen de estas fuentes, de donde también está tomada la idea de que el maestro puede tener un trato rústico o desconcertante con los aprendices. Además el personaje de Morelli alude a la técnica de generar una instancia dialógica que desemboca en una contradicción, el desconcierto o el absurdo, cercana a lo que en el budismo se denomina *koan*. Según D.T. Suzuki:

Un koan es una especie de problema que el maestro formula a sus discípulos para que lo resuelvan. [...]. *Kō* significa literalmente “público” y *an* es “un documento”. Pero “un documento público” nada tiene que ver con el zen. El “documento” zen cada uno de nosotros lo trae a este mundo al nacer y trata de descifrar antes de morir. Según la leyenda de Mahayana, se dice que Buda hizo la siguiente declaración al salir del cuerpo de su madre: “El cielo arriba, la tierra abajo, yo solo soy el más honorable.” Este fue el “documento” de Buda, que nos legó para que lo leyéramos y los que lo leen con exactitud son los seguidores del zen. No hay ningún secreto en esto, sin embargo, porque está abierto o es “público” para nosotros, para cada uno de nosotros; y para quienes tienen ojos para ver la expresión no presenta dificultad. Si hay algún sentido oculto en esto, está de nuestra parte y no en el documento. El koan está dentro de nosotros mismos y lo que el maestro zen hace no es más que señalárnoslo para que podamos verlo más claramente que antes. Cuando el koan es sacado del campo del inconsciente al campo de la conciencia, se dice que lo hemos entendido. Para realizar este despertar, el koan asume algunas veces una forma dialéctica pero con frecuencia asume, superficialmente cuando menos, una forma que carece en absoluto de sentido” (Suzuki, 1998, 31).

Según el crítico Alvaro Cuadra, esta técnica de escritura cuya teoría expone Morelli y que Cortázar realiza acaba dando lugar a una figura que el lector puede, laboriosamente, construir, la cual propicia una comprensión súbita. Me interesa remarcar que el crítico usa, significativamente, la palabra *satori* en el siguiente pasaje:

La figura que está en *Rayuela* no es inmediata, hay que buscarla junto al autor a través de la asociación de una escena entre los personajes y una cita o un comentario sobre la novela; la figura es lo que despierta en nosotros esa yuxtaposición; es una realidad tercera que, como en el budismo Zen, precipita un “satori”, un golpe en la conciencia del lector. El texto opera como catalizador de estados de conciencia excepcionales, más allá de la lectura lineal o anecdótica, esto es: *Rayuela* quiere ser más que literatura. Cortázar invita a los lectores a poetizar la lectura (y la vida) para encontrar ese “yonder”, la concatenación secreta de las cosas y de nosotros mismos. Esta búsqueda es el sello de esta obra, búsqueda que se va a centrar en un des-andar el lenguaje. Así, entonces, el texto todo –abstraído en el Tablero de Dirección- puede ser entendido como un mandala en su versión occidentalizada: como una rayuela” (Cuadra, 2014, 16)

Quería también remarcar que, con otra terminología, muchos autores han descripto a la lectura

como un proceso que puede desembocar en una instancia de súbita iluminación, de comprensión de un aspecto del mundo y de la propia vida. Paul Ricoeur (2001) habla de *epifanía*, Michel Petit usa el término *insight*, tomado del psicoanálisis. “Hay textos que funcionan (...) como haces de luz sobre una parte del sí mismo (que permanecía) en sombras hasta ese momento” (Petit, 2001, 48). Por su parte, en un trabajo pionero sobre el tema titulado “Rayuela y el budismo zen”, el crítico húngaro Attila Csep, retoma la idea del *satori* pero esta vez no situándolo del lado del lector sino en la búsqueda del personaje Horacio Oliveira:

Lo que busca Horacio a lo largo de la novela es una especie de solución, una iluminación que coincide esencialmente con el *satori*, finalidad perseguida por los monjes budistas. Los maestros Zen, en lugar de explicar y hablar, preferían hacer algo, mostrar las cosas a sus discípulos o simplemente darles golpes (...) Pues bien, también Cortázar propaga el mismo método (en los citados capítulos de) *Rayuela* (Csep, 1980, 462).

Este crítico pone el énfasis en los sucesivos fracasos de Oliveira, cuya trayectoria acaba en la locura o el suicidio; y contrasta su exceso de racionalidad¹ con la inocencia del personaje de la Maga. Ella no piensa, *vive*, no analiza, *experimenta*, y por eso está mucho más cerca de la verdad, del “cielo” de la *Rayuela*: (La Maga) “no era capaz de creer en los nombres, tenía que apoyar el dedo sobre algo y solo entonces lo admitía. Eso es como ponerse de espaldas a todo el occidente” (Cortázar, 1995, 570).

Estas presencias, asociaciones y analogías entre la búsqueda de Cortázar, sus personajes, la escritura y el zen no se limitan a *Rayuela*. El hecho de que veinte años después un libro publicado pocos meses antes de su muerte tome el título de un verso del poeta japonés Matsuo Basho (*Salvo el crepúsculo*) y de que allí reaparezcan unos textos en prosa sobre el mandala (Cortázar, 2004, 19), además de un

¹ El “cuestionamiento de la lógica discursiva” es uno de los aspectos en los que centra las similitudes entre Cortázar y el Zen un trabajo de Daniel López Salort (2003). Otro intento de encontrar cercanías entre Cortázar y el Zen puede verse en un ensayo de David Boyás Gomez (2013).

poema titulado “Canción de Gautama”, (2004, 215) muestran hasta qué punto el interés de Cortázar por Oriente y el zen fue constante.

La mente del principiante

Además de estas presencias y alusiones concretas, hay un plano en el que me gustaría establecer una última relación entre Cortázar y el zen, para terminar uniendo lo dicho con la cuestión planteada al comienzo. He relevado varias citas en las que Cortázar se define en términos que remiten a ese rasgo que menciona Aira y que podemos llamar candor, inmadurez o inocencia. Hablando de *Rayuela* en un reportaje, Cortázar dice que lo motivaba una verdadera sed de conocimiento: “Yo no comprendo nada, pero el deseo (de saber, cuando escribe *Rayuela*) estaba ahí y la intención también” (Cortázar, 1980). En cuanto a la lectura afirma: “Mi actitud (como lector) es una actitud ingenua y me alegro profundamente de eso.” (Cortázar, 1980,10). Y en otro momento: “Cuando leo un libro, no me pongo nunca en lo que llamas un *tipo de conciencia lectora*, diferente o especializada, tanto si se trata de *Paradiso* de Lezama Lima o de un libro de Wittgenstein. En los dos casos los asumo con la misma actitud ingenua y esperanzada” (Cortázar, 1980, 11).

Esta actitud también se traslada a la escritura: “Hoy (a los 62 años) sigo escribiendo exactamente en la misma posición mental, moral y sensible que cuando empecé a escribir a los veinticuatro o veinticinco años. (...) Por eso no me consideraré jamás un escritor profesional. Yo soy un aficionado que escribe cuentos y novelas” (Cortázar, 1980, 26).

Dándole la razón a Aira, Cortázar dice a los 62 años que tiene la misma posición mental y moral que a los veinte, y además que es intuitivo, inocente, ingenuo, crédulo, optimista, sincero; actitud que, como es sabido, le permitió sintonizar con varias generaciones de lectores jóvenes. Pienso que no se fuerza demasiado la relación si se establecen tres puntos de contacto entre la actitud vital de Cortázar y el zen.

En primer lugar, está el tema de la sed del que persigue un conocimiento y la actitud de un

perenne principiante. “En el Japón –nos dice Shunryu Suzuki- tenemos el término *shoshin*, que significa “mente de principiante “. El propósito de la práctica es mantener siempre pura la mente de ese principiante” (S. Suzuki, 1987, 21). En el mismo sentido dice: “A la mente del principiante se le presentan muchas posibilidades; a la del experto, pocas” (1987, 22).

Además, y en segundo lugar, Shunryu Suzuki enlaza la cuestión de la mente del principiante con un tema ético, muy presente en Cortázar a partir de *El perseguidor* y en el período posterior a *Rayuela*, cuando define una escritura volcada a las necesidades del “prójimo” y orientada a revertir la situación crítica que vivía América latina en las décadas de 1960 y 1970 (Cfr. Cortázar, 2013, 279-305). En el zen el tema de la sensibilidad por el prójimo es medular: “La mente de principiante es compasiva. Y cuando la mente es compasiva, es infinita. Dogen-zenji, el fundador de nuestra escuela, recalca siempre la importancia de recobrar la mente original infinita. Con ella somos siempre sinceros para con nosotros mismos, resonamos simpáticamente con todos los seres (Suzuki, 1987, 22).

Tan importante es el tema de la ética que de acuerdo con el punto de vista de algunos entendidos es casi lo único que importa realmente. Así lo expresa D.T. Suzuki: “El zen puede aparecer ocasionalmente demasiado enigmático, críptico y lleno de contradicciones, pero es después de todo una disciplina y enseñanza simple:

Hacer el bien,

Evitar el mal,

Purificar el propio corazón:

Este es el Camino de Buda.

¿No puede aplicarse esto a todas las situaciones humanas, modernas y antiguas, occidentales y orientales?” (Suzuki, 1998, 50)

Borges, por su parte, también retiene este mismo aspecto en un libro de divulgación sobre el

budismo escrito a cuatro manos con Alicia Jurado titulado *¿Qué es el budismo?* En el apartado “El budismo y la ética” dicen: “Hace dos mil quinientos años que la prédica de un príncipe menor de Nepal ha influido en incontables generaciones de Oriente; no se ha hecho culpable de una guerra y ha enseñado a los hombres la serenidad y la tolerancia” (Borges-Jurado, 2000, 124) Y citan una frase de uno de los libros canónicos: “El odio no puede nunca detener al odio; solo el amor puede detener el odio; esta es ley antigua”.

Como tercer y último aspecto, Shunryu Suzuki establece, como Cortázar, una relación entre el principiante y el arte: “Éste es también el verdadero secreto en lo tocante a las artes. Hay que ser siempre principiante” (Susuki, 1987, 23), o, en palabras de Cortázar, un “aficionado”. Como el “amateur”, el aficionado se conecta con su práctica desde el deseo y el goce cercano a lo lúdico, en las antípodas del profesional y el experto.

Coda: la pérdida de la inocencia

En su ensayo “Tarde en la noche, viendo a Cortázar”, Fabián Casas cuenta que se emocionó viendo la famosa entrevista que le realizara al escritor argentino el periodista Joaquín Soler Serrano en 1977. “La otra noche – dice Casas- estaba tirado en mi cama viendo la tele y de golpe aparece Cortázar, entrevistado por un gallego letal. (...) Lo primero que me vino a la mente fue el recuerdo de estar volviendo del centro a mi casa, en el subte línea E, con el ladrillo negro de *Rayuela* recién comprado. Tenía once años y pasaba las manos por el lomo del libro con la excitación en el pecho propia de los enamorados” (Casas, 2007, 11). Como para la mayoría de sus lectores, para el Fabián Casas preadolescente Cortázar es una lectura iniciática de gran intensidad. Sigue así: “Después pasaron los años y el libro me empezó a parecer ingenuo, *snob* e insoportable, aunque jamás me pude desprender de él” (Casas, 2007, 12). “Hasta que finalmente llegó el día en que negué a Cortázar tres veces mientras cantaba el Gallo Aireano” (2007, 12). Es decir, la centralidad de la figura de Aira en el sistema literario argentino a partir de la década de 1990 trae aparejado el desplazamiento de

Cortázar y, en la experiencia del propio Casas, la negación de un autor que lo había marcado intensamente. Sin embargo, veinte años después, al ver el reportaje, mientras Cortázar habla de “la urgencia de escribir mientras el mundo tiene que cambiar drásticamente”, Casas siente que Cortázar estaba en lo cierto: No hay “pasión por la indiferencia” en el discurso de Cortázar, dice Casas, en alusión a una frase de Aira, quien dijo haber descubierto esa pasión durante la dictadura de 1976-1983, “hay ingenuidad y nobleza. Sí, sí, digo, (...) Cortázar tiene razón. Quiero que vuelva. Que volvamos a tener escritores como él: certeros, comprometidos, hermosos, siempre jóvenes, cultos, generosos, bocones” (2007, 13). En el remate del ensayo, Casas dice que la literatura argentina cayó en la trampa de Aira y por eso pasamos de *Operación masacre* a “Operación Ja Ja”.

Pasando lo anterior en limpio, dejemos tres conclusiones. Uno: *Rayuela* es un libro iniciático. Dos: Cortázar es un autor ingenuo, noble, inocente y, por eso mismo, comprometido con una realidad social que quiere contribuir a cambiar. Tres: el juicio de Aira y el de la crítica que lo canonizó sintonizaron con la época, es decir con el clima de derrota de cualquier proyecto político colectivo y transformador (Cfr. el libro de Idelber Avelar *Alegorías de la derrota: la ficción postdictatorial y el trabajo del duelo*), cargando de una valencia positiva las poses frívolas e indiferentes. Pasar de *Operación masacre* a “Operación Ja Ja” significa haber abandonado una concepción de literatura encarnada en el modelo de Rodolfo Walsh, es decir, comprometida con una política emancipadora y humanista en el sentido amplio, a una concepción que, descreída de la posibilidad de que la literatura genere algún tipo de efecto en los lectores y en el mundo, no tiene más remedio que provocar risa, pero una risa amarga, cínica, burlona, la risa de los que ya no creen en nada.

El actual contexto confirmó y superó todos los pronósticos sombríos formulados en la temprana posdictadura. Por esa misma razón no queda otra alternativa que atisbar los destellos de lo insólito entre lo que se está escribiendo hoy, inmaduro e inocente por definición, como corresponde a toda criatura.

Bibliografía

Aira, César: *Diccionario de autores latinoamericanos*. Buenos Aires: Emecé, 2001.

Avelar, Idelber: *Alegorías de la derrota: la ficción postdictatorial y el trabajo del duelo*. Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2000.

Borges, Jorge Luis: "El budismo", en *Siete noches. Obras completas III*. Buenos Aires: Emecé, 2004. pp. 242-253.

Borges, Jorge Luis y Jurado, Alicia: *¿Qué es el budismo?* Madrid: Alianza, 2000.

Boyás Gomez, David Alejandro: "Julio Cortázar: la irracionalidad del zen", Revista *Siempre*, junio 2013 (<http://www.siempre.com.mx/2013/06/julio-cortazar-la-irracionalidad-del-zen/>)

Casas, Fabián: "Tarde en la noche, viendo a Cortázar", en *Ensayos bonsai*. Buenos Aires: Emecé, 2007.

Cortázar, Julio: *Rayuela*. Buenos Aires: Alfaguara, 1995.

Cortázar, Julio: *Salvo el crepúsculo*. Buenos Aires: Alfaguara, 2004

Cortázar, Julio: "Julio Cortázar, lector", entrevista realizada en 1976 por Sara Castro-Klaren, en *Cuadernos Hispanoamericanos*, octubre-diciembre, Madrid: 1980.

Cortázar, Julio: *Clases de literatura*. Buenos Aires: Alfaguara, 2013

Csép, Attila: "Rayuela y el budismo zen", en *Cuadernos Hispanoamericanos*, N° 364-366, pp. 456-462, Madrid: 1980.

Cuadra, Alvaro: *Rayuela: tiempo y figuras. Julio Cortázar y Walter Benjamin. La brecha digital*, 2014. <http://www.labrechadigital.org/labrecha/rayuelatiempoyfiguras.pdf>

Gasquet, Axel. *Oriente al sur: el orientalismo literario argentino, de Esteban Echeverría a Roberto Arlt*. Buenos Aires: Eudeba, 2007

Goloboff, Mario: "Una literatura de puentes y pasajes: Julio Cortázar", en *Historia Crítica de la Literatura Argentina* (Noé Jitrik Dir). Tomo 9, *El oficio se afirma* (Directora del volumen: Sylvia

Saítta), Buenos Aires: Emecé, 2004. pp 277-304.

López Salort, Daniel: "Julio Cortázar y las ruedas del buddhismo zen" 2003, en *Especulo. Revista de estudios literarios*. N° 23. Universidad Complutense de Madrid, 2003. (http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/cor_zen.html)

Harss, Luis: "Julio Cortázar o la cachetada metafísica", en *Rayuela*, Edición crítica de Julio Ortega y Saúl Yurkievich. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992

Macho Vida, Lina: *Juan L. Ortiz - Su cosmovisión oriental*. Rosario: Editorial de la Universidad de Rosario, 1996.

Petit, Michèle: "Lectura literaria y construcción del sí mismo", en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México: FCE, 2001, pp. 41-66.

Ricoeur, Paul: *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI, 2001

Sarlo, Beatriz: "La novela esperada", en *Escritos sobre literatura argentina*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2007, pp. 239-245.

Said, Edward: *Orientalismo*, Barcelona: Debolsillo, 2008

Steiner, George: *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela, 2003.

Suzuki, D. T: *Vivir el Zen*. (Trad. Marta Rodríguez), Barcelona: Kairós, 1994.

Suzuki, D.T y Erich Fromm: *Budismo zen y psicoanálisis* (Trad. Julieta Campos), México: FCE, 1998.

Suzuki, Shunryu: *Mente Zen, mente de principiante*. (Trad. De Alberto Silva), Buenos Aires: Editorial estaciones, 1987.

De la emancipación al autocontrol: la tensión entre la ESI y la Educación Emocional en la agenda neoliberal

Ambroggio, Ernesto Lihué IFDC - VM- eambroggio.fgprofesorados@ifdcvm.edu.ar

Palabras claves: ESI – Educación Emocional – Políticas Educativas – Emociones Despolitizadas.

Resumen

El artículo analiza la introducción de las emociones en el currículo escolar, contrastando dos enfoques: la Educación Sexual Integral (ESI) y la Educación Emocional (EE).

Aunque la preocupación por la formación integral es histórica, el positivismo y el racionalismo llevaron a una primacía de la razón, desvinculando las emociones de la educación.

En la actualidad, la ESI (Ley N° 26.150) incorpora la afectividad bajo una perspectiva crítica y de derechos, articulando aspectos biológicos, psicológicos, afectivos y éticos. Por otro lado, la EE, alineada con la psicología positiva, se enfoca en el desarrollo de competencias emocionales individuales para la regulación y adaptación social.

El avance de la EE responde a una agenda global y se inscribe en las lógicas de la Nueva Gestión Pública, que promueve la eficiencia y el "emprededurismo".

El texto argumenta que la promoción de la EE en desmedro de la ESI, especialmente bajo políticas neoliberales (como la actual gestión de Javier Milei), funciona como una estrategia de despolitización. Intentando reducir los conflictos sociales a problemas de gestión emocional

individual, instalando un paradigma adaptativo: no se trata de transformar el mundo, sino de tolerarlo.

En la actualidad, la educación emocional se ha convertido en un tema recurrente en debates educativos, políticas públicas y medios de comunicación, incluso se ha establecido como prioridad en la agenda educativa global. Sin embargo, la implementación de las emociones en la educación no constituye una novedad. Muy por el contrario, quienes estudiamos pedagogía sabemos que siempre existió una preocupación más o menos explícita por la formación de la persona en un plano integral. Por ejemplo, el concepto de Paideía de la antigua Grecia aboga por una formación que combinara el desarrollo físico, intelectual y ético y la pedagogía de Pestalozzi integraba la cabeza, el corazón y la mano: la razón, las emociones y la acción práctica. Es importante resaltar que existen diferencias sobre las características de esa integridad y que elementos constituyen ese “todo” en la formación de la persona.

Las instituciones escolares como hoy las conocemos son producto del surgimiento de los estados modernos. Y aunque siempre hubo (y habrá) disputas por los sentidos que se le atribuían a la formación de las nuevas generaciones, en la educación argentina se enfatizó el papel de la razón y de lo empírico en la adquisición del conocimiento con una fuerte influencia del racionalismo y el positivismo como corrientes de pensamiento.

La primacía de la razón llevó a una visión del aprendizaje como un proceso exclusivamente cognitivo, donde las emociones eran vistas como distracciones que interferían con la objetividad y la claridad del pensamiento. Esta perspectiva contribuyó a una desvinculación de las emociones en la educación, dejando su aprendizaje en un segundo plano.

En las últimas décadas, movimientos pedagógicos, sociedades civiles, organismos internacionales y políticas de estado comenzaron a reconocer y promover la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje. La neurodidáctica, por ejemplo, es una disciplina emergente que aplica los avances de las neurociencias al ámbito educativo promoviendo métodos más personalizados y “motivadores” que consideran el papel de las emociones en el aprendizaje. En nuestro país se ha creado un Laboratorio de Neurociencia y Educación en el 2014, que busca aplicar los conocimientos de la neurociencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este laboratorio fue fundado a partir de un convenio entre el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y la Fundación INECO, liderada por el neurólogo Facundo Manes.

En el año 2006, la República Argentina sancionó la Ley N° 26.150 de ESI, que establece la educación sexual integral como un derecho, entendiendo que ésta “articula aspectos biológicos, psicológicos, afectivos y éticos” (Ley N° 26.150, 2006, Art 1). La ESI aborda problemáticas políticas, socioculturales, identitarias y educativas de forma compleja, interdisciplinaria y con una gran sensibilidad a los aportes de las pedagogías críticas y las teorías de género. Propone habilitar con esto nuevos espacios para la circulación de la palabra y la participación de los y las estudiantes. En este marco, la afectividad se entiende como una dimensión esencial de la sexualidad, que debe ser abordada con respeto, empatía y equidad. La ESI promueve la reflexión crítica sobre las emociones y las relaciones, cuestionando los estereotipos de género y fomentando el respeto por la diversidad. Es a partir de esta ley que las emociones vuelven a entrar en la currícula escolar.

Por otro lado, en el año 2012 se fundó en Argentina la Fundación Educación Emocional, que tiene como principal referente a Lucas Malaisi. Esta fundación motoriza la presentación de proyectos jurisdiccionales y nacionales de leyes de Educación Emocional, que plantean la introducción de esta iniciativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En la actualidad están vigentes en las provincias de Corrientes, Misiones, Jujuy, Chaco y Tucumán. Estas leyes buscan incorporar la

educación emocional en la currícula escolar, garantizando la formación de docentes y la aplicación de la materia en los establecimientos educativos. El mapa de la penetración de este fenómeno se completa con un creciente número de instancias de capacitación docente, tanto en el ámbito público como en el privado.

La Educación Emocional (EE) es un discurso vinculado a la psicología positiva y a la inteligencia emocional. Se centra en el desarrollo de competencias emocionales individuales tales como la identificación, comprensión y regulación de las emociones propias. Su objetivo es proporcionar a los estudiantes herramientas para “gestionar” sus emociones de manera efectiva, promoviendo el bienestar personal y la adaptación social. Este enfoque se basa en la idea de que el control y la regulación de las emociones son fundamentales para el éxito personal y académico. Sin embargo, se ha criticado por enfocarse principalmente en el individuo, sin considerar suficientemente las influencias sociales y culturales que afectan la afectividad. (Abramovski & Sorondo, 2022)

La EE y la ESI tienen como denominador común el abordaje de la afectividad pero sus enfoques presentan claras diferencias. Sin embargo, presentan diferencias principalmente en la manera en la cual se abordan, en las finalidades y en los orígenes de las problemáticas sociales y sus soluciones. Para quienes trabajamos en educación o nos formamos en la materia, las diferencias resultan evidentes, no así las similitudes.

Iluminar los puntos de contacto de la ESI con la EE podría leerse como una operación teóricamente sesgada, porque es sabido que la ESI aborda un abanico amplio de temáticas que no han sido mencionadas en este ensayo. Sin embargo, considero que lo realmente problemático sería obviar estas coincidencias.

El señalamiento de los puntos de contacto entre ambas propuestas no busca minimizar la voluntad política diferencial que las impulsa, sino interrogar la compleja vinculación entre la política y las

emociones: ¿puede la emoción considerarse de manera neutra? Esta pregunta es esencial para pensar si las emociones están “capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI” (Maltz, 2019).

El punto para destacar aquí no es tanto el reconocimiento del carácter educable del mundo emocional (algo que la sociología y la antropología hicieron con las teorías críticas) sino el hecho de que tanto la Educación Emocional como la ESI reivindiquen que las emociones se constituyan en contenido curricular, y, en tanto tal, sean planificables, enseñables y evaluables. En este sentido, la presencia del vocabulario de las competencias se encuentran en ambos enfoques.

Desde fines del siglo XX, como expresión del avance del neoliberalismo en el campo del currículum y de su ajuste a las demandas del mercado, la formación y el desarrollo de competencias, habilidades o capacidades ha venido opacando la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares.

Al igual que ocurre con la ESI, el avance de la EE no acontece sólo en nuestro país. La presencia en aumento de la EE en las políticas educativas estatales responde a una presión ejercida desde la agenda globalmente estructurada. La OMS (Organización Mundial de la Salud) propone el desarrollo de las “Habilidades para la vida” (life skills) desde 1986, definiendo dichas habilidades como “capacidades para adoptar un comportamiento adaptativo y positivo que permita a los individuos abordar con eficacia las exigencias y desafíos de la vida cotidiana”. Luego en 1998 en un Glosario sobre promoción de la salud específica desarrollar en el ámbito educativo 10 habilidades para la vida, de las cuales al menos 6 pueden ser consideradas como habilidades emocionales en forma específica: 1. Habilidad para comunicarse en forma efectiva 2. Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales 3. Conocimiento de sí mismo 4. Capacidad para establecer empatía 5. Capacidad para manejar las propias emociones y 6. Habilidad para manejar las tensiones o estrés. La UNESCO también ha integrado las habilidades socioemocionales en sus políticas educativas, reconociendo su importancia para el bienestar individual y colectivo. Estas habilidades son

esenciales para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la agenda 2015 y presentes en la 2030.

Desde 2015, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) investiga y promueve la inclusión de la educación emocional en los sistemas educativos. Su informe clave de 2015, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (OCDE, 2015) destaca su impacto positivo en la convivencia escolar, la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

En este escenario, el gobierno de Javier Milei y sus políticas educativas se ponen en sintonía con las tendencias neoliberales globales. Desde el inicio de su gestión, se han expresado públicamente posturas que cuestionan la ESI, calificándola como un mecanismo de adoctrinamiento ideológico y promoviendo una narrativa de “libertad de enseñanza” desligada de los derechos adquiridos. Sin embargo, no se trata solo de un cambio discursivo: se ha producido una fuerte desfinanciación de los programas nacionales vinculados a la ESI, incluyendo la eliminación de equipos técnicos, la paralización de materiales pedagógicos y la reducción drástica de capacitaciones docentes. Estas acciones implican un vaciamiento efectivo de la política, debilitando su presencia en las escuelas y en las agendas provinciales. Este retroceso se inscribe en una tendencia más amplia, compartida por otros gobiernos de derecha radical como el de Bolsonaro en Brasil o Vox en España, que buscan desarticular enfoques educativos con perspectiva de género y derechos humanos, al tiempo que promueven propuestas como la Educación Emocional, que no interpelan el orden social ni cuestionan las estructuras de poder.

Así, el avance de la EE como propuesta “neutra” y “científica” funciona como una estrategia de despolitización de los vínculos escolares, reduciendo los conflictos sociales y culturales a meros problemas individuales de adaptación emocional. Esta perspectiva, lejos de empoderar a los y las estudiantes, los responsabiliza por su malestar sin considerar el contexto material, simbólico y

estructural que lo produce. La gestión emocional reemplaza la pregunta por el sentido, por la justicia o por los derechos, instalando un nuevo paradigma: no se trata de transformar el mundo, sino de aprender a tolerarlo emocionalmente.

El avance de la Educación Emocional, el liderazgo escolar y el emprendedurismo en los discursos educativos actuales puede leerse como parte de un paradigma más amplio de reformas, conocido como la Nueva Gestión Pública (NGP). Este enfoque se cruza con lógicas como el emprendedurismo, emociones y coaching (Cánovas y Herrera, 2021). Este enfoque promueve la adopción de lógicas empresariales en el sector público, priorizando la eficiencia, la rendición de cuentas, la gestión por resultados y la “libertad de elección” de los usuarios. En este marco, el liderazgo no se entiende como una práctica pedagógica colectiva ni como un ejercicio de construcción democrática, sino como una capacidad individual de conducción estratégica. El emprendedurismo, por su parte, instala una noción de sujeto como “emprendedor de sí”, autónomo, resiliente y responsable de su propio destino, incluso en contextos de precariedad estructural.

Estas ideas no emergen con el gobierno de Javier Milei. Durante las últimas dos décadas, distintos gobiernos en Argentina —con diferentes orientaciones políticas— han incorporado gradualmente componentes de la NGP en sus políticas educativas. Durante los gobiernos kirchneristas, programas como el Plan de Mejora Institucional o Escuelas FARO incluyeron herramientas de planificación estratégica, seguimiento de resultados y fortalecimiento del “rol directivo”. Bajo la gestión de Mauricio Macri, se consolidó una agenda más explícitamente alineada con la OCDE, centrada en la evaluación por desempeño, la formación por competencias y la figura del “docente facilitador”. También se promovieron programas de educación financiera, cultura emprendedora y liderazgo escolar como ejes de modernización educativa.

El gobierno de Milei no inventa esta agenda, pero sí la profundiza, desregula y despolitiza. El liderazgo y el emprendedurismo, junto con la gestión emocional, componen un ideal de sujeto

neoliberal: el sujeto autogestionado, competitivo, emocionalmente eficiente y ajeno a la acción colectiva. “La escuela deja así de ser un espacio de construcción de ciudadanía crítica, para transformarse en un dispositivo de entrenamiento adaptativo y productivo al servicio del mercado”. (Dussel & Caruso, 1999)

En conclusión, tanto la ESI como la EE incorporan las emociones en el espacio escolar, pero lo hacen desde perspectivas, finalidades y fundamentos ideológicos profundamente distintos. Mientras la ESI se inscribe en una tradición crítica que busca problematizar las relaciones de poder y promover el reconocimiento de derechos, la EE —en su versión más difundida— se orienta a la regulación emocional individual y la adaptación social, en línea con una agenda global neoliberal que prioriza la eficiencia, el rendimiento y el autocontrol. En un contexto político atravesado por la reemergencia de las derechas, la promoción de la EE en desmedro de la ESI no es neutra ni accidental: expresa un proyecto educativo que busca despojar a la escuela de su potencia emancipadora (Abramovski & Sorondo, 2023). Interrogar estas políticas no implica oponerse a la educación emocional, sino reclamar una teoría crítica de las emociones que no oculte su dimensión política ni su potencial transformador.

Bibliografía

- ABRAMOVSKI, Ana y SORONDO Juana (2022). El enfoque socio emocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. Revista del IICE,
- ABRAMOVSKI, Ana y SORONDO Juana (2023). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado

- CÁNOVAS Herrera, G. (2021). Emprendedorismo, emociones y coaching. Un estudio sobre el programa Emprendizaje NES (2013-2015)
- DUSSEL, I., & CARUSO, M. (1999). La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar.
- FELDFEBER, Myriam y otrxs (2024). La formación docente: una “puerta de entrada” de la educación emocional en las escuelas. Ponencia en VI Seminario Nacional de la Red Estrado. San Luis.
- MALTZ, L. (2019) Las emociones ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI?
- OCDE (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD
- Organización Mundial de la Salud. (1998). Promoción de la salud: glosario. Ginebra: OMS.
- UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. París: UNESCO.

Virus¹

Profesor Daniel Zenteno. IFDC- VM - dzenteno.tecnologica@ifdcvm.edu.ar

Palabras clave: #virus #miedo #hackers #tecnología #terror

Resumen:

Bitácora sobre algunos de los peligros que nos acechan en la actualidad, y que nos recuerda que el Covid no ha sido el más terrible de todos...

IDEA: Segmento titulado CATARSIS, destinado a reflexiones. <https://danielzenteno.substack.com/p/que-es-catarsis>

* Todas las imágenes utilizadas en esta publicación son Libres, y/o tienen derechos Creative Commons.

¹ Versión preliminar publicada en el Blog <https://substack.com/@danielzenteno>
También disponible en formato Podcast: https://youtu.be/bQ-9piSV_D0?feature=shared

² Catarsis: Del griego κάθαρσις efecto purificador o liberador. [En un próximo artículo ampliaremos la idea.]

Que existan personas mal intencionadas, no es novedad. El deseo de vulnerar, sustraer la inocencia, atormentar o causar daño ha persistido a lo largo del tiempo; la maldad no es un fenómeno exclusivo de este siglo, como tampoco la ingenuidad.

Frente a esta realidad, es necesario advertir que existen nuevas formas de ingresar al hogar que hace una década no estaban presentes: métodos mucho más sutiles, casi invisibles, pero completamente reales.

Aun cuando las viviendas cuenten con medidas de seguridad físicas como rejas o alarmas centralizadas, los hogares se encuentran hoy colmados de portales digitales abiertos por los cuales un intruso puede hacer lo que le plazca. No se trata de una ficción de terror ni de una novela de Stephen King; sin embargo, a través de las pantallas de diversos dispositivos, pueden ingresar múltiples influencias al entorno familiar.

Se encuentran, por ejemplo, videos intrusivos que simulan ser episodios de series infantiles reconocidas pero que, de manera abrupta, incorporan voces que inducen a los niños a conductas de riesgo extremo, como el daño físico. Asimismo, existen figuras de influencia que promueven desafíos peligrosos, como la privación de oxígeno mediante elementos plásticos, por citar algunos casos.

Resulta irónico que nos preocupe tanto lo que comemos, pero aceptemos cualquier contenido audiovisual sin pensarlo, manteniéndonos como espectadores pasivos frente a lo que consumimos a diario.

En este escenario surge una categoría de contenido denominada por sus propios creadores como *“Brainrot”*, cuya traducción remite a la *“podredumbre mental”*. Podría definirse como una suerte de *“comida chatarra”* destinada a *“nutrir”* nuestras mentes. Al respecto, el Dr.

Lucas Raspall³ sugiere que la medida más saludable es limitar el tiempo dedicado a este tipo de consumo digital.

Aunque se presente bajo una apariencia inocente o absurda, el término mismo invita a analizar las intenciones subyacentes. Se trata de piezas generadas de forma azarosa mediante inteligencia artificial, con personajes que resultan de combinaciones inverosímiles de objetos y seres vivos, carentes de un objetivo comunicativo claro.

Es aún más irónico que los principales destinatarios de este material sean, precisamente, los niños. En la actualidad, cualquier persona tiene la capacidad de generar contenidos: algunos resultan inofensivos, mientras que otros -de origen anónimo y sin trazabilidad - carecen de cualquier tipo de responsabilidad editorial.

Me permito invitarlos a reflexionar sobre los contenidos que nuestros hijos seleccionan diariamente, la lógica de los algoritmos que sugieren la continuidad del consumo y, fundamentalmente, las verdaderas intenciones de quienes producen dicho material. ¿Acaso todos los creadores de contenidos infantiles poseen propósitos educativos? ¿Cuentan con conocimientos sobre el desarrollo psíquico y cognitivo de las infancias? ¿Has analizado detenidamente la calidad estética, técnica y argumental de lo que los niños observan?

³ Médico psiquiatra y psicoterapeuta, profesor, conferencista internacional, autor de 13 libros. Popularmente conocido por ser leído y recomendado por Antonela Rocuzzo, la esposa de Messi. Recomiendo mucho la lectura de sus libros y posts: <https://www.instagram.com/lucasraspall>



La manzana del relato de Blancanieves posee una apariencia atractiva, pero oculta un veneno letal. Como una suerte de caballo de Troya, los virus digitales han mutado y evolucionado. A modo de ejemplo, el histórico virus *"I LOVE YOU"* ha perdido vigencia debido a que la mayoría de los usuarios utilizan hoy dispositivos móviles con sistemas operativos de núcleo UNIX o Linux. Nos enfrentamos a una nueva generación de virus que trasciende lo estrictamente digital.

Actualmente, estos agentes buscan infiltrarse en el "procesador" de la estructura más compleja existente: el ser humano. No se trata de una postura paranoica; existen actores que intentan contaminar la mente de adultos y niños mediante contenidos que simulan ser inofensivos y atractivos. A menudo, la estrategia consiste en mantener al adulto absorto en material intrascendente que aparenta brindar consejos saludables, estimulándolo con breves dosis de endorfina mediadas por la aprobación social de un "me gusta".

Ante este escenario que afecta tanto a la infancia como a la adultez, es necesario cuestionar nuestra inmovilidad. La seguridad e integridad de la familia dependen hoy, más que nunca, de nuestra intervención activa. Estar atentos a los consumos digitales y dialogar sobre lo que se ve o se juega son acciones cotidianas que pueden marcar una diferencia significativa. Una conversación oportuna durante el almuerzo o antes del descanso puede ser fundamental.



Para concluir, recordemos que el miedo ha sido, históricamente, un mecanismo de defensa esencial que permitió al ser humano primitivo evitar a sus depredadores. Hoy, esa misma función protectora está siendo utilizada en nuestra contra: en lugar de impulsarnos a la acción o la defensa, nos mantiene paralizados.

¿Qué nos pasó? Quizás, irónicamente, el virus más letal sea aquel que logra infectar nuestra propia mente.



CATARSIS

¿QUÉ NOS PASÓ?

IRÓNICAMENTE, QUIZÁS HOY EL VIRUS MÁS LETAL ES EL QUE INFECTA *NUUESTRA MENTE*.

VIRUS

El Arte en la Oscuridad

Victor Jalid Funes IFDC-VM- vfunes.primaria@ifdcvm.edu.ar

PALABRAS CLAVES arte háptico, inclusión, artistas ciegos, percepción táctil, accesibilidad, texturas, emoción, expresión artística.

RESUMEN

Siempre pensé que el arte pertenecía exclusivamente al mundo de lo visual, que la contemplación estética vivía en los ojos y que sin ellos no podía existir una experiencia artística plena. Con esa convicción ingresé por primera vez a una exposición dedicada al arte para personas ciegas, sin sospechar que ese encuentro cambiaría profundamente mi forma de comprender la creatividad humana, la sensibilidad y la accesibilidad. Allí descubrí que el arte, más que un fenómeno visual, es un lenguaje emocional y sensorial que se despliega a través de las manos, la memoria, el espacio y el tacto. Como afirma Cabellut “los artistas creamos porque queremos compartir. El arte es empatía” (2024), y esa empatía se manifiesta incluso cuando la visión no está presente como sentido predominante.

El presente relato constituye una experiencia enriquecida por la investigación, la observación directa y la reflexión personal. A través de él exploro cómo el arte para personas ciegas se ha transformado con el tiempo, cómo emerge el arte háptico como lenguaje sensorial y cómo las historias de vida de artistas ciegos iluminan nuevas formas de entender la creatividad. A la vez, analizo las características técnicas y conceptuales

del arte producido por personas sin visión, los métodos que emplean y el impacto de sus obras en el mundo artístico contemporáneo.

INTRODUCCIÓN

Cuando ingresé por primera vez a la exposición dedicada al arte para ciegos, sentí que estaba atravesando un umbral invisible hacia un territorio de percepciones desconocidas, un espacio donde mis sentidos —educados durante años bajo el dominio incuestionable de la mirada— debían reaprender a dialogar con el mundo. La sala inicial estaba envuelta en un silencio profundo, pero no se trataba de un vacío inquietante: era un silencio denso, casi reverencial, cargado de expectativa y atención. Allí observé a un grupo de visitantes ciegos desplazarse con una seguridad que me descolocó; sus manos se extendían hacia las obras táctiles y recorrían superficies, bordes y relieves con una precisión sorprendente, como si cada textura fuese una palabra y cada forma, una frase completa de un lenguaje que dominaban con naturalidad. No había titubeos ni dudas, sino una concentración serena, una escucha activa del objeto artístico a través del tacto. En ese instante recordé una frase de Borges, pronunciada en 1969, que había leído alguna vez y que ahora adquiriría una densidad inesperada: “la ceguera no ha sido para mí una desdicha total... debe verse como un modo de vida”. Sentí esa afirmación de un modo completamente nuevo, ya no como una reflexión intelectual sino como una experiencia encarnada frente a mí. Lo que veía —o, quizás, lo que empezaba a comprender— desafiaba mis ideas previas sobre percepción, arte y discapacidad. Aquellas personas no estaban privadas de nada esencial: estaban accediendo a las obras desde otro puente sensorial, desde una intimidad háptica que les permitía habitar el arte de manera directa, casi confidencial. Esa forma de encuentro, ajena a la distancia

que impone la mirada, me resultó novedosa y profundamente poética, y me obligó a reconocer que mi propia percepción del arte había sido, hasta entonces, incompleta.

Mientras observaba, me acerqué a una de las reproducciones táctiles elaboradas en relieve. Nunca antes había explorado una obra desde el tacto; siempre había sido un observador distante, condicionado por la mirada como principal herramienta de acceso y por la idea de que el arte debía mantenerse a cierta distancia, casi como un objeto sagrado. Sin embargo, deslizar mis dedos por esas formas elevadas me permitió experimentar una sensación insólita y profundamente transformadora: estaba leyendo la obra, no contemplándola. Cada relieve actuaba como una palabra, cada cambio de nivel como una pausa o una inflexión en el discurso visual. Las reproducciones tridimensionales que muchos museos, como el Museo del Prado (2021), han implementado no son simples adaptaciones destinadas únicamente a la accesibilidad; son verdaderos mapas sensoriales que reconfiguran radicalmente la manera de percibir una imagen y de relacionarse con ella. En este nuevo código perceptivo, las líneas en relieve reemplazan el color por textura, la perspectiva por profundidad tangible, la forma visual por secuencias táctiles que construyen significado de manera progresiva y personal. Mientras recorría con los dedos el contorno de una figura, comprendí que la obra dejaba de ser una imagen estática y distante para convertirse en una estructura viva, dinámica, capaz de narrarse desde el contacto directo, invitándome a habitarla y a construir su sentido desde la experiencia corporal.

En otro sector de la exposición encontré un espacio dedicado al Sistema Constanz, una propuesta desarrollada por la artista colombiana Constanza Bonilla que me desestabilizó profundamente. Sabía, en términos teóricos, que existían métodos alternativos para

identificar colores, pero jamás había imaginado uno basado exclusivamente en texturas. Cada símbolo en relieve representaba un color. Algunos eran circulares, otros alargados, otros rugosos o suaves, y cada variación táctil correspondía a una tonalidad diferente. Observé a un grupo de personas ciegas identificar estos colores con naturalidad, como si estuvieran leyendo palabras antiguas cuya gramática habían aprendido desde siempre. Para quienes vemos, el color es un fenómeno estrictamente visual; sin embargo, Bonilla (2018) sostiene que “el color puede ser aprendido y conceptualizado mediante experiencias táctiles”. Esa frase me impactó profundamente porque me obligó a reconocer que mis concepciones sobre la percepción estaban ancladas en una visión limitada. Allí entendí que los sentidos pueden reorganizarse, complementarse y expandirse, creando formas inéditas de aprendizaje estético.

Mientras avanzaba en el recorrido, me encontré con paneles informativos sobre programas de accesibilidad implementados por museos de diversas partes del mundo, los cuales evidenciaban un esfuerzo sostenido por democratizar el acceso a las experiencias artísticas. Entre ellos, el programa “Arte para Tocar” del Museo de Bellas Artes de Bilbao, este se presentaba como un referente notable, ya que integra audio descripciones-detalladas, modelos tridimensionales y paneles táctiles que permiten una experiencia autónoma y multisensorial del arte, especialmente pensada para personas con discapacidad visual (Bilbao Fine Arts Museum, 2021). Más allá de la innovación técnica, lo que más me sorprendió fue observar la naturalidad y la independencia con la que las personas ciegas interactuaban con las obras: avanzaban sin mediaciones constantes, exploraban superficies, interpretaban relieves y reconstruían mentalmente la estructura de una escultura o incluso de una pintura a partir de la combinación entre

el tacto y los relatos sonoros. En ese proceso, el acto de percibir se transformaba en una experiencia activa, reflexiva y profundamente personal. Comprendí entonces que el arte no necesita ser contemplado para existir; puede ser explorado, palpado, recorrido y narrado desde otros sentidos. Esa autonomía no solo redefinía el vínculo con la obra, sino que lo intensificaba, generando una relación más íntima y significativa, donde la interpretación surgía del encuentro directo entre el cuerpo, la memoria y la imaginación.

Más adelante ingresé a una sala dedicada exclusivamente al arte háptico. Allí, el mundo era puro tacto: relieves exuberantes, tejidos complejos, materiales ásperos o suaves, instalaciones diseñadas para ser transformadas por la interacción del público. Era un lugar donde la vista no dominaba; donde, incluso para quienes sí vemos, era necesario detenerse, cerrar los ojos, y permitir que las manos se convirtieran en protagonistas. Comprendí que el arte háptico no apela a la observación sino a la experiencia sensorial directa, basada en texturas, volúmenes y superficies que construyen un lenguaje puramente material (McLuhan, 2013). Cada material generaba una emoción específica: el metal transmitía frialdad y rigidez; la arcilla, calidez y maleabilidad; los tejidos, movimiento. Descubrí que la materialidad es narrativa en sí misma. Las obras no necesitaban colores ni imágenes para expresar tensión, armonía o dinamismo; bastaba con sentirlas para reconstruir un significado interno.

Algunas obras eran modificables, permitiendo mover piezas, reorganizar paneles o deformar relieves. Estas instalaciones convertían al espectador en coautor, promoviendo una participación activa donde la obra adquiría un carácter procesual, en sintonía con las tendencias contemporáneas del arte participativo (Bishop, 2012). Allí

me pregunté cuántos sentidos hemos ignorado en nuestra cultura excesivamente visual, cuántas posibilidades expresivas dejamos de lado por no considerar que el tacto es también un medio para comprender el mundo.

El punto culminante de mi visita fue encontrarme con historias de vida de artistas ciegos, relatos que me interpelaron profundamente y me obligaron a replantear mis propias nociones sobre la percepción y la creatividad. Sentí que cada uno de ellos abría una ventana hacia una forma distinta de creación, no limitada por la falta de visión, sino potenciada por otros sentidos y capacidades: la sensibilidad táctil, la memoria espacial, la escucha atenta y una intuición emocional afinada por la experiencia. En ese recorrido, la historia del artista John Bramblitt fue una de las que más me conmovió. Bramblitt perdió la vista a los 30 años, hecho que lo sumió en una profunda tristeza y en una sensación de desconexión con el mundo que lo rodeaba. Sin embargo, con el tiempo logró transformar esa pérdida en un motor creativo y encontró en la pintura un camino de reconexión consigo mismo y con los demás (Bramblitt, 2010). Desarrolló técnicas innovadoras que le permitían distinguir los colores a través de la densidad, la textura y una disposición sistemática en su paleta, desafiando la idea tradicional de que la pintura es un arte exclusivamente visual. Además, creó un método propio para trazar líneas en relieve que delimitaban las áreas del lienzo, funcionando como mapas táctiles que le permitían orientarse con precisión durante el proceso creativo. Su estilo, que combina elementos del impresionismo con el arte pop, transmite una fuerza expresiva particular, cargada de emoción y memoria. El reconocimiento internacional de su obra demuestra que la creatividad no solo sobrevive a la adversidad, sino que puede reinventarse a partir de ella. Recuerdo especialmente haber palpado una reproducción táctil de uno de sus

murales: al recorrer con las manos sus relieves sentí la energía vibrante de los trazos y la intensidad emocional de un artista que pinta desde la memoria, el tacto y una profunda necesidad de expresión.

La historia de Eşref Armağan también me impactó profundamente, no solo por su singularidad biográfica, sino por lo que revela acerca de los límites —o más bien, de la ausencia de límites— de la percepción humana. Armağan es ciego de nacimiento y, sin embargo, ha desarrollado la capacidad de representar perspectiva, volumen y profundidad mediante una meticulosa organización táctil de sus obras, usando sus dedos para pintar directamente con óleo. Antes de aplicar el color, explora la superficie con las manos, construyendo mentalmente el espacio que luego traducirá en imagen. Su memoria espacial, extraordinariamente precisa, le permite mantener proporciones coherentes y relaciones espaciales complejas sin apoyo visual alguno. Este fenómeno despertó el interés de científicos de Harvard y la Universidad de Toronto, quienes estudiaron su actividad cerebral y comprobaron que su corteza visual se activa mientras pinta, a pesar de no haber recibido nunca estímulos visuales (Kennedy & McGovern, 2005). Este descubrimiento demuestra que el cerebro humano puede reorganizar sus funciones, reasignando áreas tradicionalmente vinculadas a la visión para construir formas alternativas de percepción, una suerte de “visión táctil” basada en el contacto, la memoria y la imaginación. Armağan no solo desafía las concepciones tradicionales de la perspectiva artística, sino que también cuestiona la idea de que ver es un requisito indispensable para imaginar. Su obra nos recuerda que la imaginación no depende exclusivamente de los ojos, sino de la capacidad de sentir, recordar y dar forma al mundo desde otros sentidos.

Jeff Hanson, por otro lado, comenzó a pintar durante un tratamiento oncológico, siendo legalmente ciego. Sus obras se caracterizan por colores vibrantes, relieves pronunciados y una luminosidad emocional que trasciende la técnica. Su misión de “cambiar el mundo a través del arte” se cumplió con creces, pues sus pinturas recaudaron más de 6 millones de dólares para causas solidarias (Hanson, 2016). Cuando exploré una de sus obras táctiles, sentí el ritmo musical del relieve, como si cada textura fuera una nota de una melodía visual.

También conocí la obra del artista escocés Keith Salmon, quien perdió progresivamente la visión pero continuó recorriendo montañas y transformándolas en paisajes semi-abstractos llenos de texturas. Sus obras evocan viento, lluvia, humedad, movimiento. Salmon afirma que “pintar es traducir lo que el cuerpo siente en la montaña” (Salmon, 2014), y esa frase resume la esencia de su arte: una traducción sensorial donde el cuerpo se convierte en puente estético. Sus instalaciones con sonido integran experiencias multisensoriales que expanden la comprensión emocional del paisaje.

Todas estas historias me llevaron a reflexionar con mayor profundidad sobre las características propias del arte creado por personas ciegas, un arte que se construye desde otras formas de percepción y conocimiento del mundo. En este proceso de indagación descubrí que las texturas y los relieves no cumplen únicamente una función material, sino que actúan como verdaderas líneas de composición, permitiendo a los artistas delimitar zonas del lienzo con notable precisión y coherencia espacial (Tomás Felipe, 2007). Cada superficie elevada, cada variación de rugosidad o densidad, se

transforma en un recurso estructural que organiza la obra desde el tacto, sustituyendo los límites visuales tradicionales por fronteras palpables.

Los colores, aunque no puedan ser vistos de manera convencional, no están ausentes ni relegados a un segundo plano. Por el contrario, son organizados mediante sistemas táctiles complejos basados en la densidad del material, la temperatura, la ubicación regular en la paleta o el uso de etiquetas en braille que permiten su identificación. Esta cuidadosa organización cromática da lugar a contrastes intensos y a composiciones vibrantes, demostrando que el color no depende exclusivamente de la mirada, sino también de la memoria, la asociación simbólica y la experiencia corporal.

Asimismo, comprendí que la perspectiva no es un atributo exclusivo de la visión. En artistas como Armağan, la sensación de profundidad emerge de la memoria espacial y del reconocimiento táctil de formas acumuladas a lo largo de los años, fruto de una relación constante y consciente con los objetos y los espacios. La tridimensionalidad se construye desde el recuerdo del volumen, la distancia y la superposición, generando imágenes que desafían las nociones tradicionales de representación visual.

Resulta evidente que los artistas ciegos desarrollan obras cargadas de un fuerte simbolismo emocional. Sus cuadros transmiten movimiento, vibración, silencio, deseo y memoria; son obras que parecen provenir de un mundo interno profundo, íntimo y sensorialmente rico. En este sentido, la pintura se convierte en un puente entre el pensamiento y la materia, una forma de explorar lo invisible a través del contacto directo. Como afirma José R. (2013), “la pintura es la manera en que mis manos pueden tocar lo que mi mente ve”.

Los métodos creativos que utilizan son igualmente fascinantes. Algunos mezclan materiales para generar texturas diferenciadas que funcionan como indicadores táctiles (Bramblitt, 2010). Otros emplean hilos, cuerdas o cintas adhesivas que delimitan zonas y evitan errores de composición. Muchos utilizan paletas sistemáticas donde los colores están siempre en la misma disposición. Algunos trabajan por capas, permitiendo que cada sección se seque antes de avanzar, técnica esencial para evitar mezclas accidentales de pintura, como en el caso de Armağan. Y casi todos desarrollan una memoria espacial extraordinaria que les permite mapear mentalmente la obra antes de pintarla.

Todo esto me llevó a reflexionar sobre el impacto que el arte de los ciegos tiene en la sociedad contemporánea. Sus historias inspiran a miles de personas a explorar sus talentos sin miedo. Transforman nuestras nociones de creatividad al demostrar que los sentidos pueden reorganizarse para construir belleza. Además, su presencia ha impulsado a museos y centros culturales a implementar exposiciones táctiles, derribando barreras históricas de acceso al arte. Y su reconocimiento internacional ha contribuido a investigaciones científicas que amplían el conocimiento sobre la neuroplasticidad, la percepción y la creatividad humana.

CONCLUSIÓN

Al finalizar esta experiencia, confirmé que el arte trasciende con amplitud cualquier dependencia exclusiva de la visión. Recorrer una exposición pensada para personas ciegas me permitió comprender que la estética no se sostiene únicamente en la mirada, sino en la capacidad humana de sentir, imaginar y construir significado a través de

múltiples vías sensoriales. El tacto, la memoria espacial, el ritmo corporal y la escucha se convierten así en lenguajes capaces de traducir emociones, formas y narraciones con la misma riqueza —o incluso con mayor profundidad— que la imagen visual.

Las técnicas, historias y obras de artistas ciegos transformaron mi concepción sobre la creatividad. Me mostraron que ver no es la única manera de percibir el mundo, y que la sensibilidad puede reorganizarse, expandirse y florecer aun en ausencia de visión. También entendí que la inclusión no consiste en adaptar superficialmente los espacios culturales, sino en reconocer la diversidad perceptiva como una fuente legítima de conocimiento estético y humano.

Esta experiencia me llevó a valorar la importancia de desarrollar propuestas educativas accesibles en ámbitos formativos y museísticos, porque permiten a todos participar del arte desde su propia forma de sentirlo. Aprendí, finalmente, que el arte no se aloja en la superficie de la imagen, sino en la profundidad de la experiencia. Que quienes no ven con los ojos muchas veces ven más lejos con el tacto, con la memoria y con el alma. Y comprendí que cuando tocamos una obra, incluso metafóricamente, también somos tocados por ella, abriendo un espacio donde el sentir y el comprender se vuelven una misma cosa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (APA)

- Bilbao Fine Arts Museum. (2021). Programa “Arte para Tocar”. Museo de Bellas Artes de Bilbao

- Bonilla, C. (2018). Sistema Constanz: guía táctil para identificación de colores. Bogotá: Fundación Arte para Todos.
- Borges, J. L. (1969). Conferencia sobre la ceguera. Universidad de Harvard.
- Cabellut, L. (2024). Declaración artística. *Revista de Arte Contemporáneo*, 12(3), 45-47.
- Salmon, K. (2014). Intersecciones sensoriales en el paisaje escocés. *Edinburgh Art Review*, 8(2), 22–37.
- Toni L. (2015). Entrevista sobre arte táctil. *Journal of Inclusive Arts*, 4(1), 14–16.
- Tomás Felipe. (2007). Declaraciones sobre arte y ceguera. *Revista de Expresión Artística*, 9(4), 33–35.
- José R. (2013). *Mi mente ve: reflexiones de un pintor ciego*. Buenos Aires: Arte Interno Ediciones.