

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
**in-fan-cia** latinoamericana  
WWW.ROSASENSAT.ORG/ES/CONOCE-ROSTRAS-REVISTAS/INFANCIA-LATINOAMERICANA

**OEI**

Revista

# IBERO AMERICANA

de Educación / Educação

enero-abril 2025  
janeiro-abril 2025

ISSN: 1022-6508  
ISSNe: 1681-5653

MONOGRÁFICO  
VOL. 97 NÚM. 1

**La educación ambiental  
integral como derecho  
de las infancias**

A educação ambiental integral  
como um direito das crianças



© Madrid, OEI, 2025

## La educación ambiental integral como derecho de las infancias

A educação ambiental integral como um direito das crianças

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

Vol. 97. Núm. 1

septiembre-diciembre / setembro-dezembro

194 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

### EDITA

Educación Superior y Ciencia

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España

Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.int; <https://rieoei.org/RIE>

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Diseño de la cubierta: wearebold.es y somosmejor.es

Foto de la portada: Shutterstock

Imprime: Muriel SPG

### TEMAS

educación ambiental; educación infantil; desarrollo sostenible; cambio climático; derechos de la infancia.

educação ambiental; educação infantil; desenvolvimento sustentável; mudança climática; direitos das crianças.

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

WOS: <https://clarivate.com/>

DOAJ: <https://doaj.org/>

LATINDEX: [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

IRESE: [www.iisue.unam.mx/iresie](http://www.iisue.unam.mx/iresie)

ABES SUDOC: [www.sudoc.abes.fr](http://www.sudoc.abes.fr)

Biblioteca Digital: [www.oei.es/biblioteca/digital.php](http://www.oei.es/biblioteca/digital.php)

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números **MONOGRÁFICOS** se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

Todos os números **TEMÁTICOS** podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.



Director / Diretor: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC

Coordinadora / Coordenadora: Ana Capilla Casco, Educación Superior y Ciencia (OEI-Madrid)

Editor: Andrés Viseras Nogueira (OEI-Madrid)

Equipo de Redacción / Equipe de Redação: Carmen Pérez-Tabares, Paula Sánchez-Carretero (OEI-Madrid)

Traducción / Tradução: Altalingua, S.L.

## COORDINACIÓN DE ESTE NÚMERO / COORDENAÇÃO DESTE NÚMERO

Revista in-fan-cia Latinoamericana

Asociación de Maestros/as Rosa Sensat, España

### CONSEJO EDITORIAL / CONSELHO EDITORIAL

Mariano Jabonero, Secretario General de la OEI

Renato Esteban Opertti Belandó, Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay (UCU)

Otto Granados, ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI

Alejandro Jorge Granimian, Universidad de New York (EE.UU.)

Ariel Fiszbein, Diálogo Interamericano (Argentina)

Axel Rivas, Universidad de San Andrés (Argentina)

Cecilia María Vélez White, Consultora independiente (Colombia)

Claudia Laura Limón Luna, CONCIUS (México)

Claudia Peirano, Economista, especialista en educación y políticas sociales (Chile)

Emiliana Vegas, Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)

Ernesto Treviño Villareal, Pontificia Universidad Católica de Chile

Fernando M. Reimers, Universidad de Harvard (EE.UU.)

Gustavo Adrián Gándara, Especialista en desarrollo y gestión de políticas públicas y sectoriales (Argentina)

Héctor Valdés Véloz, Corporación Educacional "Conciencia Educativa" Chile

Hugo Díaz Díaz, Fundación Santillana, Perú

Jaime Saavedra, Banco Mundial

Jasone Cenoz, Doctora en Educación, Universidad del País Vasco, UPV/EHU (España)

Jorge Sainz González, Universidad Rey Juan Carlos (España)

José Augusto Brito Pacheco, Instituto de Educação do Minho (Portugal)

José Henrique Paim Fernandes, Centro de Gestão Municipal e Políticas Educacionais (Brasil)

José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales (Chile)

José David Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales (Chile)

Josette Altman Borbón, Secretaria General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO (Costa Rica)

Lorenzo Gomez Morin Fuentes, investigador de política pública y política educativa (México)

Margarita Peña, Consultora en educación (Colombia)

María Claudia Uribe Salazar, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Chile)

María Helena Guimarães de Castro, Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil)

Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid (España)

Mariano Narodowski, Universidad Torcuato Di Tella (Argentina)

Melina Gabriela Furman, Universidad de San Andrés (Argentina)

Rafael de Hoyos Navarro, departamento de desarrollo humano, Europa y Asia Central (Banco Mundial)

Ricardo Cuenca Pareja, investigador principal del CONCYTEC (Perú).

Sergio Cárdenas Denham, Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)

### CONSEJO CIENTÍFICO / CONSELHO CIENTÍFICO

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0001-9156-6871>

Aida Sanahuja Ribés, Universitat Jaume I, España. <https://orcid.org/0000-0002-3681-8801>

Américo Domingos Matindunge, Universidade Católica de Moçambique. <https://orcid.org/0000-0002-2619-9105>

Ángel San Martín Alonso, Universidad de Valencia, España. <https://orcid.org/0000-0003-3565-4260>

Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España. <https://orcid.org/0000-0003-3350-2391>

António Manuel Águas Borralho, Universidade de Évora, Portugal. <http://orcid.org/0000-0001-6278-2966>

Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna, España. <https://orcid.org/0000-0002-5217-4331>

Cleci Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9633-8834>

Daniel García-Goncet, Universidad de Zaragoza, España. <https://orcid.org/0000-0002-5517-3510>

Edson Jorge Huairé Inacio, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú. <https://orcid.org/0000-0003-2925-6903>

Elsa Piedad Cabrera Murcia, Pontificia Universidad de Chile. <https://orcid.org/0000-0003-1122-5232>

Gregorio Jiménez Valverde, Universidad de Barcelona, España. <https://orcid.org/0000-0001-5862-5293>

Ileana Leonor Farre, Universidad del Chubut, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-4774-3756>

Isabel María Gallardo Fernández, Universidad de Valencia, España. <https://orcid.org/0000-0001-7505-5469>

Jairo Ortiz-Revilla, Universidad de Burgos, España. <https://orcid.org/0000-0002-9138-0632>

Juan Andrés Traver Martí, Universidad Jaume I, España. <https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>

Jorge Bonito, Universidade de Évora, Portugal. <http://www.orcid.org/0000-0002-5680-0383>

José Armando Salazar Ascencio, Universidad de La Frontera, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-4978-0651>

José Quintanal Díaz, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. <https://orcid.org/0000-0003-2263-1105>

Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España. <https://orcid.org/0000-0002-2857-6141>

Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7959-4353>

Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna, España. <https://orcid.org/0000-0001-7959-4353>

Márcia Lopes Reis, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0520-506X>

María Angeles González Galán, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. <https://orcid.org/0000-0002-4219-3832>

María Amelia Pidello Rossi, IRICE-CONICET, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-4219-3832>

María Clemente Linuesa, Universidad de Salamanca, España. <https://orcid.org/0000-0003-1893-236X>

María Célia Borges, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

María del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-7959-4353>

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, Ministério da Educação, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

María Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

María Jesús Vitón de Antonio, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

María José Bautista-Cerro Ruiz, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. <https://orcid.org/0000-0002-9990-4702>

María Luisa López Huguet, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España. <https://orcid.org/0000-0002-9990-4702>

María Teresa Gómez del Castillo, Universidad de Sevilla, España. <https://orcid.org/0000-0002-7006-9871>

Maribel Castillo Díaz, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. <https://orcid.org/0000-0001-7334-307X>

Ondina Pena Pereira, Universidade Católica de Brasília, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7874-0888>

Paulo Celso Ferrari, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1228-4736>

Rafael Guimarães Botelho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8595-177X>

Rafael Pérez Flores, Universidad Autónoma Metropolitana, México. <https://orcid.org/0000-0001-8595-177X>

Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz, España. <https://orcid.org/0000-0001-8595-177X>

Silvia María de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5365-0280>

Valentín Gonzalo Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-2108-9385>

Valentín Martínez-Otero Pérez, Universidad Complutense de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-3871-7204>

## EVALUADORES DE ESTE NÚMERO / AVALIADORES DESTE NÚMERO

Adriana del Rosario Pineda Robayo, Universidad del Atlántico (Uniatlántico), Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-5090-4833>

Aida Urrea-Monclús, Universitat de Lleida, España. <https://orcid.org/0000-0002-8661-0191>

Alejandra Bianciotti, Revista de Infancias Latinoamericanas, <https://orcid.org/0000-0002-0843-9728>

Alessandra Rafael de Oliveira, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0003-3424>

Alessandra Furtado de Oliveira, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5698-7808>

Alessandra Carvalho de Sousa, (IFRN), Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-4840-080X>

Alicia Sánchez Adam, Fundación GranadaEduca, España. <https://orcid.org/0000-0003-3424-9392>

Amélia Marchão, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-5326-7152>

Ana María Botella Nicolás, Universidad de Valencia (UV), España. <https://orcid.org/0000-0003-3307-8632>

Anatália Dejene Silva de Oliveira, Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8087-1450>

Begoña Ladrón de Guevara, Universidad Villanueva, España. <https://orcid.org/0000-0001-9933-8834>

Cleci Teresinha Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo (UPF), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5712-8435>

Cristian Yasser Martínez, Universidad de los Andes, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-1384-3425>

Concepción Sánchez Blanco, Universidade da Coruña, España. <https://orcid.org/0000-0002-8583-3743>

Doris Josefina Córdova, Universidad Central de Venezuela (UCV), Venezuela. <https://orcid.org/0000-0003-2925-8993>

Edson Jorge Huairé Inacio, Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ), Perú. <https://orcid.org/0000-0002-3177-0302>

Elizabeth Carrillo Vargas, Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), México. <https://orcid.org/0000-0002-5686-0433>

Emmanuel Abraham Vega Román, Universidad de Concepción (UdeC), Chile. <https://orcid.org/0000-0002-3209-8992>

Everton Viesba-Garcia, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3354-7558>

Fernanda Tonelli, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8460-0406>

Fernando da Silva Cardoso, Universidade de Pernambuco (UPE), Brasil. <https://orcid.org/0009-0001-1445-0833>

Gabriela González Tiscordio, Asociación Rosa Sessat, España. <https://orcid.org/0000-0003-2043-7034>

Gloria Carolina Velarde, Universidad Nacional de Salta (UNSA), Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-1804-8104>

Gorete Pereira, Universidade da Madeira, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-0722-1382>

Hadar Enif Martínez Gallegos, Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas, México. <https://orcid.org/0000-0001-9244-913X>

Héctor Alexander Afanador, Universidad Pedagógica, Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-4007-9493>

Iliana Ramos, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. <https://orcid.org/0000-0003-1097-6181>

Inés Ortega Cubero, Universidad de Valencia (UV), España. <https://orcid.org/0000-0001-5893-5228>

Isabel García-Rodeja Gayoso, Universidad de Santiago de Compostela, España. <https://orcid.org/0000-0003-0838-6510>

Joan Manuel Madrid Hincapié, Universidad Cauahémoc, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-6992-4290>

João Alberto Steffen Munsberg, Universidade La Salle (Unilasalle), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1838-5177>

Jordi Abellán Fernández, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. <https://orcid.org/0000-0002-2347-5442>

Jorge Florentino Briceño González, Centro Panamericano de Estudios Superiores, México. <https://orcid.org/0009-0000-9860-8661>

Karen Rijo, Centro de Educación CLAEITY / Revista Infancia Latinoamericana, Uruguay <https://orcid.org/0000-0003-4087-3853>

Lilian Bentancur, Universidad CLAEH, Uruguay <https://orcid.org/0000-0003-1803-5319>

Lucía Casal de la Fuente, Universidad de Santiago de Compostela, España <https://orcid.org/0000-0002-7347-9780>

Luis Rodolfo Ibarra Rivas, Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México. <https://orcid.org/0000-0002-8219-3832>

Marcia Eugenio, Universidad de Valladolid, España. <https://orcid.org/0000-0003-2248-9829>

María Amelia Pidello Rossi, IRICE-CONICET, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-1058-9995>

María Cristina Vieira da Silva, (ESEPF), Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-8543-8150>

María Napal Fraile, Universidad Pública de Navarra, España. <https://orcid.org/0000-0002-4783-7305>

Mariana Esteves da Costa, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0015-0343>

Mikel Mate-Ormazábal, Universidad del País Vasco, España. <https://orcid.org/0000-0003-3970-4086>

Noemí López Santiago, Universidad del Mar (UMAR), México. <https://orcid.org/0000-0002-7391-15915>

Omar de Jesús Reyes-Pérez, Universidad del Mar (UMAR), México. <https://orcid.org/0000-0002-1503-8398>

Paloma Caverro Coll, Profesora e investigadora, España. <https://orcid.org/0000-0001-4035-0001>

Pedro Gil-Madrona, Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) España. <https://orcid.org/0000-0002-1572-092X>

Pedro Navareño Pinadero, Investigador y consultor internacional. <https://orcid.org/0000-0003-4848-7323>

Pilar Jiménez Tejada, Universidad de Granada, España. <https://orcid.org/0000-0003-1873-8480>

Radu Bogdan Toma, Universidad de Burgos (UBU), España. <https://orcid.org/0000-0002-7930-8380>

Ramona Bolívar, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. <https://orcid.org/0000-0001-8854-9898>

Raúl Enrique Piazzentino, Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-6584-0049>

Reina Capdevila Solá, Universidad Ramon Llull, España. <https://orcid.org/0000-0001-8595-177X>

Rocío Chao-Fernández, Universidade da Coruña, España. <https://orcid.org/0000-0002-6924-3198>

Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz (UCA), España. <https://orcid.org/0000-0002-9672-7380>

Rosario Mendoza Carretero, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España. <https://orcid.org/0000-0001-5596-8619>

Rosina Vanesa Sánchez, Universidad de Lima, Perú. <https://orcid.org/0000-0001-5896-8619>

Sheila Parra Gómez, Universitat Jaume I (UJI), España. <https://orcid.org/0000-0003-3341-9687>

Silvia Moron Sompolinski, Pedagoga, España. <https://orcid.org/0000-0003-3941-9687>

Silvia Umpiérrez Oroño, Consejo de Formación en Educación (CFE), Uruguay. <https://orcid.org/0000-0002-5385-0280>

Silvia María de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7054-4191>

Verónica Cobano-Delgado Palma, Universidad de Sevilla (US), España. <https://orcid.org/0000-0003-4837-2578>

Verónica Guilarte Moreno, Universidad de Granada (UGR), España. <https://orcid.org/0000-0001-6138-7330>

Víctor Hugo Anaya, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. <https://orcid.org/0000-0002-5345-1038>

Yanneth del Socorro López Andrade, (UMD), Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-5345-1038>

La educación ambiental integral como derecho de las infancias  
A educação ambiental integral como um direito das crianças

Coordinación / Coordenação: Revista in-fan-cia Latinoamericana

## Índice

### Editorial

*Revista in-fan-cia Latinoamericana.* La educación ambiental integral como derecho de las infancias.....9

### Monográfico

*Xavier Besalú, Rosa Sensat.* Educar en tiempos de crisis .....15

*Martha Luz Saucedo Serrano y Mariana Padilla Rincón* Semillero Verde: Implementación de un proyecto educativo ambiental con niños y niñas de Educación Inicial y sus familias en Barrancabermeja, Colombia.....29

*Lucía Torres Muros, Esther Paños Martínez, Pilar Jiménez Tejada y Jose Manuel Sánchez Robles* Comunidad educativa como estrategia clave para el abordaje de la educación para la sostenibilidad desde la infancia. Un estudio preliminar en las escuelas infantiles municipales de Granada .....51

*Luciano Marcos Roussy,* Educación Ambiental Integral en la educación inicial en Buenos Aires, Argentina. Una mirada para las infancias desde el paisaje y la ciudadanía.....69

*Pilar Tatiana Gómez Bohórquez, María Camila Espinosa Vega y Johanna Alexandra Quiroga Carreño,* Educación ambiental integral en la primera infancia: una revisión de experiencias educativas.....79

*Edith Gonçalves Costa, Sebastião Rodrigues-Moura e Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida,* Investigação Temática e Educação CTS na Educação Infantil: um olhar crítico para situações-limite na infância .....101

*Pilar Jiménez Tejada, Ana Romero Espigares y Esther Paños Martínez.* Estudio preliminar sobre las ideas previas de alumnado de cinco años acerca del ruido.....119

### Otros Temas

*Enrique-Javier Díez-Gutiérrez, José Jesús Trujillo Vargas, Ignacio Perlado Lamo de Espinosa, Luisa María García Salas, Kelly Romero Acosta, Luis Miguel Mateos Toro y Antonio Pérez-Robles.* Formar en decrecimiento para combatir el impacto del cambio climático.....135

*Carolina Lourenço-Simões, Maria Helena Araújo e Sá y María Matesanz del Barrio* Interculturalidad sin fronteras: hermenéutica del concepto en proyectos de aprendizaje desarrollados en la Raya luso-española .....153

*Valentín Martínez-Otero Pérez,* La pedagogía social como promotora de adaptación.....179







## La educación ambiental integral como derecho de las infancias

### *A educação ambiental integral como um direito das crianças*

La educación ambiental integral se torna en un tema de relevancia contemporánea por cómo nuestros países se encuentran arrasados en torno a los bienes naturales y cómo esto repercute en las actuales y futuras generaciones de nuestras niñas y niños. La crisis ambiental global hace urgente el tratamiento de estos temas, haciéndose necesario estudiar formas de abordaje que permitan encontrar estrategias colectivas.

Organizaciones y movimientos sociales nacionales e internacionales de la educación, de derechos, ambientalistas, entre otros, así como la comunidad internacional, vienen planteando la imperiosa necesidad de pensar el desarrollo en clave de sostenibilidad ambiental y social, para superar la mirada unidimensional, económica.

Así, surgen en algunos países de la región, normativas, planes y programas de educación ambiental con perspectivas diversas, con el objetivo de promover la educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental integral, incorporando una perspectiva de derechos y deberes en torno a la cuestión ambiental.

Nuestras infancias son las primeras afectadas ante los conflictos ambientales, siendo relegadas en muchas ocasiones a vivir en territorios degradados, despojados de las condiciones mínimas para el desarrollo de la vida. Es necesario ante ello poner en relevancia las estrategias educativas comunitarias, sociales y de los estados para contrarrestar las consecuencias cada vez más arrasadoras de la crisis ambiental. Una crisis que es producto del modelo económico y de desarrollo, extractivo, intensivo, que busca el aumento de la productividad y la tasa de retorno de las inversiones a cualquier costo. Crisis ambiental con consecuencias sociales, sanitarias.

*A educação ambiental integral tornou-se uma questão de relevância contemporânea devido à forma como os nossos países estão a ser devastados em termos de recursos naturais e como isso tem repercussões nas gerações actuais e futuras dos nossos filhos. A crise ambiental global torna urgente a abordagem destas questões, tornando necessário estudar formas de as abordar para encontrar estratégias colectivas.*

*As organizações nacionais e internacionais de educação, direitos e ambiente e os movimentos sociais, entre outros, bem como a comunidade internacional, têm vindo a levantar a necessidade urgente de pensar o desenvolvimento em termos de sustentabilidade ambiental e social, de modo a ultrapassar a visão unidimensional e económica.*

*Assim, em alguns países da região, surgiram regulamentos, planos e programas de educação ambiental com perspectivas diversas, com o objetivo de promover a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental integral, incorporando uma perspectiva de direitos e deveres em relação à questão ambiental.*

*As nossas crianças são as primeiras a serem afectadas pelos conflitos ambientais, sendo relegadas, em muitas ocasiões, a viver em territórios degradados, privados das condições mínimas para o desenvolvimento da vida. Por isso, é necessário destacar estratégias educativas comunitárias, sociais e estatais para combater as consequências cada vez mais devastadoras da crise ambiental. Uma crise que é produto do modelo económico e de desenvolvimento extractivista e intensivo, que procura aumentar a produtividade e a taxa de retorno do investimento a qualquer custo. Uma crise ambiental com consequências sociais e sanitárias. A nossa região, que alberga a maior bio-*

Nuestra región, la que alberga la mayor biodiversidad, pero también una gran diversidad cultural, es heredera de unos legados ancestrales que fueron produciendo nuevas síntesis y sincretismos, tiene, seguramente, mucho para aportar en cuanto a la relación con la naturaleza, con los recursos naturales y entre las personas y comunidades, desde la perspectiva del buen vivir.

Este monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación* (RIE) está co-organizado (co-editado) con la *Revista in-fan-cia Latinoamericana* de la Asociación de Maestros/as Rosa Sensat y por ésta razón se dedica un artículo a la figura de la maestra y pedagoga Rosa Sensat, quien tanto se involucró en generar propuestas valientes para incorporar la naturaleza al currículo y crear aulas en el exterior de sus escuelas.

La *Revista In-fan-cia Latinoamericana* nace en 2011 a partir de contactos con personas de distintos países de Latino-américa, después de mucho tiempo de preparación, la revista construye una extensa red de relación de trabajo para la pequeña Infancia. En la actualidad está integrada por 13 países. Se edita en dos lenguas, español y portugués en formato digital y acceso gratuito: <https://www.rosasensat.org/revistes/infancia-latinoamericana/>

La revista está destinada principalmente a maestras y maestros en ejercicio, también a estudiantes de educación infantil, así como a personas del ámbito universitario o con responsabilidades en las políticas educativas que afectan a las infancias.

Es una herramienta de conocimiento compartido que une la práctica cotidiana con la fundamentación conceptual, política e ideológica, que nos permite avanzar en un modelo de hacer escuela, provocando reflexión para mejorar la práctica educativa mediante la investigación-acción

Recoge experiencias, saberes y fortalece los vínculos entre los países latinoamericanos y estos con España, con la diversidad que esto supone, como diversa es la realidad

*diversidade, mas também uma grande diversidade cultural, é herdeira de legados ancestrais que têm produzido novas sínteses e sincretismos, e tem seguramente muito a contribuir no que respeita à relação com a natureza, com os recursos naturais e entre as pessoas e as comunidades, na perspectiva do bem viver.*

*Esta monografia da Revista Iberoamericana de Educação (RIE) é co-organizada (co-editada) com a Revista in-fan-cia Latinoamericana da Associação de Maestros/as Rosa Sensat e por isso um artigo é dedicado à figura da professora e pedagoga Rosa Sensat, que tanto se empenhou em gerar propostas corajosas de incorporação da natureza no currículo e de criação de salas de aula fora das suas escolas. A Revista In-fan-cia Latinoamericana nasceu em 2011 a partir de contactos com pessoas de diferentes países da América Latina, após um longo período de preparação, a revista constrói uma extensa rede de relações de trabalho para a Primeira Infância. Atualmente é composta por 13 países. É publicada em dois idiomas, espanhol e português, em formato digital e de forma gratuita: <https://www.rosasensat.org/revistes/infancia-latinoamericana/>.*

*A revista dirige-se principalmente a professores em exercício, mas também a estudantes de educação de infância, bem como a pessoas do meio universitário ou com responsabilidades nas políticas educativas que afectam as crianças.*

*É um instrumento de conhecimento partilhado que liga a prática quotidiana aos fundamentos conceptuais, políticos e ideológicos, o que nos permite avançar num modelo de fazer escola, provocando a reflexão para melhorar a prática educativa através da investigação-ação.*

*Reúne experiências, conhecimentos e reforça os laços entre os países da América Latina e entre estes e Espanha, com a diversidade que isso implica, tal como é diversa a realidade educativa do mundo.*

educativa del mundo. En esta diversidad se encuentra nuestra fuerza a la vez que compartimos el respeto por la infancia, y la búsqueda del mejor acompañamiento en su proceso de emancipación, aprendizaje y descubrimiento del mundo.

Hacemos de la Convención sobre los derechos de la infancia nuestro gran instrumento, como herramienta para todos los que reconocen al niño/niña como persona desde su nacimiento, con derechos civiles y derechos políticos.

Hacemos de la democracia nuestro estilo y forma de vivir con el otro y con los demás, manteniendo y haciendo crecer la participación, la toma de decisiones y la responsabilidad colectiva. Es esa democracia la que hace que las personas, desde el principio, vayan aprendiendo a pensar y a reflexionar por sí mismas, para tener una opinión propia.

Vemos la educación como un proceso de construcción de conocimiento, valores y entidad. La escuela como espacio público de encuentro y emancipación.

La revista intenta proteger a las infancias, en especial a las más vulnerables, de la pedagogía del neo-liberalismo, que está en extensión en todo mundo, la pedagogía de la competitividad, la pedagogía que cree y da apoyo a las élites. Esta no es nuestra pedagogía.

Nuestra pedagogía fomenta la igualdad, la equidad, la participación, la democracia, la creatividad, basándose en la escuela pública y en el bien común... Para andar sobre este camino necesitamos hacerlo juntas y no sentirnos solas. Esta es la gran fuerza de la revista, la evidencia de ser muchos, que luchamos por una pedagogía distinta, que vive la diversidad como una riqueza, que favorece la capacidad de pensamiento crítico, que da el paso de pensar en el yo a pensar en el nosotros. La educación es una experiencia compartida, un lugar de encuentro entre el individuo y los demás.

*Nesta diversidade reside a nossa força, partilhando o nosso respeito pelas crianças e a procura do melhor acompanhamento no seu processo de emancipação, aprendizagem e descoberta do mundo. Fazemos da Convenção sobre os Direitos da Criança o nosso grande instrumento, como ferramenta para todos aqueles que reconhecem a criança como pessoa desde o nascimento, com direitos civis e políticos.*

*Fazemos da democracia o nosso estilo e a nossa maneira de viver uns com os outros e com os outros, mantendo e aumentando a participação, a tomada de decisões e a responsabilidade colectiva. É esta democracia que faz com que as pessoas, desde o início, aprendam a pensar e a refletir por si próprias, a ter a sua própria opinião.*

*Entendemos a educação como um processo de construção de conhecimentos, valores e entidades. A escola como um espaço público de encontro e emancipação.*

*A revista tenta proteger as crianças, especialmente as mais vulneráveis, da pedagogia do neoliberalismo, que está a espalhar-se por todo o mundo, a pedagogia da competitividade, a pedagogia que cria e apoia as elites. Esta não é a nossa pedagogia.*

*A nossa pedagogia promove a igualdade, a equidade, a participação, a democracia, a criatividade, com base na escola pública e no bem comum... Para percorrer este caminho, precisamos de o percorrer juntos e não nos sentirmos sozinhos. Esta é a grande força da revista, a prova de que somos muitos, que lutamos por uma pedagogia diferente, que vive a diversidade como uma riqueza, que favorece a capacidade de pensamento crítico, que dá o passo de pensar no "eu" para pensar no "nós". A educação é uma experiência partilhada, um lugar de encontro entre o indivíduo e os outros.*

*Defendemos uma educação pública que respeite a diferença e promova a solidariedade, trabalhando numa ética de encontro*

Defendemos la educación pública que respeta la diferencia y promueve la solidaridad, trabajando en una ética de encuentro y lucha por NO convertir al otro en lo mismo. Pensamos en los niños y niñas como personas únicas, libres que no han de ser dominadas. Uno de los retos más importantes para la educación y sobre todo en la educación infantil es que los niños y niñas empiecen a pensar por si mismos, en vez de solo obedecer.

Las páginas de la revista presenta proyectos, ideas, debates, experiencias, reflexiones, historia de la educación de toda la geografía latinoamericana y de España, sin excluir experiencias y reflexiones de otras latitudes del mundo.

En definitiva, la *Revista In-fan-cia Latinoamericana* es, por tanto, una puerta abierta a la participación, a la reflexión, al intercambio de saberes y realidades, a mejorar la práctica educativa de la educación infantil de 0-6 años, a la defensa de los derechos de los niños y niñas más pequeños de nuestra sociedad, con el propósito de dar visibilidad a todas las infancias, pero especialmente a las infancias sin voz.

*e de luta para NÃO transformar o outro no mesmo. Pensamos nas crianças como indivíduos únicos e livres que não devem ser dominados. Um dos desafios mais importantes para a educação e especialmente para a educação infantil é que as crianças comecem a pensar por si próprias, em vez de apenas obedecerem.*

*As páginas da revista apresentam projectos, ideias, debates, experiências, reflexões e a história da educação de toda a América Latina e Espanha, sem excluir experiências e reflexões de outras partes do mundo.*

*Em suma, a Revista In-fan-cia Latinoamericana é, portanto, uma porta aberta à participação, à reflexão, ao intercâmbio de conhecimentos e realidades, à melhoria da prática educativa da educação infantil dos 0 aos 6 anos, à defesa dos direitos das crianças mais pequenas da nossa sociedade, com o objetivo de dar visibilidade a todas as infâncias, mas especialmente às infâncias sem voz.*

*Revista in-fan-cia Latinoamericana*  
Asociación de Maestros/as Rosa Sensat, España

**Cómo citar en APA:**

Revista in-fan-cia Latinoamericana (2025). La educación ambiental integral como derecho de las infancias. Presentación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 9-12. <https://doi.org/10.35362/rie9716787>





## Rosa Sensat. Educar en tiempos de crisis

*Rosa Sensat. Educar em tempos de crise*

*Rosa Sensat. Educating in times of crisis*

Xavier Besalú  <https://orcid.org/0000-0002-5611-9516>

Associació de Mestres Rosa Sensat, España

**Resumen:** Rosa Sensat (1873-1961) fue una maestra catalana que vivió en un periodo histórico especialmente convulso. Su pensamiento y su obra son de una sorprendente actualidad. Su apuesta por basar su ejercicio profesional en fundamentos sólidos; una innovación educativa permanente que no reniega de la tradición; su eclecticismo metodológico; la decisión de formarse a lo largo de toda su vida; la introducción de la perspectiva de género en el currículum escolar... Todos son elementos sumamente presentes en el debate educativo actual. El artículo comienza con un breve apunte biográfico que da paso a un apartado dedicado a l'Escola de Bosc, la obra de su vida, donde sistematizó toda su pedagogía. En cuanto a su ideario pedagógico, se destaca su adscripción al movimiento de la Escuela Nueva y los dos pedagogos que más influyeron sobre ella: Ovide Decroly y John Dewey y se pone de relieve su empeño por la educación científica de las mujeres y por la enseñanza doméstica.

**Palabras clave:** Rosa Sensat; Escola de Bosc; Escuela Nueva; pedagogía; feminismo.

**Resumo:** Rosa Sensat (1873-1961) foi uma professora catalã que viveu num período histórico particularmente turbulento. O seu pensamento e a sua obra são surpreendentemente actuais. O seu compromisso de basear a sua prática profissional em alicerces sólidos; uma inovação educativa permanente que não renuncia à tradição; o seu ecletismo metodológico; a sua decisão de se formar ao longo da vida; a introdução da perspectiva de género no currículo escolar... Todos estes são elementos muito presentes no debate educativo atual. O artigo começa com uma breve nota biográfica que conduz a uma seção dedicada à Escola de Bosc, obra de sua vida, onde sistematizou toda a sua pedagogia. Em relação à sua ideologia pedagógica, destacam-se sua filiação ao movimento Escola Nova e aos dois pedagogos que mais a influenciaram: Ovide Decroly e John Dewey, e seu compromisso com a educação científica das mulheres e a educação doméstica.

**Palavras-chave:** Rosa Sensat; Escola de Bosc; Nova Escola; pedagogia; feminismo.

**Abstract:** Rosa Sensat (1873-1961) was a Catalan teacher who lived in a particularly turbulent period of history. Her thinking and her work are surprisingly topical. Her commitment to basing her professional practice on solid foundations; a permanent educational innovation that does not renounce tradition; her methodological eclecticism; her decision to train throughout her life; the introduction of the gender perspective in the school curriculum... All of these are elements that are very much present in the current educational debate. The article begins with a brief biographical note that leads to a section dedicated to l'Escola de Bosc, the work of her life, where she systematized all her pedagogy. Regarding her pedagogical ideology, her affiliation with the New School movement and the two pedagogues who most influenced her are highlighted: Ovide Decroly and John Dewey, and her commitment to the scientific education of women and to domestic education is highlighted.

**Keywords:** Rosa Sensat; Escola de Bosc; New School; pedagogy; feminism.

### 1. Introducción

En un artículo del año 1933, Rosa Sensat escribía:

El momento actual de la escuela primaria está lleno de interrogantes e inquietudes... Por todas partes surgen voces de protesta contra la escuela actual, que no tiene en cuenta la psicología ni las necesidades de los niños ni las profundas transformaciones que se han producido en la vida de las sociedades... La educación nueva ha cristalizado en exitosas realizaciones... pero son pocas, son caras, no son asequibles para todos y representan un privilegio. Hemos de procurar, pues, que lo que ha sido logrado por el individuo aristocrático, pueda llegar a todos, dando al movimiento un carácter democrático y social" (Besalú, 2024a, pp. 189-190).

Rosa Sensat Vilà (1873-1961) nos pone sobre aviso en este artículo, escrito hace más de 90 años, sobre la actualidad y la pertinencia de sus palabras, de sus propósitos y de su obra: una educación que vive tiempos de confusión y desconcier-

to, llena de interrogantes e inquietudes, como decía; unos cambios sustantivos en la sociedad, caracterizados por la digitalización y la globalización, a día de hoy; algunos centros educativos selectos, elitistas, auténticos santuarios protegidos y blindados, convertidos en emblema de las clases privilegiadas, mientras las escuelas públicas arrastran déficits y dificultades de todo tipo; y la necesidad de trabajar para conseguir una escuela de calidad para todos, que dé respuesta a los requerimientos de una sociedad cambiante, que tenga en cuenta los avances de las ciencias que dan consistencia y solidez a la acción pedagógica y que respete la dignidad y los derechos de la infancia.

Y es que Rosa Sensat vivió en una sociedad catalana, española y europea inmersa en una profunda crisis. Política: un régimen agotado que pasó por una monarquía autoritaria, una dictadura militar, una república democrática, una guerra civil y, de nuevo, otra dictadura, en España; en Europa, dos guerras mundiales y, en medio, el triunfo de la revolución bolchevique y el ascenso de diversos totalitarismos. Social: el paso de una sociedad agraria a una industrialización y urbanización progresivas, y la lucha contra un patriarcado normalizado que dejaba a las mujeres en una situación subordinada; y, en Cataluña, además, dos oleadas migratorias procedentes de otras regiones españolas y la emergencia de un nacionalismo defensivo que pugnaba por ver reconocidos los derechos políticos y culturales de la nación catalana.

## 2. Un apunte biográfico

Rosa Sensat nació el año 1873 en El Masnou, una pequeña población de costa, al norte de la ciudad de Barcelona. Su padre, capitán de corbeta, falleció cuando ella tenía solo 9 años; su madre era bordadora. Se matriculó en la Escuela Normal femenina de Barcelona a los 12 años y, a los 15, ya con el título de Maestra de Primera Enseñanza, inició su vida profesional. Primero en El Masnou mismo, después en Girona. En 1892 deja la escuela y va a Madrid para seguir estudiando en la Escuela Normal Superior, que habilitaba para ejercer como profesora de Escuela Normal o como Inspectora de enseñanza. De 1893 a 1900 ejerce nuevamente en Girona y, como maestra auxiliar de párvulos, en Madrid. Gana por oposición una plaza de profesora de Labores en la Escuela Normal de Alicante, donde impartiría clases, no de Labores, sino de Física, Química e Historia Natural, entre los años 1900 y 1904.

Al tener a su primera hija, Angeleta, pide el traslado a Barcelona y ejerce como maestra en dos escuelas distintas entre 1904 y 1914. Ese año se incorpora como directora a la *Escola de Bosc*<sup>1</sup>, ubicada en la montaña de Montjuïc, una escuela al aire libre, hasta 1931 cuando, desde el Ayuntamiento de la ciudad, le piden que pase a dirigir el Grupo *Milà i Fontanals*, en el centro de la ciudad, donde permanecerá hasta su jubilación definitiva en 1943, ya en pleno franquismo (González-Agàpito, 1989).

Rosa Sensat, en su etapa de formación, realizó tres viajes pedagógicos. El primero, de carácter privado, en 1908, en que visitó y conoció escuelas de Alemania, Bélgica y Francia. El segundo, en 1911, formando parte de un grupo de maestros, seleccionados y financiados por el Ayuntamiento de Barcelona: en veinte días visitaron escuelas de Francia, Suiza y Alemania. Finalmente, en 1912, becada por la JAE (Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas), del Ministerio de Instrucción

---

<sup>1</sup> Escuela de Bosque.

Pública, en que a lo largo de seis meses estudió la enseñanza de las ciencias naturales, la educación de las mujeres, la enseñanza doméstica y la organización escolar en instituciones de Bruselas, Suiza y Alemania.

Mientras dirigió la *Escola de Bosc* participó como profesora en los Estudios Normales para maestros y maestras en activo, organizados por la *Mancomunitat de Catalunya*, y se responsabilizó de la dirección pedagógica del *Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona*<sup>2</sup>. Escribió numerosos artículos en revistas pedagógicas y profesionales, participó en diversos congresos, dio un número considerable de conferencias y cursos, y publicó tres libros: en 1923, *Les ciències en la vida de la llar*<sup>3</sup>; en 1927, *Como se enseña la economía doméstica*; y, en 1934, *Hacia la escuela nueva*. Una vez jubilada vivió una especie de exilio interior y murió en Barcelona en 1961, a los 88 años de edad.

### 3. La *Escola de Bosc*

La *Escola de Bosc* de la montaña de Montjuïc (Barcelona) inició su andadura el día 8 de mayo de 1914. Era una escuela que hoy llamaríamos de Educación Especial, cuyo objetivo era escolarizar a niños y niñas de salud precaria, residentes en entornos poco saludables y de familias trabajadoras. Se trataba de una escuela del Ayuntamiento de Barcelona que únicamente tenía competencias para crear escuelas de este tipo: las escuelas públicas ordinarias eran competencia del Estado. El ayuntamiento, desde 1906, había organizado colonias de verano y colonias permanentes para mejorar la salud de la infancia de la ciudad, de forma que las escuelas al aire libre venían a ser una prolongación de aquel afán. Además de la *Escola de Bosc* de Montjuïc, el Ayuntamiento de Barcelona puso en marcha la *Escola de Bosc* del Parc del Guinardó, la *Escola Vilajoana* para niños y niñas sordos en la sierra de Collserola, la *Escola del Mar*, en la playa de la Barceloneta y la *Escola Ignasi Iglesias* en el barrio de Sant Andreu. En todo caso, la influencia más directa debemos buscarla en Alemania, en la *Waldschule* de Charlottenburg, cerca de Berlín, inaugurada en 1904.

Lógicamente, en la *Escola de Bosc* la salud y la higiene del alumnado tenían la máxima importancia y, de ahí, el peso que tuvieron en ella las excursiones, los baños, la gimnasia, el contacto con la naturaleza; el control antropométrico periódico (peso, altura, perímetro torácico, etc.); y la alimentación: niños y niñas desayunaban (leche con cacao y pan), comían (un entrante, dos platos con carne o pescado y postre) y merendaban (pan con chocolate o fruta del tiempo) en la escuela de forma gratuita y con un régimen nutricional preciso (Esteruelas et al., 2015).

La escuela tenía dos secciones: la de niños, dirigida por el maestro Antolí Monroy; y la de niñas, a cargo de Rosa Sensat. Su ubicación era privilegiada: situada dentro de un parque natural, contaba con pabellones para las clases, patios cubiertos, sala de música y de baños, gimnasio, despachos, cocina y comedor, enfermería... En palabras de Rosa Sensat (1996):

En una escuela donde se pretende llevar a cabo una obra de educación natural activa, lo menos importante son los edificios y lo que lo es más es el campo, y aquí es superior a cualquier ponderación... Patios grandes y

<sup>2</sup> Instituto de Cultura y Biblioteca Popular de la Mujer.

<sup>3</sup> Las ciencias en la vida del hogar.

espaciosos repletos de flores, plazas de juego extensas rodeadas de árboles, bosquecillos de pinos que embalsaman el aire, eucaliptos esbeltos que recortan sus delicadas ramas sobre el azul del cielo, cantos de ruiseñores, surtidores de agua cristalina y horizonte dilatado con vista esplendorosa a la ciudad, de la sierra y del mar, forman un conjunto de belleza suprema y constituyen un medio educativo de primer orden, que responde a la idea de que la escuela ha de ser un libro siempre abierto de ciencia y moralidad. (p. 17)

Fue en la *Escola de Bosc* donde Rosa Sensat sistematizó su pedagogía. Concebía la escuela como un segundo hogar, donde reinara un ambiente de confianza y responsabilidad, en el que se daba mucha importancia a la preparación práctica, científica y consciente para las labores del hogar. Consideraba que la naturaleza, la vida al aire libre, tenía que ser el espacio nuclear de la escuela, la fuente principal de conocimiento, donde observar, experimentar y expresarse y, en consecuencia, la mayor parte del tiempo niñas y maestra, lo pasaban en el exterior. Sin embargo, el aula convencional tenía también una función importante: el trabajo de recapitulación y síntesis, las tareas individuales o delicadas, el lugar del recogimiento. Y dedicó una atención muy significativa a los historiales pedagógicos de las niñas, una especie de informes individualizados de seguimiento y evaluación formativa donde, además de los datos personales de cada una de las alumnas, se registraban observaciones como las siguientes: cultura de la niña al ingresar en la escuela, sus capacidades intelectuales y sensitivas, carácter y moralidad, cualidades y defectos, conducta en su casa y en la escuela, asignaturas preferidas, aptitudes especiales, ambiente familiar, actividades extraescolares... Un esfuerzo concienzudo e ingente para conocer a fondo a las niñas con el fin de ayudarlas y guiarlas en su crecimiento y aprendizaje.

Los días lectivos se organizaban a través de tres núcleos formativos: las clases o lecciones de cosas, las comidas y las prácticas de vida doméstica. El punto de partida de las clases podía ser un diálogo con las alumnas o un hecho circunstancial. El plan de estudios que diseñó tenía dos coordenadas: agrupaba las materias siguiendo un espíritu globalizador y las distribuía en cuatro grados en función del desarrollo de las alumnas. El resultado fue el siguiente:

Relaciones del hombre con el Ser supremo y sus semejantes: Religión, Moral, Derecho y Civismo.

Lengua: Catalán i Castellano, incluyendo pronunciación, recitación, lectura, escritura, conversación, composición y nociones gramaticales.

Formas y números: incluyendo el cálculo y el sistema métrico, las formas y dibujos geométricos, apreciación de magnitudes sobre el terreno, trabajos manuales que tengan relación con ello.

Relaciones de la tierra con el hombre: en el espacio (Geografía), en el tiempo (Historia).

Estudios de la naturaleza: incluyen ejercicios de intuición, lecciones de cosas, observación y experimentación sobre el hombre, las plantas y los minerales, la vida y las costumbres de los animales (Ciencias naturales), servicios que nos proporcionan y la utilización industrial (Química), estudios de los fenómenos naturales (Física), etc. (Rosa Sensat, 1996, p. 71)

En cuanto a las prácticas, su gran preocupación era que las niñas fueran conscientes de lo que hacían y fueran capaces de relacionar lo que habían aprendido en las clases de ciencias naturales con las prácticas de vida doméstica:

Si hemos preparado helados, hemos hablado de las mezclas frigoríficas; si hemos hecho conserva, nos hemos ocupado de las causas de putrefacción de las sustancias, de los microorganismos y, por tanto, de los principios de la conservación de sustancias alimenticias, etc. (Sensat, 1996, p. 142).

Y, a continuación, expone los tres ejes que orientan esas prácticas:

Aplicación de las ciencias a la alimentación: lecciones que siguen el curso de las prácticas de cocina.

Aplicación de las ciencias al conocimiento de las materias de vestir y su conservación: en relación con las prácticas de lavar y planchar.

Aplicación de las ciencias al conocimiento del individuo y su vida en casa: comprende la Fisiología, la Higiene, la Puericultura y la Economía doméstica (Sensat, 1996, pp. 142-143).

Rosa Sensat daba gran importancia a la educación moral, “la obra más noble y más importante que puede realizar la escuela” (Sensat, 1996, p. 145), por lo que aprovechaba todas las ocasiones para poner de acuerdo pensamiento y acción: “En cuestiones de moral no debemos esperar todo del poder de las ideas ni de la eficacia de las doctrinas, sino de la firmeza de los hábitos y de la energía de la voluntad... El espíritu de la escuela se encaminó siempre a crear una atmósfera de elevación moral por la dignidad de las acciones y del lenguaje, la austeridad de los actos, el respeto y el amor a la justicia y a la verdad” (Sensat 1996, pp. 145-146). También a la educación estética: el dibujo, la pintura, la música, el canto y la danza, la audición de obras clásicas, los ejercicios rítmicos, la poesía y su recitación, la contemplación de obras de arte, la gimnasia rítmica...

#### 4. La pedagogía de Rosa Sensat

Rosa Sensat tenía plena conciencia de formar parte del movimiento de la Escuela Nueva (Besalú, 2024c). Los primeros años del siglo XX en Occidente vieron el auge del capitalismo industrial y, junto a él, de las tensiones y enfrentamientos provocados por las desigualdades sociales y las condiciones de vida de la mayoría de la población. También los progresos de las ciencias, tanto las naturales como las sociales, a caballo del método experimental. Y, por descontado, la crítica de la escuela tradicional, formalista y autoritaria. Las palabras de Rosa Sensat son suficientemente ilustrativas al respecto:

Teníamos un propósito firme y profundamente enraizado, y era el de proscribir desde los primeros momentos toda práctica, toda disposición escolar que tuviera el sabor desagradable de la vieja escuela; el de acabar para siempre con todo lo que significara un aprendizaje mecánico, sin relación con la vida (Sensat, 1996, pp. 12-13).

La Escuela Nueva pondrá en el centro al niño o niña, sus necesidades e intereses, y no al maestro; el foco se desplazará de la enseñanza al aprendizaje, basado en la actividad del propio aprendiz; la vida, la aplicabilidad del conocimiento, la educación integral, atenta a todas las dimensiones de la persona, otorgarán un nuevo papel a las

materias; las relaciones entre maestros y alumnos se revestirán de confianza y afecto y no de miedo y distancia, de manera que la escuela deberá parecerse más a un hogar que a un cuartel. Por su parte, la pedagogía va abandonando su dependencia de la filosofía adoptando, como correspondía a aquella época, una perspectiva tecnológica al ponerse en manos, sobre todo, de la Medicina y de la Psicología. También las palabras de Rosa Sensat inciden admirablemente en esta nueva perspectiva:

El conocimiento del niño y el respeto de su personalidad y de sus derechos deben ser los ejes sobre los cuales ha de pivotar la educación.

El niño debe ser considerado el centro del sistema educativo.

Preocupación constante y preferente por la mejora del niño como ser moral, formando su carácter, desarrollando su individualidad y los sentimientos sociales y patrióticos. (Sensat, 1996, p. 31).

De entre los pedagogos de la Escuela Nueva, Ovide Decroly, el neurólogo belga, fundador de la escuela del *Ermitage* de Bruselas, es el más citado por Rosa Sensat: "Ha sido el doctor Decroly el que ha enriquecido la Pedagogía concibiendo la teoría de la globalización en la formación del conocimiento... Los métodos para llegar al conocimiento eran la inducción y la deducción, y se partía siempre de lo que es particular a lo que es más general; de lo concreto para llegar a lo abstracto, de lo fácil a más difícil, de lo simple a lo complejo... Pero no es así. El niño conoce las cosas sin un análisis previo de sus cualidades o componentes... La noción de las personas que lo rodean o de los juguetes o de los alimentos que toma o de su propio cuerpo se forma en bloque, sin disociación, como un todo orgánico... Decroly llama a este fenómeno globalización y lo comprueba con numerosos experimentos... Por eso crea los centros de interés... No hay materias, no hay compartimentos, no hay asignaturas aisladas, todo está unido y entrelazado alrededor de una idea" (Sensat, 1996: 67-69). Manifiesta también su fascinación por las aulas y materiales del *Ermitage*, escuela que visitó en sus viajes pedagógicos:

Las aulas, arsenal de objetos aportados por los alumnos, son una muestra evidente de que allí reina un espíritu de investigación y de estudio y que la enseñanza es viva y real. El espectáculo de aquellas mesas llenas de minerales, de conchas, de recortes de periódico, de dibujos y estampas; aquellos estantes llenos de acuarios y terrarios; aquellos niños que trabajaban libremente en medio de aquel material vivo... influyeron profundamente en mi espíritu y me sugirieron muchas de las inspiraciones futuras. (Sensat, 1996, pp. 6-7).

Así pues, Rosa Sensat se adhiere críticamente a la idea de globalización para organizar la enseñanza y a "una escuela de la vida para la vida", según reza el lema decrolyano, es decir, una escuela viva, en contacto con la realidad, que utiliza materiales y objetos de uso cotidiano y al alcance de todos, que estimula la participación y la responsabilidad individual y colectiva, un aula concebida como taller, donde el niño actúa, vive y experimenta.

Otro de los pedagogos que más influencia tuvieron en la pedagogía de Rosa Sensat fue John Dewey y su pragmatismo a la hora de conjugar la espontaneidad y los deseos de los niños con la necesidad de hacer posible su adaptación e inserción en la sociedad:

Para Dewey, la educación no puede ser entendida como simple desarrollo, ni como simple adaptación por subordinación a un estado social. Es una feliz integración de los dos puntos de vista... Queremos, por un lado, adaptar la enseñanza a la evolución natural del niño sin forzarla, teniendo en cuenta los intereses y necesidades, para que sea el niño quien busque, indague, actúe y manipule por sí mismo, cree y redescubra las ciencias recorriendo las etapas que ha seguido la humanidad, y obtenga los conocimientos en un orden natural y lógico... Pasa, por otro lado, que la escuela tiene una misión de cultura general y que cada día, ante la complicación de la vida moderna, son más numerosos los conocimientos que encajan dentro de esta cultura general que el hombre necesita para vivir en sociedad... La tendencia de nuestra escuela fue siempre la de armonizar los dos propósitos, enlazando al máximo las actividades de la vida espontánea del niño y los trabajos personales de investigación con las disciplinas puramente escolares. (Sensat, 1996, pp. 62-65).

Igual que Dewey, Rosa Sensat consideraba que, en la escuela, era bueno y necesario vincular el mundo personal y limitado de los niños con el mundo impersonal e infinitamente extenso de la ciencia.

Fue el mismo Dewey quien afirmó que cocinar era una actividad educativa de primera magnitud, que reúne todas las virtudes; Rosa Sensat compartía este punto de vista. La cocina no solo conecta la escuela con la vida y con la familia, sino que es un verdadero laboratorio donde experimentar y aprender, donde se utilizan medidas y pesos, donde hay que saber leer, escribir, calcular y manejar aparatos y utensilios... Cocinar tiene una finalidad evidente y concreta y reúne aspectos no solo científicos, sino también artísticos, donde son frecuentes los retos, las dificultades, la originalidad y la creatividad.

La pedagogía de Rosa Sensat no es, en ningún caso, una especulación bien-intencionada, ni una derivada lineal de sus lecturas, viajes o estudios, sino que es fruto de su experiencia como maestra, de una reflexión sistemática y perseverante, como demuestran sus diarios, y de un esfuerzo continuado de formación y actualización. Cuando ella misma sintetiza el sentido de su obra, la define como vitalista por la primacía que otorga a la vida, por su voluntad de que la escuela sea un espacio y un tiempo que valga la pena ser vivido. De ahí su empeño en convertir la escuela en un segundo hogar, en aprovechar la convivencia de niñas de características y capacidades distintas para fomentar una relación armónica y una formación cívica. Una educación en contacto permanente con la naturaleza, fuente inagotable de aprendizajes, en sintonía con el naturalismo rousseauiano que, en Cataluña fue un verdadero catalizador del deseo de romper con la escuela tradicional: una educación al aire libre, inmersa de manera continuada en la naturaleza, la importancia de la educación del cuerpo, de la higiene, de un crecimiento saludable.

Su pedagogía pretende ser plenamente científica. Sus contactos, en Madrid, con los hombres de la *Institución Libre de Enseñanza*, le transmitieron la necesidad de fundamentar la acción educativa sobre pilares sólidos y contrastados, basados en la investigación y la experimentación, además de contagiarse la fe en la educación como el instrumento máspreciado y más seguro para la reforma y regeneración la sociedad. Esa misma orientación fue la que pudo comprobar en Ginebra, en el *Instituto Jean-*

*Jacques Rousseau*, donde se investigaban a fondo los fundamentos psicológicos de la Pedagogía y la observación sistemática del alumnado, aspectos que consideraban imprescindibles en la formación de los maestros.

Rosa Sensat es una mujer que vive entre mujeres, que conoce sus problemas e inquietudes: cuando se propone educarlas lo hará tanto desde su experiencia como desde la reflexión teórica (Agulló, 2024). Es una mujer de su tiempo, plenamente imbuida del imaginario hegemónico de la época en Cataluña, protagonizado por la burguesía que vio en la educación un instrumento útil para modelar la mentalidad de la ciudadanía, para, de alguna manera, “civilizar” a la población, sobre todo a la clase trabajadora, que era percibida como intrínsecamente salvaje, ignorante y carente principios morales.

Se considera feminista, aunque no militó en ninguna de sus organizaciones, y trató de hacer compatibles la modernidad y los derechos de la mujer con los valores tradicionales, la liberación de la mujer del yugo patriarcal y su función de madre y ama de casa. No era poca cosa en un ambiente profundamente machista, tanto entre la burguesía como entre los trabajadores. Así lo razonaba:

Un antagonismo que nos presenta a la buena ama de casa como un ser vulgar, sin ideales, que siempre sabe de sobras las funciones rutinarias y monótonas de debe llevar a cabo, y la mujer intelectual como un ser superior, repleto de ciencia y espiritualidad, pero incapaz de bajar al realismo de las tareas domésticas... Hay que penetrarla de toda la responsabilidad que contrae al encargarse de una casa, y convencerla, también a toda la sociedad, de que es necesaria una sólida instrucción para cumplir con los deberes que esta misión le impone, destruyendo para siempre la leyenda de aquel ángel del hogar tanto más atractivo y gracioso como más ignorante... Hay que refundir en uno solo aquellos dos tipos de oposición, el de la mujer instruida y el de la mujer de su casa, considerando la primera como condición obligada de la segunda; hay que ennoblecer las tareas domésticas, sacándolas del descrédito en que habían caído injustamente, y considerarlas derivadas de la misma ciencia. (Sensat, 1998, pp. 6-7)

Su compromiso por la igualdad y la dignidad de las mujeres, por su instrucción irrestricta, por su derecho al trabajo y a la independencia económica, es indiscutible. Tres serían los derechos y deberes de las mujeres: al trabajo, porque responde a la naturaleza humana, a la educación, esencial para formar la personalidad, y a la maternidad, como educadoras de los futuros ciudadanos (Besalú, 2024b).

La educación de la mujer, según Rosa Sensat, debería contemplar dos dimensiones distintas: la general, equiparable en todo a la de los hombres, para convertirla en una ciudadana consciente y activa, y la especializada, dirigida solo a las mujeres, profesional y doméstica, a un mismo tiempo científica y práctica. En 1921, diseñó un curso de enseñanza doméstica dirigido a maestras en activo, que constaba de dos partes: teoría y práctica. La teoría tenía los apartados siguientes: Ciencias aplicadas a las labores del hogar; Higiene; Cuidado de los enfermos; Puericultura; Higiene de la infancia; y Economía doméstica. Y la práctica: Cocina; Lavandería; Corte y confección; y Planchado. Estas eran sus palabras en relación a la educación doméstica:

Un concepto nuevo de Economía doméstica, según el cual las lecciones de cocina tienen, a modo de preparación, los trabajos de laboratorio, y las tareas domésticas se fundamentan, en general, en principios científicos... La mujer debe saber la razón de las cosas que hace... el como y el porqué de aquellos sencillos hechos que regulan la vida de cada día. Así lo exige la consideración de ser inteligente que merece, y lo hace necesario la buena conducción del hogar... La mujer debe saber Física y Química... El conocimiento del medio que nos rodea, de los agentes en continua acción y reacción con nuestro organismo, de los alimentos, su composición y valor nutritivo, es de absoluta necesidad... La mujer debe saber Fisiología. La salud de los individuos de su familia está en sus manos... Este libro responde al propósito de iluminar la mente de la mujer poniéndola en contacto con las realidades de la Naturaleza y de la vida, de enseñarle los principios científicos que deben vivificar sus actos y que la deben liberar de prejuicios y supersticiones que desgraciadamente todavía perduran en las tareas del hogar y en la crianza de los hijos. (Sensat, 1998, pp. 8-10)

## 5. De ayer a hoy

¿Qué podemos aprender, en pleno siglo XXI, del buen decir y del buen hacer de una maestra, Rosa Sensat, que desplegó su pensamiento y su obra en la primera mitad del siglo XX?

*Uno.* A Rosa Sensat le tocó vivir en tiempos convulsos. Ella misma se refiere a las profundas transformaciones, a la inquietud que suscitaban, a la contestación que generaban esos cambios... Hoy estamos inmersos en un cambio de época y sabemos que las tecnologías digitales y la Inteligencia Artificial repercuten en todas las esferas de la vida de las personas. Que la mercantilización de las sociedades, incluido el servicio educativo, ha conllevado un aumento exponencial de las desigualdades y el deterioro de los estados del bienestar. Que el proyecto de los ilustrados, desarrollado en nombre de la libertad y la emancipación de los individuos y de los pueblos, ha sido sometido a una severa crítica y ha dado paso a la condición postmoderna... Todo ello ha desembocado en un mar de confusión y desconcierto, que afecta tanto a las administraciones educativas como a los propios docentes, en el que ha emergido con voz poderosa el discurso reaccionario (Trilla, 2018), que no es patrimonio exclusivo de la extrema derecha, sino también de una cierta izquierda política y de una intelectualidad entre nostálgica y desnortada. Un discurso esencialmente catastrofista, según el cual todo en la educación actual es un desastre sin paliativos: violencia rampante, desprecio del esfuerzo y del saber, pérdida de prestigio y autoridad del profesorado, resultados deficientes...; y la idealización de un pasado mitificado y en gran parte ficticio que, según ellos, ha sido destruido por la renovación pedagógica, que ellos tachan de sectaria, pusilánime e ignorante.

Frente a la crisis, Rosa Sensat se encomienda a unos referentes iluminadores y a unos fundamentos científicos y éticos sólidos. En Madrid se impregnó de la filosofía de la *Institución Libre de Enseñanza*, que consideraba que una educación de calidad redundaría en una sociedad más democrática y más justa, que la racionalidad era el gran argumento frente al autoritarismo y la superstición y que debían trabajar para fortalecer la conciencia autónoma del sujeto. En la Europa anterior a la Primera Guerra

Mundial acabó de convencerse de las bondades de la Pedagogía científica, en contra de las prácticas de la escuela tradicional y a hombros de la Biología y la Medicina, de la Psicología y la Sociología. Una Pedagogía entendida no como un “conjunto de vanalidades... que ponen por delante el respeto absoluto hacia el niño... articuladas en torno a una benévola no-directividad y a una tecnología sofisticada y retórica”, sino “aquella reflexión concreta sobre las condiciones de posibilidad de la educación... aquellos esfuerzos para lograr que personas, consideradas ineducables y abocadas a la exclusión, accedan a la cultura y a la libertad” (Meirieu, 2009, pp. 41-42).

Y se adhirió con convicción a los principios y realizaciones de la Escuela Nueva: el respeto profundo por la infancia, la experimentación y la actividad del propio aprendizaje como camino privilegiado de aprendizaje, el contacto continuado y fructífero con la naturaleza, la importancia del cuerpo, de la educación física y para la salud, de la educación estética, del trabajo manual, de la educación emocional y de la formación moral y cívica. Lo expone en las consideraciones finales con que da por finalizado su libro *Hacia la nueva escuela*:

Obra de renovación, inspirada en los principios de la escuela nueva y, por tanto, demoledora de toda práctica o disposición escolar que tuviese regustos de la antigua escuela autoritaria y opresora... Obra de respeto al niño y a sus intereses naturales, que condicionan todo el trabajo y son la esencia de una concepción fundamental de la educación... Obra en contacto íntimo con la naturaleza y con el medio, recibiendo de ella todo tipo de sugerencias y estímulos ocasionales en el desarrollo normal... Una escuela así, se encuentre en el medio en que se encuentre, rural o urbano, puede estar al alcance de cualquiera que sienta los anhelos de renovación y tenga la fuerza de voluntad necesaria para remover los obstáculos que encuentre en el camino. (Sensat, 1996, pp. 149-150)

**Dos.** Por otra parte, vivimos una presión casi obsesiva por la innovación y el cambio (Besalú, 2019). Algunas de las propuestas educativas que se presentan como alternativas a la educación tradicional se han edificado sobre bases científicas débiles, en procesos de reflexión sumamente rápidos y sin analizar a fondo las consecuencias que podrían derivarse de las decisiones tomadas. De algún modo se ha dado a entender a la comunidad educativa que todo lo nuevo merece ser adoptado sin más. Pero resulta que la función de educar es inherente a la existencia humana, es algo permanente aunque se desarrolle en escenarios distintos. En educación, tan importante es lo que cambia como lo que permanece. La innovación que vale la pena es la que se construye sobre bases sólidas, aquella que no reniega de la tradición, sino que la recrea y vivifica; que es reflexiva y crítica, que tiene alma, que no busca deslumbrar en esos tiempos donde triunfa la espectacularidad y la viralidad. Las palabras de Rosa Sensat parecen pensadas para ser proclamadas a día de hoy:

Nos encontramos ante un hecho optimista. Es la acogida y la difusión que las ideas de la educación nueva han tenido entre los maestros. Unos cuantos propugnan la implantación inmediata... Esta impaciencia es muy natural y muy loable. Pero permitidme unas palabras de reserva... El *Natura non facit saltus* de la Biología es la ley que se da también con constancia en el orden de las transformaciones sociales... Es necesario señalar unas etapas en

nuestro camino y una prelación de los esfuerzos, así como prevenir contra el peligro de desviarse en estos momentos tan llenos de esperanzas para el futuro de nuestra escuela pública. (Sensat, 1996, p. 151).

La actual es la de hacer una escuela donde se enseñe bien a leer y escribir, donde el maestro no haga discursos y trabaje con el alumno en colaboración cordial, donde penetren todas las vibraciones del mundo de la vida, naturaleza, arte, aspiraciones sociales, donde se establezca una tolerancia hacia todas las ideas y una rectitud de conciencia que le de una alta tonalidad ética” (Besalú, 2024a, p. 193). “Obra de asimilación y de yuxtaposición, conservando aquellos valores que serán siempre patrimonio de la escuela en todos los tiempos y lugares del mundo y adaptándolos a las nuevas ideas; por tanto, obra evolutiva y no de revolución. (Sensat, 1996, p. 149).

**Tres.** La cuestión del método:

Obra sin preocupaciones didácticas, no ceñida a métodos determinados, sino con una gran libertad de acción, inspirándose en los principios más que en las fórmulas... Obra inspirada en una gran naturalidad y sencillez, en los problemas de la vida diaria, en el buen sentido exento de tecnicismos profesionales, sin complicaciones de material. (Sensat, 1996, p. 150).

Traducido: son más importantes los principios, los fines, que las técnicas y estrategias concretas, y eso lo escribe cuando el método de la doctora Montessori era visto como emblema de la pedagogía científica. Los docentes deben actuar sintiéndose seguros con las situaciones de aprendizaje que planteen y con las actividades que propongan a sus alumnos; las programaciones deben ser realistas y no dejarse encandilar por palabras fetiche o por conceptos abstrusos, y eso lo afirma cuando la ingeniería industrial irrumpe con fuerza en el ámbito del diseño curricular; el material es importante y útil, pero no es lo esencial.

Rosa Sensat tiene claro que los niños y niñas van a la escuela a aprender y que es tarea de la maestra garantizar que todos ellos, especialmente los que no han tenido la suerte de nacer en el seno de una familia instruida, dominen las competencias consideradas básicas y aquellos saberes imprescindibles para salir adelante en la vida y para seguir aprendiendo. Y elogia un cierto eclecticismo metodológico, porque lo importante son los principios inspiradores mientras que la forma concreta de proceder es deseable que se adapte a las características y habilidades del cada docente concreto y a las especificidades de cada grupo de alumnos y de cada niño en particular.

La escuela de hoy, como la escuela de todos los tiempos y lugares de la tierra... tiene la misión de enseñar y el niño acude a la escuela a aprender... siempre quedará como propio y esencial de la escuela popular el aprendizaje de las técnicas elementales, leer, escribir, contar... Si la escuela descuidase la transmisión de la cultura, patrimonio de la humanidad, no tendría razón de ser (Sensat, 1996, p. 61).

En las cuestiones curriculares, en la conjugación de los intereses de los niños y la función cultural y social de la escuela, Sensat se reconocía deweyana:

Si abandonamos la noción de que los contenidos son una cosa establecida y acabada en si misma, fuera de la experiencia del niño; si dejamos de pensar en la experiencia del niño como si fuera también algo rígido e inalterable; si

la miramos como una cosa fluida, embrionaria, vital, entonces nos daremos cuenta de que el niño y el currículum son simplemente dos límites que definen un solo proceso... Es una reconstrucción continua, que va de la experiencia actual del niño a lo que es representado por las verdades organizadas que denominamos contenidos... Los hechos y las verdades que entran en la experiencia actual del niño y aquellos que hay en los contenidos del currículum son el inicio y el final de una misma realidad... Así, pues, ¿cuál debe ser la solución? La falacia radical... consiste en suponer que solo podemos escoger entre abandonar al niño a su propia espontaneidad, sin guía alguna, o en imponerle una dirección desde fuera... El valor de la riqueza formulada del conocimiento que conforma el currículum escolar es la capacidad que da al educador de determinar el ambiente del niño y orientarlo así de forma indirecta. Su valor principal es para el maestro, no para el niño... Si el maestro desconoce el sentido de la carrera que se encuentra encarnada en lo que denominamos currículum, el maestro no conocerá ni la fuerza ni la capacidad ni la actitud presentes en el niño, y no sabrá por tanto lo que debe asegurar, ejercitar y realizar. (Dewey, 1985, pp. 23-37).

**Cuatro:** Rosa Sensat es un ejemplo paradigmático de la idiosincrasia del oficio de maestra. En primer lugar, por la necesaria impregnación del docente en relación a su contexto histórico, geográfico, sociopolítico y cultural. Cada sociedad concreta reviste al maestro de autoridad en tanto que delega en él la formación de sus hijos, la transmisión y la revisión crítica del patrimonio común, la apertura de nuevos horizontes y la ordenación de los andamios para su inserción social plena. En el primer tercio del siglo XX, la educación era vista todavía como un instrumento eficaz de transformación personal y social. Hoy sabemos que no ha sido así, pero este anhelo utópico y de un futuro mejor debe seguir alentando a los educadores.

En segundo lugar, porque demuestra en su propia piel que la formación del maestro no puede acabar nunca, sino que se extiende a lo largo de toda la vida y se lleva a cabo a través de múltiples dimensiones, caminos y formatos. La formación inicial es solo un inicio, útil para poner en crisis las creencias estrictamente experienciales, para tener un primer contacto con escuelas y maestros concretos y con los saberes profesionales... Pero lo más determinante es la formación permanente, la que se da cuando los maestros están ya en los centros y viven mil situaciones, problemas y dudas que demandan un esfuerzo de estudio, de reflexión, de intercambio, de experimentación. Rosa Sensat, poco después de obtener el título de maestra, se traslada a Madrid para seguir estudiando. De vuelta a Barcelona no deja de escribir sus diarios de clase y viaja al extranjero para vivir en directo los nuevos caminos de la Pedagogía. Y lee, y escribe, y da conferencias, asiste a congresos, prepara cursos...

En tercer lugar, Rosa Sensat es plenamente consciente de que la educación es una forma de intervención hasta cierto punto contradictoria, que busca liberar las consciencias, pero lo hace a través de un proceso organizado y orientado por los educadores. Un proceso ambivalente que, partiendo de un respeto escrupuloso y profundo por cada uno de los educandos, responsabiliza y autoriza a los educadores para que actúen en primera persona, para que den testimonio y se conviertan en garantes de la calidad del proceso educativo. Un proceso también paradójico, que parte del convencimiento de que todo el mundo puede aprender, aunque nadie lo hará si

no está dispuesto a hacerlo; que los condicionamientos familiares y personales pesan mucho, pero que siempre es posible encontrar resquicios y ofrecer alternativas para sortear un futuro más o menos predeterminado.

*Cinco:* Rosa Sensat fue una pionera en introducir la perspectiva de género en educación. Ciertamente, dadas las circunstancias, solo trabajó con niñas y con mujeres adultas, pero su combate para dignificar los trabajos asociados a la condición femenina, para reivindicar su necesidad y sus anclajes científicos y tecnológicos; su lucha por el pleno desarrollo intelectual, físico y moral de las mujeres en un tiempo y una sociedad caracterizadas por un machismo obscuro y por una inferiorización de todo lo femenino, merece ser destacado. A decir verdad, casi todo el programa de lo que ella denominaba ciencias del hogar, debidamente puesto al día, debería formar parte a día de hoy del currículum común de niños y niñas, de chicos y chicas, de forma que el género no fuera ya, en ningún caso, una imposición indiscutida, y hombres y mujeres pudieran adoptar con libertad y aceptación por parte de todos el comportamiento y la forma de vida que quisieran, y las tareas del hogar (cocina, limpieza, higiene, cuidado y educación de los hijos, cuidado de los enfermos, decoración, economía del hogar, etc.) no se asociasen inercialmente al género femenino.

¿En qué consistió la escuela mixta? En que las chicas entraran en la escuela de los chicos. El currículum es androcéntrico, es decir, es una escuela pensada para hombres... Hemos conseguido que las mujeres entraran en la cultura de los hombres, que era la cultura... una cultura que olvidaba que había otra cultura absolutamente necesaria para la vida, la cultura del cuidado... En este momento nos encontramos con que las niñas han adquirido los conocimientos masculinos pero, en cambio, han desaparecido de las escuelas las enseñanzas domésticas... Creo, en términos generales, que debemos ir hacia la desaparición de los géneros, no de los sexos... Si hemos puesto el fútbol al alcance de las niñas, ahora debemos poner al alcance de los niños el que puedan jugar a muñecas... Para llegar hasta aquí, ¿qué necesitamos?... En primer lugar, la formación del profesorado... Recuperar la cultura de las mujeres, revisar toda la cultura académica... Y el gran tema de la educación afectivosexual... (Subirats, 2024).

En fin, seguro que una lectura atenta de los libros de Rosa Sensat sugeriría otros muchos aprendizajes posibles, que podrían añadirse a los cinco que hemos reseñado. Su apuesta permanente por una educación pública de calidad y al alcance de todos; su actitud de servidora pública allá donde su presencia fuera requerida; la exigencia de que los establecimientos escolares fueran un espejo del respeto y la dignidad que merecen niños y niñas; la creación de un ambiente escolar hogareño, que velase por el bienestar de maestros y alumnos... O, simplemente, aprovechar la lectura comentada y sistemática de sus diarios como una herramienta teórico-práctica de formación de futuros maestros, como se hizo en una universidad catalana (Pujol y Tort, 2024). Desde luego, la actualidad del pensamiento y la obra de Rosa Sensat es hasta cierto punto sorprendente.

## Referencias

- Agulló, M. C. (2024). Comentari al *Discurs de l'acte inaugural del curs 1922-1923 de l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona de Rosa Sensat*. En: Autoría Compartida, *Simposi Rosa Sensat i Vilà. En els 150 anys de la seva naixença*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans/Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Besalú, X. (2019). *La renovació pedagògica a la Catalunya del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Besalú, X. (2024a). Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública. En: Besalú, X., Garcia, J., Julio, T., Pujol, D., Pujol, M., Tort, A. & Vilafranca, I. *Rosa Sensat. Quan l'educació s'arrela a la vida* (pp. 189-193). Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Besalú, X. (2024b). Veritable concepte dels deures socials de la dona i estudi sobre l'educació que se li hauria de donar perquè pugui complir amb la seva missió d'esposa i mare. En: Besalú, X., Garcia, J., Julio, T., Pujol, D., Pujol, M., Tort, A. & Vilafranca, I. *Rosa Sensat. Quan l'educació s'arrela a la vida* (pp. 143-149). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Besalú, X. (2024c). L'ideari pedagògic. En: Besalú, X., Garcia, J., Julio, T., Pujol, D., Pujol, M., Tort, A. & Vilafranca, I. *Rosa Sensat. Quan l'educació s'arrela a la vida*. (pp. 49-73). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo/Diputació de Barcelona.
- Esteruelas, A., Garcia, J., & Vilafranca, I. (2015). L'Escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia. *Temps d'Educació*, 49, 111-133.
- González-Agàpito, J. (1989). *Rosa Sensat i Vilà, fer de l'escola vida*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
- Meirieu, Ph. (2009). *Pedagogia: el deure de resistir*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Pujol, M., & Tort, A. (2024). L'actualitat del seu pensament pedagògic. En: Besalú, X., Garcia, J., Julio, T., Pujol, D., Pujol, M., Tort, A. & Vilafranca, I. *Rosa Sensat. Quan l'educació s'arrela a la vida* (pp. 111-131). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Sensat, R. (1996). *Vers l'escola nova*. Vic: Eumo. <https://go.oei.int/vsduxwdl>
- Sensat, R. (1998). *Les ciències en la vida de la llar*. Barcelona: Alta Fulla.
- Subirats, M. (2024). Escola, educació i transmissió de la feminitat. En: Autoría Compartida, *Simposi Rosa Sensat i Vilà. En els 150 anys de la seva naixença*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans/Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Trilla, J. (2018). *La moda reaccionària en educació*. Barcelona: Laertes.

### Cómo citar en APA:

Besalú Costa, X. (2025). Rosa Sensat. Educar en tiempos de crisis. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 15-28. <https://doi.org/10.35362/rie9716562>

## Semillero Verde: Implementación de un proyecto educativo ambiental con niños y niñas de Educación Inicial y sus familias en Barrancabermeja, Colombia

*Semillero Verde: Implementação de um projeto de educação ambiental com crianças em idade pré-escolar e respectivas famílias em Barrancabermeja, Colômbia*

*Semillero Verde: Implementation of an environmental education project with kindergarten children and their families in Barrancabermeja, Colombia*

Martha Luz Saucedo Serrano <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0009-0007-6598-517X>

Mariana Padilla Rincón <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3046-5162>

<sup>1</sup> Institución Educativa Instituto Técnico Superior Industrial - Sede D Antonia Santos, Colombia; <sup>2</sup> Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Colombia

**Resumen.** La curiosidad natural de los niños y niñas de preescolar por el crecimiento de las plantas y la influencia del entorno cercano dieron lugar al proyecto de Educación Ambiental “Semillero Verde” en una institución educativa oficial de Barrancabermeja, Colombia. Este estudio se llevó a cabo como parte de un proyecto de innovación educativa en la primera infancia, utilizando la metodología del programa Ondas y un enfoque cualitativo de Investigación-Acción para evaluar el impacto en las actitudes ambientales tanto de los niños como de sus familias. El proyecto promovió la conciencia ambiental a través de la observación y el cuidado de plantas, fomentando la comprensión de procesos como la germinación, los fenómenos climáticos y las prácticas sostenibles, todo ello en el contexto de un jardín escolar que involucró activamente a las familias. Los resultados destacan la relevancia de experiencias educativas innovadoras en la educación inicial, que favorecen el fortalecimiento de valores ecológicos como el respeto y la protección del medio ambiente, comenzando por el entorno más cercano, gracias al contacto directo con la naturaleza y la participación de la comunidad educativa.

**Palabras clave:** primera Infancia; educación ambiental; cambio climático; desarrollo sostenible; plantas.

**Resumo.** A curiosidade natural das crianças em idade pré-escolar sobre o crescimento das plantas e a influência do ambiente ao redor levou ao projeto de educação ambiental “Semillero Verde” em uma instituição educacional oficial em Barrancabermeja, Colômbia. Este estudo foi realizado como parte de um projeto inovador de educação infantil, usando a metodologia do programa Ondas e uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação para avaliar o impacto sobre as atitudes ambientais das crianças e de suas famílias. O projeto promoveu a conscientização ambiental por meio da observação e do cuidado com as plantas, promovendo a compreensão de processos como germinação, fenômenos climáticos e práticas sustentáveis, tudo no contexto de uma horta escolar que envolveu ativamente as famílias. Os resultados destacam a relevância de experiências educacionais inovadoras na educação infantil, que favorecem o fortalecimento de valores ecológicos, como o respeito e a proteção do meio ambiente, começando pelo ambiente imediato, graças ao contato direto com a natureza e à participação da comunidade educacional.

**Palavras chave:** primeira infância; educação ambiental; mudança climática; desenvolvimento sustentável; plantas.

**Abstract.** The natural curiosity of preschool children about plant growth and the influence of their immediate environment led to the “Semillero Verde” Environmental Education project at a public educational institution in Barrancabermeja, Colombia. This study was part of an educational innovation project in early childhood, using the Ondas program methodology and a qualitative Action-Research approach to assess the impact on the environmental attitudes of both the children and their families. The project promoted environmental awareness through the observation and care of plants, fostering an understanding of processes such as germination, weather phenomena, and sustainable practices, all within the context of a school garden that actively involved families. The results highlight the importance of innovative educational experiences in early childhood education, which strengthen ecological values like respect and environmental protection, starting with the immediate surroundings, through direct contact with nature and active participation from the educational community.

**Keywords:** early childhood; environmental education; climate change; sustainable development; plants.

## 1. Introducción

En un mundo donde los ecosistemas se están degradando a un ritmo sin precedentes, estudiar la problemática socioambiental se ha vuelto crucial. Del mismo modo, es fundamental identificar cómo se puede impactar esta realidad a través de una Educación Ambiental (EA) que comience desde la primera infancia, con el objetivo de fortalecer la Conciencia Ambiental de las personas en cualquier contexto, mediante un contacto cercano e intencional con la naturaleza (Sobel, 1996). Este contacto resulta indispensable para el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que favorece no solo su salud física y emocional, sino que también promueve una comprensión más profunda del entorno natural y del papel que desempeñan en la preservación del medio ambiente, a través de una Pedagogía Verde (Freire, 2011).

Estos aspectos adquieren especial relevancia en un contexto donde el cambio climático, la deforestación y la degradación ambiental constituyen desafíos tanto a nivel global como local. En ciudades como Barrancabermeja (Colombia), donde los efectos de las actividades industriales sobre el medio ambiente son evidentes, la promoción de la conciencia ambiental desde las primeras edades se convierte en una necesidad urgente (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2024). A pesar de los esfuerzos realizados a nivel nacional, como la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental, persiste la necesidad de integrar experiencias significativas que acerquen a los niños y las niñas a su entorno natural de manera práctica y sostenible (Ley 1549, 2012).

Varios estudios han evidenciado que el contacto con la naturaleza en la infancia temprana favorece el desarrollo cognitivo, de funciones ejecutivas, habilidades para resolver problemas, trabajo en equipo y manejo de emociones, contribuyendo al desarrollo biopsicosocial integral (Ernst et al., 2022; Galeano Martínez et al., 2018; Tiriba y Profice, 2019). Asimismo, actividades sostenibles impulsadas por las escuelas, como la creación y el cuidado de jardines, huertos escolares y excursiones, fomentan comportamientos ecológicos y apoyan la conservación (Whitburn et al., 2023). A través del aprendizaje sobre temas como la composición del suelo, el ciclo del agua y el compostaje, los niños no solo adquieren conocimientos, sino que desarrollan una conciencia ecológica que perdura a lo largo de sus vidas (Carballido et al., 2021), impactando positivamente a su comunidad.

Iniciativas como la arborización y ambientación escolar han mostrado ser efectivas para integrar la naturaleza en el ámbito educativo y fortalecer la EA, creando espacios que favorecen el aprendizaje práctico sobre biodiversidad y ecosistemas (Jaramillo, 2018). A nivel nacional, destacan proyectos como la Escuela de Generadores de Oxígeno en la Gobernación de Cundinamarca (2024), la Red de Colegios Cerros de Bogotá (Figueroa, 2016), las jornadas de siembra de plántulas de la Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca (2023) y los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) a nivel nacional (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2016). Estas iniciativas alineadas con los lineamientos de la EA en Colombia buscan desarrollar competencias en los niños para enfrentar desafíos ambientales, fortaleciendo su conciencia y compromiso con la sostenibilidad desde la escuela (Rodríguez et al., 2024).

Anivel internacional, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 y el ODS 15, subrayan la importancia de integrar la EA y la sostenibilidad en los programas escolares, enfocándose en los objetivos de aprendizaje que abordan estos temas (UNESCO, 2017). Los ODS instan a los países a garantizar que todos los niños y niñas adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, la paz y la justicia (Rieckmann et al., 2017). En consecuencia, varias instituciones educativas han abordado la huella ecológica de sus comunidades a través de proyectos de investigación que transforman las acciones cotidianas de sus miembros, como la arborización del entorno y la creación de jardines o huertos (Hancock et al., 2025), que implican experiencias sensoriomotoras y afectivas tanto en entornos urbanos (Dutta y Chandrasekharan, 2024) como en contextos de bajos recursos (Jordaan y Falk, 2024). En otros casos, se han creado centros infantiles donde las actividades diarias se desarrollan en contacto directo con la naturaleza (Sobel, 2017a), como ocurre en las reconocidas Escuelas Bosque (Knight et al., 2024).

Estas iniciativas no solo miden el impacto real de estas estrategias innovadoras a nivel educativo, sino que también cultivan un sentido de pertenencia y compromiso con el entorno y la institución educativa, reflejando la sensibilización de los niños y niñas sobre la transformación que experimentan en estos espacios y alentándolos a adoptar prácticas sostenibles. Como señala Sobel (2017b), a través de esta “naturalización” de la educación y la reconexión de la primera infancia con el planeta, se contribuye a formar una generación más consciente y responsable frente a los desafíos ambientales y tecnológicos de la sociedad actual, recuperando el contacto con la naturaleza, aunque haya sido perdido con el tiempo.

En este contexto, la presente investigación surgió a partir de una situación observada al inicio del año escolar con 25 niños y niñas de infantil en una institución educativa oficial de Barrancabermeja (Colombia), ya que durante su ausencia por vacaciones, las plantas de la escuela fueron gravemente afectadas por la sequía del Fenómeno del Niño en el periodo 2023-2024 (Alcaldía Distrital de Barrancabermeja, 2024; Vanguardia, 2024). Esta observación despertó la curiosidad de los niños, quienes comenzaron a formular preguntas como: ¿Por qué algunas plantas del entorno escolar están muertas y secas? y a elaborar sus propias hipótesis sobre las posibles causas relacionadas con la escasez de agua, tales como el “exceso de sol” o “que la tierra ya no servía”.

A partir de estas inquietudes y respuestas genuinas, surgió el interés en la maestra investigadora por comprender los factores que influyen en el desarrollo de las plantas del entorno cercano y explorar cómo la primera infancia podría contribuir a su bienestar mediante actividades pedagógicas que involucraran a los niños y las niñas en la arborización de la escuela, la observación del crecimiento de las plantas y el reconocimiento de sus características y cuidados. El propósito de la investigación fue analizar cómo estas experiencias de aprendizaje podían contribuir al desarrollo de una Conciencia Ambiental desde la primera infancia, involucrando no solo a los niños y niñas, sino también a sus familias en el proceso educativo.

## 2. Marco teórico

En el ámbito ambiental, uno de los conceptos que ha adquirido gran relevancia es el de huella ecológica, el cual resulta indispensable conocer para poder influir en las acciones diarias de los seres humanos desde edades tempranas. Según [Thornbush \(2021\)](#), esta mide el consumo anual de cada individuo en relación con el área terrestre necesaria para producir y asimilar los desechos generados por sus actividades. Este concepto funciona como un indicador que permite entender, de manera general, las repercusiones de la actividad humana sobre el planeta, los ecosistemas y la sociedad. [Sampedro \(2013\)](#), en *El río que nos lleva*, destaca la necesidad de redefinir nuestra relación con el entorno, señalando que es un llamado a equilibrar el desarrollo humano y la conservación de la naturaleza.

En este marco, la EA se concibe como un proceso continuo que fomenta la conciencia sobre las relaciones entre los seres humanos y su entorno natural, promoviendo actitudes orientadas hacia la transformación social y ecológica ([Monroe et al., 2017](#)). Además, promueve valores, actitudes y comportamientos que favorecen la participación y cooperación en decisiones para acciones ambientales ([Martínez, 2010](#)). Según [Bustamante-Toro y López-Castaño \(2022\)](#), estas características permiten que la EA se ajuste a las dinámicas biofísicas, socioculturales, políticas e históricas de la escuela y su entorno, facilitando la contextualización del proceso educativo.

En este contexto, la EA en los primeros años de vida es fundamental, ya que no solo permite a los niños conocer los elementos del entorno natural, sino que también fomenta una conexión emocional y cognitiva más profunda con el medio ambiente y los seres que lo habitan, incluidos ellos mismos. Este concepto es explicado por [Wilson \(2021, p. 9\)](#) mediante el término “Biofilia”, que define como la “tendencia innata a prestar atención a la vida y a los procesos naturales”. Este enfoque resalta la importancia de acercarse al entorno natural no solo para comprenderlo, sino también para protegerlo, pues, como afirma Wilson: “en la medida en que entendamos a los demás organismos, los valoraremos más y también nos valoraremos más a nosotros mismos” (2021, p. 10). Diversos estudios han demostrado que esta afinidad aumenta desde la primera infancia cuando se ofrece una educación basada en la naturaleza, involucrando a los niños en el juego y en interacciones cotidianas con el entorno, incluso en periodos breves de exposición ([Küpeli y Bayındır, 2025](#); [Yılmaz et al., 2020](#)).

En el ámbito escolar, este tipo de educación es clave para que los niños comprendan la interdependencia entre los seres vivos y los ecosistemas ([Ernst y Burcak, 2021](#)). Además, fomenta un sentido de responsabilidad hacia el medio ambiente al participar en actividades prácticas, como el cultivo de plantas ([Takkouch y DeCoito, 2024](#)). Estas actividades pueden incluir la forestación, que establece una cubierta forestal en terrenos no forestados; la reforestación, que busca restaurar árboles en áreas degradadas mediante métodos naturales o artificiales ([Chandra, 2011](#)); y la arborización, que consiste en plantar árboles y vegetación en infraestructuras urbanas para embellecer y naturalizar el entorno ([Dowhal, 2016](#)). En este marco, las acciones de sembrar o plantar, definidas por la [Real Academia Española \(2014\)](#) como “arrojar y esparcir las semillas en la tierra” y “meter en tierra una planta para que arraigue”, se

convierten en actividades que, al ser introducidas desde la infancia, no solo enseñan conocimientos científicos, sino que también influyen en el desarrollo de comportamientos proambientales en el futuro (Stevenson et al., 2018).

Estas acciones cobran mayor importancia en el contexto actual, marcado por los desafíos del cambio climático y la degradación ambiental. Según Valdés et al. (2021), los problemas ambientales están aumentando en gravedad y vulnerabilidad, lo que hace urgente promover la conciencia ambiental en diversos entornos, incluidos los escolares y familiares. Esta conciencia es definida por Alonzo y Niño (2023) como un conocimiento y filosofía de vida transmitida de generación en generación, que permite a los humanos comprender y transformar su entorno para preservarlo mediante acción colectiva.

Las familias juegan un papel clave, ya que las propuestas educativas actuales no son suficientes para preparar a los hogares ante los retos del desarrollo sostenible y los problemas ambientales futuros (Contreras et al., 2018). La participación activa de las familias en proyectos como compostaje, reciclaje, salidas de campo o arborización fortalece el aprendizaje y promueve una conciencia ambiental compartida (Wells y Lekies, 2006), siendo fundamental para el desarrollo de los niños (Güven y Yilmaz, 2017). Así, la conciencia ambiental en los niños depende de las acciones en el hogar y su relevancia (Payne, 2005; Ahmetoglu, 2017; Jirásek et al., 2024). Aunque no todas las actividades están dirigidas a los adultos, los cambios en los niños provocan transformaciones en los hogares (Damerell et al., 2013). Es decir, la transmisión generacional de esta conciencia ocurre en ambas direcciones, y lo aprendido en las escuelas puede transformar las creencias, percepciones y hábitos de la comunidad educativa (Straub y Leahy, 2017; Urroz y Christiana, 2024).

Para lograr estos objetivos, es necesario que las instituciones educativas y los docentes adopten nuevas concepciones pedagógicas vinculadas a una Pedagogía Verde (Freire, 2011). Esta perspectiva sostiene que los ambientes escolares, como las zonas verdes, deben formar parte del currículo infantil, ya que contribuyen al desarrollo integral de los niños (Ardoin y Bowers, 2020; López y Rodríguez, 2020). La educación infantil basada en la naturaleza, o "Nature-based early childhood education", propone que las experiencias de aprendizaje de la primera infancia ocurran en contacto directo con el entorno natural. Ante eso, investigaciones han demostrado que genera un espacio enriquecido para el aprendizaje, impacta positivamente en el desarrollo infantil, fomenta la conexión con la naturaleza e identidad ecológica (Alfonso, 2024; Ahi et al., 2024), y mejora la creatividad y habilidades de pensamiento científico (Kavak, 2024).

La exploración del medio, más que una actividad dirigida por las Orientaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), se convierte en una oportunidad para que las inquietudes de la infancia sobre su entorno se transformen en objetivos de investigación y fuentes para desarrollar habilidades científicas, tal como se define en el objetivo principal del Programa Ondas (Cajiao y Lozano, 2018). Según Serra (2020), promover el contacto directo con la naturaleza en las escuelas no solo implica sensibilización ambiental, sino que también tiene un impacto positivo en la salud, atención, desarrollo motor y cognitivo, autonomía, curiosidad, y en la adquisición de valores (p. 27), además de mejorar la salud mental, bienestar personal (Harvey et al., 2020) y resiliencia psicológica (Harvey et al., 2020; Ernst et al., 2021).

De este modo, la escuela permite posicionar a los niños como “científicos desde la cuna”, involucrándolos en la investigación de fenómenos naturales y construyendo las bases de su pensamiento científico a través de la observación guiada, formulación de preguntas y planificación para encontrar respuestas, maximizando la indagación, una habilidad científica clave (Furman, 2016).

### 3. Métodos y materiales

Este proyecto se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y con un diseño metodológico de Investigación-Acción, lo que permitió una exploración profunda y dinámica del problema. Según Requena (2018, p. 291), esta metodología “puede propiciar la participación y la toma de conciencia hacia el mejoramiento de la calidad de vida, a través de la ejecución de acciones colectivas ambientalistas”.

Como indica Hernández Sampieri (2014), este enfoque facilita la implementación de intervenciones pedagógicas y su evaluación continua, destacando la importancia de la participación activa de todos los involucrados –niños, familias y docentes– y la adaptación constante de las estrategias según la retroalimentación y los resultados obtenidos. De esta forma, el fenómeno de estudio se abordó mediante observación directa, análisis de registros y reflexión crítica. Estos instrumentos se aplicaron observando las interacciones de los niños con el entorno natural, su participación en actividades relacionadas con el cuidado de plantas, y analizando sus percepciones y comportamientos vinculados a la sostenibilidad. A continuación, se presentan las fases del proceso de investigación.

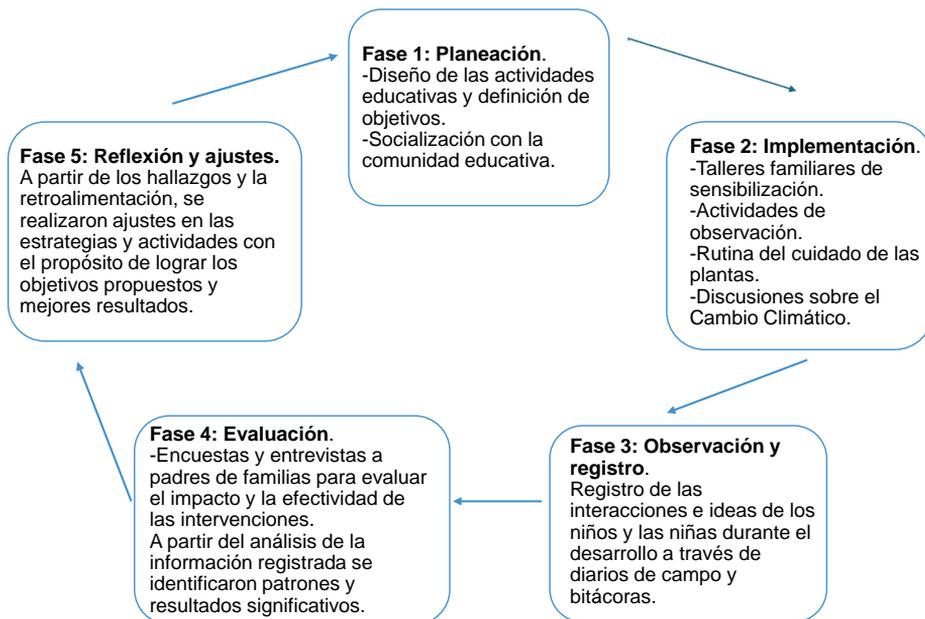


Gráfico 1. Fases y descripción del proceso de investigación

Fuente: Elaboración propia

### 3.1 Población

La investigación se llevó a cabo con la participación de 14 niños y 11 niñas del grado transición de una institución educativa oficial en Barrancabermeja, Colombia. El contexto educativo es principalmente urbano, lo que subrayó la necesidad de fomentar la participación activa de los niños en experiencias que promovieran su conexión con el entorno natural. Además, se involucraron los padres, madres y cuidadores como participantes clave en el proceso, quienes tomaron parte en actividades como la plantación y cuidado de plantas, debates y reflexiones sobre la EA, así como en la evaluación del proyecto. Asimismo, una docente de este mismo nivel educativo se integró al proceso, aportando su experiencia y conocimientos, lo que enriqueció las dinámicas educativas y fortaleció el vínculo entre la escuela y la comunidad.

### 3.2 Instrumentos de recogida de información

Para la recolección de datos, se utilizaron diversos instrumentos, entre los cuales destacan los diarios de campo, empleados por la docente para registrar observaciones diarias sobre las experiencias de aprendizaje, las actitudes de los niños y niñas, y detalles específicos sobre el cumplimiento de la planeación del proyecto. Además, se implementaron bitácoras que permitieron a los niños registrar sus observaciones, reflexiones y aprendizajes relacionados con el cuidado de las plantas y el impacto del cambio climático.

Estos registros fueron fundamentales para capturar tanto las percepciones individuales como grupales de los participantes. De manera complementaria, se diseñaron encuestas y cuestionarios para conocer las opiniones de las familias sobre la efectividad del proyecto y su impacto en la conciencia ambiental de sus hijos. Finalmente, se documentaron las actividades realizadas a través de un registro visual y descriptivo, que incluyó fotografías y anotaciones frente a las tareas ejecutadas en el establecimiento escolar.

### 3.3 Análisis de la información

El análisis de los datos se centró en la categorización de temas emergentes y patrones a partir de las observaciones y registros. Según Cerrón (2019, p. 161), el maestro investigador “participa e interactúa con los investigados para comprender, interpretar, criticar y ejecutar la mejora continua del sistema educativo”, la cual se puede observar en la Tabla 1 en relación con cada una de las experiencias desarrolladas”. En este sentido, la investigación priorizó las voces de los niños sobre su comprensión del entorno natural, las prácticas sostenibles y la participación de las familias en el proyecto.

Asimismo, el análisis incluyó la triangulación de la información obtenida de las observaciones del docente, las bitácoras de los niños y las opiniones de las familias, lo que enriqueció la comprensión del fenómeno. Según Flores (2023), la triangulación permite construir una visión sistemática de transformación social, identificando patrones comunes y diferencias individuales, lo que brindó una base sólida para generar recomendaciones sobre prácticas sostenibles en el entorno escolar.

Tabla 1. Registro de categorías de análisis y experiencias

Categoría	Experiencia
Participación en el programa educativo	Elaboración por parte de los niños y las niñas de la bitácora donde se registran los procesos de cada planta.
	Dramatización de la canción “ <u>A un granito de maíz</u> ”. Esta es una canción de tradición oral de la región.
	Juego de manos y mímica “ <u>Planté una semilla</u> ”
	Entrega de diferentes semillas a cada niño y niña.
Desarrollo de la Conciencia Ambiental	Observación del video de sensibilización con el cuento “ <u>La semilla dormilona</u> ”
	Visualización del video “ <u>El coleccionista de semillas</u> ”
	Elaboración de sellos con hojas de diferentes formas y tamaños.
	Cuento “Había una vez una semilla” de los autores Judith Anderson y Mike Gordon
Conocimientos adquiridos sobre el desarrollo de las plantas	Comparación de semillas por tamaños y formas
	¿Cómo influye el clima en el crecimiento de las plantas?
	Identificación de las partes de una planta
Percepciones sobre el estado de las plantas	Salida exploratoria, observación con lupas de las plantas de la escuela y registro en la bitácora

Fuente: Elaboración propia

#### 4. Resultados y discusión

El primer resultado de esta investigación fue el diseño e implementación de una secuencia didáctica que fortaleció la conciencia ambiental tanto en los niños y las niñas como en sus familias, tal como se planteó en el objetivo principal. A partir de esta intervención, se lograron recoger sus voces a través de los instrumentos aplicados, lo que permitió analizar el proceso y comenzar la construcción de un proyecto de EA en la comunidad, basado en los hallazgos interpretados por la maestra investigadora.

Tras socializar la propuesta con la comunidad educativa, especialmente con los directivos de la institución y las familias de los participantes, se llevaron a cabo dos talleres familiares. Estos talleres tuvieron como objetivo promover un primer acercamiento y sensibilización ambiental, mediante actividades como la producción de compost y la creación de macetas personalizadas con material reciclable para un jardín escolar. Estas experiencias fueron fundamentales para que los adultos comprendieran los objetivos del proyecto y la importancia de su apoyo continuo. A continuación, se detallan las actividades de cada uno de los talleres.

##### 4.1 Talleres familiares

###### *Taller familiar 1. Hagamos compost en comunidad*

El objetivo de este taller fue enseñar a las familias el proceso de fabricación de compost, presentándolo como una alternativa de cuidado medioambiental que pueden aplicar en sus hogares. Esta práctica no solo enriquece el suelo para el cultivo, sino

que también fomenta la creación de jardines y huertas caseras. Además, se distribuyó una encuesta impresa a cada familia (Imagen 1), que debían completar posteriormente para registrar sus observaciones sobre el proceso de compostaje realizado en casa.



Imagen 1. Encuesta sobre la elaboración del compost en los hogares  
Fuente: Elaboración propia

Para el desarrollo de este taller, una agrónoma especialista de la comunidad proporcionó un documento con los 5 pasos esenciales para elaborar compost de manera efectiva. Esta colaboración resalta la importancia de que los maestros y maestras de educación inicial promuevan interacciones entre los niños y actores clave de su comunidad, ya que, como señala el MEN (2017), estas interacciones permiten guiar la exploración del entorno y fortalecer la identidad de los niños como miembros de la comunidad, así como su aprendizaje activo (García y López, 2020).

La información proporcionada permitió realizar el taller de manera estructurada y comprensible para todos los participantes, ya que cada familia recibió un documento informativo para llevar a casa. Un total de 17 familias asistieron a la actividad, y aunque no todos participaron en el taller, todas se comprometieron a enviar fotos de los pasos del proceso de compostaje realizado en sus hogares, cumpliendo con lo solicitado. Este compromiso evidenció el inicio de lo que Alonzo y Niño (2023) describen como una "conciencia ambiental compartida".

Durante el proceso, se observaron actitudes colaborativas y positivas en las familias, quienes mantuvieron su interés a lo largo del tiempo, mostrando disposición para adoptar prácticas ecológicas en sus hogares (Monroe et al. 2017). A pesar de algunos temores e incertidumbres sobre el compostaje en espacios reducidos, como el miedo a malos olores, las familias recibieron respuestas prácticas y asesorías durante los talleres, muchas veces facilitadas por sus propios hijos e hijas, quienes compartían lo aprendido en la escuela.

De esta manera, las familias comprendieron que tales inconvenientes podían evitarse con un manejo adecuado del compost, por ejemplo, cubriendo correctamente el material orgánico para prevenir la aparición de moscas. Este fenómeno de EA, en muchos casos, ocurrió gracias a las enseñanzas de los niños hacia sus padres, como lo confirman investigaciones previas (Straub y Leahy, 2017; Urroz y Christiana, 2024).

### *Taller familiar 2. Macetas creativas.*

En el segundo taller familiar, cada familiar presentó ideas de diseños para sus propias macetas, las cuales habían investigado en Internet, y trajeron los materiales reciclables necesarios para llevar a cabo la actividad, como botellas plásticas, tarros de productos de limpieza, neumáticos, entre otros. Este tipo de cooperación y compromiso de los adultos con el medio ambiente evidenció los efectos positivos de la EA en las instituciones educativas, favoreciendo que los participantes pudieran tomar decisiones y proponer acciones, tal como señala Martínez (2010).

En este taller, tanto los adultos como los niños y niñas fueron protagonistas, involucrándose activamente en los procedimientos artísticos necesarios para elaborar las macetas, utilizando además materiales decorativos como pintura y cartulina. La colaboración entre los miembros de cada familia fue esencial, ya que distribuyeron los roles y juntos lideraron el proceso para lograr mejores resultados, tal como se puede ver en la Imagen 2. Este tipo de trabajo en equipo y contacto con la naturaleza fortalece, como mencionan Esteve (2012) y Kavak (2024), habilidades cognitivas, entre ellas el pensamiento creativo.



Imagen 2. Creando macetas en familia  
Fuente: Elaboración propia

Este espacio también favoreció el tiempo de calidad en familia, generando una experiencia de crecimiento emocional y una conexión más intencional entre los miembros de la familia y el entorno en el que se desarrollaban las actividades (Sobel, 2017b). Además, las familias contribuyeron significativamente al aprendizaje sobre el sembrado de plantas. En particular, uno de los padres, dedicado al cultivo de horta-

lizas en su finca, compartió su experiencia con la comunidad educativa. Este padre proporcionó los materiales necesarios para realizar la actividad adecuadamente y ofreció valiosos consejos sobre el cuidado de las plantas, como la importancia de ubicar las plantas con suficiente espacio entre ellas para que todas reciban los nutrientes necesarios, conocer la profundidad adecuada de los orificios según la raíz de cada planta y entender el tipo de riego adecuado para cada una. Este ejemplo resalta el rol crucial de los adultos de referencia en el aprendizaje ambiental, ya que, tal como lo mencionan Güven y Yilmaz (2017), el conocimiento y las acciones de los padres no solo sirven como modelos a seguir, sino que son fundamentales para el compromiso ambiental que los niños y niñas adquieren desde temprana edad.

### *Taller familiar 3. Creemos nuestro propio jardín escolar*

Una vez completada la creación de las macetas creativas se procedió a ubicar las plantas proporcionadas por las familias para formar el jardín escolar, el cual fue ubicado en un espacio destinado por la institución. En este proceso se evidenció el sentido de responsabilidad compartida promovido por la práctica (Takkouch y Isha DeCoito, 2024; Wells y Lekies, 2006), ya que todo el grupo participó en la limpieza y organización del área, retirando desechos que reflejaban la contaminación, un desafío importante en el cuidado de las zonas verdes y un argumento claro para la necesidad de estas acciones (Valdés et al., 2021). Para finalizar, las macetas fueron colocadas y el espacio se cercó utilizando palos gruesos de madera, los cuales fueron decorados previamente por cada familia en sus hogares.



Imagen 3. Creación del jardín escolar

Fuente: Elaboración propia

A partir de estos talleres, se evidenció un compromiso constante de las familias por continuar participando en el cuidado del jardín escolar, ya que frecuentemente acudían a la institución para realizar las tareas de mantenimiento necesarias, además de enviar abono y nutrientes. Esta actitud refleja el impacto inmediato de contar con un conocimiento más profundo sobre los seres vivos, lo que fomenta una mayor responsabilidad y valoración del cuidado ambiental (Wilson, 2021). Asimismo, se observó el efecto positivo que tiene el interés de los niños y niñas por participar en actividades proambientales sobre este compromiso familiar. A medida que los niños y niñas mostraban mayor entusiasmo, aumentaba el apoyo y la dedicación de los familiares (Damerell et al., 2013). Un claro ejemplo de esta vinculación entre la familia

y la escuela se refleja en la Imagen 4, donde los niños presentan un cartel pintado y donado por uno de los padres, el cual fue colocado en el jardín escolar con la frase: "Si tu jardín quieres conservar, las plantas has de cuidar".



Imagen 4. Cartel diseñado por un padre de familia participante.  
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, las familias mostraron una mayor disposición para involucrarse en iniciativas ambientales dentro de la institución educativa de sus hijos. Su colaboración se reflejó en actividades como la jornada ecológica y el Día del Agua, realizadas posteriormente. En esta última experiencia, participaron en la limpieza tanto interna como externa de la escuela y ayudaron a renovar la decoración de los jardines, pintando áreas deterioradas. Asimismo, al final del año escolar, los padres apoyaron la presentación escénica de los niños y niñas, titulada "Planté", como parte del Semillero Verde. Este compromiso demuestra, según [Payne \(2005\)](#), un fuerte sentido de pertenencia y responsabilidad compartida, impulsando acciones de sensibilización ambiental desde la primera infancia y fortaleciendo la conciencia ecológica en el entorno escolar de sus hijos.

Estas experiencias reflejan la importancia y el valioso aporte de las familias a la EA, lo cual debe ser concebido como un esfuerzo colectivo dentro de las comunidades educativas. De este modo, la escuela se reconoce como un espacio clave para fomentar transformaciones ecológicas, comenzando con la identificación de intereses y el diseño de propuestas que motiven a los padres a sentirse y actuar como protagonistas del cambio ([Contreras et al., 2018](#)) y sobre todo que reconozca el valor de su ejemplo en la conciencia ecológica de sus hijos e hijas ([Payne, 2005](#); [Ahmetoglu, 2017](#); [Jirásek et al., 2024](#)).

A partir de los diálogos generados durante los talleres familiares, las canciones aprendidas y los recursos utilizados, la maestra investigadora inició nuevas experiencias de aprendizaje en torno a la EA con el grupo de niños y niñas, las cuales se describen a continuación.

## 4.2 Experiencias de aprendizaje

### Experiencia 1. Establecemos una rutina del cuidado

Este espacio grupal comenzó estableciendo una rutina de cuidados esenciales para mantener saludable el jardín, la cual surgió como resultado de los aprendizajes adquiridos durante los talleres. De este modo, a partir de las propuestas y opiniones de los niños y niñas, se definieron las tareas necesarias, que se presentan a continuación en el Gráfico 2.

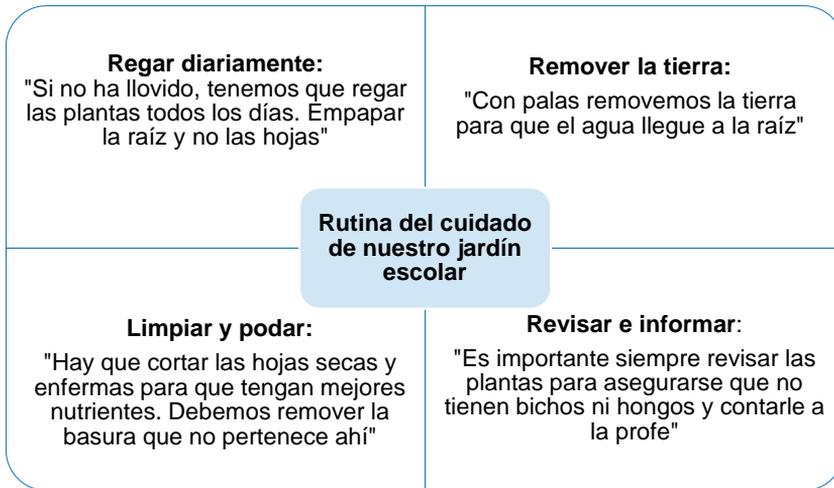


Gráfico 2. Roles definidos por los participantes para la rutina de cuidado del jardín.

Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo las tareas, los niños y niñas se organizaron en grupos según sus intereses en los diferentes roles establecidos. Estas responsabilidades se distribuyeron de forma espontánea entre los grupos, asegurando la participación de todos; por ejemplo, tareas como manejar el rastrillo, que se realizaba una vez a la semana, requerían una mayor rotación entre los grupos. No obstante, esta actividad tuvo que suspenderse temporalmente debido a la aparición de un caracol africano en el jardín, lo que representaba un riesgo para la seguridad de los participantes. Ante esta situación, se procedió a limpiar adecuadamente el jardín para garantizar la seguridad de todos y se planeó reanudar la rutina, ya que ya se había establecido como parte del protocolo institucional. Este tipo de situaciones, propias del entorno natural, resalta la importancia de estar preparados con las herramientas necesarias para asegurar la continuidad del proyecto de manera segura. La implementación de esta rutina y las decisiones tomadas permitieron a los participantes aplicar de forma práctica lo aprendido, promoviendo además el desarrollo de habilidades sociales y el trabajo en equipo (Galeano Martínez et al., 2018).

### Experiencia 2. Creando nuestros instrumentos de investigación

Una vez establecido el contacto directo con la naturaleza, involucrando a las familias y creando una rutina de cuidado, los niños y niñas comenzaron a elaborar sus propias bitácoras de investigación, donde registraron sus observaciones y reflexio-

nes sobre las transformaciones de las plantas en las experiencias realizadas. Como se muestra en la imagen 5, esta actividad no solo permitió fortalecer la conciencia ambiental, sino también favorecer el desarrollo transversal de habilidades de pensamiento científico, tales como la indagación mediante la observación intencionada y el registro de hallazgos (Furman, 2016). A través de estas bitácoras, los niños y niñas demostraron su interés por registrar el crecimiento de las plantas, ilustrando sus observaciones con dibujos que reflejaban lo que veían en cada fecha de seguimiento. Además, mediante su expresión oral descriptiva, la maestra transcribió lo que los niños y niñas deseaban compartir, convirtiendo sus grafías en un reflejo tangible de sus aprendizajes y descubrimientos.



Imagen 5. Bitácoras de registro

Fuente: Elaboración propia

Como señala Serra (2020), esta práctica contribuye al fortalecimiento de las habilidades cognitivas, la atención y la adquisición de valores en los niños y niñas. Durante las observaciones diarias de las plantas en el jardín, los niños no solo registraban sus percepciones, sino que también compartían sus emociones. A través de sus dibujos, expresaban pensamientos como “Me gusta ver cómo crecen mis plantas” al observar resultados esperados, y emociones como la frustración al ver que sus plantas no crecían tan rápido como esperaban, generando nuevas preguntas que resolvieron en equipo.

Estas experiencias les ayudaron a comprender que la naturaleza tiene su propio ritmo, especialmente en procesos como el crecimiento de las plantas, y les permitió explorar cómo buscar respuestas a sus preguntas, no solo en este ámbito, sino en otros aspectos de su vida. Así, se evidenció el valor de estas actividades para desarrollar virtudes como la paciencia y la resiliencia (Ernst et al., 2021; Tarman et al., 2023). Tal como cita Esteve (2012, p. 347), “el contacto con la naturaleza fomenta la creatividad, el entusiasmo por el descubrimiento y el juego espontáneo, además de ayudar a superar miedos y ganar confianza en uno mismo y en el entorno”.

### Experiencia 3. Vamos a observar nuestro entorno

En esta ocasión, se realizó una salida exploratoria utilizando lupas para observar las plantas de la escuela y registrar los detalles en sus bitácoras. Posteriormente, se visualizó el video “El coleccionista de semillas”, el cual enseña sobre la variedad de semillas, la importancia de su cuidado y el acto simbólico de sembrar semillas de amor y paz en el corazón, reflejando la transversalidad de la dimensión socioemocional en el proyecto, tal como lo promueve la Pedagogía Verde (Freire, 2011).

Al finalizar, cada niño recibió semillas de diferentes plantas, lo que despertó su interés por conocer las características físicas y las particularidades de cada especie. Entre las semillas entregadas se encontraban las de mango, naranja, durazno, maíz, arveja, manzana, pepino y plátano. Los niños las dibujaron en sus bitácoras, como se muestra en la Imagen 5. Esta actividad permitió una nueva conexión con su entorno cercano, favoreciendo la exploración natural a través de la Biofilia, que resalta la tendencia innata de los seres humanos a conectar con la naturaleza y a observar detalladamente los procesos naturales (Wilson, 2021), especialmente con las especies colombianas que forman parte de su vida cotidiana.



Imagen 6. Experiencias de exploración en el entorno

Fuente: Elaboración propia

En esta ocasión, las expresiones de los niños y niñas reflejaron asombro y curiosidad al identificar características de las plantas y las semillas. Se escucharon apreciaciones como: “¡Mira, hay insectos en las hojas!”, “Las semillas son importantes para hacer más plantas”, “Todas las semillas no son iguales, hay de diferentes tamaños”, “Yo tengo semillas de flores” y “¿Por qué si la semilla fue sembrada solo en algodón y agua pudo nacer y crecer?”. Estas expresiones fortalecieron sus habilidades científicas, promoviendo la curiosidad y la indagación, pilares del Programa Ondas, a partir de las preguntas formuladas por los niños y niñas (Cajiao y Lozano, 2018).

Además, esta experiencia les permitió identificar particularidades del proceso de germinación, como las diferencias en el crecimiento de las semillas de frijol y maíz, dependiendo de si estaban expuestas al sol o a la sombra. También observaron va-

riaciones en el desarrollo de las raíces y los tallos, comprendiendo cómo la luz y la temperatura influyen en el ciclo de vida de las plantas. El tener estos conocimientos pueden reflejar posteriormente una evolución en su conciencia ambiental (Carballido et al., 2021; Stevenson et al., 2018).

Finalmente, la experiencia facilitó que los niños y niñas comprendieran el impacto de las condiciones ambientales en el crecimiento de las plantas y la importancia del sol y el agua en su ciclo de vida. A través de la práctica de habilidades científicas, como la formulación de hipótesis, los niños fortalecieron sus mentes curiosas, como lo argumenta Furman (2016). Esto también resalta la relevancia de contar con entornos educativos verdes que favorezcan este tipo de experiencias, tal como lo promueve Freire (2011).

#### *Experiencia 4. Socialización y expresión artística de los aprendizajes*

A partir de las experiencias de contacto directo con el entorno natural y la participación activa de las familias, los niños y niñas realizaron una exposición utilizando recursos visuales, como creaciones artísticas y fotografías tomadas en sus hogares, para mostrar cómo el cambio climático influye en el crecimiento de las plantas. En este proceso de expresión oral y socialización de los aprendizajes, se identificó que fenómenos climáticos como El Niño (sequías) y La Niña (exceso de lluvias) afectan negativamente el desarrollo de las plantas, ya que el calor excesivo y la falta de agua dificultan la fotosíntesis, frenando el crecimiento y la reproducción vegetal. Algunas reflexiones compartidas fueron: “Las plantas necesitan agua cuando hace calor”, lo que evidencia una creciente conciencia sobre el cuidado necesario por parte de los seres humanos, adquirido a través de la rutina establecida, y el reconocimiento de su responsabilidad en el desarrollo sostenible, tal como lo proponen Rieckmann et al. (2017) con los ODS.

De este modo, se promovió la conciencia ambiental, ya que en el contexto comunitario surgieron reflexiones sobre las acciones necesarias para mitigar los efectos negativos del cambio climático en el entorno natural. Entre estas acciones, se destacó el compostaje tanto en la escuela como en los hogares, así como la importancia de los vínculos socioemocionales. Este aspecto fue clave en el proceso de cuidado, ya que los niños y niñas expresaron ideas como: “La semilla tiene que crecer con amor”, lo que evidencia la conexión emocional con la naturaleza desde los primeros años de vida (Esteve, 2012). La socialización finalizó con una actividad artística que permitió identificar las partes de una planta. A través de un video educativo y la recolección de material reciclable, los niños y niñas, organizados en equipos, crearon una planta ensamblada con tubos de papel higiénico y luego expusieron los resultados a sus familias, junto con una descripción de lo aprendido.

El hallazgo principal en esta experiencia fue que la mayoría de los niños y niñas reconocieron y ubicaron con facilidad las partes de las plantas, especialmente las raíces, el tallo, las hojas y las flores, durante la actividad final. Esto facilitó una comprensión más profunda sobre la anatomía de las plantas, el ciclo de vida y el impacto del cambio climático. Sin embargo, también se evidenció la necesidad de profundizar en el conocimiento sobre las funciones específicas de cada estructura, lo cual sugiere continuar con el proceso de investigación para fortalecer estos aprendi-

zajes. Este enfoque abre la posibilidad de seguir investigando y desarrollar nuevas estrategias didácticas y metodológicas, tanto en la escuela como en el hogar, con el apoyo del maestro como guía y la capacidad de investigación para acompañar a los niños y niñas en la resolución de sus inquietudes (Cajiao y Lozano, 2018).

## 5. Conclusiones

En conclusión, este proyecto ha sido efectivo para promover aprendizajes significativos sobre el cuidado del medio ambiente en los niños y niñas este contexto educativo en Barrancabermeja y sus familias. A través de actividades que fomentaron la exploración activa y la interacción con la naturaleza, se logró mantener el interés y motivación de los participantes, respondiendo a sus inquietudes iniciales sobre la situación del entorno. El proyecto incluyó el cuidado continuo de las plantas y la participación de la comunidad educativa, utilizando la metodología Ondas para promover la indagación y la investigación, integrando también actividades rectoras de exploración y arte.

Este proyecto no solo facilitó una comprensión más profunda del ciclo de vida de las plantas y la importancia de su cuidado, sino que también promovió el inicio de una conciencia ecológica sólida. A través de este proceso, se inculcaron en los niños y niñas, y sus familias, el respeto por el medio ambiente y las alternativas de acción concretas como la producción de compost, la arborización y el reconocimiento del rol de los seres humanos en la preservación y el mantenimiento de la naturaleza (Freire, 2011). De esta manera, se confirma la importancia de integrar la EA en el currículo escolar desde las primeras etapas educativas, tal como sugiere Rojas (2019), quien subraya que esta debe ser un componente esencial en la formación integral de la infancia, y como Temiz (2024), Küpeli y Bayındır (2025), Yilmaz et al. (2020) reconocen, existen múltiples posibilidades de enriquecimiento que una educación basada en la naturaleza puede aportar a la infancia.

El involucramiento activo de las familias, primero en los talleres y luego en el proceso de plantación y cuidado de las plantas, ha fortalecido el vínculo entre la familia y la escuela, creando una corresponsabilidad en la formación de los niños y niñas. Esta colaboración ha sido clave para extender los aprendizajes sobre el cuidado del medio ambiente más allá del aula, integrándolos en la vida familiar y comunitaria (Vásquez, 2021). Así, se promovió que las familias percibieran la institución educativa como una oportunidad de preparación para abordar problemáticas locales y familiares, y como lo indica Contreras et al. (2018), para fomentar una conciencia ambiental comunitaria frente a los problemas ambientales y políticos de la región, como las sequías recurrentes (Bustamante-Toro y López-Castaño).

A nivel institucional, el proyecto ha generado un impacto significativo al fomentar no solo el aprendizaje, sino también la mejora y embellecimiento de las áreas verdes de la escuela, lo cual ha incentivado la participación activa de toda la comunidad educativa en actividades de plantación y mantenimiento. Este proceso ha transformado el entorno escolar en un espacio más verde y acogedor, reforzando la importancia de la sostenibilidad y el cuidado ambiental. Esto no solo mejora la calidad del entorno, sino que también potencia el aprendizaje significativo de los niños y niñas al vincular teoría y práctica (Ardoín y Bowers, 2020; López y Rodríguez, 2020), con la participación activa de las familias, quienes han jugado un papel fundamental en el proceso.

Los resultados de este proyecto abren la posibilidad de nuevas investigaciones y proyectos educativos más amplios, destacando la importancia de la participación e integración de la comunidad educativa para replicar estas estrategias en otros contextos y niveles. Como futura perspectiva, se sugiere seguir evaluando el desarrollo de las competencias ambientales de los niños, niñas y sus familias mediante estudios longitudinales. También se recomienda incorporar actividades complementarias que profundicen en temas como la reducción de residuos y el uso responsable de recursos naturales en los hogares de diferentes contextos educativos y socioeconómicos.

En el ámbito didáctico, se aconseja la inclusión de diversas metodologías, recursos y secuencias didácticas que faciliten la profundización en los contenidos de los proyectos de aula e impliquen a las familias según las necesidades de cada contexto. Esto puede lograrse mediante la colaboración con expertos vinculados directamente con los niños y niñas, asociaciones gubernamentales e instituciones de educación superior que favorezcan la expansión de estas experiencias, junto con el diseño de planeaciones didácticas que integren todas las actividades clave para la primera infancia.

## Referencias

- Ahi, B., Kaya, G., & Kahriman-Pamuk, D. (2024). Children's views on why environmental protection is important: Are nature-based schools enough?. *The Journal of Educational Research*, 117(6), 365–377. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2413117>
- Ahmetoglu, E. (2017). The contributions of familial and environmental factors to children's connection with nature and outdoor activities. *Early Child Development and Care*, 189(2), 233–243. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1314273>
- Alonzo, R. M. y Niño, Y. L. (2023). Alcance de la Conciencia Ambiental en Estudiantes de Educación Básica Elemental. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 1-13. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.880>
- Alfonso, S. M. (2024). Histories, theories, and contemporary considerations of nature-based early childhood education: Roots to branches. In *Fostering an ecological shift through effective environmental education* (pp. 262–289). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2577-3.ch015>
- Alcaldía Distrital de Barrancabermeja. (2024, 19 de enero). *Se mantiene la vigilancia para enfrentar fenómeno el niño y se activaron las alertas* (Boletín No. 019). Alcaldía Distrital de Barrancabermeja. <https://go.oei.int/mbvjcwqt>
- Ardoin, A. M. & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Bustamante-Toro, C. A. y López-Castaño, C. E. (2022). Educación ambiental mediada desde las ecologías socioculturales para el abordaje del territorio en contextos escolares. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 25(Supl.1). <https://doi.org/10.31910/rudca.v25.nSupl.1.2022.2135>
- Cajiao, F. y Lozano, M. (2018). *La investigación en el Programa Ondas*. Colciencias. <https://go.oei.int/s0fzmzffh>
- Carballido Morejón, J. L., Morón-Monge, H. y Daza Navarro, M. P. (2021). El huerto escolar desde un enfoque indagativo: investigando las lombrices. *Investigación en la Escuela*, 103, 75-93. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i103.0>
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia* 9(17), 159-168. <https://go.oei.int/3ac4jane>

- Chandra Bebarta, K. (2011). *Dictionary of Forestry and Wildlife Sciences*. Concept Publishing Company.
- Contreras, S., Pérez, C. y Hernández, R. (2018). La preparación familiar sobre educación ambiental para el desarrollo sostenible comunitario. *Mendive*, 16(3), 396-408. <https://go.oei.int/sp4kxasz>.
- Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca. (2023, 23 de septiembre). Niños y adultos sembraron más de 3.000 plántulas en San Miguel de Sema para crear huerta escolar. *Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca*. <https://go.oei.int/t77fpjj>
- Damerell, P., Howe, C. & Milner-Gulland, E. J. (2013). Child-orientated environmental education influences adult knowledge and household behaviour. *Environmental Research Letters*, 8(1), 015016. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/8/1/015016>
- Dowhal, A. (2016). *Arboricultura urbana*. Editorial Maipue.
- Dutta, D. & Chandrasekharan, S. (2024). "We never even touched plants this way": school gardens as an embodied context for motivating environmental actions. *Environmental Education Research*, 31(2), 284-303. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2385993>
- Ernst, J. & Burcak, F. (2021). Understanding the interdependence of humans and ecosystems: An essential part of environmental education. *Journal of Environmental Education*, 52(4), 210-225.
- Ernst, J., Juckett, H. & Sobel, D. (2021). Comparing the Impact of Nature, Blended, and Traditional Preschools on Children's Resilience: Some Nature May Be Better Than None. *Front. Psychol.*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724340>
- Ernst, J., Sobel, D. & Neil, A. (2022). Executive function in early childhood: Harnessing the potential of nature-based practices to elevate and equalize outcomes. *Front. Educ.*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1011912>
- Esteve Guirao, P. (2012). Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza. [Reseña del libro Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza, de H. Freire, Autora.]. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 347-349. <https://go.oei.int/ntjcm4gx>
- Figuerola, J. (2016, 1 de diciembre). 1er Encuentro RedCerros: Visualizando escenarios de transformación educativa. *Blog Red de Colegios Cerros de Bogotá*. <https://go.oei.int/qzg4lqcx>
- Flores, R. (2023). *IAP (Investigación-acción participativa): Intensificación para la transformación social*. Sultana del Lago Editores.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Editorial Graó.
- Furman, M. (2016). *Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Santillana.
- Galeano Martínez, J., Parra Moreno, C. y Chocontá Bejarano, J. (Eds.). (2018). *Educación ambiental en la primera infancia: Una mirada en Latinoamérica*. Universidad de La Sabana.
- García, J. y López, M. (2020). Aprendizaje activo y su impacto en la educación ambiental. *Revista de Educación y Aprendizaje*, 14(2), 45-58.
- Gobernación de Cundinamarca. (2024, 27 de septiembre). Cundinamarca lanza la Escuela de Generadores de Oxígeno. *Gobernación de Cundinamarca*. <https://go.oei.int/azfmj9bd>
- Güven, S. & Yılmaz, N. (2017). Role and Importance of Family at Preschool Children Environmental Education. *European Journal of Sustainable Development*, 6(4), 105-114. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2017.v6n4p105>
- Hancock, J., Gray, D., & Colucci-Gray, L. (2025). A view from the garden: Interrupting politics of attainment and re-orienting education towards sustainable futures. *European Educational Research Journal*, 24(1), 68-86. <https://doi.org/10.1177/14749041231189967>
- Harvey, D. J., Montgomery, L. N., Harvey, H., Hall, F., Gange, A. C., & Watling, D. (2020). Psychological benefits of a biodiversity-focussed outdoor learning program for primary school children. *Journal of Environmental Psychology*, 67, 101381. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101381>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6. ed.). McGraw-Hill.
- Jaramillo, L. (2018). Iniciativas de arborización en el contexto escolar. *Revista de Educación Ambiental*, 10(1), 17-29.

- Jirásek, I., Čutová, B., & Jirásková, M. (2024). Environmental and outdoor education in preschool through family camping: the example of Czech Woodcraft in parents' opinions. *Environmental Education Research*, 31(1), 92–107. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2365412>
- Jordaan, M. & Falk, A. (2024). Sensory Gardens in Under-Resourced Early Childhood Development Centers. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 32 (1), 85-100. <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v32i01/85-100>
- Kavak, S. (2024). Exploring Nature-Based Education: The Impact on Preschool Children's Scientific Process Skills and Creativity. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 22(2), 9411-9417. <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00712>
- Knight, S., Coates, J. K., Lathlean, J. & Pérez-del-Aguila, R. (2024). The development of an interdisciplinary theoretical framework for Forest School in the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 50(2), 905-922. <https://doi.org/10.1002/berj.3953>
- Küpeli, K., & Bayındır, D. (2025). Preschool outdoor education environment quality predicts children's environmental attitude, awareness and affinity towards nature (biophilia). *Early Years*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2444886>
- Ley 1549 de 2012. *Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial*. 5 de julio de 2012. D.O. No. 48482.
- López, A. y Rodríguez, S. (2020). Espacios verdes en la escuela: una estrategia para el aprendizaje significativo. *Revista Latinoamericana de Educación Ambiental*, 3(1), 67-80.
- Martínez Castillo, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 97-111. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.9>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (Ed.). (2016). *Los proyectos ambientales escolares - PRAE en Colombia: Viveros de la nueva ciudadanía ambiental de un país que se construye en el escenario del posconflicto y la paz*.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. <https://go.oei.int/3vjdijspz>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2024). *2023 Informe de Gestión Institucional*. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. <https://go.oei.int/vd5awnr9>
- MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. MEN. <https://go.oei.int/xusgnryq>
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W. A. (2017). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791–812. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Payne, P. (2005). Families, Homes and Environmental Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 81-95. <https://doi.org/10.1017/S0814062600000975>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.) [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Requena Bolívar, Y. C. (2018). Investigación Acción Participativa y Educación Ambiental. *Revista Científica*, 3(7), 289–308. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.15.289-308>
- Rieckmann, M., Mindt, L., y Gardiner, S. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Rodríguez Becerra, L. P., Romero Moreno, Y. M., Bermúdez Quintero, L. C. y Reales Mendoza, L. Ángel. (2024). Aprendizaje Activo y Educación Ambiental: Formando Agentes de Cambio para un Futuro Sostenible. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 12195-12209. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13409](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13409)
- Rojas, P. (2019). La educación ambiental en el currículo escolar: desafíos y perspectivas. *Educación y Sociedad*, 32(1), 89-104.
- Sampedro, J. L. (2013). *El río que nos lleva*. Ediciones Destino.
- Serra García, A. (2020). Cómo afecta el tipo de patio al juego y a las relaciones entre iguales. En H. Freire. (Ed.), *Pacios vivos para renaturalizar la escuela*. (pp. 25-35). Octaedro.
- Sobel, D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*. Orion Society.

- Sobel, D. (2017a). The Future's So Bright: Early Childhood Education in the 21st Century. *Green Schools Catalyst Quarterly*, 3, 42-47. <https://go.oei.int/vvaelxm2>
- Sobel, D. (2017b). Outdoor school for all: Reconnecting children to nature. In Worldwatch Institute (Ed.), *EarthEd: Rethinking education on a changing planet* (pp. 23-33). Worldwatch Institute. [https://doi.org/10.5822/978-1-61091-843-5\\_2](https://doi.org/10.5822/978-1-61091-843-5_2)
- Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J. & Wals, A. E. (2018). International research on education for sustainable development: A review. *Environmental Education Research*, 24(7), 1029-1052.
- Straub, C. L. & Leahy, J. E. (2017). Intergenerational Environmental Communication: Child Influence on Parent Environmental Knowledge and Behavior. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 46(1), 1-9. <https://doi.org/10.4195/nse2016.06.0018>
- Takkouch, M. & DeCoito, I. (2024). Building Strong Roots: School–Community Partnerships for Integrating School Gardens in Environmental and Sustainability Education. *The International Journal of Sustainability Policy and Practice*, 21(1), 101-122. <https://doi.org/10.18848/2325-1166/CGP/v21i01/101-122>
- Tarman, İ., Erbay, F., & Durmusoglu-Saltali, N. (2023). The relationship between biophilia levels of preschoolers and social-emotional well-being and psychological resilience in the context of age and gender. *Early Child Development and Care*, 193(8), 1041–1054. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2216892>
- Temiz, Z. (2024). Nature is my best teacher: one-week nature-based education program for preschool teachers. *Applied Environmental Education & Communication*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2024.2436199>
- Thornbush, M.J. (2021). *The Ecological Footprint as a Sustainability Metric: Implications for Sustainability*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-62666-2>
- Tiriba, L. y Profice, C. C. (2019). Children in nature: Lived experiences, knowledge and belonging. *Educacao and Realidade*, 44(2), e88370. <https://doi.org/10.1590/2175-623688370>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Urroz, J. & Christiana, R. W. (2024). Evaluation of a Nature Prescription Program on Parental Perceptions for Children's Outdoor Activities. *Ecopsychology*, 16(4). <https://doi.org/10.1089/eco.2023.0072>
- Valdés, O., Llivina, M., Abreu, D., Miranda, T. y Reinoso, C. (2021). *Los problemas del medio ambiente: la educación para el desarrollo sostenible en las escuelas, familias y comunidades*. La Habana: Editor Educación Cubana.
- Vanguardia. (2024, 3 de febrero). *El Niño se siente con fuerza en el río Magdalena: alerta por bajo nivel del caudal*. Vanguardia. <https://go.oei.int/raxarfbg>
- Vásquez, R. (2021). El rol de la familia en la educación ambiental de los niños: un enfoque comunitario. *Educación y Ambiente*, 5(1), 22-35.
- Wells, N. M. & Lekies, K. S. (2006). Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments* 16(1),1-24. <https://dx.doi.org/10.1353/cye.2006.0031>
- Whitburn, J., Abrahamse, W., & Linklater, W. (2023). Do environmental education field trips strengthen children's connection to nature and promote environmental behavior or wellbeing?. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 5, 100163. <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2023.100163>
- Wilson, E. O. (2021). *Biofilia. El amor a la naturaleza o aquello que nos hace humanos*. Errata naturae editores. <https://go.oei.int/lu98cpp>
- Yılmaz, S., Çiğ, O., & Yılmaz-Bolat, E. (2020). The impact of a short-term nature-based education program on young children's biophilic tendencies. *Elementary Education Online*, 19(3), 1729-1739. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.734968>

#### Cómo citar en APA:

Saucedo Serrano, M. L. y Padilla Rincón, M. (2025). Semillero Verde: Implementación de un proyecto educativo ambiental con niños y niñas de Educación Inicial y sus familias en Barranca-bermeja, Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 29-49. <https://doi.org/10.35362/rie9716581>



## Comunidad educativa como estrategia clave para el abordaje de la educación para la sostenibilidad desde la infancia. Un estudio preliminar en las escuelas infantiles municipales de Granada

*A comunidade educacional como uma estratégia fundamental para abordar a educação para a sustentabilidade desde a infância. Um estudo preliminar em escolas maternas municipais de Granada.*

*Educational community as a key strategy for tackling education for sustainability from childhood. A preliminary study in municipal nursery schools in Granada*

Lucía Torres Muros <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-4731-5435>

Esther Paños Martínez <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9219-855X>

Pilar Jiménez Tejada <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1572-092X>

Jose Manuel Sánchez Robles <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-5896-0512>

<sup>1</sup> Universidad de Granada (UGR), España; <sup>2</sup> Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), España

**Resumen.** El presente estudio analiza la comunidad educativa de las escuelas infantiles municipales de Granada (España) y explora cómo se establecen relaciones de apoyo mutuo entre familias y escuela a lo largo del proceso educativo, así como su impacto en la promoción de prácticas sostenibles. A través de entrevistas semiestructuradas a las coordinadoras de las escuelas y presidentas/e de asociaciones de familias, se han identificado características clave del funcionamiento de estas comunidades, destacando la importancia de las relaciones personales y la confianza entre familia y escuela. Además, se han analizado las estrategias utilizadas por los distintos actores para fortalecer la comunidad educativa, así como las iniciativas que fomentan la educación para la sostenibilidad. Por último, se discute cómo una comunidad educativa basada en la confianza y las relaciones personales facilita el desarrollo de iniciativas sostenibles mediante la coordinación y el apoyo mutuo, fomentando el compromiso con la sostenibilidad desde la primera infancia.

**Palabras clave:** comunidad educativa; educación para la sostenibilidad; educación infantil; estrategias para generar comunidad.

**Resumo.** Este estudo analisa a comunidade educacional das escolas maternas municipais de Granada (Espanha) e explora como as relações de apoio mútuo entre as famílias e as escolas são estabelecidas ao longo do processo educacional, bem como seu impacto na promoção de práticas sustentáveis. Por meio de entrevistas semiestructuradas com coordenadores de escolas e presidentes de associações de famílias, foram identificadas as principais características do funcionamento dessas comunidades, destacando a importância das relações pessoais e da confiança entre a família e a escola. Além disso, foram analisadas as estratégias utilizadas pelos diferentes atores para fortalecer a comunidade educacional, bem como as iniciativas que promovem a educação para a sustentabilidade. Por fim, discute-se como uma comunidade educacional baseada na confiança e nas relações pessoais facilita o desenvolvimento de iniciativas sustentáveis por meio da coordenação e do apoio mútuo, promovendo o compromisso com a sustentabilidade desde a primeira infância.

**Palavras-chave:** comunidade educacional; educação para a sustentabilidade; educação infantil; estratégias para construir a comunidade.

**Abstract.** This study analyses the educational community of municipal nursery schools in Granada (Spain) and explores how mutually supportive relationships between families and schools are established throughout the educational process, as well as their impact on the promotion of sustainable practices. Through semi-structured interviews with school coordinators and presidents of family associations, key characteristics of the functioning of these communities have been identified, highlighting the importance of personal relationships and trust between family and school. In addition, the strategies used by the different actors to strengthen the educational community have been analysed, as well as the initiatives that promote education for sustainability. Finally, it discusses how an educational community based on trust and personal relationships facilitates the development of sustainable initiatives through coordination and mutual support, fostering commitment to sustainability from early childhood.

**Keywords:** educational community; education for sustainability; early childhood education; strategies for building community

## 1. Introducción

El mundo se enfrenta actualmente a una crisis socioambiental sin precedentes que requiere acciones urgentes y transformadoras de nuestro modelo de vida. La intersección entre el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la degradación de los ecosistemas y la creciente desigualdad social, exacerbada por los efectos de la globalización, está generando tensiones que amenazan tanto el bienestar humano como el equilibrio natural del planeta (Hooper et al., 2012; Steffen et al., 2015). Dichas tensiones o problemas son el resultado de modelos económicos insostenibles basados en la explotación excesiva de recursos, lo que conlleva impactos ambientales irreversibles y un aumento en la vulnerabilidad de las comunidades, sobre todo de aquellas más frágiles (Rockström et al. 2009; Rockström et al. 2009). Ante dicha situación, y con el fin de satisfacer las necesidades humanas básicas mientras se preservan los sistemas de soporte vital de la Tierra, se requiere de una transición acelerada hacia la sostenibilidad (Kates et al., 2001; Tortell, 2020).

Nuestras acciones, a nivel individual y como especie, son claves para enfrentar los grandes problemas relacionados con la sostenibilidad (Kopnina, 2020). Necesitamos adoptar medidas inmediatas que incluyan la transición hacia economías más sostenibles, el uso de energías limpias y la implementación de políticas inclusivas que reconozcan la interdependencia entre las sociedades humanas y la naturaleza. No obstante, los problemas relacionados con la sostenibilidad (o retos de sostenibilidad) son a menudo considerados como hipercomplejos, involucrando sistemas interconectados a diferentes escalas y múltiples actores con intereses divergentes (Lönngren y Van Poeck, 2021). Por otra parte, estos retos de sostenibilidad presentan causas y efectos no lineales, y soluciones que a menudo generan nuevos desafíos, requiriendo un enfoque holístico y adaptativo que trasciende las fronteras disciplinarias, geográficas y temporales tradicionales (Brønn y Brønn, 2018; United Nations Environment Programme [UNEP], 2021).

## 2. Educación y participación activa en la comunidad como motor para alcanzar la sostenibilidad

El surgimiento de agendas internacionales para alcanzar la sostenibilidad, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, responden a la creciente conciencia global sobre la urgencia de abordar los retos de sostenibilidad de manera coordinada y colaborativa, otorgando a la educación y la comunidad un papel central y estratégico (Sachs, 2015; Shulla et al., 2020). La educación, en particular, se considera un catalizador esencial de los demás ODS, como lo refleja el ODS-4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. A través de la educación, se promueve el desarrollo de individuos con los conocimientos, habilidades y valores necesarios para tomar decisiones responsables y efectivas, formando ciudadanos conscientes y preparados para enfrentar los grandes desafíos de la sostenibilidad (UNESCO, 2020). Además, esta agenda destaca la importancia de la participación comunitaria y la acción local, reconociendo que las soluciones sostenibles deben estar basadas en las realidades y saberes locales. Al fortalecer tanto la educación como la participación comunitaria, estas agendas globales buscan generar un efecto

multiplicador, en el que el conocimiento, la conciencia y la acción se expandan desde el ámbito individual hasta el global, facilitando una transformación sistémica hacia la sostenibilidad.

No obstante, los actuales modelos educativos y comunitarios han de replantearse profundamente en sí, con el fin de fomentar un cambio real hacia la sostenibilidad en el presente contexto de crisis socioambiental global. Los modelos educativos actuales, en muchos casos obsoletos, perpetúan modelos insostenibles de pensamiento y acción, haciendo necesaria una transformación radical en cómo educamos para la sostenibilidad (Orr, 2004; Lee y Lee, 2020). Esta transformación implica no solo cambios en el contenido curricular, sino también en las metodologías pedagógicas (Aguilera y Perales, 2020; Perales y Aguilera, 2021) y en la propia cultura de las instituciones educativas (Sterling, 2001). Paralelamente, los actuales modelos comunitarios se caracterizan a menudo por un creciente individualismo y una desconexión de los sistemas naturales y sociales más amplios, lo que dificulta la consecución de los objetivos de sostenibilidad.

Las sociedades modernas están cada vez más centradas en el bienestar personal, el consumo inmediato y el éxito individual, lo que contrasta con la urgencia de los problemas globales. El individualismo ha promovido una mentalidad en la que el confort y los intereses personales a menudo prevalecen sobre el bienestar colectivo. Esta forma de pensar genera resistencia a cambios que se perciben como una amenaza para el estilo de vida, como la reducción del consumo, el uso de energías renovables o la implementación de políticas más estrictas en cuanto a la gestión de recursos. Muchas personas prefieren continuar con hábitos de consumo insostenibles porque representan comodidad y éxito en el contexto social actual. Según Putnam (2015), el declive del capital social y la participación cívica en muchas sociedades modernas ha debilitado la capacidad de las comunidades para abordar colectivamente los desafíos ambientales y sociales.

El capital social, entendido como las capacidades que poseen las sociedades para enfrentar desafíos y resolver sus problemas, basándose en valores como la confianza, la reciprocidad, la solidaridad y la cohesión (Häuberer, 2011), es un requisito necesario en el transitar hacia la sostenibilidad (García y Fernández, 2023). Este concepto inmaterial no puede generarse en el seno de una sociedad individualista, sino que es fruto de la confianza existente entre los miembros de la comunidad y de la formación de redes de apoyo mutuo, y que, como los otros capitales, es productivo por los efectos beneficiosos que tiene para la comunidad. Este capital social es, por lo tanto, el producto de la interacción en la comunidad, por lo que se requiere del fomento de procesos comunitarios para generar un acervo de capital social lo suficientemente rico para poder enfrentarnos como sociedad a los retos de sostenibilidad. No obstante, la construcción del capital social es un desafío, ya que su naturaleza intangible dificulta la realización de una inversión concreta y exitosa. Para impulsarlo, es fundamental apoyarse en la educación social, la ética y el capital humano a través de procesos educativos y de sensibilización (García y Fernández, 2023).

El futuro de nuestro planeta depende en gran medida de la capacidad que tengamos como sociedad para colaborar y crear soluciones compartidas que aborden los retos de sostenibilidad de manera conjunta. Las acciones individuales, aunque importantes, no son suficientes para generar el impacto necesario; es en la construcción de

comunidades sostenibles donde radica el verdadero potencial de cambio (Warburton, 2013; Petersen, 2015). Por ello, una educación orientada a la “creación de comunidad” y a la educación para la sostenibilidad puede preparar a las futuras generaciones para afrontar los desafíos del cambio climático, la conservación de recursos y la equidad social, al mismo tiempo que potenciar su capacidad para participar activamente en la creación de un futuro más sostenible. De este modo, los procesos educativos tempranos y comunitarios no solo facilitan la transición hacia la sostenibilidad, sino que también refuerzan la resiliencia de las sociedades ante las crisis socioambientales globales.

### 3. La importancia de la primera infancia para la educar en sostenibilidad

La primera infancia es un periodo clave en el desarrollo humano, ya que durante estos años no solo se adquieren habilidades cognitivas y emocionales esenciales, sino que también se forjan los valores y actitudes que influirán en el futuro de los individuos (Kahríman-Pamuk et al., 2019). Durante este período, la gran plasticidad cerebral permite un aprendizaje ágil y la interiorización de rutinas que, una vez adquiridas, perduran a lo largo de la vida, por lo que desarrollar buenas actitudes hacia la ciencia (Paños y Ruiz-Gallardo, 2021) y habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el sentido comunitario es fundamental para abordar los complejos desafíos de la sostenibilidad (Shutaleva, 2023). En este sentido, las comunidades educativas en las escuelas de infantil ofrecen una oportunidad valiosa para generar espacios colectivos que fomenten prácticas sostenibles. Es en ellas donde se necesita poner especial atención en cómo se construye el significado de medio ambiente para dar a la educación científica un sentido más amplio, no solo ecológico sino también social (Martínez-Silva et al., 2021).

Durante los primeros años de crianza, las familias suelen buscar apoyo y pertenencia, y es en estos entornos donde el sentimiento de “tribu” adquiere especial relevancia (Garganté, 2017). Compartir experiencias y empatizar en comunidad beneficia tanto a los niños/as como a los adultos, creando redes de apoyo que resultan esenciales para el desarrollo emocional y social. Estas comunidades no solo permiten intercambiar conocimientos, sino que también consolidan relaciones basadas en la confianza y la solidaridad, contribuyendo a un tejido social que perdura con el tiempo. En este entorno, se promueve la transmisión de valores colectivos como la cooperación, la responsabilidad compartida y el respeto por el medio ambiente. Los niños/as, al participar en estas dinámicas, adquieren modelos de conducta que los preparan para la vida en sociedad, desarrollando habilidades sociales y conciencia comunitaria desde una edad temprana. El sentido de pertenencia fortalece su autoestima (Jetten et al., 2015) y puede fomentar un aprendizaje significativo sobre la importancia de la colaboración y el bienestar común (Allen et al., 2022).

En este marco, la escuela infantil se convierte en un punto de encuentro donde familias y educadores/as colaboran para promover una educación basada en la sostenibilidad y la justicia social. La participación activa de los padres y madres refuerza los vínculos con la comunidad educativa, transformándolos en agentes de cambio que contribuyen al desarrollo de un entorno más inclusivo, equitativo y sostenible. Crear estos espacios no solo favorece el desarrollo emocional de los niños/as, sino que

también fomenta la conciencia ambiental desde una etapa temprana (Wihardjo et al., 2017). Las familias, al integrarse en estas comunidades, se apoyan mutuamente en la adopción de hábitos sostenibles, como el consumo responsable, la alimentación saludable o la reducción del uso de plásticos. Estos entornos representan una oportunidad única para educar tanto a los pequeños como a sus familias sobre la importancia de cuidar el planeta, al mismo tiempo que se fortalecen los lazos sociales, creando un ambiente de confianza y cooperación. Así, se consolida la comunidad educativa y se sientan las bases para un futuro más solidario y sostenible.

Por otra parte, la vinculación de la educación infantil con la comunidad extiende el aprendizaje más allá del aula. Involucrar a las familias, vecinos y actores locales fortalece el sentido de pertenencia y facilita soluciones colaborativas para los problemas ambientales y sociales (A21 Escolar, 2020). Esta aproximación contribuye a reforzar el tejido social y a desarrollar una visión integral de la sostenibilidad, en la que el cuidado del medio ambiente y la justicia social están profundamente interconectados.

El proyecto educativo de las Escuelas Infantiles Municipales de Granada, gestionado por la Fundación Pública Local Granada Educa (<https://www.fundaciongranadaeduca.org/>), pone un énfasis especial en fortalecer los lazos entre las familias y la escuela, así como en educar por y para la diversidad y fomentar la relación de sus escuelas con el entorno físico y sociocultural donde se ubican. La colaboración en la crianza y educación de los niños/as requiere una participación activa de las familias, reconociendo la responsabilidad compartida en su formación. El proyecto promueve que las familias vean la escuela como un espacio abierto donde puedan intercambiar con otras familias y profesionales sus inquietudes, opiniones e intereses. Esto solo es posible dentro de un marco de relaciones claras, basadas en la confianza mutua y una comunicación efectiva, que faciliten tanto el encuentro como el intercambio, a nivel individual y colectivo (Fundación Granada Educa, 2025a).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo estudiar las características de las comunidades educativas de las cuatro escuelas infantiles municipales de Granada (España), con especial atención a dos aspectos: (1) identificar las características clave de estas comunidades educativas y (2) examinar si en estas escuelas se llevan a cabo acciones relacionadas con el fomento de la sostenibilidad, así como la forma en que estas iniciativas se gestionan desde una perspectiva comunitaria.

## 4. Método y Materiales

### 4.1 Personas participantes

En el presente trabajo se han considerado las cuatro escuelas infantiles municipales de Granada (de aquí en adelante EIMs) incluidas dentro del proyecto educativo de la Fundación Granada Educa.

Las escuelas infantiles municipales de Granada son centros públicos de educación infantil de la ciudad de Granada dependientes de la Fundación Granada Educa. Pertenecen a un proyecto educativo con más de 40 años de experiencia en la ciudad (desde 1980), y se definen a sí mismos como:

Instituciones educativas dedicadas a los niños y niñas desde los primeros meses hasta los seis años de vida (toda la etapa infantil 0-6), estableciendo un lugar donde compartir con las familias y la sociedad en general la crianza y educación

de los más pequeños, en un espacio diferente al familiar pero cercano, un lugar que apoya el crecimiento, el bienestar y el aprendizaje de una forma equilibrada y armónica (Fundación Granada Educa, 2025a).

Son un total de 4 escuelas infantiles (EIM Arlequín, EIM Belén, EIM Duende y EIM Luna) que comparten este proyecto educativo común (Fundación Granada Educa, 2025b) donde se consideran de especial relevancia las siguientes características:

1. Desde el proyecto educativo ven imprescindible generar un espacio con un clima cálido, acogedor y seguro, al plantear el hecho de que las escuelas infantiles suelen suponer el primer espacio de separación entre los niños y niñas y las familias. Para poder compartir el significado de ese momento de separación y resolver las dudas, se desarrollan diferentes estrategias como son entrevistas personales entre cada una de las familias y la persona de coordinación de la escuela; entrevistas personales de cada familia que entra y el tutor o tutora; y además de una reunión a principios de curso con todas las familias que se incorporan por primera vez. Todo esto se enmarca dentro de un posterior periodo de adaptación con los niños y niñas.
2. Entienden que la educación infantil debe desarrollarse en un espacio educativo planificado intencionalmente, pretende ser atractivo, estimulante, creativo, grato...etc. Organizando espacios, materiales y actividades que apoyan y promueven las capacidades de experimentación, acción y comunicación en estas edades, desde una metodología educativa que favorece la autonomía y el aprendizaje activo.
3. Entienden como prioritaria la necesidad de promover la participación de las familias en la vida de la escuela. La escuela infantil como institución que colabora con las familias en la crianza y educación de las niñas y niños en estas primeras edades, ha de propiciar su necesaria participación e implicación. Esto es posible gracias al establecimiento de un marco de relaciones claro, basado en la confianza mutua y en la comunicación, donde se facilite el encuentro, el intercambio, tanto individual como colectivo.
4. En el marco de lo descrito en el punto anterior, se entiende que desde la escuela infantil debe atenderse la relación no solo con ese espacio educativo como tal, sino también con el entorno físico y sociocultural donde se inserta la propia escuela. Es por ello que desde las programaciones de trabajo de cada curso se realizan actividades educativas fuera de la escuela que se identifican como hitos especialmente interesantes e importantes (excursiones, salidas, colonias).

Dichas escuelas están situadas en diferentes ubicaciones de la ciudad y atienden a niños y niñas entre los 4 meses hasta los 6 años de edad con diferentes contextos socioculturales. Son escuelas con un máximo de 120 niñas y niños con una distribución de cupos aproximada entre 6 y 25 (Tabla 1). Como adultos de referencia, dichas niñas y niños tienen dentro de su aula a (1) una o dos maestras principales, (2) una maestra de apoyo, que entra en el aula para apoyar en momentos clave, (3) una maestra que ejerce como coordinadora de la escuela y (4) dos personas en cocina, que también se incluyen como adultos de referencia por ser la cocina un espacio clave en el propio modelo de las Escuelas Infantiles y estar estos inmersos en el proyecto educativo.

Tabla 1. Cupos en EIMs de Granada y adultos de referencia.

Grupo de Edad	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6
Nº de niños y niñas	6	12	25	25	25	25
Maestras principales	1	1	2	1	1	1
Maestras de apoyo	1 persona para apoyar en las tres aulas (Apoyo 0-3)			1 persona para apoyar en las tres aulas (Apoyo 3-6)		
Otros adultos	1 maestra que se encarga de la coordinación del Centro 2 personas en cocina que elaboran todos los alimentos					

Fuente: elaboración propia.

El presente estudio preliminar se ha centrado en las respuestas de personas representantes del colectivo de maestras/os (Coordinadoras de cada una de las escuelas), y representantes de familias (las presidentas de las Asociaciones de Familias (AFAs)). Tanto Coordinadoras de escuela como representantes de familias son mujeres a excepción del presidente AFA de la EIM Belén. Todos ellos comprendidos en rango de edad de entre los 40 y 60 años.

#### 4.2 Instrumentos

Para llevar a cabo esta investigación, de carácter cualitativo, se elaboró un guión de entrevista semiestructurada con dos bloques específicos de preguntas: un primer bloque dirigido a entender cuáles son las características principales de las comunidades educativas de las EIMs; y un segundo bloque dirigido a explorar si en la comunidad educativa de las diferentes EIMs se llevan a cabo acciones relacionadas con el fomento de la sostenibilidad, así como la forma en que estas iniciativas se gestionan. Posteriormente se realizaron un total de 8 entrevistas considerando las 4 coordinaciones de las EIMs y las 4 presidentas de las asociaciones de familias de cada una de ellas (Anexo I). Dichas entrevistas fueron grabadas mediante una grabadora de sonido para su posterior análisis. De manera general, podemos resumir nuestro diseño de investigación en la Tabla 2.

Tabla 2. Diseño de la investigación

Preguntas de investigación	Objetivo General	Objetivos específicos
¿Qué significa para ti la comunidad educativa en el marco de las EIMs? ¿Cuáles piensas que son sus potencialidades? ¿Qué estrategias destacas para generar comunidad?	Conocer cuáles son las principales características de las comunidades educativas de las EIMs de Granada y si se llevan a cabo acciones que fomenten la sostenibilidad.	Conocer cuáles son las principales características de las comunidades educativas de las EIMs de Granada Conocer cuáles son las estrategias que utilizan las EIMs para generar comunidad educativa
¿Qué crees que aportan las EIMs en cuanto al fomento de la sostenibilidad? ¿Qué ejemplos o acciones concretas piensas que se desarrollan en la escuela y que puedan vincularse a la Sostenibilidad? ¿De dónde surgen esas propuestas?		Explorar si desde las EIMs se llevan a cabo acciones que fomenten una educación para la sostenibilidad, así como la forma en que éstas iniciativas se gestionan desde una perspectiva comunitaria.

Fuente: elaboración propia.

### 4.3 Procedimientos y análisis

Una vez realizadas las 8 entrevistas, se realizaron las transcripciones de las mismas a través de la plataforma online de transcripción basada en Inteligencia Artificial (AI) TurboScribe (<https://turboscribe.ai/>). Posteriormente, estas fueron revisadas minuciosamente por los autores para evitar posibles errores por parte de TurboScribe. Las transcripciones fueron analizadas a través de un análisis cualitativo en el software MaxQDA v.2020 (Kuckartz y Rädiker, 2019). Para ello, fueron generados un sistema de códigos y subcódigos, de manera deductiva e inductiva, de acuerdo a la temática de la investigación y la información obtenida en las entrevistas (Varela y Sutton, 2021). Posteriormente, se procedió a categorizar la información en MaxQDA en los grupos de documentos analizados.

Para visualizar las principales características de la comunidad educativa según la percepción que tienen ambos agentes, Coordinadoras de escuela y Presidentas de la Asociación de familias, se utilizó la herramienta “Matriz de códigos”, dando una visión de conjunto de cuántos segmentos de documentos fueron asignados a un código en concreto.

Además, con el fin de ver las estrategias más representativas para generar comunidad, considerando ambos agentes de manera conjunta, se realizó un mapa de red mediante un análisis de co-ocurrencia de códigos utilizando la herramienta MAXMapas y teniendo en cuenta la Intersección de códigos en un segmento dado, es decir, la coincidencia de dos o más códigos en un mismo fragmento o sección del texto.

Por último, se realizó el análisis “nube de palabras” a fin de clasificar y jerarquizar los términos asociados a las acciones que fomentan la educación para la sostenibilidad en función de la frecuencia en que se presentan dentro del conjunto de datos, permitiéndonos comparar las palabras más significativas entre los dos grupos de agentes. Para la representación de la nube de palabras se utilizó una frecuencia mínima de 4 palabras. Describimos también las acciones que nos han parecido más destacables en este apartado.

## 5. Resultados

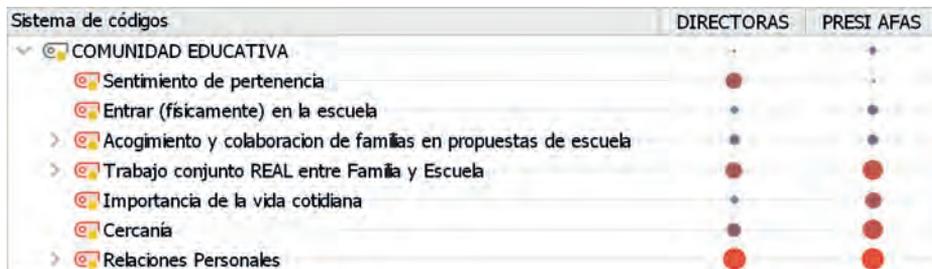
Tras analizar las transcripciones, se codificaron 164 segmentos de datos utilizando 7 códigos distintos para comprender la percepción de las personas entrevistadas sobre las principales características de la Comunidad Educativa de las EIMs. Estas características incluyen el sentimiento de pertenencia; la importancia atribuida al ingreso físico de las familias a la escuela; el acogimiento y la colaboración de familias en las propuestas de escuela; la existencia de un trabajo conjunto real entre familias y escuela; el valor otorgado a la vida cotidiana en el proyecto educativo; la cercanía entre familia y escuela; y las relaciones personales que se establecen en la comunidad (Tabla 3).

**Tabla 3.** Códigos considerados y número de segmentos codificados referentes a la comunidad educativa de las EIMs

Códigos Comunidad Educativa	Nº de segmentos codificados
Sentimiento de pertenencia	21
Entrar físicamente a la escuela	10
Acogimiento y colaboración de las familias en propuestas de Escuela	15
Trabajo conjunto REAL entre familia y Escuela	32
Importancia de la Vida cotidiana	17
Cercanía	26
Relaciones Personales	43

Fuente: elaboración propia.

La matriz de códigos muestra que ambos grupos entrevistados –Coordinadoras y Presidentas de la Asociación de Familias– cuando se les pregunta acerca qué es lo que caracteriza a las comunidades educativas de las que forman parte consideran como aspectos de mayor relevancia (1) la existencia de relaciones personales y (2) la existencia de un trabajo conjunto real entre familias y escuela dentro de las EIMs. A continuación, y estrechamente relacionado con estos aspectos, ambos grupos resaltan la cercanía en el contexto de la Escuela. En cuanto al resto de códigos, las coordinadoras destacan principalmente el sentimiento de pertenencia a dicha comunidad educativa, mientras que las familias enfatizan sobre la importancia de la vida cotidiana, hecho este último muy vinculado al propio proyecto educativo común de las cuatro escuelas (Figura 1).



**Figura 1.** Matriz de códigos generada por MAXQDA referente a la percepción de la comunidad educativa por parte de las Coordinadoras y Presidentas de Asociación de familia de las diferentes EIMs.

*Nota.* El tamaño de los puntos se calcula en función de la frecuencia relativa de los pares de códigos dentro de una columna.

Con respecto a las estrategias más representativas para generar comunidad educativa en las EIMs, el modelo de co-ocurrencia de códigos mostró la importancia de *generar espacios de encuentro dentro de la Escuela* (Figura 2), refiriéndose a momentos de convivencia entre familias y escuela, enfatizando en el ámbito de la realización de fiestas o diferentes talleres. Con respecto a estos últimos, agentes

resaltaron la importancia de la realización de diferentes talleres como son los de preparación de las propias fiestas, talleres de cocina para familias o aquellos realizados con profesionales sobre algunos temas de interés dentro de la escuela.



Figura 2. Modelo de co-ocurrencia a nivel del código estrategias para el fomento de la comunidad educativa en las EIMs.

Nota. Las líneas rojas indican las diferentes estrategias (códigos) para generar comunidad; La línea gris indica acciones específicas dentro de otras estrategias (subcódigos). Los grosores de las líneas aumentan a medida que sea mayor la frecuencia de las intersecciones. Los paréntesis indican las frecuencias de códigos/subcódigos.

La segunda estrategia en importancia según las personas entrevistadas fueron aquellas relacionadas con la *comunicación diaria* entre familias y escuela. En esta línea se destacan estrategias concretas como son el denominado “HOY” y los momentos de comunicación diaria con la maestra tanto en la llegada a la escuela como en la salida. El llamado “HOY” es una herramienta que se aplica en las 4 escuelas en todos los grupos, y que consiste en un folio donde la/el docente escribe brevemente a mano algún aspecto significativo de la jornada (Figura 3). Como descripción de esta estrategia por parte de una de las personas entrevistadas se aporta el siguiente fragmento:

(...) [el “HOY”] está en cada clase, y te cuentan un poco lo que han hecho, si se ha hecho el taller del huerto o si ha habido un taller especial, y si no, pues el día a día, la cotidianidad, porque eso también te permite luego hablar con tu hijo, con tu hija de cómo ha ido su día, cómo se ha sentido haciendo alguna actividad (...). Siempre decimos que nos gustaría ver por un agujerillo lo que hacen nuestros hijos, y a veces con ese “HOY” podemos imaginarnos lo que han experimentado en su día (A.N., entrevista personal, 6 de junio de 2024)

Esta herramienta sirve para que las familias puedan interactuar con sus hijas/os comentando cuestiones concretas acontecidas dentro del ámbito escolar, generando puentes directos entre lo que viven en la escuela y la casa. La otra estrategia comentada es la comunicación diaria con las maestras/os, ya que todos los días, en los momentos de entrada y salida, se considera importante la posibilidad de poder

comentar cuestiones con la maestra/o de manera personal y por ello se establece que los tiempos de entrada y de recogida permitan esa interacción escuela-familias. Ambas estrategias de comunicación diaria son destacadas muy positivamente por las coordinadoras de las escuelas, y las personas representantes de las Asociaciones de Familias (AFAs).

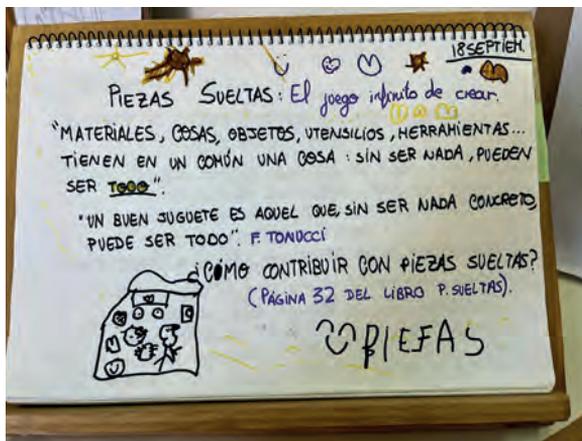


Figura 3. Imagen de la herramienta "HOY"

Nota. En este "HOY" se comparte con las familias información relativa a algo que se está trabajando en ese grupo concreto sobre materiales y "juguetes". Frases sugerentes que invitan a la reflexión, la comunicación y, en este caso concreto, al juego.

Otros momentos de encuentro importantes son aquellos *encuentros acontecidos fuera de la Escuela entre las familias*. Estos espacios de encuentro (vinculados a momentos de juego, cumpleaños o acampadas de grupo o escuela organizadas desde la AFA) son considerados también importantes espacios para generar comunidad según los resultados. También se destacan como estratégicos para generar comunidad aquellos momentos clave como (i) la *reunión general de escuela*, que se celebra a principio de curso, donde asisten todas las familias y todo el equipo, tanto equipo coordinador, como docente y equipo de cocina; y (ii) lo que se denomina los "*viernes de cuento*", que consisten en la oportunidad que tienen los diferentes grupos de abrir las puertas todos los viernes por un espacio de media hora a los papás/mamás/abuelos que quieran ir a leer un cuento al aula de sus hijos/nietos. Por último, con menor co-ocurrencia, pero apareciendo en ambos agentes entrevistados, se destacan otras estrategias como el *compromiso* y la *vocación del equipo docente*; las *estrategias del periodo de adaptación* (realizadas al inicio de curso con las familias nuevas) o la AFA como estrategia para generar comunidad.

En cuanto al bloque de sostenibilidad, en las entrevistas realizadas los diferentes agentes compartieron experiencias y acciones concretas realizadas desde la comunidad tanto dentro de la Escuela como en el barrio o entorno más próximo a ella. Entre dichas acciones, dentro de las escuelas destacaron el uso de materiales sostenibles, aporte de materiales reciclados para proyectos escolares, el poco uso de plástico, el uso del huerto en talleres y la cocina, donde se da un especial valor a los productos de temporada y de proximidad. Respecto a las acciones implementadas

en el entorno de las escuelas destacaron la organización de jornadas de recogida de basura en zonas verdes, campañas de concienciación de recogida de excrementos de mascotas, jornadas de reforestación o la creación de foros de reutilización de ropa y juguetes entre familias, entre otros. Tanto las Coordinadoras como las Presidentas de la AFA enfatizaron en la existencia de un apoyo mutuo en dichas acciones, siendo algunas provenientes de la propia escuela (las desarrolladas dentro de la escuela, vinculadas a proyectos educativos concretos) o propuestas por parte de las familias (tanto dentro de la escuela como en el entorno), destacando el apoyo mutuo en la ejecución de las mismas. Por último, algunas de las ideas expuestas por las coordinadoras de las diferentes EIMs expusieron la importancia de la educación para la sostenibilidad como base del proyecto de las propias escuelas, desde el vínculo con el cuidado del entorno en nuestro día a día, desde lo cotidiano. En cuanto a las nubes de palabras, destacan nuevamente la importancia de la comunidad en la implementación de acciones que fomentan la educación para la sostenibilidad en las EIMs. Las palabras más frecuentes para este bloque son “Familia” y “Escuela,” mencionadas principalmente por Coordinadoras y Presidentas de la AFA, respectivamente. Además, se resaltan varias acciones específicas de las comentadas anteriormente, como son el uso de materiales sostenibles (libres de plástico, reutilizables, elementos naturales, materiales cotidianos, etc.), la relevancia de la cocina de las escuelas con productos de temporada y de proximidad, el reciclaje, y espacios como el huerto escolar (Figura 4). Este último, en concreto, se presentó por parte de los entrevistados como un valioso espacio educativo de interacción entre los diferentes agentes.



Figura 4. Nube de palabras realizada sobre segmentos relacionados con el bloque de Sostenibilidad

Nota. Coordinadoras de las escuelas (Izq.); Presidentas de AFA (Dcha.). Frecuencia mínima de palabras utilizada: 4.

## 6. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente trabajo muestran la importancia que tienen las relaciones personales y el trabajo conjunto real entre familias y escuela en la comunidad educativa de las EIMs de Granada, poniendo la confianza y colaboración entre los diferentes agentes como aspectos clave en el desarrollo de comunidades educativas consolidadas. La vinculación de estos elementos con la principal estrategia destacada por las entrevistadas para generar comunidad –los espacios de encuentro dentro de la escuela– evidencian el potencial de estos espacios para construir capital social. Este capital social refleja el valor de prácticas informales de conducta,

fundamentadas en valores integradores de relación basados en la reciprocidad y la confianza (Jiménez y Saiz, 2008). Hecho que se corrobora en el presente trabajo a través de la importancia que se le otorga a términos como la cercanía y la colaboración y cooperación entre familias y escuela. El presente estudio corrobora la importancia de estas prácticas informales de conducta. La codificación de 43 segmentos bajo el tema “relaciones personales” subraya la importancia de generar un espacio de confianza entre los distintos actores, lo cual facilita no solo la comunicación, sino también la construcción de un entorno de apoyo y colaboración que a su vez fortalece el desarrollo emocional y social de toda la comunidad, donde los niños y niñas sin duda se ven beneficiados/as. Este ambiente de apoyo y colaboración mutua resulta además fundamental para implementar estrategias y actividades específicas vinculadas a la educación para la sostenibilidad, ampliando y diversificando las iniciativas al respecto. En esta línea, los entrevistados mencionaron diversas acciones locales que promueven valores sostenibles: algunos grupos de familias organizaron jornadas de limpieza en áreas verdes del barrio, lanzaron campañas de concienciación sobre la recogida de excrementos de mascotas, colaboraron en actividades prácticas en el huerto escolar, organizaron foros de intercambio y reutilización de ropa y juguetes, entre otras.

Por lo tanto, generar buenas relaciones entre los actores de una comunidad educativa repercute en la efectividad del trabajo que se da en el seno de las mismas, facilitada por la colaboración que se establece entre las diferentes partes. No obstante, tal y como señalan Weiss et al. (2009), a pesar de que se sabe que la colaboración entre Familia-Escuela es positiva, los recursos y responsabilidades para promover significativamente este compromiso son normalmente, dentro del ámbito escolar, pocos, débiles e inconsistentes. Se requiere, por lo tanto, poner en valor estrategias específicas que ayuden a la generación de conexiones y relaciones de confianza entre los diferentes actores, más allá de la cordialidad. A este respecto, Pena (2000) recomienda que, para fomentar la participación de las familias, es esencial hacerlos sentir bienvenidos, mostrar confianza en ellos y reconocer los beneficios de trabajar de manera colaborativa. Por otra parte, y directamente relacionado con esto, Epstein (2010) señala que una relación cercana entre familias y educadores favorece la participación activa de las familias en la educación de sus hijos/as. Las comunidades de las EIMs de Granada apoyan la importancia de esta cercanía, siendo éste uno de los principales aspectos señalados por ambos actores, con un mayor peso para los representantes de familias. Vinculado a este aspecto, las estrategias que fomentan por tanto la comunicación diaria se tornan fundamentales. Herramientas como el “HOY” o la posibilidad de tener un breve espacio de conversación diario entre familias y maestras durante la entrada y salida, hecho en otros contextos escolares cada vez más escaso, son fundamentales para cultivar esta cercanía, y permite a las familias sentirse más integradas y conectadas en la vida escolar. Dichas estrategias son el reflejo de una cuestión que también emerge en nuestros resultados, el compromiso y vocación del equipo docente, que aparece como una estrategia junto con la reunión de escuela o lo que denominan en estas escuelas “los viernes de cuento”. Todas estas estrategias suponen un esfuerzo de coordinación y apertura por parte del equipo de escuela.

Diversos estudios señalan que la participación de las madres y padres de familia podría ser el “eslabón perdido” en la búsqueda de equidad educativa (Epstein, 2010; Epstein y Sheldon, 2016). En este contexto, las escuelas que impulsan estrategias comunitarias integradas evidencian un impacto positivo, mejorando no solo las prácticas inclusivas y colaborativas, sino también promoviendo un entorno educativo favorable para iniciativas de educación en sostenibilidad. Por otra parte, LaRocque et al. (2011) definen la participación parental en la educación como la inversión o esfuerzo que realizan los padres o cuidadores en la educación de sus niños. Según estos autores, en la práctica, este involucramiento puede ser demostrado a través de la participación de los padres en una serie de actividades tales como el voluntariado en la escuela, asistir a actividades en la escuela, compartir experiencias con la clase a través de charlas o asumir cargos de liderazgo en la escuela y participar en el proceso de toma de decisiones. Nuestros resultados destacan a las EIMs como instituciones que fomentan estos espacios de interacción y colaboración entre familias y docentes, fortaleciendo los vínculos dentro de la comunidad educativa.

Por otra parte, los resultados de este estudio subrayan la importancia de las comunidades educativas de las EIMs para la promoción e implementación de acciones vinculadas a la educación para la sostenibilidad. Este hallazgo está en consonancia con investigaciones previas que han destacado el papel fundamental de los entornos educativos integrales en la formación de valores y comportamientos sostenibles (Jiménez y Rodríguez, 2016; Siraj-Blatchford et al., 2016). La educación para la sostenibilidad va más allá de la instrucción académica tradicional, ya que requiere un enfoque experiencial y colaborativo que motive a los estudiantes a participar en actividades prácticas y proyectos aplicados, como el cuidado de espacios verdes, el manejo de residuos, la reforestación, y la concienciación comunitaria (Cebrián y Junyent, 2015). En este contexto, las comunidades educativas se presentan como el entorno ideal para implementar la formación en sostenibilidad, ya que facilitan la creación de redes de colaboración y espacios de participación activa. Estos elementos no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que también fomentan un sentido de responsabilidad compartida y compromiso con el medio ambiente (Tilbury, 2011).

Proyectos como las EIMs de Granada, exigen un alto nivel de esfuerzo y un compromiso sostenido por parte de todos sus miembros, según los representantes de los dos agentes con los que hemos trabajado en este estudio (personas coordinadoras de escuela y representantes de asociaciones de familias), además de un proceso continuo de socialización y dedicación de tiempo. La sostenibilidad de estas iniciativas integrales se basa en una interacción compleja de factores internos y externos (Castillo et al., 2017). Se requiere para ello una gestión eficiente que garantice la coherencia y continuidad del proyecto, un liderazgo comprometido que inspire y movilice a los participantes, y una cultura de responsabilidad compartida en el aprendizaje que impulse la participación activa de todos los miembros de la comunidad. Por otra parte, el apoyo de las administraciones educativas juega un papel decisivo para proporcionar estabilidad a estos proyectos, junto con una asignación adecuada de recursos financieros que facilite la autonomía institucional. La creación de redes de colaboración e

investigación entre comunidades de aprendizaje aporta una dimensión adicional de intercambio de conocimientos y mejores prácticas, fortaleciendo el proyecto a largo plazo y generando modelos replicables para otras comunidades educativas.

Por último, aunque este estudio proporciona una visión general de la comunidad educativa en las EIMs, presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. La cantidad de personas entrevistadas y la falta de distinción entre los contextos socioculturales de las cuatro escuelas podrían influir en la interpretación de la dinámica comunitaria de estas escuelas. En consecuencia, se sugiere que investigaciones futuras amplíen el alcance del análisis, realizando un estudio más exhaustivo que considere la participación de otros actores de la comunidad educativa o incluso de familias que ya no forman parte de las escuelas, para evaluar los posibles impactos a largo plazo de las relaciones personales establecidas en estas comunidades educativas.

En conclusión, el estudio sobre la comunidad educativa en las EIMs resalta la relevancia de las relaciones personales y la colaboración entre familias y educadores. Las estrategias identificadas para fortalecer la comunidad educativa, junto con el compromiso hacia la sostenibilidad, evidencian el potencial de crear un entorno educativo inclusivo y colaborativo. Esta investigación no solo proporciona un marco para comprender estas dinámicas, sino que también traza un camino hacia la mejora continua de las prácticas educativas, beneficiando a toda la comunidad educativa.

## 7. Agradecimientos

A la Fundación Granada Educa, por ofrecer la posibilidad de llevar a cabo este estudio dentro de las Escuelas Municipales de Granada. A las coordinadoras de las Escuelas y las presidentas/e de AFAs, por estar abiertas a la realización de las entrevistas. Agradecemos también al Proyecto TED2021-129474B-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.

## Referencias

- A21 Escolar (2020). *Guía 40 experiencias de éxito en Agenda 21 Escolar*. JCCM. <https://go.oei.int/kpxnr8td>
- Aguilera, D., y Perales, F. J. (2020). Modelizando la relación entre actitud hacia la ciencia y estilos de aprendizaje en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 37-53. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2852>
- Allen, K. A., Gray, D. L., Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (2022). The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational psychology review*, 34(2), 1133-1156. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>
- Brønn, C., y Brønn, P. S. (2018). Sustainability: A wicked problem needing new perspectives. In *Business strategies for sustainability* (pp. 1-18). Routledge. <https://bit.ly/413TE7d>
- Castillo Armijo, P., Puigdemívol Aguadé, I., y Antúnez Marcos, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 41-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Cebrián, G., y Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability*, 7(3), 2768-2786. <https://doi.org/10.3390/su7032768>
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200>

- Epstein, J. L., y Sheldon, S. B. (2016). Necessary but not sufficient: The role of policy for advancing programs of school, family, and community partnerships. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 202-219. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.10>
- Fundación Granada Educa (31 de enero de 2025a). *Plan de actuación y presupuesto 2024*. <https://bit.ly/3EFPj2O>
- Fundación Granada Educa (2 de febrero de 2025b). *Las escuelas infantiles municipales*. <https://bit.ly/3QKIJMp>
- García, F. J., y Fernández, C. (2023). *La Palma: una isla de oportunidades. Repensando el futuro a partir de la crisis volcánica*. Fundación Fyde CajaCanarias.
- Garganté, C. K. (2017). Grupos de Crianza Compartida: Una alternativa comunitaria en la organización del cuidado en la primera infancia. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 22 (2), 167-182. <https://bit.ly/3EFPv22>.
- Häuberer, J. (2011). *Social capital theory* (Vol. 4). Berlin: Springer Fachmedien.
- Hooper, D. U., Adair, E. C., Cardinale, B. J., Byrnes, J. E., Hungate, B. A., Matulich, K. L., ... y O'Connor, M. I. (2012). A global synthesis reveals biodiversity loss as a major driver of ecosystem change. *Nature*, 486(7401), 105-108. <https://doi.org/10.1038/nature11118>
- Jetten, J., Branscombe, N. R., Haslam, S. A., Haslam, C., Cruwys, T., Jones, J. M., ... y Zhang, A. (2015). Having a lot of a good thing: Multiple important group memberships as a source of self-esteem. *PloS one*, 10(5), e0124609. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124609>
- Jiménez, S. R., y Saiz, J. E. (2008). Capital social: una revisión del concepto. *Revista Cife*. 5563. <https://bit.ly/4i6aEk8>
- Jiménez, A. R., y Rodríguez, R. (2016). Comunidades de Aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 25, 105-118. <https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.08>
- Kahriman-Pamuk, D., Uzun, N.B., Yıldız, T.G. (2019). Reliability of Indicators Measuring Early Childhood Education for Sustainability: A Study in Turkey Using Generalizability Theory. *International Journal of Early Childhood*, 51, 193-206. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00243-6>
- Kates, R. W., Clark, W. C., Corell, R., Hall, J. M., Jaeger, C. C., Lowe, I., ... y Svedin, U. (2001). Sustainability science. *Science*, 292(5517), 641-642. <https://doi.org/10.1126/science.1059386>
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), 280-291. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444>
- Kuckartz, U., y Rädiker, S. (2019). Analyzing qualitative data with MAXQDA. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8>
- LaRocque, M., Kleiman, I., y Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing school failure*, 55(3), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lee, J., y Lee, M. (2020). Is "whole child" education obsolete? Public school principals' educational goal priorities in the era of accountability. *Educational Administration Quarterly*, 56(5), 856-884. <https://doi.org/10.1177/0013161X20909871>
- Lönngren, J., y Van Poeck, K. (2021). Wicked problems: A mapping review of the literature. *International Journal of Sustainable Development y World Ecology*, 28(6), 481-502. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1859415>
- Martínez-Silva, M. C., Cruz-Sánchez, G. E. y Aparicio-Cid, R. (2021). La educación científica infantil con perspectiva ecológica y social para la formación de ciudadanías participativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(2), 35-50. <https://doi.org/10.35362/rie8724608>
- Orr, D. (1994). Earth in mind: On education, environment, and the human prospect. Island P. <https://doi.org/10.5070/G31510244>
- Paños, E., y Ruiz-Gallardo, J. R. (2021). Attitude toward informal science in the early years and development of Leisure Time in Science (LeTiS), a pictographic scale. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(5), 689-720. <https://doi.org/10.1002/tea.21675>

- Perales, F. J. y Aguilera, D. (2021). Presentación: Educación Científica. Nuevas metodologías para una sociedad cambiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 9-12. <https://doi.org/10.35362/rie8714717>
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. <https://doi.org/10.1080/00220670009598741>
- Petersen, S., Shearing, C., y Nel, D. (2015). Sustainability transitions: An investigation of the conditions under which corporations are likely to reshape their practices to reverse environmental degradation. *Environmental Management and Sustainable Development*, 4(1), 85-105. <https://doi.org/10.5296/emsd.v4i1.6673>.
- Putnam, R. D. (2015). Bowling alone: America's declining social capital. In *The city reader* (pp. 188-196). Routledge.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin III, F. S., Lambin, E., ... y Foley, J. (2009). Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and society*, 14(2). <https://bit.ly/3CLObKr>
- Sachs, J. D. (2015). Achieving the sustainable development goals. *Journal of International Business Ethics*, 8(2), 53-62. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/159552>
- Shulla, K., Filho, W. L., Lardjane, S., Sommer, J. H., y Borgemeister, C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development y World Ecology*, 27(5), 458-468. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1721378>
- Shutaleva, A. (2023). Ecological Culture and Critical Thinking: Building of a Sustainable Future. *Sustainability*, 15(18), 13492. <https://doi.org/10.3390/su151813492>
- Siraj-Blatchford, J., Mogharreban, C., y Park, E. (2016). *International research on education for sustainable development in early childhood*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-42208-4>
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., ... y Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *science*, 347(6223), 1259855. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- Sterling, S (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*, 6. Green Books for the Schumacher Society.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO, Paris.
- Tortell, P. D. (2020). Earth 2020: Science, society, and sustainability in the Anthropocene. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(16), 8683-8691. <https://doi.org/10.1073/pnas.2001919117>
- UNEP (2021). Making Peace with Nature: A scientific blueprint to tackle the climate, biodiversity and pollution emergencies. <https://www.unep.org/resources/making-peace-nature>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development. A roadmap*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Varela, T. V., y Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Warburton, D. (2013). *Community and sustainable development: participation in the future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315066080>
- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., y Gordon, E. W. (2009). *Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity* (Equity Matters: Research Review No. 5). The Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.
- Wihardjo, S. D., Hartati, S., Nurani, Y., y Sujarwanta, A. (2017). The Effects of Green Schooling Knowledge Level and Intensity of Parental Guidance on the Environmental Awareness of the Early Age Student. *Educational Research and Reviews*, 12(5), 251-257. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2608>

**Cómo citar en APA:**

Torres Muros, L., Paños Martínez, E., Jiménez Tejada, P., & Sánchez Robles, J. M. (2025) Comunidad educativa como estrategia clave para el abordaje de la educación para la sostenibilidad desde la infancia. Un estudio preliminar en las escuelas infantiles municipales de Granada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 51-67. <https://doi.org/10.35362/rie9716592>



## Educación Ambiental Integral en la educación inicial en Buenos Aires, Argentina. Una mirada para las infancias desde el paisaje y la ciudadanía

*Educação ambiental integral na educação infantil em Buenos Aires, Argentina. Um olhar sobre a infância sob a perspectiva da paisagem e da cidadania*

*Environmental education at the Initial Education in Argentina. A point of view for childhood from the landscape and citizenship*

Luciano Marcos Roussy  <https://orcid.org/0009-0005-4686-0086>  
Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

**Resumen.** La ley 27.621 de Educación Ambiental Integral en Argentina, establece un marco de enseñanza obligatoria para todos los niveles educativos. Se orienta hacia una educación continua, integral y transversal de toda la currícula, con énfasis en la construcción de una ciudadanía democrática. Este artículo trabaja a partir del paisaje desde una mirada pedagógica educativa. Para ello se propone el abordaje en tres escalas: comunitaria, institucional y en el aula. Esta mirada integradora busca también transformar el territorio en un ambiente más sano y vivible para nuestras infancias, promoviendo un cambio cultural hacia una sociedad ecológica y participativa. En los jardines de infantes se diseñan patios y áreas de juego que fomentan el contacto con la naturaleza, incluyendo elementos como islas de biodiversidad, jardines de mariposas, colibríes, colores y flores, jardines de abuelas y maceteros populares. Pensar, construir y habitar paisajes que den cuenta de una calidad espacial, ambiental y poética parecieran desafíos urgentes para las infancias de Argentina. La educación ambiental integral es acercarse a construir un conocimiento capaz de transformar el territorio en un ambiente más sano y vivible para nuestras infancias. Donde la belleza y el descubrimiento en la naturaleza nos interpele diariamente en la tarea de enseñar.

**Palabras clave:** niños; ámbito de juegos; jardín de infantes; infancia.

**Resumo.** A Lei 27.621 sobre Educação Ambiental Integral na Argentina estabelece uma estrutura de educação obrigatória para todos os níveis educacionais. Ela está orientada para uma educação contínua, integral e transversal em todo o currículo, com ênfase na construção da cidadania democrática. Este artigo trabalha com base na paisagem do ponto de vista pedagógico educacional. Para tanto, propõe uma abordagem em três escalas: comunitária, institucional e de sala de aula. Essa abordagem integrada também busca transformar o território em um ambiente mais saudável e habitável para nossas crianças, promovendo uma mudança cultural em direção a uma sociedade ecológica e participativa. Nas creches, os playgrounds e áreas de lazer são projetados para incentivar o contato com a natureza, incluindo elementos como ilhas de biodiversidade, jardins de borboletas, beija-flores, cores e flores, jardins de vovó e vasos de flores populares. Pensar, construir e habitar paisagens que apresentem uma qualidade espacial, ambiental e poética parecem ser desafios urgentes para as crianças na Argentina. A educação ambiental integral significa abordar a construção de um conhecimento capaz de transformar o território em um ambiente mais saudável e habitável para nossas crianças. Onde a beleza e a descoberta da natureza nos desafiam diariamente na tarefa de ensinar.

**Palabras-chave:** crianças; playground; jardim de infância; infância.

**Abstract.** The Environmental Education Law 27,621 in Argentina establishes a mandatory teaching framework across all educational levels. It promotes continuous, comprehensive, and cross-curricular education focused on developing a democratic citizenship committed to environmental care. This article explores environmental education through the lens of the landscape from an educational-pedagogical perspective, proposing an approach across three scales: community, institutional, and classroom. This integrative vision also seeks to transform territories into healthier, more livable environments for children, fostering a cultural shift towards an ecological and participative society. In preschools, playgrounds and outdoor areas are designed to encourage contact with nature, incorporating biodiversity islands, butterfly and hummingbird gardens, colors and flowers, grandparent gardens, and community planters. Envisioning, creating, and inhabiting landscapes that reflect spatial, environmental, and poetic quality appears to be an urgent challenge for children in Latin America and Argentina, specifically. Embracing comprehensive environmental education means building knowledge capable of transforming the territory into a healthier, more livable space for our children, where beauty and discovery in nature resonate with us daily in the teaching process.

**Keywords:** children; playgrounds; kindergarten; childhood.

## 1. Introducción

La educación ambiental en Argentina tuvo diferentes experiencias según los niveles educativos que se tratase, las comunidades donde se encontrasen los establecimientos educativos y los conflictos particulares que surcan el territorio. Estas experiencias junto a una creciente preocupación por los temas ambientales permitieron, en el marco de un gobierno de corte nacional y popular en Argentina que priorizó la cuestión ambiental, que en el año 2022 se aprobara una de las leyes más importantes en materia educativa para abordar la educación ambiental.

La Ley para la implementación de la educación ambiental integral en la República Argentina N° 27.621 brinda un marco conceptual y político para poder abordar la temática de la Educación Ambiental en todo el territorio abarcando la totalidad del sistema educativo con sus respectivos niveles y modalidades.

La historia de la educación ambiental en América Latina es singular respecto de lo ocurrido en otras regiones del mundo (González Gaudiano, 2014). La ley viene a formalizar una mirada particular de la educación ambiental como parte de un proceso permanente, integral y transversal de la enseñanza. En este sentido, el abordaje atraviesa toda la currícula y se incorpora como una perspectiva institucional y de enseñanza.

Al ser Argentina un país federal cada jurisdicción (24 en total) a partir de la ley nacional elabora su propia Estrategia de educación ambiental integral enmarcada en la [Estrategia Nacional de Educación Ambiental \(2022\)](#). En este artículo abordaremos la estrategia jurisdiccional para las infancias de la provincia de Buenos Aires.

Buenos Aires es la provincia más importante de la Argentina donde se registra la mayor cantidad de población, concentrada en el Área Metropolitana de Buenos Aires donde se registran los mayores niveles de desigualdad y de vulnerabilidad de todo el país, especialmente en lo referido a las niñeces y adolescencias.

La provincia posee uno de los niveles educativos iniciales para las infancias más importante de Latinoamérica, con más 5000 instituciones educativas de las cuales más de 3200 se corresponden al sistema público que atienden a más de 500.000 niñas y niños de 45 días a 6 años de edad. Se encuentran jardines de infantes urbanos y rurales, de islas, jardines de matrícula mínima rural, comunitarios y de gestión privada, todos regidos bajo el mismo diseño curricular.

En el año 2023, la provincia de Buenos Aires inició un proceso de cambio de su diseño curricular bajo la gestión de la directora provincial Dra. Patricia Redondo, donde de manera democrática se incorporó la cuestión ambiental como una perspectiva transversal a toda la propuesta. Hacia fin de ese año, con consultas con docentes, equipos directivos, supervisoras, universidades, familias, niñas y niños se aprobó finalmente el nuevo diseño curricular para toda la provincia que incorpora la perspectiva ambiental en el marco de la nueva Ley nacional, siendo vanguardia en los niveles educativos de toda la nación.

## 2. Perspectiva de Educación Ambiental Integral para la educación inicial

En el diseño curricular del nivel inicial de la provincia de Buenos Aires se brindan lineamientos que permiten pensar un abordaje particular con el propósito de acompañar y facilitar el ejercicio docente en la compleja tarea de educar para el cuidado y protección del ambiente como parte de la construcción de ciudadanía democráticas en un marco de derechos (EAI, 2022). Nuestras niñas y niños tienen derecho a vivir en un ambiente sano, digno y diverso.

La educación ambiental aborda un objeto de estudio amplio, complejo y dinámico. En este sentido, pensamos el ambiente como:

Un concepto dinámico cuyos elementos básicos son una población humana, un entorno geográfico, con elementos naturales y una infinita gama de interacciones entre ambos elementos. Para completar el concepto hay que considerar, además, un espacio y tiempo determinados, en los cuales se manifiestan los efectos de estas interacciones (Trelléz Solís, 2015).

La ley asume una mirada sociohistórica del ambiente y esto significa que lo refiere como un objeto en construcción del que somos parte. En este sentido, el ambiente es dinámico, cambiante, lo transformamos y construimos a la vez que somos contruidos y transformados por él. Se trata de pensar un campo de relaciones sociales, culturales y en la naturaleza, que permitan la perdurabilidad de la especie humana bajo los principios de: Equidad para impulsar la igualdad, el respeto, la inclusión, la justicia, como constitutivos de las relaciones sociales y con la naturaleza, el patrimonio cultural y el reconocimiento de la diversidad cultural y los problemas ambientales como procesos socio históricos, tal como expresa la ley.

Para ello, resulta necesario comprender que, como dice Gurevich (2011) que “La degradación ambiental es una degradación de la vida social”. O en términos de Leff (2012) que estamos transitando una crisis ambiental global de carácter civilizatorio que nos demanda repensar los modos de habitar el mundo y vincularnos con la naturaleza. Entonces, aquí toma fuerza la cuestión de la ciudadanía para el abordaje de la educación ambiental integral porque nos referimos a cómo nos construimos como sociedad, una sociedad sustentable, construcción hacia un nuevo horizonte cultural, de una perspectiva vital compartida, se trata de la vida nuestra y de todos los seres vivos del planeta, o como dice González (2022): “Una sociedad ecológica”. Podríamos citar en el mismo sentido múltiples perspectivas sintetizadas en Gudynas (2002), la hipótesis Gaia (Lovelock, 1992), las perspectivas del buen vivir o vivir bien que reconocen como derechos colectivos a los derechos de la naturaleza (Gudynas, 2015; Zaffaroni, 2013), así como también a las diferentes cosmovisiones de los pueblos originarios respecto a las relaciones con la naturaleza.

En este camino, los temas ambientales se encuentran en tensión constante en el territorio, con conflictos que exceden muchas veces los campos de acción, propuesta y resolución de una institución educativa. Sin embargo, es posible abordar los conflictos ambientales desde un enfoque crítico y situado. Donde podamos problematizar e identificar las causas estructurales de los temas a tratar y desde allí poder profundizar en aspectos puntuales de la misma, con las responsabilidades que competen a cada actor en el proceso que se inicia.

En ese marco, una primera aproximación a la educación ambiental integral es desde la ciudadanía, ¿cómo construimos la educación ambiental integral y desde dónde? Aquí pensamos que la participación activa es lo que nos va a permitir la vida actual y futura de la humanidad. Se trata entonces de poner en el orden de la pregunta ¿cómo construimos un saber ambiental común, social y ciudadano que dé cuenta de relaciones respetuosas con la naturaleza y los bienes comunes? (Vercelli y Thomas, 2008).

Entonces si hablamos de construcción de ciudadanía, hablamos de participación activa, propiciando la escucha atenta de la voz de nuestras niñas y niños. Con el propósito de promover la formación de nuevas ciudadanía democráticas, críticas, participativas y comprometidas con el cuidado y la protección del ambiente (EAI, 2022). Es desde allí donde damos cuenta de un diálogo compartido hacia un “nosotras y nosotros” colectivo en un saber ambiental común, social y ciudadano. Un proyecto compartido cuya construcción implica establecer acuerdos, resignar posiciones, escuchar y ser escuchado, dar lugar a la idea de cambio: reconocer una naturaleza transformada, transformación necesaria para dar respuesta a las necesidades de los grupos humanos (Kaufmann y Serafini, 2014).

Pensar la construcción de ciudadanía es también pensar en la acción y en cómo en ese accionar damos cuenta de garantizar un derecho, que en la ley es bien claro: vivir en un ambiente sano, digno y diverso. Y es desde allí que la cuestión de la ciudadanía hace foco en la educación ambiental integral para construir un saber ambiental capaz de ir dando respuestas a ¿Qué es un ambiente sano, digno y diverso para ese nosotras y nosotros colectivo en cada uno de los contextos y comunidades?

### **3. Una mirada desde el paisaje para la educación inicial. Una propuesta de articulación territorial**

Una de las formas de abordaje de la educación ambiental en la educación inicial es desde el paisaje. Porque el paisaje es cultura, necesita de una mirada, de interrelaciones entre el medio biofísico y el ser humano que lo definen (Benassi, 2015). En la construcción del paisaje se conjugan las relaciones en la naturaleza, las relaciones productivas, las desigualdades, las miradas estéticas, históricas y simbólicas de los territorios.

En este sentido, González (2022; 2018) expresa que: “La ciudadanía es un paisaje, una ecología social.” Donde naturaleza y cultura van de la mano, puesto que ya no existe en el planeta una naturaleza prístina. Todos son paisajes culturales que verifican o no la igualdad, que producen o reproducen desigualdades. Construir paisajes que den cuenta de ese saber ambiental común, social y ciudadano que produzcan otra mirada posible del mundo, que brinde oportunidades para habitar territorios de infancia.

Desde esta perspectiva, la educación ambiental integral habilita y demanda un trabajo por lo menos en tres escalas: la comunitaria, la institucional y finalmente la de cada aula. Todas ellas dialogan entre sí, se complementan y por supuesto una sin la otra carece de sentido.

La escala comunitaria sitúa a la educación ambiental integral en la acción barrial, local, en relación con las familias y el entorno dónde se sitúa la institución escolar. Esta escala permite pensar la institución como un actor social del territorio que articula

y entra en diálogo con otras instituciones, organizaciones sociales y comunitarias, sociedades de fomentos, clubes de barrio, cooperativas, etc. Buscando construir un compromiso compartido que dé cuenta de una experiencia o camino común. Para ello, la educación ambiental tiene que ser situada en temáticas reales y concretas de manera tal de fortalecer el entramado social y tener efectos que den cuenta de la mejora del hábitat, que permita a niñas, niños y familias formar parte de un proceso de construcción ciudadana capaz de tener consecuencias en sus territorios y en su vida cotidiana. Donde los entes gubernamentales locales asuman las responsabilidades que les competen, adultas y adultos den cuenta de su parte y también se permita participar a niñas y niños con propuestas cuidadas y acompañadas responsablemente.

El abordaje a partir de proyectos educativos regionales y distritales, proyectos institucionales anuales y/o plurianuales son estrategias que pueden dar cuenta de ello, buscando los puntos en común y las particularidades de cada jardín. Los aportes de los saberes de las familias y la comunidad local resultarán centrales para la implementación de estos proyectos, que incluyen la participación de las niñas y los niños y sean coordinados por los equipos educativos.

#### **4. Una construcción comunitaria con la centralidad en la naturaleza**

En la provincia de Buenos Aires se dan situaciones donde encontramos territorios de paisajes extraordinarios: mar y playas, sierras, islas con muchísima vegetación, reservas urbanas, parques públicos excepcionales, plazas de gran valor, alineaciones de árboles extraordinarios en las veredas de los barrios, clubes sociales con parques increíbles. Pero también encontramos grandes territorios caracterizados por paisajes cotidianos del despojo, de la escasez, de la degradación, arroyos y lagunas contaminadas, cavas abandonadas, ausencia de plazas y parques de calidad, entre otras.

Ante esta realidad, es necesario contrarrestar desde la educación ambiental integral con la posibilidad de vivir y experimentar otro paisaje dentro del jardín y del barrio, la posibilidad de vivir en experiencias de naturaleza pública en su más amplia concepción. En este sentido, proyectos escolares vinculados con la mejora de espacios públicos cercanos a la institución para ser convertidos en “espacios verdes y de recreación”, donde sean las propias niñas y niños quienes definan qué sentidos, elementos y seres vivos les interesaría incluir, de juego, entre otros son algunos ejemplos a tener en cuenta. Allí donde hay escasez o degradación de espacios verdes es necesario brindar la posibilidad de su instalación para hacer posible que nuestras infancias experimenten otro paisaje. A las familias, el barrio o el paraje referenciar un lugar público de calidad que aporte a la construcción de una propuesta de mejora comunitaria, donde los elementos naturales sean centrales y también la posibilidad de interactuar con bienes culturales como textos literarios, música, teatro, entre otros.

En aquellos territorios donde muchos de los derechos se encuentran vulnerados resulta urgente contrarrestar esa situación en la institución educativa con un vergel no sólo en términos de ecosistema verde sino también en términos culturales donde abunde la literatura, la música y el arte. Que las niñas y niños puedan habitar en su estadía en la institución educativa otro territorio que abra a múltiples dimensiones desconocidas.

También, en la provincia de Buenos Aires encontramos jardines de infantes, en áreas con paisajes excepcionales. Allí, donde es posible vivir experiencias directas y cotidianas con la flora y la fauna existe un laboratorio infinito de enseñanza y aprendizaje al aire libre. Es necesario planificar salidas de indagación al entorno para profundizar en el conocimiento del mismo y construir un saber ambiental común, social y ciudadano. Partiendo de los conocimientos y experiencias previas de las niñas y los niños, de manera tal de poder enriquecerlos en un “entre” nosotras y nosotros. Dando lugar a los diálogos intergeneracionales, a rescatar saberes populares y comunitarios, de los pueblos y comunidades indígenas, entre otros.

Allí donde tenemos mar o sierra nuestras niñas y niños tienen derecho a conocerlo en el disfrute con sus pares, maestras y maestros. Tan sólo por citar un ejemplo, un jardín ubicado en las islas bonaerenses del delta del río Paraná vive en un ecosistema único donde conviven especies nativas y cosmopolitas, espontáneas del mundo y cultivadas. Hay un conocimiento que portan las familias para compartir y construir un glosario comunitario que hay que poner a disposición, de manera tal de ampliar y enriquecer ese repertorio. En otro sentido, allí donde los entornos ofrecen la posibilidad de experiencias de naturaleza, la ciudad aparece como un paisaje a conocer, donde dimensiones poco vividas por nuestras niñas y niños les permiten abrir nuevos horizontes.

En síntesis, en la escala comunitaria el paisaje como una dimensión del ambiente puede ser un aliado complementario donde desde una perspectiva que incorpora como centro a la cultura hace posible profundizar la mirada sobre el entorno.

## 5. Los proyectos institucionales

De manera complementaria, en la escala institucional hacemos referencia a un jardín de infantes que es coherente en la construcción de un paisaje en sus patios de juegos y áreas exteriores, diferente al vivido de manera cotidiana por nuestras infancias. Patios de juegos y áreas verdes que ofrecen algo más a lo que se vive día a día. Una institución que plantea también un uso responsable de bienes y servicios como agua, electricidad y gas; una construcción lo más sustentable posible; material didáctico, juegos, juguetes y mobiliarios que se cuida y/o se repara si fuera necesario y que en su mayor parte está integrado por materiales poco contaminantes: maderas, metales, cartones, y poco plástico. También poder abordar el tema de los residuos en el jardín y su manejo. Pensar en una institución que practique y promueva el cuidado ambiental en términos de proyecto institucional y social.

En esta escala, pensar los patios de juegos y las áreas exteriores de los jardines desde la perspectiva ambiental habla también de la mirada que la institución tiene en relación a las niñas y los niños en la naturaleza. Los patios de juegos como ambientes provocadores (DPEI, 2021) y de la enseñanza que alberguen diversidad de experiencias y posibilidades.

Pensar los patios de juegos como espacios verdes, patios verdes, parques que permitan el juego en sus múltiples formas, pero también como lugares donde las propuestas pedagógicas trasciendan la sala. Y para ello tenemos que construir lugares, y cuando hablamos de lugares decimos una semántica del espacio que nos

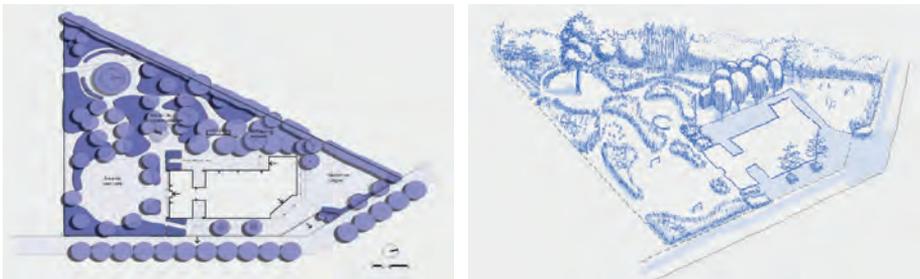
permita desarrollar actividades sociales y pedagógicas. A modo de ejemplo citamos que exista lugar para la literatura, con vegetación abundante que contenga, que cree un adentro y un afuera, que proponga otra sonoridad con el movimiento de las hojas y el sonido de los insectos, un espacio sombreado y confortable con mayor humedad relativa y penumbra donde podamos leer un cuento, crearlo o comentarlo.

De igual forma se invita a pensar los lugares de juego de manera diversa: areneros, sectores con troncos puestos en diferentes posiciones como lugar de encuentro y juego, instrumentos musicales en las paredes para crear patios sonoros, construcciones para usar como refugios hechos en madera o mimbre, redes de yute, entre otros. Los patios como espacios para el disfrute, pero también para la enseñanza y el aprendizaje.

Pensar en huertas-jardín circulares o espiraladas y mariposarios, lugares con comederos y bebederos para aves y hasta un gallinero en un jardín de infantes rural. Allí donde es posible cultivar árboles y formar pequeños bosques. ¿Cómo cultivamos un árbol? ¿Cómo construimos un bosque? ¿Cómo cuidamos otro ser vivo durante todo el año? ¿Qué redes construimos para poder cuidar de los seres vivos durante los recesos? ¿Qué enlaces puede tener con la literatura y la música? ¿Qué sucede con el tiempo y el cultivo relacionado a las infancias?

Donde tenemos un pequeño patio solamente, poder pensar en jardines de las abuelas y maceterarios donde tener diversidad de materiales en las macetas (cemento, barro, cerámica, reciclados, etc.), de tamaños, de especies: colgantes, apoyantes, epifitas, suculentas, tropicales, de pleno sol y de sombra, de floraciones diversas, de gajos y se semillas, de aromas múltiples (Roussy, 2019). Rescatar el saber ambiental de cultivo intergeneracional de abuelas y abuelos, la cultura del gajo y las memorias populares.

Patios “verdes” con superficies de césped, lajas o ladrillos, chips de madera, gravas, pérgolas, en un diseño que invite a la interacción con esos componentes, ofreciendo así a niñas y niños un contexto potente para el juego, la enseñanza y el aprendizaje.



**Imagen 1.** Jardín de Infantes N°910. Distrito San Vicente, Buenos Aires. Proyecto integral de las áreas exteriores bajo un paradigma ambiental. Propuesta en base a la regeneración natural. CO-proyectista e ilustraciones: Arq. Mauricio Walsh

Jardines de colibríes, colores y flores que cultiven la belleza y la ternura por enseñar y aprender, por el observar y ser parte, por cuidar, que el espacio público sea un modo de estar en un jardín de infantes y en toda la comunidad.



Imagen 2. Jardín de Infantes N°954. Distrito Merlo, Buenos Aires. Proyecto integral de las áreas exteriores bajo un paradigma ambiental. Propuesta en base a huerta-jardín, jardines y senderos de colibríes, mariposarios y puente lúdico.

## 6. Conclusión

Pensar, construir y habitar paisajes que den cuenta de una calidad espacial, ambiental y poética parecieran desafíos urgentes para las infancias de nuestra Latinoamérica y Argentina específicamente.

Una política educativa que promueva espacios y proyectos ambientales donde la centralidad esté en la enseñanza y la construcción de ciudadanía es el desafío. Para desde allí poder construir la espacialidad de las instituciones educativas.

Pensar en la educación ambiental integral es acercarse a construir un conocimiento capaz de transformar el territorio en un ambiente más sano y vivible para nuestras infancias. Donde la belleza y el descubrimiento en la naturaleza nos interpele diariamente en la tarea de enseñar.

## Referencias

- Benassi, A. H. (2015). *Ciudad Botánica. Oasis del desierto urbano* (1ra ed.). Ed. del autor. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/517>
- Dirección General de Cultura y Educación – Dirección Provincial de Educación Inicial. (2021). *El ambiente provocador, clave para la alfabetización cultural. Materiales didácticos y lugar en la enseñanza*. <https://go.oei.int/yfhergei>
- González Gaudio, E. (2014). *Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe*. *Revista del Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo de la UFPR*.
- González, M. A. (2022). *Lo que dicen y no dicen las infancias. (Política y poética)*. Conferencia virtual. AMSAFE. <https://www.youtube.com/watch?v=SMnB8p14V2Y&t=2784s>
- González, M. A. (2018). *El paisaje de la ciudadanía. Políticas de infancia*. <https://chiquigonzalez.com.ar/>
- Gudynas, E. (2002). *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible* (1ra ed., pp. 22-26). DEI (Departamento Ecuménico de Investigaciones), UNED (Universidad Estatal a Distancia) y UBL.

- Gudynas, E. (2015). *Derechos de la naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales*. (1ra ed.). Tita Limón.
- Gurevich, R. (Comp.). (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Paidós.
- Kaufmann, V. & Serafini, C. (2014). "Temas complejos para niños pequeños: una aproximación a las problemáticas ambientales en la educación infantil". En *Educación ambiental, enseñando cómo habitar el mundo*, Serie Educación Inicial: estudios y prácticas. OMEP Argentina y 12(ntes).
- Leff, E. (2012). *Pensamiento ambiental latinoamericano: Patrimonio de un saber para la sustentabilidad*. *Environmental Ethics Journal*. Centro de Filosofía Ambiental de la Universidad del Norte de Texas.
- Lovelock, J. (1992). *The evolving Gaia theory*. Ponencia presentada en la Universidad de las Naciones Unidas, Tokio, Japón. <http://www.unu.edu/unupress/lecture1.html>
- Ministerio de Educación. (2022). *Educación ambiental integral (EAI). Documento marco*. Argentina.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible & Ministerio de Educación, Consejo Federal de Medio Ambiente y Consejo Federal de Educación. (2022). *Estrategia nacional de educación ambiental integral*. Argentina.
- República Argentina. (2021). *Ley 26.721. Ley para la implementación de la educación ambiental integral en la República Argentina*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Roussy, L. (2019). *Paisajes para recrear infancias*. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77970>
- Trelléz Solís, E. (2015). Educación ambiental comunitaria, participación y planificación prospectiva. *Revista Voces en el Fénix*, 6(43), 186-191. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Vercelli, A. & Thomas, H. (2008). Repensando los bienes comunes: análisis socio-técnico sobre la construcción y regulación de los bienes comunes. *Scientiae Studia*, 6(3), 427-442.
- Zaffaroni, E. R. (2013). *La Pachamama y el humano* (1ra ed.). Ediciones Madres de Plaza de Mayo - Ediciones Colihue.

**Cómo citar en APA:**

Roussy, L. M. (2025). Educación Ambiental Integral en la educación inicial en Buenos Aires, Argentina. Una mirada para las infancias desde el paisaje la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 69-77. <https://doi.org/10.35362/rie9716600>



## Educación ambiental integral en la primera infancia: una revisión de experiencias educativas

*Educação ambiental abrangente na primeira infância: uma revisão das experiências educacionais*

*Comprehensive environmental education in early childhood: a review of educational experiences*

Pilar Tatiana Gómez Bohórquez <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-2574-5119>

María Camila Espinosa Vega <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-4157-7300>

Johanna Alexandra Quiroga Carreño <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-7727-9631>

<sup>1</sup> Universidad de La Salle, Colombia

**Resumen.** Este artículo tiene por objetivo analizar experiencias educativas en primera infancia que aborden como eje central la reflexión sobre los conflictos ambientales, destacando el derecho de niñas y niños a participar activamente en la construcción de soluciones sostenibles en sus territorios. A partir de un estudio de corte cualitativo optando por el análisis documental, se abordan temas clave como la participación infantil en la educación ambiental, la alfabetización ambiental desde los primeros años, el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades sociales como eje transversal en los procesos educativos. La metodología incluyó un análisis documental a través del software Atlas.ti versión 9.1.3. creando redes semánticas que vinculan subcategorías con los temas principales; los resultados resaltan la importancia de reconocer a las infancias como actores fundamentales en el diseño de experiencias educativas, la necesidad de integrar los conflictos ambientales en los currículos educativos desde la primera infancia desde tres posibles enfoques la educación ambiental como un proceso orientado a mejorar la calidad de vida, como un medio para el desarrollo de la personalidad, y como una herramienta para comprender la relación de las niñas y los niños con su entorno. El estudio subraya la importancia de involucrar a la escuela, familias y comunidades para formar ciudadanía ambientalmente conscientes y críticos

**Palabras claves:** educación ambiental integral; primera infancia; alfabetización ambiental; participación infantil; experiencias educativas.

**Resumo.** Este artigo analisa as experiências educativas da primeira infância em relação aos conflitos ambientais, destacando o direito de meninas e meninos de participar ativamente na construção de soluções sustentáveis em seus territórios. A partir de uma análise documental, são abordados temas-chave como a participação infantil na educação ambiental, a alfabetização ambiental desde os primeiros anos, o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades sociais como eixo transversal nos processos educativos. A metodologia incluiu uma análise documental por meio do software Atlas.ti 9.1.3. criando redes semânticas que vinculam subcategorias aos temas principais; os resultados ressaltam a importância de reconhecer as infâncias como atores fundamentais no desenho de experiências educativas, a necessidade de integrar os conflitos ambientais nos currículos educacionais desde a primeira infância sob três possíveis enfoques: a educação ambiental como um processo orientado a melhorar a qualidade de vida, como um meio para o desenvolvimento da personalidade e como uma ferramenta para compreender a relação de meninas e meninos com seu entorno. O estudo destaca a importância de envolver a escola, famílias e comunidades para formar cidadanias ambientalmente conscientes e críticas.

**Palavras-chave:** educação ambiental integral; primeira infância; alfabetização ambiental; participação infantil; experiências sociais e educativas.

**Abstract.** This article analyzes early childhood educational experiences in relation to environmental conflicts, highlighting the right of children to actively participate in building sustainable solutions within their territories. Through a documentary analysis, key topics are addressed, such as children's participation in environmental education, environmental literacy from an early age, critical thinking development, and social skills as a transversal axis in educational processes. The methodology included a documentary analysis using Atlas.ti software, creating semantic networks that link subcategories with main themes; the results underscore the importance of recognizing children as fundamental actors in designing educational experiences, the need to integrate environmental conflicts into educational curricula from early childhood through three possible approaches: environmental education as a process aimed at improving quality of life, as a means for personality development, and as a tool for understanding the relationship between children and their environment.

**Keywords:** comprehensive environmental education; early childhood; environmental literacy; child participation; educational experiences.

## 1. Introducción

El presente artículo analiza diversas experiencias educativas en la primera infancia que abordan la educación ambiental integral como eje central de reflexión sobre los conflictos ambientales, destacando el derecho de niñas y niños a participar activamente en la construcción de soluciones sostenibles en sus territorios. El análisis aquí presentado establece la importancia de considerar las perspectivas desde las voces de las infancias en la construcción de soluciones sostenibles, destacando la intersección entre la educación, el medio ambiente y sus derechos.

Es importante señalar que, para su desarrollo, se realizó una búsqueda documental rigurosa en bases de datos académicas como Google Académico, Scopus, Dialnet, Redalyc, así como en repositorios de instituciones de educación superior de alta calidad en Colombia y América Latina. El proceso de selección incluyó artículos académicos, informes de investigación y estudios previos publicados en un rango de tiempo comprendido entre 2018 y 2024, con el objetivo de garantizar un análisis actualizado y pertinente sobre la educación ambiental en la primera infancia. Esta revisión permitió identificar tendencias, enfoques y experiencias significativas que han abordado la temática desde diversas perspectivas pedagógicas y contextuales.

La problemática, por un lado, se sitúa en la necesidad de reconocer que las niñas y los niños deben ser considerados sujetos de derechos en relación con la educación ambiental, aspecto que expone de manera clara la Convención sobre los Derechos del Niño desde sus primeros años de vida, por tanto, abordar las experiencias sociales y educativas pensadas y desarrolladas para la primera infancia, cobra relevancia en el contexto actual de la crisis climática y desafíos medioambientales a nivel global que se viven en los territorios donde habitan las infancias, se ha podido establecer que algunas propuestas educativas no abordan de manera suficiente ni pertinente la formación de ciudadanías ambientalmente conscientes, críticas y activas desde la infancia.

En este marco, el análisis se sustenta en referentes teóricos clave como [Barragán y Espinosa \(2024\)](#) con relación a la construcción de experiencias pedagógicas significativas; [Roth \(1992\)](#) sobre la alfabetización ambiental y el desarrollo del pensamiento crítico; [Quiroga \(2019\)](#) en cuanto a la reconceptualización de la infancia y su rol en la transformación social, como [Ospina y Villamizar \(2022\)](#), quienes destacan la importancia de la participación infantil como expresión contemporánea de las infancias. La articulación de estas categorías resulta fundamental, pues permite comprender la educación ambiental como un proceso integral en el que convergen dimensiones cognitivas, sociales y éticas. Al vincular la alfabetización ambiental con la participación infantil y el desarrollo del pensamiento crítico, se evidencia cómo la educación ambiental en la primera infancia no solo contribuye a la formación de conocimientos, sino que también potencia la agencia de las niñas y los niños como actores clave en la transformación de su entorno.

De este modo, el análisis propuesto en este artículo no solo busca identificar buenas prácticas en educación ambiental, sino también visibilizar la importancia de diseñar experiencias educativas contextualizadas que fomenten una ciudadanía ambientalmente responsable desde los primeros años de vida, reconociendo a las

niñas y los niños como agentes transformadores ante los conflictos ambientales de los que forman parte y de los que no deben ser excluidos. Esto implica considerar que las experiencias:

Debe ser comprendidas desde una perspectiva que trascienda su visión instrumental tradicional. En lugar de limitarnos a considerarlas como meras herramientas, debemos vincularlas a los niveles ético, axiológico y político que las atraviesan. Es importante recalcar que, al identificar las regularidades en las prácticas y las experiencias, y luego reflexionar sistemáticamente sobre ellas, puede surgir la teoría. (Barragán y Espinosa, 2024, p. 56).

Se trata de fomentar su alfabetización ambiental y participación activa mediante experiencias que contribuyan a desarrollar y potenciar sus capacidades, permitiéndoles enfrentar los desafíos ambientales globales de manera contextualizada y sostenible, tomando en cuenta las particularidades del territorio en el que habitan y su rol dentro de las comunidades.

El análisis de los documentos revela una tendencia en la literatura que destaca cuatro aspectos clave: la participación activa de la primera infancia en la educación ambiental, la alfabetización ambiental desde los primeros años de vida, el desarrollo del pensamiento crítico junto con habilidades sociales, y los conflictos ambientales como un eje transversal en los procesos educativos.

*Participación activa de la primera infancia en la educación ambiental.* Un hallazgo clave en la literatura, es que la participación de las niñas y los niños en las experiencias de aprendizaje de carácter ambiental se reconoce como esencial, no son vistos meramente como observadores en el desarrollo de iniciativas ambientales, sino como agentes activos en su proceso de desarrollo y aprendizaje, con capacidad de influir, conservar y cuidar su entorno. No obstante, un problema recurrente es la falta de estructuración formal de esta participación, aunque las niñas y los niños son reconocidos como sujetos participativos, las experiencias de aprendizaje no siempre garantizan que sus apuestas, voces y acciones se traduzcan en cambios concretos dentro de sus contextos ambientales, en consecuencia, es esencial pensar en cómo diseñar experiencias de aprendizaje situadas que realmente permitan a la primera infancia intervenir en el abordaje y solución de problemas ambientales reales, empoderándolos para que se sientan con la capacidad de incidir en su entorno y convertirse en agentes transformadores en el lugar donde habitan.

*Alfabetización ambiental desde los primeros años de vida.* La literatura revisada revela que la alfabetización ambiental busca dotar a las niñas y los niños de las capacidades necesarias para comprender y actuar ante las problemáticas ambientales propias del territorio donde habitan, por tanto, esta alfabetización implica el diseño de experiencias de aprendizaje centrados en las prácticas y valores que favorezcan un comportamiento sostenible tanto en la familia, la escuela y la comunidad.

A pesar de la relevancia que pone de manifiesto los estudios abordados, existe una evidente falta de proyectos, programas o estrategias bien estructuradas que garanticen una alfabetización ambiental sistemática en los primeros años de educación, la brecha en este campo radica en cómo integrar efectivamente los conflictos ambientales dentro del currículum educativo pensado para la primera infancia, considerando las capacidades de los niños en sus primeros años, este vacío acentúa la necesidad de

investigar y proponer enfoques pedagógicos emergentes y situados que promuevan una alfabetización ambiental contextualizada a favor de la infancia, que fomente una ciudadanía ambiental desde la infancia, desarrollando su capacidad para la toma de decisiones informadas sobre el cuidado del ambiente.

*Desarrollo del pensamiento crítico junto con las habilidades sociales.* El análisis de la literatura seleccionada para este artículo, deja ver que el desarrollo del pensamiento crítico junto con las habilidades sociales, son fundamentales en la formación integral de la primera infancia, especialmente cuando se aborda desde una perspectiva de educación ambiental, donde se considera que el pensamiento crítico permite a los niños analizar y reflexionar sobre los problemas ambientales presentes en su territorio, cuestionar las causas e indicar desde sus voces posibles soluciones. No obstante, surge la necesidad de fomentar la capacidad de toma de decisiones informadas y a su vez, fortalecer la empatía y la colaboración para el desarrollo de las habilidades sociales como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, lo cual, les permitirá participar activamente en la exploración de soluciones conjuntas a los desafíos ambientales presentes en el lugar donde habitan.

*Los conflictos ambientales como eje transversal en la educación.* Con relación a este aspecto, se revela a partir del análisis que muchos programas, proyectos y estrategias pedagógicas se centran en temas generales como la conservación del medio ambiente, el reciclaje o el respeto por la naturaleza. No obstante, los conflictos ambientales específicos que afectan su calidad de vida, como la deforestación, la contaminación o la pérdida de biodiversidad, no siempre se abordan de manera contextualizada, por lo que es imperante hablar y poner de manifiesto sobre el contexto de las escuelas, las familias y las comunidades, estos problemas en la educación ambiental desde la primera infancia, de manera que las niñas y los niños puedan comprender las realidades ambientales locales y globales a las que se enfrentan en su territorio. En este sentido, es fundamental, explorar cómo los maestros, las familias y las comunidades pueden diseñar experiencias que aborden no solo la problemática ambiental general, sino también los desafíos específicos que afectan a las comunidades y territorios donde habitan los niños. Al hacerlo, se permitirá a las y los niños desarrollar una comprensión más profunda de las relaciones entre el ser humano y el entorno-ambiente, y se les educará para enfrentar los desafíos futuros con mayor conocimiento y responsabilidad social.

## 2. Material y métodos

El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo mediante el análisis documental, se abordan temas clave como la participación infantil en la educación ambiental, la alfabetización ambiental desde los primeros años, el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades sociales como eje transversal en los procesos educativos.

Se realizó un análisis documental configurado por treinta documentos de investigación, como: artículos y trabajos de grado de niveles de pregrado y posgrado, debidamente seleccionados, que dan cuenta de experiencias educativas en educación ambiental desarrolladas para y con las niñas y los niños, este corpus documental se seleccionó a partir de un rastreo en bases de datos especializadas, como son: SCOPUS, LATINDEX, EBSCO, REDALYC, DIALNET, SCIELO; también se acudió

a repositorios de instituciones de educación superior de alta calidad, tales como la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de la Sabana, Universidad Mariana, Pontificia Universidad Católica de Perú y Universidad Técnica del Norte (Ecuador). En el rastreo se encontraron artículos de investigación e informes de investigación, los documentos seleccionados comprendieron un tiempo de publicación entre el 2018 y 2024. La siguiente tabla presenta la relación entre los años y el origen nacional o internacional del corpus teórico objeto de análisis.

Tabla 1. Categorización corpus investigativo

Año	Total, documentos por año	Total, por origen	
		Nacional (col)	Internacional
2024	3	15	15
2023	5		
2022	5		
2021	9		
2020	5		
2019	2		
2018	1		

Fuente: Elaboración propia, 2024.

La distribución a partir del origen de los documentos encontrados en las bases de datos consiste en el 50% desde Colombia, el 10% son de origen español, el 10% son de Chile, el 9% del total de documentos provienen de Argentina, Perú y Cuba, y el 20% del corpus documental proviene de Ecuador, Venezuela y México, tal y como los presenta la siguiente figura.

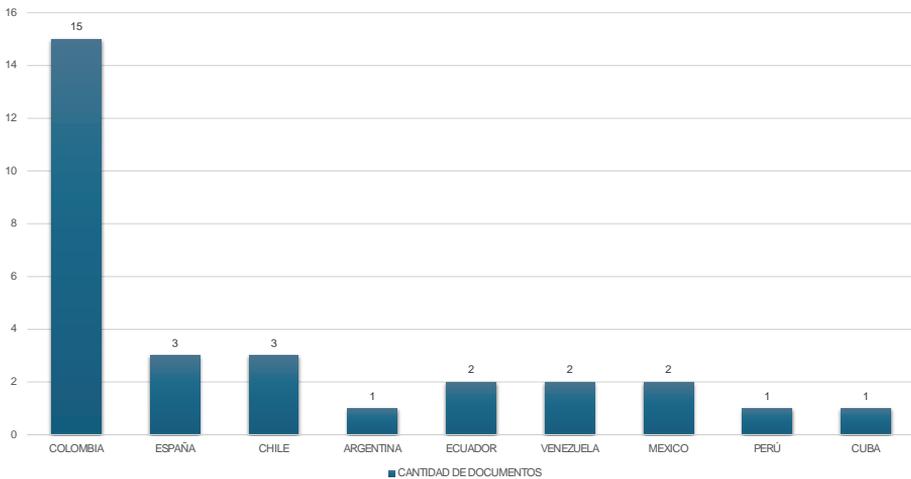


Figura 1. Relación país y cantidad de documentos

Fuente: Elaboración propia.

El corpus documental requirió de un proceso de codificación abierta que permitió “identificar categorías relevantes. [Al crear] nuevos códigos a medida que se lee el texto y se les da un nombre teórico o analítico” (Gibbs, 2012, p. 190), para llevar a cabo este proceso se inició con lectura de los diferentes documentos, posteriormente se identificaron las categorías centrales: educación ambiental, infancias y experiencias educativas. A raíz de estas fueron establecidas una serie de subcategorías que permitieran la comprensión más amplia de cada una de las categorías.

La siguiente tabla presenta la relación entre categorías subcategorías y códigos de análisis, estos últimos, permiten agrupar la categoría y la subcategoría en el proceso de codificación.

Tabla 2. Relación entre categorías, subcategorías código de análisis

Categoría	Subcategoría	Códigos
Educación ambiental	Alfabetización ambiental	ED_AMB_ALAM
	Comprensiones sobre educación ambiental	ED_AMB_CEA
	Temáticas en educación ambiental	ED_AMB_TEA
Infancias-Primera Infancia	Participación	INF_PART
	Comprensiones sobre infancias	INF_CI
Experiencias sociales y educativas	Objetivos	EX_ED_OB
	Propuesta didáctica	EX_ED_DI
	Actores participes en la experiencia	EX_ED_APE

Fuente: elaboración propia.

Para el propósito de la decodificación y análisis de la información se identificó como pertinente hacer uso de *Atlas.ti*, versión 9.1.3. un Software de análisis cualitativo de datos asistido por computadora –CAQDAS– (por sus siglas en inglés *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*), mediante este tipo de programas se logra “una aproximación cualitativa a los datos cualitativos, es decir que intentan asistir al investigador para interpretarlos, mediante la identificación y codificación de temas, (...) para llegar a explicar localmente un fenómeno” (Vasilachis, 2006, p. 248-49), este software favoreció la identificación de las subcategorías en el corpus documental gracias a las posibilidades que ofrece y que permiten relacionar la información codificada de forma textual y visual mediante el uso de anotaciones sobre los documentos, redes semánticas y nubes de palabras.

En primer lugar, las anotaciones sobre los documentos favorecieron el proceso de lectura y comprensión de los mismos, pues permite construir el contexto, el seguimiento y la reflexión emergente de la decodificación. En segundo lugar, las redes semánticas permiten visualizar las relaciones que se construyen entre categorías, así como entre estas con las subcategorías establecidas, esta representación facilita el posterior análisis y la presentación de los resultados del estudio. En tercer lugar, las

nubes de palabras permiten dar cuenta de los conceptos concurrentes en el análisis, por lo tanto, se constituyen en un medio para favorecer el proceso de interpretación y comprensión de la información.

Gracias al análisis que favorece el software se identificó que con relación a la categoría de educación ambiental, emergen como subcategorías en el corpus documental la necesaria referencia a la alfabetización ambiental como un asunto que toma relevancia en las actuales experiencias educativas fomentadas en los países objeto del análisis, también se encuentran presentes las comprensiones sobre educación ambiental que subyacen a las experiencias educativas analizadas; así como las temáticas que son consideradas como objeto de la educación ambiental en contextos educativos. El proceso de decodificación de la información, permitió identificar que la categoría de infancia en el corpus documental se encuentra relacionada con las comprensiones mismas que se encuentran en la base de las puestas de formación relacionadas con educación ambiental y una postura relacionada con la consideración sobre la participación que tienen las infancias en el diseño y el desarrollo mismo de las experiencias. Finalmente, en relación con la categoría de experiencias sociales y educativas emergieron como subcategorías los diversos objetivos de las experiencias, la importancia de la didáctica en el diseño y ejecución de la propuesta y los actores que participaron en su desarrollo, estos elementos son una constante en los documentos analizados y permiten dar cuenta del éxito pedagógico de las rutas formativas en educación ambiental emprendidas con las infancias.

Teniendo en cuenta lo presentado hasta el momento, en la siguiente figura se puede observar la red semántica del estudio en general, la cual, fue construida en Atlas.ti y favorece la visualización de forma general de las relaciones que emergieron entre las categorías (educación ambiental, experiencias educativas, infancias) y las correspondientes subcategorías las cuales son presentadas mediante los códigos asignados ya presentados en la tabla 2.

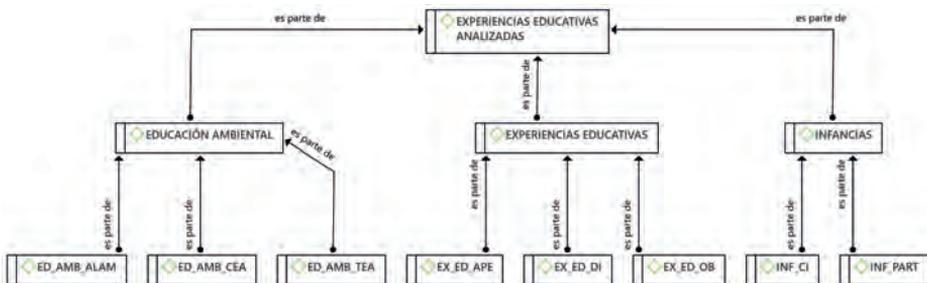


Figura 2. Red semántica general

Fuente: elaboración propia.

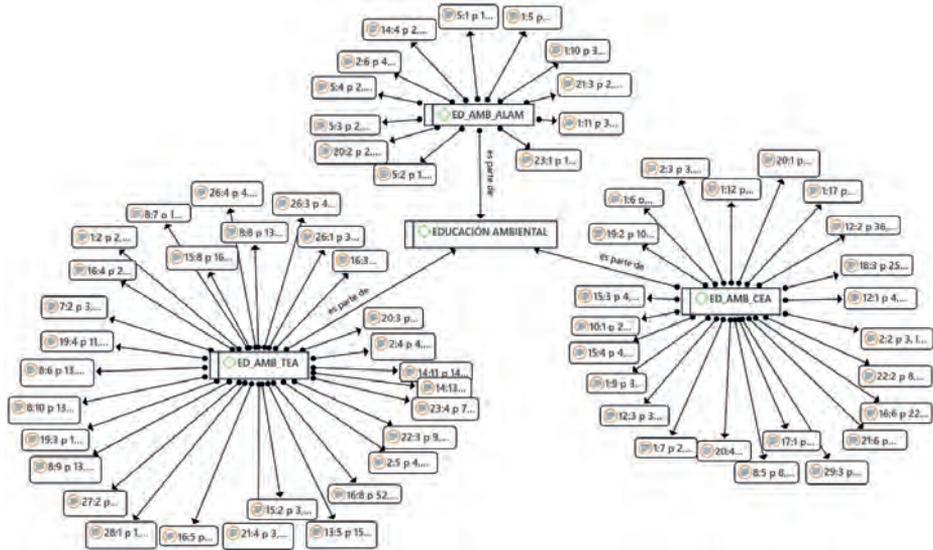
### 3. Resultados

Las experiencias educativas que configuraron el corpus documental para dar cuenta de las principales características de la educación ambiental en el marco de los conflictos ambientales y su abordaje en las infancias, tienen en común el interés por la promoción de la participación de los niños y niñas en el desarrollo de las experiencias



Las experiencias educativas consideran, por un lado, la importancia de construcción de conocimientos y por el otro, el desarrollo de habilidades sociales y de competencias que permitan a las niñas y los niños formarse como ciudadanos para conocer y actuar desde horizontes éticos sobre los desafíos ambientales del ahora y los de su futuro, en la siguiente red semántica se visibilizan las citas que corresponde a cada una de las tres subcategorías que corresponden a la educación ambiental (Alfabetización ambiental, Comprensiones sobre educación ambiental, Temáticas en educación ambiental).

Figura 4. Red semántica categoría Educación ambiental



Fuente: elaboración propia.

Las experiencias educativas materializadas a través de artículos de investigación, de reflexión o informes de investigación abordan la educación ambiental desde tres perspectivas; a saber: la educación ambiental como proceso de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la mejora de la calidad de vida; la educación ambiental como medio para el desarrollo de la personalidad y finalmente, la educación ambiental como proceso que permite la comprensión de la relación de un sujeto con el entorno y con los otros seres que están en el planeta.

La educación ambiental como proceso de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la mejora de la calidad de vida gracias a las posibilidades que ofrece para el desarrollo del pensamiento crítico al confrontar al sujeto con la realidad, buscando la toma de conciencia en la búsqueda de posibilidades de la supervivencia (Solarte y Villota, 2022; Melo y Herrera, 2021; Galvis, 2020). La relación entre la calidad de vida y la educación ambiental se vincula con asuntos como los mencionados previamente, la toma de conciencia sobre el ambiente, el desarrollo del pensamiento crítico y la supervivencia de los humanos; a los que se suma el pensar en la vida saludable, sostenible y en perspectiva de futuro (Morales, 2023).

La educación ambiental, comprendida desde la relación con la calidad de vida humana, debe aportar a la comprensión de la importancia de la sostenibilidad desde los primeros años de vida, tal y como lo sostiene el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, apoyando la educación continua y que enfocada en el medio ambiente implica:

Adoptar medidas para enseñar a los niños sobre el cambio climático, el medio ambiente y la adopción de medidas responsables y sostenibles. Esto dotará a niños y jóvenes de las habilidades necesarias para construir el espacio verde, economías y asumir los empleos verdes del mañana. (UNICEF, 2023, p. 1)

Hoy las experiencias educativas en y para la educación ambiental asumen el reto de procurar una educación para la adaptación a los cambios ambientales en donde la sostenibilidad es parte importante en tanto permite la consideración de oportunidades relacionadas con la nutrición, la salud, la equidad y la economía de los diferentes grupos poblacionales; en los primeros años, estas oportunidades son constituidas desde la interacción con la naturaleza través del juego, la construcción de huertas, el reconocimiento de los territorios, entre otros medios que serán objeto de análisis más adelante.

La segunda perspectiva identificada en relación con las comprensiones de educación ambiental en las experiencias educativas la sitúan como un medio para el desarrollo de la personalidad, en tanto, estructura el comportamiento social gracias a los aprendizajes significativos que logran los niños y niñas (Melo y Herrera, 2021; Prosser et al., 2021), en la “exploración del entorno y refuerza el sentido de confianza personal, impulsando la adquisición de aptitudes para el establecimiento de conexiones sociales y una mayor comprensión de la naturaleza” (Casillas-Zapata y Adame-Rivera, 2024, p. 3). Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que la educación de calidad e integral tiende hacia la gestión de oportunidades de enseñanza y aprendizaje en donde las niñas y los niños construyan su personalidad reconociéndose como sujetos que interactúan en un entorno, como pertenecientes a un lugar, a su planeta y las necesarias responsabilidades que esto implica.

La tercera perspectiva identificada en las experiencias aborda parte de considerar la educación ambiental como un proceso que permite la comprensión de la relación de un sujeto con el entorno y con los otros seres que están en el planeta (Casillas-Zapata y Adame-Rivera, 2024; Melo y Herrera, 2021; Acuña y Quiñones, 2020; Galvis, 2020; Moscoso, 2020). Esta perspectiva resalta la importancia de la toma de conciencia de la existencia de los otros seres en el planeta y cómo es necesaria la construcción de relaciones con ellos desde el reconocimiento de la diferencia física, social, cultural, entre tantos otros aspectos que hacen a los seres humanos subjetivos. Las experiencias que se instalan desde este lugar resaltan la importancia de la educación ambiental en la configuración de creencias (Melo y Herrera, 2021), comportamientos (Casillas-Zapata y Adame-Rivera, 2024), experiencias (Acuña y Quiñones, 2020) y actitudes (Galvis, 2020).

Un asunto transversal en relación con la educación ambiental en las experiencias educativas es el interés por promover la alfabetización ambiental, la cual según Roth (1992):

Se basa en un paradigma ecológico. La alfabetización ambiental es la capacidad de percibir e interpretar la salud relativa de los sistemas ambientales y tomar medidas apropiadas para mantener, restaurar o mejorar la salud de aquellos sistemas. La alfabetización ambiental es un continuo de competencias (...) que involucran a personas en uso de pensamiento crítico y creativo, buscar y organizar información, ser escéptico sobre la salud y pensar en el futuro y planificar. (p. 17)

En esta perspectiva los maestros se encuentran convocados a promover en los escenarios educativos estas competencias, de las que se ocupa la alfabetización ambiental, en beneficio del desarrollo integral de las niñas y los niños, como se identifica en la perspectiva de Roth la alfabetización ambiental involucra conocimientos, habilidades y competencias que le permiten a los sujetos asumir sus decisiones y generar compromisos con los seres de la naturaleza en tanto se interrelaciona con ellos.

En las experiencias educativas se identifica un compromiso con la formación de ciudadanías ambientalmente alfabetizadas desde los primeros grados escolares, lo que implica, formar en la apropiación de la conciencia ambiental para alcanzar relaciones armoniosas con los seres de la naturaleza desde el reconocimiento de la diversidad (Muro González y Pérez-Martín, 2021; Rodríguez-Marín et al., 2021; Melo y Herrera, 2021), también la alfabetización ambiental tiene por objeto la construcción del pensamiento crítico de tal manera, que sea posible para los sujetos repensar la sociedad y las nuevas formas de relacionarse en ella a partir de las necesidades tales como las problemáticas ambientales que cada día toman más fuerza (Amatta et al., 2024; Melo y Herrera, 2021; Rojas y Cerchiaro, 2020). Este proceso de construir un pensamiento crítico basado en la reflexión requiere de un elemento adicional, la configuración de comportamientos responsables y proambientales desde las edades tempranas (Casillas-Zapata y Adame-Rivera, 2024; Hamed et al., 2023), estos comportamientos, gracias a la posibilidad del ser humano de adaptarse, pueden ser transformados según las características de los contextos con los cuales el sujeto se relacione, lo importante aquí es la capacidad de decidir a partir de los modelos de excelencia en la relación con el ambiente, capacidad que debe ser promovida en los estudiantes desde los primeros años y en donde el maestro tiene una responsabilidad como mediador entre la experiencia de aprendizaje al interior del aula de clase y la toma de conciencia proambiental.

Las experiencias de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la educación ambiental se encuentran mediadas por una serie de temáticas que favorecen la alfabetización ambiental; dichas temáticas fueron susceptibles de identificación en el corpus documental analizado y se presentan en la siguiente figura.

Todo lo dicho frente a esta categoría hasta el momento, evidencia la necesidad imperante de pensar la educación ambiental con y para las infancias, donde es esencial incorporar metodologías activas y participativas que permitan a las niñas y los niños no solo comprender los desafíos ambientales, sino también acercarlos para que puedan experimentar y vivenciar prácticas sostenibles en su entorno inmediato. Estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos-ABP, el juego y la exploración del medio, entre otras, se presentan como estrategias didácticas y pedagógicas fundamentales para que los niños desarrollen un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el ambiente (Rodríguez-Miranda et al., 2022). Estas estrategias permiten que los procesos

educativos se centren en el aprendizaje significativo situado y la co-construcción de saberes, suscitando un acercamiento más crítico y reflexivo a los problemas ambientales, así como a sus posibles soluciones desde la acción cotidiana en los diversos escenarios educativos donde acontece el aprendizaje.



Figura 5. Temáticas en educación ambiental para las infancias

Fuente: elaboración propia.

De igual manera, y como un elemento fundamental en la educación ambiental con las infancias debe considerarse la vinculación con las familias y las comunidades, como parte activa en la construcción de conocimientos y en la transformación de hábitos de vida saludables y sostenibles (Conopoima, 2021). En este sentido, el fortalecimiento de redes comunitarias y escolares a partir de la diversidad de los territorios que fomenten la participación de diversos actores sociales es esencial para garantizar un impacto a largo plazo en la formación de las niñas y los niños como ciudadanos ambientalmente responsables. La transmisión de saberes tradicionales y la integración de conocimientos científicos actuales permiten un diálogo enriquecedor entre estos vínculos, promoviendo prácticas que no solo atiendan la urgencia de la crisis ambiental, sino que también fomenten una cultura de respeto y cuidado por el entorno natural y social que rodea de manera inmediata y cotidiana a las infancias.

De este modo, se identifica una variedad de temáticas que vinculan el reconocimiento de las problemáticas ambientales del presente y del futuro; al tiempo que se promueve la construcción de sujetos capaces de reconocerse como actores presentes en las dinámicas ambientales, por lo tanto, resulta un proceso formativo que se relaciona con el conocimiento de sí mismo y el conocimiento científico, lo que hace pertinente que, desde el rol de maestras y maestros, se promuevan experiencias que se fundamenten en la pedagogía de la solidaridad, la cual permite “continuar explorando y estableciendo puentes de diálogo con todas las culturas y tomando de ellas los

elementos valiosos que pueden contribuir a un mejor equilibrio entre los hombres y la naturaleza” (Munevar, 2019, p. 104). Es decir, ampliar las intenciones formativas a la consideración de las necesidades planetarias es un llamado urgente para maestros, directivos, las comunidades y agentes educativos gubernamentales.

## 5. Sobre infancias y primera infancia en el diseño de experiencias educativas

En análisis de las categorías de infancia permitió identificar dos subcategorías; por un lado, la participación de los niños y niñas y por el otro las concepciones que subyacen a las propuestas de formación analizadas, estas subcategorías y sus respectivas citas se pueden observar en la siguiente figura.

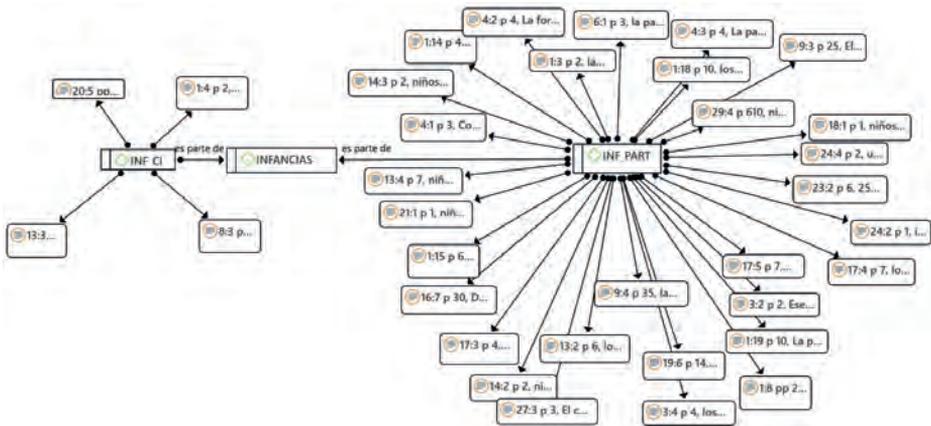


Figura 6. Red semántica categoría Infancias-primera infancia

Fuente: elaboración propia.

En las experiencias educativas relacionadas con la educación ambiental se identificó una fuerte orientación hacia la consideración de los niños y niñas como sujetos participes y con la capacidad de comprender y proponer nuevas formas de relacionarse con el ambiente (Acuña y Quiñones, 2020), en este sentido se les otorga un lugar de configuradores y transformadores de la realidad y de su futuro, pues como sujetos interlocutores, las niñas y los niños expresan sus comprensiones de sus entornos y territorios; así como las posibilidades de aportar en la construcción de un mundo mejor para su presente y futuro, pues como lo sustenta Villalba Puche et al., (2023):

Los niños son eje fundamental para un futuro mejor, pero hay que brindarle las herramientas para que puedan convertirse en personas más conscientes, y con las cuales puedan llegar a ser ciudadanos responsables que cuiden el medio que los rodea. (p. 11-12)

Las herramientas que reciben las niñas y los niños serán el medio que les permita construir nuevas y mejores relaciones con el entorno, donde se manifiesten las decisiones éticas, la solidaridad, el respeto, el cuidado y el compromiso por este hogar que comparte con otros seres de la naturaleza. Al respecto el rol de los maestros y de la sociedad en general es amplio e implica la reflexión sobre las prácticas socioculturales cotidianas de las comunidades, por lo tanto, en esta reflexión es pertinente tener presente las características de la participación de las niñas y los niños en su proceso educativo, en la

siguiente figura, se presentan aquellas identificadas en las experiencias educativas analizadas, en donde se identifica que los niños cuando participan dan muestra de empoderamiento en su expresión; así como en sus relaciones con los otros; los niños participan al ser escuchados y considerados en su capacidad de intervenir en las condiciones de los contextos a través del planteamiento de soluciones a problemáticas presentadas.



Figura 7. Características de la participación infantil en la perspectiva del corpus documental

Fuente: elaboración propia.

Las concepciones que emergen de las propuestas de formación en educación ambiental con la primera infancia develan distintas miradas sobre el rol de los niños en la sociedad, en algunos enfoques, aún se observa una tendencia a percibir a la infancia como receptora pasiva de conocimientos, no obstante, y por fortuna, otros enfatizan en su papel como sujetos con agencia y capacidad de incidir en su comunidad (Melo y Herrera, 2021). En este sentido, resulta fundamental transitar hacia enfoques pedagógicos que integren una visión holística e interdependiente, donde los niños sean reconocidos como actores clave en la construcción de un futuro más sostenible, este reconocimiento, fortalece por un lado, su sentido de pertenencia y responsabilidad con el medio ambiente, y por el otro, fomenta valores como la empatía, el respeto y la solidaridad, esenciales para una convivencia armónica con la naturaleza y con otros seres vivos (Rojas y Cerchiaro, 2020).

En coherencia con lo anterior, el diseño de experiencias educativas para las infancias debe reconocer y potenciar la voz de las niñas y los niños como protagonistas activos en su proceso de aprendizaje, esto significa pensar y propiciar espacios en los que puedan expresar sus ideas, pensamientos y sentires para reflexionar sobre su entorno y proponer soluciones a problemáticas ambientales de manera autónoma y creativa (Casillas-Zapata y Adame-Rivera, 2024). Desde esta mirada, es clave implementar estrategias basadas en la indagación, la experimentación y el trabajo colaborativo, en donde las niñas y los niños puedan observar, analizar y actuar sobre

su realidad de manera significativa y situada. Estas estrategias permiten no solo el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, sino también la formación de una conciencia ambiental crítica y comprometida con la transformación de su entorno inmediato.

## 6. Experiencias sociales y educativas: un asunto formativo

La alfabetización ambiental, la promoción de la participación, la configuración de la conciencia ambiental y el desarrollo del pensamiento crítico son los ejes que articulan las experiencias educativas para las infancias; teniendo en cuenta esto, resulta oportuno dedicar algunas líneas a los principales actores, los objetivos y a las características didácticas de las experiencias, asunto organizado visualmente en la siguiente red semántica:

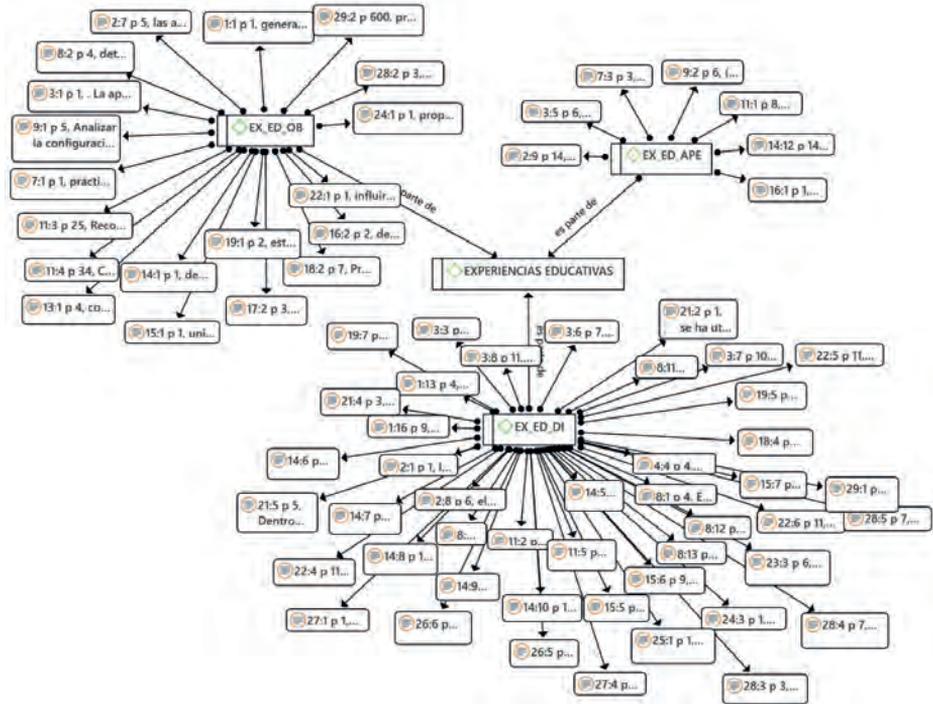


Figura 6. Red semántica categoría Experiencias sociales y educativas  
Fuente: elaboración propia.

Los actores que fueron considerados para el diseño y ejecución de las experiencias fueron principalmente las niñas y los niños, los maestros que en algunos casos trabajaron de forma interdisciplinar y en ocasiones se vinculó a la familia, especialmente en aquellas experiencias que se desarrollaron mediante huerta escolar o germinación.

Los objetivos que subyacen a las experiencias se encuentran orientados hacia tres ejes; el primero, relacionado con la promoción de experiencias que favorezcan, contribuyan o aporten en la construcción de relaciones con el entorno, lo involucra relación con otros seres humanos, con otros seres vivos y con otros agentes de la naturaleza. (Medina-Melgarejo, 2023; Morales, 2023; Serrano Acosta et al., 2023;

Solarte y Villota, 2022; Melo y Herrera, 2021; Moscoso, 2020; Giraldo, 2018; Riquelme-Arredondo, 2022; Vinasco et al., 2019). El segundo eje, lo componen aquellas estrategias dirigidas hacia el desarrollo de habilidades cognitivas gracias a la educación ambiental y las temáticas susceptibles de ser objeto de enseñanza (Bueno-Lugo et al., 2023; Bueno-Lugo et al., 2023; Acuña y Quiñones, 2020; Acuña y Quiñones, 2020). Finalmente, el tercer eje, se orienta hacia los objetivos que pretenden aportar a la construcción de sujetos sociales mediante la educación ambiental (Cárdenas Romero et al, 2022; Homes, 2019).

Las actividades planteadas en las experiencias didácticas se desarrollaron haciendo uso del juego como una estrategia para configurar relaciones y conocimientos al tiempo que se promueve la diversión (Morales, 2023; Melo y Herrera, 2021; Acuña y Quiñones, 2020; Polo-Garzón y López-Valencia, 2020; Rojas y Cerchiaro, 2020; Vinasco et al., 2019; Giraldo, 2018) el juego desarrollado en espacios libre también es un elemento característico de las experiencias, en tanto permite la interacción con el entorno (Casillas-Zapata y Adame-Rivera, 2024; Serrano Acosta et al., 2023; Villota, 2022); también se encuentra presente el uso de dibujos como una herramienta que favorece la expresión de las comprensiones del mundo que construyen los niños y niñas (Casillas-Zapata y Adame-Rivera, 2024; Melo y Herrera, 2021), algunas de las experiencias se valen didácticamente del desarrollo de experiencias como la huerta escolar y la germinación de plantas como estrategia permite la construcción de conciencia ambiental, aprendizajes sobre el desarrollo sostenible y la promoción de la vinculación de la comunidad educativa (Rodríguez-Marín et al., 2021; Rojas y Cerchiaro, 2020).

Con base en lo anterior, las experiencias educativas se centran en dos miradas, la primera, la adquisición de conocimientos sobre el medio ambiente, la segunda, busca generar una transformación en las prácticas y actitudes de las niñas y los niños hacia su entorno, de allí que, la combinación de metodologías lúdicas, la interacción con la naturaleza y la participación activa en actividades como la huerta escolar favorecen un aprendizaje significativo, donde se promuevan espacios donde los niños pueden observar, experimentar y reflexionar sobre la importancia de cuidar el ambiente (Muro González y Pérez-Martín, 2021; Rodríguez-Marín et al., 2021; Melo y Herrera, 2021).

Por último, la configuración de estas experiencias educativas, contribuye al desarrollo de la conciencia ambiental como un proceso permanente, en el que las niñas y los niños aprenden a valorar la biodiversidad y a reconocer su rol como agentes de cambio en su comunidad y contextos escolar, este enfoque permite que las experiencias educativas no se limiten a una transmisión de conocimientos, sino que fomenten un pensamiento crítico y reflexivo sobre las problemáticas ambientales actuales y futuras (Melo y Herrera, 2021). La ejecución de estrategias como el juego al aire libre, la observación directa del entorno y el arte como medio de expresión, entre otras, favorecen el aprendizaje y potencian el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para la convivencia y el trabajo en equipo. Así, las experiencias educativas se convierten en un medio para formar ciudadanos comprometidos con el bienestar del planeta, originando valores de respeto, responsabilidad y solidaridad desde los primeros años de vida (Casillas-Zapata y Adame-Rivera, 2024).

## 7. Discusiones

A partir de la revisión documental realizada en el presente artículo se puede establecer que la educación y la alfabetización ambiental en la primera infancia, cobran gran importancia, destacándose como procesos fundamentales en la formación desde los primeros años de vida. La alfabetización ambiental busca dotar a los niños de las herramientas cognitivas, emocionales y sociales necesarias para interactuar de manera consciente con su entorno. La literatura consultada, revela que la alfabetización ambiental va más allá de la simple transmisión de información sobre el medio ambiente. En cambio, busca construir una relación significativa entre los niños y su entorno, promoviendo valores y prácticas sostenibles. En este contexto, es fundamental que las experiencias educativas se centren en el territorio, ya que esto permite que los niños comprendan su papel dentro de un ecosistema más amplio. Las experiencias, como las desarrolladas en huertas escolares, no solo acercan a los niños a la naturaleza, sino que también fortalecen su capacidad de observar, analizar y reflexionar sobre los ciclos naturales, fomentando una conciencia ambiental crítica. En este sentido, se resalta la importancia de integrar el territorio como un espacio de aprendizaje, que permite a los niños adquirir un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el entorno en el que viven. Como lo plantea El [Ministerio de Educación Nacional \(2014\)](#) en la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. La exploración del medio en la educación inicial:

Les permite, además, experimentar y avanzar en la vivencia de ser parte de grupos que los llevan a embarcarse en aventuras, intercambiar ideas, saberes y opiniones, con sus pares, sus maestras, maestros, agentes educativos y otros adultos. Es en esta interacción las niñas y los niños se van acercando a las construcciones sociales, al tiempo que se apropian de su cultura desde la vivencia cotidiana, lo que conlleva a una serie de preguntas y experiencias que se enmarcan en las formas de ser y estar en el mundo. (p. 15)

Por otro lado, se establecen tres ejes que estructuran las experiencias de alfabetización ambiental la cuales son fundamentales para promover el desarrollo integral de los niños. El primero, la construcción de relaciones con el entorno permite que los niños comprendan su interdependencia con otros seres vivos y elementos naturales. El segundo eje, se enfoca en el desarrollo de habilidades cognitivas, subraya cómo la educación ambiental puede potenciar el pensamiento crítico y la resolución de problemas desde la infancia. Finalmente, el tercer eje, que promueve la construcción de sujetos sociales a través de la educación ambiental, destaca el potencial de formar las niñas y los niños que no solo sean conscientes de los problemas ambientales, sino que también estén preparados para participar activamente en la búsqueda de soluciones.

Frente a estas apuestas, se conocen estrategias como: *Me Llamo Tierra el cual* es un proyecto educativo dirigido a niños de 3 a 12 años, sus familias y educadores, que busca fomentar el cuidado del medio ambiente y la sostenibilidad, utilizando herramientas lúdicas como cuentos, audiolibros y canciones para que los niños comprendan temas como el cambio climático y la protección del agua, mientras que la alfabetización ambiental busca dotar a los niños de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que les permitan interactuar de manera consciente y crítica con su entorno natural. Estas iniciativas fomentan el desarrollo integral de los niños, quienes no solo

obtienen conocimiento sobre el medio ambiente, sino que se convierten en agentes de cambio conscientes de los problemas ambientales y preparados para proponer soluciones desde su contexto local.

Lo anterior, destaca la posibilidad de aprendizaje continuo, donde los maestros, familias y demás agentes educativos construyen ambientes enriquecidos de aprendizaje para que las niñas y los niños consoliden su saber desde la experiencia y las vivencias en sus entornos, potenciando así la participación infantil. Las experiencias educativas se convierten en interacciones y vivencias que permiten a la primera infancia descubrir, explorar y comprender el mundo que los rodea; construyendo su identidad, apropiando su cultura y desarrollando habilidades cognitivas, emocionales y sociales esenciales para su vida futura

En este marco, sus pensamientos, acciones y emociones se movilizan, cambian o se amplían, en relación con los otros, con sus saberes, sus historias familiares, sus territorios, los encuentros presentes y los que imaginan en el futuro. De todo ello surgen inquietudes, dudas, curiosidad por descubrir, por saber más o por sentir. (Secretaría de Educación del Distrito, 2014, p. 30.)

Es así que, la enseñanza de la educación ambiental y la alfabetización ambiental en la primera infancia está profundamente ligada a las experiencias sociales y educativas, que promueven un aprendizaje continuo. Al integrar la alfabetización ambiental en estas experiencias, se da a los niños la oportunidad de formar una relación significativa con su entorno, promoviendo prácticas sostenibles desde temprana edad y potenciando su participación en la protección del medio ambiente.

Otro elemento de relevancia que se reconoce en este análisis documental propone resignificar el rol de las infancias en la educación ambiental. Por su parte [Ospina y Villamizar \(2022\)](#) plantea la necesidad de reconocer a los niños y niñas como sujetos plenos de derechos, capaces de participar activamente en las decisiones que afectan su entorno y su educación. Esta visión es clave para fomentar una participación auténtica y efectiva, en la que los niños puedan expresar sus ideas y proponer soluciones a problemáticas ambientales y [Quiroga \(2019\)](#) plantea la necesidad de comprender a las niñas y los niños desde una perspectiva multidimensional, que considere tanto a los individuos como a su entorno, el cual no puede ser separado del contexto planetario, esto implica reconocer sus propias formas de pensar, sentir y actuar dentro de este entramado, en su obra *Hacia una reconceptualización de la infancia en un Mundo de Metamorfosis*, Quiroga subraya que la infancia debe ser entendida en función de su interacción con el mundo que la rodea, destacando la importancia de una visión holística para abordar su desarrollo integral. Esto implica que la participación infantil, no debe ser vista de manera simplista, sino como un proceso complejo que reconoce las capacidades de los niños para influir en su realidad, siendo constructores de conocimiento y actores clave en la búsqueda de soluciones sostenibles.

Finalmente, se reconoce que la educación y la alfabetización ambiental en la primera infancia son esenciales para construir una sociedad más consciente y responsable con el medio ambiente. Se destaca la necesidad de diseñar experiencias educativas centradas en el territorio, que involucren a los niños en procesos de aprendizaje activos y participativos, fomentando su capacidad para actuar frente a las problemáticas ambientales. Es imperativo que los programas educativos aborden

esta brecha existente, integrando la alfabetización ambiental de manera coherente y sistemática en los currículos, con el fin de formar niños que puedan tomar decisiones informadas y responsables sobre el futuro del planeta desde sus primeros años. Final del formulario

## 8. Conclusiones

Luego de este análisis documenta, se reconoce que, a pesar de los avances conceptuales y pedagógicos, persiste una brecha significativa en la implementación sistemática de la alfabetización ambiental en los primeros años de vida. El desafío radica en integrar de manera efectiva los conflictos ambientales en los currículos de la primera infancia, sin subestimar la capacidad de los niños para abordar estas temáticas complejas.

Esto requiere un enfoque pedagógico que sea emergente y contextualizado, permitiendo que los niños, a través de experiencias concretas, puedan desarrollar una comprensión crítica y emocional del medio ambiente. Las experiencias deben estar alineadas con los contextos culturales y geográficos de los niños para que puedan generar un impacto significativo en sus vidas.

---

## Referencias

- Acuña, M., & Quiñones, Y. (2020). Educación ambiental lúdica para fortalecer habilidades cognitivas en niños escolarizados. *Educación y Educadores*, 23(3), 444-468. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.5>
- Amatta, D., Asunto, P., De Los Ríos, C., Ormeño, L., & Campos, V. (2024). Experiencia escolar sobre el rol socioeducativo de los clubes ambientales en la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 35(70).
- Barragán, D. & Espinosa, M. (2024). *La experiencia y la práctica: notas para su comprensión*. En. *Escuela Normal Superior de Ubaté*. Expediciones Pedagógicas: arte y prácticas restaurativa.
- Bueno-Lugo, A., Velásquez-Sarria, A. y Ruiz-Lozano, R. (2023). Pensamiento crítico en educación ambiental en niños y niñas de la Institución Educativa Colegio de San Simón, Ibagué. *Revista UNIMAR*, 41(1), 150-166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art9>
- Cárdenas Romero, J., Cancón García, J., Moncada Rojas, A. (2022). Estrategia Didáctica Transversal Frente Al Cuidado Del Ambiente En Las Infancias. En D, Diaz Barbosa., J, Castañeda Polanco. *Innovaciones y retos emergentes para el cuidado del planeta: II Congreso Internacional de Responsabilidad Social*. págs. 590-614
- Casillas-Zapata, A. M. & Adame-Rivera, L. M. (2024). Jugar en el parque para promover el cuidado ambiental en la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 1-23. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.3.6232>
- Conopoima, Y. (2021). El papel de la familia en la formación de valores ambientales. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(3), 78-88. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778110010.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). *Key Asks 2023 Voluntary National Reviews: SDG 13*. UNICEF.
- Galvis, C. (2020). *Concepciones sobre ambiente y EA de los profesores de algunos Centro Educativos Rurales del Distrito Capital de Bogotá (Colombia)*. Universidad de Granada.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata
- Giraldo, D. (2018). Propuesta pedagógica para la participación infantil en la gestión ambiental urbana. *Nómadas*, 49, 155- 171. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a9>

- González Pérez, F. C., Arias, H., & Ávila Perozo, E. F. (2021). Aprender sobre el medio ambiente: una propuesta de micros audiovisuales para la etapa preescolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 85(1), 135–157. <https://doi.org/10.35362/rie8514073>
- Hamed, S., García-González, E. Rodríguez-Pérez, L. y Solís, E. (2023). Alfabetización ambiental y alimentación en los currículos de Educación Infantil y Primaria derivados de la LOMLOE. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 21(2), 2501-01 -2501-19. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2024.v21.i2.2501](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2024.v21.i2.2501)
- Homes, J. (2019). *Configuración de la infancia como sujeto social en las movilizaciones sociales frente a la problemática ambiental del relleno sanitario doña Juana*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Me llamo TIERRA: Hablemos de cambio climático y sostenibilidad con TIERRA*. (s/f). Edu.co. <https://go.oei.int/at2kweay>
- Medina-Melgarejo, P., Sánchez-Linares, R., y Jiménez, R. (2023). Experiencias bio-epistémicas infantiles en contextos rurales-indígenas y urbanos-México. Indicios descolonizadores. *Infancias Imágenes*, 22(2), 121-138. <https://doi.org/10.14483/16579089.21241>
- Melo, J. y Herrera, A. (2021). Experiencia en Educación Ambiental con la participación de niños del municipio El Rosal. *Infancias Imágenes*, 20(1), 49-61.
- Ministerio de Educación Nacional. *Documento N°. 24 serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. La exploración del medio en la educación inicial*. <https://go.oei.int/fmivip3w>
- Morales, N. (2023). *Estrategias metodológicas para promover la educación ambiental en niños y niñas de 4 a 5 años de la Escuela de Educación Básica Yaguachi de la ciudad de Ibarra en el año lectivo 2022-2022*. Universidad Técnica del Norte.
- Moscoso, L. (2020). *Una experiencia significativa de Educación Ambiental. El Aprendizaje Experiencial como favorecedor de comportamientos pro ambientales en niños y niñas de 3 años de una institución pública del distrito de San Miguel*. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Munevar, S. (2019). *Hacia un mundo solidario. Pedagogía de la solidaridad*. EAE.
- Muro González, A. & Pérez-Martín, J. M. (2021) La concienciación ambiental en el aula de infantil mediante el cine y los cuentos. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 3(1), 1302.
- Ospina, J & Villamizar, N (2022). La Participación Infantil: Expresión Contemporánea de las Infancias. en Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Ed.), *Representaciones sociales: infancias y contextos*. <https://go.oei.int/ad6pmdks>
- Polo-Garzón, C., & López-Valencia, A. (2020). La participación infantil en proyectos urbanos El juego en espacios públicos para la promoción del aprendizaje de conceptos ambientales. *Revista de Arquitectura*, 22(2), 126-140. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2020.2691>
- Prosser, G., Pérez, S., Pérez, M., Prosser, C., & Salazar, S. (2021). Salven nuestro planeta: análisis prospectivo de 150 niños, niñas y adolescentes de Chile sobre la educación ambiental del futuro. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 281-302. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100281>
- Quiroga, J. (2019). Hacia una reconceptualización de la infancia en un Mundo de Metamorfosis. La Convención sobre los Derechos del Niño a Debate 30 años después. Ediciones CIPI.
- Riquelme-Arredondo, A., Antivilo-Bruna, A., Torres-Contreras, H., Landaeta, L., & Lamig, P. (2022). ¿Cómo se aborda la educación para el desarrollo sostenible en educación parvularia en Chile?. *Calidad en la educación*, 56, 135-173.
- Rodríguez-Marín F., Portillo Guerrero M. A. & Puig Gutiérrez M. (2021). El Huerto Escolar como recurso para iniciar la Alfabetización Ambiental en Educación Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(2), 2501. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2021.v18.i2.2501](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i2.2501)
- Rodríguez-Miranda, R., Palomo-Cordero, L., Padilla-Mora, M., Corrales-Vargas, A., & van Wendel de Joode, B. (2022). *Aprendizaje a través de estrategias lúdicas: Una herramienta para la educación ambiental*. *Revista de Ciencias Ambientales*, 56(1), 209-228. <https://doi.org/10.15359/rca.56-1.10>

- Rojas, Í., Cerchiaro, E. (2020). Pequeños exploradores de la ciencia: una propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento científico en niños de nivel preescolar. *Infancias Imágenes*, 19(2), 80-95
- Roth, C. (1992). *Environmental Literacy: Its Roots, Evolution and Directions in the 1990s*. Office of Educational Research and Improvement.
- Serrano Acosta, M., García, L., & Machado, D. (2023). Preparación en Educación Ambiental de docentes de Primera Infancia a través del proyecto Arenas Blancas. *Revista Didáctica y Educación*, 14(5), 298- 311
- Solarte, D. & Villota, M. (2022). *Concientización y promoción de la educación ambiental en niños y niñas de la sede La Amistad del municipio de Puerto Guzmán*. Fundación Universitaria Los Libertadores
- UNESCO, (2022). *Aprender por el planeta: revisión mundial de cómo los temas relacionados con el medio ambiente están integrados en la educación*. UNESCO.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de la investigación cualitativa*. (pp. 23-75). Gedisa.
- Villalba Puche, M., Miranda Samper, O., & Oyaga Martínez, R. (2023). Conciencia, concientización y educación ambiental: triada que se afianza en la primera infancia. *Ingeniería E Innovación*, 11(2). <https://go.oei.int/pyqyefu7>
- Villota, M. (2022). *Concientización y promoción de la educación ambiental en niños y niñas de la sede La Amistad del municipio de Puerto Guzmán*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Vinasco, M., Guzmán, M., Trujillo, S., Meneses, C., & Ordóñez, J. (2019). *Educación ambiental participativa para niños y niñas: Servicios ambientales como estrategia de conservación*. UNAD.

**Cómo citar en APA:**

Gómez Bohórquez , P. T., Espinosa Vega, M. C., y Quiroga Carreño, J. A. (2025). Educación ambiental integral en la primera infancia: una revisión de experiencias educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 79-99. <https://doi.org/10.35362/rie9716559>



## Investigação Temática e Educação CTS na Educação Infantil: um olhar crítico para situações-limite na infância

*Investigación Temática y Educación CTS en la Educación Infantil: una mirada crítica a las situaciones límite en la infancia*

*Thematic Research and STS Education in Early Childhood Education: a critical view at "limit situations" in childhood*

Edith Gonçalves Costa <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-0724-3243>

Sebastião Rodrigues-Moura <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-4254-6960>

Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida <sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-9432-2646>

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação de Belém, Brasil; <sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA); <sup>3</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil.

**Resumo.** Este artigo analisa o papel da Investigação Temática, baseada nos princípios freireanos, como um processo metodológico para identificar "situações-limite" vividas por crianças na Educação Infantil, tais como vulnerabilidade socioeconômica, saneamento inadequado e uso excessivo de telas. Por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, a pesquisa foi realizada em uma escola pública de Belém (PA) com crianças de 5 a 6 anos, adotando a Análise Textual Discursiva (ATD) para a sistematização e interpretação dos dados. A partir das observações e da participação ativa das crianças, o estudo revela a importância de uma prática pedagógica que valorize o contexto social e cultural das crianças, integrando a Educação CTS para promover um ensino crítico e socialmente relevante. Os resultados mostram que a aplicação da Investigação Temática adaptada possibilita uma compreensão ampliada das realidades das crianças, incentivando a formação de uma cidadania ativa e engajada desde os primeiros anos. Conclui-se que a Educação CTS, articulada com os pressupostos freireanos, é um caminho potencial para uma prática pedagógica transformadora, que respeita as vivências infantis e promove uma educação crítica e humanizadora.

**Palavras-chave:** educação infantil; educação CTS; investigação temática; Paulo Freire.

**Resumen.** Este artículo analiza el papel de la Investigación Temática, basada en los principios freireanos, como un proceso metodológico para identificar "situaciones límite" vividas por niños en la Educación Infantil, tales como la vulnerabilidad socioeconómica, el saneamiento inadecuado y el uso excesivo de pantallas. A través de un enfoque cualitativo y exploratorio, la investigación se llevó a cabo en una escuela pública de Belém (PA) con niños de 5 a 6 años, adoptando el Análisis Textual Discursivo (ATD) para la sistematización e interpretación de los datos. A partir de las observaciones y de la participación activa de los niños, el estudio revela la importancia de una práctica pedagógica que valore el contexto social y cultural de los niños, integrando la Educación CTS para promover una enseñanza crítica y socialmente relevante. Los resultados muestran que la aplicación de la Investigación Temática adaptada posibilita una comprensión ampliada de las realidades infantiles, fomentando la formación de una ciudadanía activa y comprometida desde los primeros años. Se concluye que la Educación CTS, articulada con los presupuestos freireanos, es un camino potencial para una práctica pedagógica transformadora, que respeta las experiencias infantiles y promueve una educación crítica y humanizadora.

**Palabras clave:** educación Infantil; educación CTS; investigación temática; Paulo Freire.

**Abstract.** This article analyzes the role of Thematic Investigation, based on Freirean principles, as a methodological process for identifying "limit-situations" experienced by children in Early Childhood Education, such as socioeconomic vulnerability, inadequate sanitation, and excessive screen use. Through a qualitative and exploratory approach, the research was conducted in a public school in Belém (PA) with children aged 5 to 6 years, adopting Discursive Textual Analysis (DTA) for the systematization and interpretation of data. Based on observations and the active participation of children, the study highlights the importance of a pedagogical practice that values children's social and cultural contexts, integrating Science, Technology, and Society Education (STS Education) to promote critical and socially relevant teaching. The results show that the application of adapted Thematic Investigation enables a broader understanding of children's realities, encouraging the development of active and engaged citizenship from an early age. It is concluded that STS Education, articulated with Freirean assumptions, is a potential path for transformative pedagogical practice that respects children's experiences and promotes critical and humanizing education.

**Keywords:** science education; early childhood education; STS education; thematic investigation; Paulo Freire.

## 1. Introdução

A educação científica na Educação Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento de habilidades cognitivas e críticas das crianças desde os primeiros anos. De acordo com [Voltarelli e Lopes \(2021\)](#), essa educação deve ir além do ensino de conteúdos formais, priorizando uma abordagem lúdica e investigativa que promova experimentação e descoberta, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar crítico ao reconhecer e incentivar a participação infantil no contexto social e ambiental.

Sob a perspectiva de [Corsaro \(2011\)](#), é fundamental compreender que a participação infantil não ocorre de maneira passiva. As crianças não apenas internalizam os conhecimentos e as normas culturais transmitidas pelos adultos, mas também os reinterpreta, ressignificam e transformam em suas interações cotidianas. Isso é especialmente evidente na Educação Infantil, onde as brincadeiras, os experimentos científicos e as atividades investigativas não são apenas uma reprodução do conhecimento adulto. Como destaca [Corsaro \(2011\)](#), esses momentos são, na verdade, espaços de criação coletiva e inovação dentro das culturas de pares.

[Archanjo Júnior et al. \(2021\)](#) defendem que as atividades científicas na Educação Infantil devem incentivar a interação das crianças com o ambiente natural, integrando aspectos culturais e sociais para conferir um significado conceitual que vá além do ensino de conteúdos formais. Essa visão amplia a importância da Educação CTS, que propõe uma educação científica crítica e contextualizada. Estudos sobre Educação CTS nesse nível de ensino reforçam a relevância de estratégias pedagógicas que estimulem a participação ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Ao problematizar temas de relevância social e associar a ludicidade à educação científica, promove-se um ambiente educacional dinâmico, reflexivo e transformador, no qual as crianças desenvolvem sua capacidade de análise e ação sobre o mundo ao seu redor ([Costa e Almeida, 2021](#); [Marcelino et al., 2023](#)).

Conforme destacado por [Aikenhead \(2009\)](#), o currículo CTS deve integrar tanto os fundamentos internos da ciência quanto sua relação com a sociedade e a tecnologia, preparando cidadãos aptos a compreender as implicações sociais e éticas da prática científica. Esse enfoque amplia o ensino de Ciências para além da simples transmissão de conhecimento formal, incentivando os alunos a analisar criticamente como os fenômenos científicos impactam suas vidas e seu entorno.

A escolha de temas no contexto da Educação CTS precisa estar alinhada às vivências das crianças para garantir uma educação significativa e crítica. Mais do que a simples transmissão de conteúdos formais, esses temas devem possibilitar a compreensão das implicações sociais, políticas, econômicas e ambientais da realidade dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de um senso de cidadania e solidariedade ([Santos, 2007](#)).

Nesse sentido, a contextualização se torna um princípio fundamental da Educação CTS, pois não se limita à inclusão de exemplos cotidianos, mas estabelece uma articulação entre o conhecimento científico e as questões sociais, políticas e culturais que permeiam a vida dos alunos. Ao conectar esses elementos, o ensino de Ciências ultrapassa a abordagem tradicional e se torna uma ferramenta para estimular a

reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes, contribuindo para a construção de um entendimento mais amplo e transformador sobre o mundo e suas dinâmicas sociais (Santos, 2007).

Dentro dessa perspectiva, é fundamental considerar que os desafios ambientais e sociais estão diretamente ligados à realidade das crianças, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade. As desigualdades estruturais afetam diretamente seu acesso à educação, saúde e condições dignas de moradia, o que evidencia a necessidade de um ensino que contemple a relação entre ciência, tecnologia e sociedade. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) aponta que cerca de 33 milhões de crianças vivem em situação de pobreza multidimensional, enfrentando dificuldades em aspectos essenciais, como educação e moradia. Essa vulnerabilidade é exacerbada pela crise climática, que impõe às crianças consequências severas, afetando diretamente seu bem-estar e expondo-as a problemas de saúde relacionados ao meio ambiente (UNICEF, 2024). Pesquisas sobre a infância no Brasil também indicam que as crianças enfrentam desigualdades socioeconômicas, educacionais e de saúde, impactando negativamente seu desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional (Komatsu et al., 2022).

Como professores da infância, deparamo-nos frequentemente com desafios complexos, especialmente quando observamos como o contexto de vida das crianças impacta diretamente sua aprendizagem e desenvolvimento. Defender uma educação que garanta os direitos das crianças exige um olhar atento sobre suas realidades, conhecendo quem são esses sujeitos e as experiências que vivem além do ambiente escolar. Esse entendimento contextual permite que educadores abordem temas significativos que dialoguem com as vivências e necessidades reais dos alunos, conforme sugerem Martins (2020) e Santos (2007), articulando o conhecimento científico às questões sociais e culturais que influenciam suas vidas.

Neste estudo, buscamos aproximações com a Investigação Temática para aprofundar nossa compreensão sobre o contexto de vida das crianças. Esse processo metodológico nos convida a adentrar no universo infantil em sua totalidade – abrangente, por incluir uma diversidade de experiências e influências, e singular, ao reconhecer a individualidade de cada criança. Desde muito cedo, elas enfrentam desafios que chamamos de “situações-limite” (Freire, 2020), como a violência, a fome e a vulnerabilidade socioeconômica.

Apartir do referencial freireano, compreendemos situações-limite como barreiras concretas e existenciais que representam contradições sociais profundas vivenciadas pelos indivíduos. Essas situações, ao serem problematizadas, revelam conflitos ocultos, que muitas vezes são mascarados ou reprimidos. São desafios que demandam superação e transformação, pois estão diretamente ligados às relações de opressão, à desigualdade no acesso a recursos e às disputas de poder (Silva, 2004).

Nesse contexto, a Educação CTS articulada ao pensamento de Paulo Freire torna-se essencial para compreender a Educação Infantil como um espaço de libertação e transformação. A Investigação Temática, proposta por Freire (2020), permite que os sujeitos, como seres históricos e sociais, reconheçam as opressões que os cercam e, por meio do diálogo e da reflexão crítica, sejam capazes de propor

mudanças em sua realidade. Essa perspectiva, embora elaborada em um contexto histórico específico, mantém-se atual e necessária, sobretudo quando se amplia o olhar para a infância oprimida.

A Investigação Temática freireana (Freire, 2020) se apresenta como uma ferramenta potente para aprofundar o conhecimento sobre o contexto das crianças, revelando, de forma significativa, as condições sociais em que estão inseridas. Essa abordagem, articulada aos pressupostos da Educação CTS, possibilita a criação de um currículo que reflita as realidades sociais e culturais das crianças, conectando a educação científica aos temas presentes em suas vivências cotidianas.

Com isso, temos a questão central de investigação: *como a aplicação da Investigação Temática, articulada aos princípios da Educação CTS, contribui para a identificação de temas para o ensino de Ciências que dialoguem com o contexto social e cultural de crianças da Educação Infantil, promovendo uma educação crítica e transformadora?*

Para tanto, ao trazer essas questões para o centro do debate educativo e problematizá-las, assumimos o compromisso de promover uma prática pedagógica crítica e emancipadora. Essa visão é enriquecida pela Educação CTS, que permite analisar essas barreiras considerando as inter-relações entre ciência, tecnologia e condições sociais, criando possibilidades para que as crianças reflitam, ainda que de forma inicial, sobre sua realidade e desenvolvam uma compreensão mais crítica do mundo ao seu redor.

## **2. A Investigação Temática e suas contribuições para a seleção de temas em Educação CTS**

Para desenvolver práticas educativas na infância, é essencial reconhecer que a criança é um sujeito de direitos, ativo em seu mundo e dotado de uma voz própria, capaz de influenciar e participar significativamente da sociedade. A integração do pensamento de Paulo Freire nas práticas da Educação Infantil fortalece essa perspectiva, tornando o processo mais dialógico e centrado na criança (De Angelo, 2013). Freire (2020) propõe que o diálogo verdadeiro, fundamentado em amor, humildade, fé, confiança, esperança e pensamento crítico, constitui a base para um processo educativo libertador e humanizador.

Ao compreender que as crianças também enfrentam situações que impactam diretamente sua vivência da infância, torna-se fundamental que tais experiências sejam identificadas e discutidas no contexto educacional. A perspectiva da Educação CTS, aliada ao pensamento freireano, promove um ensino que valoriza o contexto dos sujeitos, reconhecendo-o como um elemento inseparável do processo educativo e fomentando práticas dialógicas e problematizadoras (Auler, 2007; Santos, 2007).

Nesse sentido, Martins (2020) argumenta que a Educação CTS busca integrar temas e conceitos de ciência e tecnologia em contextos reais e sociais, atribuindo-lhes um sentido funcional que transcende a mera transmissão de conteúdos técnicos. Essa perspectiva incentiva o desenvolvimento de competências que capacitem os alunos a enfrentar desafios socioambientais e a participar ativamente da sociedade democrá-

tica. Santos e Schnetzler (2010) reforçam essa visão, destacando que a Educação CTS não se limita à educação científica, mas também está intrinsecamente ligada aos direitos do cidadão e à sua participação na sociedade.

Nesta pesquisa, assumimos uma perspectiva Freire-CTS, com a intencionalidade de explorar caminhos para a identificação de temas no ensino de Ciências na Educação Infantil a partir da Investigação Temática. De acordo com os estudos de Maraschin et al. (2023), o termo Freire-CTS pode ser empregado quando a seleção da temática surge do próprio processo da investigação temática ou de adaptações, a partir das quais emergem situações sociais contraditórias que precisam ser problematizadas.

Isso evidencia como a Investigação Temática, em uma perspectiva Freire-CTS, possibilita que a escolha dos temas emergja das contradições sociais observadas no contexto estudado. Essas contradições podem ser problematizadas sob diferentes aspectos, como éticos, morais, econômicos e políticos, com ênfase na dimensão científico-tecnológica. Assim, a abordagem Freire-CTS reforça a importância de integrar a realidade dos educandos ao ensino de Ciências, promovendo uma reflexão crítica sobre a sociedade e a tecnologia. Nesta pesquisa, também assumimos princípios freireanos como dialogicidade, problematização e conscientização, além de valorizar a construção coletiva do conhecimento, com o objetivo de fomentar uma educação crítica e emancipadora desde a Educação Infantil.

A Investigação Temática, proposta por Paulo Freire, é um processo pedagógico que busca a compreensão da totalidade da realidade, evitando perspectivas fragmentadas. Para Freire (2020), a investigação deve partir do “pensar do povo”, um pensamento que emerge das relações entre os indivíduos e sua vivência cotidiana. Essa abordagem permite que o processo educativo seja construído de forma dialógica e participativa, e não imposto unilateralmente pelos educadores.

Conceitos centrais de Freire (2020), como situações-limite, inédito viável, atos-limite e temas geradores, fundamentam a Investigação Temática. As situações-limite representam barreiras ou obstáculos enfrentados pelos indivíduos em sua realidade, que parecem restringir suas possibilidades de ação e transformação. Essas situações são fruto de condições históricas, sociais e econômicas vividas pelos oprimidos, frequentemente percebidas como limitações intransponíveis. No entanto, Freire enfatiza que essas barreiras podem ser superadas quando analisadas criticamente, pois revelam desafios que impulsionam a ação transformadora.

A superação das situações-limite ocorre por meio dos atos-limite, ações que rompem com as condições opressivas e possibilitam a construção de novos caminhos. Nesse contexto, o conceito de inédito viável representa a possibilidade real de transformação: a construção de um futuro diferente e mais justo, mesmo que ainda não tenha sido concretizado (Freire, 2020).

O conceito de tema gerador surge da experiência concreta dos sujeitos, especialmente das populações oprimidas. Esses temas refletem seus anseios, desafios e contradições do cotidiano. Quando legitimados em conjunto com os educandos, tornam-se o ponto de partida para a construção dos conteúdos programáticos, garantindo que o ensino não seja imposto externamente, mas construído em sintonia com as realidades vividas (Freire, 2020).

A Investigação Temática envolve quatro etapas fundamentais: aproximação inicial, codificação, descodificação e estudo interdisciplinar dos achados. Antes dessas fases, delimita-se a área de estudo com base em fontes secundárias, que fornecem uma visão geral sobre o local e as condições socioeconômicas, culturais e políticas dos sujeitos. Esse primeiro contato é indispensável para a compreensão do contexto e das experiências vividas. Como afirma Freire (2020, p. 139), não é possível (...) elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação”.

Freire (2020) explica que, na fase de Aproximação Inicial, os pesquisadores estabelecem um contato direto com a comunidade, promovendo uma relação de confiança e esclarecendo os objetivos da investigação. Essa aproximação incentiva a participação ativa dos educandos, tornando o processo mais dialógico e participativo.

Na fase de Codificação, as contradições identificadas são transformadas em representações visuais ou situacionais – as codificações. Essas representações provocam reflexão crítica, pois conectam os sujeitos a situações reconhecíveis de sua realidade. Freire (2020) destaca que as codificações devem equilibrar clareza e complexidade para permitir múltiplas interpretações e ampliar a consciência crítica sobre os temas explorados.

Na fase de Descodificação, ocorre o retorno à comunidade para discutir as codificações em círculos de Investigação Temática. Esse momento é crucial para que os participantes revelem suas percepções prévias e avancem para uma nova compreensão da realidade. A descodificação estimula a conscientização crítica ao promover reflexões sobre as contradições identificadas e as relações dialéticas entre os diversos aspectos da vida social. Segundo Freire (2020, p. 14), “a descodificação é a análise e conseqüente reconstituição da situação vivida”, sendo uma etapa central para a transformação social e o empoderamento dos sujeitos.

A última etapa corresponde ao estudo interdisciplinar dos temas identificados. Gravações e registros das discussões são analisados para organizar esses temas dentro de diferentes áreas do conhecimento, garantindo que a interdisciplinaridade seja preservada (Freire, 2020). Os temas são “reduzidos” para facilitar a aprendizagem e, quando necessário, incluem-se “temas dobradiça”, que interligam os temas geradores com outros aspectos do currículo, promovendo uma abordagem contextualizada e interdisciplinar. Esses temas não apenas ampliam as discussões em sala de aula, mas também incentivam uma leitura crítica da realidade, alinhada aos princípios da educação libertadora freireana (Silva, 2004).

### 3. Metodologia

Este estudo segue uma abordagem qualitativa, com uma pesquisa exploratória (Lösch et al., 2023). Conduzimos este estudo ao longo de quatro semanas em uma turma de Jardim II de uma escola pública de Educação Infantil no município de Belém do Pará, na Amazônia brasileira, com 11 crianças de 5 a 6 anos de idade e contamos também com a colaboração da professora titular da turma.

A escola está localizada em uma região marcada por vulnerabilidades socioeconômicas, onde muitas famílias vivem em condições de precariedade habitacional e enfrentam dificuldades de acesso a serviços essenciais, como saneamento básico e

saúde. As crianças participantes refletem esse contexto, residindo, em sua maioria, no próprio bairro e compartilhando moradias com múltiplos membros da família extensa. Esse ambiente influencia diretamente suas vivências, hábitos e interações, sendo perceptível na forma como se expressam, brincam e reproduzem elementos do meio em que estão inseridas. A rotina das crianças é atravessada por questões como insegurança alimentar, exposição precoce a temas de violência e gravidez precoce, além do uso frequente de dispositivos eletrônicos no ambiente doméstico, como veremos adiante. Esses aspectos revelam a importância de práticas pedagógicas que levem em consideração a realidade sociocultural dessas crianças.

Nesta pesquisa, seguimos as diretrizes éticas<sup>1</sup> para estudos com crianças, obtendo o consentimento informado dos responsáveis e da professora e assentimento das próprias crianças para participarem do estudo. Para preservar suas identidades, utilizamos nomes fictícios que fazem referência ao contexto amazônico, como Iara, Curupira, Matinta e Boto, respeitando o sigilo e valorizando a individualidade de cada sujeito.

Para a realização deste estudo inspiramo-nos nas etapas da Investigação Temática propostas por Paulo Freire (Freire, 2020). Como apontam Sousa et al. (2014, p. 155), essas etapas “não devem ser vistas como orientações rígidas, mas sim como um processo dinâmico, que pode sofrer alterações a depender do contexto e dos sujeitos envolvidos”.

Realizamos todas as etapas da Investigação Temática com a turma, desde a delimitação inicial da área até as fases mais avançadas de codificação e descodificação. No entanto, para atender ao objetivo específico desta pesquisa, iremos focar no processo de delimitação da área e na primeira fase da Investigação Temática freireana, a aproximação inicial.

### *3.1 Procedimentos da Investigação Temática no contexto da Educação Infantil*

As atividades foram planejadas para promover um ambiente acolhedor e instigante, utilizando metodologias lúdicas e dialógicas que facilitassem a participação das crianças, garantindo que elas se sentissem motivadas e engajadas durante o processo investigativo.

O primeiro passo da investigação consistiu em delimitar a área de estudo e compreender o contexto das crianças, para identificar características importantes, como condições de vida, serviços públicos disponíveis, desafios enfrentados pela comunidade e informações educacionais relevantes. Para isso, utilizamos uma abordagem exploratória a partir de duas fontes secundárias: as fichas de diagnose das crianças e um levantamento de notícias de mídia local. As fichas de diagnose, parte da documentação pedagógica utilizada na Educação Infantil, foram fundamentais para fornecer informações sobre contextos familiares e interesses das crianças. Com as notícias de jornais e portais locais pudemos obter uma compreensão das questões socioeconômicas e desafios enfrentados pela comunidade.

---

<sup>1</sup> Este estudo faz parte da pesquisa de doutorado da primeira autora, aprovada pelo Comitê de ética em pesquisa, conforme parecer consubstanciado de número 6.831.417

Na etapa de Aproximação Inicial, buscamos conhecer melhor as crianças e ser reconhecidos por elas, estabelecendo um vínculo afetivo e de confiança entre nós. Utilizamos conversas informais e atividades lúdicas para criar um ambiente acolhedor e favorável à participação. Durante as visitas ao ambiente escolar, adotamos uma observação crítica, buscando perceber a realidade como uma “codificação ao vivo”, analisando a área em diferentes momentos e aspectos para compreender a totalidade a partir de suas partes interconectadas (Freire, 2020), buscando identificar junto aos sujeitos as situações-limites e contradições enfrentadas.

Utilizamos rodas de conversas para conhecer as preferências e interesses das crianças, incentivando-as a falar sobre o que gostam de fazer e aprender. A todo momento, assumimos uma observação dialógica, realizando observações em diferentes momentos do cotidiano escolar, registrando as vivências das crianças, suas reações a diferentes situações e como interagem com seus colegas e professores.

As atividades de expressão gráfica, os desenhos, foram utilizados nessa fase para que as crianças expressassem aspectos sobre suas vidas e preferências, motivadas por perguntas como: “o que gostam de fazer na escola?”; “o que gostam de fazer em casa?”; e, “com quem você gosta de brincar?”. Após os desenhos, estimulamos as crianças a falarem sobre o que desenharam, perguntando sobre suas escolhas e ouvindo suas histórias.

Utilizamos a brincadeira de “repórter” como estratégia metodológica, permitindo que as crianças entrevistassem umas às outras utilizando um gravador. A orientação inicial dada pela pesquisadora foi que essa entrevista serviria para conhecer melhor o amigo, explorando seus gostos, preferências, brincadeiras favoritas e outros aspectos de sua vivência. Não foi estabelecido um roteiro fixo de perguntas, garantindo que as crianças tivessem liberdade para formular suas próprias questões e conduzir o diálogo de maneira espontânea.

O diálogo com a professora abordou questões relacionadas à aprendizagem, socialização, comportamento e as influências do contexto familiar e comunitário para as crianças. Para conduzir essa conversa, utilizamos um roteiro semiestruturado, que permitiu direcionar a entrevista por meio de perguntas previamente elaboradas, ao mesmo tempo em que possibilitou que a professora trouxesse livremente suas percepções e experiências, ampliando o escopo da investigação. Numa perspectiva dialógica, como propõe Freire (2020), a conversa foi conduzida de forma aberta e colaborativa, valorizando a participação ativa da professora como co-investigadora no processo.

### *3.2 Análises e interpretação dos dados*

Os registros dessa observação foram anotados em um diário de campo durante todas as interações e atividades com as crianças. Além disso, utilizamos registros visuais e narrativos provenientes dos desenhos, assim como gravações de áudio e vídeo das discussões em grupo e das atividades, para captar as falas e expressões espontâneas das crianças.

Inspirados em Torres et al. (2011), utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) como suporte metodológico tanto para o desenvolvimento da Investigação Temática (IT) quanto para a análise dos dados desta pesquisa. Conforme Torres et al. (2011),

a ATD pode estar presente em todas as etapas da Investigação Temática, auxiliando na sistematização e aprofundamento das análises, especialmente no que se refere à categorização das contradições identificadas.

De acordo com [Moraes e Galiuzzi \(2016\)](#), a ATD pode ser compreendida como um procedimento auto-organizado e recursivo desenvolvido em três etapas: a unitarização, na qual desconstruímos os textos do corpus (material empírico da pesquisa); a categorização, em que organizamos unidades de sentido por meio de suas relações; e, produção de metatextos, em que comunicamos o emergente da pesquisa por meio de novas compreensões. Seguindo os princípios da ATD, organizamos os dados conforme sua origem e estrutura, nomeando as Unidades de Significados com códigos, seguindo um padrão sistemático, conforme exemplificado abaixo:

**Figura 1** - Explicação da codificação

Código (exemplos)	Explicação
FD.1, FD.2...	Fichas de Diagnose, numeradas sequencialmente para cada unidade analisada
NT1.1, NT.19.1...	Notícias de Mídia Local, onde o primeiro número indica a notícia analisada e o segundo representa a unidade de significado extraída.
DC.1	Diário de Campo, numerado conforme as unidades de significado identificadas.
DJ.1	Desenhos, seguido da inicial do nome fictício da criança entrevistada (J de Jaci, por exemplo), e o número representa a unidade de significado.
DPR.8	Diálogo com a Professora, sendo a oitava unidade de significado extraída desse corpus.
EM.2	"Entrevista", seguido da inicial do nome fictício da criança entrevistada (M de Matinta, por exemplo), e o número representa a unidade de significado identificada nesse contexto

Fonte: Elaboração própria.

Realizamos a unitarização de todo o material empírico gerado. Em seguida, realizamos sua categorização, na qual organizamos as unidades de sentido identificadas em categorias ([Moraes & Galiuzzi, 2016](#)). Essa fase de categorização foi essencial para a identificação das situações-limite – elementos de contradição que emergiram da delimitação da área e das expressões e narrativas das crianças e professora. Para [Milli et al., \(2018\)](#) a categorização das informações em "unidades de sentido" - que se dá nas etapas de unitarização e categorização da ATD, possibilita a identificação das contradições e situações-limite que compõem a realidade vivida pelos educandos e, conseqüentemente, a criação de conteúdos curriculares mais significativos.

#### 4. Resultados e discussão

Para apresentar os resultados da investigação realizada, estruturamos as informações com base nas categorias identificadas a partir das etapas de ATD e Investigação Temática. O objetivo foi captar, a partir da investigação, as situações-limite que emergem do contexto de vida das crianças da Educação Infantil, permitindo uma visão ampliada das contradições enfrentadas no cotidiano escolar e familiar.

A Tabela 1, apresentada a seguir, sistematiza as categorias finais que resultaram da análise das unidades de sentido, indicando as diferentes contradições relacionadas ao ambiente, saúde e desigualdade social. Essa organização visa proporcionar uma visão clara e integrada das barreiras identificadas, possibilitando uma compreensão mais estruturada dos fatores sociais, econômicos e culturais que compõem o universo das crianças envolvidas neste estudo.

**Tabela 1.** Sistematização da categorização para identificação de situações-limite

Unidades de Sentido	Categorias Iniciais	Categoria final (situações-limite)
DPR.11 Ele adora comer salsinha... A alimentação influencia bastante o comportamento dele.	Ingestão de alimentos processados	Vulnerabilidade alimentar e questões de saúde relacionadas à alimentação
EU.11 - Uirapuru: quando eu viajei pra Breves, a gente sempre tomava açaí lá, no jantar era açaí, no almoço era açaí.	Valor cultural do açaí	
FD.7 – mortadela	Preferência por alimentos ultra processados em casa.	
DJ.6 Jaci: Aqui eu tô brincando no balanço aqui da escola, eu gosto. A gente brinca lá embaixo, que é espaçoso.	Manifestação de interesse da criança pelas brincadeiras fora de sala.	Inadequação e precariedade da infraestrutura escolar
DPR.7 Nós estamos no segundo andar então as crianças já têm que subir uma escada que não é aconselhável para a idade delas.	Estrutura da escola inadequada para a Educação Infantil.	
DPR. 18 “A área que seria de lazer [...] vive suja. [...] Pode ter mosquito da dengue, eles podem pegar alguma doença.”	Problemas estruturais e de manutenção	
DC.19 Logo depois, uma das crianças fingiu falar no celular e disse: "Ah, tá bom, te ligo depois!"	Representação de papéis	Uso excessivo e indiscriminado de telas pelas crianças
DPR.22 [...] ele tem um uso indiscriminado de telas. (...) o que ele assiste não é benéfico pra ele, tem muito comportamentos de imitar arminhas. (...) ela tem que reduzir o tempo de tela porque ele não queria ficar na escola porque queria ficar no celular, ele nem queria dormir.	Preocupação com o uso excessivo de telas	
DC.20 Tainá então disse: "Então vou namorar", e as duas começaram a brincar [...]	A brincadeira de faz de conta refletindo o namoro	Exposição precoce à sexualidade e à gravidez, refletida nas brincadeiras e interações das crianças
DPR.4 [...] Até colocar o casaco por dentro do uniforme elas colocam para imitar a barriga.	Sexualidade e gravidez precoce como um tema recorrente entre as crianças	
DPR.5 O contexto da Pratinha é uma presença de gravidez na adolescência [...] e você percebe isso nas brincadeiras das crianças.	As crianças reproduzem em suas brincadeiras, o contexto em que vivem	

Unidades de Sentido	Categorias Iniciais	Categoria final (situações-limite)
DC.21 [...] Uma das filhas disse para a mãe: "Mãe, a Caipora quer levar uma arma pra escola."	Brincadeiras de faz de conta – reprodução de uso de armas	Exposição das crianças à violência e à presença de armas em seu contexto social
DPR.3 Os meninos falam de jogos com tiros. Fazendo a mesma posição da arminha e fazendo barulho de tiro. E a gente percebe que eles têm esse interesse em comum.	Brincadeiras de imitação de uso de armas	
NT1.02 - os agentes apreenderam um revólver e um simulacro de arma de fogo do tipo arma longa [...]	Cenário de um bairro perigoso e violento	
DPR.9 [...] A gente percebia que a roupa das crianças vinha suja, então os pais falavam que estava faltando água na pratinha, que não tinha como ficar lavando roupa.	A escassez de água afeta diretamente a higiene das crianças	Falta de saneamento básico e acesso adequado à água na comunidade
NT3.3 Como não há sistema de drenagem, em alguns pontos a água fica acumulada permanentemente abaixo das casas [...], o que expõe a população às doenças de veiculação hídrica.	Falta de sistema de drenagem/saneamento	
NT18.01 - Moradores do bairro da Pratinha II, em Icoaraci, distrito de Belém, fecharam a rodovia Arthur Bernardes nas primeiras horas da manhã de ontem cobrando resolução do problema de falta d'água.	Protestos da população diante da precariedade do bairro	
DPR.10 A avó dela é catadora (de lixo) então quando ela ia, levava a Tainá junto então ela era exposta a sol e chuva, a lixo, a tudo...	Exposição infantil a condições de trabalho e vulnerabilidade social	Vulnerabilidade socioeconômica e habitacional enfrentada pelas crianças e suas famílias
FD.02 – vamos normalmente pra praça ou igreja	acesso limitado a recursos educacionais, como praças e bibliotecas	
FD.03 – Um salário mais ou menos	rendas que variam de 1 a 2 salários mínimos	
FD.04 – Bolsa família	Algumas famílias dependem de benefícios sociais como o Bolsa família	
NT07.02 - Fica difícil morar de aluguel sobrevivendo com R\$ 600. Como vai se manter, principalmente com o filho pequeno?	Dificuldades financeiras e habitacionais	

Fonte: elaboração própria.

Esses achados refletem questões que podem evidenciar de que forma o contato com essas situações-limites contribuem para uma prática pedagógica crítica e socialmente contextualizada, alinhada aos princípios freireanos e aos pressupostos da Educação CTS. Apresentamos a seguir as discussões sobre os resultados, a partir da categoria emergente: Situações-limites: da (in)visibilidade à prática pedagógica crítica.

#### 4.1 Situações-limites: da (in)visibilidade na Educação Infantil à prática pedagógica crítica.

Nesta categoria, a análise revela como o processo de Investigação Temática foi essencial para identificar e dar visibilidade às situações-limite enfrentadas pelas crianças de uma turma de Educação Infantil. Questões como insegurança alimentar, violência, uso excessivo de telas, condições inadequadas de moradia e saneamento precário emergiram como elementos contraditórios e opressivos presentes no cotidiano das crianças e de suas famílias.

Para que essas contradições viessem à tona, adotar uma observação dialógica foi essencial. Para compreender o mundo da criança, é imprescindível reconhecer que esse universo lhe pertence e que sua percepção da realidade é construída a partir de suas vivências e interações. Dessa forma, ao ingressarmos nesse mundo com sua permissão e participação ativa, nossa compreensão é progressivamente moldada pela perspectiva infantil, permitindo-nos acessar e interpretar as nuances de sua realidade de maneira mais sensível e significativa, daí a importância da dialogicidade. Como afirma Freire (2020, p.120) “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa (...)”.

Essa observação dialógica envolve a valorização das crianças e de suas diversas formas de expressão. Por meio das diferentes linguagens que a criança utiliza — gestual-corporal, plástico-visual, jogo simbólico e oral (Edwards, et al., 1999) — pudemos perceber e interpretar o mundo sob o olhar infantil, compreendendo suas maneiras singulares de interagir e atribuir sentido ao que as rodeia. Além disso, através da expressão dessas linguagens, como a brincadeira, foi possível identificar situações contraditórias presentes em seu contexto. Isso é evidenciado no trecho extraído do Diário de Campo, que relata uma brincadeira entre algumas meninas: “Em outra situação, as mesmas meninas estavam novamente brincando juntas. Uma das filhas disse para a mãe: ‘Mãe, a Caipora quer levar uma arma pra escola’” (DC.21). Esse comentário reflete o impacto da exposição à violência em ambientes comunitários.

Outro exemplo dessa dinâmica é a imitação dos sons de disparos de armas de fogo durante brincadeiras infantis, como relatado pela professora: “Os meninos falam de jogos com tiros, fazendo a mesma posição da arminha e fazendo barulho de tiro” (DPR.3). Para Corsaro (2011), as crianças não apenas internalizam passivamente elementos culturais, mas os reinterpretam e ressignificam ativamente em suas interações. Nesse sentido, essas brincadeiras sugerem que as crianças estão apropriando e transformando símbolos de violência presentes em seu entorno, incorporando-os em suas rotinas lúdicas. Assim, longe de serem meras imitações diretas, essas representações lúdicas refletem um processo coletivo de construção cultural, no qual as crianças negociam e reinterpretam a realidade social à sua volta, conferindo-lhe novos significados dentro de suas culturas de pares, (Corsaro, 2011), que também revelam o contexto de violência em que vivem.

A situação-limite relacionada à vulnerabilidade alimentar e questões de saúde relacionadas à alimentação foi identificada a partir das falas das crianças e observações sobre suas preferências alimentares, que refletem tanto a cultura local quanto os desafios de acesso a uma alimentação equilibrada. A fala de Uirapuru, que relata

que, na cidade de Breves, interior do estado do Pará, sua família consome açaí no jantar e no almoço (EU.11) evidencia a importância de alimentos regionais no cotidiano das crianças, reforçando o valor cultural do açaí na alimentação familiar. Outras falas indicam preferências por alimentos processados, como “mortadela” (FD.07), o que aponta para uma dieta que, embora acessível e econômica, pode ser menos nutritiva e trazer implicações para o desenvolvimento infantil.

Esse contexto expõe a necessidade de uma abordagem pedagógica que envolva o conhecimento sobre alimentação saudável, mas também uma reflexão crítica sobre os fatores que influenciam os hábitos alimentares das crianças. A presença de alimentos ultraprocessados e as preferências culturais destacam a relevância de trabalhar a Educação CTS para explorar como as escolhas alimentares são influenciadas por condições sociais e econômicas.

[De Marco \(2021\)](#) enfatiza que abordar alimentos ultraprocessados na Educação CTS é crucial para desenvolver uma consciência crítica sobre seus impactos na saúde e no bem-estar social. Para o autor, a Educação CTS permite explorar a ligação entre o processamento de alimentos e doenças crônicas, como obesidade e diabetes, ampliando a compreensão dos temas alimentares. Além disso, contribui para que se analise as implicações sociais e de saúde pública, incentivando escolhas alimentares mais conscientes que considerem fatores nutricionais, econômicos e sociais.

A situação-limite relacionada à infraestrutura da escola foi identificada a partir das falas das crianças e das observações da docente sobre as condições físicas do prédio, que influenciam diretamente o cotidiano escolar. Algumas crianças expressaram preferências por atividades realizadas fora da sala de aula, como Jaci, que gosta de brincar no balanço e destaca o espaço externo como mais “espaçoso” (DJ.6). Uirapuru reforça essa necessidade de espaço ao explicar que “não pode correr na sala de aula, pode se machucar” e que, por isso, atividades como o pega-pega são realizadas em áreas externas (DU.3). Essas falas evidenciam como a infraestrutura física é limitada e inadequada para atender às necessidades de movimento e brincadeira das crianças, algo essencial no contexto da Educação Infantil.

As condições inadequadas da infraestrutura escolar, como a presença de mofo, falta de limpeza e localização de salas em andares superiores com acesso por escadas (DPR.7; DPR.18), refletem a importância de ambientes organizados para promover o aprendizado seguro e o desenvolvimento infantil. De acordo com [Sitta e Mello \(2013\)](#), a qualidade dos espaços na Educação Infantil é fundamental para a mediação das aprendizagens. Quando bem planejados e adaptados, esses espaços podem estimular a curiosidade, a interação e o bem-estar das crianças. Assim, essa situação-limite expõe a necessidade de uma infraestrutura escolar que ofereça um ambiente seguro e saudável, permitindo às crianças explorar, brincar e aprender de forma adequada e contextualizada.

O uso excessivo de telas foi identificado através de falas das crianças, da professora e da observação dialógica. A professora da turma destaca que muitas crianças, como Uirapuru e Caipora, têm contato frequente com dispositivos eletrônicos, mencionando que Uirapuru “queria ficar jogando no celular, ele queria assistir televisão o tempo todinho” (DPR.1). A observação de que as crianças imitam conver-

sas no celular durante as brincadeiras (DC.19) evidencia como o uso de dispositivos eletrônicos se integra ao repertório social e lúdico delas, refletindo um comportamento frequentemente observado entre adultos.

Esse cenário reflete a necessidade de uma intervenção pedagógica crítica, pois o uso excessivo de telas compromete a interação social e pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo das crianças. De acordo com os estudos de [Nobre et al. \(2021\)](#), o tempo de tela na primeira infância reforça a importância de mediar e limitar o uso de dispositivos eletrônicos, a presença de um adulto que dialogue sobre o conteúdo e oriente o uso de dispositivos é fundamental para equilibrar o desenvolvimento da linguagem e habilidades motoras, promovendo um uso mais saudável e consciente das mídias digitais na infância.

Compreendemos que trazer esse tema para a sala de aula dentro da Educação CTS e com base nos pressupostos freireanos, é possível promover discussões sobre o uso consciente da tecnologia, abordando seus efeitos sociais, cognitivos e de saúde, além de incentivar as crianças a equilibrar o tempo de tela com atividades interativas e criativas.

Quanto a questão da sexualidade e gravidez precoce foi identificada através das brincadeiras e das interações das crianças, que frequentemente trazem esses temas para o ambiente escolar, refletindo o contexto social e familiar no qual estão inseridas. Em uma das brincadeiras de faz de conta, uma criança mencionou que “a Jaci está namorando”, e outra respondeu: “Então vou namorar” (DC.18; DC.20). Essas representações mostram que, para essas crianças, temas como namoro fazem parte de suas interações cotidianas, revelando uma exposição precoce a questões de sexualidade. Esse fenômeno é reforçado pelas observações da professora, que relatou que algumas meninas imitam a gravidez colocando o casaco por dentro da camisa, refletindo uma compreensão da gravidez que se origina de experiências observadas no círculo familiar e social (DPR.4).

Além disso, o relato da professora sobre o bairro da Pratinha, onde a gravidez na adolescência é comum, destaca a presença desse tema como uma realidade recorrente para as crianças (DPR.5). Essa situação-limite expõe a necessidade de uma prática pedagógica crítica e sensível, que promova o diálogo sobre sexualidade de maneira adequada e respeitosa para a faixa etária, ajudando as crianças a entenderem questões de autocuidado e respeito pelo próprio corpo.

As falas de professores e dos relatos sobre as condições de vida das crianças, apontam também para questões referentes ao saneamento precário. A professora observou que muitas crianças chegavam à escola com roupas sujas e os pais justificavam que “estava faltando água na Pratinha, que não tinha como ficar lavando roupa” (DPR.9).

Outro aspecto crítico identificado a partir da análise de mídias locais, foi o problema da estação de tratamento de esgoto, desativada há quase uma década, que resulta em esgoto a céu aberto, transbordamentos e acúmulo de água parada. Segundo um morador, “qualquer chuvinha o canal transborda e alaga tudo, tanto a rua quanto as casas”, levando à perda de móveis e eletrodomésticos para muitas famílias (NT12.02). A recorrente falta de água também gera protestos por parte da população,

que sofre com enchentes e contaminação de ambientes residenciais. Ao trazer essa situação-limite para o contexto educacional, a Educação CTS e os princípios freireanos permitem que as crianças reflitam sobre as implicações do saneamento básico para a saúde e o meio ambiente.

A situação-limite de desigualdade social foi identificada através de observações e relatos das condições de vida das crianças e suas famílias, que refletem diretamente a carência de recursos básicos e as dificuldades socioeconômicas enfrentadas na comunidade. Em um dos relatos, é descrito que Tainá acompanhava a avó catadora de lixo, exposta “a sol e chuva, a lixo, a tudo” (DPR.10), destacando a precariedade na qual essa família vive. A avó, sendo responsável por coletar resíduos para garantir o sustento, expõe a neta a um ambiente insalubre e de alto risco, mostrando como a desigualdade impacta a vida dessas crianças desde muito cedo.

Essa situação é um reflexo das limitações financeiras e do contexto social, onde o acesso a recursos básicos é reduzido. A partir dessa compreensão, a Educação CTS e os princípios freireanos podem ajudar a trazer uma reflexão crítica sobre as causas e os efeitos da desigualdade social no cotidiano das crianças, promovendo uma prática pedagógica que não apenas reconhece esses desafios, mas que também busca conscientizar e transformar, envolvendo as crianças em discussões que valorizam o direito à dignidade e à igualdade desde a infância.

Destacamos assim o processo de transformação pelo qual as realidades vividas pelas crianças podem passar quando trazidas à luz pela Investigação Temática e, posteriormente, inseridas em uma prática pedagógica comprometida com a conscientização. Inspirado nos pressupostos de Paulo Freire, o conceito de “situações-limite” refere-se a barreiras que, muitas vezes, permanecem invisíveis no cotidiano educacional, mas que afetam diretamente a vida e o desenvolvimento dos alunos. Essas situações, embora presentes e impactantes, tendem a ser naturalizadas e, conseqüentemente, invisibilizadas nas práticas pedagógicas tradicionais.

Acreditamos que ao introduzir elementos da Investigação Temática, essas realidades ganham visibilidade, passando a compor o cenário educacional e provocando uma reflexão crítica que move o educador para além da reprodução de conteúdos. A intenção, portanto, é que o processo de reconhecimento dessas situações-limite, inicialmente ocultas, conduza à construção de uma prática pedagógica crítica que considera e problematiza essas condições, atuando como um agente de transformação. Dessa forma, a passagem da invisibilidade para uma abordagem educacional crítica, busca não apenas compreender, mas também questionar e intervir na realidade social das crianças, alinhando-se aos objetivos de uma Educação CTS e à proposta de uma educação libertadora.

## 5. Considerações finais

A prática diária de um professor de Educação Infantil é, sem dúvida, repleta de demandas que tornam desafiadora uma investigação mais aprofundada do contexto das crianças. No entanto, nossa pesquisa revela que incorporar elementos da Investigação Temática à prática pedagógica é um caminho viável e enriquecedor. Essa abordagem amplia a visão do educador sobre as crianças e o ambiente em que vivem, facilitando ajustes na rotina pedagógica sem sobrecarregar o professor.

Integrar os princípios da Educação CTS e da Investigação Temática de Paulo Freire mostra como a escola pode se tornar um espaço de reflexão e emancipação, com propósitos que vão além da transmissão de conhecimento. Diante das transformações sociais, políticas e culturais que impactam as novas gerações, somos convocados a renovar nossa prática e buscar respostas adequadas aos desafios atuais, sempre considerando o contexto de vida das crianças.

Nossa pesquisa destaca a importância de reconhecer as “situações-limite” vividas pelas crianças, como a vulnerabilidade socioeconômica, o saneamento precário e a exposição à violência. Esse reconhecimento nos orienta a desenvolver uma postura pedagógica sensível e transformadora, alinhada aos princípios freireanos de diálogo e emancipação, e capaz de conectar a prática educacional às realidades contemporâneas. Assim, a escola fortalece seu papel como mediadora de saberes e promotora de cidadania. Ao incorporar as vivências das crianças e valorizar suas vozes, promovemos uma educação que não apenas informa, mas transforma, contribuindo para a formação cidadã e para uma sociedade mais justa e consciente.

---

## Referências

- Archanjo Junior, M. G. de, Santos, J. da S., & Gehlen, S. T. (2021). Ciências na educação infantil com base em uma tecnologia social. *XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)*, Caldas Novas, Goiás.
- Aikenhead, G. S. (2009). Research into STS science education. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 9(1). <https://go.oei.int/tpovpaws>
- Auler, D. (2007). Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do Movimento CTS: Novos caminhos para a educação em ciências. *Contexto & Educação*, 22(77), 167–188. Disponível em <https://bit.ly/3XbzQh9>
- Costa, E. G., & Almeida, A. C. P. C. (2021). Ensino de ciências na educação infantil: Uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS). *Ciência & Educação*, 27, e21043. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210043>
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. (2 ed). Porto Alegre: Artmed.
- De Angelo, A. (2013). Educação Infantil e currículo: contribuições freirianas ao debate. *Dialogia*, (16), 113-125. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N16.4116>
- De Marco, L. T. (2021). *Alimentos ultraprocessados como tema para o ensino de química: uma abordagem CTS* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2024). 33 milhões de crianças brasileiras enfrentam o dobro de dias extremamente quentes, em comparação a seus avós, alerta UNICEF. <https://bit.ly/4b6Njwq>
- Freire, P. (2020). *Pedagogia do oprimido* (75ª ed.). Paz e Terra.
- Komatsu, B. K., Costa, J. C., & Bartholo, T. L. (2022). Impactos da desigualdade na primeira infância (Estudo nº IX). São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022. Recuperado de <https://bit.ly/4hDrw1U>
- Lösch, S., Rambo, C. A., & Ferreira, J. de L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), e023141. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>

- Maraschin, A. de A., Fonseca, E. M. da, & Lindemann, R. H. (2023). Freire-CTS e/ou CTS-Freire? Contribuições para o ensino de ciências. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 16(1), 319-343. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2023.e90133>
- Marcelino, M. L., Bac, M. S., Fernandes, M. R., Silva, M. P. C. R., & Silveira, R. M. C. F. (2020). Ciência, tecnologia e sociedade e educação infantil. *Atas do VII Seminário Iberoamericano CTS*. <https://go.oei.int/teb9fgsy>
- Martins, I. P. (2020). Revisitando Orientações CTS|CTSA na Educação e no Ensino das Ciências. *APEduC Revista / APEduC Journal*, 1(1), 13-29.
- Milli, J. C. L., Solino, A. P., & Gehlen, S. T. (2018). A análise textual discursiva na investigação do tema gerador: Por onde e como começar? *Investigações em Ensino de Ciências*, 23(1), 200-229. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2018v23n1p200>
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2016). *Análise textual discursiva* (3 ed.). Ijuí: Editora Unijui.
- Nobre, J. N. P., Santos, J. N., Santos, L. R., Guedes, S. C., Pereira, L., Costa, J. M., & Morais, R. L. S. (2021). Determining factors in children's screen time in early childhood. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(3), 1127-1136. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021263.00602019>
- Santos, W. L. P. (2007). Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. *Ciência & Ensino*, 1(Número Especial), 1-15.
- Santos, W. L. P., & Schetzler, R. P. (2015). *Educação em química: compromisso com a cidadania* (4. ed.). Ijuí: Unijui.
- Silva, A. F. G. da. (2004). A construção do currículo na perspectiva popular crítica: Das falas significativas às práticas contextualizadas [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Sitta, K. F., & Mello, M. A. (2013). Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil. *Educação: Teoria e Prática*, 23(43), 108-127. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p108-127>
- Sousa, P. S., Bastos, A. P. S., Figueiredo, P. S., & Gehlen, S. T. (2014). Investigação temática no contexto do ensino de ciências: Relações entre a abordagem temática freireana e a práxis curricular via tema gerador. *ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 7(2), 155-177. <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3980>
- Torres, J. R., Gehlen, S. T., Muenchen, C., Gonçalves, F. P., Lindemann, R. H., & Gonçalves, F. J. F. (2008). Resignificação curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 8(2).
- Voltarelli, M. A., & Lopes, E. A. de M. (2021). Infância e educação científica: Perspectivas para aprendizagem docente. *Educar em Revista*, 37, e75394. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75394>

**Cómo citar en APA:**

Gonçalves Costa, E., Rodrigues-Moura, S., & Pimentel Carneiro de Almeida, A. C. (2025). Investigación Temática e Educação CTS na Educação Infantil: um olhar crítico para situações-limite na infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 101-117. <https://doi.org/10.35362/rie9716597>



## Estudio preliminar sobre las ideas previas de alumnado de cinco años acerca del ruido

*Estudo preliminar sobre as ideias prévias de alunos de cinco anos sobre ruído*

*Preliminary study on five-year-old pupils' preconceptions about noise.*

Pilar Jiménez Tejada <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1572-092X>

Ana Romero Espigares <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0009-0008-1502-1433>

Esther Paños Martínez <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9219-855X>

<sup>1</sup> Universidad de Granada, España; <sup>2</sup> Universidad de Castilla-La Mancha, España

**Resumen.** El volumen de la voz es habitualmente muy alto en el aula de infantil, aspecto que dificulta la comunicación. Con esta investigación se pretende conocer las ideas del alumnado de 5 años sobre el ruido, como etapa previa al diseño de una propuesta para concienciar sobre el mismo. La mayoría de los participantes manifiesta que los espacios ruidosos provocan molestias y daños en los oídos. Algunos no identifican los lugares de ocio ruidosos como molestos ya que en ellos se divierten. La etapa de infantil es un momento idóneo para desarrollar hábitos saludables, por lo que es necesario diseñar e implementar propuestas que conciencien sobre los efectos del ruido. En este sentido, se describen dos simulaciones para concienciar al alumnado sobre el ruido y sus efectos.

**Palabras clave:** educación infantil; concienciación sobre el ruido; desarrollo sostenible; ambiente saludable.

**Resumo.** O volume de vozes geralmente é muito alto na sala de aula de bebês, o que dificulta a comunicação. Esta pesquisa tem como objetivo conhecer as ideias de alunos de 5 anos sobre o ruído, como etapa preliminar à elaboração de uma proposta de conscientização sobre o assunto. A maioria dos participantes afirma que espaços barulhentos causam desconforto e danos aos ouvidos. Algumas pessoas não identificam locais de entretenimento barulhentos como irritantes porque se divertem lá. A primeira infância é um momento ideal para desenvolver hábitos saudáveis, por isso é necessário elaborar e implementar propostas que sensibilizem sobre os efeitos do ruído. Nesse sentido, são descritas duas simulações para conscientizar os alunos sobre o ruído e seus efeitos.

**Palavras-chave:** educação infantil; conscientização sobre ruído; desenvolvimento sustentável; ambiente saudável.

**Abstract:** *The volume of voices is usually very high in an infant classroom, which makes communication difficult. This research aims to find out the ideas of 5-year-old students about noise, as a preliminary stage to designing a proposal to raise awareness about it. Most participants say that noisy spaces cause discomfort and damage to the ears. Some do not identify noisy leisure places as annoying because they have fun there. The infant stage is an ideal time to develop healthy habits, so it is necessary to design and implement proposals that raise awareness about the effects of noise. In this sense, two simulations are described to raise awareness among students about noise and its effects.*

**Keywords:** *Early childhood education; noise awareness; sustainable development; healthy environment.*

### 1. Introducción

Es conocido que uno de los objetivos de desarrollo sostenible (en adelante ODS) es la educación de calidad y, tal como indica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), es a la vez un medio para lograr los otros objetivos. Dicho objetivo no implica únicamente garantizar el acceso a la educación a todas las personas a lo largo de su vida, sino también garantizar que sea gratuita y obligatoria, dotar de docentes y mejorar las infraestructuras escolares básicas (Naciones Unidas, s.f.). Pero además de esas infraestructuras, no debemos olvidar que una educación de calidad requiere de un entorno saludable que permita que tanto docentes como discentes puedan ejercer adecuadamente su labor.

Uno de los problemas que pueden alterar el proceso de enseñanza-aprendizaje es el ruido, tanto el que procede del exterior como el generado en el interior de las aulas durante la conversación. Pero ¿qué es el ruido?, “es un sonido no deseado y

molesto, producido por la mezcla de ondas sonoras de distintas frecuencias y distintas amplitudes” (Universidad de Zaragoza, 2024). El ruido ambiental se considera contaminación acústica cuando afecta a la salud y al bienestar humano y de los seres vivos; siendo, según datos de la Organización Mundial de la Salud la segunda causa ambiental de problemas de salud, justo detrás de la contaminación atmosférica (European Environment Agency, 2020). Dicha organización considera como ruido cualquier sonido superior a 65dB, llegando a producir pérdida de audición cuando es superior a 80dB y la exposición es superior a 40h semanales (Organización Mundial de la Salud, 2021). El ruido está generado por la actividad humana, sea esta la actividad industrial, la asociada al tráfico rodado o a las diferentes formas de ocio.

A pesar de ser el segundo problema ambiental, los daños ocasionados por la contaminación acústica son difíciles de prevenir. En primer lugar, el ruido no es considerado como un problema de salud (Holmes et al., 2007; Jiménez-Tejada et al., 2012) y a veces tampoco como contaminante (Jiménez-Tejada et al., 2012). Está escasamente representado en los currículos de ciencias a nivel internacional y recibe poca atención por la investigación educativa (Eshach, 2014); esto último se puede comprobar en dos revisiones recientes sobre la eficacia de programas sobre salud auditiva realizados por Khan et al. (2018) y por Bramati et al. (2024). Así, en la primera ninguno de los estudios seleccionados se había publicado en revistas de educación; mientras que en la de Bramati y colaboradores solo uno de los 16 estudios dedicados a alumnado en edad escolar está publicado en una revista de educación en ciencias. En ambas revisiones las revistas en las que se han publicado los artículos son de índole médica. Y por último, el ruido tampoco recibe especial atención en la investigación sobre educación ambiental (Christidou et al., 2015; Houle y Barnett, 2008), siendo la contaminación del aire, el cambio climático o gestión de residuos los temas más frecuentes.

Habría que preguntarse ahora por qué concienciar sobre los efectos del ruido y promover la salud y por qué hacerlo desde edades tan tempranas. La primera pregunta hace décadas que tiene respuesta. El oído, al igual que los otros órganos de los sentidos, nos permite recibir información útil de nuestro entorno. Gracias a él podemos comunicarnos con otras personas y nos posibilita reaccionar ante situaciones de peligro. Sin embargo, desde hace décadas se ha documentado un aumento de la prevalencia de la pérdida de audición en la infancia y la juventud. Así, en las dos últimas décadas del siglo pasado diversos autores lo pusieron de manifiesto (Lees et al., 1985; Niskar et al, 1998). El problema lejos de solucionarse sigue presente en la actualidad, ya que más de mil millones de personas con edades comprendidas entre los 12 y 35 años se arriesgan a perder la audición por exponerse durante mucho tiempo a sonidos de intensidad elevada (Organización Mundial de la Salud, 2022); todos ellos están relacionados con el ocio y la música en lugares como bares, conciertos o eventos deportivos, pero también con el uso inapropiado de dispositivos de audio personales. Por este motivo, dicha organización ha publicado nuevas recomendaciones para limitar ese riesgo.

El ruido no es exclusivo de los lugares de ocio y la pérdida de audición no es el único problema de salud asociado a la exposición al ruido. Además se recogen problemas cardiovasculares, deterioro cognitivo, depresión o demencia (Organización

Mundial de la Salud, 2024). Recientemente se ha observado también el impacto del ruido, entre otros factores ambientales, en la regulación de la presión sanguínea en niños y niñas de cuatro y cinco años procedentes de cuatro países (Warembourg et al., 2021). En dicho estudio se ha identificado la exposición al ruido como un factor de predicción de presión arterial más alta.

Como hemos mencionado antes, los lugares de ocio no son los únicos lugares con niveles sonoros elevados. Por tanto, tampoco debemos olvidar el de los lugares de trabajo, los hogares o los centros educativos. Los efectos del ruido en el ambiente educativo incluyen, entre otros, dificultades de comunicación entre docentes y discentes, efectos en la memoria a corto plazo o dificultades en el lenguaje y en las habilidades lectoras (Organización Mundial de la Salud, 2021). Además, el ruido es uno de los factores estresantes que pueden provocar irritación, aumento de agresividad y reducir el rendimiento físico y mental, afectando todo ello negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en los cursos más bajos (Astolfi et al., 2019).

La respuesta a la segunda pregunta también está resuelta desde hace décadas. Así, los programas de salud son más eficaces durante la infancia que durante la adolescencia, porque todavía no se han consolidado los hábitos y no existe una fuerte influencia de los pares (Griest et al., 2007). Más recientemente, diversos autores coinciden en que las intervenciones para promocionar la salud son más eficaces cuánto más tempranas y repetitivas son las propuestas (Astolfi et al., 2019; Lacerda et al., 2015).

En el caso concreto del ruido, se recomienda comenzar la concienciación y sensibilización a este desde la etapa de educación infantil (Bulunuz et al., 2017). Varios son los motivos para ello. En las aulas de preescolar no es difícil superar los niveles de ruido recomendados de 50dB, midiendo los anteriores autores niveles de 83,79dB (A) durante su investigación. Esos niveles de ruido, que pueden verse incrementados con la conversación, pueden dificultar el aprendizaje de los discentes, sobre todo si tienen recursos lingüísticos limitados como es el caso del alumnado de dicha etapa (Hotchkin y Parks, 2013). Además, según recogen de la literatura Christidou et al. (2015), durante la infancia somos más vulnerables al ruido porque tenemos capacidad limitada para elegir y controlar el entorno acústico, tenemos dificultades para entender y predecir el problema y tendemos a subestimar los efectos del ruido en nuestra salud.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, planificar una propuesta sobre los efectos del ruido dirigida a alumnado de educación infantil puede tener numerosas ventajas:

- El público al que va dirigida no tiene sus hábitos aun consolidados y sus recursos lingüísticos son limitados.
- Se podría favorecer un aula más saludable y entornos, tanto interiores como exteriores (patios, pasillos, campo, etc.), ambientalmente más sostenibles.
- Se estarían trabajando varios objetivos del desarrollo sostenible, no solo el que afecta a la educación. En concreto los ODS: 3, 4, 11, 14 y 15.
- La etapa de educación infantil es la gran olvidada en muchos temas educativos, pero en este aún más tal como hemos podido comprobar en las revisiones de Khan et al. (2018) y de Bramati et al. (2024); solo en la de estos últimos hemos encontrado un artículo dedicado en exclusiva

a la etapa preescolar y otro en el que participaban estudiantes de cinco a diez años. No hay que olvidar que promover la salud en la educación infantil puede beneficiar la salud de las generaciones futuras.

- Por último, difundir propuestas que promocionen un ambiente saludable y sostenible en revistas de educación pueden tener un efecto más amplificador que si se hace en revistas dedicadas al ámbito sanitario y a la medicina preventiva.

## 2. Situación de partida y objetivos

Para el diseño de una propuesta que permita la prevención de problemas relacionados con exposición al ruido pretendemos averiguar la situación de partida, tal como se coincide en la comunidad de investigación basada en el diseño (Guisasola, 2024). En nuestro caso, una de las autoras, estudiante en prácticas en un centro de la provincia de Granada (España), ha observado que las maestras se quejan del nivel de ruido que hay en las clases. El volumen de la voz dentro de las aulas es muy elevado impidiendo así la comunicación y dificultando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este fenómeno no es aislado de las aulas de infantil sino que ocurre en el resto del centro.

Las publicaciones sobre la prevención de problemas asociados al ruido y sobre el grado de concienciación sobre el ruido son casi inexistentes para estas edades (Astolfi et al., 2019). Por ello, se pretendieron conseguir los siguientes objetivos:

1. Averiguar qué entendía el alumnado por ruido.
2. Determinar si identificaban situaciones ruidosas y silenciosas.
3. Comprobar si asociaban el ruido con molestias y/o problemas de salud en los humanos y con molestias a los animales.

## 3. Metodología

Para lograr los objetivos, se siguió una metodología de tipo cualitativo y descriptivo.

Inicialmente se usó el dibujo para recopilar datos, ya que es una forma de expresión muy utilizada en la educación infantil por las numerosas ventajas que aporta (Areljung, et al., 2021). Se pidió que realizaran dibujos del ruido y del silencio y se les preguntó qué habían dibujado. Para analizar los dibujos se revisaron todos ellos y se observó las ideas que se repetían para establecer categorías, que en este caso no fueron necesarias. Para triangular la información aportada por los dibujos también se realizó una entrevista. Esta se diseñó y validó por un comité de expertos formado por cinco personas expertas en didáctica de las ciencias experimentales y por tres maestras de Educación Infantil. La participación de estas últimas fue fundamental para orientar sobre el vocabulario a emplear durante la entrevista para que el alumnado entendiera lo que se le estaba preguntando.

La entrevista estaba estructurada en dos bloques. En el primero se presentaban fotos de situaciones ruidosas y silenciosas sacadas de internet. Utilizar imágenes favorece que el alumnado de infantil se sienta cómodo y focalice su atención en las preguntas (Cameron, 2005). Las situaciones ruidosas eran: un campo de fútbol lleno de gente, un ferri con mucha gente, una orquesta tocando, un hombre con protectores auditivos trabajando con una radial, el patio de un colegio con niños y una carretera en

la que se ve un atasco de coches. Las situaciones silenciosas eran una carretera de montaña, una playa, una zona natural y un aula de colegio, todas ellas vacías, un grupo de estudiantes durmiendo en el suelo y una biblioteca de una casa sin nadie en ella.

Para todas esas fotos se pidió que describieran lo que veían y se les hicieron las siguientes preguntas:

- ¿El lugar que se ve en la fotografía suele tener mucho o poco ruido? ¿Por qué es ruidoso o silencioso?
- ¿El sitio de la foto es molesto para los oídos o no? ¿Por qué?
- Después de mucho tiempo aquí, ¿crees que nos dolerán los oídos?

En la segunda parte de la entrevista se preguntó sobre los posibles efectos del ruido en las personas y en animales, haciendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué crees que nos ocurre a las personas cuando hay ruido?
- ¿Podemos ponernos malitos/as con el ruido?
- Y para tus mascotas, ¿crees que es malo el ruido? ¿les molesta el ruido? ¿Por qué? (si no tiene mascota hablar de animales).
- Para trabajar y aprender en el cole, ¿es mejor con ruido o en silencio?
- ¿Para la salud es mejor vivir en un sitio con ruido o sin ruido?

La investigación realizada, así como la implementación de dos simulaciones para concienciar sobre el ruido, se realizaron en un aula de Educación Infantil de cinco años formada por siete niñas y ocho niños. Diez participantes hicieron los dibujos, y a quince se les realizaron las entrevistas.

## 4. Resultados y discusión

### 4.1 Dibujos de silencio y ruido

Todos los dibujos estaban relacionados con el ruido que hacen las personas con su voz. En ningún caso se dibujaron situaciones en las que hubiera máquinas haciendo ruido. Nueve de los diez niños dibujaron el ruido como personas gritando y el silencio como personas con la boca cerrada o con la boca tapada por un dedo (figura 1).

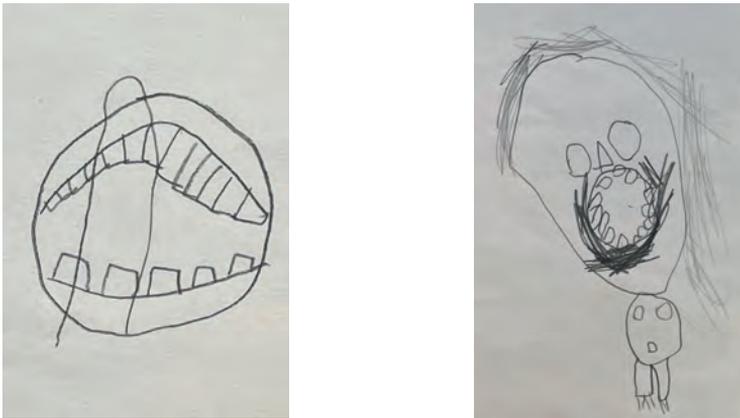


Figura 1. Dibujo del silencio (izquierda) y del ruido (derecha)

Fuente: Archivo de las autoras

En otro caso se dibujó el silencio como una casa sin personas (Figura 2, izquierda) y el ruido como una situación en la que hay personas en una fiesta de cumpleaños (figura 2, derecha).

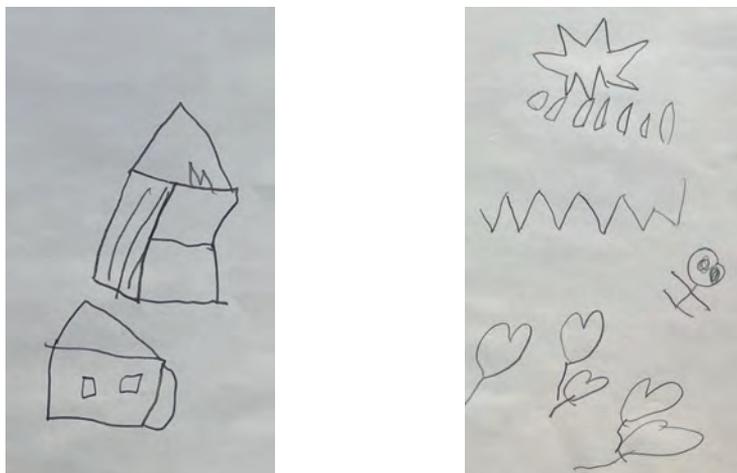


Figura 2. Dibujo del silencio (izquierda) y del ruido (derecha)

Fuente: Archivo de las autoras.

## 4.2 Entrevistas

### *Fotos de lugares ruidosos*

Respecto a la pregunta de si eran lugares ruidosos, se puso de manifiesto que asocian el ruido al hecho de que haya personas en el lugar y que estas griten (en el campo de fútbol), o canten (en la orquesta). Llama la atención que nadie asocia el ruido a la presencia de aparatos que lo produzcan en el caso de la feria o de la orquesta, pero que sí se haga para el caso de la persona que usa radial (93%) y para los atascos (80%) (hay ruido porque hay muchos coches). Estos resultados son coherentes con los dibujos realizados por el propio alumnado, en los que se muestra el ruido asociado a personas dando voces o a situación en la que hay numerosas personas, como es una fiesta de cumpleaños.

Otro aspecto para destacar es que un pequeño porcentaje consideró que el lugar de la imagen no es ruidoso porque en él se hacen cosas que gustan o son lugares divertidos. Así respondieron el 36% para la orquesta, "porque me gusta la música"; el 15% para la feria: "porque es un lugar divertido"; el 15% para el patio: "porque el patio es divertido". Estos resultados pueden ser coherentes con la propia definición del ruido como sonido no deseado y molesto o, como indica la Real Academia Española, sonido inarticulado, por lo general desagradable.

Respecto a si los lugares son molestos para los oídos, un alto porcentaje considera que lo son y que dolerán los oídos si permanecemos mucho tiempo allí (Tabla 1):

**Tabla 1.** Porcentaje de respuestas que consideran los lugares molestos o que darán dolor de oído si se permanece en ellos mucho tiempo (n=15).

	Molesto para los oídos	Dolor de oído
Campo de fútbol	93%	75%
Ferial	75%	75%
Orquesta	66%	60%
Trabajador con radial	75%	60%
Patio del cole con niños	54%	73%
Atasco de tráfico	75%	66%

Fuente: elaboración propia.

La molestia de nuevo se vuelve a asociar con los gritos de la gente (“los niños y niñas gritan en el patio”) o por el ruido de los coches o del instrumento (la radial). Quienes opinan que no molesta y, que no habrá dolor de oído, responden así porque asocian las imágenes con lugares donde se divierten, como es el caso del campo de fútbol, de la feria, de la orquesta (“me gusta la música”), del patio del cole (“me gusta estar en el patio”). Estas respuestas, aunque llaman la atención, pueden estar en consonancia con el estudio de [Bulunuz \(2008\)](#) en el que participantes opinaban que actividades como escuchar música a volumen elevado no es perjudicial porque es una actividad que gusta.

En el caso del atasco de tráfico, quienes dijeron que no les dolerían los oídos era porque se quedaban dormidos en el coche; en el caso del patio del cole no sucedería esto porque “al correr y al jugar no gritamos”. Llamamos la atención estas respuestas porque la contaminación acústica sigue ahí aunque no seamos conscientes de ello debido a la actividad que realizamos, sea esta dormir, correr o jugar. Sin embargo, se podrían explicar porque el concepto de bienestar está fuertemente vinculado a la experiencia de situaciones y circunstancias de la vida cotidiana (Astolfi et al., 2019). Así, el hecho de dormir implica tranquilidad y bienestar y se suele realizar en silencio; por otra parte, la ausencia de gritos mientras se corre o se juega puede ser una situación que haya vivido quien ha respondido de esa manera.

### *Fotos de lugares silenciosos*

Los resultados muestran que se asociaba el silencio con la ausencia de personas o con una actividad silenciosa, como en el caso de la foto de los niños durmiendo. Sin embargo, las pocas personas que decían que eran lugares ruidosos argumentaban que allí se hacían actividades ruidosas o podía haber personas que hablan mucho: “es ruidoso porque en la playa me imagino jugando con mi familia”, “es ruidoso porque en la montaña jugamos y hacemos ruido” o “caen piedras en la montaña y hacen ruido”, la clase sin gente es ruidosa “porque las niñas y niños de esa clase gritan”, la sala de lectura vacía es ruidosa “porque si invitas a la familia hablan mucho”.

Respecto a si los lugares de las fotos eran molestos para los oídos o dolerían los oídos si permanecieran mucho tiempo en ellos, solo hay unanimidad en tres de las fotos (Tabla 2). En las otras un alto porcentaje no considera ni la molestia ni el dolor en los oídos, centrándose a lo que ve en la foto. Sin embargo, un bajo porcentaje considera las molestias por lo que sabe que puede suceder en esos espacios aunque

en la foto estén vacíos. Así, en la playa vacía: “sí es molesto porque la gente pone música o hace ruido cuando se tira al agua”, “me dolerían los oídos porque jugando en el mar o en los barcos me duelen”. En la clase sin gente: “es molesta porque los niños y niñas de esa clase gritan”, “sí me dolerían los oídos porque haciendo deberes y jugando había mucho ruido”.

**Tabla 2.** Porcentaje de respuestas que consideran los lugares no molestos o que no darán dolor de oído si se permanece en ellos mucho tiempo (n=15).

Lugar de la foto	No molesto para los oídos	No dolor de oído
Carretera de montaña vacía	100%	100%
Playa vacía	64%	66%
Montaña	100%	100%
Clase sin gente	75%	73%
Niñas y niños durmiendo	100%	100%
Sala de lectura vacía	75%	86%

Fuente: Elaboración propia

En la sala de lectura: “sí es molesto porque si invitas a la familia dan voces y ponen música”, “me pueden doler los oídos porque en la casa se junta la familia y dan voces”.

A pesar de que un porcentaje elevado de estudiantes asocian la foto de lugar silencioso al silencio, un menor número de estudiantes consideran que el lugar es ruidoso e igualmente puede ser molesto para los oídos y genera dolor en estos. De nuevo, estos resultados, aunque llamativos, podrían ser explicados porque el concepto de bienestar está fuertemente vinculado a la experiencia de situaciones y circunstancias de la vida cotidiana (Astolfi et al., 2019); si el alumnado ha vivido experiencias ruidosas en lugares parecidos a los de las fotos es posible que las recuerde e influya en sus respuestas.

### *Preguntas sin imágenes*

Sobre lo que nos ocurre a las personas cuando hay ruido, un alto porcentaje (93%) responde que duelen los oídos y molesta. Sin embargo el porcentaje es menor (73%) si se les pregunta si el ruido hace que nos pongamos malitos. Los que no están de acuerdo indican que “nos ponemos malitos con el frío”. Estos resultados son acordes con los de Christidou et al. (2015). En dicho estudio algunos de los estudiantes definían el ruido por las molestias que les ocasionaban y por lo general consideraban el ruido molesto. Además, es posible que las respuestas dadas estén condicionadas por la experiencia previa del alumnado (Fernandes, 2015; Myant y Williams 2005 en Mouratidi et al., 2016). Sin embargo, no es de extrañar que asocien la enfermedad con el frío ese bajo porcentaje de estudiantes, ya que a edades tempranas pueden tener un pensamiento pre-causal sobre el concepto de enfermedad (Bonoti et al., 2019). Este tipo de explicaciones también lo daban estudiantes de cinco años sobre las causas de ponerse enfermo en una investigación previa realizada por García-García et al. (2016).

Todos son conscientes de que para trabajar y aprender es mejor el silencio. Como se ha mencionado antes, es posible que estas respuestas estén condicionadas por su propia experiencia, en este caso dentro del aula. Recordemos que algunos

consideraban que en la imagen de la clase sin gente habría molestias para los oídos y dolerían “porque los niños y niñas de esa clase gritan” o “porque haciendo deberes y jugando había mucho ruido”. Sin embargo, dos personas dicen que para la salud es mejor con ruido que sin él “porque si no se aburrirían”. Si asocian el ruido con actividades que les gustan probablemente no lo consideran perjudicial para la salud (Bulunuz, 2008) y si lo vinculan a su propio bienestar.

Respecto al efecto del ruido sobre las mascotas un alto porcentaje considera que sí les molesta, pero el 33% opina que ni es malo para ellas ni les molesta.

## 5. Conclusiones

Respecto al primer objetivo, qué entiende el alumnado por ruido, tanto los dibujos como las entrevistas ponen de manifiesto que lo suelen asociar con el que realizan las personas con su voz. Por su edad habrán tenido pocas experiencias asociadas con otro ruido diferente a ese. Esto podría utilizarse como punto de partida para concienciarlos sobre nuevas situaciones ruidosas que, en un futuro, puedan ser potencialmente insalubres para ellos. Por ello puede ser interesante entrevistar a las familias sobre sus hábitos de ocio o sobre la contaminación acústica en sus trabajos.

Respecto al segundo objetivo, aunque la mayoría del alumnado identifica adecuadamente lugares ruidosos y silenciosos algunos no asocian el ruido con lugares o situaciones de ocio al asociarse con lugares que les gustan o donde se divierten. Este aspecto hay que considerarlo para diseñar propuestas de promoción de la salud.

En relación con el tercer objetivo, a esta edad son pocas las personas que dicen que no habrá molestias ni dolor de oído en situaciones ruidosas que gustan o divierten. Sin embargo a más edad está documentado que es frecuente. Debemos aprovechar la etapa de educación infantil para que en las propuestas a diseñar se tengan en consideración estos aspectos.

El ambiente es todo lo que nos rodea, incluidas las aulas donde se trabaja y aprende. Algunas personas han verbalizado que sienten molestias en el aula o en el patio. Por tanto, debemos comenzar por concienciar sobre el ruido que nosotros mismos generamos.

En la etapa de educación infantil el alumnado tiene poca capacidad de decisión respecto a lo que sucede en su entorno. Por tanto, debemos hacer partícipes a las familias sobre cualquier propuesta de promoción de la salud que se realice. Esto podría amplificar los efectos positivos de la misma.

## 6. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Somos conscientes de que la principal limitación de esta investigación es el tamaño de muestra y, por tanto, los resultados obtenidos no son generalizables. Si la investigación educativa debe centrarse en mejorar la enseñanza y el aprendizaje, en nuestra aula se ha visto la necesidad de mejorar las condiciones acústicas en las que este sucede y nos hemos centrado en averiguar la situación de partida.

La escasez de estudios en esta etapa dificulta mucho el diseño de propuestas o la implementación de otras. Por ello, consideramos interesante ampliar esta investigación a otros centros educativos de distintas provincias y plantear una investigación basada en el diseño.

### *6.1 Primeros pasos en nuestra propuesta*

Para cerrar la temática sobre el ruido, iniciada con la investigación comentada anteriormente, se presentaron dos actividades que no pretenden ser, ni mucho menos, la propuesta definitiva sino unos primeros pasos. Se realizaron dos simulaciones. Una de ellas para ver cómo se sienten y oyen las personas que han perdido audición y la otra para concienciar sobre la importancia del silencio en los entornos naturales.

### *6.2 ¿Cómo oyen las personas que han perdido audición?*

Utilizamos tres tarros de vidrio y llenamos cada uno con diferentes objetos. En uno se metieron cascabeles, en otro se metieron garbanzos y en otros se pusieron semillas de maíz. Los tarros se taparon para que no se viera lo que había dentro. Se hicieron rodar cada uno de ellos y se preguntó qué había en cada uno de ellos.

Para el de los cascabeles todos pensaron que tenía monedas. Para el de garbanzos dijeron que había monedas, piedras o bolas. Para el de maíz dijeron que había monedas, chinas o incluso dientes. Para finalizar esta parte se abrieron los tarros y comprobaron lo que había dentro.

A continuación, uno a uno, se les puso unos cascos para aislar del ruido y se les preguntó lo que había dentro. Se sentían inseguros porque decían que no oían nada o muy flojito. Cuando todos habían hecho la simulación reflexionaron sobre lo que había pasado y se les explicó que eso sucede cuando estamos en lugares con mucho ruido. Se aprovechó el momento para hablar sobre el ruido que había en el aula.

### *6.3 ¿Qué pasa con las aves si hay mucho ruido?*

Se pusieron los cantos de aves del entorno urbano: tórtola turca, vencejo, gorrión, urraca y mirlo. Estos cantos se extrajeron de la página web de la Sociedad Española de Ornitología (SEO).

El sonido del mirlo les resultaba familiar pero no sabían de qué ave era. El sonido de la tórtola turca pensaban que era de una paloma. Los cantos del vencejo y la urraca no los conocían y el del gorrión decían que se oía en sus casas. A continuación les enseñamos las fotos de las aves y les dijimos sus nombres. Les dejamos que para cada foto escucharan el canto correspondiente. Urraca y vencejo no los habían visto nunca, la tórtola les parecía una paloma, y gorrión y mirlo si decían haberlos visto.

Les preguntamos si las aves hablaban. Dijeron que no, que hacían “pio, pio, pio”. Seguidamente les preguntamos para qué servía ese sonido de nuestras aves que habíamos escuchado anteriormente. Dijeron: “para hablar”, “para pedir comida”, “para saludar”, “para decir adiós”, “para cantar”. Después de escuchar sus respuestas se explicó las funciones del canto de las aves.

Para continuar con la simulación les pedimos que cerraran los ojos mientras la maestra metía en una caja un altavoz por donde se oiría al ave. Cuando abrieron los ojos se les dijo: “imaginad que nuestras aves necesitan ayuda y cantan para avi-

sarnos". Vais a escuchar el canto de nuestras aves y tenéis que encontrarlas para ir en su ayuda". Se pidió que uno fuera a buscarla. Sin decirles nada, toda la clase permaneció en silencio. Este se repitió para que todas las personas del grupo hicieran la búsqueda, aunque se cambió el volumen y el lugar donde se escondía el altavoz. Hay que resaltar que, sin necesidad de advertirles, durante todo el proceso se mantuvieron en silencio para encontrar dónde estaba el ave.

Después de esto se repitió la búsqueda, pero se dijo al grupo que hiciera palmas para que hubiera ruido de fondo. Nadie encontró el ave. Para reflexionar sobre lo ocurrido se les preguntó por qué no habían encontrado al ave. Dijeron que el ruido no dejaba oír a las aves. Algunos expresaron que "para no molestar a las aves y a otros animales había que ir en silencio por el campo".

#### 6.4 Sugerencias de mejora

En nuestro caso observamos que para la primera simulación era necesario disponer de cascos protectores para todas las personas. De esta forma se haría más rápido y no se dispersaría la atención del grupo. Creemos que la primera fase habría mejorado haciéndola por pequeños grupos para garantizar que todos participaran.

Para aprovechar más la segunda simulación sería interesante hacer una salida al patio e intentar escuchar e identificar algunos cantos. Se sugiere que antes de implementar esta simulación se averigüe qué aves hay por el entorno y qué cantos son los más frecuentes para utilizar los que hay en las zonas próximas. Sería interesante poner en práctica una salida en silencio para poder ver dónde están las aves.

### 7. Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto TED2021-129474B-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/ PRTR. Agradecemos al alumnado participante y sus familias y al centro educativo por haber permitido que se desarrollara la investigación planteada. También se agradece la colaboración de las personas que participaron en la validación del instrumento.

### Referencias

- Areljung, S., Due, K., Ottander, C., Skoog, M., y Sundberg, B. (2021). Why and how teachers make use of drawing activities in early childhood science education. *International Journal of Science Education*, 43 (13), 2127-2147. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1953186>
- Astolfi, A., Puglisi, G. E., Murgia, S., Minelli, G., Pellerey, F., Prato, A. y Sacco, T. (2019). Influence of classroom acoustics on noise disturbance and well-being of first graders. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02736>
- Bonoti, F., Christidou, V. y Spyrou, G. M. (2019). 'A smile stands for health and a bed for illness': Graphic cues in children's drawings. *Health Education Journal*, 78 (8), 728-742. <https://doi.org/10.1177/0017896919835581>
- Bramati, L., Allenstein Gondim, L. M., Schmidt, L., Lüders, D., Meira Taveira, K. V., Néron, N., Miranda de Araujo, C. y Bender Moreira de Lacerda, A. (2024): Effectiveness of educational programs in hearing health: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Audiology*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/14992027.2024.2313025>

- Bulunuz, N. (2008). Noise pollution in Turkish elementary schools: evaluation of noise pollution awareness and sensitivity training. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9 (2), 215-234. <https://doi.org/10.12973/ijese.2014.212a>
- Bulunuz, M., D. Ovalı, A. C., İri Çıkrıkçı, A., y Mutlu, E. (2017). An Evaluation of Educational Practices Concerning Noise Level and Noise Control in Nursery School: An Action Research. *Education and Science*, 42 (192), 211-232. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7215>
- Cameron, H. (2005). Asking the tough questions: A guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 597-610. <https://doi.org/10.1080/03004430500131387>
- Christidou, V., Nikos Barkas, A. D., Papadopoulou, M. y Grammenos, S. (2015). "Young noise researchers": an intervention to promote noise awareness in preschool children. *Journal of Baltic Science Education*, 14(5), 569-585. <https://doi.org/10.33225/jbse/15.14.569>
- Eshach, H. (2014). Development of a student-centered instrument to assess middle school students' conceptual understanding of sound. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 10 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.10.010102>
- European Environment Agency. (2020). *Environmental noise in Europe 2020*. Publications Office of the European Union. <https://go.oei.int/qt7vhmub>
- Fernandes, S., Liamputtong, P. y Wollersheim, D. (2015). What makes people sick? Burmese refugee children's perceptions of health and illness. *Health Promotion International* 30 (1), 151-161. <https://doi.org/10.1093/heapro/dau082>
- García-García, I., Jiménez-Tejada, M. P. y Romero-López, M. C. (2016). Ideas previas de salud y enfermedad en niños de Educación Infantil de 5 años. En J. L. Bravo Galán (Ed.). *Actas de los 27 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (1451-1458). Universidad de Extremadura.
- Griest S. E., Folmer R. L., y Martin W. H. 2007. Effectiveness of "dangerous decibels", a school-based hearing loss prevention program. *American Journal of Audiology* 16 (2), 165-181. [https://doi.org/10.1044/1059-0889\(2007\)021](https://doi.org/10.1044/1059-0889(2007)021)
- Guisasola, J. (2024). La investigación basada en el diseño: algunos desafíos y perspectivas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 21 (2), 1-12. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2024.v21.i2.2801](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2024.v21.i2.2801)
- Holmes, A. E., Widen, S. E., Carver, C. L., y White, L. L. (2007). Perceived hearing status and attitudes toward noise in young adults. *American Journal of Audiology*, 16, 182-189. [https://doi.org/10.1044/1059-0889\(2007\)022](https://doi.org/10.1044/1059-0889(2007)022)
- Hotchkin, C., y Parks, S. (2013). The Lombard effect and other noise-induced vocal modifications: insight from mammalian communication systems. *Biological Reviews*. 88, 809-824. <https://doi.org/10.1111/brv.12026>
- Houle, M. E., y Barnett, G. M. (2008). Students' conceptions of sound waves resulting from the enactment of a new technology-enhanced inquiry-based curriculum on urban bird communication. *Journal of Science Education and Technology*, 17(3), 242-251.
- Jiménez-Tejada, M. P., Hódar, J. A. y González-García, F. (2012). Noise, what noise? Raising awareness of auditory health among future primary-school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1083-1090.
- Khan, K. M., Bielko, S. L. y McCullagh, M. C. (2018). Efficacy of hearing conservation education programs for youth and young adults: a systematic review. *BMC Public Health*, 18, 1-12. DOI: 10.1186/s12889-018-6198-7
- Lacerda, A. B. M., C. G. d O. Gonçalves, G. Lacerda, D. C. B. Lobato, L. Santos, A. C. Moreira, and A. Ribas. (2015). Childhood Hearing Health: Educating for Prevention of Hearing Loss. *International Archives of Otorhinolaryngology* 19(1),16-21.
- Lees, R. M., Roberts, J. H. y Wald, Z. (1985). Noise induced hearing loss and leisure activities of young people: A pilot study. *Canadian Journal of Public Health*. 76, 171-173.

- Mouratidi, P.-S., Bonoti, F. y Leondari, A. (2016). Children's perceptions of illness and health: An analysis of drawings. *Health Education Journal*, 75(4), 434-447. <https://doi.org/10.1177/0017896915599416>
- Niskar, A. S., Kieszak, S. M., Holmes, A. E., Esteban, E., Rubin, C. y Brody, D. J. (1998). Prevalence of hearing loss among children 6 to 19 years of age: The third national health and nutrition examination survey. *Journal of the American Medical Association*, 279, 1071-1075. <https://doi.org/10.1001/jama.279.14.1071>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación para los objetivos del desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://go.oei.int/eaj8xxbh>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Informe mundial sobre la audición*. <https://go.oei.int/aojmtrkf>
- Organización Mundial de la Salud (2024). *How much does environmental noise affect our health? WHO updates methods to assess health risks*. <https://go.oei.int/da16s5pu>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *La OMS publica una nueva norma para hacer frente a la creciente amenaza de la pérdida de audición*. <https://go.oei.int/ywc9jazz>
- ONU. (s.f.). 17 objetivos para transformar nuestro mundo. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Universidad de Zaragoza (2024). *Ruido, definiciones*. Unidad de Prevención de Riesgos Laborales. Gerencia. <https://go.oei.int/aafy8aon>
- Warembourg, Ch., Nieuwenhuijsena, M., Ballester, F., de Castro, M., Chatzi, L., Espluguesc, A., Heude, B., Maitre, L., McEachan, R., Robinson, O., Slama, R., Sunyera, J., Urquiza, J., Wright, J., Basagaña, X. y Martine Vrijheida, M. (2021). Urban environment during early-life and blood pressure in young children. *Environment International*, 146, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2020.106174>

**Cómo citar en APA:**

Jiménez Tejada, P., Romero Espigares, A., y Paños Martínez, E. (2025). Estudio preliminar sobre las ideas previas de alumnado de cinco años acerca del ruido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 119-131. <https://doi.org/10.35362/rie9716587>







## Formar en decrecimiento para combatir el impacto del cambio climático

*Treinamento em decrescimento para combater o impacto das mudanças climáticas*

*Train in degrowth to combat the impact of climate change*

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-3399-5318>

José Jesús Trujillo Vargas <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6855-4929>

Ignacio Perlado Lamo de Espinosa <sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1350-9266>

Luisa María García Salas <sup>4</sup>  <https://orcid.org/0009-0004-3932-0519>

Kelly Romero Acosta <sup>5</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6568-1316>

Luis Miguel Mateos Toro <sup>4</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6747-6295>

Antonio Pérez-Robles <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1186-5179>

<sup>1</sup>Universidad de León (España), <sup>2</sup>Universidad Internacional de La Rioja (España), <sup>3</sup>Universidad de Alcalá (España),

<sup>4</sup>Centro de Magisterio "Virgen de Europa (España), <sup>5</sup>University of British Columbia, (Canadá)"

**Resumen.** La finalidad de esta investigación ha sido realizar una revisión sistemática de la literatura (RSL) sobre la importancia y abordaje que se hace actualmente en el sistema educativo sobre la enseñanza y aprendizaje de la crisis ambiental y ecosistémica actual. Se toman como base dos palabras clave: decrecimiento y educación. Para ello se ha realizado una RSL siguiendo los estándares de la declaración PRISMA publicada en 2020. Se han seleccionado 36 artículos publicados, de enero de 2005 a diciembre de 2022, en las bases de datos: Scopus, Dialnet, Web of Science y Scielo. Los hallazgos reflejan que es un tema relevante como preocupación pero que no se refleja en la práctica educativa; que se ha incorporado en el currículo, pero de forma esporádica, descontextualizada y sin cuestionar el modelo de crecimiento ilimitado y de consumo que conlleva el capitalismo. En definitiva, que no predomina una visión crítica que cuestione el sistema y el abordaje educativo. Se concluye que es crucial incorporar el decrecimiento de una forma transversal en la educación y reformar los planes de estudio de las Facultades de Educación de todas las universidades para que la pedagogía del decrecimiento sea una prioridad en los mismos

**Palabras clave:** cambio climático; colapso; decrecimiento; formación; educación.

**Resumo.** O objetivo desta pesquisa foi realizar uma revisão sistemática da literatura (RSL) sobre a importância e a abordagem atual no sistema educacional para ensinar e aprender sobre a atual crise ambiental e ecossistêmica. Duas palavras-chave são tomadas como base: decrescimento e educação. Para esse fim, foi realizada uma SLR seguindo os padrões da declaração PRISMA publicada em 2020. Trinta e seis artigos publicados de janeiro de 2005 a dezembro de 2022 foram selecionados nos seguintes bancos de dados: Scopus, Dialnet, Web of Science e Scielo. Os resultados refletem que esse é um tópico de preocupação relevante, mas que não se reflete na prática educacional; que foi incorporado ao currículo, mas de forma esporádica, descontextualizada e sem questionar o modelo de crescimento e consumo ilimitados que o capitalismo implica. Em suma, não predomina uma visão crítica que questione o sistema e a abordagem educacional. Concluímos que é fundamental incorporar o decrescimento de forma transversal na educação e reformar os currículos das Faculdades de Educação de todas as universidades para que a pedagogia do decrescimento seja uma prioridade neles.

**Palavras-chave:** mudança climática; colapso; decrescimento; educação; treinamento; educação

**Abstract.** The main objective of this research is to perform a systematic review of the literature (SRL) about the importance and approach that is currently made in the educational system on teaching and learning of the current environmental and ecosystem crisis. Two keywords are taken as a basis: degrowth and education. The SLR has considered PRISMA 2020 declaration. A total of 36 articles published were found, from January 2005 to December 2022, in the following databases: Scopus, Dialnet, Web of Science and Scielo. Findings reflect that it is a relevant issue as a concern but that it is not reflected in educational practice; that has been incorporated into the curriculum, but sporadically, out of context and without questioning the model of unlimited growth and consumption that capitalism entails. In short, a critical vision that questions the educational system and approach does not predominate. It is concluded that it is crucial to incorporate degrowth in a transversal way in education and reform the curricula of the Faculties of Education of all universities so that the pedagogy of degrowth is a priority in them.

**Keywords:** climate change; collapse; decrease; training; education

## 8. Introducción

La sociedad de crecimiento, en la que estamos inmersos, es insostenible, debido a que no tiene en cuenta la capacidad de regeneración del planeta, y es profundamente desigual: el 20% de la población mundial posee el 86% de los recursos naturales, mientras sufren una situación de pobreza extrema (menos de un dólar diario) 1.300 millones de personas (Du y King, 2022; Sánchez-Rodríguez et al., 2023). Por tanto, el punto de partida, definitivamente, no es el mismo para todas las personas, ya que es el Norte global enriquecido quien establece las reglas del juego internacional, organizando un sistema de intercambio desigual, convirtiendo al Sur global en zonas de sacrificio extractivista (Alister et al., 2021).

Estamos en una época de profunda crisis que afecta a las relaciones de las personas y las sociedades con la naturaleza (López, 2023), como también al equitativo acceso a los bienes y recursos que nos facilita la Tierra. Durante los últimos decenios, el consumo ha aumentado de modo tan exponencial que nos ha conducido a una forma de vida que conlleva una seria amenaza para el futuro de la humanidad y de la vida en este planeta (Mínguez-Vallejos y Pedreño-Plana, 2021). Es más, el incremento irracional del consumo se ha convertido antes en un indicador de infelicidad que una muestra de lo contrario (Shcheghel, 2020).

En este momento sociohistórico, resulta crucial replantearse cómo avanzar en la construcción de una sociedad y un planeta que desarrolle otro modelo más respetuoso, más sostenible, ante este modelo de producción y consumo y el tremendo deterioro socioambiental global que provoca este modelo en nuestro ecosistema (Gómez-Luna, 2020). La Universidad y la Educación Superior no pueden dar la espalda a esta situación y tienen una enorme responsabilidad social y formativa a la hora de abordar cómo formar a las futuras generaciones ante esta problemática que afecta a la sociedad y al futuro del planeta.

### 8.1 Crisis climática

Uno de los aspectos más visibles de esta crisis del modelo, es el cambio climático (en adelante CC). El 3 y 4 de julio de 2023 fueron los dos días más calurosos en el planeta en la reciente historia, con las temperaturas más altas desde que empezaron los registros a mediados del siglo XX, según datos del Centro de Predicción Ambiental de Estados Unidos. En España sólo entre 2021 y 2023 se han dado el doble de días por encima de los 40 grados que en toda la década de los ochenta (Navarro, 2023). Es una tendencia progresiva que se constata en estos últimos años (López, 2023). En este escenario es necesario que la investigación académico-educativa conceda a la emergencia climática la importancia trascendental que deriva de su potencial de amenaza, marcando programas y agendas consensuadas que den prioridad a la mejora del conocimiento y la formación pedagógica de las actuales y futuras generaciones para que las sociedades contemporáneas tomen conciencia de su gravedad, demanden políticas y acciones efectivas de respuesta y participen activamente en su implementación (Gutiérrez-Pérez et al., 2020).

Sin embargo, a nivel científico y de pervivencia de la especie y del planeta el CC se postula como el desafío más importante de la humanidad para el presente siglo (Bento et al., 2023). Por tanto, desconcierta la apatía que parte de las ciencias

sociales y la educación, parecen haber manifestado y manifiestan sobre este problema en la trayectoria actual hacia un colapso generalizado (González-Gaudiano y Meira-Carrea, 2019).

## 8.2 Cambio climático y educación

Aunque lo más aconsejable actualmente sería transformar radicalmente el modelo energético basado en el uso intensivo de hidrocarburos fósiles de forma urgente y planificada, lo cierto, es que el modelo económico y social, así como buena parte de la sociedad no se ha dado cuenta de la urgencia y la necesidad de este cambio (González-Gaudiano y Meira-Carrea, 2019). González-Gaudiano y Meira-Carrea (2019) indican que la resistencia al cambio ante los problemas ambientales que existen en la actualidad se debe, en su mayor parte, a que las personas y las comunidades no poseen un conocimiento “objetivo” y “real” de cómo es y de cómo funciona el mundo real. Por ello, la educación debe centrarse en transmitir aquellos conocimientos científicos que permitan construir una imagen real de su entorno. La insistencia en convertir la Educación Ambiental en una educación esencialmente “científica” expresa muchas veces este tipo de proyectos deconstructivos (Meira, 2013). Para ello se requieren enfoques, metodologías y herramientas que aún no están en las aulas de forma generalizada (González-Gaudiano y Meira-Carrea, 2019). Aunque educarnos en otro modelo de vida implique tener que renunciar voluntariamente a ciertos satisfactores que nos ofrece el modo de vida actual para combatir el CC (González-Gaudiano, 2020).

Por eso, hemos de ser conscientes de que el cambio social, político y personal de hábitos, mentalidades y prácticas que exige otro modelo económico, cultural, relacional y vital, conlleva resistencias y actitudes defensivas, como cualquier cambio, lo cual suele derivar en una resistencia, un distanciamiento y la creencia en futuras soluciones tecnológicas de la problemática a la que nos enfrentamos que no siempre llegan a tiempo o ni siquiera son posibles (Moreno-Fernández, 2020).

La finalidad de esta investigación ha sido realizar una revisión sistemática de la literatura (RSL) respecto a la importancia y abordaje que se hace actualmente, en el sistema educativo y especialmente en la formación del futuro profesorado, de la enseñanza y aprendizaje respecto a cómo afrontar esta crisis ambiental y ecosistémica que estamos viviendo hoy día.

Esta finalidad se ha desglosado en las siguientes cuestiones que se han pretendido analizar en esta RSL:

- ¿Aparece en la literatura actual una preocupación por este tema en el ámbito educativo, dado el número e importancia de las publicaciones al respecto?
- ¿Qué conocimientos, conceptualización epistemológica y comprensión de las causas, de las consecuencias y de las formas de abordaje sobre el fenómeno predomina en el profesorado y en el alumnado respecto a la crisis climática?
- ¿Qué opciones o propuestas de solución y abordaje se plantean en el sistema educativo respecto a la salida de esta crisis?
- ¿Aparece una preocupación por formar al futuro docente en cómo enseñar y trabajar educativamente estos temas en la formación del profesorado?

que se imparte actualmente, tal como se pueda apreciar por el número e importancia de las publicaciones encontradas al respecto?

- ¿Hay un auge de publicaciones que inciden en esta temática referidas a las actuales o recientes políticas educativas puestas en marcha en España?

## 9. Metodología

Se indicará la información necesaria para poder replicar la investigación. Hay que explicar aspectos cómo la recogida de información, selección de participantes, planteamiento, criterios de rigor, etc. También, se deberán incluir los criterios de rigor ético (confidencialidad, consentimiento informado, etc.). Se ha realizado una búsqueda sistemática en las bases de datos de referencia (WOS, Scopus, Scielo y Dialnet) de todas las publicaciones entre el año 2005 y el año 2022, utilizando los operadores booleanos. Se han analizado especialmente aquellas investigaciones y estudios emergentes y más citados, revisando los contenidos de todos los artículos seleccionados y finalmente realizando un mapeo del estado— de la cuestión.

Las palabras clave para la búsqueda de artículos en WOS, Scopus, Scielo y Dialnet han sido las siguientes: decrecimiento y educación. Tras la primera revisión en la que aparecieron 140 documentos entre el año 2005 y el año 2022, fueron descartados en una primera revisión 94 artículos por diferentes motivos: artículos de investigaciones en países anglosajones, artículos que no fuesen de acceso abierto, artículos de otros ámbitos específicos tales como Química, Biología, Economía..., en donde no se relacionaba en modo alguno el componente educativo con la posibilidad de decrecer para detener los efectos del CC. Igualmente, realizamos un segundo barrido, dentro de los artículos seleccionados, descartando otros 10 por inespecificidad o “irrelevancia” en los temas abordados en este trabajo, quedándonos, finalmente, con un número de 36 artículos analizados en esta revisión bibliográfica.

A partir de este proceso de selección inicial se realizó el segundo cribado teniendo en cuenta los contenidos de los artículos. Se desecharon artículos basados en:

- Experiencias descriptivas de aplicaciones didácticas o metodológicas que no aportan un planteamiento epistemológico de fondo;
- Reseñas de otras publicaciones o experiencias realizadas;
- Estudios anteriores al 2005.

Según todos estos criterios el número de registros excluidos tras una primera revisión fue de 94, quedando el número de artículos en 46, y en un segundo cribado se eliminaron 10 más. Por lo que finalmente son 36 artículos los incluidos en este trabajo de RSL. Este proceso está resumido en la Figura 1.

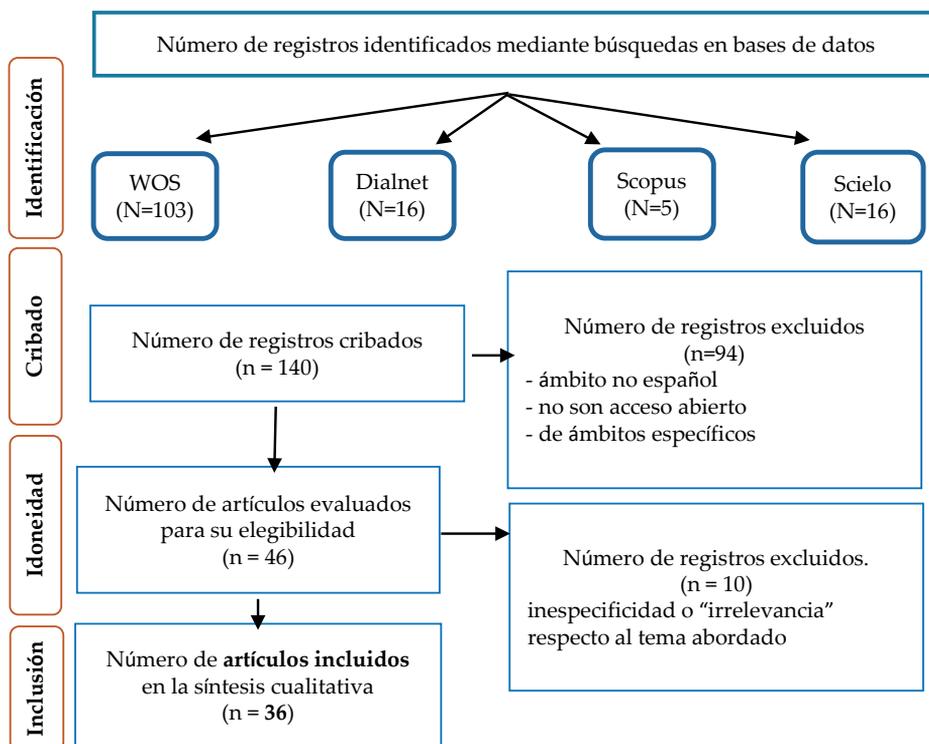


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA sobre las distintas fases de la RSL.  
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en la Tabla 1, se detallan los artículos seleccionados, el año de los mismos y los aspectos fundamentales tratados en ellos respecto al tema abordado en la RSL.

Tabla 1. Datos de la muestra por curso y área de conocimiento

	Autor/es	Año	Aspectos relevantes
1	Bello-Benavides & Cruz-Sánchez	2020	a. Percepción de la comunidad educativa
2	Calixto	2020	a. Percepción de la comunidad educativa
3	González-Gaudiano & Maldonado-González	2014	a. Percepción de la comunidad educativa
4	Rodríguez Pacheco et al.	2022	a. Percepción de la comunidad educativa
5	Calixto	2018	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
6	Calixto-Flores	2015	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
7	Caramés & Mulet	2018	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa

	Autor/es	Año	Aspectos relevantes
8	Meira	2013	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
9	Meira & Arto	2014	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
10	Menéndez-Cadena et al.	2020	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
11	Parra et al.	2013	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
12	Barrera-Hernández et al.	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
13	Boronat et al.	2018	c. Manera de abordar en el campo educativo
14	Cruz & Páramo	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
15	Díez-Gutiérrez	2012	c. Manera de abordar en el campo educativo
16	Díez-Gutiérrez & Palomo-Cermeño	2022	c. Manera de abordar en el campo educativo
17	Ecologistas en Acción	2006	c. Manera de abordar en el campo educativo
18	Espinet et al.	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
19	García et al.	2019	c. Manera de abordar en el campo educativo
20	García-Díaz et al.	2019	c. Manera de abordar en el campo educativo
21	García-Vinuesa et al.	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
22	Gavilanes-Capelo & Tipán-Barros	2021	c. Manera de abordar en el campo educativo
23	González-Gaudiano	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
24	González-Gaudiano & Meira-Carda	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
25	Guerrero-Fernández et al.	2022	c. Manera de abordar en el campo educativo
26	Gutiérrez-Pérez et al.	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
27	Herrero et al.	2022	c. Manera de abordar en el campo educativo
28	Mallart i Navarra & Solaz-Almena	2008	c. Manera de abordar en el campo educativo
29	Mínguez-Vallejos & Pedreño-Plana	2021	c. Manera de abordar en el campo educativo
30	Morote	2022	c. Manera de abordar en el campo educativo
31	Moreno-Fernández	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
32	Navarro-Díaz et al.	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
33	Pérez-Rodríguez et al.	2017	c. Manera de abordar en el campo educativo
34	Prosser et al.	2022	c. Manera de abordar en el campo educativo
35	Rodríguez-Marín et al.	2017	c. Manera de abordar en el campo educativo
36	Velázquez-Labrada et al.	2021	c. Manera de abordar en el campo educativo

Fuente: Elaboración propia.

Hay que señalar que, en cuanto al periodo de publicación analizado en esta RSL, se observa en la Figura 2 el incremento notable de las publicaciones en el año 2020 (12 estudios), junto al año 2022 con un total de 6. A lo largo del resto de años, se distribuyen de forma homogénea los estudios elegidos (entre 2 y 3). En este sentido, no debemos olvidar el hecho significativo, que puede explicar este repunte, la celebración de la Cumbre sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en septiembre de 2019, en donde los líderes mundiales solicitaron un decenio de acción y resultados en favor del desarrollo sostenible, y prometieron movilizar la financiación, mejorar la aplicación a nivel nacional y reforzar las instituciones para lograrlos. Es decir, el año 2020 debe marcar el inicio de una década de acción ambiciosa a fin de alcanzar los Objetivos para 2030.



Figura 2. Comparativa de los estudios analizados por año.  
Fuente: Elaboración propia.

## 10. Resultados y discusión

Este mapeo del estado de la cuestión actualizado nos ha permitido identificar las distintas posiciones epistemológicas existentes sobre el abordaje y forma de implementación educativa ante la crisis climática y ecosistémica, así como en la formación del profesorado respecto a este terreno.

Exponemos a continuación los resultados de la RSL realizada a partir de las categorías establecidas en torno a los objetivos de la investigación.

### 10.1 La importancia en el campo educativo

En esta categoría de análisis nos hemos encontrado con varios hallazgos fundamentales.

El primer resultado y más significativo en esta categoría es que la crisis y el CC (a) es un tema relevante en cuanto a la preocupación expresada por la comunidad educativa, pero que (b) no se ve suficientemente reflejada en la práctica educativa cotidiana en las aulas y los centros educativos en coherencia con esa preocupación expresada (*Ecologistas en Acción, 2006*). Y que (c) el decrecimiento aún no ha

aparecido en el campo educativo, dado que hay muy poca literatura, estudios e investigaciones al respecto en este terreno (Díez-Gutiérrez y Palomo-Cermeño, 2022; García et al., 2019).

Un segundo hallazgo es que las investigaciones reflejan que se ha incorporado en algunos libros de texto y materiales curriculares de algunas asignaturas, pero (a) de forma esporádica en la mayoría de los casos (Mínguez-Vallejos y Pedreño-Plana, 2021; Morote, 2022); (b) de forma descontextualizada y aislada respecto solo a determinadas problemáticas ambientales (Navarro-Díaz et al., 2020; Prosser et al., 2022); (c) desde una perspectiva que minimiza el impacto y las consecuencias que están provocando (Díez-Gutiérrez y Palomo-Cermeño, 2022; García-Vinuesa et al., 2020); que (d) no cuestiona el modelo de crecimiento ilimitado y de consumo que conlleva el capitalismo (Díez-Gutiérrez y Palomo-Cermeño, 2022), así como (e) desde un enfoque que fia la solución a la tecnología del futuro con un cierto hálito mágico y de desplazamiento a futuro del problema (Ecologistas en Acción, 2006; Herrero et al., 2022).

El tercer resultado hace referencia a que se han realizado principalmente estudios sobre tres aspectos fundamentales: (a) la percepción que tiene la comunidad educativa al respecto del tema (Bello-Benavides y Cruz-Sánchez, 2020; Calixto, 2020; Rodríguez Pacheco et al., 2022), (b) las representaciones sociales que se plasman en dicha comunidad sobre la temática estudiada (Calixto, 2018; Menéndez-Cadena et al., 2020; Parra et al., 2013) y, (c) la manera de abordar el tema en el campo educativo (Barrera-Hernández et al., 2020; Ecologistas en Acción, 2006; García-Vinuesa et al., 2020; González-Gaudiano, 2020; González-Gaudiano y Meira Cartea, 2020; Guerrero-Fernández et al., 2022; Morote, 2022; Prosser et al., 2022). Estos tres apartados se desarrollarán en las siguientes categorías analizadas.

El cuarto resultado tiene que ver con la forma de abordar educativamente la crisis climática. En este sentido se señalan dos aspectos relevantes: (a) prevalecen las prácticas educativas disciplinares sobre propuestas interdisciplinarias o transversales que posibiliten aproximaciones complejas (Bello-Benavides y Cruz-Sánchez, 2020; García-Vinuesa et al., 2020; Gavilanes-Capelo y Tipán-Barros, 2021); y (b) predominan abordajes de sensibilización personal en las que no se problematiza ni profundiza suficientemente en sus causas estructurales, en los impactos globales que supone y en las posibles vías de acción de respuesta que cuestionen, vayan más allá o superen el sistema capitalista del crecimiento (Espinete et al., 2020; Rodríguez-Marín et al., 2017; Velázquez-Labrada et al., 2021).

Un quinto elemento encontrado son las vías de conocimiento sobre este tema que más impactan en el alumnado. Se resalta el papel de las redes sociales y los medios digitales, conforme aumenta la edad del alumnado en relación con la información que se obtiene (Caramés y Mulet, 2018; Morote, 2022; Navarro-Díaz et al., 2020). Lo cual conlleva, según las investigaciones, que la escuela debe ser consciente de la influencia que tienen los medios de información digitales (Internet, redes sociales, TV) en la conformación del conocimiento del alumnado y que, aunque se usen estos medios también en las aulas de forma didáctica, los jóvenes tienen acceso a todo un espectro muy variado de información al respecto, que va desde una perspectiva crítica y global, hasta visiones negacionistas y conspiranoicas muy cuestionables (García et al., 2019). La escuela tiene una labor fundamental en este sentido, según la investi-

gación educativa, de cribado y análisis de las fuentes de información, de su fiabilidad y también de contraste de la información científica y sólida respecto a la simplemente divulgativa en la que suelen predominar noticias donde se destaca la contaminación como origen de la crisis climática y el aumento de la temperatura como efecto (Morote, 2022; Pérez-Rodríguez et al., 2017; Prosser et al., 2022).

El sexto resultado hace referencia a la representación social que parece predominar en los docentes sobre la crisis y el CC (González-Gaudio y Maldonado-González, 2014; Pérez-Rodríguez et al., 2017). Destaca que la información que tienen les permite comprender el fenómeno desde visiones más complejas que las que suele mostrar el alumnado en las que incide su dimensión biofísica, económica y política, aunque con mayor peso la primera; así como la repercusión de sus impactos en la esfera internacional, nacional y regional; pero que no predomina una visión crítica que cuestione el sistema y que se centra más en planteamientos de sensibilización personal o, en todo caso, comunitario que no conlleve conflictos con el poder ni el sistema (Bello-Benavides y Cruz-Sánchez, 2020; Díez-Gutiérrez y Palomo-Cermeño, 2022; Calixto, 2018).

### *10.2 Conceptualización epistemológica desde la educación*

En esta categoría también señalamos seis elementos significativos que nos parecen relevantes en los resultados hallados en esta RSL.

Los participantes en diversos estudios, que cuentan con profesores y estudiantes, perciben el fenómeno de la crisis climática como real y una situación preocupante en la actualidad (Calixto, 2018). Por lo que el primer resultado a reseñar en esta categoría es que actualmente en ambos predomina mayoritariamente, una conciencia del fenómeno y de su gravedad (Barrera-Hernández et al., 2020; Gutiérrez-Pérez et al., 2020).

El segundo aspecto destacable es sobre la concepción respecto a sus causas. En las investigaciones revisadas (Barrera-Hernández et al., 2020; Calixto-Flores, 2015; Gutiérrez-Pérez et al., 2020; Meira, 2013; Mínguez-Vallejos y Pedreño-Plana, 2021; Velázquez-Labrada et al., 2021), las causas más señaladas se asocian (a) a nivel individual, vinculadas tanto con el egoísmo humano como con el consumismo, (b) a nivel estructural relacionadas con el capitalismo, la sobrepoblación y la contaminación, (c) a nivel social con la falta de educación y la corrupción, y (d) a nivel económico con el poco presupuesto público y la falta de sanciones para industrias contaminantes.

Respecto a otro de los resultados señalados por la comunidad educativa sobre cómo son concebidas y entendidas las consecuencias de la crisis climática se identifican y señalan reiteradamente como tales las siguientes: (a) a nivel global los impactos ambientales (Gutiérrez-Pérez et al., 2020; Meira y Arto, 2014) y (b) a nivel personal las enfermedades, los cambios de comportamiento y de estado de ánimo (Bello-Benavides y Cruz-Sánchez, 2020; Calixto, 2020; García-Díaz et al., 2019; Meira, 2013; Menéndez Cadena et al., 2020; Rodríguez Pacheco et al., 2022).

En cuanto a los conocimientos adquiridos a través de la educación, parece que una parte de los estudiantes no tienen conocimiento sobre determinadas cuestiones básicas (gases de efecto invernadero, comercio de emisiones de carbono...) y que otra buena parte tienen un conocimiento confuso o errado al respecto, así como de aspectos referidos a la política y gestión ambiental (Calixto, 2018; Cruz y Páramo,

2020). Aunque sí que manifiestan su disposición a participar en el desarrollo de acciones a favor del medio ambiente (Calixto, 2020). No obstante, se constata que tienden a ver el problema como algo lejano temporalmente lo que dificulta la toma de acciones adecuadas y oportunas cuanto antes (Cruz y Páramo, 2020).

El quinto hallazgo es que epistemológicamente se percibe una representación de la comunidad educativa más enfocada en las consecuencias catastróficas del problema que orientada a las soluciones (Boronat-Gil et al., 2018; Calixto-Flores, 2015; Navarro-Díaz et al., 2020; Rodríguez-Marín et al., 2017). Esto muestra una representación con una carga emocional negativa y de tono pesimista, ante cuyo potencial de amenaza es difícil evocar o visualizar posibles alternativas (Meira y Arto, 2014).

El sexto resultado a reseñar es que el alumnado parece identificar causas, consecuencias y estrategias frente a la crisis climática, pero a través de asociaciones directas y simples: identifican como causa la quema de combustibles fósiles, pero no los hábitos de consumo; reconocen estrategias directas para combatir el CC, como el uso de transporte urbano, pero no perciben la relación entre estrategias de consumo local y la reducción del transporte de mercancía (Navarro-Díaz et al., 2020). Las consecuencias de carácter socioeconómico son las menos identificadas por el alumnado (Robredo y Ladrera, 2020), a pesar de la evidente correlación entre ellas y la intensificación del CC (Bhatt et al., 2008). La mayoría de las representaciones sociales aluden solamente a la dimensión ecológica, retomando algunos elementos de la dimensión social y sin tomar en cuenta las dimensiones política, económica, cultural y filosófica (Calixto, 2020; García et al., 2019).

### 10.3 Estrategias de intervención educativa

En esta categoría hemos englobado todas las propuestas que desde la educación se plantean respecto a cómo intervenir educativamente, tanto en la escuela como en las actividades extraescolares, complementarias, etc., ante el problema de los límites del planeta, el reparto de los recursos escasos del mismo, la inter y ecodependencia y el comportamiento depredador e insostenible del capitalismo respecto a la biosfera que mantiene la vida. Aportamos a continuación los resultados obtenidos en la RSL.

Por parte de los estudiantes hay dos formas mayoritarias a través de las cuales encauzan su intervención: (a) activismo y (b) acciones remediales (Calixto, 2020; Morote, 2022). Las investigaciones y estudios recogen experiencias y propuestas de un sector de estudiantes que insisten en una cierta inflación de “hiperactivismo” de confrontación y acciones, tanto simbólicas como de confrontación directa, para denunciar las consecuencias del CC y la superación de los límites del planeta, que buscan llamar la atención y generar una cierta agenda mediática como forma de que las políticas públicas actúen (Morote, 2022). Otro sector se centra más en acciones de tipo sensibilizador, remedial y de actuación local para paliar o minimizar en la medida de lo posible los efectos del CC, entendiendo que el cambio estructural, global y cultural de la sociedad no es competencia suya (Calixto, 2020).

Desde la escuela se plantea que la intervención educativa se ha de centrar en (a) transmitir conocimientos e información contrastada que sensibilice sobre los efectos y consecuencias del CC y la crisis energética y ecosistémica (Bello-Benavides et al., 2020; Espinet et al., 2020; García-Díaz et al., 2019); en (b) investigar con el

alumnado y la comunidad educativa el fenómeno, sus consecuencias y sus posibles alternativas para involucrarles en la gravedad y la responsabilidad personal y social al respecto (Calixto, 2020; Gavilanes-Capelo y Tipán-Barros, 2021); en (c) poner en práctica medidas, implementar estrategias y compromisos en el propio centro educativo y en su entorno para “poner en acción” medidas concretas que permitan mostrar y dar ejemplo coherente con el cambio que se propone (Guerrero-Fernández et al., 2022; Menéndez-Cadena et al., 2020; Mínguez-Vallejos y Pedreño-Plana, 2021); en (d) plantear acciones y programas de aprendizaje-servicio con esta perspectiva que impacten en el contexto social y ayuden a transformarlo en este sentido (Gutiérrez-Pérez et al., 2020; Mallart i Navarra y Solaz-Almena, 2008; Mínguez-Vallejos y Pedreño-Plana, 2021; Moreno-Fernández, 2020; Prosser et al., 2022; Rodríguez-Marín et al., 2017); y en (e) denunciar el modelo que sostiene la situación y conseguir que la comunidad educativa se involucre con los movimientos sociales y activistas de su entorno para luchar contra el CC y el sistema que lo mantiene (Cruz y Páramo, 2020; Espinet et al., 2020; García et al., 2019; García-Vinuesa et al., 2020; González-Gaudio, 2020).

De estas estrategias de intervención educativa parecen predominar aquellas que se centran o se relacionan más con tomar conciencia, sensibilizar, crear espacios de reflexión y difundir información sobre la sustentabilidad y el cuidado del medio ambiente (Gutiérrez Pérez et al., 2020). Aunque, en aquellas que se abordan desde un enfoque decrecentista la estrategia básica planteada es aprender cómo ajustarse a una nueva situación del mundo regido por los límites (García-Díaz et al., 2019). Dicho ajuste supone desarrollar respuestas educativas a tres retos. El primer reto es la disminución de los recursos, asociada además a una posible crisis institucional que exija respuestas locales, lo que implica educar en la autonomía y en la autosuficiencia, y más concretamente en un “saber hacer” basado en el manejo de tecnologías más resilientes. Un segundo reto tiene que ver con el incremento de la incertidumbre y la vulnerabilidad. Ante problemas complejos y novedosos y situaciones de mayor riesgo necesitamos potenciar una comprensión sistémica del mundo, la capacidad investigadora (y por ende la creatividad), el trabajo colaborativo y los cuidados. El tercer reto es la rapidez del cambio (en apenas unas decenas de años podríamos encontrarnos en una situación muy diferente). No habrá mucho tiempo para el ensayo-error, para experimentar las posibles respuestas al decrecimiento/colapso, por lo que es prioritario educar en el espíritu crítico, en el incremento de nuestra capacidad evaluadora, y en una ecoalfabetización feminista (Caramés y Mulet, 2018) basada en el conocimiento científico más que en el pensamiento mítico (García-Díaz et al., 2019).

#### 10.4 La formación del futuro profesorado

Aunque es un objetivo reconocido e incluso prioritario de la actual legislación educativa y de muchas administraciones educativas, así como de numerosas instituciones y organismos (Prosser et al., 2022), lo cierto es que no se plasma en los planes de estudio de las Facultades de Educación de una forma sistemática y planificada (Meira y Arto, 2014).

Por eso no es de extrañar los resultados de aquellas investigaciones que ponen de manifiesto la existencia de actitudes acríticas y conformistas entre el profesorado en formación, aunque también se señala en algún caso que aparece un perfil de futuro docente transformador que concuerda con una Pedagogía del Decrecimiento enfocada hacia la acción crítica y emancipadora (Pérez-Rodríguez et al., 2017).

Otro de los aspectos que señalan las investigaciones es el conocimiento científico académico medio que tiene el profesorado en formación, que contrasta con un nivel alto en actitudes proambientales (Guerrero-Fernández et al., 2022).

También indicar que en el profesorado en formación predominan los comportamientos ecosostenibles de tipo individual (usar la bicicleta como medio de transporte) frente a los colectivos (participar activamente en campañas) y los de menor implicación (apagar la calefacción) frente a los de mayor implicación (escoger medios de transporte alternativos al avión) y la baja predisposición para ejercer presión política de cara a la resolución de problemas socioambientales y de cambio hacia el decrecimiento (Guerrero-Fernández et al., 2022; Rodríguez-Pacheco et al., 2022).

### 10.5 *La orientación de las políticas educativas*

La actual ley educativa (LOMLOE) habla de sostenibilidad desde el preámbulo, reconociendo el desarrollo sostenible como uno de los cinco enfoques clave de la ley. Estableciendo en el artículo 1, sobre los principios que guían la ley, la educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica. Su título IV establece que el sistema educativo no puede ser ajeno a los desafíos que plantea el CC del planeta, los centros docentes han de convertirse en un lugar de custodia y cuidado de nuestro medioambiente (Flores, 2022; Guerrero-Fernández et al., 2022; Herrero et al., 2022).

En los principios generales reformula el artículo 110 para incluir la sostenibilidad y las relaciones con el entorno, resaltando la necesidad de coordinación entre las administraciones para promover y garantizar la cultura de la sostenibilidad ambiental, la cooperación social para proteger la biodiversidad, etc.

Además, establece que la Educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía mundial y la Agenda 2030 se incluirán en los procesos de formación y de acceso a la función docente, obligando a que en 2025 los docentes hayan recibido una formación específica en los contenidos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030. Por lo que, en general, concluyen los estudios revisados la LOMLOE supone un avance respecto a las leyes anteriores, a pesar de que se echa en falta que incluyera una competencia ecosocial y una mirada crítica sobre algunos planteamientos de los ODS y de la Agenda 2030 (García-Vinuesa et al., 2020; García et al., 2021; Herrero et al., 2022; Guerrero-Fernández et al., 2022; Moreno-Fernández, 2020).

## 11. Conclusiones

Aunque hay diversos enfoques sobre cómo intervenir desde la educación ante la problemática del CC, desde la Educación para el Desarrollo Sostenible, la Educación Ambiental (Pérez-Martín et al., 2022), la Ecopedagogía (Mallart i Navarra y Solaz-Almena, 2008; Ruiz-Peñalver et al., 2021), etc., en esta investigación nos

hemos centrado en la Pedagogía del Decrecimiento (Díez-Gutiérrez, 2012), pues ésta supone una enmienda a la totalidad del sistema capitalismo basado en el crecimiento infinito en un planeta finito.

Sobre el primer interrogante que se plantea esta investigación, podemos concluir que los estudios revisados coinciden en señalar que efectivamente se ha ido convirtiendo en un tema relevante en cuanto a la preocupación expresada al respecto tanto por la comunidad educativa como por las administraciones educativas y la legislación vigente. Pero esto contrasta con la escasa y relativa implementación efectiva de prácticas que transversalicen toda la acción educativa (desde el currículo de todas las materias hasta la organización de los centros en todos los sentidos) y que aún queda mucho camino por recorrer para que el decrecimiento se convierta en un eje central en el campo educativo.

Un cambio sustancial en este sentido supondría una revisión a fondo de los contenidos que se reflejan en los libros de texto y materiales curriculares de todas las asignaturas, para que incorporen estos conocimientos, principios y valores de forma sistemática sobre toda la problemática, sus causas, el impacto y sus consecuencias, cuestionando el modelo de crecimiento ilimitado y de consumo que conlleva el capitalismo.

Con relación a la conceptualización epistemológica desde la educación, hay que señalar que existe una progresiva conciencia de la gravedad de la crisis climática entre todos los sectores de la comunidad educativa. Que sus causas se van asociando progresivamente, en el análisis del fenómeno en los entornos educativos, no sólo a conductas o comportamientos individuales vinculadas tanto con el egoísmo como con el consumismo, sino también a causas estructurales relacionadas con el modelo del capitalismo. En cuanto al enfoque educativo con el que se aborda se constata una representación, en los contenidos y el proceso educativo, más centrada en las consecuencias catastróficas del problema que orientada a soluciones estructurales, lo cual puede conllevar percibirlo como un problema ante cuyo potencial de amenaza es difícil visualizar posibles alternativas. Además, se ve la catástrofe o el colapso como algo lejano temporalmente, lo cual rebaja la urgencia de su intervención en educación. Por lo que sería necesario incidir en conceptualizar y desarrollar la alternativa del decrecimiento como una solución global, planificada y esperanzadora ante la situación actual, cuya gravedad, por otra parte, se ha de constatar con información contrastada y científica que permita tomar conciencia real y ajustada de dicha gravedad y posible irreversibilidad si no se planifican medidas de forma urgente (Saborit y Bordera, 2023; Turiel, 2020).

Consideramos que, en este sentido, se necesita un giro epistemológico que supere la unidisciplinariedad, que plasme la necesidad de un conocimiento orientado a cambiar los fundamentos y pilares del modelo de desarrollo actual con la incorporación de las teorías críticas para la comprensión del pensamiento científico y su relación con estructuras de poder raciales, patriarcales y coloniales. Así como la relevancia del papel de la ecología y el decrecimiento como campos clave en la aportación de soluciones ante el agotamiento de los ecosistemas naturales y al desbordamiento de los ciclos planetarios y su relación con el modelo de reproducción capitalista (Herrero et al., 2022).

Las estrategias de intervención educativa para iniciar e involucrar en el decrecimiento a las presentes y futuras generaciones pueden ser variadas y complementarias, como se ha visto en la revisión. Desde transmitir conocimientos e información contrastada (Canaza-Choque, 2019) a iniciar procesos de investigación-acción participativa, pasando por poner en práctica medidas coherentes con el cambio que se propone en el propio centro educativo y en su entorno, sin dejar de denunciar el modelo que sostiene la situación e involucrarse con los movimientos sociales y activistas contra el CC y el sistema que lo mantiene.

Como límites a esta RSL señalar la escasa literatura que hay en la actualidad, especialmente de experiencias o prácticas concretas que plasmen líneas de actuación docente y didáctica de esta pedagogía del decrecimiento en las aulas y los centros educativos. Por lo que hemos incorporado en esta revisión literatura que, aunque no remitiera específicamente al concepto de decrecimiento, sí abordó aspectos relacionados sustancialmente con este enfoque.

---

## Referencias

- Alister, C., Cuadra, X., Julián-Vejar, D., Pantel, B., & Ponce, C. (Eds.) (2021). *Cuestionamientos al modelo extractivista neoliberal desde el Sur: Capitalismo, territorios y resistencias*. Ariadna Ediciones.
- \*Barrera-Hernández, L., Murillo-Parra, L.D., Ocaña-Zúñiga, J., Cabrera-Méndez, M., Echeverría-Castro, S.B., & Sotelo-Castillo, M.A. (2020). Causas, consecuencias y qué hacer frente al cambio climático, *RMIE*, 25(87), 1103-1122.
- Bhatt, J.P, Bhaskar, A., & Pandit, M.K. (2008). Biology, distribution and ecology of *Didymosphenia geminata* (Lyngbye) Schmidt an abundant diatom from the Indian Himalayan rivers. *Aquatic Ecology*, 42(3), 347-353.
- \*Bello-Benavides, L.O., & Cruz-Sánchez, G.E. (2020). Profesorado universitario ante el cambio climático. *RMIE*, 25(87), 1069-1101.
- Bento, A.M., Miller, N., Mookerjee, M., & Severnini, E. (2023). A unifying approach to measuring climate change impacts and adaptation. *Niber Working Paper*, 27247. [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w27247/w27247.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27247/w27247.pdf)
- \*Boronat-Gil, R, Gómez-Tena, M., & López-Pérez, J.P. (2018). Diseño experimental de un sumidero de CO2 y sus implicaciones en el cambio climático. Una experiencia de trabajo con alumnos en el laboratorio de Educación Secundaria, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(1), 1202-1210. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2018.v15.i1.1202](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i1.1202)
- Canaza-Choque, F.A. (2019). De la educación ambiental al desarrollo sostenible: desafíos y tensiones en los tiempos del cambio climático. *Revista de Ciencias Sociales*, 165, 155-172.
- \*Calixto, R. (2018). El cambio climático en las representaciones sociales de los estudiantes universitarios, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 122-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1443>
- \*Calixto, R. (2020). Mirada compartida del cambio climático en los estudiantes de bachillerato. *RMIE*, 25(87), 987-1012.
- \*Calixto-Flores, R. (2015). Las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 15-32.
- \*Caramés, R., & Mulet, B. (2018). Extrañamiento ecofeminista a la cibercultura como paradigma para una sociología de la educación del decrecimiento. *Teknokultura*, 15(1), 69-87.

- \*Cruz, N., & Páramo, P. (2020). Educación para la mitigación y adaptación al cambio climático en América Latina. *Educación y Educadores*, 23(3), 469-489. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.6>
- Díez-Gutiérrez, E. J., y Palomo-Cermeño, E. (2022). La formación universitaria del futuro profesorado: la necesidad de educar en el modelo del decrecimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91505>
- Du, H., & King, R.B. (2022). What predicts perceived economic inequality? The roles of actual inequality, system justification, and fairness considerations. *British Journal of Social Psychology*, 61(1), 19-36.
- \*Ecologistas en Acción. (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Ecologistas en acción.
- \*Espinete, M., Hosta, J., Llerena, G., & Massip, M. (2020). Educar en el Decrecimiento: una perspectiva necesaria en agroecología escolar. En E.J. Gutiérrez-Díez y J.R. Rodríguez-Fernández (Coords.). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 465-479). Octaedro.
- Flores, R.C. (2022). La formación de maestros en educación ambiental. Una experiencia con base a la elaboración de situaciones problema y alternativas de solución. *Educación em Revista*, 38, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80817>
- \*García, J.E., Rodríguez-Marín, F.R., Fernández-Arroyo, J., & Gutiérrez, M.P. (2019). La educación científica ante el reto del decrecimiento. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 95, 47-52.
- \*García-Díaz, J.E., Fernández-Arroyo, J., Rodríguez-Marín, F., & Puig-Gutiérrez, M. (2019). Más allá de la sostenibilidad: por una Educación Ambiental que incremente la resiliencia de la población ante el decrecimiento. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1). [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2019.v1.i1.1101](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1101)
- \*García-Vinuesa, A., Bello-Benavides, L.O., & Iglesias da Cunha, M.L. (2020). Desigualdades de género en la educación para el cambio climático. *RMIE*, 25(87), 1013-1041.
- \*Gavilanes-Capelo, R.M., & Tipán-Barros, B.G. (2021). La Educación Ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(2), 286-298
- Gómez-Luna, L. (2020). El desafío ambiental: enseñanzas a partir de la COVID-19. *MEDISAN*, 24(4), 728-743.
- \*González Gaudiano, E.J. (2020). La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. Semejanzas de familia. *Perfiles Educativos*, 11(170), 54-62.
- \*González-Gaudiano, E.J., & Maldonado-González, A.L. (2014). ¿Qué piensan, dicen y hacen los jóvenes universitarios sobre el cambio climático? Un estudio de representaciones sociales. *Educación em Revista, Especial* (3), 35-55.
- González-Gaudiano, E.J., & Meira-Carrea, P.A. (2019). Educación para el cambio climático. *Perfiles Educativos*, 11(168), 157-174.
- \*González-Gaudiano, E.J., & Meira-Carrea, P.Á. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168), 157-174. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>.
- \*Guerrero-Fernández, A., Rodríguez-Marín, F., Solís Ramírez, E., & Rivero García, A. (2022). Alfabetización ambiental del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación inicial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36(97), 75-98. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92434>
- Gutiérrez, E. J. D. (2012). Educar en y para el decrecimiento. *Cuadernos de pedagogía*, (421), 86-89.
- \*Gutiérrez-Pérez, J., Meira-Carrea, P.A., & González Gaudiano, E.J. (2020). Educación y comunicación para el cambio climático. *RMIE*, 25(87), 819-842.
- \*Herrero, Y., Rendueles, C., Muiño, E. S., Valladares, F., & Valero, A. (2022). La enseñanza de la crisis ecológica en la educación superior: una propuesta. *Dossieres EsF*, 47, 14-15.
- López, G. (2023, 13 July). Good morning. We're covering extreme weather, cooling inflation and Emmy nominations. *The New York Times*. <https://acortar.link/BjcgBL>

- \*Mallart i Navarra, J., & Solaz Almena, C. (2008). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación: comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía.
- \*Meira, A. (2013). Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Integra Educativa*, 6(3), 29-64.
- \*Meira, P.A., & Arto, M. (2014). Representaciones del cambio climático en estudiantes universitarios en España: aportes para la educación y la comunicación. *Educación en Revista, Especial* (3), 15-33.
- \*Menéndez-Cadena, M.E., Fernández-Crispín, A., Cruz-Vargas, A., & Bueno-Ruiz, P. (2020). De la representación social del cambio climático a la acción. El caso de estudiantes universitarios. *RMIE*, 25(87), 1043-1068.
- \*Mínguez-Vallejos, R., & Pedreño-Plana, M. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una propuesta alternativa. En E. González y R. Mínguez (Coords.). *Transformar la educación para cambiar el mundo* (pp. 29-46). Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- \*Morote, A.F. (2022). ¿De dónde está recibiendo la información sobre el cambio climático el alumnado? Una aproximación desde las Ciencias Sociales. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 337-346. <https://doi.org/10.5209/rced.79304>
- Moraga, J., & Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de Chequeo, parte II: QUOROM y PRISMA. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325-330. <https://doi.org/10.4067/S0718-40262015000300015>.
- \*Moreno-Fernández, O. (2020). Problemas socioambientales y educación ambiental. El cambio climático desde la perspectiva de los futuros maestros de educación primaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(2), 1-15.
- Navarro, J. (2023, julio 11). Los récords de calor que está batiendo esta década: los días de más de 40 grados ya no son una excepción. *El País*. <https://acortar.link/tpUGYI>
- \*Navarro-Díaz, M., Moreno-Fernández, O., & Rivero-García, A. (2020). El cambio climático en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(87), 957-985.
- Page, M.J., McKenzie, J.E. & Bossuyt, P.M (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Rev. Esp Cariol.*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- \*Parra, E., Castillo, C., & Vallejos, M. (2013). Representaciones sociales sobre desarrollo sostenible y cambio climático en estudiantes universitarios, *Perspectivas de la Comunicación*, 6(1), 108-119.
- Pérez-Martín, J. M., Esquivel-Martín, T., & Guevara-Herrero, I. (2022). *Educación ambiental de maestros para maestros*. Dykinson.
- \*Pérez-Rodríguez, U., Varela-Losada, M., Lorenzo-Rial, MA, & Vega-Marcote, P. (2017). Tendencias actitudinales del profesorado en formación hacia una educación ambiental transformadora. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 60-68.
- \*Prosser, G., Bonilla, N., Prosser, C. y Romo-Medina, I. (2022). Expertos por experiencia en la educación para el cambio climático: emociones, acciones y estrategias desde la perspectiva de participantes de tres programas escolares chilenos. *REXE*, 21(45), 232-251. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.012>
- Robredo, B., & Ladrera, R. (2020). ¿Preparados para la acción climática al finalizar la Educación Primaria? *RMIE*, 25(87), 933-955.
- \*Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J. Puig-Gutiérrez, M., & García-Díaz, J.E. (2017). Los huertos escolares ecológicos, un camino decrecentista hacia un mundo más justo. *Enseñanza de las Ciencias, Extra 0*, 805-810.
- \*Rodríguez-Pacheco, F.L., Mejía-Rodríguez, D.L., & Sánchez-Buitrago, J.O. (2022). Conocimientos y percepciones sobre el cambio climático en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.15332/22563067.6305>

- Ruiz-Peñalver, S. M., Porcel-Rodríguez, L., & Ruiz-Peñalver, A. I. (2021). La ecopedagogía en cuestión: una revisión bibliográfica. *Contextos educativos: Revista de educación*, 28, 183-201.
- Saborit, I. C., & Bordera, J. (2023). Una salida justa al laberinto de la transición energética. *Cantárida*, 483, 17-18.
- Sánchez-Rodríguez, Á., Rodríguez-Bailón, R., & Willis, G. B. (2023). The economic inequality as normative information model (EINIM). *European Review of Social Psychology*, 34(2), 1-41. <https://doi.org/10.1080/10463283.2022.2160555>
- Shchegel, O. (2020). Pursuit of Happiness: Maryna Hrymych and Unhappy Human in Consumption Society. *Korean Journal of Ukrainian Studies*, 1(1), 193.
- Turiel, A. (2020). El futuro ya no es lo que era: Crecimiento y sostenibilidad. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 113, 77-83.
- \*Velázquez-Labrada, Y.R., Pérez-Benítez, M., Pérez-Rodríguez, G. y Domínguez- Hopkins, R. (2021). La educación ambiental ante el cambio climático en la formación del profesional universitario: experiencias desde la Universidad de Oriente. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 331-339.

**Cómo citar en APA:**

Díez-Gutiérrez , E.-J., Trujillo, J. J., Perlado, I., García, L. M., Romero, K., Mateos, L. M., & Pérez-Robles, A. (2025). Formar en decrecimiento para combatir el impacto del cambio climático. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 135-151. <https://doi.org/10.35362/rie6343>



## Interculturalidad sin fronteras: hermenéutica del concepto en proyectos de aprendizaje desarrollados en la Raya luso-española

*Interculturalidade sem fronteiras: hermenêutica do conceito em projetos de aprendizagem desenvolvidos na Raia luso-espanhola*

*Interculturality beyond borders: hermeneutics of the concept in learning projects developed on the Portuguese-Spanish border*

Carolina Lourenço-Simões <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-5202-4977>

María Helena Araújo e Sá <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6623-9642>

María Matesanz del Barrio <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-4734-994X>

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro (UA), Portugal; <sup>2</sup> Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

**Resumen.** El concepto de interculturalidad adquiere comprensión variable en función de los marcos teóricos movilizados y los contextos sociales y geopolíticos en los que se aplica. Este estudio pretende comprender su hermenéutica en los proyectos de aprendizaje desarrollados en el curso 2021/2022 del “Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera”. Implementados en clases de 1.º a 6.º grado en escuelas en la Raya luso-española, los proyectos fueron analizados considerando las categorías: (1) conocimientos sobre elementos culturales transfronterizos y (2) dinámicas educativas interculturales. Los resultados muestran que su mayoría prioriza conocimientos sobre cultura regional y nacional objetiva, con excepción de uno, que adopta una perspectiva de ciudadanía global. Estos conocimientos asumieron forma práctica mediante dinámicas interculturales performativas, recurriendo a multiliteracias; y también relacionales, visibles sobre todo en encuentros transfronterizos y en la implicación de los stakeholders en un paradigma de escuela como ecosistema.

**Palabras clave:** interculturalidad; frontera; proyectos de aprendizaje; educación.

**Resumo.** O conceito de interculturalidade adquire compreensões variáveis consoante os quadros teóricos mobilizados e os contextos sociais e geopolíticos nos quais surge aplicado. Este estudo visa compreender a sua hermenêutica nos projetos de aprendizagem desenvolvidos na edição 2021/2022 do “Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira”. Implementados em turmas do 1.º ao 6.º ano em escolas da Raia luso-espanhola, os projetos foram analisados considerando as categorias: (1) conhecimentos sobre elementos culturais transfronteiriços e (2) dinâmicas educativas interculturais. Os resultados demonstram que a sua maioria prioriza conhecimentos sobre cultura regional e nacional objetiva, com exceção de um, que adota uma perspectiva de cidadania global. Estes conhecimentos concretizam-se através de dinâmicas interculturais performativas, recorrendo a multiliteracias; e também relacionais, visíveis sobretudo nos encontros transfronteiriços e no envolvimento dos stakeholders num paradigma de escola como ecossistema.

**Palavras-chave:** interculturalidade; fronteira; projetos de aprendizagem; educação.

**Abstract.** The concept of interculturality undertakes a variable understanding depending on the theoretical frameworks mobilized and the social and geopolitical contexts in which it is applied. This study aims to understand its hermeneutics in the learning projects developed in the 2021/2022 course of the “Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera”. Implemented in 1st to 6th grade classes in schools in the Luso-Spanish border, the projects were analyzed considering the categories: (1) knowledges about cultural elements beyond borders and (2) intercultural educational dynamics. The results show that most of the projects prioritize knowledges about objective regional and national culture, apart from one, which adopts a global citizenship perspective. These knowledges assumed a practical strand in performative intercultural dynamics, using multiliteracies; and relational, visible above all in cross-border meetings and in the involvement of various stakeholders in a paradigm of school as an ecosystem.

**Keywords:** interculturality; border; learning projects; education.

### 1. Introducción

El concepto de frontera se presenta como polisémico y complejo, convergiendo, su significado, en una noción de “espacio delimitado” (Hamman, 2019). Las fronteras Estado-Nación (Paasi, 2022), específicamente, representan la configuración territorial de un país, connotando marcas identitarias de su historia (Kolosov, 2020) y una “idea of state sovereignty” (Ushakin, 2009, citado por Kolosov, 2020) compartida en el imaginario colectivo. Caracterizándose por asimetrías en las relaciones de poder (Pratt,

1999), las fronteras dan lugar a desigualdades entre los modelos organizativos, administrativos y sociales de los países vecinos (Putsche, 2022) y, en casos más extremos, a tensiones geopolíticas marcadas por escenarios rayanos militarizados y conflictos bélicos. Aunque, en esta coyuntura, son percibidas y vividas como separación, ellas pueden, también, ser vistas como espacios sociales de unión y encuentro donde la diversidad lingüística y cultural es entendida como una potencialidad (Hamman, 2019) para la creación de un “third space” (Bhabha, 1994). En este sentido, y considerando el alto grado de familiaridad entre las lenguas portuguesa y española (Brito de Arruda y Tamwing, 2023; Matesanz del Barrio, 2019), así como el contexto de precariedad demográfica y socioeconómica en la frontera Portugal-España (Araújo e Sá et al., 2022), esta surge como locus estratégico de interacción con el otro en una dimensión intercultural que posibilita (inter)comprender, mediar y renegociar las cosmovisiones de los sujetos para co-construir lo común. Así, surgió el “Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera” (PEBIF), una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en articulación con los gobiernos de Portugal, España y sus Comunidades Autónomas. Utilizando una metodología de investigación-acción-formación, el PEBIF pretende promover la creación de una red de escuelas espejo en la frontera luso-española, convirtiéndola en un centro irradiador de conocimientos, actitudes y prácticas educativas innovadoras que fomenten el plurilingüismo, la interculturalidad y la diversidad sociocultural en la región. La primera edición del proyecto cuenta, hasta al momento, con tres anualidades, siendo nuestro enfoque la primera anualidad, realizada entre septiembre de 2021 y mayo de 2022. Esa implementación se desarrolló en cuatro fases: 1) identificación de los participantes y constitución de los cuatro grupos de escuelas espejo; 2) formación continua online de los profesores participantes; 3) desarrollo de proyectos de aprendizaje en clases de 1.º a 6.º cursos; y 4) difusión de los resultados del proyecto.

Centrándose en el concepto de interculturalidad, que tiene una comprensión variable en función de los marcos teóricos movilizados y de los contextos sociales y geopolíticos en los que se desarrolla (Dervin, 2021; Walsh, 2012), este estudio asume como pregunta: ¿Qué perspectiva de interculturalidad está presente en los proyectos de aprendizaje co-construidos por los profesores del curso 2021/2022 del PEBIF? Para ello, se plantearon los siguientes objetivos: (i) identificar actividades, recursos pedagógico-didácticos y estrategias que promuevan la interculturalidad; y (ii) analizar las perspectivas epistemológicas de interculturalidad implicadas en ellos.

El artículo se estructura en cuatro secciones. La primera, en la que se fundamenta teóricamente el concepto de interculturalidad. La segunda sección, en la que se contextualiza política y metodológicamente el PEBIF. En la tercera sección, se explora la metodología aplicada en este estudio y se procede al análisis de los datos y a la discusión de los resultados. Por último, se exponen las conclusiones

## 2. Interculturalidad, trayectos del concepto

Las políticas educativas lingüísticas como forma de gobernanza en la contemporaneidad (Simpson y Dervin 2020; Simpson y Dasli, 2023) siguen vehiculando, en los discursos oficiales, la integración e inclusión de minorías étnicas y culturales en diferentes espacios físicos y sociales, particularmente en el contexto europeo (ej. Beacco et al.,

2016). Asumiéndose como bandera sociopolítica y símbolo de militancia humanista en la teoría, la interculturalidad crítica es, a veces, sustituida por una concepción funcional que pretende aplanar la diversidad lingüística y cultural y ocultar las tensiones entre las relaciones de poder y los comportamientos desviados frente al orden social dominante (Lourengo-Simões et al., 2024; Walsh, 2012). Importa enmarcar la interculturalidad en función de su carácter ideológico, fuertemente influenciado por “social lives of concepts” (Hann, 2016) y por los contextos en los cuales se moviliza (Dervin, 2021; Walsh, 2012). Inherentemente, la conceptualización de interculturalidad debe tener en cuenta una multiplicidad de coordenadas (históricas, políticas, económicas, socioculturales, entre otras) en un tiempo y espacio concretos y determinados, considerando sus sinergias en un sistema global cuyos microsistemas locales, constituidos por una polifonía de voces, están en constante interacción y dinámica (ibidem).

Como enfoque didáctico plural (Candelier et al., 2010), la interculturalidad<sup>1</sup> presenta un espectro de marcos teóricos que oscilan entre un paradigma neoliberal de raíz eurocéntrica y una perspectiva más ontológica descentralizada del Occidente (Hanzi, 2019). En el primer paradigma, educar para la interculturalidad implica, ante todo, promover el desarrollo de la competencia (comunicativa) intercultural<sup>2</sup>. Según Byram (1997, p. 77), introductor del concepto en el campo científico de la didáctica del plurilingüismo, la competencia (comunicativa) intercultural presupone un conjunto de dimensiones que interactúan entre sí:

- a) conocimientos, que corresponden a los saberes sobre los productos de las lenguas y culturas en contacto y, en particular, sobre las prácticas realizadas dialógicamente en ese contexto.
- b) las actitudes, que se basan en la curiosidad, la apertura y el interés genuino por acceder a nuevas cosmovisiones, asumiéndose una postura de alteridad frente a otras culturas y deconstruyendo y relativizando el propio sistema de valores y creencias.
- c) la capacidad de interpretar y relacionar, que se refiere a la capacidad de comprender y analizar acontecimientos derivados de la interacción con sujetos de otras culturas y relacionarlos con eventos de la propia cultura.
- d) la capacidad de descubrir e interactuar, que implica la capacidad de adquirir conocimientos sobre productos y prácticas de otras culturas, y de aplicarlos en la interacción en tiempo real.
- e) la conciencia cultural crítica, que presupone la movilización de las demás dimensiones y la capacidad de comparar y evaluar las prácticas y los productos de la propia cultura y los de otras.

Este modelo, ampliamente difundido en referenciales y documentos normativos en el contexto europeo en el ámbito de la educación para el plurilingüismo y la interculturalidad, ha sido señalado, en estudios más recientes (Simpson y Dervin, 2021; Hoff, 2020; Matsuo, 2016; Orsini-Jones y Lee, 2018), como un recurso instrumental que propone un enfoque basado en el desempeño individual. Asimismo, otros modelos (ej. Hofstede (1980), Fantini (2009) tienen un carácter prescriptivo y normativo basado en un paradigma positivista (Ferri, 2018) que contempla un sentido de finitud del yo (Simpson y Dasli, 2023), en una concepción de un perfil estandarizado y universal del sujeto inter-

<sup>1</sup> Este artículo se centra en el concepto de interculturalidad, no abordando la conceptualización de decolonialidad, derivado del contexto en el que se llevó a cabo el estudio.

<sup>2</sup> Para más información sobre la distinción entre competencia comunicativa intercultural y competencia intercultural, véase la obra seminal de Byram (1997).

cultural. En línea con esta perspectiva, [Ferri \(2018\)](#) destaca que la investigación sobre interculturalidad y sus áreas de estudio adyacentes se han centrado sustancialmente en las percepciones e interpretaciones del sujeto sobre las diferencias entre el yo y el otro. Esto implica partir de un supuesto comparativista ([Simpson y Dervin, 2019](#)) en el que el sujeto, y conscientemente o no, asume una posición no neutral y competitiva que “always lurks the aggression of a thesis” ([Radhakrishnan, 2013](#)). Surgiendo como proceso y fenómeno existencial, el segundo paradigma de interculturalidad encuentra apoyo teórico en el dialogismo de [Bakhtin \(1981\)](#). Este supone como principio que la base de la existencia humana no es la identidad individual (el yo en sí mismo), sino el diálogo con el otro (el yo en relación con el otro en la creación del nosotros). En otras palabras, el sujeto no parte aisladamente de su persona para atribuir sentido a la realidad. Parte de su persona en espejo, en un contexto relacional y dialógico que implica abstracción y distanciamiento de su existencia individual en una perspectiva de alteridad ([Hegel, 1992](#)). Tal no significa anular las idiosincrasias del sujeto intercultural.

Al contrario, estas idiosincrasias deben ser vistas como una contribución innovadora al contexto cultural en el que el sujeto está inmerso y al potencial narrativo subyacente a la interacción humana ([Bruner, 1990](#)). Más que un depositario de conocimientos, el sujeto es, así, actor social ([Simpson y Dasli, 2023](#)) y autor de una narrativa que es a la vez singular y plural. Este proceso simbiótico requiere la adopción de una capacidad de negociación y una postura reflexiva y crítica para deconstruir las ideologías impuestas por los aparatos estatales (ej. decisores políticos) y los aparatos estatales ideológicos (ej. sistema educativo) ([Althusser, 1970](#), citado en [Dervin, 2021](#)), así como su posterior conmutación por ideologías alternativas, a veces subalternas y silenciadas. A este respecto, y desde una perspectiva diferente, [Foucault \(1979\)](#) señala que el poder no es ejercido de forma localizada y centralizada por el Estado, sino que se establece en red y se difunde en los tejidos sociales que lo componen, de modo que tales ideologías se desmitifican horizontalmente. La divergencia de pensamiento y la pluralidad de cosmovisiones son, por consiguiente, parte de una realidad por visitar, en un movimiento dialéctico no basado en la afirmación de y por la diferencia, sino en una comprensión holística del hibridismo sociocultural que el diálogo entre sujetos representa para la co-creación de una narrativa alternativa y de un “third space” ([Bhabha, 1994](#)).

Al ser la interculturalidad uno de sus ejes temáticos, el PEBIF suscita reflexiones didácticas sobre las diferentes perspectivas teóricas y conceptuales que se plantean, no sólo en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje, sino también en las dinámicas educativas que se promueven en los contextos socioeducativos en los que se desenvuelven, como se explora en este estudio.

### 3. El “Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera”

Pese a los recientes esfuerzos conjuntos entre Portugal y España para impulsar la cooperación transfronteriza, la cohesión social y reforzar las relaciones bilaterales ([Matesanz del Barrio et al., 2023](#)), no fue hasta 2018, en la “XXX Cumbre Luso-española”, que ambos países acordaron definir una estrategia común de desarrollo transfronterizo en materia educativa. En el documento que la oficializa<sup>3</sup>, se destaca

<sup>3</sup> “Estrategia Común de Desarrollo Transfronterizo” ([Gobierno de Portugal y Gobierno de España, 2020](#))

su relevancia como reiteración de las acciones aisladas puestas en marcha por cada uno de los países, objetivándose hacer frente al escenario demográfico marcado por la fuerte despoblación y envejecimiento de los habitantes de la región, que conlleva desigualdades en el sector socioeconómico. En este marco sociopolítico, en 2019, emergió el “Programa Iberoamericano de Difusão da Língua Portuguesa”, bajo la responsabilidad de la OEI, con el propósito de difundir las lenguas portuguesa y española, las variedades y variantes lingüísticas en la región en una dimensión plurilingüe e intercultural que fortalezca los vínculos entre los países iberoamericanos a través de la educación. En este contexto, fue concebido el PEBIF.

Emergiendo como instrumento de cooperación entre los gobiernos de Portugal, España y sus Comunidades Autónomas, y la OEI, el PEBIF pretende impulsar la creación de una red de escuelas en la frontera luso-española, convirtiéndola en un centro irradiador de conocimientos, actitudes y prácticas educativas innovadoras que fomenten la intercomprensión, el plurilingüismo, la interculturalidad (ejes del proyecto) y la diversidad sociocultural de esas regiones.

La implementación del proyecto se organiza en anualidades, con tres cursos hasta la fecha: la anualidad piloto (mayo y junio de 2021), en la que se celebró una acción de formación de corta duración; la primera anualidad (septiembre de 2021 a mayo de 2022), que corresponde al ámbito del análisis realizado en este artículo; la segunda anualidad (abril a mayo de 2023), de nuevo una breve acción de formación de corta duración; y la más reciente (enero a abril de 2024), de larga duración. La primera anualidad del PEBIF se desarrolló en cuatro fases. En la fase 1 (septiembre a octubre de 2021), los gobiernos de cada país identificaron a los participantes y crearon los cuatro grupos de escuelas espejo: (1) Bragança-Zamora; (2) Guarda-Miróbriga; (3) Elvas-Badajoz-Cáceres y (4) Vila Real de Santo António/VRSA-Huelva (Figura 1).



Figura 1. Red de escuelas participantes.

Fuente: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/tyer\\_ebif\\_pt.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/tyer_ebif_pt.pdf) (OEI, 2021).

En la segunda fase (octubre a diciembre de 2021), los profesores participaron en una formación continua *online* de un total de 50 horas (25 sincrónicas y 25 de trabajo autónomo), familiarizándose con los marcos conceptuales, concretamente en el ámbito de los ejes del proyecto, así como con los marcos metodológicos centrados en una perspectiva de investigación-acción-formación (Tabla 1). Cada sesión de formación tuvo una duración de dos a tres horas. Más orientados hacia la praxis, en la tercera fase (febrero a mayo de 2022), los profesores, en colaboración con los formadores de su grupo, con otros actores de la comunidad escolar y en asociación con organizaciones socioeducativas locales, co-construyeron e implementaron proyectos de aprendizaje en clases de 1.º a 6.º cursos (Tabla 1). La cuarta fase se encuentra en curso.

Tabla 1. Programa de formación implementado.

Fases del PEBIF	Sesión	Fecha(s) de realización	Plan de actividades
Fase 2. Formación continua online del profesorado	0	14/10/2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Presentación de la formación, de la plataforma y de los participantes.</li> <li>b) Definición del plan de formación.</li> </ul>
	1		<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Caracterización del grupo.</li> <li>b) Elaboración de perfiles lingüísticos y profesionales.</li> <li>c) Identificación de las necesidades de formación.</li> </ul>
	2	15/10/2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Plurilingüismo: beneficios socioculturales, lingüístico-comunicativos, cognitivos y educativos.</li> <li>b) Taller de intercomprensión.</li> <li>c) Competencias que debe desarrollar un profesor para enseñar en un contexto plurilingüe.</li> <li>d) La frontera como espacio privilegiado para la educación intercultural y bilingüe: lenguas y culturas fronterizas.</li> <li>e) La frontera como identidad.</li> <li>f) Puesta en común: reflexión sobre prácticas educativas y/o de investigación.</li> </ul>
	3	21/10/2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Intercomprensión y enseñanza de idiomas.</li> <li>b) Taller de intercomprensión: el proyecto "Euromania".</li> <li>c) La metodología Content and Language Integrated Learning.</li> <li>d) Interculturalidad: concepto y valores en el ámbito educativo de frontera.</li> </ul>

Fases del PEBIF	Sesión	Fecha(s) de realización	Plan de actividades
Fase 2. Formación continua online del profesorado	4	28/10 y 04/11/2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>e) El "Porfolio Europeo del Futuro Profesor de Idiomas" y el "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas": herramientas para la reflexión y formación del profesorado.</li> <li>f) La enseñanza del portugués como lengua extranjera en Educación Primaria: experiencias didácticas.</li> <li>g) Bilingüismo en Educación Primaria: experiencias reales en aulas de portugués.</li> <li>h) Análisis del currículo, de las actuaciones de Autonomía y Flexibilidad Curricular y de los planes de innovación de cada centro.</li> <li>i) Taller de reflexión.</li> </ul>
	5	11/11/2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>j) Reflexión teórica y práctica sobre el trabajo colaborativo y en red.</li> <li>k) Debate sobre el valor educativo de las redes y asociaciones y sus procesos de constitución, desarrollo, evaluación, potencialidades y límites.</li> <li>l) Investigación-acción-formación.</li> <li>m) Presentación de un ejemplo de proyecto de investigación-acción: Teacher Education for Sustainability (TEDS)<sup>4</sup>.</li> <li>n) Desarrollo de los anteproyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.</li> </ul>
	6	18/11/2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Elaboración de los anteproyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.</li> </ul>
	7	25/11/2021	
	8	02/12/2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Presentación conjunta de los anteproyectos.</li> </ul>
Fase 3. Desarrollo e implementación de los proyectos de aprendizaje en las escuelas-espejo	9	03/02/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>b) Reunión con formadores y profesores para presentar la tercera fase de la formación.</li> <li>c) Desarrollo de los proyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.</li> </ul>

<sup>4</sup> Para más información sobre el proyecto TEDS, consulte <https://teds.web.ua.pt/>.

Fases del PEBIF	Sesión	Fecha(s) de realización	Plan de actividades
Fase 3. Desarrollo e implementación de los proyectos de aprendizaje en las escuelas-espejo	10	07 y 11/02/2022	a) Desarrollo de los proyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.
	11	17/02/2022	
	12	24/02/2022	a) Reunión con todos los profesores para intercambio de avances. b) Desarrollo de los proyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.
	13	03/03/2022	a) Desarrollo de los proyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.
	14	07 a 11/03/2022	
	15	17/03/2022	a) Reunión con todos los profesores para intercambio de avances. b) Desarrollo de los proyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.
	16	24/03/2022	a) Desarrollo de los proyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.
	17	28/03 a 01/04/2022	
	Extra	27/04/2022	a) Encuentro presencial entre las escuelas espejo del grupo Vila Real de Santo António-Huelva.
18	19 y 20/05/2022	a) Presentación de los proyectos y sus resultados en una reunión presencial. b) Debate sobre su valor educativo. c) Evaluación de la formación.	

Fuente: Datos facultados por la OEI en documento no publicado.

#### 4. Metodología

Integrando la componente de investigación del PEBIF, este estudio, centrado en la tercera fase de implementación del proyecto, asume como pregunta: “¿Qué perspectiva de interculturalidad está presente en los proyectos de aprendizaje co-construidos por los profesores del curso 2021/2022 del PEBIF?”. Para ello, se han definido los siguientes objetivos: (i) identificar actividades, recursos y estrategias pedagógico-didácticas que promuevan la interculturalidad; y (ii) analizar las perspectivas epistemológicas de interculturalidad involucradas en los mismos.

##### 4.1 Caracterización de los participantes

El PEBIF emergió como una iniciativa política, contando con una red heterogénea y diversa de participantes. Potenciándose la creación de sinergias entre los *stakeholders*, participaron un total de 16 escuelas<sup>5</sup>, 4 *agrupamentos de escolas* (AE) y 725 actores educativos, en los cuales se incluyen 39 profesores, 16 directores de escuela, 631 estudiantes, 24 formadores (10 en la fase 2 y 14 en la fase 3)<sup>6</sup>, 4 investigadores y 3 coordinadoras científicas. En la Tabla 2, se identifican los participantes y su distribución por grupo de escuelas-espejo y por AE/escuelas que los integran.

Tabla 2. Red de participantes

Grupos de escuelas	AE/ Escuelas	Docentes	Directores	Alumnos	Formadores	Investigadores	Coordinadoras científicas
Bragança-Zamora	AE Miguel Torga	4	1	78	3	1	3
	CEIP Monte Gándara	4	1	24			
Guarda-Miróbriga	AE Afonso de Albuquerque	5	5	99	4	0	
	CEIP Miróbriga	6	1	86			
Elvas-Badajoz-Cáceres	AE n.º 3 de Elvas	5	2	90	4	2	
	CEIP Nuestra Señora de la Asunción	5	2	33			
	CEIP Ciudad de Badajoz	3	1	100			
Vila Real de Santo António (VRSA)-Huelva	AE de Vila Real de Santo António	3	1	41	3	1	
	CEIP Virgen del Carmen	2	1	33			
	CEIP Galdames	2	1	47			
		39	16	631	14 +	4	
					10 (fase 2)		
<b>Total: 725</b>							

Fuente: Datos facilitados por la OEI en documento interno no publicado.

<sup>5</sup> En el sistema educativo portugués, algunas escuelas forman parte de unidades organizativas más amplias, llamadas agrupamentos. Estos se definen, en el *Diário da República*, como “uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Ley n. 75, 2008). Más información en <https://bit.ly/4kqujOq>

<sup>6</sup> De los 24 formadores de esta edición del PEBIF, 10 fueron responsables de organizar las sesiones, en la fase 2; y 14 acompañaron, en la fase 3, a los grupos escolares en el desarrollo e implementación de los proyectos de aprendizaje.

## 4.2 Recogida de datos

En una primera etapa, aún incluida en la segunda fase de la segunda anualidad del PEBIF, se construyeron los diseños generales de los proyectos, sirviendo el apoyo tutorial de los formadores como orientación para ese espacio de discusión. Una vez presentados y debatidos los anteproyectos, en una puesta en común, se inició la tercera fase del PEBIF, con la planificación actividad-por-actividad y su consecuente dinamización en los contextos socioeducativos. Durante el transcurso de las citadas fases, y bajo la condición de observadora no participante<sup>7</sup> (Quivy y Campenhoudt, 1995), se acompañó, como investigadora, el desarrollo de los proyectos de aprendizaje y, en particular, del proyecto co-construido por el grupo VRSA-Huelva. Los datos fueron recogidos mediante los siguientes instrumentos: (1) notas de campo de la investigadora, extraídas de la observación directa de las sesiones del PEBIF; (2) materiales producidos por el profesorado de los cuatro grupos de escuelas, que incluyen – (2.1) los proyectos de aprendizaje; (2.2) recursos pedagógico-didácticos; (2.3) presentaciones en *PowerPoint* de los proyectos –; y (3) materiales generados por el alumnado del grupo VRSA-Huelva.

Los proyectos de aprendizaje se diseñaron mediante el acceso previo a un guion de orientación, elaborado por la coordinación científica, en la que se propuso una estructura para su desarrollo, como se muestra en la Figura 2.

<b>Guion para construcción del Proyecto de Aprendizaje en una perspectiva de Investigación-acción y en red<sup>1</sup></b>	
<b>Escuelas:</b>	
<b>Profesores (y sus funciones):</b>	
<b>Clases:</b>	
<b>Título</b>	
Proponga un título apelativo para el proyecto, considerando su finalidad educativa.	
<b>Problemática a la que quiere dar respuesta   Pertinencia del proyecto</b>	
Identifique el problema que el proyecto pretende abordar. Este problema puede surgir a partir de los desafíos plurilingües e interculturales de las escuelas, clases y comunidades involucradas, de sugerencias de áreas de contenido o componentes curriculares o de los intereses y necesidades del contexto local y del grupo de niños/clase. Luego, justifique la relevancia del problema seleccionado para el proyecto.	
<b>Marco curricular</b>	
Enmarque curricularmente el proyecto. Indique las áreas de contenidos, componentes y dimensiones curriculares involucradas. Intente contextualizar el proyecto en base a documentos normativos-legales. Sugerencia: consultar los documentos curriculares del grupo en la plataforma.	
<b>Competencias transversales</b>	
Identifique las competencias transversales que quiere potenciar, articulándolas con el resto de los elementos del proyecto.	
<b>Objetivos educativos</b>	
Indique los objetivos del proyecto.	
<b>Duración prevista</b>	
Indique el tiempo total esperado para el proyecto, el número de sesiones y el tiempo esperado para cada sesión. Distribuir las sesiones en el tiempo, según el cronograma del PEBIF.	
<small>Documento construido con base en el "Guion de Proyecto de Intervención de Oficina de Formación TEDS" (Boletín Educativo de Sustentabilidad ER&amp;MCS) - Ed. 2014 - 1 - Cooperación de innovación and the exchange of good practices, 3019 - 2012).</small>	
Tenga en cuenta que el tiempo mínimo de orientación proporcionado para implementar el proyecto es de 1 hora por semana (duración del proyecto: 9 semanas), que puede distribuirse de manera flexible en todo el calendario escolar, de acuerdo con la dinámica de cada escuela par de escuelas.	
Sugerencia: crear un esquema donde sea posible organizar las sesiones cronológicamente y comprender la lógica de desarrollo del proyecto.	
<b>Parcerias</b>	
Enumere las asociaciones que se establecerán y su papel en el proyecto.	
<b>Descripción de las fases y actividades</b>	
Describa las fases y actividades a desarrollar. Dentro de cada actividad, incluir objetivos específicos, tiempo, productos, recursos pedagógico-didácticos y tecnológicos necesarios y evaluación.	
Sugerencia: Proporcionar espacios de intercambio e interacción entre los estudiantes participantes.	
<b>Recursos para acompañamiento/evaluación de los aprendizajes</b>	
Identifique los recursos que se utilizarán para monitorear/evaluar los aprendizajes de los niños, de modo a comprender las contribuciones del proyecto para el logro de sus objetivos educativos (plurilingüismo e interculturalidad).	
<b>Recursos para monitorización del proyecto</b>	
Indique los recursos que pretende utilizar para la monitorización del proyecto con el fin de verificar si su implementación fue adecuada y su contribución al desarrollo (profesional, personal, institucional, etc.) de los actores educativos participantes, escuelas, socios y comunidad involucrada.	
<b>Divulgación</b>	
Identifique estrategias para la divulgación del proyecto en la propia escuela, para otras escuelas y para la comunidad extra-escolar.	

Figura 2. Guion de orientación a la concepción de los proyectos de aprendizaje.

Fuente: Datos facilitados por la OEI en documento interno no publicado.

Cada proyecto estuvo subordinado a un tema aglutinador en relación con el propósito del PEBIF y con las disposiciones de los proyectos educativos y planes de estudio escolares nacionales portugueses y españoles. Los temas, surgidos durante las

<sup>7</sup> Este estatuto fue adoptado exclusivamente por la autora principal de este estudio en el ámbito de su tesis de doctorado, bajo la supervisión de las coautoras del presente artículo.

sesiones de construcción de los proyectos, fueron sometidos a constante renegociación entre los profesores de los grupos de escuelas en colaboración con los respectivos equipos de formadores que los acompañaron. En la Figura 3, se identifican los títulos y respectivas temáticas seleccionadas por cada grupo de escuelas.



Figura 3. Títulos y temáticas de los proyectos de aprendizaje.

Fuente: Datos disponibles en los proyectos de aprendizaje, adaptado.

Se sistematizan, en las Tablas de 3 a 6, las actividades planificadas en cada uno de los proyectos de aprendizaje.

Tabla 3. Actividades planificadas por el grupo Bragança-Zamora en el proyecto de aprendizaje “El trabajo y el respeto que nos une”, bajo la temática manifestaciones identitarias de la cultura local del país vecino.

Ejes de acción	Descripción sumaria de las actividades
Eje 1. Presentación del PEBIF a los padres de los alumnos	Reunión conjunta online para presentación y discusión del proyecto con los padres de los alumnos.
Eje 2. Informaciones generales sobre la cultura local del país vecino	Presentación del proyecto a los estudiantes; búsqueda sobre lugares, comidas y costumbres tradicionales de la cultura local del país vecino, y registro multimodal de la información seleccionada.
Eje 3. Carnaval de Bragança y Sanabria	Búsqueda sobre aspectos del carnaval en la región del país vecino; creación de un lapbook bilingüe a partir de la información encontrada; confección de trajes típicos del carnaval local del país vecino (Caretos, en el caso de Sanabria, y La Talanquera, en el caso de Bragança); y realización de desfile de carnaval en las respectivas escuelas.

Ejes de acción	Descripción sumaria de las actividades
Eje 4. Oficios tradicionales de la región	Investigación sobre oficios tradicionales de la región; actuación musical sobre esos oficios, realizada con vestimentas típicas; entrevistas sobre oficios tradicionales a habitantes locales; exposición de objetos representativos de esas profesiones; y realización de taller de cestería, en el caso de Sanabria, y de un juego de cartas sobre trashumancia, en el caso de Bragança.
Eje 5. Leyendas de Portugal y de España	Investigación sobre leyendas de Portugal y España; creación y escritura colaborativa de una leyenda bilingüe con respectivas ilustraciones; y dinamización de un teatro de títeres, con materiales producidos por los alumnos, utilizando como argumento una leyenda local.

Fuente: Proyecto de aprendizaje del grupo Bragança-Zamora, adaptado.

**Tabla 4.** Actividades planificadas por el grupo Guarda-Miróbriga en el proyecto de aprendizaje "Nuestra historia, fuerza del presente", bajo la temática patrimonio histórico y cultural.

Actividades	Descripción sumaria de las actividades
Actividad 1	Presentación del proyecto a los alumnos, dibujo y concepción tridimensional de la mascota representativa del proyecto, y selección de su nombre.
Actividad 2	Grabación de vídeos de presentación de los contextos socioculturales y educativos; y creación del himno del proyecto.
Actividad 3	Visualización de los vídeos de presentación previamente grabados por las escuelas del país vecino.
Actividad 4	Análisis de los vídeos de presentación y realización de un cuestionario sobre los mismos.
Actividad 5	Creación de adornos típicos del carnaval de la región; grabación de vídeo de recopilación de esos momentos; y redacción de cuartetos dedicados a los personajes del carnaval local, la Matrafona y La Pantarrona.
Actividad 6	Búsqueda de información sobre árboles autóctonos y creación y envío de cuartetos a ellas alusivo para la escuela del país vecino.
Actividad 7	Plantación de árboles autóctonos de la región del país vecino en las respectivas escuelas y pintura de dibujos relacionados con los mismos.
Actividad 8	Composición e interpretación de una música para la paz.
Actividad 9	Encuentro presencial común en Vilar Formoso con la realización de juegos tradicionales.

Fuente: Proyecto de aprendizaje del grupo Guarda-Miróbriga, adaptado.

**Tabla 5.** Actividades planificadas por el grupo Elvas-Badajoz-Cáceres en el proyecto de aprendizaje “Los guardianes de la Raya”, bajo la temática historia, arte, lengua y tradiciones.

Misiones <sup>8</sup>	Descripción sumaria de las actividades
Misión 0	Presentación del proyecto a los estudiantes; elaboración del himno plurilingüe del proyecto; y grabación de un video de presentación de los contextos escolares.
Misión 1	Diseño de las mascotas del proyecto “Los guardianes de la Raya” y su recreación en modelos tridimensionales; y encuentro virtual común entre todos los estudiantes y docentes.
Misión 2	Arte. Contacto con obras de artistas ibéricos y diseño de pinturas a ellas alusivas.
Misión 3	Tradiciones. Producción de sombreros y abanicos multiculturales, en colaboración con las familias.
Misión 4	Historia. Recorrido virtual por localidades de la región vecina a través de la difusión de videos grabados por los alumnos.
Misión 5	Lenguas. Creación de lapbooks con falsos amigos en las lenguas en contacto y su ilustración.

Fuente: Proyecto de aprendizaje del grupo Elvas-Badajoz-Cáceres, adaptado.

**Tabla 6.** Actividades planificadas por el grupo VRSA-Huelva en el proyecto de aprendizaje “Agua sin fronteras”, bajo la temática del agua.

Actividades	Descripción sumaria de las actividades
Actividad 1	Presentación del proyecto a los alumnos de cada centro educativo, diseño del logotipo representativo del proyecto y votación y elección de su nombre por parte de la comunidad escolar.
Actividad 2	Construcción de modelos sobre el ciclo del agua.
Actividad 3	Visita de estudio a espacios naturales para identificación y reflexión sobre los usos del agua.
Actividad 4	Exploración de una adaptación de la “Carta Europea del Agua” en el idioma del país vecino.
Actividad 5	Visita a playas de la región y contacto con prácticas de sostenibilidad ambiental relacionadas con la preservación del agua.
Actividad 6	Elaboración de fotografías y avisos sobre estrategias de ahorro de agua.
Actividad 7	Contacto con obras de artistas ibéricos que se inspiraron en el agua y pintura en acuarela considerando el agua como protagonista.
Actividad 8	Juegos de lectura con expresiones idiomáticas sobre el agua en portugués y español.
Actividad 9	Experiencia de profesiones tradicionales de la región relacionadas con el agua, en el caso de VRSA; y conversación con un marinero sobre prácticas pesqueras y contaminación del agua, en el caso de Huelva.
Actividad 10	Práctica de deportes acuáticos.
Actividad 11	Encuentro común final entre todos los participantes de ambas comunidades educativas en VRSA.
Actividad 12	Realización de un cuestionario de (auto)evaluación sobre la participación de los estudiantes en el proyecto.

Fuente: Proyecto de aprendizaje del grupo VRSA-Huelva, adaptado.

8 El grupo Elvas-Badajoz-Cáceres consideró un enfoque lúdico a través del cual creó una narrativa que sirvió de hilo conductor y cohesión entre todas las actividades realizadas, por el que el nombre “misión” se reporta a cada grupo de actividades planificadas

## 5. Análisis de datos y discusión de resultados

Para agilizar el análisis de los datos, se le asignó, a cada grupo, un código que consiste en la combinación de las letras iniciales de la expresión “proyecto de aprendizaje” y un número cardinal aleatorio (Tabla 7).

Tabla 7. Codificación de los proyectos de aprendizaje.

Grupos de escuelas-espejo	Códigos
Bragança-Zamora	PA1
Guarda-Miróbriga	PA2
Elvas-Badajoz-Cáceres	PA3
Vila Real de Santo António-Huelva	PA4

Fuente: Autoría propia.

Posteriormente, se realizó el análisis de contenido categorial (Bardin, 2009) de los datos recogidos y se discutieron los resultados. Se definieron *a posteriori* dos categorías principales: (1) conocimientos sobre elementos culturales transfronterizos; y (2) dinámicas educativas interculturales. La última categoría fue todavía dividida en dos subcategorías: (2.1) dimensión performativa y (2.2) dimensión relacional.

### 5.1 Conocimientos sobre elementos culturales transfronterizos

A respecto de los conocimientos sobre elementos culturales, los proyectos de aprendizaje demuestran una mayor exploración de la cultura objetiva (Berger & Luckmann, 1967, citado en Bennett, 2013), centrándose en el conocimiento institucionalizado sobre el patrimonio histórico, artístico y biológico de ambos países. En esta secuencia, se destacan como contenidos: autores ibéricos de diferentes áreas artísticas (ej. pintura – Joaquim Rodrigo y Picasso; música – Antonio Vega y Dulce Pontes) (PA3; PA4); oficios y prácticas tradicionales inherentes a ellas, como la cestería, la trashumancia y la lavandera (PA1; PA4); figuras (ej. Matrafona y La Pantarrona) y objetos representativos del carnaval local (ej. alforjas; zuecos; regadera; bolsa de lino) (PA1); biodiversidad, centrándose en las características de los árboles autóctonos, en particular el castaño y la encina (PA2); monumentos de la región (ej. Forte de Santa Luzia; Puerta de Palmas; Judiaria da Guarda; Castillo de Enrique II) (PA1; PA2; PA3); y aspectos que forman parte del imaginario colectivo de los habitantes locales, como las leyendas (ej. “Leyenda del Lago de Sanabria” y “Leyenda de la Torre de la Princesa”) (PA1).

A pesar del mayor énfasis en conocimientos de la cultura objetiva, también cabe señalar la promoción de la cultura subjetiva (Berger & Luckmann, 1967, citado en Bennett, 2013). Esta se manifiesta en las percepciones de los sujetos sobre: símbolos de Portugal y España, como el gallo de Barcelos, el toro (PA2; PA3) y los abanicos (PA3); lugares, gastronomía y costumbres tradicionales locales (PA1); y similitudes y diferencias entre los contextos fronterizos enfocados (ej. comida; manifestaciones artísticas; juegos tradicionales) (PA1; PA2; PA3). En este último nivel, importa referir que el análisis comparativo entre culturas, si bien constituye uno de los ejes que domina los enfoques contemporáneos de interculturalidad (Dervin, 2021; Ferri, 2018; Simpson y Dervin, 2019), puede conducir a la génesis y perpetuación de estereotipos sobre el

otro y a representaciones generalistas de las lenguas y culturas en contacto (ibidem), dificultando la co-construcción de valores que puedan ser compartidos y que vayan más allá de una noción geopolítica de frontera (Kastoryano 2018). Ya sea explorando aspectos de la cultura objetiva o subjetiva, el concepto de interculturalidad predominante está, por tanto, en PA1, PA2 y PA3, orientado hacia una ideología fronteriza Estado-Nación (ibidem; Simpson & Dervin, 2019). Esto instiga, por un lado, un sentido de pertenencia de los sujetos frente a la cultura e identidad nacional e ibérica (Kolosov, 2020), vista como a “majority concept” (Kim, 2023), en el que, implícitamente, los contextos de las regiones rayanas se revelan minoritarios; y, por el otro, una afirmación de los contextos locales frente al sistema social dominante, desafiando la idea de “cultura única” (Holliday, 2011). En este último sentido, los proyectos valoran las particularidades de la cultura global y local objetiva y subjetiva para una mejor comprensión de la experiencia intercultural. Se resalta, sin embargo, que, en una dimensión micro, ninguno consideró los repertorios culturales de los estudiantes (Risager, 2018), ni sus cartografías personales (Kramsch, 2009; Piccardo et al., 2022), lo que se traduce en una homogeneización de los perfiles plurales individuales ante el colectivo.

PA4 propone un enfoque conceptual de interculturalidad diferente al de los demás grupos, visible, desde luego, en la selección del tema unificador del proyecto: el agua. Haciendo referencia a una perspectiva transfronteriza centrada en la ciudadanía global (Bosio y Torres, 2019), el agua surge como “common good” (ibidem), transversal a la condición humana y parte integral de los múltiples ecosistemas. Por consiguiente, se exploraron varios contenidos inherentes al agua, a saber: (1) funcionales – el ciclo del agua y sus usos –; (2) ambientales – estrategias para la conservación y ahorro del agua, prácticas de pesca y protección contra la contaminación acuática, y “Carta Europea del Agua”–; (3) artísticos – obras de artistas ibéricos –; (4) recreativos – deportes acuáticos (ej. vela) –; y (5) sociohistóricos – profesiones tradicionales relacionadas con el agua (ej. lavandera). Si bien la enseñanza de conocimientos asociados al agua se realiza teniendo en cuenta las diversas dimensiones mencionadas anteriormente, cabe señalar que el componente afectivo que le atribuyen las diferentes culturas<sup>9</sup> no es objeto de reflexión.

### *5.2 Dinámicas educativas interculturales: dimensión performativa*

Dentro del ámbito de las dinámicas educativas interculturales promovidas por los proyectos de aprendizaje, se releva el fomento de las multiliteracies (New London Group, 1996), que implican el uso de diferentes formas de comunicación que van más allá de las tradicionalmente aplicadas linear text-based reading and writing (ibidem; Cummins y Early, 2011). En este sentido, e instigando a nuevas construcciones de redes de significados, las multiliteracies potenciadas por los proyectos analizados proponen la movilización de otros recursos semióticos (Gumperz y Hymes, 1972) que transmiten una componente cultural, manifestándose no sólo en signos lingüísticos como, también, en sistemas visuales y multimodales.

<sup>9</sup> El agua no emerge como elemento esencial para el “buen vivir” (Bosio & Torres, 2019), en el que la cosmovisión surge influenciada por la interconexión entre sociedad y naturaleza. Como ejemplo, se destaca que la cultura Mahori adopta un dogma que resalta la fusión ascética y espiritual del afecto por el agua: “Ko au te awa, ko te awa ko au”/“Yo soy el río y el río es yo”.

Así, en cuanto a las prácticas lingüísticas (Consejo de Europa, 2020), se evidencian actividades de producción escrita (creativa), tales como: cuartetos alusivos a personajes carnavalescos del país vecino (PA2) (Figura 4) y a árboles autóctonos (PA2); y acertijos sobre la trashumancia (aplicable sólo al contexto de Bragança) (PA1) (Figura 5).



Figura 4. Cuartetos alusivo a los personajes del carnaval del país vecino. Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo Guarda-Miróbriga (PA2)

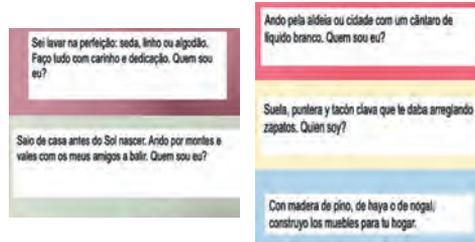


Figura 5. Acertijos sobre trashumancia. Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo Bragança-Zamora

En cuanto a las prácticas visuales (Kalaja y Melo-Pfeifer, 2019; Kress, 2010), cabe destacar: dibujos de percepciones sobre la trashumancia (aplicables solo al contexto de Bragança) (PA1) (Figura 6) y de mascotas representativas de los proyectos (PA2; PA3; PA4); acuarelas asumiendo el agua como protagonista (PA4) (Figura 7) y pinturas a lápiz de color de obras de artistas ibéricos (PA3); diseño tridimensional de las mascotas (PA2; PA3) (Figura 8); creación de accesorios carnavalescos típicos de la región del país vecino (PA1); producción de sombreros y abanicos multiculturales con símbolos de las identidades nacionales de Portugal y España (PA3) (Figura 9); y construcción de cestas (sólo aplicable al contexto de Zamora) (PA1).



Figura 6. Dibujos de percepciones del alumnado sobre la trashumancia. Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo Bragança-Zamora (PA1)



Figura 7. Pinturas en acuarela: el agua como protagonista. Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo VRSA-Huelva (PA4).



Figura 8 Mascota tridimensional: “El Ibérico”.  
Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo Guarda-Miróbriga (PA2)



Figura 9 Sombrero multicultural.  
Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo Elvas-Badajoz-Cáceres (PA3).

Con relación a las prácticas multimodales (Carinhas et al., 2020; Cope y Kalantzis, 2020; Kress, 2010), sobresalen: la creación de modelos del ciclo del agua (PA4) (Figura 10); escritura colaborativa e ilustraciones de una leyenda bilingüe (PA1); producción de un *lapbook* bilingüe basándose en la información resultante de búsquedas sobre aspectos del carnaval en la región del país vecino (PA1); composición e interpretación musical sobre oficios tradicionales (PA1), la paz (PA2) y del himno del proyecto (PA2; PA3; PA4); grabación de vídeos de presentación de los contextos socioculturales y educativos (PA2; PA3); dinamización de un teatro de títeres, con materiales diseñados por los estudiantes, utilizando como argumento una leyenda local (aplicable sólo al contexto de Bragança) (PA1) (Figura 11); fotografías sobre estrategias de ahorro de agua (PA4); y escritura bilingüe, con respectivas ilustraciones, basadas en la “Carta Europea del Agua” (PA4).



Figura 10. Modelos del ciclo del agua.  
Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo VRSA-Huelva (PA4).



Figura 11. Teatro de líderes sobre una leyenda local.

Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo Bragança-Zamora (PA1)

Se puede observar, en estas actividades, que los proyectos de aprendizaje permitieron romper con un paradigma de comunicación intercultural centrado en el uso de la palabra oral y escrita (Mondada, 2016), trascendiéndolo a un plano performativo (Prasad, 20216), en el que los estudiantes se convirtieron en constructores creativos y activos de significados (Cope y Kalantzis, 2020.)

### 5.3 Dinámicas educativas interculturales: dimensión relacional

Respecto a la dimensión relacional de las dinámicas educativas interculturales, se plantearon reuniones comunes con diferentes *stakeholders*. Dado el contexto de pandemia SARS-CoV-2 declarada durante el período de implementación del proyecto, los obstáculos burocráticos y las dificultades para la adquisición de recursos para movilizar a los diferentes actores educativos, estos encuentros se realizaron principalmente de forma remota, a través de plataformas en línea, como Zoom y Google Meet (PA1; PA3). En esta secuencia, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) actuaron como elemento facilitador en la creación de interacciones (Raja y Nagasubramani, 2018).

Cabe señalar, no obstante, que el dialogismo podría haberse potenciado aún más a distancia con propuestas de actividades interactivas, como el storytelling multilingüe (Anderson y Macleroy, 2017), el teletándem intercomprensivo (Garbarino y Leone, 2020), los chats multilingües (Melo-Pfeifer y Araújo e Sá, 2018) o el uso de tecnología de realidad virtual (Shadiev et al., 2020). En una fase final, una vez levantadas las restricciones relacionadas con la pandemia, aunque manteniendo medidas de protección contra el virus, algunos grupos de escuelas espejo (PA2; PA4) organizaron una reunión presencial final (Figuras 12 y 13).



**Figura 12.** Encuentro presencial común del grupo Guarda-Miróbriga.

Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo Guarda-Miróbriga (PA2).



**Figura 13.** Encuentro presencial común del grupo VRSA-Huelva.

Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo VRSA-Huelva (PA4).

En ella, los estudiantes experimentaron actividades lúdicas (ej. juego de la cuerda<sup>10</sup> y juego del burro<sup>11</sup>) y realizaron actuaciones musicales (ej. interpretación del himno del proyecto), asumiendo la intercomprensión y el bilingüismo portugués-español *el/los* comunicativos. Acercando la comunidad escolar y las familias, en estos encuentros participaron, también, otros actores educativos, como directores de escuelas, docentes, asistentes operativos y tutores de los alumnos.

El contexto social de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas muchas veces se reduce a la relación e interacción entre el *yo* y el *otro*, no se entendiendo en una dimensión sinérgica entre los sujetos y el contexto en el espacio (donde aprenden) (Benson, 2021), lo que se refleja en PA2 y PA3 con la ausencia de exploración de otros espacios físicos y sociales no formales con potencial educativo. Sin embargo, algunas de las actividades propuestas, especialmente en PA4, apuntaron a ese contacto, tales como: el mar (deportes acuáticos) (PA4) (Figura 14); playas (visitas de estudio y contacto con prácticas de sostenibilidad ambiental relacionadas con el agua) (PA4); centro de acuicultura (Figura 15) y huerta (identificación y reflexión sobre usos del agua) (PA4); calles de la ciudad (interpretación de canciones del repertorio cultural nacional con trajes de profesiones del pasado histórico) (PA4); y centro histórico local (actuación musical sobre oficios tradicionales con trajes típicos; y entrevista sobre oficios tradicionales a habitantes locales) (PA1). El acceso a estos espacios urbanos y naturales, despojados de estructura institucional (Jacobucci, 2008), permitió vivir experiencias inmersivas *in loco*, contribuyendo a aprendizajes más significativos. En esta secuencia, la imagen prevaleciente de la escuela como un espacio cerrado en sí mismo, en el que se prioriza la enseñanza en el aula, es deconstruida por un acercamiento disruptivo de lo convencional, especialmente en PA4.

<sup>10</sup> Usando su fuerza física y trabajo colaborativo, los alumnos tuvieron que arrastrar la cuerda hasta que el otro equipo ceda.

<sup>11</sup> Consiste en lanzar una malla y sumar la puntuación teniendo en cuenta su propia puntería.



Figura 14. Espacio educativo no formal (práctica de deportes náuticos).  
Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo VRSA-Huelva (PA4).



Figura 13. Espacio educativo no formal: centro de acuicultura en Ayamonte.  
Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo VRSA-Huelva (PA4).

La dimensión relacional no sólo se revela mediante el acceso a contextos y espacios físicos, sociales y digitales, sino también a través de la implicación de diversos actores socioeducativos<sup>12</sup>, concretamente en la(s):

1. dinámica entre pares, considerando que esa interacción en la relación profesor-profesor implicó el ejercicio de la interdisciplinariedad – jugar en grupo un juego de cartas sobre la trashumancia (sólo aplicable al contexto de Bragança) (PA1); escritura colaborativa de una leyenda bilingüe con respectivas ilustraciones (PA1); dinamización de un teatro de títeres, con materiales generados por los estudiantes, utilizando como argumento una leyenda local (aplicable sólo al contexto de Bragança) (PA1); y composición e interpretación musical del himno del proyecto (PA2; PA3; PA4) y sobre oficios tradicionales (PA1) y la paz (PA2);
2. relación con las familias de los estudiantes – construcción de modelos del ciclo del agua (PA4); elección democrática de los nombres de las mascotas del proyecto (PA2; PA4); producción de sombreros multiculturales (PA3); entrevistas sobre oficios tradicionales a habitantes locales (PA1); y actuación musical entre abuelo y alumno, basada en el repertorio tradicional portugués (PA4);
3. y parcerías con stakeholders que forman parte del contexto social local – centro de acuicultura (PA4); huerta (PA4); escuela de vela (PA4); pescador local (PA4); y dinamizador del taller de cestería (PA1).

En consecuencia, los proyectos de aprendizaje abandonan el carácter prescriptivo de la educación intercultural, descentralizándose del *yo* individual, para abarcar los múltiples *yo* en los múltiples espacios y contextos en los que se relacionan. La educación surge, por lo tanto, como proceso sociocultural colectivo y colaborativo en el que los miembros de la comunidad (Freire, 1970) interactúan, en una agencia participativa activa, en contextos y espacios más allá de las fronteras escolares.

<sup>12</sup> Los ejemplos presentados no son excluyentes, así que los actores socioeducativos se implicaron en muchas de las actividades realizadas en cada grupo de escuelas.

## 6. Conclusiones

El concepto de interculturalidad tiene un fuerte componente ideológico y sociológico, cambiando, su comprensión, en función de los contextos en los que se aplica y de los marcos teóricos adoptados (Dervin, 2021; Walsh, 2012). Por consiguiente, se propuso analizar la perspectiva de interculturalidad presente en los proyectos de aprendizaje desarrollados e implementados en el ámbito de la segunda edición del PEBIF.

Centrándose en conocimientos sobre elementos culturales, se constató que PA1, PA2 y PA3 priorizaron la cultura objetiva (Berger y Luckmann, 1967, citado en Bennett, 2013), enfocándose en el patrimonio histórico y artístico de los contextos regional y nacional. También se exploró la cultura subjetiva (ibidem), con destaque para las percepciones de los alumnos sobre aspectos de las culturas portuguesa y española. Al adoptar un enfoque comparativo y contrastivo que tiende a dicotomizar las características de cada cultura, estos proyectos corren el riesgo de generar estereotipos y representaciones generalistas de las lenguas y culturas en contacto (Dervin, 2021; Simpson y Dervin, 2019). PA4 se posiciona en un paradigma diferente, en el que la ciudadanía global (Bosio y Torres, 2019) adquiere relevancia. En él, el agua, tema adoptado, se afirma como “common good” (ibidem), elemento agregador transversal a la existencia.

Reconociendo que la cultura no es estática, sino más bien un proceso y producto dinámico y complejo que implica interacciones sociales e históricas (Bosio y Torres, 2019; Holliday, 2011), se pone de relieve la importancia de considerar elementos de la cultura objetiva y subjetiva local y global, así como las narrativas personales de los sujetos (Bruner, 1990; Piccardo et al., 2022). Sin embargo, los proyectos de aprendizaje carecen de actividades que valoren los repertorios culturales individuales de los estudiantes.

Asumiendo una vertiente teórico-práctica, los conocimientos explorados se movilizaron desde una perspectiva performativa (Prasad, 2021) y relacional. Con respecto a la dimensión performativa, en todos los proyectos se promovieron multiliteracias (New London Group, 1996), esencialmente a través de recursos semióticos lingüísticos, visuales y multimodales (Carinhas et al., 2020; Cope y Kalantzis, 2020; Kress, 2010). De este modo, se fomentó la oportunidad de crear con y a través de las lenguas, actuando éstas como vehículos y mediadoras culturales (Kramsch, 2009).

En la dimensión relacional, los proyectos posibilitaron la realización de reuniones conjuntas digitales y presenciales. Si bien la inmersión cultural y la comunicación face-to-face constituyen epítomes de prácticas interculturales (Yang, 2018), estas estuvieron condicionadas por el contexto pandémico vigente durante el período en el que se implementaron los proyectos, la excesiva burocracia asociada y la falta de recursos. No obstante, y considerando el papel de las TIC como herramientas pedagógico-didácticas en espacios digitales multilingües (Garbarino y Leone, 2020; Melo-Pfeifer y Araújo e Sá, 2018), el dialogismo podría haberse potenciado mediante otras actividades interactivas realizadas a distancia. Fueron implicados múltiples actores socioeducativos, enfatizándose, por consiguiente, una dinámica colaborativa que refleja una comprensión compleja y holística de la educación y de la propia escuela como parte integrante de un ecosistema social más amplio (Freire, 1970). Aún en lo

que se refiere a la dimensión relacional, cabe destacar que PA1 y PA4 potenciaron el acceso a diferentes contextos y espacios físicos y sociales no formales, dando, así, mayor significación al aprendizaje de los alumnos.

En definitiva, se puede concluir que la perspectiva de interculturalidad presente en el corpus analizado no se centró en el desarrollo de la competencia (comunicativa) intercultural en lato sensu, alejándose de un paradigma normativo. Pese a que el proceso de educación para la interculturalidad implique la enseñanza de conocimientos sobre otras culturas, tal como ha sido promovido por los proyectos de aprendizaje, él debe incluir, sobre todo, la experiencia de alteridad que puede generar el diálogo entre sujetos de diferentes culturas (Pérez-Peix et al., 2019), potenciado desde una perspectiva más performativa y relacional que a través de una experiencia existencial e interactiva in actio de otherness. Por todo lo anterior, se considera que los proyectos del PEBIF representan un punto de inflexión en cuanto a la epistemología de interculturalidad, constituyendo una aportación innovadora a la educación plurilingüe e intercultural, particularmente en contextos fronterizos.

## 7. Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por Fondos Nacionales a través de la FCT - Fundación para la Ciencia y la Tecnología, I.P., en el marco del proyecto UIDB/00194/2020 (CIDTFF) y de las becas de investigación con las referencias 2022.09929.BD [01/09/2022 a 31/08/2025] y BI/UI57/10011/2022 [01/06/2022 a 31/08/2022], así como por fondos del Departamento de Educación y Psicología de la Universidad de Aveiro, en virtud del Acuerdo Específico de Colaboración entre la institución y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en el marco de la beca de investigación con la referencia BI/UI28/10011/2022 [16/01/2022 a 16/05/2022].

## Referencias

- Anderson, J., & Macleroy, V. (2017). Connecting worlds: interculturality, identity and multilingual digital stories in the making. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 494-517. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1375592>
- Araújo e Sá, M. H., Matesanz, M., & Martins, V. (2022) *Guião para a construção do projeto de aprendizagem numa perspetiva de investigação-ação e em rede*. Universidade de Aveiro e Universidad Complutense de Madrid.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. (C. Emerson & M. Holquist, trad.). University of Texas Press.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (L. Reto & A. Pinheiro, trad.). Edições 70.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles & practices* (2.ª ed.). Intercultural Press. (Original publicado em 1998).
- Benson, P. (2021). *Language Learning Environments: Spatial Perspectives on SLA*. Multilingual Matters.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

- Bosio, E. & Torres, C. A. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy Futures in Education*, 17(6), 745–760. <https://doi.org/10.1177/1478210319825517>
- Brito de Arruda, G., & Pereira Tamwing, M. (2023). O caso do portunhol: uma língua de fronteira(s). *Revista Geadel*, 4(1), 145–157. <https://doi.org/10.29327/269116.4.1-11>
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J., Lörinez, I., Meissner, F., Schröder-Sura, A., Noguero, A., & Molinié, M. (2010). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Council of Europe. <https://lc.cx/1Ev8Hz>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2020). Mi calle favorita: a reconstrução multimodal da paisagem da Ciudad Vieja de Montevideo num projeto plurilíngue entre a escola, os museus e as famílias. *Domínios de Linguagem*, 14(4), 1059–1086. <https://doi.org/10.14393/DL44-v14n4a2020-2>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2020). *Adding Sense: Context and Interest in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment (Companion Volume). <https://lc.cx/c6LR1h>
- Cummins, J., & Early, M. (Ed.). (2011). *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Dervin, F. (2021). Characterizing interculturality. In F. Dervin & A. Simpson (Eds.), *Interculturality and the Political within Education* (1.ª ed., pp. 6-22). Routledge focus.
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, pp. 456–476. Sage.
- Ferri, G. (2018). *Intercultural Communication: Critical Approaches and Future Challenges*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Graal.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. [https://lc.cx/oaH7\\_4](https://lc.cx/oaH7_4)
- Garbarino, S., & Leone, P. (2020). Innovation dans un projet de télécollaboration orale em intercompréhension: bilan et perspectives du projet IOTT. *Open Edition Journals: Alsic*, 23(2), 1-20. <https://doi.org/10.4000/alsic.4790>
- Gobierno de Portugal & Gobierno de España (2020, septiembre). Estrategia Común de Desarrollo Transfronterizo. [https://lc.cx/v\\_C5u0](https://lc.cx/v_C5u0)
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston.
- Hall, E. (1975). *The silent language*. Doubleday & Company. <https://lc.cx/3GqS5Z>
- Hamman, P. (2019). Frontières fluviales ou espaces-frontières? Regards sociologiques, *Cahiers du plurilinguisme européen*, 11. <https://www.ouvrier.fr/cpe/index.php?id=1124>
- Hann, C. (2016). A concept of Eurasia. *Current Anthropology*, 57(1), 1–27. <https://doi.org/10.1086/684625>
- Hanzi, Z. (2019). *Avaliação de Competência Intercultural: Estudantes Universitários Chineses de PLE*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. <https://lc.cx/kBz5ED>
- Hegel, F. (1992). *Fenomenologia do espírito* (2.ª ed.). (P. Meneses, trad.). Petrópolis. (Original publicado em 1807).
- Hoff, H. (2020). The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualizations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education* 3(2), 55-74. [10.29140/ice.v3n2.264](https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264)
- Hofstede, G. (1980). Culture and Organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15-41. <https://www.jstor.org/stable/40396875>

- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. Sage.
- Jacobucci, D. (2008). Contribuições dos Espaços Não-formais de Educação para a Formação da Cultura Científica. *Uberlândia*, 7(1), 55-66. <https://doi.org/10.14393/REE-v7n12008-20390>
- Kalaja, P. & Melo-Pfeifer, S. (2019). *Visualising Multilingual lives. More than words*. Multilingual matters.
- Kastoryano, R. (2018). Multiculturalism and Interculturalism: Redefining Nationhood and Solidarity. *Comparative Migration Studies*, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0082-6>.
- Kim, T. (2023). Korean Ethnic Nationalism and Modern Education: Christianity and Political Ideologies in Shaping one Nation and Two States. In D. Tröhler (Ed.), *Education, Curriculum and Nation-Building: Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism* (pp. 124–148). Routledge.
- Kolosov, V. (2020). Phantom borders: the role in territorial identity and impact on society. *Belgeo*, 2, 1-20. <https://doi.org/10.4000/belgeo.38812>
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality, a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lourenço-Simões, C., Araújo e Sá, M. H., & Matesanz del Barrio, M. (2024). Enfocando la interculturalidad: revisión de literatura sobre proyectos y estudios de educación en lenguas realizados en contextos de frontera. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.565531>
- Matesanz del Barrio, M., Martins, V., & Araújo e Sá, M. H. (2023). Projeto Escolas bilingues e interculturais de fronteira (PEBIF): um projeto transfronteiriço e integrador na Península Ibérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 45-65. <https://doi.org/10.35362/rie9315998>
- Matesanz del Barrio, M. (2019). Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: la intercomprensión espontánea en portugués. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 75-96. <https://doi.org/10.35362/rie8113557>
- Matsuo, C. (2016). A dialogic critique of Michael Byram's intercultural communication competence model: Proposal for a dialogic pedagogy. In N. Tomimori (Ed.), *Comprehensive study on language education methods and cross-linguistic proficiency evaluation methods for Asian languages: Final report (2014)* (pp. 3–22). Tokyo University of Foreign Studies.
- Melo-Pfeifer, S., & Araújo e Sá, M. H. (2018). Multilingual interaction in chat rooms: translanguaging to learn and learning to translanguage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 867-880. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452895>
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336–366. [https://doi.org/10.1111/josl.1\\_12177](https://doi.org/10.1111/josl.1_12177)
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Orsini-Jones, M., & Lee, F. (2018). Intercultural communicative competence (ICC) revisited. In M. Orsini-Jones & F. Lee (Ed.), *Communicative competence for global citizenship* (pp. 7–23). Palgrave Macmillan.
- Paasi, A. (2022). Bounded spaces in question: x-raying the persistence of regions, territories, and borders. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 104(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/04353684.2022.2032791>
- Pérez-Peix, M., Civera, I. L., & Palou, J. S. (2019). Awareness of Plurilingual Competence in Teacher Education. In P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising Multilingual lives. More than words*, (1.ª ed., pp. 232-254). Multilingual matters.
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A., y Lawrence, G. (2022). An Introduction to Plurilingualism and This Handbook. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 1-15). Routledge.
- Prasad, G. (2021). Re-framing expertise: learning with and from children as co-investigators of their plurilingual practices and experiences. In A. Pinter & K. Kuchah (Eds.), *Ethical and*

- methodological issues in researching young language learners in school contexts* (pp. 106–125). Multilingual Matters.
- Pratt, M. L. (1999). Arts of the contact zone. In Bartholomae, D. & Petrofsky, A. (Ed.), *Ways of reading*, (5.ª ed., pp. 1-7). Bedford. <https://lc.cx/wlB6X1>
- Putsche, J. (2022). *L'interculturel contextualisé: franco-allemand, frontalier, transculturel – Une approche sociodidactique*. [Dossier apresentado tendo em vista habilitação para direção de investigadores, Université de Lorraine]. <https://hal.science/tel-03882905/document>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais, Trajetos*. (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, trad.). Gradiva.
- Radhakrishnan, R. (2013). Why Compare? In R. Felski & S. Friedman, *Comparison: Theories, Approaches, Uses* (pp. 15–33). The Johns Hopkins University Press.
- Raja, R. & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education, *Journal of applied and advanced research*, v. 3. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.165>
- Risager, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks*. Channel View Publications
- Shadiev, R., Wang, X. & Huang, Y. M. (2020). Promoting Intercultural Competence in a Learning Activity Supported by Virtual Reality Technology. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4752>
- Simpson, A., & Dasli, M. (2023) Concluding remarks on intercultural communication pedagogy and the question of the other. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(2), 325-337. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2164337>
- Simpson, A., & Dervin, F. (2019). The Council of Europe Reference Framework of competences for democratic culture: Ideological refractions, othering and obedient politics. *Intercultural Communication Education*, 2(3), 102–119. <https://doi.org/10.29140/ice.v2n3.168>
- Simpson, A., & Dervin, F. (2020). Forms of Dialogism in the Council of Europe Reference Framework on Competences for Democratic Culture. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(4), 305–319. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1618317>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão global*, 15(1-2), 61-74. <https://lc.cx/smlzXA>
- Yang, R. (2018). The use of questions in a synchronous intercultural online exchange project. *ReCALL*, 30(1), 112-130. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000210>

**Cómo citar en APA:**

Lourenço-Simões, C., Araújo e Sá, M. H., y Matesanz del Barrio, M. (2025). Interculturalidad sin fronteras: hermenéutica del concepto en proyectos de aprendizaje desarrollados en la Raya luso-española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 153-177. <https://doi.org/10.35362/rie9716644>



## La pedagogía social como promotora de adaptación

*A pedagogia social como promotora da adaptação*

*Social pedagogy as a promoter of adaptation*

Valentín Martínez-Otero Pérez  <https://orcid.org/0000-0003-3971-7204>  
Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

**Resumen.** Este artículo analiza la complejidad de la adaptación social y su interrelación con el equilibrio psicológico y el bienestar. Se abordan las tensiones que surgen en este proceso, especialmente en jóvenes universitarios que se hallan en situación de vulnerabilidad. Se trata de un estudio teórico sustentado en un análisis documental de carácter hermenéutico que examina enfoques conceptuales y textos relevantes sobre la inadaptación social. En este marco, la pedagogía social sobresale como una disciplina clave en la intervención preventiva y orientadora. El análisis enfatiza la relevancia de factores biológicos, psicológicos y sociales en la adaptación social, concebida como un fenómeno dinámico y multifacético que trasciende la asunción acrítica de normas externas y exige una comprensión profunda del sujeto en su contexto. Se explora, además, la evolución histórica del concepto de inadaptación social, que evidencia el tránsito desde enfoques punitivos hacia perspectivas de carácter rehabilitador. Asimismo, el artículo examina los desafíos estructurales y psicosociales que enfrentan estudiantes universitarios vulnerables, como inmigrantes y personas con discapacidad, en su acceso y permanencia en la educación superior, debido a barreras socioeconómicas, lingüísticas y al insuficiente apoyo institucional. Este análisis resalta la importancia de estrategias pedagógico-sociales y de la formación docente en diversidad funcional para garantizar una educación superior inclusiva que promueva la adaptación social.

**Palabras clave:** adaptación social; pedagogía social; jóvenes universitarios; inclusión; diversidad.

**Resumo.** Este artigo analisa a complexidade da adaptação social e sua inter-relação com o equilíbrio psicológico e o bem-estar. Abordam-se as tensões que surgem nesse processo, especialmente entre jovens universitários em situação de vulnerabilidade. Trata-se de um estudo teórico sustentado em uma análise documental de caráter hermenêutico que examina enfoques conceituais e textos relevantes sobre a inadaptação social. Nesse contexto, a pedagogia social se destaca como uma disciplina fundamental na intervenção preventiva e orientadora. A análise enfatiza a relevância de fatores biológicos, psicológicos e sociais na adaptação social, concebida como um fenômeno dinâmico e multifacetado que transcende a aceitação acrítica de normas externas e exige uma compreensão profunda do sujeito em seu contexto. Além disso, explora-se a evolução histórica do conceito de inadaptação social, evidenciando a transição de abordagens punitivas para perspectivas de caráter rehabilitador. O artigo também examina os desafios estruturais e psicosociais enfrentados por estudantes universitários vulneráveis, como imigrantes e pessoas com deficiência, no acesso e permanência no ensino superior, devido a barreiras socioeconômicas, linguísticas e ao apoio institucional insuficiente. Esta análise destaca a importância de estratégias pedagógicas e sociais e da formação docente em diversidade funcional para garantir uma educação superior inclusiva que promova a adaptação social.

**Palavras-chave:** adaptação social; pedagogia social; jovens universitários; inclusão; diversidade.

**Abstract.** This article analyzes the complexity of social adaptation and its interrelation with psychological balance and well-being. It addresses the tensions that arise in this process, particularly among university students in vulnerable situations. It is a theoretical study based on a documentary analysis of a hermeneutic nature that examines conceptual approaches and relevant texts on social maladaptation. In this context, social pedagogy stands out as a key discipline in preventive and guiding intervention. The analysis emphasizes the relevance of biological, psychological, and social factors in social adaptation, conceived as a dynamic and multifaceted phenomenon that transcends the uncritical assumption of external norms and requires a deep understanding of the individual within their context. The historical evolution of the concept of social maladaptation is also explored, highlighting the shift from punitive approaches to rehabilitative perspectives. Furthermore, the article examines the structural and psychosocial challenges faced by vulnerable university students, such as immigrants and people with disabilities, in accessing and remaining in higher education due to socioeconomic and linguistic barriers, as well as insufficient institutional support. This analysis highlights the importance of pedagogical-social strategies and teacher training in functional diversity to ensure an inclusive higher education that promotes social adaptation.

**Keywords:** social adaptation; social pedagogy; university students; inclusion; diversity.

## 1. Introducción

La noción de adaptación social, intrínsecamente compleja por abarcar diversas dimensiones—biológicas, psicológicas, sociales y culturales— que interactúan entre sí y varían según el contexto y las circunstancias de cada individuo, a menudo se relaciona con conceptos como equilibrio psicológico, bienestar y ajuste. Esta interconexión semántica enriquece las perspectivas de análisis, pero también puede generar confusión. En el ámbito individual, el interés por la adaptación surge con frecuencia desde la psicología, especialmente cuando se observa una desregulación entre el individuo y su entorno, o cuando se presentan dificultades para satisfacer las demandas materiales y psicosociales cotidianas. Este fenómeno se relaciona con la inadaptación, que se manifiesta como la incapacidad para ajustarse socialmente. Al igual que la marginación y la exclusión, la inadaptación engloba una variedad de problemas que requieren intervenciones urgentes, entre ellas las socioeducativas.

Parafraseando a [Wiesenfeld \(2001\)](#), persona y sociedad se encuentran “co-implicadas”, es decir, hay entre ambas una influencia mutua. Es en el entorno social donde las personas, en cuanto seres relacionales, interactúan y conviven. Las características del medio sociocultural activan o inhiben determinadas conductas, sin que estas puedan explicarse mecánicamente a través de la asociación de estímulos y respuestas. Entre unos y otras media una estructura psíquica, una realidad personal, que a su modo se hace cargo de los estímulos y responde a los mismos de manera singular ([Pinillos, 1999](#)). Por ello, la adaptación implica que el individuo no solo se comporta de cierta manera debido a las circunstancias que lo rodean, sino que también responde conscientemente a esas circunstancias. La adaptación es un proceso que involucra tanto la acción como la reacción del sujeto en un determinado ámbito.

Al tratar la adaptación social, antes de entrar propiamente en el enfoque pedagógico, debemos considerar perspectivas biológicas, psicológicas y sociales que enriquecen el análisis y permiten una comprensión más completa del proceso. Es necesario integrar esta visión amplia de la adaptación, ya que el proceso de ajuste implica una interacción dinámica y multifactorial entre el individuo y su entorno. El somero repaso que vamos a realizar proporciona un marco más amplio para comprender la complejidad de la adaptación, lo que permite a la pedagogía social abordar de manera más precisa las diversas necesidades del individuo en su contexto sociocultural.

La conceptualización de la adaptación, que tiene una rica tradición en biología y se refiere a la capacidad de un ser vivo para acomodarse a las condiciones de su entorno, es objeto de estudio en diversos campos científicos. Esto puede complicar su comprensión, aunque también legitima los enfoques social, psicológico y pedagógico. En este sentido, como se expone a continuación, la adaptación social es un proceso dinámico que implica la interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales.

Aunque la acción pedagógico-social no se plantea estrictamente como corrección de supuestas anomalías, en la personalidad desadaptada pueden encontrarse factores relevantes que deben ser considerados. En torno a esta cuestión, [Klimstra et al. \(2018\)](#) subrayan que rasgos como el neuroticismo y sus dimensiones, como la depresión y el autorreproche, se asocian con desadaptación y tienden a dificultar el ajuste social y académico en la vida universitaria. No obstante, también se han identificado factores como el apoyo social, la autoeficacia académica y la responsabilidad

que facilitan el ajuste y el bienestar estudiantil, lo que invita a intervenir, además de en los aspectos negativos, en aquellos que favorecen una adaptación positiva (Erzen y Ozabaci, 2023).

Como idea biológica, la adaptación se utilizó sobre todo por las teorías evolucionistas. El primero en formular una teoría sobre la evolución fue el naturalista francés Lamarck (1986), para quien los cambios ambientales obligan a los organismos a desarrollar adaptaciones heredables. Décadas después, el célebre científico inglés Darwin (1999) daría un paso de gigante con su teoría de la selección natural, en la que explica tanto la variabilidad orgánica como la adaptación de los seres vivos al medio; esta adaptación es fruto de la selección natural y está orientada a la supervivencia de los más aptos.

Esta óptica darwinista ha encontrado aplicación en el ámbito social, especialmente al contemplar el mundo como una jungla competitiva, caracterizada por la lucha y la explotación, así como por desigualdades opresivas como el racismo, el sexismo y el clasismo (Radkiewicz y Skarżyńska, 2021). A este respecto, los individuos adaptados serían los que poseen características ventajosas en un determinado entorno, mientras que los inadaptados serían aquellos que no logran desarrollar estas ventajas, lo que los coloca en una posición más vulnerable en una lucha social que se torna más cruenta a medida que escasean los recursos y se acrecientan las amenazas psicosociales y naturales.

En el terreno sociológico propiamente dicho, la adaptación social ha sido abordada por destacados autores. Durkheim (1928, p. 311), se centró en la anomia (del griego ἀνομία, ausencia de ley), o falta de reglamentación, lo que puede favorecer la desorientación del sujeto y su desviación comportamental, porque una dinámica anómica “al franquear las necesidades de la medida de lo que conviene, abre la puerta a las ilusiones, y, por consiguiente, a las decepciones”. Por su parte, Weber (2002, p.25), argumentó que contravenir las costumbres, que orientan la conducta generalizada, acarrea “incomodidades e inconveniencias, mayores o menores, durante todo el tiempo en el cual la mayoría de los que lo rodean cuentan con la subsistencia de la costumbre y dirijan por ella su conducta”. Merton (1962) aportó un interesante análisis sobre la presión de la estructura social hacia la anomia, principalmente cuando hay más interés en obtener ciertos resultados que en seguir las reglas.

## 2. Concepto multifacético de la adaptación social

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, la adaptación social se define como la capacidad de acomodación, compromiso, afrontamiento y cooperación en relación con uno mismo, los demás y el entorno (Samadi y Sohrabi, 2016). Esta definición puede complementarse con la revisión de Terziev (2019), de la que extraemos algunos aspectos:

- Integración individual o grupal al medio social.
- Proceso social comprensivo, continuo, dinámico y relativamente estable que permite establecer correspondencia entre las necesidades individuales actuales (materiales/económicas, autoconservacionistas, regulativas, reproductivas/sexuales, comunicativas, cognitivas y autorrealizadoras) y su nivel de satisfacción.
- Resultado de conciliar las expectativas individuales y sociales.

- Interacción del individuo o el grupo con el entorno social.
- Proceso histórico-cultural que enfatiza la influencia de la vida social y cultural, así como el desarrollo histórico de la sociedad.
- Condicionante del desarrollo continuo del individuo que a su vez facilita el desarrollo social.
- Dependiente del objeto de adaptación (escuela, trabajo, familia, grupo social...).
- Proceso holístico que va más allá de la simple suma de sus elementos constitutivos.

Estos elementos resaltan la complejidad inherente a la adaptación social, su naturaleza multifacética y su interrelación con diversas dimensiones de la vida humana. La adaptación social no puede entenderse de manera aislada; por el contrario, se manifiesta a través de un entramado de interacciones en las que confluyen factores individuales, grupales y contextuales. Este fenómeno abarca desde el ajuste a entornos familiares, escolares y laborales hasta la integración en comunidades más amplias, lo que hace necesario un enfoque analítico de carácter holístico. Esta perspectiva es asumible por la pedagogía, que puede desempeñar un papel muy positivo, especialmente en lo que respecta a la prevención de desajustes y al fomento de una adaptación social crítica y consciente en los diversos ámbitos.

En la consideración conceptual de la adaptación social se toma como referencia la interacción del sujeto con el entorno social, entendida como acomodación de las necesidades individuales a las exigencias sociales. Este proceso tiene como objetivo alcanzar un ajuste, al menos relativo, y se articula en tres planos interdependientes: el disposicional/biológico, el psicológico y el social. Desde esta triple perspectiva, el deterioro adaptativo o la activación de la inadaptación social, referido a la incapacidad o dificultad del individuo para ajustarse adecuadamente, podría deberse, en líneas generales, a la interrelación de factores endógenos (aspectos biológicos, hereditarios, somáticos), psicológicos (tensiones emocionales, distorsiones cognitivas, inseguridad, baja autoestima) y sociales (conflictos familiares, penuria económica, ambiente estresante...).

No se puede concebir la inadaptación social si se soslaya el influjo del contexto sociocultural. La potencialidad del medio para deteriorar la capacidad adaptativa del sujeto depende también de las características endógenas y psicológicas. Aunque se requieren más investigaciones que integren el estudio de factores de diversa índole y persiste la dificultad para esclarecer la interacción entre los mismos, sostenemos que, en conjunto, la inadaptación social tiene una etiología multifactorial, no meramente psicológica o social (Markiewicz et al., 2012).

Desde Polonia, [Wieczorek \(2020\)](#) puntualiza que la inadaptación social, un concepto poco preciso formalizado en el siglo XX y estudiado en diversas disciplinas como la filosofía, el derecho, la sociología, la psiquiatría y la psicología, hace referencia a comportamientos que se desvían de las normas sociales y que a menudo se asocian con ciertos trastornos, a pesar de los desafíos que aún existen en su definición, diagnóstico y tratamiento. El autor agrega que el concepto ha evolucionado históricamente, influido por factores políticos, culturales y económicos, lo cual ha incidido en la percepción y tratamiento de las personas con desajuste social, a menudo expuestas a la estigmatización y la exclusión. Los cambios en la consideración de la inadaptación

social han permitido transitar de la sanción y la condena hasta una comprensión más intensa y rehabilitadora. Aunque a lo largo de la historia quienes rompían normas eran frecuentemente castigados de manera severa, a partir del siglo XVI comenzó a surgir una conciencia sobre la posibilidad de rehabilitación, educación y readaptación. El célebre jurista italiano [Beccaria \(2015\)](#) señalaba en el siglo XVIII que, desde al menos doscientos años antes, se avanzó hacia una justicia más humana y menos punitiva, caracterizada por una mayor tolerancia hacia los errores humanos. En efecto, los movimientos humanistas y la Ilustración promovieron ideas de libertad y derechos humanos, lo que impulsó cambios en la forma de tratar a los individuos desajustados y favoreció su reintegración social en lugar de su exclusión.

### 3. La adaptación social desde la pedagogía social

A pesar de que los antecedentes históricos ([Wills-Jackson, 2019](#)) y las implicaciones sociales de la inadaptación pueden resultar desalentadores, es esencial conceptualizarla desde un enfoque científico que incorpore la perspectiva pedagógico-social, que integra educación y acción social para abordarla mediante estrategias formativas e inclusivas. No obstante, en muchos aspectos, este acercamiento ha quedado incomprensiblemente relegado y oscurecido. Este enfoque, concordante con principios actuales de naturaleza inclusiva, no solo busca desvelar las causas y consecuencias de la inadaptación social, sino que también subraya la importancia de la acción socioeducativa para prevenir este fenómeno. El despliegue de intervenciones efectivas permite crear entornos que fomenten la adaptación y el bienestar tanto individual como comunitario, especialmente entre quienes han sido o son más vulnerables a la marginación o la exclusión. La educación social, en toda su extensión, trasciende la mera transmisión de conocimientos y se convierte en una vía relevante para fomentar aptitudes y cultivar valores que favorecen la formación personal, así como la transformación social en aras de la equidad y el respeto a la diversidad.

La complejidad de este proceso socioeducativo nos lleva a enfatizar que la adaptación social, tal como aquí se defiende, va más allá del simple cumplimiento de normas y expectativas sociopolíticas o culturales. La adaptación social también incluye la capacidad de responder a las diversas demandas emocionales (como la gestión de relaciones interpersonales y el bienestar emocional), intelectuales (como la resolución de problemas y el aprendizaje continuo), económicas (como la estabilidad financiera y el acceso a recursos) y ambientales (como el ajuste a cambios en el entorno físico o social) de la vida cotidiana, sin que ello deba entenderse como algo meramente reactivo o pasivo. De acuerdo con las peculiares condiciones de cada cual, la adaptación social comporta un ensanchamiento de las propias posibilidades en relación con uno mismo, con los demás y con el mundo. Esto desborda el simple ajuste a las expectativas externas, implica también una comprensión profunda de la propia identidad y un fortalecimiento de la capacidad de actuación consciente y libre. La adaptación social se convierte así, en su vertiente interior, en una vía de crecimiento personal y, en su vertiente exterior, se traduce en el establecimiento de relaciones significativas y en una participación responsable en la vida comunitaria. Este doble enfoque adaptativo, tanto *ad intra* como *ad extra*, posibilita el desarrollo personal (entendido como proceso de crecimiento y autorrealización que incluye la adquisición de habilidades y valores, la mejora del bienestar y la capacidad de tomar decisiones autónomas) y las interac-

ciones gratificantes (relaciones sociales que fomentan la colaboración, el respeto y la satisfacción), refuerza el sentido de pertenencia y promueve la solidaridad, aspectos fundamentales para la cohesión y la calidad de vida comunitaria.

Desde una perspectiva humanista y crítica, lo que se quiere subrayar es que en la adaptación social genuina hay una dimensión consciente, cuyo injustificado olvido resulta de una interpretación mecánica de la conducta. Este reduccionismo limita la comprensión de la complejidad humana, como si la adaptación pudiera explicarse únicamente en términos de respuestas automáticas a condicionamientos biológicos y sociales. Un planteamiento tal resulta insostenible por desestimar elementos subjetivos esenciales, como los pensamientos, las emociones y las motivaciones, que influyen en cómo las personas se conducen cotidianamente. Ignorar esta dimensión consciente, en el marco de un conductismo trasnochado, reduce al sujeto a mero ser respondiente a estímulos externos, e impide reconocer su papel pensante, activo y autoafirmativo en la orientación de su propia vida.

El papel de la pedagogía en general, y de la pedagogía social en particular, es clave para abordar los desafíos de la adaptación social, ya que fomenta un proceso reflexivo y crítico que permite a los sujetos internalizar y adoptar las normas sociales de manera autónoma, en lugar de limitarse a una mera aceptación superficial de normas externas. Según [Amriwijaya y Sodjakusumah \(2024\)](#), la capacidad de los seres humanos para comportarse de manera más o menos adaptativa depende de su habilidad para autoevaluarse y de su orientación valorativa hacia las normas sociales.

El ser humano debe responsabilizarse de buscar un sentido vital y de conducirse con arreglo a principios morales, sin acomodarse acríticamente a las expectativas sociales y ambientales. Esta es una idea que nos ha legado magistralmente [Frankl \(2015\)](#), profundizada con su dura experiencia como superviviente de un campo de concentración.

La educación social aspira a ejercer una influencia profunda en el comportamiento, algo imposible si se soslaya la conciencia del sujeto, relativa al conocimiento interior, reflexivo, moral y existencial. Por lo tanto, la actividad socioeducativa queda comprometida con el fomento de un criterio personal sólido, la valoración crítica y la responsabilidad, esenciales para el equilibrio de la personalidad, las interacciones satisfactorias y el ajuste social proactivo, que implica propósito existencial, al igual que participación en la transformación y mejora de la realidad social.

Con base en lo expuesto, la adaptación social puede definirse como el proceso por el cual el individuo se ajusta consciente y responsablemente a su entorno y armoniza sus necesidades personales con las demandas sociales. Este proceso implica no solo el cumplimiento de normas externas, sino también concienciación, voluntad de encontrar un sentido a la propia vida y participación intencional en la comunidad. Es un fenómeno complejo que abarca aspectos biológicos, psicológicos y sociales, y promueve tanto el desarrollo personal como la cohesión y el bienestar colectivo. Obviamente, este ajuste varía según las circunstancias del individuo. Así, para una persona con recursos económicos limitados, el proceso de adaptación puede centrarse más en la supervivencia y la negociación de sus necesidades, mientras que para quienes gozan de una situación acomodada, el ajuste puede implicar una gestión activa de su entorno y la adopción de decisiones estratégicas.

#### 4. Desafíos socioeducativos de adaptación e inclusión

En un mundo cada vez más dinámico, competitivo y globalizado, la adaptación social representa un desafío evidente impulsado por el acelerado ritmo de cambios sociales, tecnológicos y económicos, la creciente diversidad cultural, las intensas exigencias laborales y las persistentes desigualdades. Estos factores hacen necesaria una capacidad constante de adaptación y un aprendizaje continuo, tanto en beneficio propio, para realizar el proyecto de vida, como en beneficio ajeno, para contribuir al bien común. En definitiva, este proceso de optimización, en el que se condensa la meta primordial de la pedagogía social (Martínez-Otero, 2021), se fundamenta en la apertura y en el desarrollo de habilidades clave como la empatía, la resiliencia y la comunicación, que son aplicables en diversas situaciones y contextos, ya sea en el ámbito escolar y laboral o en la vida personal y social.

Nuestro mundo, más allá de su variabilidad, se caracteriza por rápidos avances tecnológicos, cambios económicos vertiginosos y una progresiva diversidad cultural, lo que nos lleva a considerar las complicaciones específicas que muchas veces se presentan en el proceso de adaptación social. Las personas deben hacer frente a una significativa incertidumbre y a la presión constante de mantenerse al día ante transformaciones como la automatización laboral, la globalización económica y la digitalización, lo que genera problemas prácticos como el reciclaje profesional, el acceso a recursos tecnológicos y el ajuste a nuevas formas de interacción social. En circunstancias así, no es fácil adaptarse ni experimentar bienestar. No es extraño, por tanto, que se genere afrontamiento negativo, estrés, inseguridad y hasta desconexión con la sociedad. Este escenario global tan mudable exige conciencia, formación permanente y habilidad para reinterpretar y ajustar los pensamientos, emociones y comportamientos, sin soslayar que la relación entre el individuo y su entorno es bidireccional: el medio modifica, pero también a la inversa.

La pedagogía social tiene por delante una gran tarea en este marco generalizado tan cambiante y complejo que, en ocasiones, se tiñe de negatividad, entendida como el conjunto de desafíos y obstáculos derivados de la exclusión social, la falta de acceso a recursos y la desconfianza en las instituciones. Comprometida como está con el proyecto de humanización, que busca promover el desarrollo integral y el respeto a la dignidad humana, y que requiere, como diría Morin (2001), el fomento de una ética de la comprensión planetaria, su misión, previo conocimiento de la realidad, es acompañar y orientar a los individuos y grupos en su proceso de adaptación, es decir, promover su inclusión, participación activa y bienestar. Un planteamiento adaptativo así no puede prescindir de la interioridad individual. Desde la perspectiva pedagógico-social, que aborda la interacción entre el proceso educativo y el contexto en que se inscribe, podríamos hablar de adaptación con uno mismo y de adaptación con los demás. Para que la adaptación se verifique exteriormente, en el plano intersubjetivo y social, debe conquistarse a nivel personal. Ambas vertientes son indisociables, lo que conduce a subrayar que la verdadera adaptación, en cuanto realidad psicosocial, exige armonizar los cambios internos, por ejemplo, en el modo de pensar y sentir, con las actuaciones externas u observables en un ambiente libre de coacciones.

Así pues, desde la perspectiva pedagógico-social, podemos distinguir entre adaptación interior o hacia dentro y adaptación exterior o hacia fuera. En este proceso de forzosa complementariedad, la pedagogía social, con su concepción de la persona como un ser perfectible y de la sociedad como una realidad interactiva, dinámica y transformable, desempeña un papel fundamental y proporciona los principios que sirven de base a la actividad educativa tanto individual como social. La pedagogía social se hace cargo de que la situación social constituye el marco posibilitador del proceso de personalización (Medina, 1989). También, frente a la incertidumbre y la adversidad, esta ciencia se convierte en una guía básica para promover y fortalecer las capacidades cognitivas, emocionales, morales y sociales de las personas, los grupos y las comunidades. Lejos de ser una ciencia meramente teórica o doctrinal, asume su tarea práctica tras analizar de manera contextualizada el impacto de los factores sociales, y se convierte en motor de despliegue personal y sociocultural.

La adaptación, en general, no puede establecerse desde la ruptura con el contexto sociocultural, salvo en casos extraordinarios en los que un alejamiento temporal o permanente del entorno habitual, disfuncional o anómalo, posibilite una nueva y mejor forma de ajuste, como ocurre en ciertos procesos de migración, cambio social o innovación cultural. La pedagogía social, en su enfoque práctico, aspira a proporcionar consistencia y a mejorar las condiciones de vida, para lo cual tiene presente las diferencias socioculturales y los factores que contribuyen a la exposición a la adversidad, como la pobreza, la discriminación o la falta de acceso a recursos. También los profesionales de la educación social son conscientes de que ciertos aspectos como la etnia, el género o la clase socioeconómica influyen en la *adaptabilidad*, entendida como la capacidad flexible y fluctuante para manejar el estrés, ajustarse a cambios emocionales y modificar comportamientos que favorezcan las relaciones interpersonales y la inclusión.

Esta cualidad de adaptación, ya sea a nivel individual o colectivo, permite afrontar imprevistos, aprender de la experiencia y encontrar soluciones creativas frente a los problemas, aporta seguridad e impulsa el crecimiento tanto en el plano personal como en el familiar, académico, laboral y social. Aunque el estudio de la adaptación es una de las señas de identidad de la pedagogía social (March y Orte, 2003) y sigue adquiriendo relevancia, aún deberá arrojar más luz, lo que no impide advertir ciertas tendencias generales y abiertas como las señaladas. En el sentir sociopedagógico actual, la adaptación social no se concibe como un mero ajuste, sino como un proceso dinámico que vincula la socialización individual con los cambios sociales, y favorece la interacción constante entre el entorno y las capacidades adaptativas del sujeto (Sotnikova y Malanov, 2020).

## 5. La adaptación social en el ámbito universitario

En el contexto universitario, los jóvenes avanzan hacia la adultez con diversas expectativas, entre las que se incluyen la búsqueda de empleo y la productividad. Sin embargo, también deben lidiar con presiones significativas, como la necesidad de obtener buenos resultados académicos (Martínez-Otero y Gaeta, 2024). Esta

combinación de factores podría explicar el incremento en los trastornos de ansiedad y depresión que se ha observado entre los estudiantes en los últimos años (Ahmed et al., 2023; Finch y Ong, 2024).

Pese a la heterogeneidad de circunstancias sociales y de todo tipo que rodean la vida de los universitarios, la investigación sugiere que la adaptación institucional es clave no solo para el éxito académico, sino también para la salud mental de los estudiantes (Chau y Saravia, 2014). Debe recordarse que el entorno universitario no solo opera como ámbito formativo, también representa un microcosmos de la sociedad en la que se inserta, en el que asumen gran relevancia las dinámicas de interacción y apoyo mutuo. De un modo u otro, la sociedad influye en la organización, administración y flujo relacional universitario.

Debemos subrayar la necesidad de políticas inclusivas efectivas que favorezcan la adaptación social. Según datos de la CRUE (2021-2022), desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el número de estudiantes extranjeros en el Sistema Universitario Español ha aumentado notablemente en un 140,7%, impulsado en gran medida por el crecimiento de la población inmigrante residente en España que accede a las aulas universitarias. Este incremento ha redimensionado su participación en el total del estudiantado de enseñanzas oficiales, que ha pasado del 5,6% en el curso académico 2009/10 al 10,7% en 2022/23.

En su estudio, Corradi y Levrau (2021) destacan la importancia de abordar la diversidad en las universidades y enfatizan la necesidad de implementar estrategias que promuevan tanto una mentalidad abierta como la empatía cultural. Según estos autores, estos aspectos son cruciales para mejorar la cohesión social y crear entornos educativos más inclusivos y enriquecedores, lo que, a su vez, repercute positivamente en el éxito académico de todos los estudiantes. En línea con estos hallazgos, el proceso de adaptación también está influenciado por el respaldo social, el sentido de seguridad, la autoestima suficiente, la competencia en la interacción social y las habilidades de comunicación intercultural (Amriwijaya y Sodjakusumah, 2024).

Trabajos como el de Herrera (2023) muestran que el desafío en España es aún mayor, ya que la universidad está lejos de alcanzar una verdadera democratización en cuanto a la inclusión de estudiantes inmigrantes, al menos por dos razones. La primera es que el acceso a la educación superior se ve obstaculizado por barreras como el racismo. La segunda es que, aunque Europa promueve políticas inclusivas, España carece de metas y financiación específicas para la equidad, lo cual evidencia desigualdades en su sistema educativo.

Además, otra investigación del mismo autor (Herrera, 2021) encontró una relación positiva entre el nivel socioeconómico de las familias y la probabilidad de que los jóvenes accedan a la universidad. En general, quienes provienen de familias con mejores condiciones socioeconómicas, como mayor nivel académico y estabilidad laboral de los progenitores, tienen más probabilidades de cursar estudios universitarios, independientemente de su origen étnico o cultural. Sin embargo, la investigación también concluye que esta probabilidad disminuye considerablemente entre los jóvenes de segunda generación de inmigrantes (nacidos en España) y aquellos que nacieron en el extranjero (generación 1.5) cuando ambos progenitores pertenecen al mismo

grupo étnico (matrimonios o parejas coétnicas). Esto sugiere que estos jóvenes encuentran escollos en su acceso a la universidad, lo cual se interpreta como una forma de segregación en el ámbito educativo para estos grupos.

Para abordar la problemática de acceso y permanencia de los estudiantes inmigrantes en la universidad, es preciso reconocer que no solo encuentran barreras más o menos explícitas, como el racismo o la xenofobia, sino también obstáculos estructurales que condicionan significativamente su trayectoria académica. Estos factores estructurales incluyen desigualdades socioeconómicas, falta de redes de apoyo, desconocimiento del sistema educativo y dificultades de adaptación sociocultural y lingüística.

Uno de los factores más evidentes es la desigualdad socioeconómica. Muchos estudiantes inmigrantes provienen de familias con menores ingresos económicos, lo que dificulta cubrir los costos asociados a la educación universitaria, como la matrícula, materiales de estudio, transporte y, en algunos casos, alojamiento. La necesidad de trabajar para apoyar a sus familias o para solventar sus propios gastos puede limitar el tiempo disponible para los estudios, lo que perjudica su rendimiento y pone en riesgo su continuidad académica.

Otro obstáculo frecuente es la falta de una red de apoyo. Al encontrarse en un país nuevo, los estudiantes inmigrantes suelen carecer de un soporte sociofamiliar, tanto en lo académico como en lo personal. La ausencia de un sistema de apoyo familiar, comunitario o institucional impacta negativamente en su ajuste universitario.

El desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo también puede complicar la experiencia universitaria. No es extraño que los estudiantes inmigrantes o sus familias desconozcan las opciones de apoyo financiero, las becas, los programas de orientación disponibles y otros recursos que facilitan el ingreso y la permanencia en la universidad.

Las dificultades de adaptación sociocultural y lingüística añaden complejidad a la experiencia universitaria de estos estudiantes. La barrera lingüística limita su capacidad para participar plenamente en las clases, comprender los contenidos de estudio y, en general, integrarse en la vida universitaria. Asimismo, la adaptación a los valores, actitudes, relaciones, conductas, normas y códigos no escritos de la institución -lo que habitualmente se conoce como "currículum oculto"- puede resultar complicada y generar sentimientos de exclusión o inseguridad. Factores como la competencia lingüística y cultural, las restricciones financieras y la falta de apoyo social condicionan significativamente la continuidad académica, de ahí que sean necesarias intervenciones que reduzcan las desigualdades y promuevan la equidad en el ámbito universitario (Atobatele et al., 2024). La adaptación sociocultural es un proceso prolongado que requiere sensibilidad, apoyo y comprensión por parte de la comunidad universitaria.

Las fuentes de dificultad en el acceso igualitario y la permanencia de los estudiantes inmigrantes en el ámbito universitario provienen de una combinación de estos elementos estructurales, más o menos visibles, que interactúan y se refuerzan mutuamente, hasta el punto de que su impacto desadaptativo y excluyente se intensifica. Abordarlas requiere una combinación de políticas inclusivas, como la implementación de programas de tutorías entre iguales, servicios de orientación personal y lingüística,

becas y ayudas económicas, así como programas de integración social y académica. Además, se precisa una mayor sensibilización por parte de la comunidad universitaria para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan las mismas oportunidades de éxito académico y profesional.

Otro tanto puede decirse de los estudiantes con discapacidad, expuestos a desafíos adicionales derivados tanto de barreras físicas como de prejuicios sociales y estigmatización que pueden dificultar su integración y participación plena en la vida universitaria. Las barreras físicas, como la falta de accesibilidad en los edificios, la inadecuación de los espacios y el equipamiento universitario, configuran una de las problemáticas más evidentes. Cuando las infraestructuras universitarias no están adaptadas para garantizar la movilidad y el acceso igualitario de estos estudiantes se limita su autonomía y su participación en actividades académicas y extracurriculares.

Junto a las barreras físicas, los prejuicios sociales y la estigmatización provenientes de compañeros, profesorado o incluso de políticas institucionales constituyen procesos que dificultan aún más su inclusión y adaptación a la vida universitaria. Los estereotipos y expectativas reduccionistas sobre sus capacidades, a los que están expuestos los estudiantes con discapacidad, conducen con frecuencia a su exclusión tanto en el aula como fuera de ella. La falta de conciencia y sensibilización sobre la diversidad funcional contribuye a que sean percibidos como “diferentes” o “menos capaces”, además de obstaculizar su desarrollo personal y académico, lo que afecta negativamente a su autoestima y motivación. Este entramado estructural adverso, caracterizado por la ausencia de una cultura inclusiva, refuerza su aislamiento social y genera nuevas dificultades. Se perpetúa así la espiral de desventajas que limita su participación plena y su acceso verdadero a oportunidades de aprendizaje y crecimiento. La exclusión impacta en su rendimiento, pero también mina su sentido de pertenencia y su capacidad para desplegar una identidad positiva, lo que influye negativamente en su permanencia y éxito en el sistema educativo.

La estigmatización, a veces internalizada hasta generar autoestigmatización, también puede generar sentimientos de aislamiento. Los estudiantes con discapacidad, al sentirse excluidos o discriminados, pueden experimentar depresión, ansiedad, estrés y otros problemas de salud mental, lo que repercute directa y negativamente en sus resultados académicos, en su bienestar emocional y en su calidad de vida. Además, la falta de apoyos adecuados, como tutores especializados, orientación a la comunidad universitaria, tecnología asistiva o métodos pedagógicos adaptados, puede perpetuar el estigma, la marginación y la denigración de las personas con discapacidad (Saia et al., 2024).

Estos desafíos en la integración y adaptación de los estudiantes más vulnerables subrayan la necesidad de políticas, recursos y vías operativas que faciliten su plena inclusión en el entorno universitario. El objetivo es garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características, tengan acceso equitativo a una educación de calidad y oportunidades para tener éxito. Fomentar la inclusión en la educación superior tiene como objetivo promover la equidad y la justicia social, reducir las desigualdades, combatir la discriminación y potenciar la diversidad. Además, permite la movilidad social ascendente de los grupos desfavorecidos, romper el ciclo de la pobreza o la exclusión y contribuir al desarrollo económico (Ricaurte et al., 2024).

Aunque se ha avanzado en reconocer la necesidad de integrar a las personas con discapacidad en todas las actividades humanas y en los programas de desarrollo y políticas sociales, aún queda mucho por hacer para lograr una inclusión plena y efectiva. A nivel internacional se plantea la relevancia de reducir las desigualdades de ingresos y las disparidades basadas en el género, la edad, la discapacidad, la clase, la etnia, la religión y las oportunidades, tanto dentro de los países como entre ellos ([Organización de las Naciones Unidas, 2015](#)), y en este marco general, a nivel nacional, en España, el artículo 37 de la reciente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, establece que:

- 1. Las universidades garantizarán al estudiantado que en el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes no será discriminado por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, orientación sexual, identidad de género, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, nacionalidad, enfermedad, condición socioeconómica, lingüística, afinidad política y sindical, por razón de su apariencia, o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- 2. Las universidades favorecerán que las estructuras curriculares de las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles. En particular, adoptarán medidas de acción positiva para que el estudiantado con discapacidad pueda disfrutar de una educación universitaria inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad con el resto del estudiantado, realizando ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, a los materiales didácticos, a los métodos de enseñanza y al sistema de evaluación.
- Las universidades facilitarán a las personas usuarias de las lenguas de signos su utilización cuando se precise.
- Las universidades promoverán el acceso a estudios universitarios de las personas con discapacidad intelectual y por otras razones de discapacidad mediante el fomento de estudios propios adaptados a sus capacidades.

El compromiso con la inclusión debe advertirse tanto en la teoría como en la práctica, en la legislación y en la vida universitaria cotidiana. La inclusión no puede limitarse a una simple eliminación de barreras físicas, requiere un proceso de adaptación social integral, que se extienda a todas las dimensiones de la experiencia institucional. Como señala [McArthur \(2021\)](#), una universidad verdaderamente inclusiva asegura que aspectos como el funcionamiento de las asociaciones estudiantiles, las oportunidades deportivas, la oferta gastronómica, la investigación, los programas académicos, los textos utilizados, las oportunidades de promoción laboral y los métodos de evaluación respondan a un principio de inclusión genuina. Alcanzar esta meta implica transformar las políticas institucionales, así como la forma en que se concibe la organización universitaria, el ambiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los distintos aspectos que intervienen en la vida académica. Es necesario que todos estos elementos concurren adecuadamente en aras de la convivencia inclusiva. La adaptación social en la universidad implica ajustes individuales, pero también generar dinámicas comunitarias que reconozcan la diversidad.

El ambiente educativo debe ser accesible para todo el alumnado, adaptable a sus diversas necesidades y características. En este sentido, el objetivo es garantizar que la inclusión no sea una mera formalidad, sino un compromiso profundo y decisivo. El estudio realizado por [Koutsouris et al. \(2022\)](#) pone de manifiesto que a menudo las

políticas universitarias se adscriben a un enfoque gerencial y legalista, en el que la inclusión se mercantiliza y se convierte en un “producto comercial”, alejado de las reformas propuestas por la pedagogía social y orientado a mejorar la reputación institucional.

La sociedad, como recuerdan Solís-Grant et al. (2023), exige a las universidades crear entornos inclusivos que faciliten el pleno desarrollo de todos sus miembros. Nos hallamos ante un reto pedagógico-social que implica un compromiso ético que trasciende el simple ajuste impersonal del aparato organizativo. La inclusión se manifiesta, con frecuencia, en un entramado relacional que no se explica únicamente mediante esquemas formales. Cabe enfatizar, por tanto, que la adaptación social en la universidad debe abordarse desde una perspectiva comunitaria, participativa y colaborativa. Cuestión clave en el impulso de la inclusión es la capacidad de las instituciones para transformar sus interacciones cotidianas, de manera que cada miembro de la comunidad educativa sea respetado y valorado en su diversidad, con posibilidad real de participación acorde a sus características.

Aunque son muchas las orientaciones requeridas para la inclusión, una de las más importantes se articula en relación al profesorado. La formación en diversidad funcional y en educación inclusiva se torna clave para asegurar que los docentes conozcan las necesidades de sus estudiantes y dispongan de herramientas para actuar de manera efectiva. Esto se traduce en la implementación de ajustes razonables en el proceso educativo, la evaluación y el acompañamiento académico, de manera que se favorezca el despliegue de la personalidad de cada estudiante, sin que se vea en desventaja debido a su situación personal o a las limitaciones estructurales de la universidad. A este respecto, el estudio de Ortiz et al. (2018) reveló que el profesorado universitario no se considera suficientemente preparado para responder a la diversidad, lo que subraya la necesidad de una capacitación especializada de carácter inclusivo.

En el marco de la pedagogía social, destacamos la importancia de la relación entre la universidad y la sociedad. La universidad debería responder a las demandas sociales de diversidad y equidad, y ajustar sus prácticas para garantizar una educación inclusiva. A su vez, con arreglo a su función social, tiene la responsabilidad de formar personas que promuevan la inclusión allá donde estén. Por su parte, la sociedad también debería influir positivamente en la universidad, implicarse activamente en la construcción de comunidades inclusivas y comprometidas.

En este proceso, las unidades de atención a la diversidad desempeñan un papel crucial, ya que ofrecen apoyo y asesoramiento personalizado, a la vez que impulsan cambios a nivel institucional. Su labor abarca desde la eliminación de barreras arquitectónicas hasta el diseño de programas de sensibilización dirigidos a la comunidad universitaria, pasando por la coordinación de medidas que favorecen la equidad en el acceso y la permanencia en la educación superior. Estas unidades promueven la mediación y la justicia social; contribuyen a que la universidad sea un ámbito de formación intelectual y académica, pero también de convivencia, en el que, a través de las relaciones personales, se fomenta la adaptación, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad.

Lograr una universidad verdaderamente inclusiva, que favorezca una adaptación cuestionadora, consciente y libre, requiere, por tanto, un compromiso colectivo que involucre a todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, la

pedagogía social ofrece un valioso marco de referencia para transformar la cultura institucional y fomentar la inclusión, entendida como un proceso dinámico, en el que cada miembro, no solo cada estudiante, pueda desplegar su potencial y desenvolverse plenamente en interrelación con el entorno social.

---

## Referencias

- Ahmed, I., Hazell, C. M., Edwards, B., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2023). A systematic review and meta-analysis of studies exploring prevalence of non-specific anxiety in undergraduate university students. *BMC Psychiatry*, 23(1), 240. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04645-8>
- Amriwijaya, J. y Sodjakusumah, T. I. (2024). Dynamics of social adaptation of migrant students. *International Journal of Teaching and Learning (INJOTEL)*, 2(8), 2350-2361.
- Atobatele, F. A., Kpodo, P. C., & Eke, I. O. (2024). Strategies for enhancing international student retention: A critical literature review. *Open Access Research Journal of Science and Technology*, 10(2), 35-45.
- Beccaria, C. (2015). *Tratado de los delitos y de las penas*. Madrid, Universidad Carlos III.
- Chau, C. y Saravia, J. C. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes del Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284.
- Corradi, D. y Levrau, F. (2021). Social adjustment and dynamics of segregation in higher education: Scrutinising the role of open-mindedness and empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 84, 12-26.
- CRUE (2021-2022). *La universidad española en cifras*. CRUE.
- Darwin, C. (1999). *El origen de las especies por medio de la selección natural*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Durkheim, E. (1928). *El suicidio. Estudio de sociología*. Madrid, Reus.
- Erzen, E., y Ozabaci, N. (2023). Effects of Personality Traits, Social Support and Self-Efficacy on Predicting University Adjustment. *Journal of Education*, 203(2), 353-366. <https://doi.org/10.1177/00220574211025059>
- Finch, B., y Ong, E. (2024). Exploring coping resiliency and depression among university students in a post-pandemic context. *Advances in Mental Health*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/18387357.2024.2323507>
- Frankl, V. E. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder.
- Herrera Cuesta, D. (2023). La incorporación de los inmigrantes al sistema universitario. La democratización del sistema educativo podría favorecer una integración más satisfactoria de las cohortes de hijos de inmigrantes en la universidad española. *Nueva Revista*, 184, 96-109. <https://go.oei.int/fnvvivex>
- Herrera Cuesta, D. (2021). El acceso de los hijos de inmigrantes a la Educación Superior en España ¿una cuestión de origen étnico o de origen social? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 391-406. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21217>
- Klimstra, T.A., Nofle, E. E., Luyckx, K., Goossens, L., y Robins, R. W. (2018). Personality development and adjustment in college: A multifaceted, cross-national view. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(2), 338-361. <https://doi.org/10.1037/pspp0000205>
- Koutsouris, G., Stentiford, L., & Norwich, B. (2022). A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*, 48(5), 878-895. <https://doi.org/10.1002/berj.3799>
- Lamarck, J. B. (1986). *Filosofía zoológica*. Barcelona, Alta Fulla.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (2023). BOE, 70. <https://go.oei.int/dmuk7v4w>

- March Cerdà, M. X., & Orte Socias, C. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 85-110.
- Markiewicz, R., Goniewicz, M., Włoszczak-Szubzda, A., & Jarosz, M. J. (2012). Biological determinants of social maladjustment. *Clinical and Experimental Medicine*, 53(3), 153-157.
- Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista educação em questão*, 59(59). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24018>
- Martínez-Otero, V., & Gaeta, M. L. (2024). Estudio educativo sobre la adaptación social de estudiantes universitarios iberoamericanos. *Educação e Sociedade*, 45, 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES.280131>
- McArthur, J. (2021). The inclusive university: A critical theory perspective using a recognition- based approach. *Social Inclusion*, 9(3), 6-15.
- Medina, R. (1989). La educación como un proceso de personalización en una situación social. En L. E. Palacios et al. (Eds.): *El concepto de persona* (100-120). Madrid, Rialp.
- Merton, R. K. (1962). *Estructura social y anomia*. Río Piedras, Oficina de Publicaciones de Estudios Generales.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación futuro*. Barcelona, Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Objetivo 10: Reducción de las desigualdades. En *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>
- Ortiz Colón, A. M., Agreda Montoro, M., y Colmenero, M. J. (2018). Toward inclusive higher education in a global context. *Sustainability*, 10(8), 2670. <https://doi.org/10.3390/su10082670>
- Pinillos, J. L. (1999). *Principios de psicología*. Madrid, Alianza Editorial.
- Radkiewicz, P., & Skarżyńska, K. (2021). The dynamics of authoritarianism: A longitudinal study on the relationship between personality, political attitudes, and authoritarian beliefs. *Journal of Social and Political Psychology*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.5964/jssp.v9i1.1157>
- Ricaurte, K., Galán-Muros, V., & Bouckaert, M. (2024). ¿Tienen los países como objetivo fomentar la inclusión en la educación superior? UNESCO IESALC, Serie Análisis de Políticas de ES, (19).
- Saia, T., Vogel, E., y Salazar, S. (2024). "We need a world we can operate in": Exploring the relationship between societal stigma and depression among wheelchair users. *Disability and Health Journal*, 17(3), 101624. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2024.101624>
- Samadi, M., & Sohrabi, N. (2016). Mediating role of the social problem solving for family process, family content, and adjustment. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 217, 1185-1188. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.141>
- Solís-Grant, M. J., Brett-López, M. J., Espinoza-Parçet, C., Pérez-Villalobos, C., Rodríguez-Núñez, I., Pincheira-Martínez, C., y Sepúlveda-Carrasco, C. (2023). Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. *Plos one*, 18(1), e0280161.
- Sotnikova, O. A., y Malanov, I. A. (2020). Социально-педагогическая адаптация личности как психолого-педагогическая проблема. Научно-педагогическое обозрение (Socio-pedagogical adaptation of personality as a psychological and pedagogical problem). *Pedagogical Review*, 4, 152-160.
- Terziev, V. (2019). Conceptual framework of social adaptation. En *Proceedings of INTCESS 2019 - 6th International Conference on Education and Social Sciences* (494-503). Dubai.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Wieczorek, D. (2020). Wybrane problemy definicyjne niedostosowania społecznego: Między fenomenem a terminem. *Orbis Idearum*, 8(2), 115-135.
- Wiesenfeld, E. (2001). El proceso de inadaptación social. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 17(1), 31-50.
- Wills-Jackson, C. (2019). A historical perspective of the field of emotional and behavioral disorders: A review of literature. *International Journal of Psychology and Counselling*, 11(8), 81-85.

#### Cómo citar en APA:

Martínez-Otero, V (2025). La pedagogía social como promotora de adaptación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 179-193. <https://doi.org/10.35362/rie9716699>