

Frutos de la identidad: Educación Ambiental en la escuela rural en Uruguay

Clara López Collazo

Maestranda en Educación Ambiental, Universidad de la República.

Docente del Consejo de Formación en Educación. Montevideo y Rocha, Uruguay.

verdeclarit@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4559-3295>

[Recibido: 18 marzo 2022. Revisado: 8 diciembre 2022. Aceptado: 30 diciembre 2022]

Resumen: Frutos de la identidad se realizó a comienzos del año 2021 en una escuela rural localizada al este del territorio uruguayo. Se propuso un trabajo interdisciplinar del concepto identidad a fin de contribuir a la transversalidad de la educación ambiental. Teóricamente, se analizan recomendaciones didácticas y contenidos curriculares que el programa oficial propone. En la perspectiva práctica, los protagonistas fueron diecisiete niños y niñas de tres a doce años, su guía la maestra de aula y el objetivo general: construir conocimientos en torno al concepto de identidad desde una perspectiva ambiental. La metodología empleada surge del pensamiento creativo, es holística e integral y busca el diálogo y fusión entre diversas áreas. Al finalizar este recorrido educativo, se concluye que la identidad no es estática, es una construcción colectiva e individual. Esta propuesta de Educación Ambiental permitió acercar a los educandos al sistema ambiente continuo reconociendo en éste rasgos de su identidad.

Palabras clave: Educación Ambiental; Identidad; Interdisciplina.

Fruits of identity: environmental education in a rural school in Uruguay

Abstract: Fruits of identity was carried out at the beginning of 2021 in a rural school located east of Uruguayan territory. An interdisciplinary work of the identity concept was proposed to contribute to the transversal approach of the environmental education. Theoretically, didactic recommendations and curricular contents that are proposed by the official education program are analyzed. In the practical aspects, the protagonists were seventeen children from three to twelve years old, and their classroom teacher and guide. The main goal is to build knowledge around the identity concept from an environmental perspective. The methodology used stems from the creative thinking, is holistic and integral, and searches for dialogue and blending of diverse areas. At the end of this educational journey is concluded that identity is not static, it is an individual and a collective construction. The proposal of environmental education allowed the students to approach to environmental system continuous and recognize there traits of their own identity.

Keywords: Environmental education, Environmental identity; Interdisciplinary.

Para citar este artículo: López-Collazo, C. (2022) Frutos de la identidad: Educación Ambiental en la escuela rural en Uruguay. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 4(2), 2501. doi: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2022.v4.i2.2501

Introducción

La Ley General de Educación n°18.437 aprobada desde el año 2009 en todo el territorio uruguayo (Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 2009), señala en su artículo n°40 a la Educación Ambiental (en adelante EA) como línea transversal en todos los niveles formativos del país. En concordancia con esta disposición legal, en el año 2014 surge el Plan Nacional de Educación Ambiental

(en adelante PlaNEA) como propuesta de la Red Nacional de Educación Ambiental. El objetivo general del PlaNEA es constituir un marco rector de la EA en Uruguay con alcance a todos los niveles del sistema educativo, ámbitos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales de EA formal y no formal que propenda a la coherencia, sinergia y continuidad de conjunto en una perspectiva de mediano y largo plazo. La Ley General de Protección del Ambiente n°17283, surgida en el año 2000 es también un antecedente legal en materia de EA. En su artículo n°11 señala que las entidades públicas deben fomentar la formación ambiental de los habitantes del país mediante capacitaciones, actividades educativas, informativas y difusoras con el fin de que la comunidad adopte comportamientos conscientes en cuanto a la protección del ambiente y el desarrollo sostenible (Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 2000).

En la sociedad la EA goza de una gran aceptación, se percibe como una orientación actitudinal positiva (Brailovsky, 2007) contrariamente en Uruguay continúa teniendo dificultades para su inserción en el sistema educativo formal. Sin embargo, hace ya más de una década que los docentes nos preguntamos ¿Cómo transversalizar la EA en la escuela? ¿Cómo generar procesos educativos ambientales desde la primaria? Las respuestas a estas interrogantes no se encuentran en la legislación vigente ni tampoco en el currículum escolar. Las maestras debemos enfrentarnos a esta dificultad de manera autodidacta, como la mayoría de los educadores y educadoras ambientales en Uruguay (Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable, PlaNEA, 2014).

En concordancia con esta situación, se ha detectado a través de encuestas a setenta estudiantes magisteriales avanzados, gran dificultad para concebir al ambiente desde una perspectiva sistémica, compleja y multidimensional; la mayoría define al ambiente en disociación con la especie humana, inclusive gran parte de los encuestados demuestran entender que la EA puede abordarse de forma disciplinar, poniendo especial énfasis en la Ecología, ignorando el tratamiento que la EA requiere. Se reconoce así una tensión fehaciente entre la ausencia de formación en este campo del conocimiento y el carácter transversal que la vigente Ley de Educación le otorga a la misma. Es importante asumir la necesidad de construir un ámbito didáctico específico para la EA en la que las diversas disciplinas se fusionen. Si queremos que la EA sea algo más que un discurso normativo tendremos que trabajar más los aspectos psicoeducativos y didácticos (García, 2004).

Este trabajo se encuentra posicionado desde la corriente socio-crítica, se insiste en el análisis de las dinámicas sociales que configuran la base de las realidades y problemáticas ambientales. Consiste en una pedagogía ambiental que apunta al trabajo transdisciplinar mediante el cual se pretende el desarrollo de un saber-acción para pensar problemas locales, con la debida contextualización de los temas tratados (Sauvé, 2005). En simultáneo, este trabajo también adhiere a lo cognitivo humanista, haciendo énfasis en la dimensión humana del ambiente y en el vínculo entre la naturaleza y la cultura. Este enfoque de la EA es cognitivo, pero más allá del rigor de la observación, del análisis y de la síntesis, esta corriente consiste también en lo sensorial, en la sensibilidad afectiva, en la creatividad. Se concibe a la EA de forma procesual:

Es un proceso permanente que debe atender a la formación de sujetos críticos, creativos, respetuosos por los derechos humanos y ambientales, que valoricen la existencia de diferentes modalidades de conocimiento e interpretación del mundo. Busca la formación de sujetos sociales, con una ética medioambiental que sea solidaria con todas las manifestaciones de vida, asumiendo un compromiso con la transformación socioambiental. (Achkar *et al.*, 2005, p. 9)

Se invita a los y las educadores a pensar al ambiente desde una perspectiva sistémica -pero también a sentir- al ambiente como un continuum de elementos naturales, naturales modificados y artificiales que constituyen el ámbito que nos rodea y en el que vivimos (Reboratti, 2011). Recientemente, en la misma dirección, Danowski y Viveiros de Castro (2019) señalan:

La relación entre humanidad y mundo comienza a poder ser pensada como relación que une el lado único de la cinta de Moebius consigo mismo (...) donde la inseparabilidad del pensamiento y el ser, de lo animado y de lo no animado, de la cultura y la naturaleza, es una unicidad completa y real. "Humanidad y mundo están del mismo lado (...) si se empieza el recorrido a partir de la humanidad (desde el pensamiento, la cultura, el lenguaje, "el adentro") se llega necesariamente al mundo (al ser, la materia, a la naturaleza, "al gran afuera") sin cruzar ninguna frontera y viceversa. (p. 203).

La disciplina, la interdisciplina y la transdisciplinariedad, también puede ser concebido como un continuum desde la coordinación a la fusión (Pombo, 2013). Este posicionamiento ético supone considerar el interés humano como configurador del ambiente "(...) la actividad humana es parte de la naturaleza, lo cual implica un relacionamiento diferencial por sectores, clases, naciones, etcétera, con responsabilidades e intereses a veces, contrapuestos, y con una determinación histórica." (Foladori, 2011:89). El ambiente ya no es entendido desde el dominio de la naturaleza sino desde la producción de esta; colabora en la transformación de la visión dominante del capitalismo por una concepción de integralidad dialéctica entre naturaleza y sociedad (Montañez, 2009).

En el espacio de tiempo en el que me he dedicado a ser maestra de escuela primaria, he buscado abordar la EA de forma transversal desde el posicionamiento socio crítico y sensible en la región sureste del país. Construyendo EA con especial atención a su abordaje didáctico. Todo este esfuerzo permite evidenciar pautas de acción y caminos posibles en la gran incertidumbre que trae consigo la transversalización de la EA en Uruguay. Estos trabajos han sido utilizados como recurso didáctico, catalizadores de nuevas prácticas ambientales en el contexto magisterial y fueron publicados por revistas de divulgación educativa de referencia entre los docentes del país. Todas estas prácticas ambientales resumen la persistente insistencia en brindar más certezas en lo que refiere abordaje didáctico de la EA en la escuela primaria. Brevemente se señala parte del recorrido realizado junto a grandes colegas: Los pastizales en el Batllismo. Hacia un abordaje ambiental del currículum en 2017; ¿Qué Educación Ambiental queremos? en 2018; El paisaje sonoro. Una invitación a empatizar con el ambiente en 2019; (Re)valorizando al maíz criollo en 2019. Un abordaje didáctico-ambiental del tiempo en 2020. Todas estas prácticas ambientales

e interdisciplinarios resumen la persistente insistencia en realizar aportes y desarrollar una didáctica constructivista de la EA en la escuela. Así como lo plantea García (2004): “Para el constructivista el conocimiento es relativo y en continua evolución, siendo muy relevantes los procesos de construcción compartida del conocimiento, de negociación de significados, de elaboración de un discurso común y, por tanto, la interacción social y el ambiente de aprendizaje” (p. 94).

En esta oportunidad se busca dar a conocer una experiencia didáctica ambiental desarrollado en el año 2021 en la Escuela primaria N°86, institución rural pública localizada en las Sierras de Rocha al este de Uruguay, en el departamento de Rocha. La escuela tiene una historia centenaria en el territorio y se caracteriza en la actualidad por tener una población escolar alta y fluctuante; la mayoría de las familias son núcleos con origen urbano que deciden vivir en el medio rural. Describen así un flujo a contracorriente del despoblamiento del campo evidenciado a escala país por la estadística nacional. Además, muchas familias son extranjeras y viajantes. Al momento de esta experiencia se trabajó con niñas y niños uruguayos, costarricenses, argentinos y españoles.

Diecisiete estudiantes conviviendo en una única y amplia aula, configurando una diversa comunidad de enseñanza y aprendizaje. La propuesta *Frutos de la identidad* se desarrolló contemplando la dinámica multigrado, la franja etaria contempló desde los tres a los doce años. En Uruguay eso supone una formación desde nivel inicial hasta la primaria completa. La modalidad presupuestal de la escuela supone una única maestra a cargo de todo el quehacer docente. La didáctica multigrado y la unidocencia potenciaron el trabajo interdisciplinar y cooperativo, clave para la construcción de EA (Rugrúa, 1997).

Como lo anuncia el título el concepto de identidad ambiental fue estructurante. La identidad ambiental como un yo emergente que se sitúa en un espacio-tiempo determinado (Varela, 1996); que se caracteriza por la construcción de significados y argumentos (Plantín, 2014). Buscamos reflexionar en torno a nuestra identidad en las Sierras de Rocha a partir de los frutos presentes en el ambiente, en la comida, en nuestra vida cotidiana y escolar. El desarrollo de este artículo se manifiesta en una primera parte teórica, indagadora respecto al abordaje tradicional escolar del concepto de identidad, recopila y analiza las recomendaciones didácticas propuestas en el programa oficial de primaria en función del abordaje de esta categoría y su presencia en los contenidos a enseñar en función de cada área del conocimiento. Luego transcurre un segundo apartado en la que se incluye una narrativa sobre el conjunto de prácticas ambientales realizadas; las finalidades educativas, los contenidos abordados, la descripción de las actividades y los recursos didácticos utilizados. Acompaña a esta descripción un análisis de la propuesta *Frutos de la Identidad* en vínculo con los aportes que brindan los niños y las niñas durante el recorrido didáctico y las cosechas que ofrece el proceso; finalmente se incluye una breve reflexión en relación al programa vigente y a la apertura al abordaje transversal de la EA en la escuela primaria.

Desarrollo

¿Desde dónde abordar lo identitario?

La identidad es un concepto que tradicionalmente en la escuela uruguaya se encuentra en vínculo con la enseñanza de las ciencias sociales; esto coincide en el programa escolar con la alta presencia que dicha categoría conceptual tiene en esa malla curricular; en el programa escolar vigente las Ciencias Sociales convocan a la enseñanza de Geografía, Historia y Construcción de Ciudadanía. En la fundamentación didáctica que encabeza a este documento oficial el concepto identidad se hace notable en varias ocasiones. En el área del conocimiento artístico, la identidad se presenta específicamente en el apartado dedicado a las artes visuales, así como en la sección correspondiente a la expresión corporal. En la fundamentación de esta área, en el año 2008, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria señala:

Vivimos en una sociedad filtrada por referencias estéticas de todo tipo que están presentes en nuestros procesos de socialización, de construcción de identidad y de elaboración de ideas que vamos construyendo sobre el mundo y sobre nosotros mismos (...) Significar es expresar a través de una obra (visual, musical, escénica, literaria) la libertad, deseo, pasión de un creador y a su vez la identidad del grupo humano del que forma parte. (DGEIP, 2008:70).

En el área del conocimiento de la lengua el documento explicita que:

Es tarea del docente conocer las identidades lingüísticas y las situaciones de comunicación en las que participan sus alumnos en su entorno familiar y social así como que la lengua constituye un componente fundamental en la construcción de la identidad de los hablantes. (p. 50).

Finalmente, en el área del conocimiento social define a la identidad como un proceso tendiente al autoconocimiento y al conocimiento y respeto del otro. Y se hace referencia a esta categoría cuando se explicita que la diversidad se manifiesta en la identidad de los grupos sociales y también al momento de establecer pautas para abordar la educación sexual en la escuela al señalar la importancia de trabajar la identidad de género (DGEIP, 2008). Asimismo, la disciplina que reúne más presencia de la categoría en estudio es Historia.

La enseñanza de la Historia contribuye a la construcción de identidad, teniendo en cuenta la historia colectiva de una comunidad, sin olvidar ninguno de los tiempos, ni los aportes que han fraguado en su construcción” “La comprensión del presente y del pasado implica el reconocimiento de la variedad cultural que configura la identidad de los pueblos. (p.105).

El concepto de identidad aparece - con mayor y/o menor presencia - en la fundamentación didáctica de cada una de las áreas mencionadas. Se aprecia con claridad que la mayoría de las veces el término se incluye dentro de las disciplinas sociales y el segundo lugar lo comparten, con un porcentaje mucho menor, el área del conocimiento de la lengua y el área del conocimiento artístico.

En lo que respecta a los contenidos que se proponen enseñar, también la mayoría de los contenidos identitarios se encuentran en el área del conocimiento de las ciencias

sociales; figuran contenidos en el área del conocimiento artístico y llama la atención que no se presentan contenidos de esta naturaleza en el área del conocimiento de la lengua cuando en su fundamentación didáctica si se hacía mención. Es importante señalar que para el área del conocimiento de las ciencias naturales no hay presencia del concepto de identidad ni en su fundamentación didáctica ni en el conjunto de contenidos que se proponen enseñar para esas disciplinas. En igual situación se encuentra el área del conocimiento matemático.

La identidad resulta ser un denominador común entre algunas áreas del conocimiento y sin embargo no convoca a las ciencias naturales ¿por qué? ¿Es posible abordar lo identitario desde una perspectiva ambiental? ¿integral? La identidad ¿no podría actuar como eje medular de procesos educativos ambientales capaz de contribuir en la transversalización de la EA en la escuela? A continuación, se describe una experiencia pedagógica procesual en la que se intentó, a través de la práctica, acercarse a la identidad ambiental.

Descripción y análisis de la propuesta

El objetivo general de este trabajo fue contribuir a la construcción pedagógica de una identidad ambiental en el marco del programa curricular vigente para enseñanza de educación primaria en Uruguay. Los contenidos que se abordaron involucraron varias áreas del conocimiento; desde las ciencias naturales se trabajó desde la Química los distintos estados de la materia, desde la Biología la identificación y diferenciación entre flora exótica y flora autóctona. Como era de esperar se involucra a las ciencias sociales, a la Historia abordando la identidad latinoamericana y la visión rioplatense durante el siglo XIX. En lo que respecta a las matemáticas, se trabaja la medida respecto a una magnitud dada, la estimación sensorial, el manejo de instrumentos de medida. También se aborda, especialmente con los más pequeños, distintos criterios de clasificación según distintas variables. Y desde la Geometría se trabaja la simetría respecto a una recta. Desde el área del conocimiento de la lengua se aborda la lectura de textos descriptivos diferenciándolos de textos narrativos, poéticos. Por último, y no por ello menos importante, el área del conocimiento artístico; desde la Literatura se aborda la corriente nativista a través de los versos de poetas rioplatenses, locales y desde una estructura lúdica las adivinanzas en versos; desde las artes visuales se trabajó el arte nacional representado por Pedro Figari y la composición latinoamericana a cargo de Roberto Fontanarrosa.

El inicio de esta experiencia se funda con una interrogante disparadora ¿Qué fruto te identifica? La mayoría de los educandos cumplen con la consigna identificándose con frutos nativos. Las tres especies más nombradas son la Pitanga (*Eugenia uniflora*), el Butiá (*Butia capitata*) y el Guayabo del país (*Acca sellowiana*). Resulta que las especies autóctonas son percibidas como símbolo de la identidad, los niños y las niñas demuestran un conocimiento previo muy profundo sobre estas especies, realizan dibujos, conocen sus aromas, son capaces de identificarles en la naturaleza y hasta proporcionan usos medicinales que pueden hacerse con éstas. Se proponen juegos con los nombres comunes y los nombres científicos, se indaga en el lenguaje guaraní para conocer de qué otra manera se puede nombrar a estos frutos. Una vez sistematizada la información, volvemos a la interrogante, ahora en vez de contestar en forma individual, salimos al patio de la escuela y buscamos en forma colectiva frutos

que nos identifiquen. Realizamos adivinanzas y terminamos la jornada cosechando dos frutos: membrillos (*Cydonia oblonga*) y sandía (*Citrullus lanatus*).

El Membrillo

Se indaga sobre su origen ¿es un fruto nativo? ¿nos identifica? Varios niños asienten y argumentan su postura manifestando haber visto muchos árboles de membrillo, cercanos a la escuela, en la zona de las sierras. Además, el Martín Fierro es considerado un nuestro país un postre criollo, también en Argentina y se prepara con membrillo y queso. José Hernández con su lírica y Roberto Fontanarrosa con sus ilustraciones les ayudan a comprender más sobre su identidad río platense. Se observa la película Martín Fierro del año 2007 dirigida por Romero y Ruiz.

Descubrimos que el origen del membrillo es asiático pero que está muy presente en nuestro ambiente en la actualidad. Se trabaja la simetría axial a partir de la obra Dulce de membrillo (Figura 1) del reconocido pintor y pedagogo uruguayo Pedro Figari; representante de nuestra identidad nacional y patrimonio artístico cultural.



Figura 1. 1.a Frutos de membrillo; 1.b Postre configurado por una rodaja de dulce de membrillo junto a una rodaja de queso, denominado en Uruguay y Argentina como Martín Fierro. 1.c “Dulce de membrillo” (Uruguay, 1927) pintura sobre óleo del artista Pedro Figari; 1.d Fotografía del momento en el que se coció el dulce elaborado en la escuela.

Junto con la cocinera de la escuela se trabaja con la receta del dulce de membrillo (texto descriptivo); se procesan los frutos con especial atención a los distintos estados por los que transitan los frutos desde el árbol hasta la mesa (sólido – líquido - gaseoso). Los más pequeños hacen impresiones de membrillo con pintura y clasifican los membrillos según su tamaño: pequeños, medianos y grandes; pelados y con

cáscara; crudos y cocinados. Todos trabajan en la elaboración del dulce y en conjunto cocinan pasta frola que se comparte con el resto de la comunidad educativa.

La Sandía

En simultáneo, se cosecha la sandía, esto es posible gracias al trabajo en la huerta escolar realizado por los niños y niñas el año anterior; el esfuerzo trajo sus frutos, de hecho, presenta un gran tamaño, la interrogante emergente fue ¿Cuánto pesa la sandía? Y arranca el desafío: se realizan estimaciones, se registran los datos en una tabla, se establecen distintos criterios para ordenarlos. Nivel inicial realiza observaciones del fruto cosechado, se escriben en conjunto sus atributos visuales, se realizan dibujos de la observación. Primaria, registra en sus cuadernos las características resumidas y se propone que se las represente trabajando la motricidad fina. Se desarrolla un taller de costura donde fabrican llaveros que resumen las características del fruto; se busca así romper con los estereotipos de género asociados a las tareas cotidianas (Figura 2)



Figura 2. 2.a y 2.b Niños de primaria realizando sus llaveros en el taller de costura; 2.c Niños y niñas de inicial 3,4 y 5 observando e ilustrando la sandía cosechada. En la pizarra el listado de pesos que cada niña y niño que se animó a estimar.

Se indaga sobre cuál es el instrumento de medida que se necesita para resolver la incógnita ¿cuánto pesa la sandía? Concluyen que precisan hacer uso de una balanza.

Se masa la fruta y se analizan cuáles estimaciones estuvieron más cercanas y más lejanas. Se observan distintos tipos de balanza - de platillos, colgante digital, Roberval,

de cocina - (Figura 3). Luego se indaga sobre la historia de la balanza, casualmente se descubre que su origen es el mismo que el de la sandía, ambas provienen de Egipto. Se localiza dicho país en el continente africano y los educandos pertenecientes a los grados más altos, analizan tablas y estudian cuáles son los países mayores exportadores de sandía en el mundo.



Figura 3. 3.a y 3.b Fotografía de los niños y niñas masando la sandía utilizando una balanza colgante digital y una balanza de cocina.

Finalmente, una tarde de calor se trocea la sandía y se comparte su ingesta (Figura 4). Mientras esto ocurre se hace notar que la sandía es una fruta que se come mucho en la estación de verano, que a todos les gusta pero que sin embargo no se trata de un fruto nativo. Esa reflexión surge allí de ellos, de su intercambio sentados en la puerta de su escuela mientras comían la sandía cosechada.



Figura 4. Fotografía de los niños y niñas de primaria compartiendo la sandía cosechada.

La identidad no es estática, es un sustantivo que se construye y que se nutre, en este caso de distintos frutos que se hacen presentes en nuestro patio, en la mesa de nuestro comedor y de nuestra casa. La vida cotidiana en las sierras está compuesta por un continuo relacionamiento con distintas especies, algunas de ellas nativas típicas del monte serrano y muchas otras exóticas. Su conocimiento, cuidado y conservación abre camino a la posibilidad de identificarse desde la singularidad perteneciente a una identidad colectiva, a una comunidad biológica pero también cultural. La experiencia didáctica llega a su fin con el surgimiento del primer volumen de Pitanga la Revista de la Escuela 86. Nos identifica y en tiempo de pandemia, es de utilidad para que los niños y niñas que no tienen conectividad en la zona tengan acceso al material educativo que se propone desde la escuela (Figura 5).



Figura 5. Los niños y las niñas de primaria realizan la compaginación de la revista escolar que acaban de terminar de imprimir.

La mirada rioplatense permitió reconocer que la cultura de Uruguay y de Argentina se encontraban más unidas en procesos históricos más cercanos. Sin embargo, esa perspectiva también pone en el centro a las capitales de ambos países: Buenos Aires y Montevideo, siendo estas dos perspectivas un poco ajenas al contexto rochense. Sin embargo la escala espacial de abordaje es pertinente porque la mayoría de los niños y niñas conocían ambas ciudades e inclusive otras capitales del mundo.

El nombre que se le adjudica a la revista es un resultado en sí mismo: nace de un consenso entre estudiantes, que al acercarnos a la Pitanga (*Eugenia uniflora*) del patio de la escuela, dedicamos tiempo a la observación de la especie en la naturaleza, intercambiamos sobre sus nombres: científico y común. Nos preguntábamos si en los demás países de donde ellos y ellas eran originarios se encontraba esta especie ¿Hay Pitanga en Costa Rica? ¿Hay Pitanga en España? Resultó ser que la Pitanga es una mirtácea nativa en Uruguay y en Argentina, especie exótica pero presente en Costa Rica y en España, especialmente con uso ornamental. Finalmente se convencieron de que ese era el mejor nombre, una especie con presencia en sus países natales. Es importante señalar que esta charla y posterior consenso lo realizaron debajo de una

palmera de Butiá (*Butiá capitata*) en la entrada de la escuela mientras comían sus frutos.

Otro resultado a destacar, fruto de este trabajo, es que los niños y niñas de primaria además de reconocer las especies vegetales en la naturaleza ahora agregan si se trata de una especie exótica o autóctona, es decir utilizan la clasificación estudiada, así como también problematizan respecto a su origen con especificidad y desarrollan búsquedas en fuentes confiables. Hay además un niño de inicial cuatro que también identifica las especies de plantas y árboles en la naturaleza. Es el único dentro del nivel inicial y también es consecuencia de este abordaje didáctico pedagógico.

Se considera que una proyección posible para este trabajo puede ser enfocarse - luego de esta propuesta colectiva - el plano más individual del sujeto respecto a su identidad. Trabajar haciendo uso de espejos, observando su rostro, reconociendo sus rasgos, representado emociones a través de su cara y realizando autorretratos. Incluir así a la expresión artística desde un plano más de producción para expresarse. Complementariamente en primaria se puede trabajar con la cédula, DNI y/o pasaporte como documentos identitarios, abordar las distintas escalas, estudiando la numeración que presentan esta documentación, propiciando la reflexión respecto a qué implica tener un documento de estas características aproximándose así al concepto de ciudadanía nacional, regional y global.

Reflexiones finales

El modelo constructivista permitió abordar la identidad, desde una perspectiva creativa y diferente. En el nivel primario es un contenido que, como antes fue señalado, suele enseñarse únicamente desde las Ciencias Sociales. En esta oportunidad se vinculó la Química, con las Artes Visuales, con el trabajo manual y de la vida cotidiana, Matemática, Lengua, Poesía, Biología, Historia y Geografía. El abordaje didáctico ambiental constructivista permite traspasar ilusorias fronteras presentes en el pensamiento, pero inexistentes en la realidad. De alguna manera, la infancia se corresponde con esa integralidad. Acercar más la realidad compleja a la escuela, a las aulas; potenciar la EA desde una perspectiva crítica, integral, sensible, en la búsqueda de una transdisciplinariedad permite abordar la relación sociedad - naturaleza propiciando la construcción de una identidad ambiental. "Las fronteras entre las disciplinas permanecen porque no se trata de suprimirlas sino de potenciarlas mediante el diálogo, la colaboración para la aparición de nuevos horizontes." (Medina, 2006:98). Abordar la identidad desde una perspectiva ambiental desde la unicidad compleja y sistemática representada antes con la cinta de Moebius.

Con Frutos de la identidad se buscó pensar, pero también sentir contenidos desde cada área del conocimiento con especial atención a la perspectiva ambiental; transformar la información en conocimiento y en la construcción de habilidades respecto a algunos frutos identitarios presentes en el ambiente cotidiano. Presentar a las especies exóticas reconociendo su presencia histórica en el territorio, localizando su origen, su presencia o ausencia en la actualidad, su vínculo con otras especies incluida en ellas la humana - con su cultura, su economía, su alimentación - resultó ser una buena posibilidad de trabajar EA en una infancia que conocía bastante las especies autóctonas presentes en su ambiente.

Se pretende así que este trabajo pueda mostrar una forma más de transversalidad en EA en una escuela primaria rural. No busca ser una receta, es una invitación a revisar los programas que delimitan nuestro trabajo en la búsqueda de conceptos estructurantes -como lo es la identidad en este caso- motivadores del abordaje ambiental en la escuela primaria. Se intenta realizar un aporte que ayude a responder cómo transversalizar la EA. Se entiende que el Tiempo es un ejemplo de otro de estos grandes conceptos habilitantes para construir EA transversal. ¿Cuántos de estos conceptos inclusores hay en el Programa vigente? Las redes conceptuales ayudan en esta tarea ¿Desde qué áreas se abordan habitualmente esos contenidos? ¿Cuántos permiten un abordaje ambiental?

Se invita a reflexionar y a proponer otros conceptos, otros contenidos y/o temáticas que generosamente colaboren con una EA significativa en la escuela; trabajo que tienda a la transdisciplina capaz de construir un pensamiento crítico social, integral, sensible y contextualizado respecto al ambiente que configura; aportando a la construcción de una ciudadanía ambiental (Barcia, 2013). La identidad resultó ser un germinador fértil para la presencia del arte en el recorrido didáctico y esto abona a valorizar, desde lo ambiental, lo diverso no solo desde lo biológico sino también desde lo cultural. La fusión entre las disciplinas y el abordaje artístico -interdisciplinar- se consideran aspectos claves en la construcción de un campo específico de la didáctica de la EA.

Se espera dialogar sobre estas ideas con otros y otras educadoras preocupados y preocupadas por el desarrollo de EA en la escuela, poniendo foco en la formación magisterial, con la necesidad de la relectura en profundidad de los programas escolares, en la búsqueda de pistas ambientales que nos permitan desarrollar abordajes didácticos transversales, respetuosos de la integralidad de la infancia y que abonen a la construcción de un pensamiento ambiental socio-crítico y sensible. Concretamente esta ocasión, la identidad resultó ser un germinador fértil para ello.

Referencias bibliográficas

- Achkar, M., Cantón, V., Cayssialis, R., Domínguez, A., Fernández, G., & Pesce, F. (2005). *Ordenamiento Ambiental del Territorio*. Udelar, CSEP
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/20227>
- Barcia, M. (2013). Ciudadanía ambiental ¿Desafío, herramienta o compromiso ético para la Educación Ambiental? *Revista Quehacer*, XXIII(118), 50-56.
<https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/941-ciudadania-ambiental-desafio-herramienta-o-compromiso-etico-para-la-educacion-ambiental>
- Brailovsky, A. (2007). Historia Ecológica y Educación Ambiental. *Anales de Educación Común. Educación y Ambiente*, 3(8), 36 – 41.
<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/160>
- Danowski, D., & Viveiros de Castro, E. (2019). *¿Hay un mundo por venir? Ensayo sobre los miedos y los fines*. Editorial Caja Negra.
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria, DGEIP (2008) Programa de Educación Inicial y Primaria. Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

- Foladori, G. (2001) *Controversias sobre sustentabilidad. La coevolución sociedad-naturaleza*. Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/foladori-guillermo-controversias-sobre-sustentabilidad-la-coevolucion-sociedad-naturaleza.pdf>
- García, J. E. (2004). *Educación Ambiental, constructivismo y complejidad*. Díada Editora.
- Medina Núñez, I. (2006) Interdisciplina y complejidad ¿Hacia un nuevo paradigma? *Revista Perspectivas (Sao Paulo)*, 29, 89-130. <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/34/27>
- Montañez, G. (2009) *Lecturas en teoría de la Geografía*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78603>
- Plantín, C. (2014). Lengua, argumentación y aprendizajes escolares. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 36. <https://doi.org/10.17227/01213814.36ted95.114>
- Pombo, O. (2013). Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión. *Interdisciplina* I(1), 21-50. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46512>
- Reboratti, C. (2011). En G. Bocco, P. S. Urquijo, & A. Vieyra (Coordinadores), *Geografía y Ambiente en América Latina, (pp 21-44)*. Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental. Secretapomboria de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Instituto Nacional de Ecología. https://www.ciga.unam.mx/publicaciones/images/abook_file/geografiaAmbAL-2011.pdf
- Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable. (2014). *Plan Nacional de Educación Ambiental, (PlaNEA). Documento marco*. Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/tecnica/planea/Planea_Documento_Marco.pdf
- Rugrácía, A. (1997). La interdisciplinariedad: el reino de la confusión. *Revista de la Educación Superior*, 25(98), 69-83. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista98_S1A4ES.pdf
- Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en Educación Ambiental . En M. Sato, & I. Carvalho (Dir.). *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*, (p. 17-46). Artmed. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/2.Sauve.pdf
- Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. (2009). *Ley General de Educación n°18.437*, 16 de enero del 2009 (Artículo 40). Uruguay. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. (2000). *Ley General de Protección del Ambiente n°17283*, 12 de diciembre del 2000 (Artículo 11). Uruguay. <https://observatoriop10.cepal.org/es/instrumentos/ley-la-proteccion-medio-ambiente-ley-no-17283>

Varela, F. (1996) *Ética y acción*. Dolmen Ediciones. https://des-juj.infod.edu.ar/sitio/educacion-emocional-2019/upload/Varela_Francisco_-_Etica_Y_Accion.PDF