

Motivos de participación y concepciones sobre educación ambiental en un contexto de aprendizaje no formal. El caso de un taller para niños en Córdoba, Argentina¹

Nahuel E. Palombo²  , Leda T. Silvera Ruíz³  , Rocío B. Martín⁴  

Recibido: 20 abril 2020 Aceptado: 22 junio 2021

DOI: 10.17151/luaz.2021.52.8

Resumen

Introducción: Desde su consolidación durante la década del setenta, el campo de la Educación Ambiental (EA) ha ido evolucionando con el fin de promover un cambio positivo en las relaciones entre los humanos y el ambiente. Los contextos educativos no formales brindan la posibilidad de llegar a amplios y diversos sectores sociales, lo que reviste de interés dada relevancia actual de las problemáticas ambientales y la necesidad de un aprendizaje permanente en este sentido. **Objetivo:** Para contribuir a la comprensión y difusión de los contextos no formales referidos a la EA, este trabajo tuvo como objetivos analizar y describir las motivaciones y concepciones que configuran el desarrollo de un Taller para niños, en una localidad del centro de Córdoba, Argentina. **Materiales y Método:** Los datos fueron recolectados mediante observaciones en los talleres y encuestas a sus participantes (talleristas y familiares). **Resultados:** Los motivos de participación se vincularon al fomento de saberes e intereses relativos a la temática ambiental y al disfrute del tiempo libre y la socialización. Para el caso de los talleristas, sus motivaciones también se relacionaron con la posibilidad de crecimiento profesional y personal, y la obtención de un rédito económico. En las concepciones de EA de los participantes predominaron aspectos naturalistas, conservacionistas y centrados en valores, atravesados por elementos de corte afectivo y socioemocional, siendo más relegada una perspectiva crítica sobre las problemáticas ambientales. **Conclusiones:** Este estudio permite pensar las particularidades de la EA no formal, como contextos educativos que se construyen a modo de fortalecer oportunidades de aprendizaje en un marco de recreación y socialización, y en las potencialidades que proveen para la configuración de una identidad ambiental. Finalmente, se reflexiona sobre el rol de los educadores en ámbitos no formales y su responsabilidad en el fortalecimiento de una EA como herramienta de cambio social.

Palabras clave: contextos de aprendizaje; educación no formal; aprendizaje permanente; motivación; identidad ambiental.

Reasons for participation and conceptions of Environmental Education in a non-formal learning context: the case of a children workshop in Cordoba, Argentina

Abstract

Introduction: Since its consolidation during the seventies, the field of Environmental Education (EE) has evolved in order to promote a positive change in the relationships between humans and the environment. Non-formal educational contexts offer the possibility of reaching broad and diverse social sectors, which is of interest given the current relevance of environmental problems and the need for lifelong learning in this regard. **Objective:** To contribute to the understanding and dissemination of non-formal contexts related to EE, this work aimed at analyzing and describing the

motivations and conceptions involved in the development of a workshop for children in a town in the central area of Cordoba, Argentina. **Materials and Method:** The data were collected through observations in the workshops and surveys to the participants (workshop facilitators and family members). **Results:** The reasons for participation were linked to the promotion of knowledge and interests related to environmental issues and the enjoyment of free time and socialization. In the case of the facilitators, their motivations were also related to the possibility of professional and personal growth, besides obtaining an economic profit. Naturalistic, conservationist and value-centered aspects predominated in the conceptions of EE of the participants, crossed by elements of an affective and socio-emotional nature, being more relegated a critical perspective on environmental problems. **Conclusions:** This study makes it possible to think about the particularities of non-formal EE as educational contexts constructed to strengthen learning opportunities in a framework of recreation and socialization, and in the potentialities that these scenarios provide for the configuration of an environmental identity. Finally, there is a reflection on the role of educators in the non-formal settings and their responsibility in strengthening EE as a tool for social change.

Key words: learning contexts; non-formal education; lifelong learning; motivation; environmental identity.

Introducción

El término Educación Ambiental (EA) tiene su origen a fines de los años sesenta y principios de los setenta, momento histórico en el que comienza a emerger la preocupación mundial por el deterioro ambiental y su relación directa con un modelo de desarrollo ilimitado basado en el extractivismo y la acumulación (Novo, 2009). En ese contexto, en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano celebrada en Estocolmo en 1972 se declaró la necesidad de:

(...) establecer un programa internacional de educación sobre el medio; el enfoque debe ser interdisciplinario y con carácter escolar y extraescolar; abarque todos los niveles de la enseñanza y se dirija: al público en general (...), al joven y al adulto indistintamente, con miras a enseñarle las medidas sencillas que, dentro de sus posibilidades, pueda tomar para ordenar y controlar su medio. (Teitelbaum, 1978, p. 49)

Como puede observarse en la declaración citada, las experiencias y aprendizajes sobre EA tienen lugar tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, es decir, en contextos formales y no formales, respectivamente. Al respecto, si bien la escuela puede ser un buen elemento movilizador de las conciencias de niñas, niños y jóvenes, no podemos pedir a sus docentes que cubran, además, el amplio abanico de necesidades de formación permanente existente en la sociedad en su conjunto (Novo, 2005). En palabras de Trilla *et al.* (2003) “la sola expansión del aparato escolar no serviría como único recurso para atender las expectativas sociales de formación y aprendizaje” (p. 15). Se deriva entonces la necesidad de promover otros medios y entornos educativos, complementarios a la educación formal, con el objetivo de ofrecer una EA para toda la sociedad: la educación no formal. Se considera que ambas modalidades forman parte de un mismo sistema de pensamiento y acción, en el que los avances de una influyen y realimentan los avances de la otra (Novo, 1996).

Los espacios no formales de aprendizaje, como extensión y alternativa a las formas tradicionales de enseñanza, han reconfigurado las interpretaciones sobre el aprendizaje de las personas: las personas aprenden de manera permanente, en múltiples contextos y diversas situaciones (Martín, 2014). Al respecto, Lara (1996) realizó un informe pionero sobre los proyectos de EA no formal de Iberoamérica. En dicho escrito, el autor historiza y remarca la relación entre la EA y el aprendizaje no formal, partiendo desde la necesidad de los sistemas educativos latinoamericanos de abandonar los modelos transmisivos y dar apertura hacia procesos de innovación inmersos en los problemas reales de la sociedad, con trabajos contextualizados que incorporen las peculiaridades culturales y lingüísticas de cada grupo humano que aprende y reflejen problemáticas locales. Además, la evidencia recolectada en su trabajo y en más otros actuales (González Gaudiano, 2001; Balmaceda & Deon, 2019, y bibliografía allí citada) demuestra que, en Latinoamérica, las organizaciones civiles y los movimientos sociales han ido tomando cada vez mayor protagonismo en la gestión de proyectos ambientales y en la configuración de una conciencia colectiva atenta a los problemas del entorno y la calidad de vida. En este marco, la EA no formal se va configurando como un sistema complementario de la labor que desarrollan las instituciones educativas, reconociéndose su valor como instrumento coadyuvante para los necesarios cambios de comportamientos, actitudes y valores, que reclaman las sociedades, todas ellas afectadas por procesos de deterioro ambiental significativos (Lara, 1996; Novo, 2005, Colom Cañelas, 2005).

Si bien el movimiento educativo ambiental se originó con el objetivo de conservación de los recursos naturales y la protección de la vida silvestre, desde fines del siglo XX ha orientado sus esfuerzos en el fortalecimiento de una educación para la sostenibilidad. Las distintas iniciativas que han surgido en todos estos años, así como los documentos emanados de ellas, han aportado diferentes definiciones, acepciones, principios, estrategias y programas de estudio en torno a la EA (Teitelbaum, 1978; Sauvé, 2004; Eschenhagen, 2007; Bautista-Cerro *et al.*, 2019). En consecuencia, su significado ha ido variando hasta la actualidad en función de la evolución del pensamiento acerca del tema, de diversas ideologías, concepciones teóricas y políticas institucionales; parafraseando a Novo (1996), desde el simple conservacionismo hasta una EA profundamente involucrada en los problemas del desarrollo sostenible. Tal es así que en la Agenda 2030 de Naciones Unidas se hace una referencia implícita a la EA: “De aquí a 2030, asegurar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible” (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p. 20). Aunque esta idea tiene amplio respaldo y compromiso a nivel internacional, Medina y Páramo (2014) advierten que, en el contexto latinoamericano, no existe un único acercamiento sobre la forma en que la EA debe aplicarse, así como tampoco un consenso sobre los significados y propósitos de la EA entre los diferentes sectores sociales y actores educativos.

Como resume Barba (2019), la EA se vincula desde sus orígenes a tres corrientes político-ideológicas (conservacionista, ambientalista y ecologista) que se diferencian por su posición ante la problemática ambiental y sus distintas propuestas de actuación. Desde una perspectiva más amplia, Sauvé (2005a, 2005b) sistematizó una quincena de corrientes en función del concepto de ambiente y los objetivos que se plantearon en diversos programas alrededor del mundo, caracterizando distintas maneras de concebir y practicar la EA. En primer lugar, delimita un grupo de corrientes de larga trayectoria en el campo (naturalista, conservacionista o recursista, resolutive, científica, centrada en valores, humanista y holística). A su vez, reconoce otra serie de corrientes que se corresponden con marcos teóricos y/o preocupaciones que han cobrado relevancia recientemente (bio-regionalista, praxica, socio-crítica, etnográfica, feminista, ecoeducación y desarrollo sostenible). De manera análoga, en su informe sobre la EA en Argentina, Bachmann (2008) señala

la existencia de cuatro enfoques teóricos que pivotan, en mayor o menor medida, sobre las siguientes ideas: 1) preservación de la naturaleza y de los recursos naturales; 2) conciencia acerca de la importancia del ambiente y formación de ciudadanos conocedores de los problemas ambientales; 3) búsqueda de soluciones a las problemáticas ambientales y; 4) formación de valores, comportamientos y actitudes para la preservación del ambiente. La autora señala la necesidad de conocer estas distintas miradas para la toma de posición frente a la enseñanza de las cuestiones ambientales. En el mismo sentido, Barba (2019) advierte que la elección de un enfoque “no siempre responde a una cuestión de orientación epistémica o político ideológica; (...) está muy mediada por una multitud de condicionantes asociados a la posición ocupada por el/la profesional o colectivo que la impulsa” (p. 23). Siguiendo esta línea de razonamiento, se considera prioritario alcanzar una conceptualización adecuada sobre la EA para el desarrollo de una práctica pedagógica y ciudadana coherente.

Las problemáticas ambientales que a lo largo de los últimos años han surgido en Argentina, y particularmente en la provincia de Córdoba, tales como deforestación, crisis hídrica, desarrollo urbano inadecuado, introducción de especies exóticas e invasoras, contaminación del suelo y del agua producida por agroquímicos (Kopta, 1999; Banco Mundial, 2016), tienen entre sus consecuencias la pérdida del patrimonio natural y disminución de la calidad de vida de la población, poniendo en riesgo a su vez las necesidades de las generaciones futuras. Atendiendo a esta situación, en Córdoba han comenzado a desarrollarse con mayor frecuencia diversas iniciativas de aprendizaje no formal relacionadas, en distinta medida, con la EA. Pueden mencionarse actividades de divulgación y formación sobre compostaje, huertas domiciliarias y comunitarias, cultivo de plantas nativas, medidas de conservación de flora y fauna, prevención de incendios forestales, gestión de residuos sólidos urbanos y reciclaje, etc., dirigidas al público en general. Algunas de estas actividades han sido sistematizadas por Ferrero *et al.* (2019). En los últimos años, también han aflorado un conjunto de iniciativas y movimientos que persiguen la construcción de alternativas sociales y económicas al modelo de desarrollo vigente. Balmaceda y Deon (2019) dan cuenta del surgimiento de diversas organizaciones, principalmente en zonas serranas, con el propósito de abordar temáticas referidas al cuidado del ambiente y la producción agroecológica, con alto nivel de compromiso de los ciudadanos, lo que va en línea con el papel de las organizaciones civiles y los movimientos sociales destacado por Lara (1996). Recogiendo estos antecedentes, se percibe que muchas de las personas implicadas en estas experiencias, en sus dinámicas de participación, divulgación y concientización, confluyen con el campo de la EA, pero no la reconocen como tal.

En el contexto de las iniciativas que se generan en España, Barba (2019) señala la existencia de una amplia variedad de experiencias y prácticas en torno a la EA no formal que se generan tanto dentro como fuera de los canales institucionalizados pero que, sin embargo, han sido poco recogidos y sistematizados en forma escrita. Como se ha descrito, en Córdoba se observa un escenario similar. Consecuentemente, no se registran investigaciones que indaguen en los motivos, finalidades y concepciones que guían dichos contextos ni las oportunidades de aprendizaje que se promueven. Al respecto, Boeve-de Pauw y Halbac-Zamfir (2020) advierten que los propósitos de los programas de EA no siempre son uniforme o únicamente educativos, sino que sus facilitadores también pueden incorporar objetivos que no son educativos, sino sociales o recreativos. Siguiendo este razonamiento, puede pensarse que los motivos y expectativas de participación en estos ámbitos están relacionados y orientados por las funciones que los distintos participantes le atribuyen a la educación no formal. Según Trilla *et al.* (2003), pueden distinguirse cuatro funciones vinculadas con: 1) la educación formal, 2) el trabajo, 3) aspectos de la vida cotidiana y social, y 4) el ocio y la formación cultural. De este modo, puede asociarse a la EA no formal y a las motivaciones para

participar en estos contextos, con aspectos y cuestiones de la vida cotidiana y social, es decir, con la intencionalidad de generar acciones y promover comportamientos con un impacto positivo en el ambiente. Y, al mismo tiempo, en las potencialidades de la EA no formal como complemento de aspectos académicos relativos a la educación formal.

Por todo lo anterior, cobra relevancia analizar y comprender las prácticas que se desarrollan en el ámbito de la EA no formal en el contexto local. Se considera que este tipo de investigaciones ponen en valor las prácticas del territorio, contribuyen a conocer las diferentes formas de relacionarse que tienen las personas con la EA y pueden realizar un aporte reflexivo, teórico y metodológico, para ser utilizados en diversas propuestas e intervenciones. Por ello, el presente trabajo tuvo como objetivo estudiar los motivos de participación y las concepciones de EA que configuran el desarrollo de un contexto no formal de EA para niños en una localidad del Gran Córdoba.

Materiales y método

Metodología

Este estudio se llevó a cabo bajo una metodología cualitativa y de acuerdo al enfoque de estudio de caso. Se eligió esta modalidad por considerar que permite conocer y analizar las características de un caso particular de interés, el cual se construye a partir del acuerdo entre los actores y los fenómenos que se desarrollan un contexto específico (González Monteagudo, 2001; Simons, 2011). Puntualmente, y en línea con los objetivos planteados, el enfoque elegido permitió una aproximación particular y profunda a las motivaciones y expectativas de distintos participantes del Taller, así como también a sus concepciones relativas a la EA.

Delimitación del caso

El caso de estudio estuvo conformado por un Taller de Educación Ambiental (en adelante Taller) que se desarrolla desde el mes de abril del año 2017 en un domicilio particular de una localidad serrana integrante de la conurbación Gran Córdoba, Argentina (centro). La propuesta está destinada a niños de entre cinco y doce años, quienes asisten acompañados por su madre, padre u otro familiar. Los familiares informaron tener conocimiento de los talleres por recomendación de alguien (vecino, compañero, etc.) o por publicaciones en redes sociales, ya que los encuentros son difundidos a través de distintas plataformas en las que participan talleristas y familiares. Según informaron los talleristas, los participantes tienen un nivel socioeconómico medio.

Durante el transcurso del estudio, las personas que estuvieron a cargo del Taller (i.e. talleristas) fueron tres varones con un promedio de 26 años de edad, quienes se conocen desde sus trayectos universitarios. Dos de ellos manifestaron tener estudios de grado en Ciencias Biológicas y trayectos incompletos en la formación de profesorado. El otro tallerista es estudiante de grado en el área de las Ciencias Naturales. En lo referente a la EA, señalaron la influencia de conceptos abordados durante su formación de grado en Biología (p. ej. Diversidad Biológica, Ecología) u otros aportes teórico-metodológicos (interpretación ambiental y divulgación científica) y experiencias formativas (participación en movimiento scout).

Desde su constitución y durante la realización de este trabajo, los distintos talleres se sucedieron mayormente durante los fines de semana, con una frecuencia semanal o quincenal, donde cada encuentro tiene un costo. Según informaron los talleristas, los encuentros tienen una duración de alrededor de dos horas por la tarde, asistiendo entre 10-20 niños a cada uno. Los concurrentes se caracterizan por una participación esporádica u ocasional, otros con una participación periódica (i.e. cada vez que pueden) y, en menor medida, con una asistencia regular. Las actividades se desarrollan al aire libre en un espacio colindante a un salón de eventos, caracterizado por la presencia de numerosos árboles y arbustos de distinto estatus (exóticos, naturalizados y nativos), una huerta y un sitio común con mesas y bancos de madera dispuestos en círculo. Por último, los encargados del Taller informaron la planificación de momentos de inicio, desarrollo y cierre para cada encuentro, estableciéndose un lapso de tiempo para la merienda y socialización entre pares. Los encuentros tienen como propósito co-construir un espacio para el aprendizaje de la EA, con la realización de juegos al aire libre, actividades de huerta, técnicas para atrapar y estudiar diversos insectos, construcción de objetos, ilustraciones y pintura. Según esta descripción, este contexto puede enmarcarse dentro de los proyectos que promueven la EA al aire libre y en el uso de la naturaleza como medio para el aprendizaje (Prosser Bravo & Romo-Media, 2019). Las imágenes de la [Figura 1](#) ilustran lo anterior.



Figura 1. Fotografías de los talleres y algunas actividades: narración oral, juegos, trabajo en la huerta, reconocimiento de entomofauna nativa, ilustración y pintura
Fuente: elaboración propia.

Materiales y modalidad de recolección de datos

Para recolectar los datos necesarios se utilizaron dos estrategias: observaciones de talleres y encuestas a sus participantes (familiares y talleristas).

Durante tres encuentros del Taller se llevaron a cabo observaciones de carácter no participante, con una duración de alrededor 2,5 h cada una, en los meses de agosto, septiembre y diciembre de 2019. La primera consistió en una primera aproximación al contexto de los talleres, sin toma de notas; el resto de las observaciones se realizaron en forma escrita y a modo de diario. Dichas observaciones contemplaron la descripción de las características del contexto de aprendizaje, el apunte de algunos intercambios comunicativos generados, breves síntesis descriptivas de lo ocurrido en determinados lapsos de tiempo, y también síntesis de varias conversaciones mantenidas entre talleristas, niños y/o familiares. Luego, los registros escritos fueron transcritos para elaborar un registro. Las actividades también se documentaron mediante fotografías ([Figura 1](#)).

Para llevar a cabo las encuestas, se realizaron entrevistas a los talleristas y se administró un cuestionario anónimo a 11 familiares, seleccionados por su predisposición para realizarlo. En ambos casos, se apuntó a indagar en los motivos de participación de los concurrentes, conocer los propósitos de los talleristas relativos al desarrollo del Taller de EA y, a partir de su análisis, describir las concepciones de EA presentes. En todos los casos se contó con el consentimiento de los encuestados. Las entrevistas fueron semiestructuradas, con preguntas abiertas, se realizaron de modo individual y tuvieron una duración de entre 18 y 40 minutos, permitiendo que las personas puedan expresar libremente sus opiniones. Dos entrevistas fueron realizadas personalmente una vez finalizado un encuentro del Taller y, la restante, se desarrolló con posterioridad por vía telemática (Skype). Todas fueron grabadas en audio y luego transcritas. El cuestionario administrado fue respondido por escrito durante el desarrollo de los talleres y consistió mayormente en preguntas de carácter cerrado, con el propósito de aproximarnos a las motivaciones de participación y concepciones de EA.

Categorías e indicadores de análisis

Las categorías e indicadores que se describen a continuación funcionaron como organizadores para guiar la observación y toma de datos. Luego, producto de la revisión y análisis de los datos recabados (observaciones, cuestionarios y entrevistas), dichas categorías se ampliaron a partir de emergentes del estudio.

Para caracterizar los **motivos de participación** de los concurrentes se tuvieron en cuenta las funciones atribuidas a los contextos educativos no formales: 1) disfrutar el tiempo libre y socializar, 2) necesitar apoyo pedagógico o extraescolar y, 3) fomentar saberes e interés por la temática ambiental (Trilla *et al.*, 2003). Añadiéndose como motivo de participación emergente el interés de las madres y padres en ser los destinatarios directos de estos conocimientos.

Para reconocer los **propósitos de los talleristas** en el desarrollo de los distintos encuentros, los indicadores tenidos en cuenta fueron: 1) expectativas de logro de los talleristas relativos a la EA, 2) tipos de conocimientos o saberes que se promueven, 3) tipos de actividades (p. ej. narración oral, exploración del entorno, ilustración, construcción de objetos) e intercambios comunicativos que surgen durante su realización. Como emergentes del estudio, se consideraron propósitos de los talleristas que refieren a la obtención de un rédito económico y al desarrollo personal y profesional en ámbito educativo no formal.

Por último, las subcategorías e indicadores propuestos para describir las **concepciones de EA** de los integrantes se elaboraron considerando los aportes teóricos de Sauvé (2005a, 2005b), Bachmann (2008) y Barba (2019). Se definieron tres concepciones de EA: 1) naturalista-conservacionista, 2)

ambientalista-centrada en valores y, 3) resolutiva-ecologista, con sus respectivos indicadores ([Tabla 1](#)).

Tabla 1. Concepciones de Educación Ambiental

Concepción	Naturalista-conservacionista	Ambientalista-centrada en valores	Resolutiva-ecologista
Objetivos	Promover el conocimiento, la valoración y la conservación de la naturaleza	Fomentar acciones y comportamientos para la protección del ambiente y la calidad de vida	Estimular la concientización, prevención y resolución de los problemas ambientales
Concepción de ambiente	Naturaleza. Bien o recurso por administrar y preservar	Campo de valores. Medio para el desarrollo y mejora de la calidad de vida	Ambiente como problema y espacio de acción, transformación
Relación ambiente humanos	Elementos separados. Naturaleza menos alterada para contemplar	Articulación ambiente y sujeto. Énfasis en la práctica individual	Articulación ambiente y sociedad. Énfasis en la práctica colectiva
Principales estrategias y actividades	Exploración, descubrimiento, interpretación ambiental; proyectos de conservación; puesta en valor de espacios singulares; protección de especies amenazadas; normas de hábitos; prácticas de manejo	Análisis de valores y reflexión ética; comprensión del entorno; promoción de actitudes y comportamientos más respetuosos; ejercicio de la ciudadanía responsable; consumo responsable; ecocivismo	Adquirir conocimiento en ciencias ambientales; estudio de fenómenos e intervenciones humanas; estudios de caso; análisis de situación; investigación y acción; militancia política; prácticas alternativas al modelo de desarrollo

Fuente: elaboración propia a partir de Sauvé (2005a, 2005b), Bachmann (2008) y Barba (2019).

Resultados y discusión

Motivos de participación de los concurrentes

Respecto a los motivos por los que los familiares acompañaron a los niños a este contexto no formal de aprendizaje, se encontraron variadas respuestas que fueron agrupadas según las categorizaciones descritas en el apartado anterior. Aquí se exponen tanto respuestas de los familiares en el cuestionario, como también fragmentos de las entrevistas a los talleristas. De acuerdo a los resultados, este contexto de EA fue demandado principalmente por los siguientes motivos: 1) disfrutar el tiempo libre y socializar, 2) fomentar en los niños saberes e intereses por la temática ambiental y, 3) el interés de los familiares en ser los destinatarios directos de estos conocimientos.

Entre los once familiares (f:11) que respondieron el cuestionario, nueve (f:9) contestaron que los motivos por los cuales acompañaron a los niños al Taller fueron “para que realice una actividad al aire libre” y “para que se interese por la temática ambiental”, mientras que en siete casos (f:7) también se declaró “para que pueda relacionarse con otros/as”. De este modo, más allá de la importancia que pueda atribuirse a los saberes en torno a la EA, los familiares valoraron ampliamente este contexto no formal de aprendizaje como un espacio para el desarrollo de una actividad relativa al ocio y la recreación y, al mismo tiempo, vinculada con la socialización de los niños.

En la misma línea, los talleristas también resaltaron la preponderancia de tales motivaciones. A continuación, se citan expresiones que ilustran estos motivos:

T2 —Muchos padres lo que nos dicen es que los nenes viven encerrados, y que les falta como salir afuera, conocer, y si no es por alguna actividad en especial ellos no lo van a hacer por sí solos, entonces como que vienen a darnos esa... quieren que lo vivan (...) porque justamente lo hacemos con ese fin, con un fin didáctico que por más que haya conceptos por detrás, sea una diversión para ellos, que vengan a divertirse. (Tallerista 2, comunicación personal, septiembre de 2019)

T3 —Hoy en día, dentro de las actividades extracurriculares que tienen para hacer los niños, no hay actividades que sean en lugares relativamente silvestres o en un entorno natural donde aprendan sobre los animales, sobre las plantas, a hacer huertas, que tenga tipos también de recreación libre, que los chicos puedan interactuar entre ellos, o sea sus amistades, sus vínculos sociales. (Tallerista 3, comunicación personal, octubre de 2019)

Como puede verse en el último extracto citado, el tallerista relaciona ciertos conocimientos que atribuye a la EA con las actividades recreativas. Cuando se les preguntó a los facilitadores del Taller, éstos también identificaron motivos de participación los familiares que refieren al fomento del interés por la temática ambiental en los niños, a saber:

T1 —Porque les encanta la naturaleza, no hay chico que no le guste la naturaleza (...) Entonces, el que consume este tipo de producto es una persona que tiene conciencia

ambiental y que busca esto para sus niños. (Tallerista 1, comunicación personal, septiembre de 2019)

T2 —Yo creo que los padres son personas muy interesadas en el tema del ambiente, de las plantas, sobre todo, que es algo que lo tienen más a la vista ellos, más palpable, y sienten que hay un conocimiento ahí que ellos no llegan a cubrir. Entonces cuando se les da la propuesta, le interesa mucho esto de que hay alguien que “le puede enseñar a mis chicos algo que a mí me gustaría enseñarle”. (Tallerista 2, comunicación personal, septiembre de 2019)

Además, los talleristas destacaron que las madres y padres no solo esperan contribuir al desarrollo de saberes relativos a la EA en sus hijos, sino también son ellos quienes se ven motivados e interesados en asistir y es por esto que acuden y participan en el Taller. En otras palabras, también buscan ser destinatarios en este contexto. Es decir, los familiares pueden percibir a este contexto no formal como un espacio para construir conocimientos, aspecto que pudo verse reflejado en las intervenciones de algunos adultos durante el desarrollo de las actividades del Taller: cuando tomaron fotografías de los niños trabajando y de las plantas del lugar, o los intercambios comunicativos que mantuvieron con los talleristas en distintos momentos del encuentro. A continuación, se exponen fragmentos que muestran la idea:

T2 —Yo en gran parte creo que son los padres, yo veo mucha curiosidad en los padres (...) De hecho, una vez una mujer vino y dijo “mirá, mi hijo no quería venir, pero a mí me interesaba mucho el Taller así que no se si puedo presenciarlo yo”. Le dijimos que sí. (Tallerista 2, comunicación personal, septiembre de 2019)

T3 —Nos pasa también que hay padres que han venido como excusa, han traído a los niños como excusa para participar ellos. El día que hablábamos de metamorfosis de anfibios y había renacuajos, había padres que traían a su hijo, pero en realidad eran ellos los que querían ver a los renacuajos. (Tallerista 3, comunicación personal, octubre de 2019)

Por último, es preciso señalar que sólo un participante mencionó como motivo de participación la demanda de apoyo pedagógico o extraescolar. Salvando esta excepción, puede considerarse que este contexto de aprendizaje no es demandado como un espacio de apoyo a los contenidos escolares, sino más bien con una función complementaria. En este sentido, se expone un fragmento que ejemplifica:

T1 —Los padres saben que no tienen muchos lugares donde los niños puedan tomar contacto con la naturaleza, que puedan sembrar, que tengan un tutor que los acompañe en ese proceso. El colegio no alcanza, lo del colegio está (...) para enseñarles muchas otras cosas de otras disciplinas. (Tallerista 1, comunicación personal, septiembre de 2019)

Las afirmaciones citadas reflejan la interrelación entre la educación formal y la no formal; en palabras de Novo (1996): “en la medida en que ambos sistemas son complementarios e inciden sobre los sujetos que aprenden en diferentes fases o momentos de su vida” (p. 97).

En síntesis, según los motivos de participación identificados y en base a clasificación de Trilla *et al.* (2003), el caso puede configurarse con una función orientada a aspectos de la vida cotidiana y social, y también referida al ocio y la recreación. Particularmente, se interpreta que este Taller configura

su función educativa de acuerdo a lo que los distintos participantes van demandando y construyendo en dicho contexto, donde se desenvuelven actividades recreativas y relativas al tiempo libre de los niños como un andamiaje para trabajar y orientar los aprendizajes referidos al ambiente. Esta interpretación también encontró sustento al analizar los propósitos de los talleristas, como se describe a continuación.

Propósitos de los talleristas

Luego del análisis de las respuestas de los talleristas referidas a las motivaciones para involucrarse en el desarrollo de los distintos talleres, fue posible categorizarlas en tres grupos de propósitos: 1) objetivos y expectativas de logro referidas a la EA, 2) obtención de un rédito económico y, 3) desarrollo personal y profesional.

En cuanto a los objetivos y expectativas de logro, en las entrevistas aparecieron algunas expresiones como: “generar amor hacia la naturaleza”, “generar un vínculo o un contacto con la naturaleza”, “hacer que los niños vayan interpretando el medio”, “ofrecer a la gente la capacidad de adquirir nuevos conceptos” o bien, “formar un niño con una mentalidad que pueda estar preparada para tener un estilo de vida saludable”. Estos dichos reflejan la intención de los talleristas de promover aprendizajes vinculados a la vida en la naturaleza y al desarrollo de acciones y comportamientos proambientales, pero con un énfasis en las conductas individuales. En tal sentido, se destacaron explicitaciones como:

T3 —La motivación fue y sigue siendo brindar un espacio en donde el niño pueda estar en un entorno natural y pueda descubrir y aprender cosas que lo conecten con la naturaleza y que eso le pueda generar una identidad al niño. De esa forma yo pienso que es una estrategia para lograr que la persona en su vida diaria pueda o tenga interés en cambiar su hábito de vida para preservar la naturaleza. (Tallerista 3, comunicación personal, octubre de 2019)

Las actividades desarrolladas durante los talleres y las mencionadas por los entrevistados se enmarcaron principalmente en el uso de la naturaleza como medio para el aprendizaje, la realización de actividades físicas y el uso de la metodología del juego que, según distintas investigaciones (p. ej. Iztúriz *et al.*, 2006; Cutter-Mackenzie y Edwards, 2013) puede ofrecer una EA que motive y sea más pertinente para el aprendizaje de los menores. Entre ellas, pueden mencionarse caminata interpretativa, repetición de nombres científicos y técnicos, trabajo en la huerta (sembrar, plantar), construcción de objetos, recolección de flores y frutos, reconocimiento de flora y fauna nativa, ilustración y pintura. En su conjunto, las actividades se vincularon con la construcción de conocimientos relativos a la composición de la naturaleza y su funcionamiento, con el desarrollo de habilidades para la vida en la naturaleza y la promoción de acciones de respeto y cuidado del ambiente (i.e. conceptos, procedimientos y actitudes, respectivamente). Los siguientes fragmentos aclaran estas ideas:

T1 —Porque lo que yo estoy haciendo es un taller, en el cual no tengo una posición de docente per se sino más bien de acompañamiento en la construcción (...) de los conceptos de los niños. Y también juega mucho el tema del juego, valga la redundancia, y la de construir. Además, acá en este espacio siempre tengo la premisa de construir un bosque, cada vez que vienen hay una planta nueva, e incluso los niños que plantan una planta y

cuidan su planta. Entonces la “construcción” es una palabra que tiene mucho protagonismo en este taller. (Entrevista a tallerista 1, comunicación personal, septiembre de 2019)

T —Necesito que un equipo vaya a buscar agua con las regaderas.

(Todos se dirigen a un sector de la huerta y comienzan a sembrar semillas de caldén, lenteja, sésamo)

T —“Esto es todo un arte, es muy importante que siembren. ¿Todos tienen semilla? ¿A quién le falta?”

N (varios a coro)— ¡A mí!

T — Estas semillas son de carqueja, ¿saben para qué sirve?

N — ¡Para quejarse!

T —“Tiene propiedades medicinales, ¿cómo?”

N (a coro)— ¡Propiedades medicinales!

T—Esta sirve para la panza. Cuando uno tiene quejas en la panza tiene que tomar carqueja. Y también sirve para la garganta (...). (Registro de observación, septiembre de 2019)

Esta diversidad de actividades característica de la EA no formal puede promover la integración de conceptos, actitudes y valores, lo que en palabras Novo (2005) “[permite] movilizar no sólo el campo cognitivo de quienes aprenden, sino también las aptitudes y actitudes, los afectos y los sentimientos que dan sentido a las conductas individuales y colectivas” (p. 156).

Por otro lado, dos talleristas informaron que se iniciaron en esta actividad con el propósito de encontrar un sustento económico, por ejemplo: “debo admitir que la cuestión económica también fue una meta” y “lo cierto es que también entra en juego el factor económico y empezamos a compensar con actividades que sean más convocantes”. En relación con la posibilidad de obtener una ganancia se remarcó, además, la oportunidad de promover el Taller como un ámbito de desarrollo profesional, o más bien como contribución al proceso de profesionalización y consolidación de la EA no formal en el contexto local. Los siguientes extractos ejemplifican lo aquí mencionado:

T1 —Yo ahora tengo la dicha de tener trabajo, pero, si no tuviera trabajo, yo seguiría con este perfil, me encanta hacer jardinería y educación ambiental. (...) La educación ambiental me hace existir como agente social, me permite tener una pata en la sociedad, porque me vincula. (Tallerista 1, comunicación personal, septiembre de 2019)

T3 —Que la gente lo valore como una actividad extracurricular, como el fútbol, clases de piano, de música. Porque la educación ambiental en general se hace gratis, ¿entendés? Entonces eso hace que los profesionales que tienen capacidad o están capacitados para hacerlo, no lo hagan con continuidad y que no se genere realmente un cambio fuerte en la sociedad. (...) Nosotros poco a poco hemos visto que la gente entiende que eso tiene un valor y lo paga, entonces eso lo veo como un balance positivo porque poco a poco va empezando a competir y está empezando a tener más relevancia. La gente la empieza a ver como una educación no formal. (Tallerista 3, comunicación personal, octubre de 2019)

Esta necesidad de profesionalización y reconocimiento social de los educadores ambientales ha sido señalada y estudiada con mayor profundidad en el contexto español (Barba, 2019).

Por último, entre los talleristas también se resaltó la posibilidad de desarrollo personal y de sus capacidades para la enseñanza y el aprendizaje referido a la EA, como, por ejemplo: “el Taller es una forma, una herramienta en la cual yo puedo movilizar esos conceptos”, “Creo que una parte de mi quiere conocer cómo me veo enseñando” o “acá aprendo a pasos agigantados”. En este sentido, Novo (1996) señala la existencia de un enorme potencial autoformativo en los educadores ambientales, que debidamente organizado desde dentro de los propios, puede ser un verdadero elemento dinamizador de quienes necesitan aprender para ayudar a otros a aprender.

Concepciones de Educación Ambiental

Producto del análisis de las respuestas a los cuestionarios administrados a los familiares, se pudo reconocer la preponderancia de aspectos naturalistas, conservacionistas y ambientalistas en las concepciones de la EA. Los familiares encuestados (f:11) consideraron que la EA “enseña cosas sobre la naturaleza”, “promueve el cuidado de los recursos naturales” e “implica desarrollar conocimientos y habilidades para comprender al ambiente”, consignas que refieren a una concepción naturalista-conservacionista. A su vez, la mayoría (f:10) señaló que la EA “permite tomar conciencia y conocer las distintas problemáticas ambientales” y también “promueve un estilo de vida responsable con el medio ambiente”, es decir, afirmaciones que responden a una perspectiva ecologista y ambientalista, respectivamente. Cabe destacar que sólo seis (f:6) de quienes respondieron consideraron que la EA “promueve participar en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales”.

Cuando se les solicitó a los familiares que describan qué conocimientos o aprendizajes relativos a la EA reconocían en los niños, también se distinguieron elementos de corte naturalista, tales como “Que le gusta la naturaleza”, “Nombres de árboles autóctonos, conocimiento de plantas aromáticas y sus usos, necesidades de las plantas, flora autóctona, etc.”, y también otros comentarios del tipo ambientalistas-centrados en valores, como por ejemplo: “Cómo desarrollarse en la naturaleza, cómo cuidarla. Siempre se conversa en casa sobre el cuidado del ambiente, las huertas orgánicas”, “Evitar usar bolsas de plástico, uso racional del agua” y “Lo importante es que ellos sepan valorar y cuidar nuestra naturaleza. Ellos son nuestro futuro”. Por último, resaltaron aprendizajes vinculados a saberes prácticos o procedimentales, como: “sobre la huerta y el invernadero, hacer cosas, plantar, sembrar”, “chozas, herramientas, huertas, etc.” y “aprende sobre refugios y uso del fuego”. En suma, se observó la presencia de una conceptualización de EA amplia o más bien no definida entre los familiares.

Para el análisis de las concepciones de los talleristas se consideraron las opiniones vertidas durante las entrevistas y su actuación durante los talleres observados. En este caso, también se distinguieron elementos mayormente vinculados con una concepción naturalista-conservacionista, en conjunción con indicadores asociados a una dimensión ambientalista-centrada en valores. Los siguientes fragmentos dan cuenta de ello, ilustrando qué es la EA para cada tallerista cuando se les pidió mencionar una serie de palabras que representen su significado y justificar su elección:

T2 —[La educación ambiental es] generar amor hacia la naturaleza, más que nada hacia nosotros y la naturaleza, nosotros en la naturaleza. Y cómo romper esa barrera me parece lo más importante en los chicos. Entender que nosotros somos parte (...) Bueno amor, curiosidad y... diría tacto, no me gusta la palabra, pero la idea que me gusta es que los chicos empiecen a sentir con sus manos, a todo lo que le genera curiosidad e interés tocarlo. (Tallerista 2, comunicación personal, septiembre de 2019)

T1 —La EA es sensibilizar, la palabra sensibilizar tiene que estar. Tiene que estar la palabra cuidar, porque es muy importante generar compromiso. Y conocer. Son tres palabras, conocimiento, amor y sensibilizar me parece. (Tallerista 1, comunicación personal, septiembre de 2019)

T3 —En base a lo que vine trabajando definí cuatro áreas de lo que yo considero que es la educación ambiental, esas cuatro áreas son: desarrollo sostenible, vida en la naturaleza (...), biodiversidad y ecología (...) y por otro lado experimentación o investigación (...) La educación ambiental es más amplia pero la educación ambiental que me interesa desarrollar está enfocada en esos cuatro pilares. El área que abarca la biodiversidad, aprender sobre las especies. En eso circundan los contenidos y la propuesta de actividades que manejamos en los talleres. (Tallerista 3, comunicación personal, octubre de 2019)

Estas opiniones permiten afirmar que la EA fue considerada por los talleristas como la enseñanza de distintos componentes del ambiente, principalmente el biológico, y su funcionamiento, y la promoción de actitudes y comportamientos favorables (p. ej. cuidado, compromiso, sostenibilidad). De este modo, para la construcción de tales conocimientos junto a los niños se destacan el rol de aspectos afectivos y emocionales (p. ej. amor, sensibilidad, amistad). Se reconocieron también expresiones romanticistas sobre la EA, como: “este tipo de taller creo que les inculca un tipo de conocimiento que es lindo” o “son muchísimas cosas que son hermosas y que los chicos no las conocen”. Puede interpretarse que para fomentar en los niños el interés por aprender sobre el ambiente y desarrollar comportamientos favorables, los talleristas advierten que también es necesario trabajar en el campo de los afectos, emociones y valores mediante el contacto directo con la naturaleza. Este enfoque ha cobrado mayor reconocimiento en los últimos años en el campo de la EA para niños (p. ej. Reis & Roth, 2009; Tsevreni, 2011; Castillo-Figueroa *et al.* 2019). Al mismo tiempo, los talleristas también mencionaron “desarrollo sostenible”, “nosotros somos parte y no somos el hombre y la naturaleza” o “generar compromiso”, expresiones que denotan una integración del componente social en la conceptualización de la noción ambiente, indicadores propios de una concepción ambientalista.

No obstante, en las opiniones vertidas por los entrevistados no se encontraron referencias explícitas a la enseñanza, los aprendizajes, ni otros aspectos relativos a la dimensión pedagógica de la EA. Esta observación puede reflejar una supremacía del saber ambiental por sobre el educativo en este contexto particular, tendencia que ha sido recogida por diversos autores (Heras i Trias, 1997; Rivarosa & Astudillo, 2012; Barba 2019).

Además, el propósito de los talleristas de fomentar entre los participantes hábitos de cuidado del ambiente y la calidad de vida a partir del contacto directo con la naturaleza, el descubrimiento y el conocimiento de la misma, se vio articulado, según sus propias declaraciones, con el desarrollo de un sentido de identidad o pertenencia con el lugar, con vivencias o experiencias que promuevan un cambio hacia la valoración y el cuidado del ambiente. Según Suárez *et al.* (2007), desde un enfoque psicológico, la incorporación de la dimensión ambiental al plano moral de los individuos para promover su cuidado, sólo es posible si la persona es capaz de generar una fuerte conexión interna con el ambiente e incorporar lo ambiental a su estructura de identidad. Así, el ambiente será ‘sujeto’ en tanto que constituya una parte del sí mismo. Los siguientes extractos ilustran lo anterior:

T3 —Tiene que haber algún sentido para generar ese cambio y para mí, parte de estos talleres es eso, generar identidad. ¿Cómo? Bueno, lo que nosotros hacemos es ofrecer conocimiento (...) peor también es un espacio donde los chicos forman amistades, amigos, y tienen experiencias de vida. Y todo eso hace que después se identifiquen... (Tallerista 3, comunicación personal, octubre de 2019)

T1—“La próxima misión todos tienen que sembrar una semilla de árbol. Antes de que se vayan es muy importante que lo hagan”

N— “Yo quiero hacer una lanza”

T1—“¿Saben qué pasa? A la gente le encanta disfrutar de los árboles, pero nadie los planta, entonces hoy nadie se va sin plantar una semilla” (busca y trae semillas) “¿Saben de dónde traje estas semillas?”

N —“¡De Europa!”

T1—“De La Pampa. ¿Saben cómo se llama esto? El caldén⁵ (...) es muy importante porque si no plantan árboles van a dejar de existir. Es muy importante el compromiso”
(continúan sembrando)

T1— Ustedes pueden ir a fútbol, pero acá en el Taller vamos a sembrar. No creo que lo puedan hacer en otro lado (...) y esto es muy importante, habla de su calidad de seres humanos, de su compromiso, es muy valioso. Bueno, a la cuenta de tres hacemos un aplauso por todo lo que hemos sembrado”

(aplausos)

T2 — “Es muy importante lo que hicimos” (Registro de observación, septiembre de 2019).

Clayton (2003) afirma que la identidad ambiental es una fuerza motivadora para que las personas actúen para proteger el ambiente. Las investigaciones que abordan la configuración de la identidad ambiental de niños y adolescentes en contextos educativos se han incrementado en la última década (Porrás Contreras & Pérez Mesa, 2019), identificando como factores determinantes los valores, el reconocimiento, el sentido de pertenencia al grupo, las experiencias significativas de vida, la cultura del hogar, la EA recibida en la escuela (Tugurian & Carrier, 2017; Eames *et al.* 2018); demostrando la importancia de los procesos educativos para fortalecer la responsabilidad ambiental. En tal sentido, Boeve-de Pauw & Halbacz-Zamfir (2020) manifiestan que la educación no formal representa un contexto educativo único para configuración de las identidades ambientales y del sentido de agencia de los niños, donde el contacto con el entorno y las actividades prácticas pueden fortalecer su relación con la naturaleza y el desarrollo de responsabilidad ambiental.

Respecto de las actividades del Taller, pueden recuperarse las acciones mencionadas en los extractos citados (tocar, sembrar, plantar, reciclar, experimentar) y otras afirmaciones que se registraron, tales como: “este es un espacio para que ustedes aprendan a observar mejor”, “la próxima vamos a hacer un vivero de campaña”, “si vamos a plantar una planta a mí me gusta que ellos agarren la tierra”. Todas estas acciones refieren, por un lado, a actividades de exploración, descubrimiento, interpretación y comprensión del entorno y, por el otro, al desarrollo de habilidades prácticas vinculadas con la promoción de actitudes y comportamientos proambientales; en suma, aspectos asociados a las perspectivas naturalistas y ambientalistas, como ya se ha mencionado.

A su vez, fue notable la escasa presencia de indicadores relativos a una concepción ecologista-resolutiva, es decir, una EA enfocada en la concientización, prevención y resolución de problemáticas ambientales. Se reconoció la integración del componente humano dentro de la

noción de ambiente y algunas referencias como “planta exótica invasora”, “bosque monoespecífico”, “sino plantan árboles van a dejar de existir”, pero, sin establecer relaciones con las problemáticas ambientales del contexto próximo y cotidiano de los participantes, aspecto que debiera ser considerado según las definiciones de Educación Ambiental (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1977; Organización de las Naciones Unidas, 2015). En tal sentido, Bautista-Cerro *et al.* (2019) señalan que, con los distintos matices que puede ir desarrollando la práctica relativa a la EA, ésta puede convertirse en una educación estética y poco crítica, que es demandada casi como producto de ocio y tiempo libre, y no favorece el crecimiento de actuaciones que responda verdaderamente a la esencia de la EA. Sin embargo, por tratarse de un contexto educativo para niñas y niños, el abordaje de las problemáticas ambientales puede tornarse demasiado abstracto y complejo teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de dicho público (Boeve-de Pauw & Halbac-Zamfir, 2020). Por lo tanto, se debe prestar especial atención a los mensajes y los problemas que se diseñan y presentan, los que deberían ser adecuados a las necesidades y habilidades de quienes aprenden.

También es preciso destacar que se encontró entre los participantes la mención de una gran cantidad de términos y conceptualizaciones relacionadas con las Ciencias biológicas (insectos, hojas, flores, espinas, frutos, microorganismos, plantas y animales autóctonos, diversidad, etc.), lo que refleja, por un lado, la asociación entre la EA y la Biología que manifiestan los familiares y, por el otro, la influencia de la trayecto formativo de los talleristas en el desarrollo de su práctica en este contexto particular. Esto quiere decir que, la concepción de EA y su puesta en práctica en los distintos encuentros se vio estructurada por una fuerte impronta de las Ciencias naturales, particularmente Biología, tomando cierta distancia del carácter interdisciplinario que el campo educativo ambiental ha venido desarrollando (Heras i Trias, 1997; Pedroza Flores y Argüello Zepeda, 2002; Sauvé, 2004; Bautista-Cerro *et al.*, 2019). En opinión de Barba (2019), la opción por uno u otro enfoque o aproximación para trabajar en EA se encuentra fuertemente mediada por la posición ocupada por quien/es la impulsan: por la trayectoria formativa y el capital cultural dominado, por el perfil profesional y funciones asociadas, o por el contexto en el que se ejerce dicha profesión, incluyendo las oportunidades económicas que ofrece.

Para terminar, es importante considerar que, dado que las interrelaciones entre los talleristas y los concurrentes pueden cambiar y evolucionar a lo largo de las actividades y de los distintos encuentros, sería necesario poder observar y analizar estos procesos en forma completa (p. ej. talleres durante un año completo), de modo tal que sea posible recabar indicadores que permitan enmarcar las opiniones de los participantes en una concepción de EA concreta. En futuras investigaciones sería interesante abordar la forma en que cada participante conceptualiza al ambiente y, en consecuencia, las acciones educativas vinculadas a dicha noción, así como también la posibilidad de realizar entrevistas a los familiares. No obstante, se encontraron diferentes elementos que pueden ser atribuidos a una concepción naturalista-conservacionista, y a su vez, otros asociados a una ambientalista-centrada en valores y promoviendo la acción pedagógica de cambio desde lo personal. Si bien, estas nociones de cambio no se plantearon desde el trabajo colectivo y colaborativo (i.e. concepción ecologista-resolutiva), se pusieron de manifiesto bajo el fomento de prácticas diarias y cotidianas que de un modo u otro involucran a todos los sujetos, pudiendo derivar también en un cambio gradual y continuo hacia la construcción conjunta de un ambiente sano y una mejora de las condiciones de vida.

Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar los motivos y expectativas de participación y las concepciones de EA de los participantes de un Taller de EA no formal para niños. Se encontró que este contexto de aprendizaje no formal fue demandado principalmente por los siguientes motivos: disfrutar el tiempo libre y socializar, fomentar en los niños saberes e interés por la temática ambiental, y extender el interés y la participación a otras personas. Así, el caso puede configurarse con una función orientada a aspectos de la vida cotidiana y social, y también referida al ocio y la recreación, donde las actividades recreativas y la metodología del juego funcionaron como plataforma para los aprendizajes relacionados al ambiente. Entre los propósitos de los talleristas en el marco del desarrollo de este contexto particular, se encontraron entre los objetivos y expectativas de logro relativas a la EA un fuerte énfasis en el tratamiento del componente biológico y el desarrollo de actitudes de cuidado del ambiente. Al mismo tiempo, se reconocieron propósitos relacionados con la obtención de un rédito económico y el crecimiento personal y profesional. Los talleristas destacaron la oportunidad de promover este escenario como un ámbito de profesionalización y difusión de la EA no formal en el ámbito local.

Las concepciones de EA de los participantes se categorizaron predominantemente bajo las perspectivas naturalista-conservacionista y ambientalista-centrada en valores. En concordancia con los objetivos y aprendizajes explicitados por talleristas y familiares, respectivamente, se manifestó la puesta en práctica de una EA entendida como un conjunto saberes sobre la naturaleza (principalmente el componente biológico) y el desarrollo de comportamientos proambientales y de habilidades prácticas. En definitiva, para que, desde el inicio de la participación en el Taller, se fomente la conformación de la identidad ambiental de los niños a partir del contacto con la naturaleza y hacia el desarrollo capacidades de sensibilidad y protección del ambiente. A su vez, se considera que el abordaje de la EA en este contexto específico estuvo en gran medida influenciado por el trayecto formativo de los talleristas. Vale aclarar que, para poder establecer generalizaciones con base en las opiniones de los participantes, y darles mayor rigor a los argumentos presentados, sería necesario asistir a un mayor número talleres, si es posible durante todo un año.

Si bien este escrito no pretende homogeneizar el campo educativo ambiental bajo una perspectiva legítima ni plantear prescripciones sobre cómo debe ser la enseñanza, consideramos que es preciso contribuir en la búsqueda de alternativas o propuestas superadoras. En concordancia con lo expuesto por Novo (1996) y Barba (2019), se advierte que para ejercer como educador/a ambiental es necesario el dominio de un cuerpo de conocimientos y competencias propio, tanto en lo relativo a las ciencias ambientales como en las disciplinas pedagógico-didácticas, lo que conlleva una formación continua. De este modo, se desprende la invitación a revisar y reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos, psicológicos y didácticos que orientan nuestras prácticas de EA en contextos no formales; y sobre su efectividad pedagógica para construir junto a los sujetos que aprenden una noción de ambiente como esfera fundamental para la vida humana y la de todos los seres vivos, articulada con el fortalecimiento de los vínculos sociales y en dirección a la sostenibilidad. Bajo esta perspectiva es que viene desarrollándose el campo de la Educación Socioambiental (Iglesias & Meira, 2007; Romero Espinosa, 2015; Esteban Ibañez & Amador Muñoz, 2017), fomentando la importancia de educar a los sujetos con compromiso social y hacia un desarrollo sostenible tanto ambiental como social; con acciones ambientales que contemplen los aspectos educativos y sociales y, al mismo tiempo, con prácticas educativas que tengan en cuenta los aspectos ambientales involucrados.

Como emergentes de este estudio, teniendo en cuenta lo que los participantes plantearon, se pone de manifiesto la importancia de considerar los aspectos afectivos y emocionales del contacto directo con la naturaleza, así como también el contexto social y las características del trabajo interpersonal en el que este tipo de experiencias ocurren. Dichos aspectos deberían ser contemplados con mayor énfasis en futuras actualizaciones y propuestas de EA con menores, como también sugieren Boeve-de Pauw & Halbac-Zamfir (2020) y Prosser Bravo & Romo-Medina (2019). En el mismo orden de ideas, vale la pena orientar los esfuerzos hacia el acercamiento a las concepciones y experiencias de los niños como partícipes y protagonistas de estos contextos educativos. Es decir, en torno a indagar sobre las formas en que los niños se relacionan con el ambiente, las emociones y sentidos que se generan, los intereses y motivaciones relativos al ambiente y cuáles pueden ser las experiencias que fortalezcan la configuración de su identidad ambiental. En definitiva, comprender qué tipo de experiencias pueden contribuir al desarrollo de prácticas de EA más adecuadas a los sujetos que las vivencian y en los ámbitos particulares en que se suceden (formales, no formales) (Boeve-de Pauw & Halbac-Zamfir, 2020; Prosser Bravo & Romo-Medina, 2019).

La puesta en marcha y consolidación de experiencias y prácticas en el marco de una educación socioambiental que recupere los sentidos y experiencias de los niños, permite también pensar en las oportunidades de generar contextos de aprendizaje prometedores. A partir de esta consideración, cobran significancia los contextos no formales, como posibilidades para el desarrollo y la construcción de nuevos conocimientos y experiencias de aprendizaje compartidas. La presencia de estos escenarios como ámbitos de intervención de los educadores ambientales, también invita a pensar en el rol docente y su formación. Como proponen Martín *et al.* (2019), es relevante conocer otros tipos de ámbitos en los cuales pueden intervenir los docentes (p.ej. contextos no formales) y fomentar el desarrollo de actitudes acordes a los nuevos desafíos, lo que lleva a reflexionar acerca de qué tipo de actitudes se deben desarrollar para el futuro ejercicio responsable de su profesión.

Por todo lo anterior, ante el desafío de la crisis climática actual, el acrecentamiento de problemáticas ambientales en el contexto próximo de los individuos, y la complejidad de nuestras sociedades -con una vida cada vez más alejada de la naturaleza-, cobra relevancia el desarrollo de una formación que contribuya al fortalecimiento de la EA como proceso de aprendizaje permanente y herramienta de cambio social, generando propuestas superadoras que aporten a la transformación de las relaciones entre las personas y el ambiente.

Agradecimientos

Los autores agradecen a los participantes y talleristas del Taller de Educación Ambiental por su colaboración en el estudio.

Potencial conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Fuentes de financiación

Recursos propios.

Referencias

- Bachmann, L. (2008). *La Educación Ambiental en Argentina Hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas Curriculares*. Ministerio de Educación de la República Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001599.pdf>
- Balmaceda, N. A., & Deon, J. U. (2019). Desafíos de la agroecología en territorios suburbanos. *E+ E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 6(7). 129-154. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/24193>
- Banco Mundial. (2016). Argentina: análisis ambiental de país. Serie de informes técnicos. <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/552861477562038992/argentina-an%C3%A1lisis-ambiental-de-pa%C3%ADs-serie-de-informes-t%C3%A9cnicos>
- Barba, M. (2019). Límites e indefiniciones de la educación ambiental, un debate permanente. *RES: Revista de Educación Social*, (28), 9-31. <https://eduso.net/res/revista/28/el-tema/limites-e-indefiniciones-de-la-educacion-ambiental-un-debate-permanente>
- Bautista-Cerro, M. J., Murga-Menoyo, M. Á., & Novo, M. (2019). La Educación Ambiental en el S. XXI (página en construcción, disculpen las molestias). *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1103-1103. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103
- Boeve-de Pauw, J., & Halbac-Zamfir, R. (2020). Environmental Citizenship in the Context of Primary Non-formal Education. In *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp. 179-191). Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_12
- Castillo-Figueroa, Dennis, María Alejandra Cely-Gómez, and Fausto Sáenz-Jiménez. "Educación ambiental, actitudes y conocimiento de comunidades rurales sobre el Cóndor Andino en el páramo El Almorzadero (Santander, Colombia)." *Revista Luna Azul* 48 (2019): 70-89. <https://doi.org/10.17151/luaz.2019.48.4>
- Clayton, S. (2003). Environmental identity. In S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment* (pp. 45–65). MIT Press.
- Colom Cañellas, A. J. C. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de educación*, (338), 9-22. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re338/re338_03.pdf

- Cutter-Mackenzie, A., & Edwards, S. (2013). Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*, 44(3), 195-213. <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2012.751892>
- Eames, C., Barker, M., & Scarff, C. (2018). Priorities, identity and the environment: Negotiating the early teenage years. *The Journal of Environmental Education*, 49(3), 189-206. <https://hdl.handle.net/10289/13123>
- Eschenhagen, M. L. (2007). Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental. *Oasis*, (12), 39-76. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/oasis/article/view/2412>
- Esteban Ibañez, M. & Amador Muñoz, L. V. (2017). La educación ambiental como ámbito emergente de la educación social, un nuevo campo socioambiental global. *RES: Revista de Educación Social*, (25), 134-147. <https://eduso.net/res/revista/25/el-tema-ambitos/la-educacion-ambiental-como-ambito-emergente-de-la-educacion-social-un-nuevo-campo-socioambiental-global>
- Ferrero, M. T., Biber, P. A., & Occelli, M. (2019). Enseñar conciencia ambiental en contextos no formales: Experiencias del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNC. *E+ E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 6(7) 92-107. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/24188>
- González Gaudiano, E. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 3, 141-158. <http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/GonzalezGhisotiraEducAmbALat.pdf>
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. <https://idus.us.es/handle/11441/12862>
- Heras i Trias, P. (1997). Pedagogía ambiental y educación social. En A. Petrus, *Pedagogía social* (pp. 268-291). Ariel.
- Iglesias, L. & Meira, P. A. (2007). De la Educación Ambiental a la Educación Social o viceversa. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (35), 13-27.
- Iztúriz, A., Tineo, A., Barrientos, Y.; Ruiz, S., Pinzón, R., Montilla, J., Rojas, M., Leardi, M. y Barreto, J. (2007). El juego instruccional como estrategia de aprendizaje sobre riesgos socio-naturales, *Educere*, 11(36), 103-112. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11622>
- Kopta, F. (1999). *Problemática ambiental con especial referencia a la Provincia de Córdoba*. Fundación Acude.

- Lara, R. (1996). Informe sobre los proyectos de Educación ambiental no formal. *Revista Iberoamericana de educación*, 11, 153-169. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1161>
- Martín, R. B. (2014). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. *Ikastorratza, E-Revista de Didáctica*, (12), 5–11. <http://www.ehu.es/ikastorratza/>
- Martín, R. B., Paoloni, P. V. & Rinaudo, M. C. (2019). Senderos promisorios para futura investigación sobre comunidades de aprendizaje y de práctica. En Martín, R. B., Rinaudo, M. C., Paoloni, P. V. (Comp.), *Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (p. 197-207). Eduvim. <http://doi.org/10.52550/26J9Q3>
- Medina Arboleda, I. F., & Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de educación*, (66), 55-72. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce55.72>
- Novo, M. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, (11), 75-102. <https://doi.org/10.35362/rie1101158>
- Novo, M. (2005). Educación ambiental y educación no formal: dos realidades que se realimentan. *Revista de Educación*, (383), 145-165. <http://hdl.handle.net/11162/68765>
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de educación*, (1), 195-217. <http://hdl.handle.net/11162/74555>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1977). *Reunión regional de expertos en Educación Ambiental de América Latina y el Caribe. Informe final*.
- Pedroza Flores, R. y Argüello Zepeda, F. (2002). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en los modelos de enseñanza de la cuestión ambiental. *Cinta moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 15, 286-299. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26235>
- Porrás-Contreras, Y. A., y Pérez-Mesa, M. R. (2019). Identidad ambiental: múltiples perspectivas. *Revista Científica*, 34(1), 123-138. <https://doi.org/10.14483/23448350.14003>
- Prosser Bravo, G. P., & Romo-Medina, I. (2019). Investigación en educación ambiental con menores en Iberoamérica: una revisión bibliométrica de 1999 a 2019. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1027-1053. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000401027&lng=es&nrm=iso

- Reis, G., & Roth, W. M. (2009). A feeling for the environment: Emotion talk in/for the pedagogy of public environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 41(2), 71-87. <https://doi.org/10.1080/00958960903295217>
- Rivarosa, A., & Astudillo, M. (2012). Aportes a la identidad de la Educación Ambiental: estudios y enfoques para su didáctica. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 16(2), 213-238. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43726>
- Romero Espinosa, M. H. (2015). Educación ambiental hoy: crisis ambiental y de valores sociales. El papel de la educación social. *Revista de estudios socioeducativos*, (3), 194-213. <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/18074/S%20II.%208.194-213%20Educacion%20ambiental%20hoy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. *Carpeta informativa CENEAM*, 162-160. https://www.miteco.gob.es/en/ceneam/articulos-de-opinion/2004_11sauve_tcm38-163438.pdf
- Sauvé, L. (2005a). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 11-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ881772.pdf>
- Sauvé, L. (2005b). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. En Sato, M. & Carvalho, I. (Coords.). *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação* (pp. 17-46). Artmed.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Suárez, E., Salazar, M. E., Hernández, B., & Martín, A. M. (2007). ¿Qué motiva la valoración del medio ambiente? La relación del ecocentrismo y del antropocentrismo con la motivación interna y externa. *Revista de Psicología social*, 22(3), 235-243. <http://dx.doi.org/10.1174/021347407782194434>
- Teitelbaum, A. (1978). *El papel de la educación ambiental en América Latina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000029861>
- Trilla, J., Gros, B., López F. & Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Ariel Educación.
- Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17(1), 53-67. <https://doi.org/10.1080/13504621003637029>
- Tugurian, L. P., & Carrier, S. J. (2017). Children's environmental identity and the elementary science classroom. *The Journal of Environmental Education*, 48(3), 143-153. <https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1191415>

1. Las bases del presente artículo fueron producidas en el marco de la presentación del trabajo final para el curso de grado “Taller Educativo II” del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba (FCEFyN, UNC), Argentina.

2. Biólogo y Profesor en Ciencias Biológicas. Doctorando en Ciencias Biológicas por la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en Instituto Multidisciplinario de Biología Vegetal (IMBIV, CONICET-UNC), Córdoba, Argentina. npalombo@imbiv.unc.edu.ar; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9578-0473>; Google Scholar: <https://scholar.google.com.ar/citations?user=L1cGhMIAAAAJ&hl=es>

3. Bióloga. Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. leda.silvera22@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5393-7815>; Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=AkXDEoIAAAAJ&hl=es>

4. Doctora en Psicología. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Investigaciones y Transferencia de Villa María. Profesora Adjunta en el Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. rbmartin@unc.edu.ar; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3172-0070>; Google Scholar: <https://scholar.google.com.ar/citations?user=r7W0tXsAAAAJ&hl=es>

5. El caldén (*Prosopis caldenia*, Fabaceae) es un árbol endémico del centro-oeste de Argentina.

Para citar este artículo: Palombo, N. E., Silvera Ruíz, L. T. y Martín, R. B. (2021). Motivos de participación y concepciones sobre educación ambiental en un contexto de aprendizaje no formal. El caso de un taller para niños en Córdoba, Argentina. *Revista Luna Azul* (On Line), 52, 145-167. <https://doi.org/10.17151/luaz.2021.52.8>

Esta obra está bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento CC BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Código QR del artículo

