

¿QUÉ PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES RECONOCEN LOS JÓVENES? INTERPRETACIONES DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA EN EL ÁREA DE INFLUENCIA DE LA UNLU.

Delgado Eugenia

Universidad Nacional de Luján.

eugedelgado.eco@gmail.com

Estrella Melisa

Universidad Nacional de Luján - Conicet

melisaestrella86@gmail.com

Fleitas María Elizabeth

Universidad Nacional de Luján.

mfleitas@isfra.edu.ar

Guerrero Ariana

Universidad Nacional de Luján.

arianaanaluz61@gmail.com

Martucci Camila

Universidad Nacional de Luján.

martucci.cami@gmail.com

RESUMEN

Este artículo analiza las problemáticas ambientales que reconocen los estudiantes del último año de la escuela secundaria en el área de influencia de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). El estudio surge de una intervención realizada durante la 11° Expo UNLu en 2025, donde se implementó una técnica de relevamiento a 152 jóvenes para indagar sobre su ciudad de origen y las problemáticas ambientales locales que perciben. La interpretación de los datos se realiza desde el posicionamiento de la Educación Ambiental crítica, la cual ofrece una lectura sociopolítica que cuestiona los modelos hegemónicos de producción y consumo. Los resultados indican que, si bien predominan respuestas vinculadas a la "contaminación" y los "residuos" bajo narrativas de la modernización ecológica (generalmente abstractas y desterritorializadas), en localidades como Luján aparece un reconocimiento de conflictos como el basural a cielo abierto y las inundaciones. Se concluye que el reconocimiento de estas problemáticas constituye un punto de partida para desnaturalizar procesos ambientales y promover una interpretación crítica y situada de la realidad ambiental en los jóvenes.

Palabras clave: Educación Ambiental Crítica, Problemáticas Ambientales, Escala Local, Juventudes, Territorio.

ABSTRACT:

This article analyzes the environmental problems recognized by senior high school students within the influence area of the National University of Luján (UNLu). The study stems from an intervention carried out during the 11th Expo UNLu in 2025, where a survey was conducted among 152 young people to inquire about their home city and perceived local environmental issues. Data interpretation is framed within Critical Environmental Education (CEE), which offers a socio-political reading that challenges hegemonic production and consumption models. Results indicate that while responses linked to "pollution" and "waste" predominate under ecological modernization narratives (often abstract and deterritorialized), localized recognition of conflicts such as open-air dumps and floods emerges in cities like Luján. It is concluded that identifying these problems serves as a starting point to denaturalize socio-environmental processes and promote a critical and situated interpretation of environmental reality among youth.

Keywords: Critical Environmental Education, Environmental Problems, Local Scale, Young People, Territory.

INTRODUCCIÓN

En 2014 se realizó la primera Expo UNLu en la sede central de la Universidad Nacional de Luján. Se trató de una jornada de difusión de la oferta académica diversa con la que cuenta la universidad, especialmente destinada a estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria, es decir, posibles ingresantes. Desde entonces, esta jornada se sostiene año a año - inclusive en modalidad virtual durante los años 2020 y 2021 - y se replica en la sede central, centros regionales y delegaciones.

Ante la convocatoria de la 11° Expo Unlu, en 2025, el grupo de autoras nos planteamos desarrollar una intervención desde el campo de Educación Ambiental (EA), una acción principalmente de difusión pero que también tomamos como oportunidad para indagar en torno a una pregunta: ¿qué problemáticas ambientales locales reconocen les¹ jóvenes de los últimos años de la escuela secundaria del área de influencia de la Universidad Nacional de Luján? Para responderla, implementamos una técnica de relevamiento. En este artículo nos ocupamos de sistematizar e interpretar estos datos.

Lejos de ser un proceso neutral, la interpretación de estas percepciones se realiza desde el posicionamiento de la EA crítica, la cual ofrece una lectura sociopolítica de la realidad ambiental y cuestiona los modelos hegemónicos de producción y consumo.

¹ En este artículo se procura el uso de lenguaje no binario a partir de distintas estrategias de escritura orientadas a evitar formas exclusivamente masculinas y favorecer la legibilidad del texto. En particular, para referir al colectivo participante del relevamiento se utiliza el pronombre "les", en reconocimiento de la diversidad de identidades de género.

El artículo se organiza en cuatro apartados principales. En primer lugar, se desarrolla el marco teórico, donde se explicitan las perspectivas conceptuales que orientan el trabajo, particularmente los aportes de la EA crítica, las discusiones en torno a las problemáticas ambientales y las tensiones vinculadas al reconocimiento de lo local. En segundo lugar, se presenta el marco metodológico, detallando las características de la experiencia realizada en la Expo UNLu, el diseño del instrumento de relevamiento y las decisiones tomadas para la sistematización y análisis de las respuestas. Posteriormente, se exponen y discuten los principales resultados obtenidos, atendiendo tanto a las problemáticas ambientales más recurrentes como a las particularidades que emergen en algunos territorios específicos del área de influencia de la universidad. Finalmente, se proponen algunas reflexiones orientadas a problematizar las dificultades y tensiones que atraviesan la construcción de miradas críticas sobre las problemáticas ambientales locales en les jóvenes.

MARCO CONCEPTUAL

Para abordar el interrogante que motoriza este artículo, es necesario explicitar algunas conceptualizaciones y puntos de partida desde la perspectiva teórica que trabajamos. Como ya se anticipó, este artículo surge de la interpretación de datos construidos a partir de una intervención en la Expo Unlu, con un *stand* dedicado a Educación Ambiental, una asignatura que se ofrece para tres carreras de la Universidad que se dictan en la Sede Central. Es entonces que la primera definición importante parte de la perspectiva de EA crítica, que orientó las acciones en el *stand*, como también la interpretación de los datos que aquí se ofrecen.

La EA es un campo de estudio y de intervención con más de cinco décadas de recorrido. La perspectiva crítica de la EA -a la que aquí adherimos- es una de las corrientes que disputa el campo ofreciendo una lectura sociopolítica de la cuestión ambiental y promoviendo la posibilidad de energizar alternativas a la forma hegemónica de producción y consumo. En un artículo reciente, Eschenhagen (2025, p.7) avanza en esta delimitación: “una educación ambiental difícilmente podrá autodenominarse crítica, si no realiza cuestionamientos (...) de la racionalidad económica hegemónica capitalista, del paradigma del modelo de desarrollo y de la monocultura”. Esta aproximación construye una arena de criticismo que ofrece las herramientas conceptuales para leer y actuar en la realidad ambiental.

Decir que un campo está en disputa y que hay una corriente crítica, supone también reconocer que hay otra perspectiva que aún continúa siendo dominante y que es la reconocida como educación para el desarrollo sustentable (EDS) (Gonzalez Gaudiano, 2014l). Se trata de una mirada de la realidad ambiental que asume las problemáticas ambientales y el deterioro como efectos no deseados del desarrollo y que son procesos corregibles a partir de la acción concertada de los actores involucrados. En ese sentido, las iniciativas y propuestas que emergen de esta corriente eluden la definición de intereses, de responsabilidades diferenciadas y relaciones de poder.

Esta delimitación de corrientes al interior del campo de la EA no es solamente necesaria para plantear nuestro lugar de intervención, sino también para establecer la relación con los discursos sobre la cuestión ambiental, un elemento que tiene importancia interpretativa. Siguiendo a Gonzalez Gaudiano (2014):

la contienda educación ambiental versus la educación para el desarrollo sustentable se halla enmarcada en el debate amplio de la globalización neoliberal y sus propósitos de imponer una sombría concepción del mundo que tiende a perpetuar un orden económico y político socialmente injusto, inequitativo y ambientalmente suicida, al llevar implícita una trayectoria de colisión civilizatoria (2014, p. 11)

La EDS se sostiene entonces desde un discurso hegemónico -que autores como Harvey (1996) o Acselrad (2002) denominan modernización ecológica - y circula a través de diversos dispositivos, materiales educativos, documentos curriculares y medios de comunicación desde hace al menos, 50 años. De este modo ha influido en las concepciones sobre el ambiente y las problemáticas ambientales de las comunidades en general, y de les docentes y estudiantes en particular. La EA crítica, en cambio, se nutre de discurso de Ecología Política, de lecturas que reconocen los procesos sociales, políticos, económicos y culturales en la realidad ambiental, especialmente latinoamericanas, y que entonces producen definiciones que la sitúan, la problematizan y la interpelan (Alimonda, 2011).

El concepto de problema ambiental es central dentro de ambas corrientes. Como se desprende de lo anterior, tiene connotaciones y alcances diferentes. Si en la corriente de EDS (a partir del discurso de modernización ecológica) el problema ambiental es unicausal, ahistórico y externo al desarrollo productivo, para la EA crítica (en vínculo con los discursos de la ecología política), el problema ambiental es un emergente del modelo de desarrollo, está atravesado por relaciones de poder desiguales entre los actores sociales involucrados y es situado.

Entendemos las problemáticas ambientales como procesos complejos que derivan del aprovechamiento de recursos naturales y generan el deterioro de la calidad ambiental y las condiciones de vida de la comunidad. Siguiendo a Cuello Gijón (2003), las problemáticas ambientales, se caracterizan por ser persistentes en el tiempo, tener consecuencias en el espacio más allá de dónde se generan; ser parte de otro problema más complejo y al mismo tiempo la suma de otros más pequeños. Pero el reconocimiento de su existencia requiere de una interpretación que se encuentra íntimamente ligada a los conocimientos que posee una sociedad. En palabras de Merlinsky (2014, p. 21) “Las sociedades reaccionan a lo que llamamos problemas ambientales a través de un conjunto de mediaciones simbólicas que vienen junto con el proceso de selección y definición de las instituciones. Para que se active la percepción del riesgo deben mediar complejos mecanismos de atribución social que hace que un evento sea considerado peligroso”.

Desde esta perspectiva, las problemáticas ambientales están atravesadas por relaciones asimétricas de poder: hay al menos un actor social que tiene la capacidad de definir el manejo de un recurso natural. Al mismo tiempo hay un desigual reparto de los beneficios y los perjuicios de la actividad. De forma algo tipificada, los actores de mayor poder tienen la responsabilidad en el origen y desarrollo de la problemática al decidir según su propia racionalidad la orientación, características e intensidad de su actividad. Mientras que las comunidades locales, son entonces quienes experimentan los efectos negativos de la actividad sobre los recursos y el ambiente. En estas situaciones tienen lugar controversias sociotécnicas (Latour, 1992), entendidas como espacios de discusión y disputa de sentidos sobre el problema ambiental, en el distintos actores sociales -desde

perfiles técnicos, gubernamentales, empresariales o comunitarios- establecen sus argumentos y legitiman sus acciones.

En tanto fenómenos sociales complejos, las problemáticas ambientales son multiescalares. Desde una perspectiva geográfica, vemos en estos fenómenos el encuentro entre el orden global y el acontecer local a través de los procesos y los actores que participan en la ocurrencia de los procesos (Santos, 2000). Sin embargo, esta multiescalaridad no opera con fluidez en el reconocimiento de las problemáticas. Por lo contrario, suele haber una separación entre las escalas de nivel, reconociendo problemáticas globales, por un lado, y locales, por el otro.

Es aquí que aparece una dificultad para trabajar sobre lo local. Si bien por un lado, desde los documentos oficiales sobre EA desde la Cumbre de Río de 1992 a esta parte hay un llamado a trabajar sobre lo local, aludiendo a su cercanía con la experiencia de les estudiantes, la falta de materiales educativos, de formación docente y de acceso a la información conspiran contra un tratamiento adecuado desde una perspectiva problematizadora y crítica (Zenobi y Estrella, 2016).

Canciani y Telias (2014, p. 64) subrayan la importancia de “[...] valorizar la escala local como dimensión clave de estudio, haciendo visibles las dinámicas territoriales que se producen en un determinado espacio”. En esta dirección, la lectura de lo local dista de constituir un proceso sencillo y transparente a partir de la mera cercanía espacial, ya que esas dinámicas de la vida cotidiana se encuentran atravesadas por saberes, emociones, prácticas y experiencias frecuentemente naturalizadas. En muchos casos, incluso, estas problemáticas son vividas bajo formas de “sufrimiento ambiental” (Auyero y Swistun, 2008), lo que complejiza aún más su reconocimiento y problematización.

Entendemos que la escuela secundaria es un espacio propicio para trabajar sobre estos procesos, y reconocemos que las prácticas de EA están presentes en las aulas, especialmente en las asignaturas de Geografía y Biología, pero también en las incorporadas de manera más reciente como Ambiente, Desarrollo y Sociedad y Ciencias de la Tierra. Además, desde el año 2021 está en vigencia la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral 27.621 que ha energizado procesos de formación docente inicial y permanente a nivel nacional (particularmente en el período 2021-2023) y desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, desde 2020 hasta la actualidad. Una consideración teórica sobre los procesos de curricularización y las tensiones que atraviesan la transversalización y las prácticas de EA en las escuelas excede en mucho nuestra propuesta para este artículo, pero sí creemos importante dejar planteado a modo de problematización que, más allá de la orientación de la Ley y las propuestas de formación docente, la escuela es una caja de resonancia de las disputas del campo de la educación ambiental y los discursos sobre la realidad ambiental.

De este modo, entendemos que las respuestas de les jóvenes no pueden explicarse exclusivamente a partir de los contenidos escolares, ni únicamente desde las experiencias comunitarias o los discursos mediáticos, sino desde la articulación de todos estos elementos en la trama de representaciones que se construye en el acontecer cotidiano. El reconocimiento de determinadas problemáticas ambientales locales, así como la invisibilización o naturalización de otras, forma

parte de procesos complejos de producción de sentidos sobre el ambiente, atravesados por experiencias, discursos, escalas y relaciones de poder.

METODOLOGÍA

La expo UNLu es un evento cultural y educativo, donde la universidad abre sus puertas a les estudiantes de los últimos años de la Escuela Secundaria, especialmente de 5° y 6° año con el propósito de dar a conocer las carreras que ofrece la Universidad. En este marco se disponen *stands* de carreras y grupos de investigación, se desarrollan charlas y talleres temáticos, como así también recorridos guiados por distintos sectores, como la biblioteca, el campo experimental o la planta piloto de alimentos.

Nuestra participación tuvo lugar en la 11° edición de la Expo UNLu, que se desarrolló en la sede central de la Universidad Nacional de Luján el día jueves 16 de octubre del 2025. En esta jornada participaron aproximadamente 10 mil estudiantes², provenientes de distintos partidos que forman parte del área de influencia de la UNLU.

Frente a la posibilidad de participar en la jornada, desde el equipo docente de la asignatura EA de la sede central -donde dicha asignatura se dicta para el Profesorado de Geografía, el Profesorado en Ciencias Biológicas y la Licenciatura en Información Ambiental- conformamos un equipo con graduadas y estudiantes de estas carreras que toman parte en actividades de investigación y extensión³.

El espacio construido combinó tres acciones en simultáneo (ver figura 1). La primera de ellas fue la realización de distintos juegos que partieron de dispositivos conocidos, como una ruleta para preguntas y respuestas o un juego de cartas, para favorecer la problematización y reflexión sobre diversos aspectos que hacen a la cuestión ambiental. La segunda fue el desarrollo de charlas y talleres: aprovechando el espacio del *stand* invitamos a colegas y a estudiantes a intervenir a partir de los temas que trabajan. Así en este espacio hubo una charla sobre EA en ámbitos rurales a cargo de la Dra. Bibiana Vilá, un taller de mapeo colectivo de conflictos ambientales, a cargo de la Mg. Alejandra Valverde y la Dra. Carla Poth, y un micro-taller sobre el conflicto por el basural a cielo abierto en Luján, a cargo de estudiantes de la Licenciatura en Información ambiental. La tercera acción, fue el relevamiento sobre las problemáticas ambientales reconocidas por les estudiantes de escuela secundaria.

² Según cifras oficiales. Ver: <https://www.elcivismo.com.ar/notas/57012/> (última consulta 29 de abril de 2026)

³ En aquel momento, el proyecto de investigación que integramos todas las autoras estaba en proceso de evaluación. Se trata del P.I. "Educación ambiental y Geografía. Aportes para el análisis de desastres, problemáticas y conflictos ambientales" (RESO CDCS 635/25).

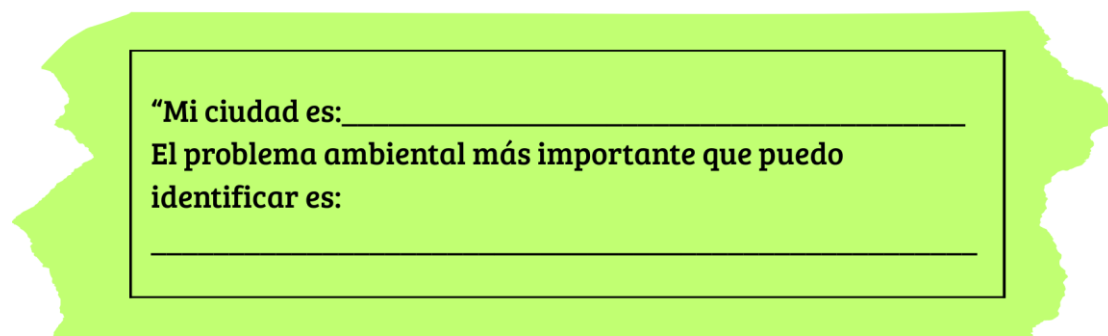
Figura 1. Collage de fotos de las actividades del espacio en Expo Unlu.

Fuente: elaboración de las autoras

Este collage está compuesto por fotos tomadas por las autoras y por personal no docente de UNLu. El lado izquierdo presenta fotos de las carteleras, la ruleta para juego de preguntas y respuestas y las pegatinas que preparamos para les participantes. A la derecha, escenas de la jornada.

Durante la jornada, la experiencia que desarrollamos partió de convocar a les asistentes a jugar y luego elegir alguna de las pegatinas que habíamos preparado a modo de *souvenir* por participar. En ese marco, les solicitamos que completaran la frase que construimos como instrumento para hacer el relevamiento y que recreamos en la figura 2. Entendemos que a partir de esta frase conocemos dos variables: la ciudad de origen y el problema ambiental reconocido. La decisión de redactar en forma de frase y en primera persona apuntó a evitar que las personas supongan la existencia de respuestas correctas o se sintieran examinados. Es así que se buscó una manera de redacción sencilla y entendible para cualquier participante.

Figura 2. El instrumento de relevamiento



"Mi ciudad es: _____
El problema ambiental más importante que puedo
identificar es: _____

Fuente: elaboración de las autoras

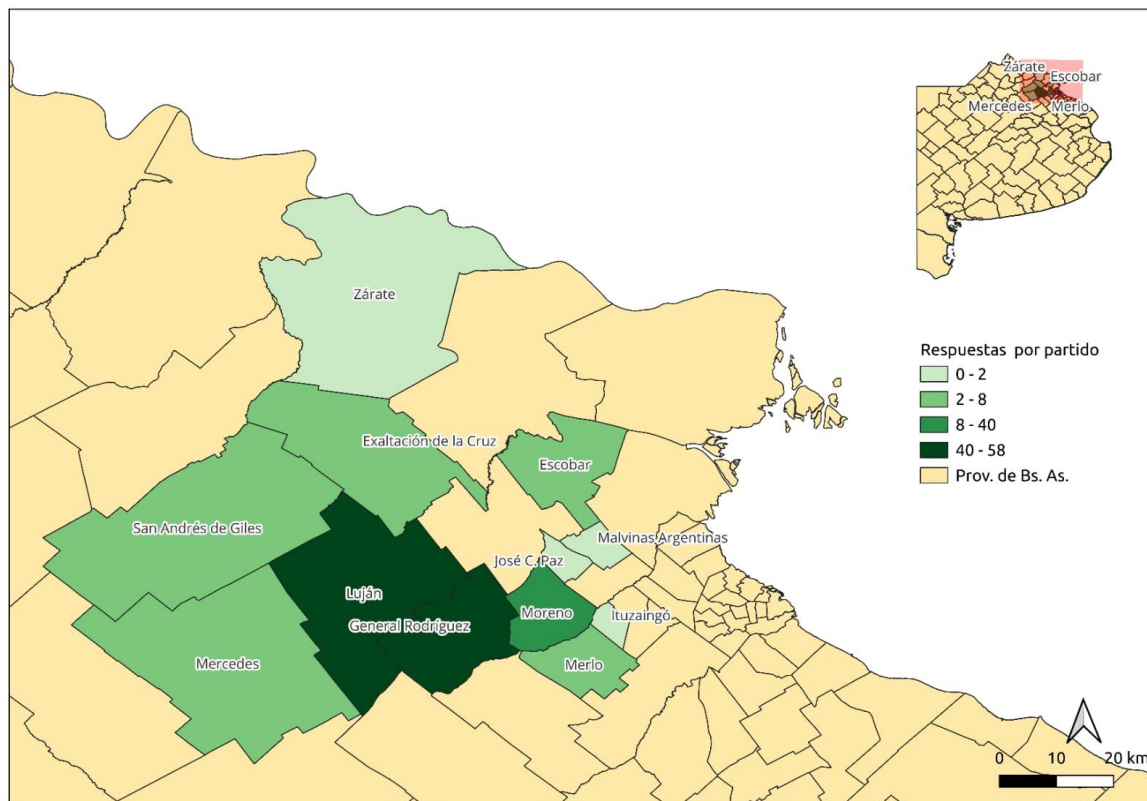
A través de esta acción obtuvimos 152 respuestas. Tomando en cuenta los partidos de origen de les estudiantes, las respuestas se distribuyen de la siguiente manera; Luján (58), General Rodríguez (41), Moreno (17), Merlo (8), Exaltación de la Cruz (6), San Andrés de Giles (4) Escobar (4), Mercedes (3), Ituzaingó (2), Malvinas Argentinas (1), José C. Paz y Zárate (1). También se computaron de Buenos Aires (5)⁴ y una respuesta sin especificar la ciudad. La figura 3 representa la distribución distrital de las respuestas obtenidas.

La sistematización de las respuestas se realizó a partir de un proceso colectivo de construcción de una matriz de análisis. En una primera instancia, se organizaron los datos según el lugar de origen de les participantes y, en un segundo momento, se avanzó en la identificación de las problemáticas ambientales mencionadas. Este proceso se desarrolló de manera inductiva, a partir de la aparición recurrente de ciertas respuestas, lo que permitió construir categorías iniciales como residuos, contaminación o inundaciones.

A medida que avanzó el análisis, se incorporaron subcategorías que requirieron instancias de discusión dentro del equipo, en tanto implicaba distinguir entre problemáticas que, aunque vinculadas, no resultaban equivalentes, como es el caso de la referencia a basurales a cielo abierto frente a la mención de residuos en la vía pública. Este trabajo dio lugar a un proceso de codificación progresiva y reflexiva, en el que la construcción de categorías no fue previa al relevamiento, sino que emergió del propio corpus de respuestas, en diálogo con las interpretaciones del equipo de trabajo.

Figura 3. Origen de las respuestas por partido.

⁴ Les estudiantes respondieron Buenos Aires y no podemos inferir su partido y no sabemos si hacen referencia a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

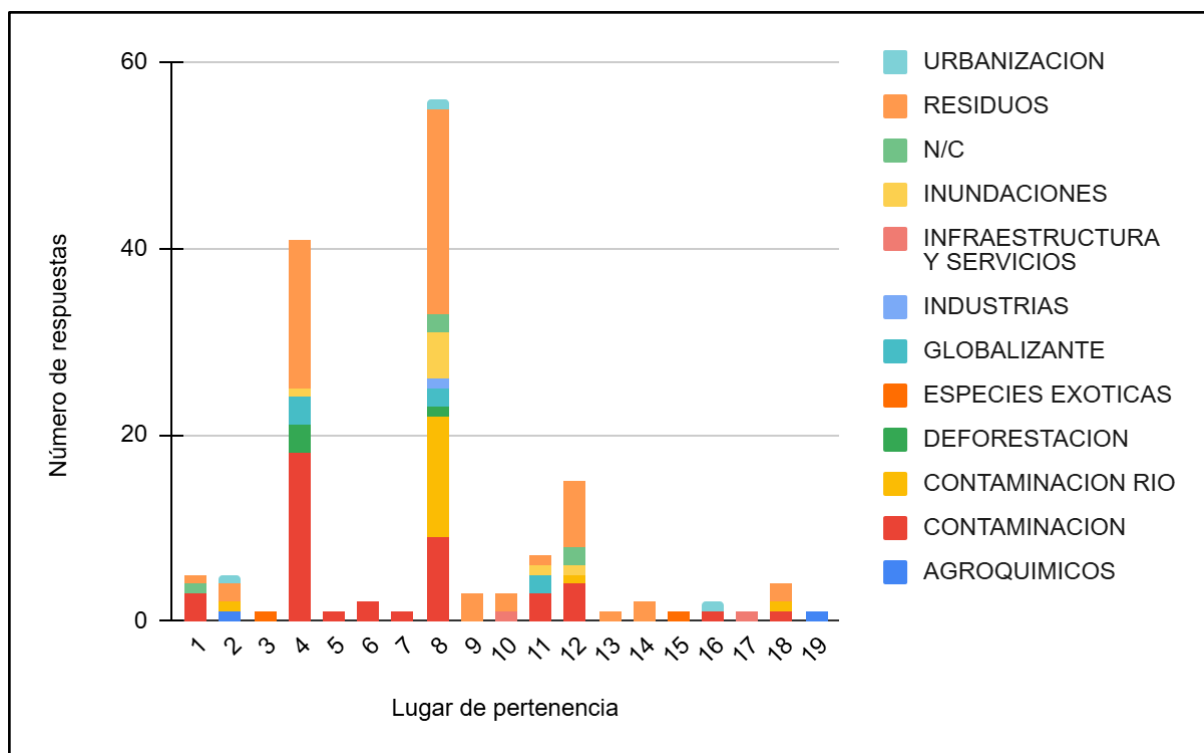


Fuente: elaboración de las autoras con herramienta Qgis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados derivados de la encuesta administrada a una muestra de 152 estudiantes del nivel secundario, siendo Luján el partido con mayor representatividad. A partir de una sistematización de los datos producidos, se categorizaron las concepciones sobre problemáticas ambientales en doce dimensiones principales, desglosadas en algunos casos en subcategorías específicas. Esta organización, junto con la distribución geográfica de los encuestados según su lugar de pertenencia, se detalla de manera integral en la figura 4.

Figura 4: Problemáticas ambientales según el lugar de pertenencia.

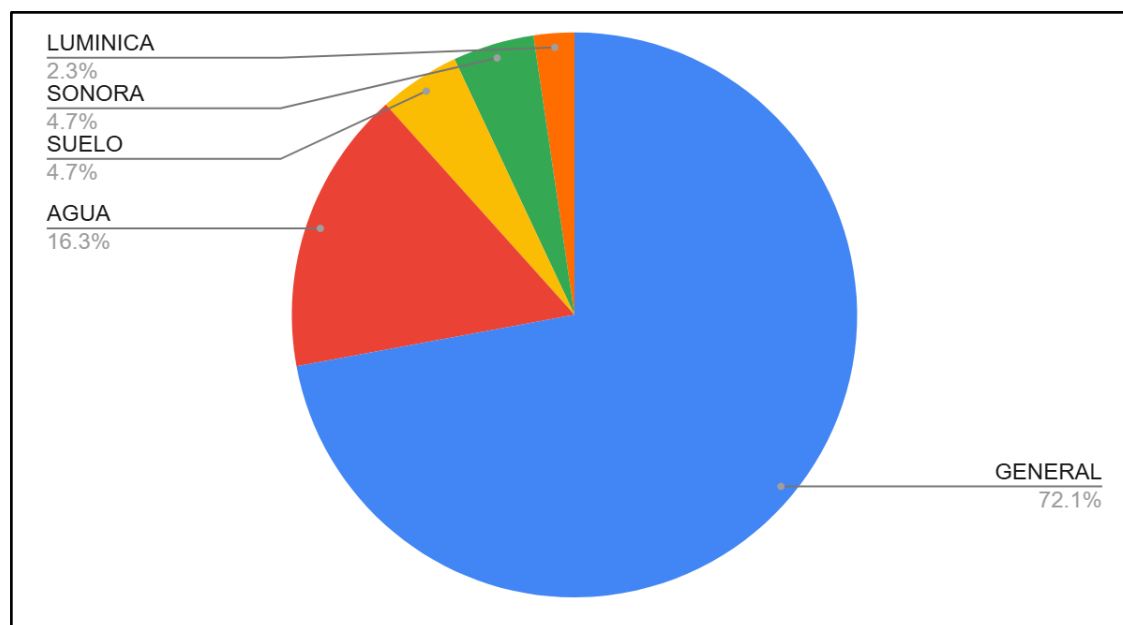


Fuente: elaboración de las autoras

La numeración propuesta para lugar de pertenencia corresponde a: Buenos Aires (1), Capilla del Señor (2), Escobar (3), General Rodríguez (4), Grand Burg (5), Ituzaingó (6), José C. Paz (7), Luján (8), Maquinista Savio (9), Mercedes (10), Merlo (11), Moreno (12), N/C (13), Open Door (14), Parada Robles (15), Paso del Rey (16), Pontevedra (17), San Antonio de Giles (18) y Zárate (19).

Como se desprende de una primera vista al gráfico, las respuestas son heterogéneas. Las problemáticas vinculadas a residuos y a contaminación fueron las que tuvieron mayor frecuencia a nivel general. Esto coincide, en primer término, con los significantes *main stream* de la modernización ecológica. Así expresadas, son problemáticas que tienden a aparecer desancladas de actores, territorialidades y procesos estructurales. Más adelante, en una mirada más profunda, podremos establecer algunas salvedades en las respuestas de Luján.

Figura 5: Contaminación



Fuente: elaboración de las autoras

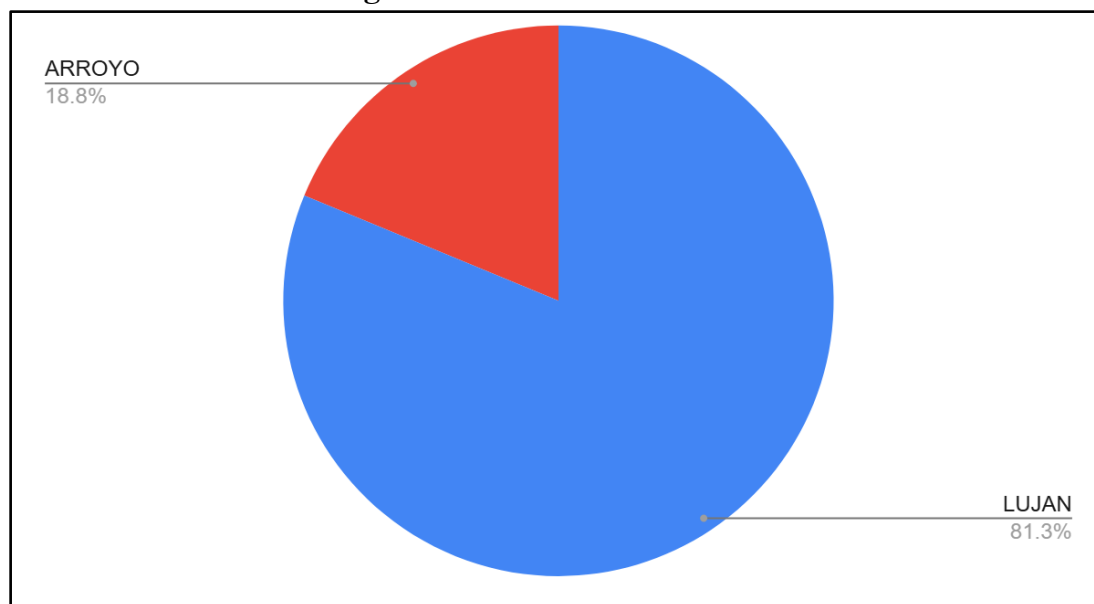
En la figura 5 se presentan los resultados desagregados correspondientes a les jóvenes que identificaron la “contaminación” como problemática ambiental. Se observa que el 72% de las respuestas alude a la contaminación en términos generales, sin especificar dimensiones o tipos particulares de la problemática. Dentro de estas respuestas, un grupo menor de personas encuestadas logró precisar alguna dimensión de la contaminación. En este sentido, el 16, 3% mencionó específicamente la contaminación del agua. Con menores niveles de recurrencia, se identificaron otras formas específicas de contaminación, tales como la contaminación sonora (4,7%), del suelo (4,7%) y lumínica (2,3%).

Entendemos que esta es una marca del discurso de modernización ecológica y de su impronta en las prácticas de EA que continúan siendo hegemónicas. La centralidad de la contaminación como significativo ambiental posee una extensa trayectoria dentro de los discursos internacionales sobre ambiente y EA. Ya en la Conferencia de Estocolmo de 1972 y posteriormente en la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi de 1977, la contaminación ocupó un lugar central como problemática ambiental global, contribuyendo a consolidar un repertorio de temas y preocupaciones que ingresaron a los medios de comunicación y también a los documentos y prácticas escolares. De aquí la tradición de enseñar la contaminación - a secas- y sus tipos a partir de una lógica clasificatoria: lumínica, sonora, de agua, de aire, de suelo, entre otras. Si bien desde su definición está tácitamente expresado que la contaminación deriva de la relación sociedad-naturaleza, su mención abstracta y desterritorializada no parece referir al resultado de un proceso social, económico y político en el que hay sujetos involucrados de diferentes formas.

Por otro lado, en cambio, atendiendo a algunas respuestas emitidas desde Luján, encontramos que “contaminación del río” o “del arroyo”, son definiciones que presentan mayor especificidad y dejan la puerta abierta a la identificación de una problemática ambiental situada. Por esta razón, decidimos categorizarlas por separado. Entonces en términos comparativos podemos observar que 44 respuestas señalaron contaminación en general o en alguna de sus tipificaciones, como

representamos en la figura 5, mientras que otras 16 respuestas hicieron mención al río Luján o a alguno de sus arroyos, como se presenta en la figura 6. Aquí, el 81,3% de estas respuestas corresponden a la contaminación del río Luján, y el 18,8% restante a la contaminación de arroyos. Nos parece significativo señalar que de las 16 respuestas de esta categoría, 13 provienen del partido de Luján.

Figura 5 : Contaminación del río.



Fuente: elaboración de las autoras.

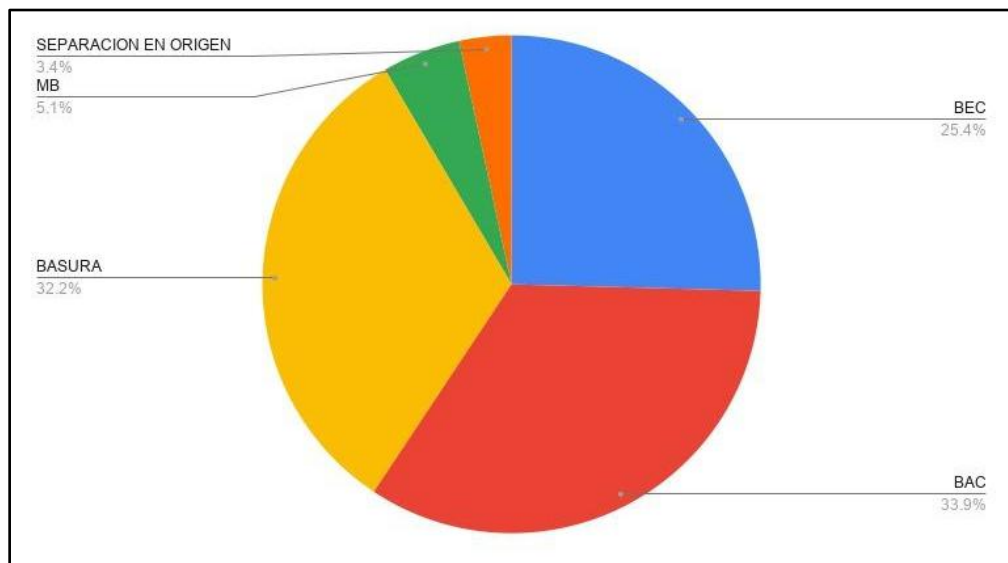
Por otro lado, encontramos respuestas que categorizamos como globalizantes, cuya frecuencia fue de 7 respuestas. Esta denominación fue utilizada para agrupar referencias a problemáticas formuladas en escala planetaria, tales como “calentamiento global”, “efecto invernadero”, “derretimiento de los hielos” o “lluvia ácida”.

Entendemos que este tipo de respuestas puede interpretarse a la luz de lo que Hajer (1995) denomina *story-lines* del discurso de modernización ecológica: narrativas sintéticas y socialmente eficaces que condensan interpretaciones no necesariamente coincidentes y generan consensos más o menos superficiales. Estas formulaciones poseen una importante capacidad performativa, en tanto no solo describen problemas, sino que también producen imágenes legítimas acerca de qué debe ser reconocido socialmente como problema ambiental. Se trata generalmente de fenómenos altamente mediatizados, frecuentemente abordadas en ámbitos escolares y construidas en escalas alejadas de la experiencia territorial inmediata, lo que contribuye a su disponibilidad dentro de los repertorios discursivos de las personas.

La recurrencia de estas respuestas vinculadas a la contaminación o problemáticas globalizantes no necesariamente implica una comprensión superficial de la problemática ambiental, sino la apropiación de narrativas ambientalmente legitimadas y que aparecen como respuestas correctas o esperables en determinados contextos. A contramano, teniendo en cuenta el origen de algunas respuestas y nuestras propias concepciones suponíamos una mayor cantidad de respuestas

vinculadas a las problemáticas que derivan del agronegocio, tales como las fumigaciones con agroquímicos. Sin embargo estas fueron solamente 2 respuestas provenientes de Exaltación de la Cruz y Zárate.

Figura 7 : Problemática ambiental residuos general



Fuente: elaboración de las autoras.

Al analizar las respuestas vinculadas a problemáticas de residuos (ver figura 7), necesitamos entender de manera diferenciada cinco subcategorías: la generación de “basura” - con un porcentaje de 32,2%-, el “basural a cielo abierto” -33,9%- (BAC) y la “basura en la calle” -25,4%- (BEC). Estas categorías concentraron el mayor volumen de menciones por parte de los estudiantes, por encima de la “separación en origen” -3,4%- o “microbasurales” - 5,1% -(MB).

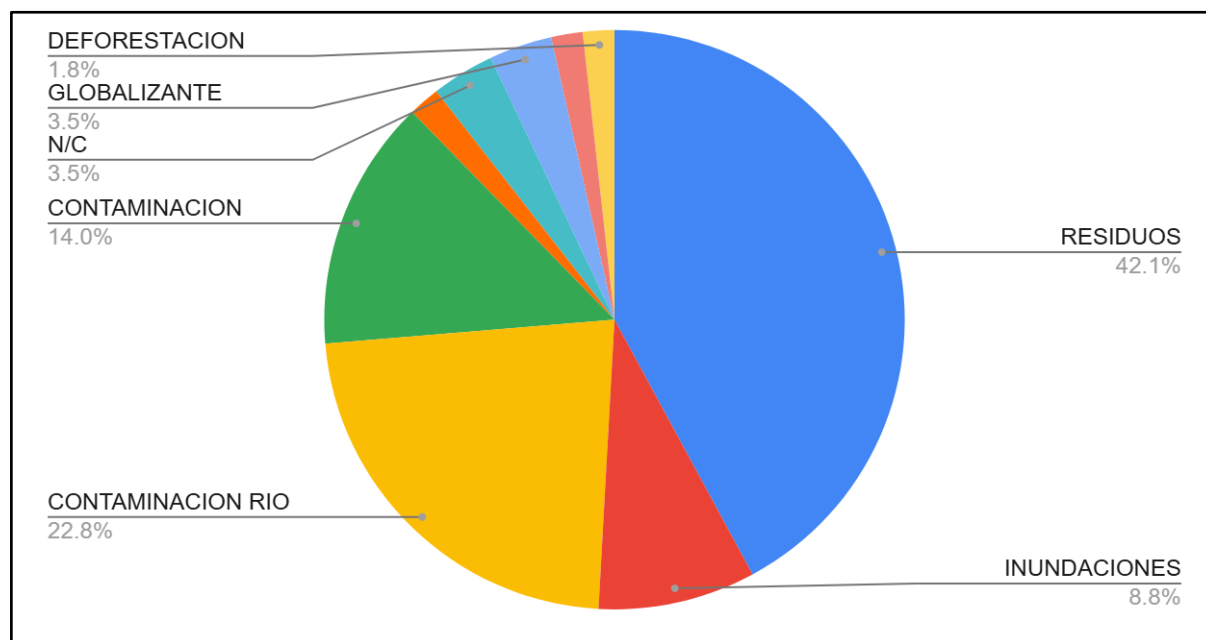
La problemática ambiental de los residuos también ocupó un lugar destacado en las respuestas. Al igual que lo que sucede con la contaminación, la generación de basura, asociada así a campañas e intervenciones de reducción, recuperación y reciclaje -expresadas frecuentemente en la lógica de “las tres erres”- forman parte del núcleo discursivo de la modernización ecológica en la actualidad. En el mismo sentido en que se pregunta Hajer (1995), podemos decir ¿quién puede estar a favor de la basura o en contra del reciclaje?, se trata de formulaciones ambientalmente eficaces, capaces de construir amplios consensos sociales y de instalar determinadas prácticas y valores como respuestas indiscutibles.

Sin embargo, la fuerte presencia de esta problemática en las respuestas no puede interpretarse únicamente como efecto de la circulación de discursos ambientalmente legitimados. La gestión de los residuos constituye además una problemática material persistente, atravesada por desafíos de distinto orden que hace que sea un fenómeno reconocible en cualquier territorio. En este sentido, las referencias a la basura como problema condensan tanto la presencia de definiciones hegemónicas como experiencias territoriales más concretas.

Una mirada sobre Luján y General Rodríguez

Luján y General Rodríguez son los partidos que aparecieron con mayor frecuencia en las respuestas, y en consecuencia, sobre los que tenemos una base de respuestas algo más amplia. El mayor número de respuestas proviene de los jóvenes que habitan Luján, siendo estas el 36,8% de las respuestas obtenidas, este porcentaje es seguido por el 26,9% que representa a General Rodríguez. Son además, el partido de asiento de la Sede Central, por un lado, y el de mayor cercanía a la UNLu, por el otro. Por estas razones, consideramos interesante observar especialmente las respuestas de los residentes en estos partidos.

Figura 8 : Problemáticas ambientales en Luján.



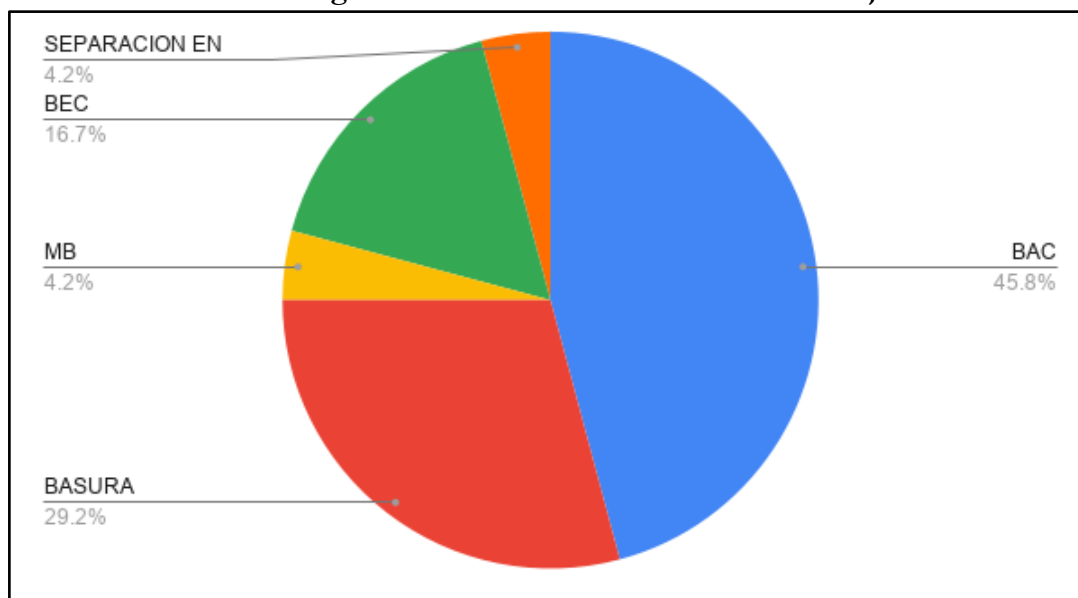
Fuente: elaboración de las autoras.

En el gráfico de la figura 8 se presentan las principales problemáticas ambientales identificadas por los adolescentes del partido de Luján. Se observa que la categoría con mayor frecuencia de mención es la gestión de residuos, que concentra el 42,1% de las respuestas, evidenciando su centralidad en la esfera pública. En segundo lugar, se destaca la contaminación del río (28%), seguida por la contaminación en términos generales (14%). Aquí encontramos una particularidad. Como vimos en el apartado anterior, la nominación de contaminación de manera inespecífica fue la respuesta de mayor frecuencia a nivel general, sin embargo, en Luján esta respuesta fue superada por contaminación del río Luján y arroyos.

Por su parte, las inundaciones representan el 8,8% de las respuestas, constituyéndose también como una problemática relevante en la experiencia local. Con menor frecuencia, aparecen categorías como problemáticas globales (3,5%) y respuestas no contestadas (N/C) con el mismo porcentaje (3,5%). Finalmente, otras problemáticas presentan una incidencia marginal, como la deforestación y la industria, con 1,8% cada una.

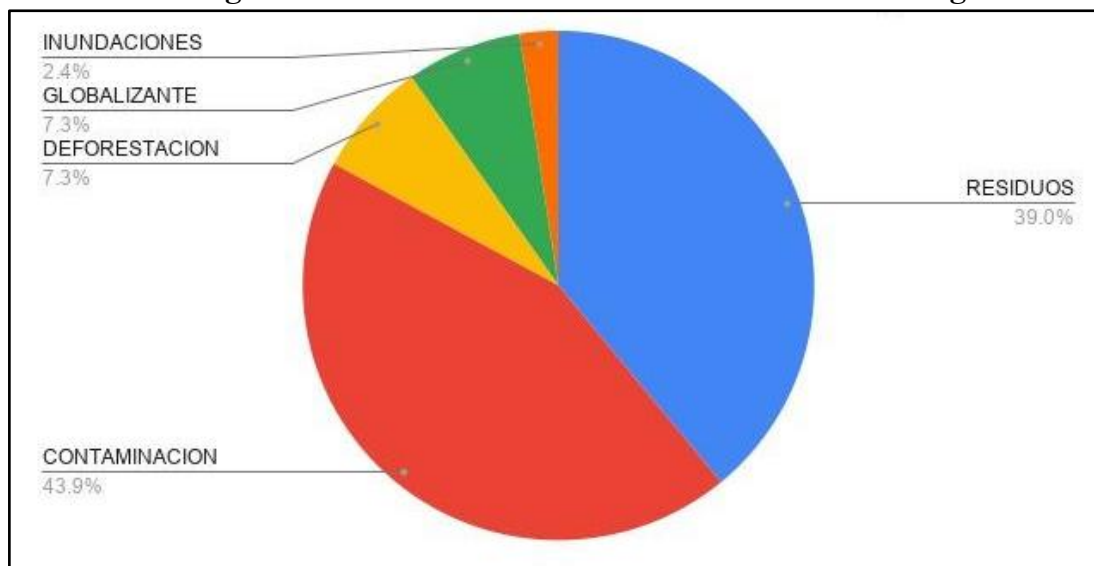
Aquí entendemos que las respuestas asociadas al basural a cielo abierto (11), la contaminación del río Luján o arroyos (13) y las inundaciones (6) evidencian la capacidad de leer el ambiente a escala local. El conocimiento sobre estos fenómenos permitió a 6 de cada 10 estudiantes de Luján referirse a una problemática local. En este sentido, al interior de las respuestas sobre residuos en Luján, representadas en la figura 9, tiene protagonismo la mención al basural a cielo abierto del partido, que representa uno de los focos de conflicto ambiental más activos en la actualidad.

Figura 9 : Problemática de residuos en Luján.



Fuente: elaboración de las autoras.

En la figura 10 se presentan las problemáticas ambientales identificadas por los adolescentes del partido de General Rodríguez, el cual, como ya se mencionó, constituyó el segundo distrito con mayor participación en la muestra. Se observa que la categoría de mayor frecuencia es la contaminación, que concentra el 43,9% de las respuestas. En segundo lugar, se encuentra la problemática de los residuos, con un 39%, lo que evidencia, al igual que en otros territorios, la fuerte presencia de esta temática en la percepción ambiental juvenil. Con porcentajes considerablemente menores, se registran otras problemáticas como la deforestación (7,3%) y aquellas de carácter global (7,3%)-. Por su parte, las inundaciones aparecen con una incidencia baja (2,4%), sugiriendo una menor percepción de esta problemática en comparación con otros partidos de la región.

Figura 10 : Problemáticas ambientales en General Rodríguez.

Fuente: elaboración de las autoras.

Como ya fue mencionado y se corrobora en las respuestas de General Rodríguez, la identificación de la contaminación es efectiva, ofrece una respuesta segura y legítima: no hay lugar exento de contaminación. Es un “contenedor” con presencia dentro y fuera de la escuela y que construyó una representación disponible como respuesta sin demasiada profundidad o sin remitir a un significado concreto. Pero en comparación, ¿sería adecuado pensar que en Luján, ante la experiencia de problemáticas históricas, con rasgos conflictivos, como la del basural a cielo abierto y las inundaciones por desborde del río Luján, hay un reconocimiento más crítico y situado?.

La información de la que disponemos nos permite solo aventurarnos a plantear esa pregunta. No obstante, entendemos que las diferencias observadas en las respuestas de los residentes de ambos partidos no remiten necesariamente a distintos niveles de compromiso ambiental o de criticismo, sino a formas diferenciadas de territorialización de las problemáticas y de circulación de narrativas ambientales en contextos específicos. El intercambio en el *stand* con los jóvenes nos permitió ver que en muchos casos el reconocimiento de una problemática local ampliamente referenciada, como el caso del basural de la ciudad de Luján, no está exento de formar parte de una construcción al modo *story-line*, sobre la cual tanto se dice a través del tiempo, que para algunos se vuelve una referencia cristalizada.

CONSIDERACIONES FINALES

La técnica de relevamiento que aplicamos fue breve, puntualizada y nos permite dar una mirada exploratoria a un fenómeno de reconocimiento de problemáticas ambientales locales que es sin duda más profundo y complejo. Aun así, los datos construidos nos permitieron elaborar algunos supuestos e interpretaciones.

El porcentaje de los estudiantes que no pudo o no quiso mencionar una problemática ambiental local fue despreciable. En este sentido, revalidamos que el tratamiento de lo ambiental forma parte de los tópicos de las juventudes y de las escuelas. Como en todo campo mediado por discursos e

interpretaciones, hay también disputas sobre el sentido y los significados de los fenómenos ambientales problemáticos y/o conflictivos. Disputas de las que la escuela no está exenta.

La contaminación y los residuos, como grandes contenedores, tuvieron una frecuencia mayoritaria en la respuesta demostrando que continúan siendo respuestas socialmente válidas, aceptables, luego de 50 años de circulación del discurso dominante sobre la cuestión ambiental. Sin embargo, esto está lejos de ser un dato desalentador. Es un estado de la cuestión que alimenta el desafío de incorporar a las personas, los procesos, los bienes y los derechos al tratamiento de estos fenómenos. Se trata de desarmar esa ecuación narrativa, que como dice Brailovsky (2014), no es una confusión ingenua, sino una intención deliberada que actúa desde el compromiso de ofrecer una mirada parcial y apolítica de los fenómenos ambientales.

Por otra parte, un porcentaje importante de estudiantes, especialmente desde Luján, pudieron reconocer problemáticas ambientales locales. Si bien no podemos afirmar que dicha nominación se traduzca en una mirada crítica, este reconocimiento es un punto de partida sólido para trabajar por una interpretación crítica de la realidad ambiental desde la EA. En ocasiones, parece que algunas problemáticas tan presentes se cristalizan, se vuelven naturales o invisibles. Se constituyen como ese ejemplo a la mano para hablar de lo que debería ser mejor, pero no se problematiza el porqué, el cómo y quiénes de los procesos. Desde una EA crítica, el amplio reconocimiento de las problemáticas ambientales vinculadas a residuos, y especialmente al basural a cielo abierto presenta una oportunidad para romper esa naturalización y abordar la problemática ambiental en su dimensión social y política.

BIBLIOGRAFÍA

- ACSELRAD, H. (2002) “Justiça ambiental e construção social do risco”, *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 5, 49-60.
- ALIMONDA, H. (2011) “La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la ecología política latinoamericana”. En: Alimonda, H. (Comp.) *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 21-58.
- AUYERO, J.; SWISTUN, D. (2008) *Inflamable. Estudio del sufrimiento ambiental*. Buenos Aires: Paidós.
- BRAILOVSKY, A. E. (2014) *Proyectos de educación ambiental. La utopía en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CANCIANI, M. L.; TELIAS, A. (2014) “Perspectivas actuales de la Educación Ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica”. En: Canciani, M. L.; Telias, A. (Comps.) *La Educación Ambiental en Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. Buenos Aires: La Bicicleta Ediciones.
- CUELLO GIJÓN, A. (2003) “Problemas ambientales y educación ambiental en la escuela”. En: *Reflexiones sobre educación ambiental II*. Málaga: Junta de Andalucía, pp. 91-104.

ESCHENHAGEN, M. L. (2025) “¿Qué consideraciones debería tener una educación ambiental crítica? Algunas propuestas teóricas”, *Algarrobo-MEL*, 13, 1-9.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2014) “Prólogo”. En: Canciani, M. L.; Telias, A. (Comps.) *La Educación Ambiental en Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. Buenos Aires: La Bicicleta Ediciones.

HAJER, M. (1995) *The Politics of Environmental Discourse. Ecological Modernization and the Policy Process*. Oxford: Oxford University Press.

HARVEY, D. (1996) *Justice, Nature and the Geography of Difference*. Oxford: Blackwell.

LATOUR, B. (1992) *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor.

MERLINSKY, G. (2014) “La cuestión ambiental en la agenda pública”. En: Merlinsky, G. (Comp.) *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. Buenos Aires: Ciccus, pp. 19-60.

SANTOS, M. (2000) *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel.

ZENOBI, V.; ESTRELLA, M. (2016) “La enseñanza de temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo”, *Contextos de Educación*, 21, 22-32.

Recibido: 28 de mayo 2026 / Aprobado: 20 de junio de 2026 / Publicado: 22 de junio de 2026

© 2026 Los autores



Esta obra se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0. Internacional. Reconocimiento - Permite copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas siempre y cuando reconozca y cite al autor original. No Comercial – Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales, a menos que se obtenga el permiso.